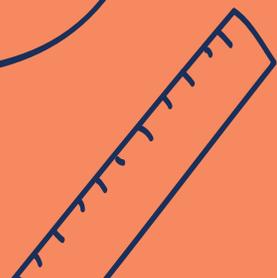


PROCESSOS PSICOPEDAGÓGICOS NO ENSINO – APRENDIZAGEM



Wender Faleiro
Elis Regina da Costa
Maria Paulina Assis
(organizadores)





CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Antonio Almeida (in memoriam)

Coordenação da Editora Kelps

Waldeci Barros
Leandro Almeida

Conselho Editorial

Prof. Dr. Angel Marcos Dios (Universidad Salamanca – Espanha)
Prof. Dr. Antonio Donizeti Cruz (UNIOESTE, PR)
Profa. Dra. Bertha Roja Lopez (Universidade Nacional do Peru)
Profa. Dra. Berta Leni Costa Cardoso (UNEB)
Escritor Brasigóis Felício (AGL)
Prof. Dr. Divino José Pinto (PUC Goiás)
Profa. Dra. Catherine Dumas (Sorbonne Paris 3)
Prof. Dr. Francisco Itami Campos (UniEVANGÉLICA e AGL)
Prof. Dr. Iêdo Oliveira (UFPE)
Profa. Dra. Ivonete Coutinho (Universidade Federal do Pará)
Profa. Dra. Lacy Guaraciaba Machado (PUC Goiás)
Profa. Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC Goiás e AGL)
Profa. Dra. Maria Isabel do Amaral Antunes Vaz Ponce de Leão
(Universidade Fernando Pessoa. PT)
Escritora Sandra Rosa (AGNL)
Profa. Dra. Simone Gorete Machado (USP)
Escritor Ubirajara Galli (AGL)
Escritor revisor
Prof. Me. Antônio C. M. Lopes

WENDER FALEIRO
ELIS REGINA DA COSTA
MARIA PAULINA ASSIS
(ORGANIZADORES)

PROCESSOS PSICOPEDAGÓGICOS NO ENSINO – APRENDIZAGEM

Goiânia – Go
Kelps, 2020

Copyright © 2020 by Wender Faleiro, Elis Regina da Costa, Maria Paulina Assis (orgs.)

Editora Kelps

Rua 19 n° 100 – St. Marechal Rondon

CEP 74.560-460 – Goiânia-GO

Fone: (62) 3211-1616

E-mail: kelps@kelps.com.br

homepage: www.kelps.com.br

Ilustração da capa:

Freepik.com

Diagramação:

Victor Marques

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

DARTONY DIOCEN T. SANTOS - CRB-I (1ª Região) 3294

P963

Processos Psicopedagógicos no Ensino – Aprendizagem./
Wender Faleiro, Elis Regina da Costa, Maria Paulina Assis (orgs.)

- Goiânia / Kelps, 2020

278p.: il.

ISBN: 978-65-5859-045-3

1. Desenvolvimento. 2. Aprendizagem. 3. Crianças – adoles-
centes. 4. Aprendizagem. 5. Educação básica. I. Título.

CDU: 372.85

DIREITOS RESERVADOS

É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores. A violação dos Direitos Autorais (Lei n° 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

2020

SOBRE OS ORGANIZADORES

Wender Faleiro - Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutorado em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Atualmente é Professor da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Goiás, transição para Universidade Federal de Catalão. Líder- Fundador do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC/UFCAT-CNPq. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

Elis Regina da Costa – Professora da Universidade Federal de Goiás (UFG - Regional Jataí – 2009-2012)- UFG/UFCat – Regional Catalão - desde 2012). Possui Licenciatura Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC/UFCAT-CNPq. E-mail: elisufg@gmail.com

Maria Paulina Assis – Professora da Universidade Federal de Goiás. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Realizou pesquisa de doutorado sanduíche em ferramenta de Learning Design para o Ensino Superior no London Knowledge Lab, UNIVERSITY COLLEGE LONDON. Mestre em ICT in Education, no Institute of Education, UNIVERSITY COLLEGE LONDON (2010). Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. MBA em Recursos Humanos pela Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo. Psicóloga pela Universidade Federal de Uberlândia (MG) - bacharelado e licenciatura. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC/UFCAT-CNPq. E-mail: paulina.assis@hotmail.com

Agradecemos à Isabela Victória Teixeira
& Isabella Farias Batista pelas leituras e
correções à essa obra!

SUMÁRIO

5 SOBRE OS ORGANIZADORES

10 APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO 1

17 PROCESSO FORMATIVO PARA A DOCÊNCIA: um olhar para o estágio supervisionado

Bertrand Luiz Corrêa Lima

Vlademir Marim

CAPÍTULO 2

37 RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMAS DE MATEMÁTICA: perspectivas e desafios para o processo de ensino e aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental

Adailton Cardoso da Silva

Kyrleys Pereira Vasconcelos

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida

CAPÍTULO 3

65 AS DIFICULDADES DAS RELAÇÕES AFETIVAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Cassiano Scott Puhl

Marcelo Prado Amaral-Rosa

CAPÍTULO 4

85 REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA ACERCA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Martha Rheingantz dos Santos

Luísa Colombo Pontalti

Marcelo Prado Amaral-Rosa

CAPÍTULO 5

102 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: utilização de temas geradores para elaboração de sequências didáticas para o Ensino de Matemática

Karla Amâncio Pinto Field's

Nayara de Paula Martins Silva

Ana Maria Libório de Oliveira

Regina da Silva Pina Neves

Raquel Aparecida Souza

CAPÍTULO 6

122 VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Letícia Mendes Paiva

Rosely Ribeiro Lima

CAPÍTULO 7

152 RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE UNIVERSITÁRIOS: um estudo exploratório

Bruno Duarte Opipari

Isabela Victória Teixeira

Tatiane Pinto da Silva

Gleiber Couto

CAPÍTULO 8

173 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: uma revisão da literatura no ensino superior

Lidiane Silva Maria

Daniel Abud Seabra Matos

CAPÍTULO 9

190 AUTOEFICÁCIA SOCIAL E ESCOLA: algumas reflexões

Daniela Couto Guerreiro Casanova

Roberta Gurgel Azzi

CAPÍTULO 10

212 REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL UTILIZADAS POR CRIANÇAS NAS PESQUISAS NACIONAIS: considerações para o contexto educativo

Ana Maria da Conceição Calixto Dantas

Evely Boruchovitch

Maria Aparecida Mezzalira Gomes

CAPÍTULO 11

236 O CONTRIBUTO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM PSICOLOGIA NA INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adriana Satiko Ferraz

Acácia A. Angeli dos Santos

CAPÍTULO 12

253 ASPECTOS PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VULNERÁVEIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL

Priscila Larocca

APRESENTAÇÃO

Nesta obra os autores escrevem sobre o ensinar e o aprender; tratam de professores e alunos de todos os níveis, muitos desses autores são professores e pesquisadores em cursos de Ciências Exatas e Naturais. Atuam em uma área extremamente importante, em termos de Teoria e Pesquisa e, ao mesmo tempo, relevante para o ensino na Educação Básica e Superior. Os temas desses estudos e pesquisas representam um desafio para docentes que enfrentam dificuldades relativas ao ensino propriamente dito da Matemática, das Ciências Biológicas, Física e Química e que repercutirão inevitavelmente na formação das futuras gerações: “De que maneira melhorar a eficácia da aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio?”

Além dos aspectos cognitivos, diversos fatores afetivo-motivacionais, comportamentais, sociais e contextuais agem simultaneamente para que os estudantes tenham uma aprendizagem bem sucedida. É notória a preocupação dos pesquisadores em vincular o estudante das licenciaturas às demandas do estudante da Educação Básica, no intuito de atender aos objetivos de formação do Educador, que caracteriza essa modalidade de ensino. Outro ponto importante é a ênfase na qualidade da interação professor-aluno, com o propósito de favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências do estudante universitário como futuro profissional e como ser humano. O leitor terá acesso a investigações realizadas com grande diversidade de opções teóricas e metodológicas e, ao mesmo tempo, terá a oportunidade de conhecer um pouco da multiplicidade das facetas acerca do “fazer pedagógico”, onde professores e estudantes são atores no processo de ensino e da aprendizagem.

Os capítulos desse livro vão além. Desvendam aspectos psicológicos, psicopedagógicos, sociais, psicossociais e culturais ligados ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, assim como a subjetividade daquele que estuda

em situação de violência e de vulnerabilidade social. Todos esses aspectos são impactantes na interação social dentro da instituição escola, na aprendizagem e nos processos formativos dos cursos de Ensino Básico e Superior. Neste sentido, os diversos capítulos do livro tratam desses temas que representam outros tantos desafios para educadores em geral. Os temas geradores das pesquisas apresentadas interessam, portanto, a pesquisadores e estudiosos da área e a docentes de todos os níveis.

No *Capítulo 1* intitulado : “*Processo Formativo Para A Docência: Um Olhar Para O Estágio Supervisionado (matemática)*”, Bertrand Luiz Corrêa Lima e Vlademir Marim, a partir de experiências vivenciadas na disciplina “Estágio Supervisionado” de um curso de Licenciatura em Matemática propõem uma sequência didática para o ensino e aprendizagem dos conceitos iniciais e os tipos de matrizes, buscando valorizar os aspectos geométricos, algébricos e históricos destas. Por meio da análise feita pelos autores, percebeu-se o interesse e a participação dos alunos em aprender os conteúdos vinculados a matrizes.

Os autores do *capítulo 2*: “*Resolução De Situações Problemas De Matemática: Perspectivas E Desafios Para O Processo De Ensino E Aprendizagem No 5º Ano Do Ensino Fundamental.*”, Adailton Cardoso da Silva, Kyrleys Pereira Vasconcelos e Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida procuram mostrar, com fundamento na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel e na Teoria Sociointeracionista de Vygotsky que a resolução de situações problemas por estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, melhora a eficiência da aprendizagem para o 6º ano.

No *Capítulo 3*, “*As Dificuldades das Relações afetivas nos processos de ensino e de aprendizagem na perspectiva de professores de ciências da natureza e matemática*”, Cassiano Scott Puhl e Marcelo Prado Amaral-Rosa tiveram como objetivo, compreender as dificuldades causadas pelas relações afetivas nos processos de ensino e de aprendizagem de Ciências da Natureza e matemática. Concluíram pela necessidade de promover as relações afetivas em sala de aula por meio de métodos ativos de aprendizagem que permitem o contato, facilitando o processo de

interação do estudante com o objeto de aprendizagem, e desenvolvendo as capacidades cognitivas, intelectuais, emocionais e sociais.

Martha Rheingantz dos Santos, Luísa Colombo Pontalti, Marcelo Prado Amaral-Rosa, no *Capítulo 4*, “*Representações De Professores De Ciências E Matemática Acerca Das Relações Interpessoais No Contexto Da Sala De Aula*”. tiveram como objetivo, identificar as representações sobre as relações interpessoais na prática docente dos estudantes de um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. O estudo mostrou que as relações interpessoais afetam os estudantes, o professor e a prática docente. Por isso, essas relações são fundamentais e determinantes para o bom convívio em sala de aula. É fundamental, portanto, valorizar a confiança, a afetividade e o respeito entre as partes.

Karla Amâncio Pinto Field’s; Nayara de Paula Martins Silva; Ana Maria Libório de Oliveira; Regina da Silva Pina Neves; Raquel Aparecida Souza relatam, no *Capítulo 5*, “*Formação de professores: utilização de temas geradores para elaboração de sequências didáticas para o ensino de matemática.*”, a utilização de temas geradores para elaboração de sequências didáticas para o ensino de matemática. Indicaram que os Cursos de licenciatura em Matemática deverão favorecer a aproximação entre os conteúdos do curso de formação e as práticas e problemáticas próprias da sala de aula da Educação Básica. Os autores apresentam e discutem uma experiência desenvolvida na formação inicial de professores de matemática. Foi utilizado um tema gerador para discutir e propor o planejamento de uma sequência didática, de modo a conceituar, explanar, visualizar, desenvolver e executar, e assim, trabalhar os conteúdos promovendo o processo de aprendizagem.

O *Capítulo 6*, “*Violência de Gênero no Contexto Universitário.*” de autoria de Letícia Mendes Paiva e Rosely Ribeiro Lima apresenta parte dos dados de uma investigação vinculada à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação. O objetivo foi compreender as representações sociais das/os discentes de graduação sobre a violência de gênero e suas implicações formativas. A pesquisa desenvolveu-se por meio de levantamento bibliográfico, documental e de campo. Foi possível

entender que ainda existe um silenciamento da violência de gênero, pelo fato de que as práticas sociais violentas são naturalizadas, especialmente para pessoas do gênero masculino e que existem implicações formativas após a vivência de um episódio de violência: desmotivação, reprovação, abandono do curso. Concluíram que a universidade é um lugar que pode contribuir para novas ressignificações, representações e práticas sociais, e que é essencial construir uma rede de apoio e proteção para vítimas de violência neste contexto.

Bruno Duarte Opipari, Isabela Victória Teixeira, Tatiane Pinto da Silva e Gleiber Couto, no *Capítulo 7, “Relações Interpessoais De Universitários: Um Estudo Exploratório.”*, tiveram como objetivo, analisar as posições interpessoais assumidas por um grupo de universitários nos seus relacionamentos cotidianos e verificar se existem padrões específicos capazes de formar grupos. Inicialmente foi realizada uma análise de *Hierarchical Cluster*, usando o método de vínculo entre grupos calculados a partir da distância euclidiana quadrada. Os resultados mostraram uma solução de cinco aglomerados a partir de padrões interpessoais correspondentes assumidos, ou seja, os grupos foram formados por proximidade considerando as dimensões no eixo x, Dominância versus Submissão, e no eixo y, Amabilidade versus Hostilidade. Em seguida, realizou-se a análise de *Cluster K-means* considerando os cinco agrupamentos sugeridos pelos resultados do *Hierarchical Cluster*, no qual foram encontrados os pontos centrais calculados pelas médias das distâncias entre os sujeitos, isto é, foram estimados nestes grupos pontos de maior concentração consonante entre os participantes com posições parecidas e, ao mesmo tempo, centros que ficam o mais distante possível dos pontos centrais de outros agrupamentos. Os resultados mostraram que as diferenças interpessoais não ocorreram por acaso e permitem interpretações sobre as diferenças individuais.

No *Capítulo 8, “Avaliação das estratégias de aprendizagem no contexto universitário: revisão de literatura sobre instrumentos”*., os autores: *Lidiane Silva Maria, Daniel Abud Seabra Matos*, apresentaram uma ampla revisão da literatura sobre instrumentos que avaliam as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior. Definiram as *estratégias*

de aprendizagem como planos de estudo, procedimentos e técnicas utilizadas pelos alunos com o intuito de aprender determinado conteúdo e realizar determinada tarefa de estudo. Os autores concluíram que, apesar dos diferentes agrupamentos de estratégias contempladas e de suas diversas nomenclaturas e classificações, é comum a todos os instrumentos analisados, a avaliação de estratégias cognitivas para processamento da informação e de estratégias de monitoramento ou autoavaliação do comportamento de estudo.

“Autoeficácia Social e Escola: algumas reflexões.” das autoras: Daniela Couto Guerreiro Casanova; Roberta Gurgel Azzi é o título do *Capítulo 9* desse livro. Partindo da crença de autoeficácia social como fundamental para as vivências estudantis e um facilitador para o relacionamento interpessoal e para a habilidade comunicacional, as autoras a definem como a confiança na capacidade percebida de se engajar nas tarefas sociais de interação, necessárias para iniciar e manter relacionamentos interpessoais. É um diferencial importante quando se busca a formação “do ser que saiba viver junto”, numa escola que considera o estudante de uma maneira mais complexa e multidimensional, e leva em consideração outros aspectos além do conteúdo curricular formal. Numa pesquisa fundamentada na Teoria Social Cognitiva foram encontradas “fracas percepções médias de autoeficácia social, tanto quando considerado o total da crença, quanto quando considerados os três fatores que a compõem: afetividade, coletividade e pro-atividade.” As autoras concluíram pela necessidade de ações planejadas para o fortalecimento de tal crença e sugerem algumas possibilidades norteadoras.

No *Capítulo 10*, *“Regulação das emoções e estratégias de regulação emocional utilizada por crianças nas pesquisas nacionais: considerações para o contexto educativo.”* de Ana Maria da Conceição Calixto Dantas; Evely Boruchovitch; Maria Aparecida Mezzalira Gomes, as emoções são apresentadas como fenômenos multifacetados, que envolvem diversos âmbitos do ser humano e cumprem funções adaptativas, mesmo quando consideradas desagradáveis. São elas que auxiliam os indivíduos a lidarem de forma rápida e eficaz com diversas situações. No processo de desenvolvimento emocional de um indivíduo, devem ser constituídas

habilidades e competências, como o reconhecimento, a expressão e a regulação das emoções de modo a promoverem a adaptação dos indivíduos aos diferentes contextos. Com ampla revisão da literatura, as autoras apresentam as principais pesquisas que identificaram as estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças brasileiras. Os resultados apontam para a existência de um grupo de estratégias mais empregadas por elas, bem como para a influência de variáveis como idade e gênero nessa utilização. Por fim, são feitas considerações sobre a importância da regulação emocional para o desenvolvimento sadio dos indivíduos.

O *Capítulo 11*, de autoria de *Adriana Satiko Ferraz e Acácia A. Angeli dos Santos* tem o seguinte título: “*O contributo do programa de iniciação científica em Psicologia na investigação das relações entre habilidades linguísticas e metalinguísticas na educação básica*”. Trata-se de uma revisão de pesquisas que envolveram a participação de alunos de Iniciação Científica, publicadas em formato de artigo em revistas científicas da Psicologia. São apresentadas investigações acerca das habilidades linguísticas e metalinguísticas de alunos da educação básica: a compreensão de leitura, a escrita, o reconhecimento de palavras, a consciência fonológica, a consciência morfológica e a consciência metatextual. As pesquisas utilizaram testes de desempenho, úteis para a Avaliação Psicológica e Educacional, que além de identificarem possíveis dificuldades de aprendizagem ligadas à falta de domínio das habilidades linguísticas e metalinguísticas, também são indicados para a realização de intervenções de natureza preventiva e remediativa, destinadas ao desenvolvimento dessas habilidades.

“*Aspectos Psicológicos E Pedagógicos Do Desenvolvimento De Crianças E Adolescentes Vulneráveis Na Educação Escolar E Social*” da autora Priscila Larocca é o título do *Capítulo 12*. O texto objetiva analisar categorias emergentes de práticas de educação social, realizadas semanalmente, por meio de ateliês pedagógicos com crianças e adolescentes vulneráveis, realizados no contraturno escolar. A autora, apresenta pressupostos sobre a educação social e suas relações com a educação escolar, discutindo a vulnerabilidade como questão de interesse educativo. A pesquisa teve como fundamento a Psicologia Histórico-Cultural,

e como instrumentos, registros de observações sistemáticas, inserção no campo, produções dos educandos e registros de reuniões avaliativas durante o desenvolvimento de projeto de extensão em uma instituição social. Os resultados expressaram aspectos psicológicos e pedagógicos referentes à auto-estima/autoconceito, rivalidade entre pares, e autodomínio e motivação nas atividades.

Todas estas categorias relacionam-se ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes vulneráveis e demonstram implicações das relações socioculturais na subjetividade dos educandos, permitindo destacar o papel da educação social e escolar na mediação do desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos.

Espero que a leitura desse livro seja produtiva a todos! Boa leitura

Prof. Dra. Maria Aparecida Mezzalira Gomes

Colaboradora no GEPESP FE - UNICAMP

E-mail: cidgom@uol.com.br

CAPÍTULO 1

PROCESSO FORMATIVO PARA A DOCÊNCIA: um olhar para o estágio supervisionado

Bertrand Luiz Corrêa Lima
Vlademir Marim

O presente capítulo é proveniente da vivência na disciplina de Estágio Supervisionado IV, do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a qual proporcionou ao estagiário algumas observações e participações no ambiente escolar de um Instituto Federal no interior do Triângulo Mineiro, durante o segundo semestre letivo de 2019, como ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1: Observações e participações no Estágio Supervisionado IV

| OBSERVAÇÃO | PARTICIPAÇÃO |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Conhecer a infraestrutura e o perfil socioeconômico da escola concedente.2. Ler, compreender e analisar o Projeto Político Pedagógico da escola concedente.3. Caracterizar o espaço físico, os professores, os colaboradores e os alunos da escola concedente.4. Compreender as relações estabelecidas entre os sujeitos (professor e aluno; professor e direção/colaboradores; aluno e aluno).5. Identificar a concepção de avaliação presente na prática do professor, como incentiva a participação dos alunos, em que medida acompanha a sua aprendizagem.6. Identificar quais materiais didáticos o professor faz uso, enfatizando a frequência e como o professor os utiliza. | <ol style="list-style-type: none">1. Auxiliar o professor supervisor em aulas práticas e teóricas, trabalhos individuais e em grupos.2. Preparar e organizar materiais para serem utilizados em aulas práticas e teóricas.3. Corrigir, avaliar e analisar os erros e acertos das provas mensais e bimestrais aplicadas pelo professor supervisor.4. Indagar, auxiliar e corrigir com os alunos alguns exercícios propostos pelo professor em sala de aula.5. Planejar e executar uma sequência didática cuja temática versou sobre conceitos iniciais e tipos de matrizes para os alunos do 2º ano do Ensino Médio.6. Participar e compreender a importância e a finalidade do módulo II proposto pela organização escolar. |

| | |
|--|--|
| <p>7. Observar o caderno do aluno e avaliar qual a importância deste registro na vida escolar como possível facilitador no processo de construção do conhecimento.</p> <p>8. Compreender a função do diário escolar e de bordo do professor.</p> | <p>7. Elaborar, executar e avaliar um plano de aprendizagem junto ao professor da escola concedente.exig</p> <p>8. Monitorar os alunos, a fim de facilitar o desenvolvimento teórico e prático no processo de ensino e aprendizagem.</p> |
|--|--|

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores

Além das constantes observações e participações efetivas na escola e em sala de aula, o estágio propôs a elaboração, aplicação, análise e discussão de uma sequência didática cuja temática versou sobre conceitos iniciais e tipos de matrizes e da vivência de situações concretas e diversificadas no ambiente escolar do ensino médio, promovendo a articulação teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel social.

Conforme o art. 1º da Lei nº. 11.788/2008, “Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos”.

De acordo com o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (2005), o Estágio Supervisionado constitui-se em um componente de caráter teórico-prático, objetivando: (a) criar condições para a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à profissão docente; (b) construir a compreensão sobre a identidade profissional do professor e de sua importância no processo educativo; (c) promover a articulação teórico e prática; (d) possibilitar situações de ensino a partir das quais seja possível a experiência de intervenção pedagógica; e (e) contribuir para a discussão e atualização dos conhecimentos do curso de formação.

Em relação ao projeto pedagógico do curso de graduação em Matemática da referida instituição, esta evidencia que o objetivo geral do Estágio Supervisionado é:

contribuir para o desenvolvimento de competências relativas à atuação comprometida com os valores inspiradores da sociedade democrática, ao ensino de conteúdos matemáticos em diferentes contextos e em articulação interdisciplinar e a uma prática pedagógica crítica e inovadora (BRASIL, 2010, p. 20).

Ademais, o documento destaca cinco objetivos a serem alcançados durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV, sendo eles: (a) favorecer a articulação entre o conhecimento teórico específico e pedagógico e a prática docente; (b) promover a observação, interpretação, análise e registro das variáveis manifestadas no ambiente da sala de aula do ensino médio; (c) orientar a elaboração, aplicação, análise, discussão e avaliação de uma sequência didática junto ao professor da escola concedente, em tema a ser definido; (d) analisar a prática docente relacionando com os fundamentos teóricos; e (e) socializar o conhecimento advindo das experiências, favorecendo a formação do profissional reflexivo.

Neste sentido, o Estágio Supervisionado IV visou a imersão do licenciando nas diferentes dimensões da sua futura profissão, exigindo-o conhecer, compreender, vivenciar, avaliar, analisar situações advindas da realidade escolar no ensino médio, permitindo-o ser capaz de participar efetivamente do ambiente escolar no processo educativo da escola concedente. Vale salientar que a carga horária desta disciplina subdivide-se em aulas teóricas (45 horas) e aulas práticas (45 horas), totalizando 90 horas dos componentes curriculares de formação pedagógica.

Diante deste cenário exposto e correlacionando com os objetivos propostos pela disciplina de Estágio Supervisionado IV, pretende-se, com este artigo, apresentar recortes da sequência didática produzida e aplicada pelo licenciado e algumas reflexões e apontamentos acerca da experiência teórica e prática vivenciada no estágio supervisionado IV, mediante as respostas e questionamentos dos alunos no que se refere à introdução da temática matrizes no 2º ano do Ensino Médio, por meio da sequência didática para o ensino e aprendizagem dos conceitos iniciais e de tipos de matrizes, buscando valorizar os aspectos geométricos, algébricos e históricos.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA

Uma das ações mais significativas do Estágio Supervisionado IV é a elaboração e aplicação de sequências didáticas, estas definidas como uma série de atividades a serem desenvolvidas com os alunos de uma

determinada turma, com o objetivo de promover a aprendizagem significativa de conceitos (como foco) e também de procedimentos relativos a um conteúdo específico.

De acordo com Zabala (1998, p. 18), sequências didáticas são: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]”. Já Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) acreditam que o trabalho com sequência didática pressupõe a elaboração de um conjunto de atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A organização das atividades em sequência tem o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever.

Dessa forma, e correlacionando com as ideias apresentadas pelos autores, a escolha do tema matrizes e a indicação pela linha de pesquisa em ensino e aprendizagem da Matemática no Ensino Médio se fizeram pelo fato de o licenciado ter se identificado com o assunto no início graduação, e com os trabalhos nesta área, ter sentido a necessidade de aprofundar os estudos, de modo a propor alternativas que melhorem a prática docente em matemática, e por esta temática fazer parte do currículo escolar da escola concedente.

Elaborar uma proposta didática na forma de uma sequência de atividades direcionada a alunos do ensino médio de modo a construir o conceito de tipos de matrizes a partir de uma perspectiva investigativa foi um dos desafios propostos pelo licenciado para o Estágio Supervisionado IV.

Corroborando com as ideias apresentadas, Micotti (1999), destaca a importância de investigar e contextualizar uma temática e não apenas seguir um modelo proposto por somente memorização e mecanização do ensino e aprendizagem, assumindo que a exigência do processo de ensino e aprendizagem vai muito mais que a simples memorização, ou a

solução mecânica de exercícios: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas habilidades são necessárias em todas as áreas de estudo, mas a falta delas, em Matemática, tem chamado atenção dos pesquisadores em Educação Matemática.

A princípio, foi levantado como a temática matriz é trabalhada em sala de aula, com o propósito de entender quais são os principais desafios enfrentados ao lidar com a temática. Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica acerca de pesquisas sobre o ensino e a aprendizagem de matrizes, levantamento dos encaminhamentos propostos por livros didáticos acerca do tema.

Observou-se que a definição e representação das matrizes são feitas em muitos livros didáticos, de forma apenas algébrica. De acordo com os PCN's:

O conceito de álgebra é muito abrangente e possui uma linguagem permeada por convenções diversas de modo que o conhecimento algébrico não pode ser concebido pela simples manipulação dos conteúdos abordados isoladamente. Defende-se uma abordagem pedagógica que os articule, na qual os conceitos se complementem e tragam significado aos conteúdos abordados (PARANÁ, 2008, p. 52).

Com apoio na análise das dificuldades e sugestões advindas do professor orientador e do professor supervisor, na revisão da literatura, na análise dos livros didáticos, as atividades buscavam contemplar os aspectos não só algébricos, como também geométricos dos tipos de matrizes, sendo elas matrizes (a) quadradas ($n \times n$); (b) matrizes $m \times n$; (c) triangulares superiores e inferiores; (d) diagonais; (e) nulas; (f) identidades; (g) colunas; e (h) linhas.

Acredita-se que a utilização da geometria não apenas auxilia em tornar estes conceitos mais naturais, como também é capaz de desenvolver a investigação e a intuição dos alunos frente a esta temática. Esta abordagem, por meio da geometria, tem a finalidade de estimular o aluno a deduzir e investigar certas propriedades e refletir sobre os tipos de matrizes estudadas no ensino médio.

CONHECENDO O CONTEXTO DA ESCOLA CONCEDENTE

Ao iniciar a disciplina de Estágio Supervisionado IV, o estagiário optou, juntamente com o professor orientador, por desenvolver as práticas pedagógicas propostas pela ementa do Estágio Supervisionado IV, em um Instituto Federal localizado na cidade de Ituiutaba/MG. Logo, por não existir uma obrigatoriedade de desenvolver o estágio em determinada escola, a escolha por essa instituição foi primeiramente agregada ao contexto geográfico da escola com a residência do estagiário; outro fator a considerar é que a cidade referida possui apenas um instituto federal de ensino médio, no qual o licenciando tinha como objetivo conhecer e vivenciar esta experiência.

A escolha do professor supervisor partiu de alguns critérios por parte do estagiário e diante das sugestões do professor orientador da disciplina, tais como: (a) disponibilidade de horários; (b) quantidade de horas/aulas ministradas pelo professor na escola; (c) professores que ministrassem aulas em pelo menos em turmas diferentes, propostos pelo Ensino Médio; e (d) não realizar o estágio supervisionado IV com o mesmo professor do estágio supervisionado I, II e III.

Diante do contexto do Estágio Supervisionado IV, apresentado e correlacionando com as ideias de Kimura (2008, p. 20), que afirma em sua pesquisa que a existência e o acesso às condições de infraestrutura, conhecimento da escola e das relações interpessoais e profissionais são fatores a serem considerados como um aspecto dotado de importância fundamental para o desenvolvimento efetivo do trabalho no ambiente escolar. Sendo assim, os autores deste trabalho apresentam os dados da escola concedente com o objetivo de contextualizar e caracterizar a escola concedente, o professor supervisor e as classes observadas pelo estagiário, conforme dados do Quadro 2.

Entende-se que diversos fatores, como a estrutura física da escola, os materiais didáticos, as relações entre professor-aluno, professor-escola, escola-aluno, formação inicial e continuada do professor, o contexto socioeconômico, político e cultural das classes, podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 2: Dados da escola concedente de Ituiutaba/MG

| DESCRIÇÃO DO INSTITUTO CONCEDENTE | |
|-----------------------------------|---|
| CONTEXTO HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO | <p>Criada em 29 de dezembro de 2008, pela Lei n. 11.892, é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.</p> <p>Em seus primórdios, o Campus Ituiutaba era uma extensão do Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba, ou seja, uma Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) do CEFET Uberaba. A partir da proposta do Governo Federal em reorganizar as instituições federais de educação profissional e tecnológica - CEFET's e Escolas Agrotécnicas Federais - a UNED de Ituiutaba se transformou no Campus Ituiutaba. Assim, em 2008, data em que foi sancionada a lei que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o Brasil, o Campus Ituiutaba, juntamente com outros Campus, formaram o instituto, tendo como área de atuação as mesorregiões do Triângulo Mineiro, Alto Paranaíba e parte do Noroeste de Minas. Passado este processo, no dia 6 de fevereiro de 2009 ocorreu na Câmara Municipal de Ituiutaba a solenidade de posse do diretor geral do Instituto Federal Campus Ituiutaba. Eis que no dia 13 de abril de 2009 iniciou-se o primeiro semestre letivo do curso de Informática.</p> |
| ESTRUTURA FÍSICA | <p>A instituição possui uma área territorial equivalente a 1.660.901 m² que foram doados pela Prefeitura Municipal de Ituiutaba. A construção do prédio já ocupa uma área de aproximadamente 4.000 m², distribuídos entre, 16 salas, sendo salas de aula, salas de supervisão e sala dos professores; possui laboratórios modernos e amplos de química, física, informática e alimentos, 1 auditório, 1 biblioteca ampla e espaçosa, distribuída em uma sala para processamentos técnico; 3 salas de estudo em grupo; 13 computadores com acesso à internet; 10 baias para estudo individual; 11 mesas, com 5 cadeiras cada, dispostas no salão para pesquisa e estudo. A instituição também possui um refeitório, no qual oferece almoço para os alunos.</p> |

| | |
|------------------|---|
| CURSOS OFERTADOS | Os cursos oferecidos pela instituição são: Técnico Integrado ao Ensino Médio (Agricultura, Agroindústria, Eletrotécnica, Informática e Química); Técnico de Nível Médio na modalidade de concomitância externa (Administração, Eletrotécnica, Manutenção e Suporte em Informática), curso superior em Análise e Desenvolvimento de Sistema; Ciência da Computação; Processos Químicos e Tecnologia em Alimentos; e mais quatro cursos de especialização, e, o curso de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos/PROEJA; nos períodos matutino, vespertino, noturno e integral, as aulas e as atividades acadêmicas poderão acontecer aos sábados e em outros locais fora das dependências do IFTM para complementação de conteúdo e carga horária. Somando um total aproximado de 700 (setecentos) alunos distribuídos nesses cursos e horários. |
| PROFESSOR | O professor supervisor do estágio na escola concedente é graduado em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia e mestre em Ensino de Ciências e Matemática também pela Universidade Federal de Uberlândia. O professor é efetivo na instituição há 5 anos e leciona aulas de Matemática para os alunos do Ensino Médio (2º ano Agroindústria, 2º ano Química e 2º ano Informática). |
| CLASSES | As turmas acompanhadas durante o período de execução do estágio foram três segundos anos, o 2º ano Agroindústria, o 2º ano Informática e o 2º ano Química. As turmas possuíam 35 alunos matriculados de acordo com o diário de classe do professor e todos com frequência nas aulas. |

Fonte: Adaptado do PPP do instituto concedente.

Vale destacar que durante o período de estágio o licenciando pôde observar que nas três turmas os alunos são disciplinados, mostravam-se sempre interessados nas aulas e a maioria era participativa. Os aproveitamentos dos alunos eram consideravelmente satisfatórios e poucos precisaram fazer prova de recuperação. Além disso, durante as aulas foi possível observar que o professor possui uma relação amigável e compreensiva com os alunos; nota-se o quanto os alunos e ex-alunos o respeitam e admiram. Suas aulas são bem contextualizadas, diversificadas, interagidas, possuindo um excelente domínio do conteúdo e conseguindo manter um bom comportamento de todos os alunos e também a participação dos mesmos durante a aula.

O ENSINO DE MATRIZES E APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O estudo das matrizes necessita, como tantos outros conceitos da Matemática, ser ensinado de modo contextualizado e utilizar a aplicabilidade e a história da Matemática da mesma como ferramenta pode ser um caminho para facilitar sua compreensão, como afirma Messias et al. (2006):

Ao considerarmos o processo de ensino-aprendizagem em álgebra, percebemos que o tradicionalismo em meio ao uso abusivo de simbologias matemáticas em problemas algébricos é um dos principais responsáveis (senão o maior) pela descrença de que os conteúdos matemáticos possam de alguma forma, auxiliar indivíduos em circunstâncias cotidianas. No que concerne ao processo de ensino-aprendizagem de matrizes, podemos inferir que este se caracteriza pela utilização de regras que, de um modo geral, apresentam-se completamente desvinculadas da realidade dos alunos (MESSIAS et al., 2006, p. 2).

Para Sanches (2002, p. 6), o ensino de matrizes apresenta-se em “total descompasso com os avanços tecnológicos e da humanidade e com os estudos já realizados pela Psicologia Educacional”. Percebemos ainda, que poucos são os livros didáticos adequados para auxiliar o ensino de matemática, particularmente de matrizes, dado que muitos apresentam confusões conceituais, linguagem inadequada, raras contextualizações e exercícios repetitivos, o que prejudica o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático dos educandos.

Segundo Lopes (2008), podemos encontrar matrizes em diversos setores sociais. As usuais transformações de tabelas que utilizamos como instrumento de estudo das matrizes são realizadas com uma importância significativa no campo das aplicações em Matemática, especialmente na Álgebra Linear e computação gráfica, assim como na economia, na engenharia, na física, na informática, e entre tantas outras áreas.

Destaca-se o estudo de Stormowski (2008), por ser um estudo com uma linguagem voltada ao ensino médio. Em sua obra “Estudando

matrizes a partir de transformações geométricas”, o autor apresenta uma sequência didática para o estudo das matrizes a partir das transformações geométricas de rotação, reflexão, translação, entre outras.

Este capítulo foi subdividido em três etapas, sendo elas: (a) contextualizando a utilização de matrizes; (b) tipos de matrizes; e (c) exercícios. Neste artigo nos dedicaremos a discutir e apresentar reflexões dos itens (a) e (b).

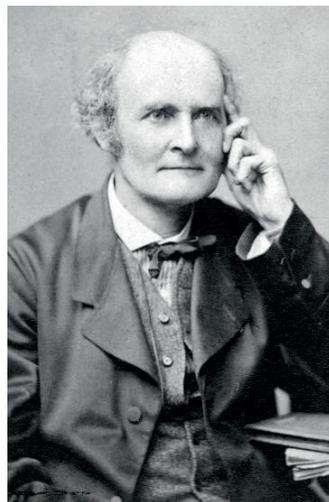
Vale destacar que a construção da sequência didática deu-se nos três primeiros meses de aula e sua aplicação ocorreu no mês de novembro, durante dois horários de 50 minutos em cada turma.

Etapa 1: Contextualizando a utilização de matrizes

De fato, as matrizes são importantes não apenas como forma de organizar dados numéricos (tabelas), mas também pelas diversas propriedades das operações que definem a álgebra matricial. É neste sentido que o licenciando, ao iniciar a sequência didática nas turmas de Química, Informática e Agroindústria, dedicou-se a explicar e discutir com os alunos a história das matrizes, destacando sua origem pelo Matemático inglês Arthur Cayley e sua utilização no cotidiano. Além disso, o licenciando destacou que o surgimento das matrizes iniciou-se da necessidade de um método para resolução de sistemas lineares de equação com muitas incógnitas.

Sabe-se que na história os chineses já haviam desenvolvido um método implícito de resolução. O primeiro a usar o termo matriz foi Joseph Sylvester, em 1850, tendo definido matriz como um arranjo de termos num quadrilátero. Arthur Cayley, em 1858 publicou a *Autobiografia da teoria das matrizes*, que contém a primeira definição de uma matriz, em termos abstratos. Foi a observação de Cayley acerca do efeito de duas

Figura 1: Matemático inglês Arthur Cayley



Fonte: <https://www.obaricentrodamente.com/2010/11/cayley-e-teoria-das-matrizes.html>.

transformações sucessivas sobre uma transformação dada que resultou na definição de multiplicação de matrizes.

A abordagem histórica da Matemática em sala de aula possibilita o combate à visão do conhecimento como algo pronto e acabado, permitindo uma comparação entre formas diferentes de fazer Matemática. Correlacionada com atividades lúdicas, a história da Matemática pode se tornar um instrumento metodológico eficiente no processo de ensino e a aprendizagem do ensino básico.

Além disso, destacou diversos campos que utilizam esta ferramenta matemática, tais como na: (a) informática: tem-se exemplos clássicos de matrizes, em programas onde elas aparecem no auxílio dos cálculos matemáticos, editores de imagem, o próprio teclado onde sua configuração é realizada por um sistema de matrizes, entre outros tantos; (b) economia: por exemplo, as matrizes auxiliam como grande ferramenta na interpretação de gráficos que também podem ser originados de tabelas que usamos as matrizes. Junto com a economia temos as organizações comerciais, que fazem uso da tabela, ou seja, trabalham com matrizes; (c) engenheiras civis: fazem constantemente o uso das matrizes, que são de extrema importância para a divisão dos metros e distribuição de material na construção de uma estrutura de sustentação; (d) Física e Química: é feito o uso das matrizes a partir de tabelas, relacionando o deslocamento e o tempo e de fenômenos químicos.

Etapa 2: Tipos de matrizes

Sabe-se que uma matriz recebe certo tipo de nome dependendo da quantidade de elementos em suas linhas e colunas ou apenas por propriedades específicas. Nesta etapa, buscou-se, por meio da geometria e de álgebra, estimular o aluno a deduzir propriedades e refletir sobre os tipos de matrizes estudadas no ensino médio, tais como as matrizes: quadradas, identidade, triangulares superiores e inferiores, nulas, colunas, linhas, diagonal e transposta.

Inicialmente, discutiu-se sobre as matrizes quadradas. O licenciando projetou a apresentação e pediu aos alunos que observassem as matrizes abaixo e que encontrassem alguma relação ou padrão entre estas matrizes da Figura 2.

Figura 2: Tipos de matrizes

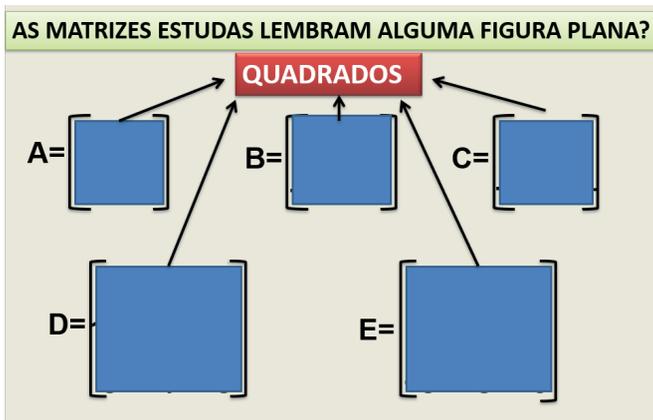
$$A = \begin{bmatrix} 1 & 1 \\ 4 & 3 \end{bmatrix} \quad B = \begin{bmatrix} 5 & 10 \\ -3 & 7 \end{bmatrix} \quad C = \begin{bmatrix} 25 & 0 \\ -32 & 14 \end{bmatrix}$$

$$D = \begin{bmatrix} 0 & 12 & -6 \\ 15 & 1 & 5 \\ 5 & 4 & -8 \end{bmatrix} \quad E = \begin{bmatrix} 1 & 2 & 11 \\ 4 & -4 & 7 \\ -5 & 8 & 0 \end{bmatrix}$$

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

A maioria dos alunos respondeu que as matrizes A, B e C tinham 2 linhas e 2 colunas, ou seja, o número de linhas é igual ao de colunas, e que as matrizes D e E tinham 3 linhas e 3 colunas, além do que também possuem o número de linhas igual ao de colunas.

Sendo assim, o licenciando formalizou o conteúdo, destacando que as matrizes A, B e C são de ordem 2 x 2, e as matrizes D e E são de ordem 3 x 3. Além disso, o mesmo indagou os alunos perguntando se as matrizes estudadas lembravam alguma figura plana. Nesse momento, os alunos perceberam que as matrizes acima pareciam quadrados, como ilustrado na Figura 3.

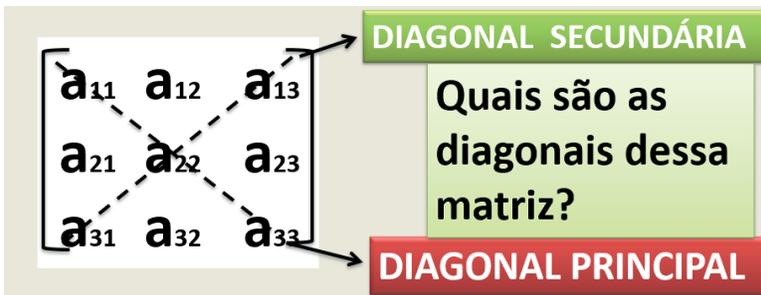
Figura 3: Matrizes quadradas

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Diante deste contexto, o estagiário apresentou que estas matrizes são denominadas matrizes quadradas e generalizou com os alunos que: Uma matriz A de ordem $m \times n$ é denominada matriz quadrada quando o número de linhas é igual ao de colunas, isto é, $m = n$. Nesse caso, dizemos que a matriz A é do tipo $n \times n$, ou seja, de ordem n , e é indicada por A_n .

Assim como os quadrados, as matrizes quadradas também possuem diagonais. Considerou-se a matriz genérica A de ordem 3 e foi pedido aos alunos que encontrassem as diagonais, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Diagonais de uma matriz



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Foram propostas algumas discussões, entre os alunos e o licenciando, tais como:

Licenciando: *Quanto aos índices dos elementos da diagonal principal, o que podemos observar de interessante?*

Alunos: *Podemos observar que são iguais.*

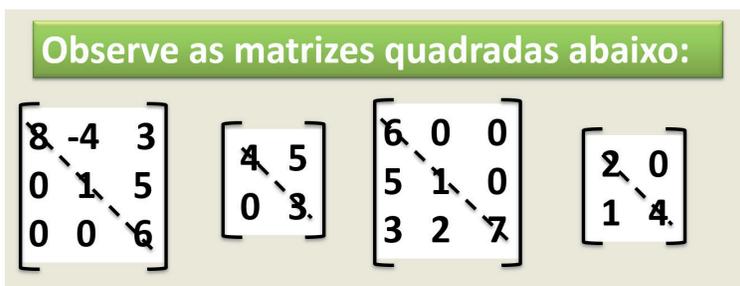
Licenciando: *Quanto aos índices dos elementos da diagonal secundária, o que podemos observar de interessante?*

Alunos: *Se eu somar o número da linha e da coluna de todos os elementos da diagonal secundária dá 4.*

Licenciando: *Em uma matriz quadrada A de ordem n , os elementos a_{ij} , em que $i + j = n + 1$, formam a diagonal secundária.*

Outras discussões e conclusões por meio da investigação nesta sequência didática merecem destaque, como ilustrado na Figura 5.

Figura 5: Matrizes triangulares



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Foram propostas algumas discussões, entre os alunos e o licenciando, tais como:

Licenciando: *O que está acontecendo de especial?*

Alunos: *Abaixo da linha da primeira e da segunda matriz os elementos são todos zeros e acima da terceira e quarta matriz é tudo zero*

Licenciando: *E como chama esta “linha”?*

Alunos: *Diagonal principal.*

Licenciando: *Os elementos nulos acima ou abaixo da diagonal principal estão na forma de alguma figura que vocês conhecem?*

Alunos: *parece um triângulo.*

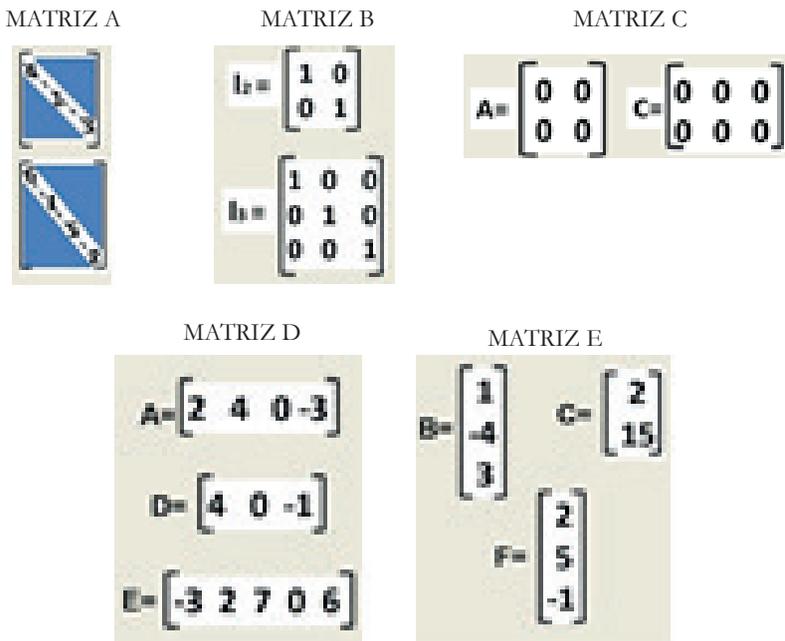
Licenciando: *como vocês denominariam estas matrizes*

Alunos: *matrizes de triângulos*

Licenciando: *Quase, denominamos estas matrizes de matrizes triangulares. Uma matriz quadrada de ordem n é denominada matriz triangular, quando todos os elementos acima ou abaixo da diagonal principal são nulos.*

Em seguida, destacou-se que estas matrizes podem ser triangulares superiores ou inferiores. Além disso, as discussões e as investigações posteriores entre os alunos e o estagiário chegaram a conclusões importantes no processo de ensino e aprendizagem de tipos de matrizes, tais como : (a) toda matriz quadrada de ordem n , em que os elementos acima e abaixo da diagonal principal são nulos, é denominada de matriz diagonal (Figura 6A). Pode-se observar ainda que a matriz diagonal é um caso particular da matriz triangular, por ser uma matriz quadrada e os elementos nulos acima e abaixo da diagonal principal têm a forma de triângulo; (b) a matriz quadrada de ordem n , em que todos os elementos da diagonal principal são iguais a 1 e os demais elementos são nulos, é denominada matriz identidade (Figura 6B); (c) denominamos matriz nula aquela que possui todos os elementos iguais a zero (Figura 6C); (d) toda matriz que possui apenas uma linha ou que possui uma coluna recebe, respectivamente, o nome de matriz linha e matriz coluna (Figura 6D e 6E, respectivamente).

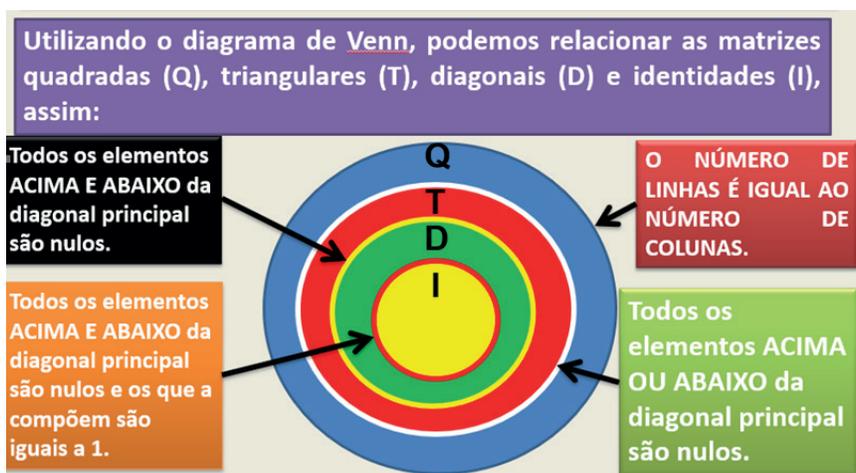
Figura 6: A) Matrizes diagonais; B) Matrizes identidades; C) Matrizes nulas; D) Matrizes linhas; E) Matrizes colunas



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Por fim pediu-se que os alunos construíssem o diagrama de Venn, com o intuito de representar graficamente e categorizar todas estas matrizes quadradas estudadas de acordo com suas semelhanças e diferenças, registrando as informações de forma sistemática e sintética para uma melhor visualização do cenário completo, destacando as seguintes considerações:

Figura 7: Conclusões acerca do tipo de algumas matrizes



Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Nesta etapa final, os alunos das turmas perceberam que havia uma inclusão entre os tipos de matrizes estudadas. Percebeu-se que toda matriz identidade é uma matriz diagonal, que é uma matriz triangular e que, por consequência, é uma matriz quadrada. Percebe-se que o Diagrama de Venn auxiliou na organização dos tipos de matrizes e na representação das relações existentes em tipos de matrizes quadradas. Além disso, sua representação simplificada dos dados foi capaz de apresentar várias informações ao mesmo tempo, de maneira organizada.

Todavia, na forma tradicional de ensinar matrizes no ensino médio, como tabelas de números e um número associado a uma matriz, respectivamente, as definições das operações matriciais e determinantes, assim como as suas propriedades, tornam-se bastante artificiais e

conclusões como as retiradas por meio do Diagrama de Veen (Figura 7) não parecem ser evidenciadas nos livros didáticos do ensino médio.

Outro aspecto que merece destaque é a atitude positiva em relação ao processo de ensino e aprendizagem de tipos de matrizes, tais como: (a) organizador; (b) facilitador; (c) mediador; e (d) incentivador da aprendizagem.

ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo cenário exposto, o Estágio Supervisionado IV junto com o professor orientador - na escolha da escola, do professor supervisor e apresentando o estágio e seus propósitos - perpassando por todo este processo semestral, e concatenando com a fundamentação teórica relacionada aos estágios, pode-se considerar que esta experiência realmente conseguiu atingir seus objetivos, delineados no projeto político pedagógico do curso, fazendo com que o estagiário refletisse todo seu processo dentro e fora do ambiente escolar.

A proposta do Estágio Supervisionado IV possibilitou ao licenciando o verdadeiro sentido da palavra observação, participação e a elaboração, aplicação, análise e discussão de uma sequência didática cuja temática versou sobre conceitos iniciais e tipos de matrizes e a vivência de sua prática, além de oferecer a oportunidade de inserção no âmbito escolar, com as reais vertentes que o mesmo enfrentará em seu cotidiano quanto professor de Matemática.

Foi uma oportunidade ímpar, por se tratar de assuntos relevantes no âmbito acadêmico; o conhecimento acerca dessas teorias fez o estagiário ter uma nova visão da sua formação inicial e até planejar sua formação continuada.

Procuramos, por meio deste estudo, propor uma forma de ensinar tipos de matrizes. A criação e a organização das atividades, a confecção do material estruturado, a participação dos alunos, a avaliação do trabalho, enfim, todo o processo se revelou como um marco na formação deste licenciado. Percebe-se, ao longo da sequência didática, atitudes favoráveis do licenciando, tal como atitudes relacionadas a ser um professor mediador, a qual buscou trabalhar com a mediação pedagógica, significando uma atitude e um comportamento do licenciando que se

coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. Dessa forma, a função do professor deixa de ser o de difundir conhecimento para exercer o papel de provocar no estudante o a aprender a aprender, na qual o professor deixa de ter um caráter estático e passa a ter um caráter significativo para o aluno.

A análise visando a validação externa da sequência didática apresentou aspectos positivos quanto ao processo de sua implementação em sala de aula. Dentre os aspectos positivos, destaca-se a atividade investigativa dos alunos e sua participação. Percebe-se que a sequência didática requereu a participação efetiva do estudante na própria formulação das questões a estudar, e, segundo estudos, essa dinâmica favorece o seu envolvimento na aprendizagem. O uso de atividades de investigação matemática no desenvolvimento de conceitos é defendido por Ponte (2005), que, por vez, cita outros autores que, assim como ele, tem defendido a importância da realização de investigações matemáticas pelos alunos: Mason, Ernest, Godenberg. Ponte (2005, p. 23) destaca que “o envolvimento ativo do aluno é uma condição fundamental da aprendizagem. O aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afetivos com vista a atingir um objetivo. Esse é, precisamente, um dos aspectos fortes das investigações”.

É importante ressaltar que estratégias que emergem da pesquisa podem ter aplicação prática em meio a tensões inerentes ao complexo contexto da escola, a de natureza pública, principalmente. E, sobretudo, perceber a necessidade em assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva da prática educativa diante da realidade e a partir dela, para que possamos buscar uma educação de qualidade.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para desenvolver formas de ensino e aprendizagem do conteúdo, abordagens que tornem os conceitos, propriedades e tipos das matrizes mais significativos na tentativa de melhorar a qualidade da Educação Básica. Além de despertar nos alunos o interesse e vontade de buscar seus objetivos com seus próprios esforços, o professor deve ser um mero mediador do processo e elaborar atividades que valorizam o potencial de cada aluno e que sejam planejadas e ofereça desafios aos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação de Minas Gerais. Projeto Político Pedagógico corrente da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia. Ituiutaba, 2010. Disponível em: <<http://www.facip.ufu.br/sites/facip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/>>. Acesso em: 04. mai. 2020.

DOLZ, Joaquim.; SCHNEUWLY, Bernard; Noverraz, Michele. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 149-185.

KIMURA, Shoko. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 07-67.

MESSIAS, Maria Alice de Vasconcelos Feio; et al. Um estudo diagnóstico sobre as dificuldades em matrizes. SBEM. 2006 In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE MATEMÁTICA (ENEM), 2006, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Universidade de Belo Horizonte, 2006.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. O ensino e as propostas pedagógicas. Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Matemática. Curitiba: SEED/DEB. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PONTE, João Pedro da.; BROCADO, Joana; OLIVEIRA, Hélia. Investigações Matemáticas na Sala de Aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANCHES, Maria Helena Figueiredo. Efeitos de uma estratégia diferenciada do ensino dos conceitos de matrizes. Dissertação de Mestrado, UEC - Campinas, SP, 2002. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253429/1/Sanches_MariaHelenaFigueiredo_M.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

STORMOWSKI, Vandoir. Estudando as matrizes a partir de transformações geométricas. Dissertação (Mestrado em Matemática) - UFRGS, 2008. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14965/000673105.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2019.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Sobre os autores

Bertrand Luiz Corrêa Lima – Mestrando em Educação Matemática pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GREPEM). Ex-bolsista do Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI); do Programa de Educação Tutorial (PET); e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). E-mail: bertrand@hotmail.com

Vlademir Marim - Pós-Doutor em Políticas Públicas de Formação Docente, realizado na Universidade Autônoma de Madrid (UAM). Professor adjunto da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Instituto de Ciências Exatas e Naturais do Pontal (ICENP) - Curso de Matemática. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/UFU). E-mail: marim@ufu.br

CAPÍTULO 2

RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES PROBLEMAS DE MATEMÁTICA: perspectivas e desafios para o processo de ensino e aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental

Adailton Cardoso da Silva
Kyrleys Pereira Vasconcelos
Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida

Este capítulo é um recorte de uma dissertação de mestrado, intitulada “Metodologias de ensino e aprendizagem da Matemática no 5º ano do ensino fundamental: perspectivas e desafios para professores em São Francisco - MG”, apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. O objetivo do estudo foi identificar as principais metodologias de ensino propostas pela Educação Matemática e suas contribuições para o desenvolvimento do discente do 5º ano do Ensino Fundamental, de modo a melhorar a eficiência da aprendizagem para o 6º ano do segmento. Foi desenvolvida pesquisa de campo, de natureza exploratória descritiva, com abordagem qualitativa.

Conforme conceitos apresentados por Gil (2002) esse método de pesquisa possui certo nível de flexibilidade, de modo que possa ocorrer ainda que os objetivos sejam reformulados por algum motivo observado no curso da pesquisa. O autor (2002, p. 53) cita que a pesquisa de campo “é desenvolvida com observação de uma população, utilizando também a entrevista para identificar as explicações e interpretações do grupo” que estiver sendo analisado.

Desta forma, os dados foram produzidos por meio de observação de aulas de Matemática em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal do Bom Menino (EMBM), localizada na cidade de São Francisco – MG e entrevista semiestruturada junto aos docentes que atuam neste ano de escolaridade e no 6º ano com o ensino de Matemática.

Foram registradas, em diário de campo, as observações de 28 horas-aula de Matemática, e situações de aprendizagem formal, no período de março a junho de 2019, em 01 turma do 5º ano com 27 alunos, todos residentes na zona urbana do município de São Francisco – MG. Destes, 14 estudantes são do sexo feminino e os outros 13 do sexo masculino, com idades entre 10 e 11 anos, nascidos em 2008 e 2009, conforme registro no diário de classe – o uso deste documento teve como objetivo apenas verificar a idade dos alunos.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 02 (duas) professoras que atuam com a disciplina de Matemática na escola, sendo 01 (uma) que leciona para turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental, a qual teve suas aulas observadas durante o processo de ensino e atuação na turma, aqui chamada de Aline (todos os nomes utilizados são fictícios afim de manter o anonimato), e a outra que leciona para turmas do 5º e 6º Ano, representada pelo nome Beatriz. Foram entrevistados, somente, docentes durante toda a pesquisa porque nosso foco girava em torno das contribuições das metodologias de ensino, utilizadas pelos mesmos, para a aprendizagem dos estudantes. As duas professoras moram na cidade de São Francisco – MG, próximo do local de trabalho, exercem suas atividades laborais somente na EMBM, ambas com mais de 20 anos de experiência no magistério da Educação Básica.

Feita essa contextualização, neste capítulo temos como objetivo apresentar os argumentos e considerações feitas, em torno de uma das metodologias para o ensino e a aprendizagem da Matemática - a resolução de situações problemas. Analisadas e discutidas, com um olhar sobre os conceitos construtivistas, as reflexões foram feitas sob a ótica do pensamento Sociointeracionista adotado por Vygotsky (2000a, 2000b) e da Aprendizagem Significativa em Ausubel (2000). Assim,

identificamos que a resolução de situações problemas matemáticos contribui para exercitar a autonomia do pensamento e da prática matemática, e ainda possibilita apresentar conteúdos com potencial significativo.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

Neste tópico abordamos a Educação Matemática dedicada ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática em uma perspectiva histórico-social. Iniciamos falando das contribuições da Teoria Sociointeracionista, segundo Vygotsky (2000a, 2000b), para o processo de mediação da aprendizagem. Em seguida falamos sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa, a qual é uma linha do pensamento construtivista. Realça que aprender, de forma significativa, tem como premissa a existência de um entrelaçamento cognitivo entre os conhecimentos anteriores e os novos, com influência da forma pela qual o objeto de ensino é exposto, com os saberes cotidianos e a maturação das ideias presentes no cérebro de cada indivíduo. Finalizando o quadro teórico sintetizamos as tendências metodológicas para o ensino e a aprendizagem da Matemática na Educação Básica, presentes na Educação Matemática, dando ênfase à Resolução de Problemas.

Contribuições da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky para o processo de mediação da aprendizagem

Esta seção sobre as contribuições da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky¹, foi baseada nas obras “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”

¹ Lev Semyonovich Vygotsky (1896 – 1934) especializou em literatura na Universidade de Moscou em 1917. Foi professor de literatura e psicologia em uma escola em Gomel/RU, de 1917 a 1923. Criou o laboratório de psicologia no Instituto de treinamento de professores. Mudou para Moscou em 1924, onde trabalhou no Instituto de Psicologia e criou o Instituto de Estudos das Deficiências. Entre os anos de 1925 a 1934 Vygotsky reuniu um grupo de cientistas para estudos nas áreas de psicologia e das deficiências físicas e mentais. Durante esse período fez medicina em Moscou e depois em Kharkov, onde deu curso de Psicologia na Academia de Psiconeurologia da Ucrânia (VYGOTSKY, 2000a). Entre as suas contribuições para a educação, destacamos a publicação de sua monografia Pensamento e Linguagem, o qual lhe rendeu destaque na psicologia americana e as publicações sobre o desenvolvimento da criança.

(VYGOTSKY, 2000a) e “Pensamento e linguagem” (VYGOTSKY, 2000b), bem como em “Aprofundamentos” da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2019). Os nomes entre aspas referem-se aos títulos das obras.

A Teoria Sociointeracionista, segundo Vygotsky, tem como princípio que a criança começa a aprender muito antes de ir para a escola. Sendo que, existe uma relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem desde o seu nascimento. Para o estudioso da aprendizagem e do desenvolvimento humano, há sempre um conhecimento histórico prévio relacionado às situações de aprendizado que o indivíduo encontra no ambiente escolar. Como exemplo, podemos citar as noções matemáticas presentes nas brincadeiras que envolvem o raciocínio, a divisão de material, o acompanhamento das crianças, junto aos pais, nos momentos de compras, entre outros (VYGOTSKY, 2000a).

Logo, o desenvolvimento não segue uma sequência preestabelecida: se desenvolve nas relações sociais e históricas, nos sistemas de aprendizagem. Sendo assim, o desenvolvimento cognitivo ocorre de fora para dentro, onde a cultura e a linguagem influenciam a natureza de cada pessoa, o qual Vygotsky chama de “processo de internalização”. Nesse processo, a internalização acontece, gradualmente, no envolvimento das pessoas nas atividades externas, socioculturais. O sujeito passa a incorporar ideias ou pensamentos que ficam guardadas em sua mente. Nesse sentido, a criança incorpora, de forma inconsciente, padrões culturais, valores e personalidade de outras pessoas com a troca de informações em seu convívio social (VYGOTSKY, 2000a).

Considerando este princípio sobre o processo de internalização, a BNCC (BRASIL, 2019) chama a atenção para a necessidade de que o professor seja um mediador da aprendizagem. Na interação com o objeto de aprendizagem, nas relações sociais, com o sistema de ensino formal o discente precisa desenvolver uma visão crítica para tornar-se protagonista de sua própria aprendizagem. Logo, essa mediação é entendida como sendo as atividades produtivas, realizadas socialmente, que contribuam para que o estudante aprenda e desenvolva competências cognitivas ao longo de sua vida (BRASIL, 2019).

Nesse processo, pela mediação, o conhecimento é visto em decorrência do meio simbólico. Em outras palavras, Vygotsky (2000b) interpreta que as pessoas têm acesso ao saber, mediante as representações fornecidas pela linguagem e pelo pensamento na análise semiótica, ou seja, elas “aprendem” por meio da análise dos signos, que em si agregam elementos com significado e sentido, compreendendo as linguagens verbais e não verbais. Desse modo, elas atribuem significado ao que está ao seu redor.

Nessas funções psíquicas, consideradas constituidoras do sujeito, o saber é construído pela mediação, desenvolvido também pelos signos, que são os mediadores internos para a comunicação entre os seres humanos, possibilitando a troca de informações mentais – o qual Vygotsky chama de psiquismo social. (VYGOTSKY, 2000b).

Sendo o professor um mediador, conforme as expectativas da teoria de Vygotsky, está registrado na BNCC que cabe a ele o gerenciamento dos estudos para que o discente consiga as competências necessárias para aprender a aprender. Nesse sentido, o docente deve auxiliar o estudante a desenvolver uma visão crítica de modo a criar condições de autonomia para a resolução das situações problemas que envolvem o desenvolvimento cognitivo por meio da aprendizagem. (BRASIL, 2019).

Destarte, Vygotsky (2000b) identifica dois tipos de desenvolvimento: real e potencial, articulados, sensivelmente, pela zona de desenvolvimento proximal – ZDP. O desenvolvimento real acontece quando o grau de desenvolvimento das funções mentais determina de modo preciso o resultado de algo feito pela pessoa, de forma independente, demonstrando que tal função já está amadurecida nela. O desenvolvimento potencial é determinado pelos desempenhos possíveis com a intervenção de um outro, ou seja, o sujeito não consegue de *per si* resolver as tarefas, mas necessita da ajuda e intervenção de um outro mais experiente ou num nível mais avançado de conhecimento/amadurecimento. Para Vygotsky (2000b), a distância entre o nível de desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial constitui-se no que ele denomina Zona de Desenvolvimento Proximal, a qual define funções não amadurecidas, mas em processo de maturação, em estado de desenvolvimento.

Está registrado na BNCC que a zona de desenvolvimento proximal é o espaço que existe entre o desenvolvimento real com a potencialidade de resolver situações mais complexas para si – com a ajuda de um adulto, de alguém mais experiente em determinado assunto, do mediador. Assim, a ZDP estabelece as funções do desenvolvimento cognitivo que estão em fase de amadurecimento, estando próximo ou com indicativo de que venha a adquirir as competências suficientes para tal. (BRASIL, 2019).

Logo, o objetivo do ensino deve ser a ampliação da aprendizagem para o desenvolvimento de novas funções superiores do desenvolvimento. Ainda lemos na BNCC, que o professor deve contribuir para consolidar aquilo que o discente tem possibilidade de fazer de forma mediada, desenvolver o seu potencial. Observando que, aquilo que a criança faz hoje com ajuda de alguém mais experiente, amanhã conseguirá resolver sozinha (BRASIL, 2019).

Portanto a teoria do desenvolvimento cognitivo, segundo Vygotsky (2000a), considera a aprendizagem como fator de desenvolvimento humano, o qual está intrinsecamente conectado ao contexto cultural. Assim, para o mediador da aprendizagem é importante considerar os aspectos cotidianos para que o discente aprenda a ser crítico para a construção do seu saber – aprender a aprender. Sendo mediador, no processo de escolarização, a teoria contribui com a indicação de que o professor deve dar ênfase naquilo que o discente consegue resolver com a ajuda de alguém mais experiente no assunto. Assim, o estudante conseguirá desenvolver-se cognitivamente e solucionar, com estratégias pessoais, as situações problemas que, antes, requeriam a mediação de outra pessoa.

Aprendizagem Significativa

A Teoria da Aprendizagem Significativa encontra em David Ausubel² um de seus maiores precursores (MOREIRA, 2012). Segundo essa teoria, o trabalho com o conhecimento precisa aproximar o aprendiz

2 David Ausubel (1918 – 2008) graduou-se em Psicologia e Medicina, doutorou-se em Psicologia do Desenvolvimento na Universidade de Columbia, onde foi professor no *Teachers College* por muitos anos. Dedicou sua vida acadêmica ao desenvolvimento de uma visão cognitiva à Psicologia Educacional (MOREIRA, 2012).

do significado do conteúdo. Significação, nesse contexto, é uma experiência consciente. Manifesta-se quando os conceitos ou proposições, os símbolos e sinais, teoricamente significativos, encontram uma base sólida para compor e ampliar a rede de novas aprendizagens (AUSUBEL, 2000).

Sendo assim, a ideia central da Teoria da Aprendizagem Significativa é que se pudesse estabelecer um único elemento como mais relevante para a aprendizagem cognitiva, seria o que o estudante já tem clareza sobre o seu conhecimento, ou seja, seu saber já existente de forma estável e singular. De tal forma, a educação precisaria dar importância para esse conhecimento, necessitando explorá-lo preliminarmente. Para Ausubel (2000), assim como para Moreira (2016), a definição que leva ao conhecimento da Teoria é o próprio ponto de vista de aprendizagem significativa. “Naturalmente, aprendizagem significativa é aprendizagem com significado; no entanto, a proposta original de Ausubel vai muito além desta tautologia” (MOREIRA, 2016, p. 31). Uma aprendizagem é significativa quando estamos aprendendo algo que se conecta com algum conhecimento que já construímos anteriormente.

Falando da Teoria da Aprendizagem e Teoria do Ensino segundo David Ausubel, Aragão (1976) sustenta que existe uma correspondência entre elas. Para essa autora, existe uma relação entre o saber como o estudante aprende e os fatores manipuláveis que exercem influência sobre a aprendizagem com o saber proceder para que o estudante aprenda de maneira mais satisfatória. É um pensamento construtivista da interação entre o mediador e o estudante no processo de ensino e aprendizagem.

Assim como em Aragão (1976), Moreira (2016) afirma que para criar um corpo de conhecimento sólido e organizado, é necessário que sejam oportunizadas situações contextuais inclusivas, para que o cérebro realize a assimilação dos conceitos propostos. No contexto escolar, o professor abre espaço para que os alunos falem dos sentidos que estão construindo, para, a partir daí, mediar a busca por novos conhecimentos com potencial significativo ao conteúdo. Logo, depreende-se que a

aprendizagem significativa é aquela em que o significado do novo conhecimento vem da interação com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do aprendiz com um certo grau de estabilidade e diferenciação. Nesta interação, não só o novo conhecimento adquire significado, mas também o conhecimento anterior fica mais rico, mais elaborado, adquire novos significados. *Interação* (entre conhecimentos novos e prévios) é a característica chave da aprendizagem significativa (MOREIRA, 2016, p. 31).

Assim, o ensino com potencial significativo precisa do elo com o conhecimento prévio para acontecer. É preciso que o estudante consiga identificar como os conhecimentos novos se relacionam com os anteriores, para que a aprendizagem de fato seja significativa para si.

Os conhecimentos prévios, por parte dos estudantes, constituem uma rede à qual o novo conhecimento será ancorado ou o incluem em contextos mais abrangentes. Desse modo, construídos por subsunçores, que “seriam, então, conhecimentos prévios especificamente relevantes para a aprendizagem de outros conhecimentos” (MOREIRA, 2012, p. 28). Para a Aprendizagem Significativa, a partir dos subsunçores, é formada um tipo de cadeia de conexões hierárquicas durante os processos de aprendizagem.

Os primeiros subsunçores, geralmente, são construídos na infância com experiências concretas, mediadas por um adulto. A pressuposição é que a inferência e as representações são adquiridas por meio dos constantes encontros da criança com o objeto, evento e conceitos. No início há uma dependência muito grande de um adulto para que a criança aprenda. À medida que vão definindo alguns subsunçores, progressivamente, a criança passa a aprender muito mais, em função deles e normalmente pela mediação de um professor (MOREIRA, 2012).

O desenvolvimento gradativo capaz de reter e assimilar significados envolve três estágios cognitivos: a codificação, o armazenamento das informações no sistema de memória e o resgate das informações. Na codificação de um novo material de aprendizagem potencialmente significativo, para a assimilação do conteúdo, é necessário que esteja

na base intelectual do estudante elementos subsunçores, estáveis o suficiente para a ancoragem dos novos elementos. Os novos significados em desenvolvimento, logo após, são armazenados, estruturados no espaço da memória com as ideias equivalentes (AUSUBEL, 2000).

Logo, no momento em que se está apresentando o material potencialmente significativo para a aprendizagem, ocorre a representação simbólica do objeto. Passando ao armazenamento das informações na memória, que pode ser de curto ou longo prazo, a depender de quão presente está na memória do sujeito elementos subsunçores para ancorar os novos conhecimentos. Já no resgate das informações, essas, normalmente, acontecem para um fim desejado: seja para criar argumentos para determinado conhecimento ou para ampliar/reconfigurar a aprendizagem a partir de um ponto específico que já estava na memória.

Porém, no processo de ensino que vise uma aprendizagem significativa é interessante que o estudante tenha dúvidas, que manifeste vontade e busque descobrir as respostas das questões apresentadas pelos professores. Acreditamos, assim como Ausubel (2000) e Moreira (2012) que quanto mais o indivíduo sabe, mais ele terá interesse em aprender. Portanto, a aprendizagem é centralizada no aluno. É para ele e com ele que o processo de ensino deve ocorrer, pois é em sua mente que serão construídas ou reconfiguradas as relações entre os novos saberes e o conhecimento que já possuía.

Levando em consideração esses aspectos, a Teoria da Aprendizagem Significativa, como enfoque teórico no ensino e na aprendizagem, dá ênfase ao aspecto cognitivo. É uma linha de pensamento construtivista, a qual tem como premissa a ideia de que o estudante é o construtor do seu conhecimento. A aprendizagem torna-se significativa à medida que novos significados interagem de forma cognitiva com os subsunçores, quando reorganiza e/ou fundamenta novos conteúdos, com lógica e distinção. Assim, mediar a aprendizagem para que o estudante consiga atribuir significado ao conteúdo, tende a priorizar aquilo que ele já sabe, para ampliar a partir daí.

Aprendizagem significativa no ensino da Matemática

Em relação à Educação Matemática, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) orienta que a aprendizagem de seus objetos busque a assimilação de seus significados. Isto coloca o estudante como um protagonista de sua aprendizagem, visto que, é a partir das conexões estabelecidas por ele que vão sendo criados os valores para aquilo que se apresenta como conjunto de conhecimentos sistematizados.

A BNCC orienta-se pelo pressuposto de que a aprendizagem em Matemática está intrinsecamente relacionada à compreensão, ou seja, à apreensão de significados dos objetos matemáticos, sem deixar de lado suas aplicações. Os significados desses objetos resultam das conexões que os alunos estabelecem entre eles e os demais componentes, entre eles e seu cotidiano e entre os diferentes temas matemáticos (BRASIL, 2018, p. 276).

Quando lemos a BNCC (BRASIL, 2018) não encontramos referência direta à Teoria da Aprendizagem Significativa, conforme elucidado no tópico anterior, porém seu texto traz recomendações próprias daqueles princípios. Na busca dos significados dos objetos matemáticos, a base cita que isso ocorre com as ligações entre seus conteúdos – isso está diretamente relacionado a ideia de âncoras em que um novo conhecimento encontra suporte em outro mais desenvolvido no indivíduo. Importante, também, para a construção do saber significativo, são as conexões que os estudantes devem fazer para relacionar o objeto matemático com suas aplicações na realidade, com a prática cotidiana.

Posteriormente, em 2019, no site da BNCC foram acrescentados os aprofundamentos teóricos que serviram de suporte para o discurso anteriormente mencionado, no âmbito do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse espaço encontramos a Aprendizagem Significativa com abordagens semelhantes às que já discutimos no tópico anterior, baseado-nos em Ausubel (2000) e Moreira (2012, 2016). Isso demonstra que esse conceito é atual, considerado importante para que o professor

avaliar a possibilidade de sua utilização na Educação Básica no Brasil (BRASIL, 2019).

Enfim, falando especificamente do processo de aprendizagem significativa relacionada ao conhecimento matemático, Moreira (2006) citado por Santarosa (2016) caracteriza três tipos, sendo: a representacional, a conceitual e a proposicional.

Na aprendizagem representacional, o estudante é capaz de atribuir significados a determinados símbolos, é estabelecida uma equivalência entre eles e um referente que contribui para a construção de uma ideia. Já a conceitual é definida como sendo a consistência com que determinado evento ou objetos são compreendidos, possibilitando fazer sua distinção. Logo, na aprendizagem conceitual, o aluno deve demonstrar capacidade em afirmar de modo preciso uma correspondência entre o símbolo e as qualidades e características comparativas comuns entre vários exemplos do referente. Já na aprendizagem proposicional o objetivo é “aprender o significado de ideias em forma de proposição, isto é, a tarefa é aprender o significado que está além da soma dos significados das palavras ou conceitos que compõem a proposição” (SANTAROSA, 2016, p. 63).

Para a aprendizagem significativa da Matemática, podemos notar em Soares (2009) e Santarosa (2016) a importância necessária para estimular várias representações entre os estudantes, visto que, na maioria das situações, os conceitos envolvidos são abstratos, não é algo que se possa tocar, real no sentido do mundo físico. É recomendável formar uma base sólida, com os conceitos bem definidos na mente do discente, para proporcionar uma ancoragem e suporte para exemplificar novas aprendizagens.

Diante do exposto, nessa seção apresentamos considerações teóricas sobre o processo de mediação da aprendizagem em Educação Matemática como essencial para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes. Ao terminar falando sobre a Teoria da Aprendizagem Significativa, buscamos esclarecer o que vem a ser significativo no que diz respeito ao saber sobre determinada ciência, aqui em especial sobre a Matemática. Acreditamos nessa Teoria como potencializadora de diversas tendências metodológicas para o trabalho em sala de aula, em especial, a resolução de problemas.

Metodologia de ensino da Matemática para a Educação Básica

Para falar de metodologia de ensino cabe, primeiramente, fazer uma breve distinção entre essa terminologia e método de ensino. De acordo com Nunes (1993), método é um caminho para atingir determinado objetivo, um processo para chegar a um fim desejado. É com um método, ou conjunto de métodos específicos de ensino que se faz a mediação entre o sujeito e o conhecimento do mundo. Já a metodologia de ensino é a reflexão do método, é o estudo dos meios para atingir determinada finalidade escolar. Em outras palavras, a metodologia de ensino é a teoria do método para que o sujeito aprenda. É ainda, por meio de estudos empíricos, uma busca de formas de organizar o processo de ensino, com a proposição de sucesso da aprendizagem dos estudantes.

Passando para o contexto da Educação Matemática, pesquisando sobre as metodologias de ensino predominantes nas salas de aula nos primeiros anos do Ensino Fundamental, Cordeiro e Oliveira (2015), observaram que a transmissão verbal, cópia, treino e repetição são as práticas mais comuns em sala de aula. Para estes pesquisadores, com estas práticas os discentes não se envolvem de fato com as atividades propostas e dificultam a aprendizagem. Neste sentido, o Parâmetro Curricular Nacional – PCN (BRASIL, 1997), alerta para a necessidade de mudanças nas práticas pedagógicas desprovidas de significados para os discentes, tais como estes procedimentos mecânicos.

As práticas pedagógicas, para o ensino de Matemática, focadas em atividades de mesmo tipo, onde o que há são repetições de modelos em exemplos, só faz com que o estudante repita procedimentos, sem, contudo, aprender o conteúdo que o professor desejava propor. Assim como entende Nunes (1993), Cordeiro e Oliveira (2015) observam que as metodologias de ensino, concentradas apenas na apresentação de conteúdo, proporcionam apenas que o sujeito aprendiz decore formas de resolver questões parecidas, porém deixam de aprender pelo processo de construção científica.

Para que os alunos aprendam Matemática é necessário que compreendam os conceitos inerentes ao conteúdo proposto, bem como seus

procedimentos técnicos. Por esta razão, Cordeiro e Oliveira (2015) recomendam que o professor utilize metodologias de ensino que aproximem o fazer matemático escolar com as situações do dia a dia e as necessidades da atualidade. Desta maneira, pode possibilitar que o estudante tenha interesse pela disciplina, podendo compreender a importância do seu estudo.

Continuando, Pires e Farias (2010), Garcia (2012) e Cordeiro e Oliveira (2015), identificam que um dos grandes desafios contemporâneos é acompanhar o avanço da ciência e tecnologia. Sendo essa a realidade, a Matemática tem um papel importante para auxiliar na formação humana para enfrentar as mudanças, ajudando a criar soluções para os problemas da sociedade moderna. Partindo desse pressuposto Garcia (2012, p. 17) ressalta que “é um consenso entre diferentes autores e educadores que, na alfabetização Matemática para a sociedade da informação, três aspectos devem ser colocados em evidência: habilidades, atitudes e contextos”.

Com a era da informação, surge a necessidade de profissionais cada vez mais preparados para lidar com as diversas formas de obtenção de conhecimentos. De tal forma, o ato de ensinar, mediar à aprendizagem requer que o docente esteja em constante estudo de métodos de ensino, incentivos, formas de lidar com os discentes, entre outras situações didático-pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do estudante (GARCIA, 2012).

Corroborando, Mengali (2018) reitera que o diálogo, seja ele entre professor-aluno ou entre aluno-aluno, contribui para o avanço cognitivo. Para a pesquisadora, o trabalho em conjunto, no qual o professor é um mediador e o estudante como aprendiz ativo na construção do seu conhecimento, é fundamental para a aprendizagem.

O aprender e ensinar Matemática na Educação Básica deve, em primeiro instante, observar os saberes matemáticos que os discentes já possuem, pelo meio social em que estão inseridos ou outras formas de conhecimento prévio. O professor deve conhecer bem os conteúdos a serem ensinados, suas aplicabilidades, seus diversos usos no meio social (BRASIL, 1997).

Quanto à metodologia de ensino na Educação Básica, o PCN de Matemática (BRASIL, 1997) elenca os chamados caminhos para “fazer Matemática” na sala de aula. Entre eles estão o recurso à resolução de problemas – o qual, aqui, é nosso tema de discussão.

Resolução de situações problemas

Devido à rapidez com que as mudanças sociais vêm acontecendo, em especial a influência dos meios tecnológicos na vida das pessoas, Dante (2007) considera importante que a escola prepare o estudante para lidar com as situações novas, pois, é imprevisível saber com exatidão quais habilidades, conceitos e algoritmos matemáticos que serão necessários quando a criança se tornar adulto. Por essa razão, esse autor recomenda o uso da resolução de situações problemas, por considerar que essa metodologia contribui para a formação de pessoas autônomas, com espírito criativo e explorador.

No que diz respeito ao que vem a ser resolução de problemas, Polya (1994) descreve como sendo um processo de reorganização dos conceitos e habilidades para que a pessoa transite por uma situação nova. Sendo mais específico, Dante (2007) cita que é qualquer situação que faz com que o estudante tenha que pensar para resolver. Assim, o sujeito passa pelos obstáculos impostos para atender aos objetivos. Na aprendizagem da Matemática por meio da resolução de problemas também não é diferente.

É importante ressaltar que determinada situação apresentada, ou construída com os estudantes, para de fato ser um problema matemático, deve conter novidades e solução possível (NETO, 2008). Essa afirmação é para o contexto escolar, visto que, em diversas situações da realidade, pode haver problemas em que a solução é desconhecida, com possibilidade de não poder ser solucionados. Ainda, uma coisa pode ser um problema para alguém e para outro não, assim sendo, esse tema é relativo a situações e indivíduos de diferentes níveis culturais e intelectuais.

Contribuindo com essa discussão, pesquisando sobre o perfil de potencialidades e necessidades de crianças em idade escolar sobre

resolução de problemas matemáticos, Moura (2007) afirma que essa metodologia de ensino da Matemática contribui para o aprimoramento dos discentes em lidar com situações novas, para ela, as atividades de

resolução de problemas são extremamente úteis, pois aprimoram o pensamento, o raciocínio lógico, a autonomia, a capacidade de enfrentamento de situações adversas, o desenvolvimento da habilidade de criar estratégias para diversas circunstâncias. Nesse sentido, atividades de resolução de problemas são altamente produtivas nas escolas e os professores necessitam, não só oferecer situações-problema como também, instigar os estudantes a desejarem alcançar a solução das situações propostas, encorajando-os a buscar caminhos para a solução. (MOURA 2007, p. 306).

Para esta pesquisadora, a resolução de problemas matemáticos do dia a dia prepara para outros desafios, uma vez que a pessoa pensará para solucionar, terá ao menos noção do que se trata, facilitará o caminho. Por isso, a definição de problema está no pessoal, ou no coletivo de um grupo que atua, assim sendo, o eu com problemas é quem solucionará. Desta forma, os problemas matemáticos contextualizados proporcionam entendimento sobre a disciplina, mostrando que ela é uma ferramenta de uso aplicável.

No contexto geral sobre a resolução de problemas matemáticos como método de ensino, o PCN de Matemática (BRASIL, 1997) sugere que a definição do conteúdo não seja o ponto de partida, mas sim a situação-problema proposta, para posteriormente, o aluno construir um campo de conceitos, articulados por outros advindos das experiências históricas. Moura (2007) cita que é comum que as escolas partam do ensino de conteúdo, para posterior, utilizar problemas relacionados para que os discentes resolvam. Porém, a autora considera interessante inverter o uso dessa metodologia para ensinar e aprender. Passando a apresentar situações problemas, de modo que o ensino possa fazer mais sentido para os discentes, utilizando a contextualização, possibilitando aos estudantes ver a disciplina como algo relacionado à vida cotidiana.

Sendo assim, é importante que o ensino da Matemática proporcione ao discente um papel de solucionador de problemas. Logo, conforme indicam Polya (1994) e Dante (2007) a resolução de situações problemas possibilita ao estudante o envolvimento com as estratégias para vencer os desafios da Matemática. Porém, diante da rápida mudança em que vem ocorrendo, principalmente nos meios digitais, acreditamos poder contribuir também para desenvolver a habilidade de aprender a aprender, por proporcionar fontes de ideias novas, fazendo evoluir o pensamento matemático.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste tópico discutimos sobre as contribuições da resolução de problemas matemáticos como metodologia de ensino, considerando as observações das aulas de Matemática e entrevistas semiestruturadas que aconteceram na EMBM, no período de março a junho de 2019. Logo na primeira parte sintetizamos sobre as memórias da observação de aulas da professora Aline.

Memórias: Caminhos e descaminhos da observação na turma do 5º ano

Pelo período de março a junho de 2019 foram observadas aulas de Matemática em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, com 27 alunos. A escola possui 05 turmas desse ano escolar. A escolha do grupo a ser observado ocorreu em função do nível de aprendizagem. Para tal, foi solicitado ao Departamento de Supervisão Escolar que indicasse qual turma poderia ser observada, com relação à manifestação de aprendizagem por parte dos discentes, bem como a forma em que as aulas aconteciam, principalmente no que diz respeito à metodologia empregada para o ensino.

No mês de abril de 2019 a docente da turma, indicada pelo serviço de Supervisão Escolar, autorizou que essa pesquisa pudesse ser realizada no espaço em que estivesse acontecendo as aulas de Matemática, com as pessoas que faziam parte daquele grupo. Ainda no mesmo mês, os pais

e/ou responsáveis dos estudantes, da turma específica, foram convocados pela Direção Escolar para uma reunião.

No encontro, o pesquisador apresentou o projeto de pesquisa, o qual foi autorizado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Campus Diamantina. Em seguida foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual os pais assinaram, autorizando que seus filhos pudessem ser observados no momento das aulas da disciplina em questão.

Estando autorizado pela escola e pelos pais dos discentes da turma indicada, o pesquisador dirigiu-se para a sala de aula, conversou com os mesmos sobre os estudos que seriam desenvolvidos e apresentou o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), o qual foi assinado por eles. De início pareceram demonstrar preocupação em ser observados, mas em poucos instantes já se apresentavam desinibidos, aparentemente não houve impactos negativos com a presença do pesquisador.

Quanto ao comportamento, os discentes em sua maioria eram muito agitados, havia necessidade de que a docente interviesse com frequência para que voltassem à concentração no que estavam fazendo – no conteúdo da aula. A agitação dos estudantes, em muitos momentos, acontecia pelo interesse em participar das atividades em grupo, participação nos jogos pedagógicos, interesse de mostrar ao outro que fez correto ou como pensava ser.

Uma fala da professora Aline que ficou marcada durante as aulas, observada de março a abril de 2019, que era utilizada com frequência foi: “Matemática é pensar, é raciocinar”. Utilizava-a principalmente quando a turma estava dispersa, com conversas paralelas. Essa frase era um chamamento para voltar ao que se estava propondo determinada atividade. Comum seu uso, também, quando a docente propunha determinadas situações problemas. Neste sentido, Ruiz (2002, p. 218) assevera que “a Matemática – assim como as artes, a poesia e a filosofia – é uma expressão muito pura de nossa forma de pensar, por isso sua história confunde-se com a própria história do pensamento humano”.

“Matemática é pensar”, isso fica evidente em muitas das atividades propostas pela docente. Questionamentos do tipo “pensem e respondam”, observe e raciocine como deve fazer para solucionar a situação. Em momentos de correção: leia novamente, pense “nisso daqui” que você colocou. Assim, notamos também na expressão facial dos discentes, figura de alguém que busca a compreensão, que pensa a solução.

Na maioria das aulas, os recursos didáticos utilizados pela professora eram o quadro, giz, livro didático e folhas impressas. Este último era impresso no tamanho reduzido para otimizar a quantidade de impressões, justificada pela restrição orçamentária, limitando a quantidade ofertada para cada turma.

Em relação às metodologias utilizadas pela docente para o ensino da Matemática, as principais eram as situações lúdicas, em especial os jogos, a resolução de situações problemas, e principalmente, a técnica de ensino baseada em exposição do conteúdo, seguida de atividades para revisão e fixação. O uso das tecnologias digitais não foi identificado nessa sala de aula, durante o período observado.

Entre os 27 estudantes observados sobre as manifestações de aprendizagem, apenas 01 (um) ficava calado a maior parte do tempo, raramente levava o caderno para a professora verificar. Isso fazia com que a docente tivesse que estar com frequência em sua carteira para identificar se o mesmo estava compreendendo ou não o conteúdo exposto. Esse discente apresentava características de timidez, estava na escola a menos de um ano, tinha dificuldade em se entrosar com os colegas, que por sua vez também não o procuravam para participar das atividades em grupo. Nessas situações a professora sempre intervia indicando alguma equipe para que o mesmo pudesse fazer parte.

Entre as metodologias de ensino, observadas na sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, notamos como mais abordadas os jogos matemáticos, incluindo as diversas situações lúdicas, e a resolução de situações problemas. Igualmente importante para o processo de aprendizagem, por meio da interação entre o professor e o aluno, percebemos o diálogo como fonte de mediação da aprendizagem.

As resoluções de situações problemas de Matemática na sala de aula da professora Aline

Na sala de aula da professora Aline a exploração de situações problemas matemáticos aconteciam no intuito de aprofundar determinados conteúdos já trabalhados por ela em sala de aula. À medida que a descoberta das soluções acontecia, os discentes tinham a oportunidade de avançar sua aprendizagem para novas aplicações dos conteúdos expostos. Eles demonstravam insegurança, porém tentavam resolver. Por onde começar? O que eu tenho que fazer? Essas eram algumas das suas preocupações. Ainda, preocupavam mais com os números que apareciam do que com a contextualização exposta para interpretar. Às vezes, tinham alunos que nem havia feito à leitura, porém já queria saber qual procedimento deveria utilizar.

Para que os discentes compreendessem o enunciado como um fator necessário para a resolução do problema e a indicação do procedimento aritmético a ser empregado, era constante a solicitação da docente Aline, de que os alunos da turma do 5º ano lessem, novamente, a questão. Ela questionava: *o que pede como resposta? Quais os dados que você identifica? O que você precisa fazer então?* Para aqueles que, eventualmente, identificassem que nem tinham lido, ainda, solicitava que lessem para ela.

Sobre a mediação da professora Aline para que o estudante raciocinasse e buscasse a aprendizagem de forma autônoma, os questionamentos feitos por ela, podem ser compreendidos como um auxílio para uma experiência consciente de resolução de problemas, por parte do aluno. Essa experiência consciente é explicitada por Vygotsky (2000a) e tem como objetivo possibilitar ao aprendiz maior clareza e domínio de seu processo de aprendizagem.

Desta forma, ao mediar a aprendizagem com perguntas, em vez de dar exemplos de como solucionar o problema de Matemática, a professora criava condições para que o estudante pensasse sobre o assunto. Assim, possibilitava o desenvolvimento do pensamento para situações em fase de consolidação na memória, oportunizando o amadurecimento

das ideias. Ainda, fazendo a ligação com a nova aplicação, o discente poderia ampliar seu saber ou reconfigurar o significado daquele conhecimento que já estava em sua mente. Essa ocorrência é explicada pela Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (2000), que corrobora a Teoria da ZDP de Vygotsky (2000a, 2000b).

Logo, aquilo que pela condição do progresso cognitivo do indivíduo ainda não permita consolidação de desenvolvimento real, não sendo significativo em termos de capacidade lógica de compreensão de executar determinadas atividades com maior grau de autonomia, com o auxílio do professor poderá realizar procedimentos que demandem conhecimentos que só mais tarde terão significado para o estudante. Nesse contexto, o trabalho do professor, mediando o aprendizado, pela ZDP favorece, positiva e decisivamente, o desenvolvimento do indivíduo, contribuindo para a aprendizagem significativa.

Desse modo, a mediação da aprendizagem com incentivo ao pensamento contribui para que o estudante aprenda a aprender, esclarecido por Vygotsky (2000a e 2000b). Logo, fundamenta o que Dante (2007) cita em relação às perspectivas futuras sobre a dúvida que paira em relação as habilidades que serão necessárias, visto a rápida mudança social que vem acontecendo. Segundo Dante (2007, p.12)

ensinar apenas conceitos e algoritmos que atualmente são relevantes parece não ser o caminho, pois eles poderão tornar-se obsoletos daqui a quinze ou vinte anos, quando a criança de hoje estará no auge de sua vida produtiva. Assim, um caminho bastante razoável é preparar o aluno para lidar com situações novas, quaisquer que sejam elas. E, por isso, é fundamental desenvolver nele iniciativa, espírito explorador, criatividade e independência através da resolução de problemas.

Essa independência para resolver situações problemas relacionados a Matemática, é uma preparação para desenvolver habilidades para aprender a aprender em diversos contextos, conforme aponta Dante (2007). De modo similar, a professora Aline considera que para melhorar o desenvolvimento da criança em lidar com situações novas é

necessário levar para a sala de aula acontecimentos de interesse social do aluno. Segundo a professora,

a melhor forma é deixar que o aluno busque estratégias, enfatizando os problemas reais do dia a dia do aluno. A preocupação do para quê e o por que deve estar presente na aprendizagem da Matemática, dessa maneira estamos construindo para que a compreensão do conhecimento de cada aluno, ou de cada indivíduo no mundo seja significativo para transformações sociais (Entrevista com Aline realizada em 28/06/2019).

Na fala da professora Aline, identificamos que ela considera importante que o discente tenha dúvidas, mas não fique passivo frente ao processo de sua própria aprendizagem. Então, mediando a aprendizagem para que o sujeito desenvolva as habilidades para aprender de forma autônoma, segundo a docente, ela está contribuindo para que o conhecimento adquirido pelo estudante tenha significado, de relevância para o contexto social.

Do mesmo modo, a BNCC do Ensino Fundamental, também, preconiza que o estudante seja capaz de fazer correlações da Matemática que é ensinada na sala de aula com sua vivência na sociedade (BRASIL, 2018). Segundo a base é preciso resgatar situações que acontecem ao seu redor e que, talvez, em algum momento de sua vida utilizará processos semelhantes. Nesse contexto, está registrado no documento que

no Ensino Fundamental, essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade Matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da Matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. A

dedução de algumas propriedades e a verificação de conjecturas, a partir de outras, podem ser estimuladas, sobretudo ao final do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 265).

Seguindo essas recomendações, entende-se que, de fato, a Matemática da sala de aula precisa se envolver com aquilo que faz parte do cotidiano do indivíduo. Assim, na turma do 5º ano a docente Aline afirma que procura trabalhar situações reais, seja com situações problemas ou exercícios mais simples, questões para que os discentes resolvam, as quais possibilitem identificar e/ou associar a situações próximas da realidade conhecida por eles. Entende que compras e *folders* de publicidade, por exemplo, estão entre as diversas formas em que a Matemática se faz presente no cotidiano dos estudantes.

Em um destes momentos, na sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, observada em maio de 2019, a professora Aline apresenta aos estudantes uma nota fiscal em uma folha impressa, que representa a compra de alguns produtos em um estabelecimento de materiais de construção. No documento, discrimina a quantidade de cada material comprado e seu valor unitário, com a coluna referente ao valor total representado por letras do alfabeto. A proposta é que o aluno seja capaz de interpretar dados em tabelas e calcular o valor a pagar por tipo de produto comprado, bem como, o total final.

Demonstrando que é importante verificar se os discentes de fato aprenderam, a docente exige que os algoritmos estejam registrados no caderno. Não compreendendo o que deveria fazer para resolver a situação, talvez por desconhecer o gênero textual “Nota Fiscal”, a estudante Flávia iniciou um diálogo com a professora:

Flávia: *Tia, eu não entendi o que é para fazer. Eu tenho que somar, multiplicar [...]?*

Professora Aline: *Leia novamente a questão.*

A discente lê em voz alta, o suficiente para que a professora ouça.

Professora Aline: [apontando com o dedo para o nome de um dos itens comprados] *E aí, André comprou o quê aqui?*

Flávia: *lata de tinta.*

Professora Aline: *E quanto custa cada uma?*

Flávia: *65 reais.*

Professora Aline: *Qual a quantidade que ele comprou mesmo?*

Flávia: [buscando a quantidade na tabela] *quatro.*

Professora Aline: *Quanto custou todas então?*

Flávia: [com expressão alegre] *Ah! É de multiplicação então. Entendi.*

(Nota de campo: 15 de maio de 2019).

No diálogo, percebemos a influência da mediação da professora Aline, para que a estudante Flávia identificasse a operação mais adequada para a resolução da situação problema. A busca pela resposta se deu na conversação. Em nenhum momento a docente informou qual procedimento aritmético deveria fazer, ressaltando: “*Ah! é de multiplicação então. Entendi*”. A aprendizagem por vezes se dá pela interferência de outro no processo (social) e/ou na interação do sujeito com o objeto (VYGOTSKY, 2000a). Porém, não significa que a aprendizagem será algo mecânico uma vez que o mediador é apenas um motivador do pensamento do sujeito, mesmo que em alguns momentos dê pistas para que o aprendiz consiga o resultado desejado, porém possibilitando que o estudante pense e compreenda o procedimento que deverá executar.

Assim, percebemos durante o período de observação, de março a junho de 2019, na turma do 5º ano do Ensino Fundamental que, quando algum aluno demonstrava dificuldade em compreender o que deveria ser feito para resolver determinada situação-problema, a professora Aline fazia novos questionamentos e/ou novas intervenções. As perguntas colocadas por ela faziam com que o próprio discente pensasse sobre qual procedimento deveria ser utilizado para obter a resposta que a situação problema de Matemática requeria. São intervenções essenciais para que, com mais leitura e com estratégias próprias, os discentes identifiquem quais os procedimentos necessários e adequados para conclusão dos processos de resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS PARA NÃO CONCLUIR...

Este estudo foi realizado sob a ótica do pensamento construtivista da Teoria Sociointeracionista adotada por Vygotsky (2000a, 2000b) e da Aprendizagem Significativa em Ausubel (2000). Com esse olhar foram observadas aulas de Matemática e realizada entrevista semiestruturada com o objetivo de identificar as principais metodologias de ensino propostas pela Educação Matemática e suas contribuições para o desenvolvimento dos discentes do 5º ano do Ensino Fundamental, de modo a melhorar a eficiência da aprendizagem para o 6º ano da etapa, na Escola Municipal do Bom Menino, em São Francisco/MG. Aqui relatamos as observações e notas de entrevista a respeito da resolução de situações problemas. Num outro momento poderá ser relatado o que foi pesquisado sobre outras tendências e/ou metodologias para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática.

A resolução de situações problemas na Matemática constitui-se numa metodologia em que os estudantes se envolvem na busca da compreensão de procedimentos necessários para resolver uma dada situação. Por ser um desafio novo que devem solucionar, conforme explicam Polya (1994) e Dante (2007), os estudantes precisam identificar o que se pede como resposta e qual o meio para se chegar ao fim e à resolução esperada. Conforme dito antes: devem pensar sobre o que fazer. Isso fica evidente na expressão facial dos mesmos quando se deparam com tais situações.

Por isso, o incentivo e a mediação, por parte do professor são muito importantes. Há uma tendência daqueles estudantes que têm mais dificuldade, ou mesmo aversão pela disciplina, em abandonar a questão e simplesmente falar “não sei” ou algo relacionado. Sendo assim, a mediação da aprendizagem pelo educador, com incentivo, se faz necessária.

Desse modo, a professora Aline, compreendendo o momento de esforço, e que os estudantes poderiam desistir da atividade proposta, incentivava-os com palavras de estímulo. Porém, procurando interferir o mínimo possível, para que eles aprendessem a aprender. A mediação para a aprendizagem, geralmente, acontece com os jogos de perguntas: O que aconteceu aqui? E se? Você leu? Quais os dados que você observa? E assim por diante.

A resolução de situações problemas contribui para exercitar a autonomia do pensamento e da prática Matemática – observada nas aulas e na fala da professora Aline. Logo, possibilita apresentar conteúdos com potencial significativo durante o uso dessa metodologia. Daí a importância de começar o estudo de conceitos matemáticos com situações envolvendo o cotidiano do estudante, aquilo que ele consiga visualizar para que seja âncora para uma nova aprendizagem.

Para tanto, a comunicação é o fio condutor para o encontro de perspectivas em relação à aprendizagem. É com o diálogo que os estudantes têm a oportunidade de manifestar o que estão percebendo em relação aos conceitos matemáticos. E é conversando com eles que o educador e, também, seus pares (os outros colegas) fazem a mediação para que consigam desenvolver um pouco mais do que conseguiriam realizar sozinhos, conforme discutimos a partir da Teoria da ZDP em Vygotsky (2000a, 2000b).

Portanto, conforme discutimos na Teoria da Aprendizagem Significativa, quando o discente consegue atribuir significado ao aprendido, este permanece por mais tempo em sua memória e possibilita a abertura de espaço para que novos saberes se ancorem neles. Logo, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem no 5º ano do Ensino Fundamental e, assim, pode proporcionar que o estudante chegue na etapa subsequente, 6º ano, com o desenvolvimento propício para a ampliação do nível de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro de. **Teoria da Aprendizagem Significativa de David P. Ausubel**: Sistematização dos aspectos teóricos fundamentais. Tese de Doutorado. São Paulo: UNICAMP, 1976. [online]. <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253230>> Acessado em 01 fev. 2019.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática. Brasília, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Aprendizagem significativa:** breve discussão acerca do conceito. Brasília, 2019. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito>> Acessado 12 out. 2019.

CORDEIRO, Euzane Maria; OLIVEIRA, Guilherme Samago de. As metodologias de ensino predominantes nas salas de aula. **VIII Encontro de Pesquisa em Educação / III congresso internacional:** Trabalho docente e processos educativos. ISSN: 2237-8022. Uberaba: UNIUBE, 2015.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de Matemática.** São Paulo: Ática, 2007.

GARCIA, Vera Clotilde Vanzetto. **Formação de Professores de Matemática e mudanças curriculares na escola.** In: A Matemática na escola: novos conteúdos, novas abordagens / Organizado por Elisabete Zardo Búrigo, *Et Al.* Editora da UFRGS. Porto Alegre, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MENGALI, Brenda L. da Silva. A resolução de problemas criando espaço para produção de saberes nas aulas de Matemática dos anos iniciais. In: CARNEIRO, Reginaldo Fernando. (Org.); SOUZA, Antônio Carlos de. (Org.); BERTINI, Luciana de Fatima. (Org.). **A Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental:** práticas de sala de aula e de formação de professores. Brasília, DF: SBEM, 2018. p. 15-32.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa:** a teoria e textos complementares. São Paulo: LF Editorial, 2012.

_____. **Subsídios Teóricos para o Professor Pesquisador em Ensino de Ciências:** Comportamentalismo, Construtivismo e Humanismo. Porto Alegre: UFRGS, 2016. [online]. <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Subsidios5.pdf>> Acessado em 01 de jun. 2019.

MOURA, Graziella Ribeiro Soares. Avaliação do perfil de potencialidades de crianças em resolução de problemas matemáticos. **Revista Ensaio.** V.09. n. 02. p. 305-318. Belo Horizonte, 2007. [online]. <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v9n2/1983-2117-epec-9-02-00305.pdf>> Acessado em 01 dez. 2017.

NETO, Ernesto Rosa. *Didática da Matemática*. Editora Ática. 11a Edição. São Paulo, 2008.

NUNES, Maria Fernandes. As metodologias de ensino. In: **Educar**, n.9. p. 49-58. Curitiba: UFPR, 1993.

PIRES, Luiz Gonzaga; FARIAS, Naisis Castelo Branco. *Conteúdos e metodologia da Matemática*. Teresina: UFPI/CEAD, 2010.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas**: um novo enfoque do método matemático. Editora Interciência. Rio de Janeiro, 1994.

RUIZ, Adriano Rodrigues. A Matemática, os matemáticos, as crianças e alguns sonhos educacionais. **Ciência & Educação**, v. 8, n. 2, p. 217-225, 2002. [online] <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v8n2/06.pdf>> Acessado 11 de jul 2019.

SANTAROSA, Maria Cecília Pereira. Ensaio sobre o ensino a aprendizagem significativa no ensino da Matemática. *IN: **Aprendizagem Significativa em Revista**/Meaningful Learning Review – V6(3)*, pp. 57-69, 2016. [online] <http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID92/v6_n3_a2016.pdf> Acessado 11 jul. 2019.

SOARES, Luís Havelange. **Aprendizagem significativa na Educação Matemática**: uma proposta para a aprendizagem de geometria básica. Dissertação de Mestrado. UFPB/BC: João Pessoa, 2009. [online]. <<http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/DissertacaoHavelange.pdf>> Acessado 13/05/2019.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

Sobre os autores:

Adailton Cardoso da Silva – Graduado em Matemática (2011) pelo IFNMG, Mestrado em Educação (2020) pela UFVJM. Técnico em Assuntos Educacionais no IFNMG. E-mail: adailtonpedagogico@gmail.com.

Kyrleys Pereira Vasconcelos – Graduada em Matemática (2004) pela UNIVALE, Mestrado em Educação (2011) pela UFMG. Professora na Diretoria da Educação a Distância da UFVJM e Professora Colaboradora no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da UFVJM. Email: kvasconcelos81@gmail.com

Shirley Patrícia Nogueira de Castro e Almeida – Graduada em História (1992) e Pedagogia (1996) pela UNIMONTES, Mestrado em Desenvolvimento Social (2009), com foco na Etnomatemática, pela UNIMONTES, Doutorado em Educação (2015) pela UFMG. Professora no Departamento de Métodos e Técnicas Educacionais e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UNIMONTES. Email: shirley.castroalmeida@yahoo.com.br

AS DIFICULDADES DAS RELAÇÕES AFETIVAS NOS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Cassiano Scott Puhl
Marcelo Prado Amaral-Rosa

As investigações sobre o impacto das relações afetivas nos processos de ensino e de aprendizagem vêm crescendo, desde a década de 2000, e apresentam fortes indícios da relevância da afetividade nesses processos, considerando-a uma “energia” que impulsiona ou impede as ações cognitivas dos estudantes (LA TAILLE, 1992; WADSWORTH, 1997; MORIN, 2011; PIAGET, 2014). O número crescente de pesquisas deve-se ao reconhecimento da afetividade como um fator relevante e que influencia os processos de ensino e de aprendizagem (CHACÓN, 2004), pois “[...] a afetividade é central na construção do conhecimento e da pessoa” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 37). Apesar do crescente número de pesquisas, não há um consenso sobre a definição da palavra afetividade, sendo muitas vezes considerada sinônimo de emoção (LEITE; TASSONI, 2006).

Wallon (apud LEITE, 2012) diferencia emoção de afetividade, sendo que: a emoção é um componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma reação de ordem física; e a afetividade refere-se às vivências e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (LEITE, TASSONI, 2006; LEITE, 2012), das basicamente orgânicas (primeiras expressões de sofrimento e de prazer que a

criança experimental, como a fome ou saciedade) às manifestações relacionadas ao social (sentimento, paixão, emoção, humor, entre outras).

Desse modo, o ser humano constrói os sentimentos de afetividade por meio das experiências vivenciadas, não se restringindo ao contato físico, mas à interação estabelecida entre as partes envolvidas, sendo assim uma construção singular e única (OLIVEIRA; REGO, 2003; GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010; MORIN, 2011). No contexto escolar são estabelecidas diversas relações afetivas – estudante-professor, estudante-disciplina e entre estudantes –, que se constroem e modificam conforme as experiências vivenciadas e compreendidas por cada estudante. A escola não pode abdicar de reconhecer a importância desse sentimento, pois existe estreita relação entre a inteligência e afetividade, sendo que a falta da afetividade pode “asfixiar” o processo de construção de conhecimento (MORIN, 2011).

Corroborando com essa ideia, Piaget (2014, p. 37) relata que é incontestável a influência da afetividade, acelerando ou perturbando, as operações da inteligência, pois “o aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprenderá mais facilmente”. Em vista disso, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa sobre a influência da afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem, destacando as dificuldades das relações afetivas na escola. Nessa perspectiva, busca-se respostas ao seguinte problema: *Quais são as dificuldades causadas pelas relações afetivas nos processos de ensino e de aprendizagem, na percepção de professores de Ciências da Natureza e Matemática?*

Em virtude desse problema, a pesquisa tem o objetivo de compreender as perspectivas de professores de Ciências da Natureza e Matemática em relação às dificuldades causadas pelas relações afetivas nos processos de ensino e de aprendizagem. Para isto, a pesquisa está organizada em mais três seções. A primeira, procedimentos metodológicos, aborda os métodos assumidos na investigação. Já na segunda seção apresentam-se os metatextos elaborados decorrentes das categorias emergentes e de aspectos teóricos. Por fim, são expostas as conclusões possíveis para o momento no que tange à pergunta norteadora frente à afetividade nas relações educacionais na perspectiva dos professores de Ciências da Natureza e Matemática.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa tem o objetivo de compreender as perspectivas de professores de Ciências da Natureza e Matemática em relação às dificuldades causadas pelas relações afetivas nos processos de ensino e de aprendizagem. Em virtude desse objetivo, fez-se uso da abordagem qualitativa na pesquisa (RICHARDSON, 1999; CRESWELL, 2010; GRAY, 2012), uma vez que “[...] é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um sistema social ou humano” (CRESWELL, 2010, p. 26).

Em relação ao delineamento da pesquisa, utilizou-se o estudo de caso, na concepção de Yin (2015, p. 39) que o define como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites do fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O instrumento da construção dos dados foi um questionário com perguntas abertas (CRESWELL, 2010; GRAY, 2012), permitindo que os participantes expressassem livremente as suas perspectivas, composto das seguintes questões: i) *Qual significado tem para você a afetividade no ensino e na aprendizagem em Ciências da Natureza e Matemática?*; e ii) *Quais as principais dificuldades que você percebe em relação à afetividade em sala de aula?*

Os participantes da pesquisa consistem em 10 professores, oito do gênero feminino e dois do masculino. Todos cursam uma pós-graduação *Stricto sensu* na área de Educação em Ciências e Matemática, com formação inicial em licenciaturas: Ciências Biológicas (30%), Matemática (30%), Física (20%) e Química (20%). Em 2018, no período em que a pesquisa foi aplicada, os participantes tinham idade média de 32 anos, variando de 20 a 50 anos. Os participantes da investigação foram designados por P1, P2, [...], P10, de modo a ser mantido o anonimato. Além disso, todos concordaram em participar de modo voluntário e as respostas são apresentadas em itálico para diferenciar das citações teóricas.

Como método de análise, utilizou-se a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) que é constituído de um processo

auto-organizado, composto de três etapas: desconstrução dos textos do *corpus*, a unitarização; a categorização inicial, as recategorizações até determinar as categorias finais; o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada, ou seja, o metatexto (MORAES; GALIAZZI, 2016). As respostas dos participantes foram agrupadas em um arquivo – compondo o *corpus* da pesquisa – para a realização da unitarização, a identificação das unidades de sentido expressas nas respostas dos professores participantes. Dando continuidade, realizou-se a categorização que consiste na identificação e na organização dos elementos semelhantes que foram unitarizados. Nesta pesquisa, realizou-se uma análise indutiva, em que as categorias emergiram do *corpus* da pesquisa e foram se reagrupando conforme as semelhanças das unidades de sentido. Por fim, elaborou-se metatextos que consistem na análise e no compartilhamento dos resultados, ou seja, das possíveis respostas ao problema de investigação.

REFLEXÕES SOBRE AS DIFICULDADES CAUSADAS PELAS RELAÇÕES AFETIVAS

Na perspectiva dos participantes da pesquisa sobre às dificuldades ocasionadas pelas relações afetivas nos processos de ensino e de aprendizagem, emergiram, inicialmente, 30 categorias iniciais, que resultaram em quatro intermediárias, as quais foram reagrupadas gradativamente em três categorias finais: i) *A estrutura curricular e as personalidades dos estudantes dificultam as relações afetivas na sala de aula*; ii) *A dificuldade do estudante em compreender a relação afetiva com o professor e a cobrança de normas escolares*; e iii) *A falta de afetividade nas relações estudante-professor e estudante-disciplina dificultam a construção de conhecimentos em Ciências da Natureza e Matemática*.

O quadro 1 apresenta as categorias finais e as respectivas categorias intermediárias que a compõe, além da frequência das unidades de sentido presente em cada categoria, mostrando que os professores reconhecem as dificuldades em relação à afetividade nas três categorias emergentes, em que os índices de representatividade foram similares.

Quadro 1: As categorias finais e as frequências em relação às unidades de sentido.

| Categorias | Frequência absoluta (unidades de sentido) | Frequência relativa (%) |
|---|---|-------------------------|
| <p>A estrutura curricular e as personalidades dos estudantes dificultam as relações afetivas na sala de aula.</p> <p>Dificuldade de abordar a afetividade em sala de aula.</p> <p>O perfil do aluno dificulta uma relação afetiva com o professor e a aprendizagem.</p> | 21 | 37,5 |
| <p>A falta de afetividade nas relações estudante-professor e estudante-disciplina dificultam a construção de conhecimentos em Ciências da Natureza e Matemática.</p> <p>A falta de afetividade da relação estudante-professor dificulta a construção de conhecimentos em Ciências da Natureza e Matemática.</p> <p>A falta de afetividade da relação estudante-disciplina dificulta a construção de conhecimentos em Ciências da Natureza e Matemática.</p> | 19 | 33,9 |
| <p>A dificuldade do estudante em compreender a relação afetiva com o professor e a cobrança de normas escolares.</p> | 16 | 28,6 |

Fonte: Autoria Própria.

A seguir, os metatextos representam a compreensão das informações e dos discursos, explícito e implícito, no *corpus* de análise sobre as dificuldades da afetividade nos processos de ensino e de aprendizagem em Ciências da Natureza e Matemática.

A dificuldade do estudante em compreender a relação afetiva com o professor e a cobrança de normas escolares

Nesta categoria emergiu a dificuldade do estudante compreender que o professor, mesmo estabelecendo uma relação afetiva, precisa cumprir normas escolares, advertindo o estudante quando sua atitude não é adequada ao contexto escolar ou social. Alguns estudantes entendem que o professor, ao estabelecer um vínculo afetivo, pode ser mais flexível em relação às normas da escola, bem como nas atividades didáticas e nas avaliações.

Em relação ao cumprimento das normas escolares, o P4 relata: *“A cobrança de regras por parte do professor ao estudante, estabelecidas pela instituição, pode vir a ser uma dificuldade em relação à afetividade em sala de aula”*. Na mesma perspectiva, tem-se que *“a afetividade pode se tornar um problema quando o estudante fica indisciplinado em sala de aula por causa da sua relação afetiva com o professor”* (P5). Na adolescência ocorre uma transformação em relação à compreensão de respeito, de unilateral para mútuo, havendo um conflito (PIAGET, 2014), pois o estudante tem a convicção que suas normas precisam ser compreendidas e aceitas pelos professores. Entretanto, nem sempre isso faz-se possível, ocasionando conflitos.

Para amenizar os conflitos, o professor e a gestão escolar podem inserir o estudante no processo da elaboração das normas escolares, permitindo que compreenda a importância da existência das normas. O estudante pode auxiliar no processo de elaboração das normas, assim, possibilita-se a construção de um significado em relação às normas escolares, evitando casos de indisciplina em sala de aula, pois segundo Tiba (1998, p. 93, grifo nosso): *“O maior choque entre um onipotente (**uma fase da adolescência**) e um educador surge quando este exige que cumpra uma tarefa que para ele não tem sentido – ainda que faça parte de suas responsabilidades”*.

Algumas normas escolares são compreendidas como sem significado pelos estudantes, ao não compreender o significado da advertência do professor, possivelmente, o estudante construirá um sentimento

menos afetivo em relação ao professor ou a disciplina escolar. Esse sentimento, possivelmente, irá interferir no esforço cognitivo do estudante, impossibilitando de construir significados e, conseqüentemente, apresentará dificuldades na compreensão dos conteúdos estudados. Madler (1989 apud CHACÓN, 2003) explica que os estudantes possuem expectativas em relação às ações do professor em sala de aula, quando há discrepâncias nas expectativas se constrói um sentimento de afetividade que pode dificultar os processos de ensino e de aprendizagem.

Em virtude disso, os professores precisam agir, principalmente quando há discrepâncias nas expectativas, buscando mudar os significados construídos pelos estudantes. Quando o estudante não compreende as regras escolares ou a advertência de um professor, esses são considerados autoritários. Porém, os professores não podem ter medo de agir e advertir os estudantes, a omissão tende a agravar a situação, pois “quando o professor não toma nenhuma atitude, os estudantes podem interpretar o fato como aprovação e a situação tende a se agravar” (TIBA, 1996, p. 128-129). Além disso, o P4 relata que: *“Uma postura autoritária pode contribuir para que a imagem do educador fique como o único responsável pela elaboração e aplicação das normas da escola, quando na verdade, o professor também está apenas seguindo orientações as quais lhe foram passadas”*.

Para minimizar essa situação, o estudante precisa sentir-se acolhido pelo professor. O professor precisa reconhecer as perspectivas e as necessidades dos estudantes para estabelecer um vínculo afetivo, pois assim, possivelmente, o estudante “[...] poderá lidar mais adequadamente com as inquietações e questionamentos que nela se instalam provocados pela crise que marca o início do estágio da puberdade e adolescência” (AMARAL, 2006, p. 58). O estudante, sentindo que o professor o respeita e tem confiança, não compreenderá a ação do professor como um ato abusivo e autoritário.

O professor, na base do diálogo, pode mostrar ao estudante que as normas são para todos da escola, conforme é relatado pelo P4: *“Regras de boa convivência são básicas para as relações. Cabem a todos da escola praticá-las e perceber sua relevância no convívio diário”*. Dér e Ferrari

(2006, p. 66) afirmam que os jovens estudantes precisam “[...] receber atenção, ser ouvido, respeitado e valorizado, tendo em vista desenvolver uma personalidade autônoma. Para que isso ocorra, é necessário que limites e sanções sejam estabelecidos de forma clara, com o jovem participando ativamente de sua discussão e elaboração”.

A relação afetiva do professor com o estudante não significa ignorar as normas escolares e sociais, mas mostrar que essas servem para auxiliá-lo a tornar-se autônomo, além de aprender o autocontrole, a controlar e a dirigir o eu de maneira eficiente, efetiva e responsável (WADSWORTH, 1997). Desse modo, com uma relação de respeito mútuo e de confiança, permite-se o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social do estudante.

Além dessa dificuldade, em relação às normas escolares, os participantes P1 e P4 abordam a dificuldade que os estudantes têm em aceitar os resultados de avaliações. Novamente, por causa da relação afetiva com o professor, o estudante entende que os resultados avaliativos precisam ser satisfatórios, não compreendendo o processo de avaliação. Diante dessa perspectiva têm-se os seguintes relatos: *“Outra dificuldade que observo quanto à afetividade aluno-professor, é referente a avaliações e a aceitação do estudante”* (P4); *“O principal enfrentamento a esta dificuldade está em propor espaços de reflexão ao aluno em que ele possa pensar para além do imediatismo de um resultado obtido sem nenhum esforço pessoal”* (P1).

O próprio P4 apresenta uma solução para essa dificuldade, *“uma solução para este problema, é que o educador esclareça antecipadamente todos os critérios de avaliação para a atividade em questão, registrando para o conhecimento do aluno”*. O estudante precisa compreender que a avaliação não é um instrumento para punir o estudante, mas como um recurso para verificar e construir conhecimentos. No entanto, o que se observa que os resultados da avaliação, principalmente quando negativos, constroem uma dimensão afetiva negativa do estudante sobre a disciplina, pois não compreendem seu significado (LEITE, 2012). Diante disso, Fazenda et. al. (2009, p. 47) relata que a avaliação precisa ser compreendida como um “[...] meio para a construção de conhecimento,

baseada nas relações, nas informações e nos conhecimentos dos alunos que devem ser vistos como pilares que sustentam a relação professor-aluno e o seu relacionamento com o conhecimento”.

Nessa categoria emergiram as dificuldades relacionadas a compreensão do estudante sobre a cobrança de normas escolares. A relação afetiva do estudante com o professor não muda a necessidade do cumprimento das normas. Além disso, o estudante precisa compreender que para conviver em uma sociedade existem direitos e deveres, existindo regras que precisam ser cumpridas. O professor, na escola, precisa desenvolver o senso crítico e a autonomia nos estudantes, fazendo-os refletir sobre as práticas na escola, pois assim possibilita-se a formação de cidadãos responsáveis e ativos, capazes de conviver em uma sociedade saudável.

A falta de afetividade nas relações estudante-professor e estudante-disciplina dificultam a construção de conhecimentos em Ciências da Natureza e Matemática

Nesta categoria, emergem as unidades de sentido sobre o desapeço dos estudantes em relação às disciplinas das Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Matemática, pois os conteúdos são considerados abstratos, complicados e sem sentido. Um dos fatores que constroem essa percepção sobre as disciplinas está relacionada as atividades didáticas propostas pelo professor. Se a aula é meramente expositiva, o estudante precisa assimilar o máximo de informações, sendo passivo no processo de aprendizagem. Desse modo, a ação cognitiva do estudante é limitada a ouvir, não permitindo a participação ativa nas aulas e dificultando a construção de significados, ou seja, de conhecimentos em Ciências da Natureza e Matemática.

Em consonância com essa perspectiva, Chacón (2003, p. 24) revela que experiências ou sentimentos negativos dos estudantes sobre as disciplinas faz com que sejam “[...] aprendizes passivos e, no momento da aprendizagem, trabalham mais a memória do que a compreensão”. A ação cognitiva está associada a relação afetiva com o professor ou com a

disciplina (CHACÓN, 2003; WADSWORTH, 1997), se não houver um sentimento afetivo do estudante, possivelmente, a construção do conhecimento ficará comprometido, dificultando os processos de ensino e de aprendizagem.

Os participantes P8 e P10 proporcionaram a emersão dessa dificuldade quando relataram, respectivamente: *“Uma dificuldade é quando o estudante possui defasagem em Matemática, Física, Química ou Biologia, tende não gostar da disciplina e estuda menos. Por vezes, esse estudante bloqueia o raciocínio para alguma dessas disciplinas”*; e *“Certos estudantes apresentam alguns paradigmas em relação à disciplina de física. Chegam ao ensino médio com a concepção que física é muito difícil, que são muitas fórmulas para decorar, unidades para saber, conversões para serem realizadas, etc”*.

Nessa perspectiva, Wadsworth (1997, p. 187) afirma que “aqueles que não conseguem compreender perdem a confiança em si mesmos e com frequência desistem. Sem uma “ponte” ou apoios educacionais adequados, eles são candidatos a odiar a matemática”. O professor é essa ponte, as escolhas das atividades didáticas fazem com que o estudante construa esse sentimento pela disciplina. No caso da Matemática, podendo se estender a Física, as atividades que objetivam somente os procedimentos de cálculo, não permitem a construção dos conhecimentos matemáticos pelos estudantes, fazendo-os recorrer a estratégias nada eficazes de aprendizagem, como a memorização à curto prazo (WADSWORTH, 1997).

Além de dificultar a aprendizagem dos conhecimentos, o professor e suas escolhas didáticas podem “traumatizar tanto o aluno na sua matéria que a carreira futura é escolhida mais para negar essa matéria do que por uma aptidão pessoal” (TIBA, 1998, p. 114), em que os estudantes deixam de seguir uma profissão devido aos conhecimentos específicos necessários de determinada disciplina (TIBA, 1998).

Wadsworth (1997, p. 177) sintetiza esse cenário relatando que:

Crianças que fracassam repetidamente ou fazem pior do que poderiam, chegam a detestar os conteúdos que são incapazes de entender. Elas desenvolvem sentimentos negativos a respeito do conteúdo e, potencialmente, a respeito de si mesmas.

No pior dos casos, as portas se fecham. Como acontece com a fobia de matemática, as crianças podem perder as esperanças e desistir e, literalmente, não deixam certos conteúdos entrarem em suas estruturas. Tal resultado para os estudantes também diminui o relacionamento entre eles e o professor. Ao aluno, sua incapacidade para compreender, indica necessariamente que ele é limitado, ou que seu professor é incapaz ou não tem respeito ao seu desenvolvimento.

Em virtude disso, a relação afetiva do estudante-professor é influenciada pelas atividades didáticas em sala de aula, sendo esse um fator que dificulta a aprendizagem dos conhecimentos de Ciências da Natureza e Matemática. Nessa perspectiva Wadsworth (1997, p. 186) destaca que “os principais culpados são os métodos e os tipos de demandas que se centram na transmissão direta do professor para o aluno e nas respostas corretas, em vez de se centrarem no pensamento infantil autônomo e na sua construção dos conceitos matemáticos”. Corroborando com essa ideia, Leite (2012) relata que quando a atividade didática não possui relevância para o estudante, pode diminuir ou afastar da construção de uma dimensão afetiva em relação à disciplina escola, prejudicando os processos de ensino e de aprendizagem.

O estudante, ao não compreender ou construir um significado da atividade didática, expressa desinteresse e não realizará esforço cognitivo, resguardando a energia para uma outra atividade (PIAGET, 2014). Sendo assim, quando o professor não permite a participação ativa – por meio de interações e diálogos –, ou ao propor atividades abstratas, sem sentido aos estudantes, está dificultando os processos de ensino e de aprendizagem em Ciências da Natureza e Matemática.

Nessa perspectiva, há alguns relatos dos participantes que ressaltam essas dificuldades: “*Se o aluno não se sentir participante das atividades propostas, o ensino e a aprendizagem de Ciências e Matemática saem prejudicados*” (P4); “*Analogamente, percebe-se que existem alunos que possuem dificuldades de aprendizagem em certas disciplinas, pois não estreitam o diálogo em sala de aula com seus professores e/ou sentem-se inseguros com os mesmos*”(P3); “*Quando essa [afetividade] não está*

presente nas aulas, os alunos veem o professor como alguém chato, que só quer lhe impor conhecimentos desnecessários para a sua vida” (P6).

Desse modo, nessa categoria emergiram as dificuldades relacionadas à falta de afetividade nessas relações, estudante-professor e estudante-disciplina, influenciam diretamente na formação intelectual, emocional e social do estudante. A falta de afeto do estudante, pelo professor e pela disciplina, faz com que se fechem os portões para a construção de conhecimento, abrindo-os para odiar a disciplina e diminuir sua autoestima, conforme é afirmado por Wadsworth (1997, p. 197): “[...] a possibilidade de aprender o conteúdo escolar enquanto os portões permanecem fechados é nula. O que se aprende afetivamente é detestar o conteúdo e, com frequência, também a si mesmo, além de aprender a não confiar naqueles que insistem no seu aprendizado”.

Diante disso, o professor pode utilizar métodos de aprendizagem ativa para proporcionar interações e diálogos, tornando o estudante sujeito ativo nos processos de ensino e de aprendizagem, fazendo-os construir significados dos conteúdos e das disciplinas. O professor ao interagir com os estudantes precisa estabelecer uma relação de respeito e de confiança. Assim, o estudante, possivelmente, constrói um sentimento afetivo pelo professor e pela disciplina, abrindo os portões para se desenvolver cognitivamente, intelectualmente, emocionalmente e socialmente.

A estrutura curricular e as personalidades dos estudantes dificultam as relações afetivas na sala de aula

Nesta categoria, ressaltam-se duas situações que dificultam o estabelecimento de uma relação afetiva na sala de aula: a necessidade de cumprir a estrutura curricular e os diferentes estudantes com personalidades distintas em sala de aula. Em uma perspectiva similar, Silva (2002, p. 56-57) destaca que na relação estudante-professor é comum a existência de uma “[...] hostilidade da criança em relação ao professor; tanto pela falta de êxito da criança, pela severidade do professor, por motivos pessoais oriundos da família, quanto por problemas afetivos de origem psíquica, mas secreta da criança”.

No entanto, cabe ao professor promover atividades didáticas que busquem a participação ativa dos estudantes, para que se sintam parte importante nos processos de ensino e de aprendizagem. Desse modo, pode-se diminuir a hostilidade dos estudantes em relação ao professor, proporcionando um ambiente favorável para aprendizagem, pois a aprendizagem não se desenvolve em um ambiente hostil (RANGEL, 1992).

Além disso, Almeida (1999) e Leite (2011) relatam que, durante muitos anos, as políticas educacionais elaboravam grades escolares com o objetivo de desenvolver a dimensão racional-cognitiva do estudante, não privilegiando as relações sociais e a dimensão afetiva. Muitos professores possuem o receio de não conseguirem cumprir a grade curricular da disciplina e promovem um ensino expositivo e, possivelmente, sem significado aos estudantes, mas que agiliza o processo de ensino dos conteúdos. Em virtude da escolha didática, por um ensino expositivo, o professor pode ser considerado severo ao buscar o silêncio dos estudantes para propor as atividades didáticas, com o receio das atividades não sejam compreendidas ou que demorem mais do que o planejado, atrasando o planejamento e, conseqüentemente, o cumprimento da grade curricular.

Diante disso, os participantes P7 e P9, respectivamente, relatam: *“As principais dificuldades em relação à afetividade em sala de aula estão vinculadas a prioridade pelo conteúdo. Com um currículo denso, com carga horária apertada, por pressão do sistema educacional e até mesmo pela formação, os professores acabam priorizando o conteúdo curricular em sala de aula não dando a atenção necessária a afetividade”*; *“Cansados da jornada de trabalho e preocupados em desenvolver todos os conteúdos propostos, não dão a atenção necessária a este aluno que está em formação”*.

Além desse problema, há a indisciplina do estudante que pode ser causada por fatores didáticos e extraescolares. Se o professor impõe uma atividade na qual o estudante, adolescente, não quer fazer, possivelmente agirá com rebeldia, pois esse é seu sistema de defesa nesse nível de desenvolvimento (TIBA, 1998). Um caminho possível para contornar essa

dificuldade é a utilização de métodos ativos de aprendizagem, conforme já foi relatado. Desse modo, o estudante estará envolvido na atividade e o professor conseguirá interagir com ele, estabelecendo um vínculo afetivo que potencializa os processos de ensino e de aprendizagem, além de permitir o desenvolvimento de capacidades cognitivas, intelectuais, emocionais e sociais. Entretanto, observa-se a prevalência de um ensino expositivo, em que os estudantes, principalmente os adolescentes, não agregam sentido aos conteúdos escolares, desestimulando-os e aumentando a indisciplina (TIBA, 1998).

A indisciplina do estudante pode ser causada por inúmeros fatores, sendo que na presente pesquisa emergiram dois aspectos nos relatos dos participantes: o contexto social e familiar; a fase de desenvolvimento do estudante. Em relação ao contexto social e familiar tem-se relatos que exemplificam a complexidade desse problema: *“Todo e qualquer problema oriundo da vida externa a escola, tanto do aluno como do professor, que pode afetar o ensino e a aprendizagem são ignorados”* (P7); *“[...]casos extraescolares, como por exemplo: maus tratos, assédio sexual, drogas, alcoolismo, entre outros; e alguns que acontecem na escola, como: racismo e preconceito”*(P5); *“Nestas situações [ambientes bastante degradados em que tem violência] eles acabam vendo uns aos outros e também o professor com desinteresse, dificultando vínculos, favorecendo o distanciamento que dificulta bastante o processo de ensino e aprendizagem”*(P1).

O contexto social e familiar do estudante são situações delicadas, em que o professor não sabe que atitude tomar, sendo necessário o auxílio de outros órgãos, conforme é proposto por P5: *“Essas são situações mais complexas que não cabem somente ao professor resolver, precisando de auxílio do conselho tutelar, gestão escolar, polícia e entre outros órgãos responsáveis”*. Se no contexto social e familiar o professor não pode agir, a situação muda em relação a personalidade e a fase de desenvolvimento do estudante. O participante P9 relata que *“outra dificuldade está relacionada com a fase de desenvolvimento”*, justificando que *“crianças e adolescente são ativos, barulhentos, impacientes e imediatistas”*, além disso *“[...] faltam com o respeito, realizam brincadeiras maldosas e até mesmo bullying”*.

Nessa perspectiva, Morin (2011, p. 53) afirma que a pessoa em qualquer fase de desenvolvimento “[...] é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; [...]”. O ser humano é complexo, difícil de ser compreendido, e isso se agrava com os jovens estudantes, pois estão passando por mudanças hormonais e intelectuais (TIBA, 1998), bem como buscando seu espaço na sociedade (WADSWORTH, 1997).

No contexto escolar, o professor possui importância ao construir os vínculos afetivos, que são gradativamente valorizados com o desenvolvimento da criança (LEITE; TASSONI, 2006; DANTAS, 1992). Wadsworth (1997, p. 119) explica que “até os sete ou oito anos, as crianças tratam os adultos com respeito unilateral (respeito à autoridade). A moralidade delas é basicamente uma moralidade de obediência. O respeito mútuo é o respeito entre ‘iguais’”. Piaget (2014, p. 253) define o respeito unilateral como um “[...] respeito do inferior para com o superior, do pequeno em relação ao adulto, [...] enquanto o respeito mútuo será um respeito entre parceiros, em que nenhum é considerado como superior, que estão no mesmo plano e que, todavia, têm estima ou respeito um pelo outro”.

A criança respeita o professor, pois ainda não é capaz de avaliá-lo e contrariá-lo, considerando-o autoridade na sala de aula. No entanto, “[...] a criança torna-se gradativamente capaz de avaliar essas ideias. Isto é acompanhado de uma compreensão da noção de intencionalidade e do aumento da capacidade de considerar os motivos ao emitir julgamentos” (WADSWORTH, 1997, p. 124). Desse modo, o jovem estudante precisa perceber a existência de um sentimento afetivo recíproco do professor para compartilhar conhecimentos e atitudes, assim irá desenvolver-se cognitivamente e intelectualmente (PIAGET, 2014).

Contudo, muitas vezes, o estudante não se sente respeitado pelo professor, principalmente, quando o professor não busca conhecê-lo e respeitar seus valores sociais e culturais, ou ainda quando somente impõe atividades didáticas sem significado. Essas situações acabam

aumentando os índices de indisciplina na sala de aula. Em relação às dificuldades da personalidade e da fase de desenvolvimento dos estudantes, existe um desconhecimento do professor sobre as noções básicas de psicologia e da adolescência (TIBA, 1998) que podem ser contornadas por estudos autônomos ou por formações continuadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou possíveis respostas ao seguinte problema de investigação: *Quais são as dificuldades causadas pelas relações afetivas nos processos de ensino e de aprendizagem, na percepção de professores de Ciências da Natureza e Matemática?* A partir das perspectivas dos participantes da pesquisa elaborou-se metatextos, no qual se reflete as dificuldades causadas pelas relações afetivas, ou sua falta, nos processos de ensino e de aprendizagem.

Em relação às dificuldades relacionadas à afetividade, ou não, nos processos de ensino e de aprendizagem, resultaram em três categorias: i) *a dificuldade do estudante em compreender a relação afetiva com o professor e a cobrança de normas escolares*; ii) *a falta de afetividade nas relações estudante-professor e estudante-disciplina dificultam a construção de conhecimentos em Ciências da Natureza e Matemática*; e iii) *a estrutura curricular e as personalidades dos estudantes dificultam as relações afetivas na sala de aula*. Entre as dificuldades, observa-se que existem dificuldades causadas pela: escola e professor (didática); adolescentes (psicológica-hormonal); contexto familiar e social (social e cultural). As dificuldades causadas pelos contextos familiares e sociais são as mais complexas de serem solucionadas pelo professor, se isso é possível.

A categoria relacionada aos problemas didáticos, novamente ressalta-se que os métodos de aprendizagem ativa podem auxiliar na construção de significados pelos estudantes, sendo assim as atividades propostas não tem um caráter autoritário, de imposição que pode ocasionar os casos de indisciplinas. Os métodos de aprendizagem ativa preveem o estudante ativo cognitivamente e o professor interagindo e mediando os processos de ensino e de aprendizagem, propiciando a construção de

um vínculo afetivo com os estudantes. E sobre os problemas psicológica-hormonal, o professor pode amenizá-los estudando e compreendendo os processos psicológicos e hormonais que o estudante está sofrendo, respeitando-os e valorizando seus conhecimentos, não os tratando como crianças. O adolescente busca ser autônomo, crítico e criativo, cabendo ao professor propor atividades para contemplar essas habilidades, além de ser um dos objetos da Base Nacional Comum Curricular: formar cidadão crítico, criativo e autônomo (BRASIL, 2018).

Portanto, a categoria que diz respeito às relações afetivas propõem dificuldades, em relação aos processos de ensino e de aprendizagem, que a maioria pode ser superada pelas atividades didáticas do professor, deixando de ser o dono do saber e o inquestionável em sala de aula, e tornando o estudante cada vez mais protagonista dos processos de ensino e de aprendizagem. O processo de mudança em relação a didática não é fácil. O professor precisa estar em constante formação para reconhecer as tendências educacionais, pois assim terá menos receio e mais confiança no planejamento de atividades didáticas inovadoras, que buscam o estabelecimento de relações afetivas e o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e social do estudante. Desse modo, o professor precisa buscar recursos para superar as dificuldades causas, principalmente, pela falta das relações afetivas, pois a afetividade tem a capacidade de motivar e de facilitar a construção do conhecimento pelo estudante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

AMARAL, Suely Aparecida. Estágio Categorical. In: ALMEIDA, Laurinda Raimundo de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educar é a base**. Brasília: MEC, 2018.

CHACÓN, Inés Maria Gómez. O papel do aspecto emocional no rendimento escolar. **Pátio**: revista pedagógica, Porto Alegre, v. 8, n. 29, fev./abr. 2004.

CHACÓN, Inés Maria Gómez. **Matemática emocional**: os afetos na aprendizagem matemática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DÉR, Leila Christina Simões; FERRARI, Shirley Costa. Estágio da Puberdade e da Adolescência. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga.(Org.). **Henri Wallon**: psicologia e educação. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et al. Avaliação e Interdisciplinaridade. **Revista Internacional D'humanitats**, Barcelona, n. 17, p. 39-52, set./dez. 2009.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

LA TAILLE, Yves de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de Pesquisa em EDUCAÇÃO**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 25-52, jan./abr. 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p.355-368, Dez. 2012.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: MESA REDONDA DO GRUPO DE PESQUISA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA, 2006, Campinas. **Mesa Redonda**. Campinas: Unicamp, 2006. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

OLIVEIRA, Marta Khol; REGO, Teresa Cristina. Vygostsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valeria Amorim (org.). **A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1992.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, RozaMariaSantos. A importância da afetividade na relação professor-aluno. In: KULLOK, Máisa Gomes Brandão. (Org.). **Relação professor-aluno: contribuições à prática pedagógica**. Maceió: EDUFAL, 2002.

TIBA, Içami. **Disciplina: o limite na medida certa**. 37.ed. São Paulo: Gente, 1996.

TIBA, Içami. **Ensinar aprendendo: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização**. 5. ed. São Paulo: Gente, 1998.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget: fundamentos do construtivismo**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

Sobre os autores

Cassiano Scott Puhl – Estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática pela Universidade de Caxias do Sul (2016). Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Caxias do Sul (2012). E-mail: c.s.puhl@hotmail.com.

Marcelo Prado Amaral-Rosa – Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2012). Graduação em Química Licenciatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2008). Email: marcelo.pradorosa@gmail.com.

CAPÍTULO 4

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA ACERCA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

Martha Rheingantz dos Santos

Luísa Colombo Pontalti

Marcelo Prado Amaral-Rosa

Ao tratar das relações entre professor e estudante, estabelecer relação amigável e com respeito é primordial para se garantir um bom ambiente educacional e de trabalho. O estudante necessita sentir-se à vontade com o professor, só assim as aulas serão proveitosas e agradáveis (VASCONCELOS et al., 2005). Isso facilitará seu envolvimento nas atividades e a compreensão dos conteúdos. O ambiente e a comunidade escolar têm uma importante função na formação dos cidadãos, e dever de oportunizar ações para a efetivação dos direitos humanos (OLIVEIRA, 2000). Nesse contexto, a educação precisa ter, como uma de suas primícias, além da aprendizagem, o desenvolvimento da relação interpessoal entre os membros da comunidade escolar.

É fato que, manter uma relação harmoniosa entre professor e estudante é um dos princípios fundamentais para se desenvolver equilíbrio nos processos de ensino e de aprendizagem, pois desse modo os estudantes têm mais estímulo para aprender. O educador, nessa relação, é visto como protagonista já que é o responsável pela gestão, transformação e qualidade da educação, influenciando os estudantes tanto de forma positiva, quanto negativa (TAPIA, 1999).

De tal modo, para este trabalho elaborou-se a seguinte questão norteadora: *quais as representações dos professores de Ciências e Matemática sobre as relações interpessoais no contexto de sala de aula?* De tal modo, o objetivo deste trabalho é identificar as representações dos professores de Ciências e Matemática sobre as relações interpessoais no que tange à prática docente, identificando as influências dessas no contexto da sala de aula. O entendimento frente à questão, no âmbito educacional, faz-se importante uma vez que as representações individuais dos professores são imagens que conferem sentido real ao mundo, sendo arquétipos geradores de padrões, ações e condutas sociais (OLSEN, 2015).

A fins de organização, o texto está estruturado em quatro subseções futuras. Primeiro, a seção de fundamentação teórica intitulada *As relações interpessoais no contexto da sala de aula*, aborda-se importância das relações interpessoais positivas dentro da sala de aula. Na segunda, apresenta-se as posturas e os *procedimentos metodológicos* utilizados. Logo após, na terceira subseção, são apresentadas as *análises de dados: as emergências das representações docentes*, focando-se nas categorias emergentes frente aos dados. Por fim, expõem-se as *considerações finais* acerca da influência das relações interpessoais no contexto da sala de aula.

As Relações Interpessoais no contexto da sala de aula

A escolarização nos dias de hoje, não pode ser somente a suposta aprendizagem de conteúdos de cunho acadêmicos (ou escolásticos), como conceitos e fórmulas, é necessário ir além e incluir nos currículos o estudo de produtos de natureza ética e social (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998). É a partir do reconhecimento da dimensão social da aprendizagem que os professores podem buscar metodologias de ensino em que o processo educativo tenha como princípio estabelecer relações interpessoais positivas (Ibid.).

Contudo, as relações nem sempre são tranquilas, pois os fenômenos afetivos podem passar pelos estados de raiva, medo, ansiedade,

tristeza. Essas emoções e sentimentos estão presentes nas relações sociais de modo geral, e nas escolas não é diferente. Cada relação acontece de modo diferente, sejam elas entre os estudantes com seus professores, entre os professores e a equipe diretiva, ou mesmo entre os próprios estudantes (OLIVEIRA, 2000).

Uma relação interpessoal satisfatória em sala de aula, comumente está relacionada a competência social do professor. Tal competência pode ser evidenciada a partir de características como: entusiasmo, capacidade de receber críticas, aprovação social, explicações claras e uso de questionamentos, assim como de outras habilidades de comunicação na relação com pais, supervisores (ALBERTI; EMMONS, 1978). O ambiente escolar é um lugar de muitas interações sociais que talvez sejam pouco utilizadas para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Quando o professor assume o papel de coordenar, mediar e participar das interações sociais são necessárias habilidades interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998). As dificuldades encontradas nesse conjunto podem ser a causa do padrão transmissivo e passivo predominante nas salas de aulas.

A qualidade da relação do professor com seus estudantes, permite o desenvolvimento de um sentido afetivo para o conhecimento, e conseqüentemente influência na aprendizagem (MAHONEY, 1994). A atuação do outro (professor, mediador) é fundamental para despertar o interesse nos estudantes e qualificar as interações estabelecidas com o objeto de conhecimento (Ibid.). Dessa forma, diversas situações simples do cotidiano escolar acabam por exercer impacto no processo de ensino e como esse se reflete no processo de aprendizagem dos estudantes. Como exemplo, pode-se citar o tom da fala utilizada pelo professor, seus vícios de linguagem, o modo de se portar diante da turma, as atividades que propõe e como realiza essas propostas, os momentos de chamar a atenção e as justificativas para tal, sua postura em relação ao uso de tecnologias em sala de aula ou mesmo como se porta nas saídas de estudo, afetam as relações.

Considerações sobre a motivação dos estudantes para com o estudo

Motivar os estudantes não quer dizer contar piadas ou ser extremamente agradável, mas reconhecer quais os interesses necessários para o conteúdo ou tema a ser estudado, construindo uma relação amistosa com vistas ao aprender (GIL, 1994). A motivação pode ser realizada “mediante a apresentação do conteúdo de maneira tal que os alunos se interessem em descobrir a resposta que queiram saber o porquê,[...]. Convém que o professor demonstre o quanto à matéria pode ser importante [...]” (Ibid., p.60). Desse modo, se o professor conseguir instigar a curiosidade do estudante, ele poderá estar sendo motivado a aprender o assunto em questão.

A motivação, geralmente, não é uma característica intrínseca do estudante, ela emerge das atitudes do professor para com o conteúdo (BORUCHOVITCH, 2009). A principal maneira de motivar é ser o exemplo, onde o próprio professor seja um modelo de pessoa motivada (Ibid.). Além disso, o ideal é que o professor transforme a sala de aula em um ambiente confortável para os estudantes, no qual se possam ser sanadas as dúvidas sem constrangimento e que seja um ambiente de aprendizagem efetiva (Ibid.).

Em relação à afetividade entre professores e estudantes, entende-se que ela deve fazer parte dos processos de aprendizagem na escola, pois eles acontecem a partir das interações sociais, com um vínculo. É importante que haja uma base afetiva no meio das relações entre alunos, professores e colegas. Portanto, espera-se que a aprendizagem possa ocorrer de maneira efetiva, uma vez que a afetividade presente na relação entre professor e estudante constitui um elemento essencial na construção do conhecimento.

A agressividade e a violência, infelizmente, são situações frequentes no ambiente escolar. Muitas vezes há desrespeito mútuo entre professores e estudantes e brigas entre colegas, envolvendo *bullying* e ameaças (VIANA, 2004; ABRAMOVAY, 2003). Entretanto, os estudantes não podem ser considerados os únicos causadores desses tipos de problemas. A escola tem a obrigação de discutir o que está gerando os

atritos existentes (NEVES; ALMEIDA, 2003). Os maus comportamentos que ocorrem, assim como a falta de paciência dos professores podem ser causados pela carência de recursos da escola e de más condições de trabalho. Esses fatores podem influenciar diretamente na prática docente e também nas atitudes e desempenho dos alunos (ESTEVE, 1999).

O relacionamento entre professores e alunos é algo primordial, ele pode apontar posicionamentos pessoais em relação às estratégias de ensino, aos métodos avaliativos e aos conteúdos. Se houver uma boa relação entre ambos, há a possibilidade de uma aprendizagem mais efetiva. A força da relação professor-estudante é significativa e acaba produzindo diferentes consequências nos indivíduos que costumam repercutir por muitos anos (AQUINO, 1996).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse trabalho está dentro de uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois foi realizada a análise de um caso concreto “em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p.28). Ainda, a pesquisa se caracteriza por ser do tipo estudo de caso (YIN, 2010). Algumas características desse tipo de pesquisa, são: a especificidade, a contemporaneidade e a descrição do analisado (Ibid.).

A pesquisa qualitativa é uma ciência “baseada em texto, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente” (GÜNTHER, 2006, p. 202). Dessa forma, utilizou-se textos produzidos por professores como materialidade de análise. Esses textos foram produzidos como forma de resposta a um questionário. O questionário, pode conter perguntas abertas e fechadas, conforme a intenção da pesquisa (GIL, 1994). Como o objetivo é identificar as representações dos participantes, entende-se que a utilização de perguntas abertas permite uma construção mais elaborada dos argumentos por parte do público-alvo.

O questionário era composto por três perguntas. Todavia, para as finalidades deste trabalho, selecionou-se para compor o *corpus* da

análise as respostas dadas às seguintes situações: *Como a relação interpessoal influencia na prática docente de professores de Ciências e Matemática? Como exemplo, narre alguma situação da sua experiência como professor(a) ou como aluno(a) que mostre a relação interpessoal na sua prática docente.*

Os participantes dessa pesquisa foram 16 professores de Ciências e Matemática, cursistas de Pós-Graduação *Stricto sensu* em uma universidade comunitária no estado do Rio Grande do Sul, sendo sete homens e nove mulheres, com idades entre 22 e 42 anos. Em relação às áreas de graduação dos participantes, majoritariamente a área de Matemática contempla oito participantes. Ainda há dois licenciados em Ciências Biológicas, três em Química, um em Física, um graduando em Estatística e ainda um com duas graduações, em Química e Física.

Ainda, a considerar o tempo que os professores estiveram em sala de aula enquanto estudantes, destaca-se que dos 16 indivíduos, sete possuem curso de Especialização. Importante destacar também que a maioria não atua como profissionais da educação, no total, nove. A fim de preservar a identidade, os professores serão denominados por *Participante* seguido de um número arábico (1 a 16). Convém destacar que todos consentiram com a utilização dos dados e participaram de modo voluntário do fornecimento das informações.

Para a realização das análises, o método utilizado foi a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) que tem como objetivo produzir novas percepções sobre o discurso que compõem a análise. Fundamenta-se em um processo de desconstrução e reconstrução de leitura de textos e sua ressignificação pela escrita de metatextos. A Análise Textual Discursiva se dá a partir de três etapas: Unitarização, Categorização e Comunicação (Ibid.).

Antes da unitarização, organizou-se o *corpus* de análise. Realizou-se a leitura integral dos depoimentos das duas perguntas selecionadas por apresentarem maior importância em vista de oferecer respostas à pergunta de pesquisa. Com o *corpus* organizado, foi iniciado o processo de unitarização, que de acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 53) “é um esforço de construção de significados”. A unitarização é o ponto da

análise no qual as unidades das ideias nucleares dos participantes são identificadas e separadas uma a uma para a captação de cada ideia discursiva sobre aquilo que se deseja saber (Ibid.).

Após a unitarização, dá-se início ao processo de categorização. É “um momento de síntese e organização de um conjunto de informações relativas aos fenômenos investigados” (Ibid., p.90). Nessa etapa, reuniu-se as unidades de sentido que apresentavam similaridade, formando conjuntos com certa lógica de significado e continuidade nas ideias apresentadas. As categorias podem ser a priori ou serem categorias emergentes (Ibid.). Nessa análise, adotou-se as categorias emergentes, e inicialmente foram identificadas 31 categorias iniciais, passando por reorganizações até a definição de quatro categorias finais. Após a categorização, a etapa seguinte da ATD é a comunicação por meio da produção de metatextos.

Os metatextos têm por objetivo a reorganização das unidades de sentido com uma nova compreensão (Ibid.). Dessa forma, a comunicação refere-se ao momento de escrita. Na analogia proposta por Morais e Galiuzzi (2011) a comunicação é o momento em que as unidades de sentido e as categorias se movem do caos para a ordem, e se pode afirmar que se tem algo a dizer.

Análise de Dados: as emersões das representações docentes

Por meio da Análise Textual Discursiva (MORAIS; GALIAZZI, 2011), identificou-se quatro categorias emergentes, com o total de 119 unidades de sentido no *corpus*, como possíveis formas de responder a pergunta de pesquisa: *quais as representações dos professores de Ciências e Matemática sobre as relações interpessoais no contexto de sala de aula?* Assim, as categorias emergentes identificadas buscam explicar os aspectos relativos às relações interpessoais e a sua relação com as práticas docente.

A saber, as categorias identificadas são: i) *buscam caracterizar as relações interpessoais*; ii) *as relações interpessoais afetam os estudantes*; iii) *as relações interpessoais influenciam a prática docente*, e por fim, iv)

o docente é influenciado pelas relações interpessoais. A seguir, é desenvolvido um metatexto para cada uma das quatro categorias emergentes, apresentando as relações entre os enunciados dos participantes, interpretações e aproximações com a teoria que fundamentam cada categoria final.

Categoria 1: *Buscam caracterizar as Relações Interpessoais*

Inicialmente os professores, participantes da pesquisa, buscaram algumas características presentes nas relações interpessoais, mais especificamente, nas relações estabelecidas entre professores e estudantes em classes de ensino de Ciências e de Matemática. A relação interpessoal *“está conectada com o jeito e a qualidade com que nos relacionamos com as outras pessoas”*(Participante 2). E assim, percebeu-se que emergiram duas qualidades a essas relações: *confiança e afetividade*.

As relações interpessoais são relações que envolvem *Confiança*. O ato de aprender envolve sempre dois personagens: um professor e um aluno, contudo mais importante que o personagem, o vínculo estabelecido entre ambos assume o papel principal (FERNÁNDEZ, 1991). Os professores afirmam que esse vínculo é constituído pelo respeito e pela confiança. *“Não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”* (FERNÁNDEZ, 1991, p.52). Assim, indo ao encontro das ideias dos participantes, as quais, inclusive, definem a confiança como condição necessária para a aprendizagem, o Participante 5 exemplifica esse posicionamento afirmando que *“essa relação de confiança é condição necessária para a aprendizagem”*.

“Para que se tenha uma aula produtiva e instigante os educandos precisam ter confiança e companheirismo com os docentes” (Participante 8). Aqui, percebe-se que diferentes faces do que a confiança entre professor e estudante pode gerar, nesse caso, a aula produtiva e instigante. Em outro exemplo, tem-se que a confiança gerada pelas relações interpessoais permite um planejamento mais adequado e qualificado: *“Essa confiança permite ao professor organizar melhor seu planejamento”*(Participante 11).

Outra característica dos vínculos entre professores e estudantes é a *afetividade*. Quando a sala de aula é um ambiente de afetividade, carinho e compreensão os professores podem, além de ensinar os conteúdos programáticos e desenvolver a construção do conhecimento científico próprio das Ciências e Matemática, orientar os estudantes na resolução de problemas pessoais, participando efetivamente de suas vidas. Assim, os assuntos de sala de aula podem começar a fazer sentido e ter significado na vida e sociedade de forma mais humanizada.

A afetividade exerce um importante papel na constituição e funcionamento da inteligência, determinando os interesses e necessidades individuais dos indivíduos (WALLON, 1968). Por meio das relações interpessoais transpassadas pela *afetividade*, o docente pode fazer um acompanhamento mais efetivo dos estudantes, conhecendo as características e personalidade de cada um. E com isso, “quando a *afetividade* está presente nas relações interpessoais, o aluno sente que é valorizado pelo professor” (Participante 16). Essa valorização é fundamental para o (des)envolvimento do estudante com a aula. Ainda, é destacado que as relações baseadas na afetividade permitem estabelecer vínculo de confiança e respeito entre estudante e professor, assim associando diferentes valores que perpassam não somente o ensino de Ciências ou Matemática, mas sim relativos aos campos e os objetivos de se fazer e trabalhar com educação.

Categoria 2: As relações interpessoais afetam os estudantes

Após a busca por uma definição de características fundamentais para se estabelecer relações de qualidade, as respostas indicam que as relações interpessoais influenciam na prática docente na medida em que causa efeitos nos estudantes, na perspectiva dos docentes deste estudo. Esses efeitos se caracterizam por auxiliar no desenvolvimento do estudante, motivar e qualificar a sua aprendizagem. Ainda em relação a essa categoria, os professores destacam que nem sempre as relações interpessoais exercem efeitos positivos sobre os estudantes.

As relações interpessoais *influenciam no desenvolvimento dos estudantes*. Tal aspecto torna-se evidente em: “Vejo a relação interpessoal entre

professor e aluno como algo importantíssimo para o desenvolvimento dos estudantes.” (Participante 1). Esse excerto sintetiza várias ideias emergentes nas respostas dos professores em relação ao processo de desenvolvimento dos estudantes, uma vez que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem estão associados às interações interpessoais e às relações sociais da comunidade (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998). Além disso, esse desenvolvimento é caracterizado por potencializar as habilidades intelectuais, morais e sociais em benefício da aprendizagem. Com essas habilidades, são trabalhadas as relações humanas de forma ampliada, para além da racionalidade ou cognição, estimulando as dimensões afetivas, os valores e o bem-estar dos estudantes e também do professor.

As relações interpessoais também *influenciam na motivação dos estudantes*, uma vez que aprender Ciências e Matemática é visto por muitos estudantes como algo complicado e difícil. Alguns estudantes já possuem pré-conceitos e dificuldades com as disciplinas escolares da área das Ciências antes mesmo do início do ano letivo. Uma boa relação interpessoal, que possibilita a criação de vínculos sustentados pela afetividade e confiança, assim como o respeito, pode motivar os estudantes na desconstrução de mitos e estigmas, aproximando-os do estudo dessas disciplinas em questão. É o que expõe o Participante 12: *“Uma relação de respeito e carinho é pode ser um fator motivacional para o aluno”*.

Na literatura, pode-se encontrar autores que tratam sobre fatores que proporcionam(des)motivação em sala de aula. Dentre os fatores motivacionais, destaca-se quatro propostos por Martini e Boruchovitch (2004), a saber: i) a promoção de apoio ao estudante; ii) incentivo e orientação aos alunos iii) a implementação de ações educativas que tenham como finalidade o crescimento pessoal do estudante; e iv) o preparo atividades de aprendizagem dinâmicas e formas de avaliação alternativas. Percebe-se que todos esses fatores seriam inviáveis em um ambiente com más relações. Relaciona-se também a ideia das ações educativas em prol do crescimento pessoal do estudante com os aspectos da formação integral já destacada anteriormente.

Ademais, as *boas* relações interpessoais *qualificam a aprendizagem*, pois, considera-se que o desenvolvimento da motivação dos estudantes e sua aprendizagem serão mais qualificadas. Esse entendimento

está presente majoritariamente no relato dos professores participantes da pesquisa. Para exemplificar, o Participante 16 aborda esses aspectos afirmando que: *“A relação interpessoal tem grande influência na prática docente, pois também está relacionada ao processo de aprendizagem. Essa relação faz com que o interesse do aluno pelas atividades escolares aumente, resultando em melhorias na aprendizagem”*.

Assim, tem-se que a qualidade da interação entre docentes e estudantes tem como consequência um sentido afetivo para o objeto de conhecimento e influência na aprendizagem (MAHONEY, 1994). Ainda, destaca-se mais dois enunciados que reafirmam que as relações interpessoais têm reflexos diretos na aprendizagem dos estudantes: *“Uma boa relação interpessoal entre professores e alunos pode ajudar nos processos de ensino e aprendizagem”* (Participante 12) e *“As relações interpessoais são atitudes que auxiliam constantemente no processo da aprendizagem”* (Participante 8).

Contudo, algumas vezes a relação interpessoal entre professores e estudantes *pode ter Influência Negativa*, e não ser amistosa por diversas razões. Dessa forma, não se estabelecem vínculos de confiança, nem afetividade e tão pouco contribuem para a aprendizagem. Nessas relações não conturbadas, pode-se ter a presença tanto de professores muito rigorosos quanto professores mais liberais, pois a verdadeira dificuldade está em criar a confiança mútua. O Participante 2 apresenta a situação do ‘tipo’ de professor: *“se houver um excesso de rigidez pelo professor, os seus alunos ficarão com um bloqueio mental desse professor. Se o professor for muito ‘bacana’, os alunos não darão credibilidade nem importância para a matéria ou para esse professor”*.

Com isso, sublinha-se o quanto as relações interpessoais são relativas e subjetivas. O professor ideal não existe, mas há muitas maneiras de ser um bom professor, de manter um bom relacionamento com os estudantes e de influenciá-los de maneira propositiva e positiva. Além disso, há também muitos tipos de estudantes e de situações (MORALES, 2006). Logo, o trabalho de bem se relacionar com todos é complexo e nem sempre é possível que as ações do professor atinjam igualmente a todo o grupo de estudantes, eventualmente ocasionando uma influência negativa dada as situações do cotidiano.

Categoria 3: As relações interpessoais influenciam a prática docente

Como terceira categoria emergente, os professores destacam elementos mais precisos em relação às influências das relações interpessoais sobre a prática docente. É enfatizado que a partir de uma boa relação interpessoal entre professores e estudantes, as propostas de atividade podem se tornar mais contextualizadas e diferentes do modelo convencional, conhecido no senso comum escolar enquanto forma tradicional de ensino. Nesse ponto, convém esclarecer que o modelo tradicional de ensino é aquele no qual o professor faz uso dos recursos didáticos habituais, e. g., livros didáticos, lousa, giz e exercícios para fixação [momentânea] dos conteúdos programáticos.

Boas relações interpessoais *permitem o desenvolvimento de atividades contextualizadas*. Conforme os professores, como um efeito da boa relação interpessoal, é importante o conhecimento da realidade do estudante. Consequentemente, o professor pode realizar atividades contextualizando tais realidades. Em diversos casos, é recorrente que o professor não pertença à mesma realidade social e/ou econômica de seus estudantes, e assim o docente deve se relacionar bem, a fim de compreender e também estudar sobre o local e a comunidade que está inserido. “*Esse conhecimento [da realidade] permite a ele [o professor] planejar suas aulas de acordo com a realidade dos estudantes*” (Participante 1).

A contextualização, conforme as Orientações Curriculares (BRASIL, 2006) não deve acontecer apenas para tornar o conteúdo mais atraente, mas é fundamental que o estudante torne-se capaz de analisar a realidade, imediata ou distante, atual ou histórica, e consiga compreender, na sua vida em particular, a importância do que é estudado. Com isso, percebe-se a importância do ensino contextualizado à realidade local dos estudantes, possibilitando a eles usar os conteúdos aprendidos na escola em situações de resolução de problemas relacionadas à vida cotidiana.

Ainda, boas relações interpessoais *permitem o desenvolvimento de atividades diferenciadas*, uma vez que as pedagogias tradicionais vêm perdendo espaço nas escolas atuais. Contudo, o ensino tradicional está

tão arraigado na concepção de escola, que mesmo para professores que se dispõe a um ensino diferenciado encontram adversidades e resistência com relação aos estudantes. Para o Participante 1, “*a prática docente com bom relacionamento interpessoal permite aulas mais dinâmicas, interativas e inovadoras*”, com isso, entende-se que uma forma de superar as adversidades se dá por intermédio de boas relações.

Em uma pedagogia relacional, a construção dos saberes sempre depende de dois ou mais sujeitos em interação e mediação. Essa mediação é dupla, uma de ordem cognitiva e outra relativa à natureza didática do que se está sendo proposto, e assim, é “aqui que as condições pedagógicas e didáticas ganham contornos, no sentido de garantir as possibilidades de acesso ao saber por parte do aprendiz educando.” (D’ÁVILA, 2008, p.31). Assim, acrescer a ideia de didáticas diferenciadas é possível a partir das relações interpessoais e qualifica a aprendizagem.

Categoria 4: o docente é influenciado pelas relações interpessoais

A aprendizagem se constrói na interação dos sujeitos, e quando o trato recai sobre a aprendizagem não se refere somente a aprendizagem do estudante sobre o objeto de estudo. O professor quando se propõe uma pedagogia relacional também muito aprende com seus interlocutores, e assim é influenciado por essas relações. Os professores(participantes da pesquisa) enfatizam algumas características do perfil desse professor, quando em convivência com os estudantes, assume não só a tarefa de ensinar os conteúdos programáticos, mas também assume postura de formador de valores.

Enquanto formador de valores, é inquestionável que existem diversos tipos de professores. Alguns são considerados mais amigáveis e outros mais rígidos, contudo é inegável suas motivações para com o ensino. Freire (1996) já afirmava que nenhum professor passa por nossas vidas sem deixar suas marcas, a questão que se volta agora é para o professor que deixa marcas positivas.

Assim, destaca-se o professor que assume postura de formador de valores, para o Participante 8: “*Um bom profissional da educação não é*

o que somente sabe passar conteúdos, mas é aquele que dá importância também para questões de formação de valores". O Participante 5 ainda acrescenta, utilizando exemplos de sua própria prática: *"A empatia com os alunos e o colocar-se no lugar do outro são princípios que norteiam a minha prática docente"*.

Entende-se que o ideal é que o professor transforme a sala de aula em um ambiente confortável para os estudantes, no qual o estudante possa sanar suas dúvidas sem constrangimento e que seja um ambiente de aprendizagem efetiva (BORUCHOVITCH, 2009). Nesse sentido, o ambiente de trabalho como a sala de aula ou mesmo a escola como um todo acaba sendo qualificada quando há um entendimento consensual entre os envolvidos. Tal aspecto é ressaltado pelo Participante 10, quando afirma que: *"Manter boas relações interpessoais acrescenta positivamente para termos um ambiente de trabalho agradável"*.

Ainda, *"Um aspecto muito importante em relação à prática docente é que precisamos gostar de lecionar e estar feliz na profissão que escolhemos"* (Participante 8) e, para essa felicidade e satisfação pessoal, o meio que se está inserido não deve ser turbulento. São diversos aspectos interligados que constroem a escola e seu ambiente, o bem relacionar-se é essencial para atingir a satisfação no que tange a formação de cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como forma de considerações finais, retoma-se o objetivo dessa pesquisa: *Identificar as concepções sobre as relações interpessoais na prática docente dos estudantes de um Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática*. Assim, compreende-se que os professores caracterizaram as relações interpessoais como relação entre duas ou mais pessoas que envolve especialmente a confiança e a afetividade.

Os professores percebem que as relações interpessoais afetam os estudantes, pois auxilia em seu desenvolvimento, assim como pode gerar motivação e qualificar a aprendizagem. Ainda é destacado que nem sempre as relações estabelecidas são boas, e assim acabam influenciando negativamente os estudantes, desestimulando-os para a aprendizagem.

Os professores destacam que as relações interpessoais influenciam a prática docente, afirmando que uma boa relação contribui para o desenvolvimento de atividades contextualizadas e diferenciadas do ensino tradicional. Assim, sublinha-se que o docente como profissional é influenciado pelas relações interpessoais, quando o professor assume posição de formador de valores, qualificando assim sua prática. Também foi apontado que quando todos esses aspectos estão em harmonia, o ambiente de trabalho é qualificado, não somente em sala de aula, mas em toda a escola.

Para o grupo de professores pesquisado, as relações interpessoais são fundamentais e determinantes para o bom convívio em sala de aula, pois afeta a todos atores envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. Assim, a busca por manter boas relações deve sempre ser um aspecto relevante em sala de aula, valorizando a confiança, a afetividade e sobre tudo o respeito entre as partes para qualificar a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas inovadoras**: experiências bem-sucedidas em escolas públicas. Brasília: UNESCO, 2003.

ALBERTI, Robert; EMMONS, Michael. **Comportamento assertivo**: um guia de auto-expressão. 2.ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

AQUINO, Julio Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____ **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

BORUCHOVITCH, Evely. **A motivação do aluno**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor; Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e a Profissão Docente. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias**. v. 2. Brasília: MEC/Semtec, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora do Porto, 1994.

D'ÁVILA, Cristina Maria. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: EDUNEB/EDUFBA, 2008.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**. v. 6. n.3 p. 205-215, São Paulo, 1998.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC, 1999.

FERNANDÉZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.22, n.2, mai-ago, p.201-210, 2006.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas em Psicologia: criança: questões psicossociais**, n. 3. São Paulo, 1994.

MARTINI, Mirella Lopes. e BORUCHOVITCH, Evely. **A teoria da atribuição de causalidade: Contribuições para a formação e atuação de educadores**. São Paulo: Alínea. 2004.

MORAES Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí; 2011.

MORALES, Pedro. **Relação professor-aluno: o que é, como se faz**. Edições Loyola, São Paulo, 2006.

NEVES, Marisa Maria Brito de Justa; ALMEIDA, Sandra Francesca. A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. IN: ALMEIDA, Sandra Francesca. (Org.), **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 83-103.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica.** Caderno do CEDES, 20, p.62-77, 2000.

TAPIA, Jesús Alonso. **A motivação em sala de aula.** São Paulo: Loyola, 1999.

VASCONCELOS, Alexandra Alves et all. **A presença do diálogo na relação professor-aluno.** In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, Recife, 2005.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Sobre os autores

Martha Rheingantz dos Santos- Licenciada em Química, Especialista em Gestão da Educação e Mestre em Educação em Ciências e Matemática (2018 - PUCRS). Professora de Química no Colégio João Paulo I e no Colégio Kennedy. E-mail: marthars21@hotmail.com.

Luísa Colombo Pontalti - Luísa Colombo Pontalti - Graduada em Química Licenciatura e Pedagogia, Mestre em Educação em Ciências e Matemática (2018 - PUCRS). Atualmente dedica seus estudos a Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Professora em escola especial no município de Bento Gonçalves. E-mail: isaah.pontalti@gmail.com.

Marcelo Prado Amaral-Rosa - Estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutorado em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2016). Mestrado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (2012). Graduação em Química Licenciatura pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2008). Email: marcelo.pradorosa@gmail.com.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: utilização de temas geradores para elaboração de sequências didáticas para o Ensino de Matemática

Karla Amâncio Pinto Field's
Nayara de Paula Martins Silva
Ana Maria Libório de Oliveira
Regina da Silva Pina Neves
Raquel Aparecida Souza

As pesquisas na área de formação de professores de matemática indicam que é necessário construir uma identidade própria para os cursos de licenciatura em matemática, que leve em conta as necessidades que emergem da futura prática docente. Uma parte essencial dessa construção de identidade visa oferecer aos licenciandos uma abordagem que favoreça a aproximação entre os conteúdos dos cursos de formação de professores, as práticas e os desafios próprios da sala de aula da educação básica. Assim, uma forma de contribuir para a formação inicial de professores de matemática é discutir e propor experiências com diferentes estratégias de ensino e aprendizagem, de modo a possibilitar ações em que os licenciandos planejem, executem e analisem sequências didáticas a partir de temas geradores.

A abordagem temática sugerida por Paulo Freire é uma proposta metodológica muito discutida entre a comunidade acadêmica, na qual os conteúdos de ensino emergem da realidade social e histórica dos sujeitos, são também chamados de Temas Geradores. Eles são

conhecidos a partir da investigação temática, num processo dialógico¹, e são o ponto de partida para a construção dos programas de ensino (FREIRE, 2005). Nesse sentido, escolhe-se uma determinada situação que possa ser significativa no processo de ensino e aprendizagem e mediante a qual se define quais tópicos são de interesse, sua sequência e a articulação entre a vivência do estudante e os conhecimentos científicos (PERNAMBUCO, 1993).

Na busca de uma identidade própria em que possa refletir as práticas docentes, as Sequências Didáticas (SDs) podem representar importantes instrumentos metodológicos, tendo em vista que podem estar presentes em todos os processos e planejamentos da educação, como é o caso da educação matemática, como lembra D'Ambrósio (2007). O autor chama a atenção para as possibilidades com as Tendências de Ensino da Matemática, Etnomatemática, História da Matemática, Resolução de Problemas, Jogos, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), Modelagem Matemática, como metodologias que trabalham numa perspectiva transdisciplinar que direcionam os vários procedimentos que poderão ser representados e desenvolvidos os conteúdos matemáticos.

Embora as tendências de ensino não tenham sido parte do procedimento de construção das SDs neste capítulo, compreende-se que elas são sugestões importantes para qualquer tendência de ensino da matemática, de modo a colaborar para efetivar o processo de ensino e aprendizagem. Não há como desvincular este procedimento mesmo desenvolvendo uma aula de forma tradicional, pois trabalhar com as SDs possibilita estabelecer uma evolução do processo de ensino, em que as fases constituem-se em desenvolvimento, aplicação e avaliação.

Considerando essa abordagem teórica-metodológica, este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma experiência desenvolvida na formação inicial de professores de matemática, na qual utilizou-se de temas geradores para discutir e propor o planejamento de uma sequência didática.

1 Entende-se por processo dialógico o diálogo que se estabelece entre os educandos, educadores e a comunidade.

O estudo foi realizado com alunos matriculados na disciplina de didática II do curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Brasília (IFB)/Campus Estrutural. Iniciou-se com a problematização sobre o que são temas geradores e como planejar uma sequência didática com base na proposta de três momentos pedagógicos. Os temas basearam-se no índice de suicídio entre a população homossexual, suicídio em geral e conscientização e prevenção do suicídio.

Como pressuposto, compreende-se que para ensinar os conteúdos de matemática há vários métodos, no entanto, todos eles necessitam de uma construção cronológica em que se possa desenvolver os objetivos planejados e assim, corroborar para a matemática ser efetiva na condução da aprendizagem.

FASES CONSTITUTIVAS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD)

Inspirados no processo de codificação²-problematização-descodificação³ apresentado por Freire, os autores Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011) propõem a organização da prática educativa com base em Três Momentos Pedagógicos (3MP), a saber:

a) *1º Momento - Problematização Inicial*

Apresentam-se questões ou situações reais que os estudantes conhecem e vivenciam e que estão envolvidas nos temas trabalhados. Para auxiliar a problematização poderão ser utilizadas reportagens, experimentos, gráficos, vídeos, uma questão desafiadora, além de vários outros meios.

Nesse primeiro momento pedagógico, os alunos são desafiados a falarem o que pensam sobre as situações, a fim de que o professor possa conhecer e fazer um diagnóstico sobre o que eles sabem sobre o assunto. A finalidade desse momento é fazer com que os alunos sintam necessidade de adquirir outros conhecimentos.

2 “A codificação é a apreensão do sujeito sobre um problema existencial” (SILVA, 2018, p. 55).

3 A descodificação é a “análise e conseqüente reconstituição da situação vivida” (FREIRE, 2014, p. 126), que permite ir além da abstração promovendo o desenvolvimento de novos conhecimentos (SILVA, 2018, p. 55).

b) 2º Momento - Organização do Conhecimento

Sob a orientação do professor, são estudados os conhecimentos indispensáveis para a compreensão dos temas e da problematização inicial. Nesse momento, o conhecimento científico é incorporado nas discussões a fim de “propiciar saltos que não poderiam ser dados sem o conhecimento do qual o organizador é o portador” (PERNAMBUCO, 1993, p. 34).

O professor aprofundará nas definições, conceitos, relações, leis, necessários para o entendimento da problematização inicial e incorporará o conhecimento científico nas discussões. Para incentivar e melhorar a sistematização dos conhecimentos, várias atividades podem ser sugeridas e a consulta em jornais, artigos, podcast, reportagens, blogs, vídeos, filmes e outros materiais podem ser propostos.

Para estabelecer a relação da organização do conhecimento faz-se necessário uma conexão no entendimento da produção inicial, promovendo o primeiro contato entre o aluno e o modelo textual proposto, no caso específico, podendo ser os conteúdos, tendo como foco principal o processo educativo de que irá efetivar a preparação das atividades propostas, e de acordo com o que se deseja construir seguirá para a próxima etapa, tornando-se ainda fase do planejamento, pois a SD possui as três fases essenciais, planejamento, aplicação e avaliação.

c) 3º Momento - Aplicação do Conhecimento

Momento que se destina a abordagem sequencial do conhecimento assimilado pelo aluno, promovendo situações para que ele possa analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo, quanto outras que, mesmo não estando diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas pelo mesmo conhecimento (MUENCHEN; DELIZOICOV, 2014).

Trata-se de promover ações que contribuam para uma formação mais ampla e capaz de possibilitar que alunos e futuros professores façam associações com os referenciais teóricos e práticos do dia a dia da escola, seja na atuação como docente ou nas práticas de estágios durante

a formação inicial. Ou seja, uma práxis que se apresenta como uma das funções sociais da educação na perspectiva da prática social, que como destaca Triviños (2006), se refere a “uma atividade objetiva, material, fundamental, capaz de modificar a sociedade e a natureza”. (p.127).

Por sua vez, refere-se a um saber que é acumulado pelo ser humano através da história e que é construído pela unidade da prática com a teoria, considerando as relações estabelecidas pelos sujeitos e suas práticas diárias no contexto de mudanças sociais. Para Triviños (2006, p.133) uma prática social refere-se à práxis do homem, ou seja, é ação prática e teórica “consciente em todos os seus momentos, especialmente no processo de produção”.

INÍCIO DO PROCESSO DE DISCUSSÃO E AÇÕES DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DIANTE DE UM TEMA GERADOR

A disciplina de didática II do curso de licenciatura em matemática do Instituto Federal de Brasília - IFB/Campus Estrutural, ofertada no segundo semestre de 2018, foi iniciada por meio de uma discussão sobre os saberes docentes e formação profissional, utilizando-se como referencial teórico textos do autor Tardif (2007). Na sequência das atividades foi realizado a etapa de problematização em que foi feito questionamentos aos alunos a partir dos “Temas Geradores” e sobre o processo de planejamento de uma sequência didática baseando-se nos três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). Vale ressaltar que buscou-se desenvolver ações de problematização na perspectiva de uma prática social.

A ideia era apresentar estratégias de ensino e aprendizagem de forma a contribuir para a formação inicial dos futuros professores de matemática, possibilitando situações teórico-práticas em que eles pudessem pensar em situações reais, planejar, executar e analisar sequências didáticas a partir de temas geradores.

Assim, a estratégia desenvolvida a partir dos três momentos pedagógicos envolveu cinco encontros de duas horas aulas, em que os alunos foram desafiados desde a discussão sobre o tema gerador, passando pelo

processo de compreensão teórica sobre essa estratégia, até o momento de planejamento e apresentação da sequência didática.

Considerando que o mês de setembro no Brasil é realizada uma campanha nacional de conscientização e prevenção do suicídio, esse foi o tema gerador escolhido pela professora de didática II para discutir com os alunos sobre a elaboração da sequência didática, seguindo a proposta dos três momentos pedagógicos. O Quadro 1 mostra uma síntese do cronograma das atividades desenvolvidas nessa práxis.

Quadro 1: Síntese das etapas dos Três Momentos Pedagógicos: a práxis

| Etapa | Conteúdo | Atividades |
|-----------------------------|--|---|
| Problematização inicial | Como os temas geradores podem contribuir para o ensino de Matemática? | <ul style="list-style-type: none"> • Explanação de como seria o desenvolvimento da atividade. • Cada dupla de alunos recebeu uma reportagem sobre suicídio. Após a leitura, as duplas trocaram as reportagens para que todas as duplas lessem todas as reportagens. <p style="text-align: center;">Reportagem 1: Estável, suicídio entre jovens ainda é quarta causa de morte no Brasil https://noticias.r7.com/saude/estavel-suicidio-entre-jovens-ainda-e-quarta-causa-de-morte-no-brasil-21052018</p> <p style="text-align: center;">Reportagem 2: A tragédia do suicídio entre jovens: taxas nunca foram tão altas https://veja.abril.com.br/saude/a-tragedia-do-suicidio-entre-jovens-taxas-nunca-foram-cao-altas/</p> <p style="text-align: center;">Reportagem 3: Suicídio: mais de 800 tentativas foram registradas esse ano do Distrito Federal http://www.jornaldebrasil.com.br/cidades/suicidio-mais-de-800-tentativas-foram-registradas-este-ano-no-df/</p> |
| Organização do conhecimento | Temas geradores Três momentos pedagógicos | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e discussão dos conceitos: temas geradores (FREIRE, 2014) e três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011). |
| Aplicação do conhecimento | Elaboração da sequência didática e avaliação dessa estratégia de ensino. | <ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da sequência didática pelos alunos e consulta do currículo em movimento do DF. • Apresentação oral e escrita do planejamento da sequência didática. |

Fonte: Elaborado pelas autoras

O quadro apresenta uma síntese sobre o planejamento sequencial dos três momentos pedagógicos, iniciando pela problematização inicial, pois toda estratégia necessita de uma questão norteadora. Diante da pergunta estabeleceu-se a organização do conhecimento, visto que para ensinar um conteúdo é necessário conhecer e compreender o que se propõe e ter claro como se pretende fazer esta conexão, pois, com base nesta busca,

Um número significativo de educadores e pesquisadores vêm tentando encontrar respostas satisfatórias para questões fundamentais, relativas ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, a quem ensinar e que tipo de alunos se quer formar. (OLIVEIRA, 2009, p. 103)

Assim, as fases apresentadas no quadro 1 promoveram um direcionamento de como iniciar o processo de ensino de forma que o desenvolvimento fizesse interação com temáticas atuais e recorrentes ao dia a dia dos alunos e que, a partir dessas situações eles pudessem validar ou não o processo de ensino e aprendizagem.

O DESENVOLVIMENTO DAS AULAS E CONSTRUÇÃO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD) PELOS ESTUDANTES

1ª Aula: como os temas geradores podem contribuir para o ensino de matemática?

Foi explicado aos licenciandos que a sequência didática, da disciplina de didática II, estava organizada nos três momentos pedagógicos e o primeiro deles era a problematização inicial - Como os temas geradores podem contribuir com o ensino de matemática? Neste momento a professora organizou a turma em duplas e cada uma recebeu, na forma impressa, uma reportagem de jornal sobre o tema suicídio, e eles tinham que realizar algumas tarefas: fazer a leitura e um debate prévio entre a dupla; identificar quais recursos de matemática estavam presentes nas

reportagens e apontar qual seria a finalidade desses elementos nas reportagens. Na sequência, cada dupla, repassava a reportagem para outra dupla até que todos pudessem ler todas as reportagens e realizar as tarefas propostas.

Nas discussões iniciais os alunos destacaram questões sobre o aumento de suicídio entre os jovens, sobre os fatores que levam muitos jovens a cometerem essa ação, também destacaram sobre como podemos ajudar as pessoas que estão na situação de risco. Os alunos voluntariamente comentaram de casos próximos a eles sobre depressão, racismo, violência, religião e tentativas de suicídio.

Em relação à presença de elementos da matemática, os alunos apontaram a presença de gráficos e tabelas como recursos visuais que são utilizados para ilustrar e descrever as relações matemáticas sobre o suicídio. Destacaram que o objetivo destes recursos é também de proporcionar aos leitores contatos com os dados das reportagens, possibilitando uma visualização mais rápida e de forma atrativa sobre a temática. Observaram ainda que os dados numéricos como porcentagens presentes no texto, também servem para despertar atenção visual do leitor para a temática do artigo.

É possível perceber que o tema gerador “suicídio”, embora não seja tema específico de um conteúdo da matemática, provocou uma discussão sobre aspectos sociais relevantes, que exigem dos alunos posicionamento crítico com relação às possíveis causas do aumento de suicídio entre os jovens. Também possibilitou o debate sobre os saberes histórico e socialmente já constituídos pelos seres humanos situados em um mundo concreto, conflituoso e contraditório.

A partir dessa situação real, os alunos foram desafiados à problematização sobre o tema gerador, tão presente no dia a dia de muitos deles, e assim foram desafiados a trabalhar em duplas, de forma colaborativa, cujo objetivo também era que desenvolvessem sua personalidade humana, indagadora, reflexiva e juntos conseguissem apresentar sínteses sobre as questões, ao mesmo tempo em que deviam fazer associações com elementos mais específicos da sua formação inicial para a licenciatura em matemática.

2º Aula: Temas geradores e os três momentos pedagógicos.

Nessa aula a professora orienta os licenciandos que estavam desenvolvendo o segundo momento pedagógico - a organização do conhecimento. Assim, foi apresentado e discutido conceitos, princípios e fundamentos da pedagogia de Paulo Freire, fazendo relações teóricas e práticas com os temas geradores. Nessa etapa de organização do conhecimento também foi apresentado e discutido os três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011), fazendo associações sobre algumas possibilidades de elaboração de aulas nessa perspectiva, além de aprofundar sobre a fundamentação teórica sobre a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

O papel docente nessa etapa também é fundamental pois a partir da etapa anterior passa-se ao aprofundamento das questões iniciais pautando-se em eixos teóricos e indispensáveis para a compreensão dos temas da problematização inicial, mas agora fazendo relações com o conhecimento científico a fim de “propiciar saltos que não poderiam ser dados sem o conhecimento do qual o organizador é o portador” (PERNAMBUCO, 1993, p. 34).

3º e 4º Aula: Aplicação dos conhecimentos

Após essas discussões, os alunos foram organizados para o trabalho em grupos. Cada grupo recebeu um guia de orientação contendo alguns itens que deveriam ser preenchidos para fazer o planejamento da elaboração da sequência didática. O guia continha os seguintes itens: Turma, Tema Gerador, Objetivos da aula/Duração da aula, Conteúdos conceituais, Conteúdos procedimentais e Conteúdos atitudinais, Problematização inicial, Organização do Conhecimento, Aplicação do Conhecimento, conforme sintetizado no Quadro 2.

Quadro 2. Guia orientador para o planejamento das sequências didáticas pelos grupos de estudantes.

| Grupo | Turma: | Tema Gerador: | Objetivos da aula/ Duração da aula: |
|-------|--------------------------|------------------------------|--|
| | Conteúdos conceituais: | Conteúdos procedimentais: | Conteúdos atitudinais: |
| | Problematização inicial: | Organização do Conhecimento: | Aplicação do Conhecimento: |
| | | | |

Fonte: Elaborado pelas autoras adaptado de SILVA e SILVA (2018).

Para conhecer e identificar quais conteúdos deveriam ser trabalhados em cada nível e modalidade de ensino, os licenciandos consultaram os cadernos do Currículo em Movimento do Distrito Federal (BRASÍLIA, 2015), um documento que é composto por oito cadernos. Dois grupos consultaram o caderno do Ensino Médio e um grupo consultou o caderno da Educação de Jovens e Adultos (BRASÍLIA, 2015b, 2015a). Essa consulta foi necessária para que os grupos identificassem em quais séries os conteúdos de matemática são trabalhados na educação Básica do Distrito Federal, e isso também permitiu aos grupos conhecer um pouco mais sobre o currículo do DF.

Os alunos foram organizados em três grupos, os quais nomeamos de DF, JL e PCJ e produziram três sequências didáticas com os seguintes temas geradores respectivamente: “índice de suicídio na população homossexual”, “suicídio” e “conscientização e prevenção do suicídio”.

A escolha do tema gerador era livre, os grupos deveriam escolher algo que estivesse no contexto dos jovens e que fosse possível trabalhar algum conteúdo de matemática. No entanto, como já havia sido trabalhado e discutido o tema do suicídio anteriormente, todos os grupos decidiram escolher esse tema pois, mostrou-se como um tema inquietante e motivador para a maioria.

Essa temática despertou nos licenciandos o interesse pelo ensino da matemática ao mesmo tempo em que também era uma oportunidade

para ajudar pessoas próximas ou não a eles, que, por diversas razões poderiam estar passando por situações de risco com pensamentos ou tentativas de suicídio. Os licenciandos identificaram neste tema, a possibilidade de compreender a realidade social dos sujeitos que vivenciam diversos problemas de ordem emocional e que podem levar ao suicídio e assim, identificaram uma possibilidade de serem mediadores no processo de transformação social desse problema, usando dos recursos da matemática.

Importante mencionar que a fundamentação teórica em que os licenciandos estavam apoiados era na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que dentre outras questões se preocupa com transformação social, por meio da compreensão da realidade, a partir da análise das vivências sociais, buscando entendê-las não como algo natural, mas sim construído culturalmente (SAVIANI, 2003). Essa fundamentação também ampara as bases do Currículo em Movimento do DF (2015c, p. 32), e também ressalta a questão da prática social dos estudantes:

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, o estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais.

Nessa etapa de aplicação dos conhecimentos, identificou-se que tanto a professora de didática II, quanto os licenciandos, tomaram um elemento contido na prática social para introduzir os conteúdos, sejam de didática ou de matemática. Nesse sentido, corrobora-se que a prática social apresenta-se como “o conjunto de saberes, experiências e percepções construídas pelo estudante em sua trajetória pessoal e acadêmica e que é transposto para o estudo dos conhecimentos científicos” (BRASÍLIA, 2015c, p. 32).

Abordar a temática suicídio, como um elemento da prática social como ponto de partida para a construção do conhecimento, possibilitou relacionar os conhecimentos acadêmicos a partir da articulação dos

saberes do senso comum, escolares, culturais e científicos, considerando que todos esses conhecimentos são igualmente importantes para compreensão da realidade.

Nesse contexto, a etapa de elaboração da sequência didática pelos alunos foi desenvolvida em aproximadamente seis horas aulas, considerando as etapas para discutir, elaborar e propor as ações. No primeiro esboço, os alunos apenas citaram como poderia ser os elementos dessa sequência, mas de forma bem superficial. Assim, para aguçar mais na tentativa de fazer com que eles avançassem na proposta da atividade, foi lançando alguns questionamentos: imaginem que vocês vão ministrar essas aulas amanhã, qual exercício, qual tabela, gráfico, vídeos e reportagens vocês poderiam utilizar?

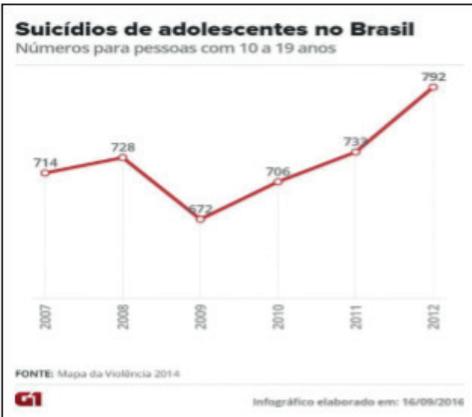
Com estes questionamentos os alunos perceberam que deveriam avançar e se comprometer mais com a atividade, com a pesquisa, identificar e especificar esses elementos. Isso exigiu mais tempo de elaboração para a sequência didática, pois não bastava apenas citar o que poderia ser trabalhado e preencher o guia do planejamento, mas deveriam colocar explicitamente todos os elementos, além de citar as fontes de consultas ou referências.

5ª aula - Apresentação escrita e oral dos grupos das sequências didáticas produzidas

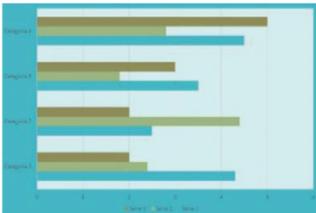
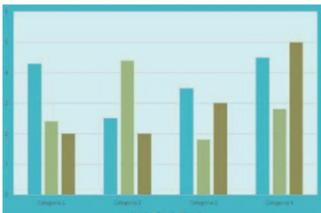
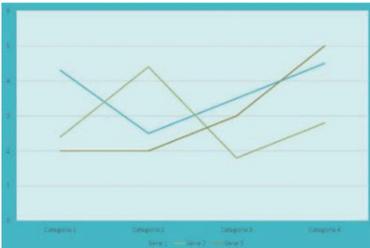
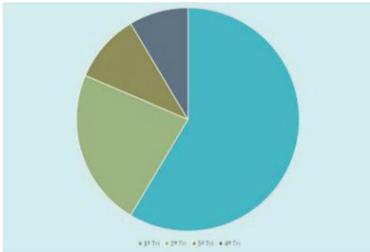
Essa aula também fez parte da etapa de aplicação do conhecimento, pois é o momento em que os alunos apresentaram as sequências didáticas (SD) produzidas por eles. A professora também utilizou este momento para avaliar se sua estratégia de ensino oportunizou aos alunos a compreensão, apropriação e aplicação dos temas geradores para produção de sequências didáticas fundamentadas na perspectivas dos três momentos pedagógicos.

De modo a sintetizar uma amostra dessas SDs planejadas pelos grupos, foi selecionado de modo aleatório a SD do grupo JL, que está sintetizada conforme o Quadro 3.

Quadro 3: Sequência didática do grupo JL.

| Grupo | Turma | Tema Gerador | Objetivos da aula/ Duração da aula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---------------------|--------------|---|---------------|---------------------|---------------------|-------|---|-------|---------------|-------|-----------------------------|-------|-------------------------------|------|-----------------------------|------|-------------------------|------|---------------------------|------|---------------------|------|-----------------|------|
| JL | 1º ano do EJA | Suicídio | Reconhecer e interpretar informações apresentadas por gráficos. 5 aulas de 50 minutos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Problematização inicial | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Apresentar aos alunos gráficos do tipo de setores, colunas/barras e gráfico de linhas relacionado com o tema gerador. Por exemplo: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  <p>Suicídios de adolescentes no Brasil Números para pessoas com 10 a 19 anos</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Ano</th> <th>Número de Suicídios</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2007</td> <td>714</td> </tr> <tr> <td>2008</td> <td>728</td> </tr> <tr> <td>2009</td> <td>677</td> </tr> <tr> <td>2010</td> <td>706</td> </tr> <tr> <td>2011</td> <td>733</td> </tr> <tr> <td>2012</td> <td>792</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Mapa da Violência 2014 Infográfico elaborado em: 16/09/2016</p> | | | | Ano | Número de Suicídios | 2007 | 714 | 2008 | 728 | 2009 | 677 | 2010 | 706 | 2011 | 733 | 2012 | 792 | | | | | | | | |
| Ano | Número de Suicídios | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2007 | 714 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2008 | 728 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2009 | 677 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2010 | 706 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2011 | 733 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2012 | 792 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gráfico 1: Exemplo de gráfico de Linha. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|  <p>Suicídio e doenças mentais Estudos em populações gerais (N=15.629)</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Doença Mental</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Transtorno do humor</td> <td>35,8%</td> </tr> <tr> <td>Transtorno por uso de substância psicoativa</td> <td>22,4%</td> </tr> <tr> <td>Esquizofrenia</td> <td>10,6%</td> </tr> <tr> <td>Transtorno de personalidade</td> <td>11,6%</td> </tr> <tr> <td>Outros transtornos psicóticos</td> <td>0,3%</td> </tr> <tr> <td>Transtornos orgânico mental</td> <td>1,0%</td> </tr> <tr> <td>Transtorno de ansiedade</td> <td>6,1%</td> </tr> <tr> <td>Transtorno de ajustamento</td> <td>3,6%</td> </tr> <tr> <td>Outros diagnósticos</td> <td>5,1%</td> </tr> <tr> <td>Sem diagnóstico</td> <td>3,2%</td> </tr> </tbody> </table> <p>Fonte: Bertolote et al. (2002).</p> | | | | Doença Mental | Porcentagem | Transtorno do humor | 35,8% | Transtorno por uso de substância psicoativa | 22,4% | Esquizofrenia | 10,6% | Transtorno de personalidade | 11,6% | Outros transtornos psicóticos | 0,3% | Transtornos orgânico mental | 1,0% | Transtorno de ansiedade | 6,1% | Transtorno de ajustamento | 3,6% | Outros diagnósticos | 5,1% | Sem diagnóstico | 3,2% |
| Doença Mental | Porcentagem | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transtorno do humor | 35,8% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transtorno por uso de substância psicoativa | 22,4% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Esquizofrenia | 10,6% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transtorno de personalidade | 11,6% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Outros transtornos psicóticos | 0,3% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transtornos orgânico mental | 1,0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transtorno de ansiedade | 6,1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Transtorno de ajustamento | 3,6% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Outros diagnósticos | 5,1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sem diagnóstico | 3,2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Gráfico 2: Exemplo de gráfico de Setores. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | <p style="text-align: center;">Suicídios por faixa etária no Brasil Número para cada 100 mil habitantes</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Faixa Etária</th> <th>Número para cada 100 mil habitantes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10 a 14 anos</td> <td>0,7</td> </tr> <tr> <td>15 a 19 anos</td> <td>3,9</td> </tr> <tr> <td>20 a 29</td> <td>6,4</td> </tr> <tr> <td>30 a 59 anos</td> <td>7,6</td> </tr> <tr> <td>+ de 60 anos</td> <td>8,0</td> </tr> </tbody> </table> <p> <small>FONTE: Mapa da Violência</small> <small>Infográfico elaborado em: 16/09/2016</small> </p> <p style="text-align: center;">Gráfico 3: Exemplo de gráfico de Barras.</p> <p>Após da apresentação dos gráficos iniciar um debate com os alunos sobre: o que eles entendem dos dados desses gráficos? O que é suicídio? De acordo com os dados dos gráficos quais são as idades e os principais motivos psíquicos pelos quais as pessoas cometem suicídio? Como detectar e ajudar alguém com idealização suicida?</p> | Faixa Etária | Número para cada 100 mil habitantes | 10 a 14 anos | 0,7 | 15 a 19 anos | 3,9 | 20 a 29 | 6,4 | 30 a 59 anos | 7,6 | + de 60 anos | 8,0 |
|--------------|---|--------------|-------------------------------------|--------------|-----|--------------|-----|---------|-----|--------------|-----|--------------|-----|
| Faixa Etária | Número para cada 100 mil habitantes | | | | | | | | | | | | |
| 10 a 14 anos | 0,7 | | | | | | | | | | | | |
| 15 a 19 anos | 3,9 | | | | | | | | | | | | |
| 20 a 29 | 6,4 | | | | | | | | | | | | |
| 30 a 59 anos | 7,6 | | | | | | | | | | | | |
| + de 60 anos | 8,0 | | | | | | | | | | | | |
| | <p>Organização do Conhecimento</p> | | | | | | | | | | | | |
| <p>JL</p> | <p>Após o debate será apresentado aos estudantes a definição de gráficos, seus elementos e classificações.</p> <p>Gráficos: São representações visuais utilizadas para exibir dados, sejam eles, sobre determinada informação, ou valores numéricos. Geralmente, são utilizados para demonstrar padrões, tendências e ainda, comparar informações qualitativas e quantitativas num determinado espaço de tempo. São ferramentas utilizadas em diversas áreas de estudo (matemática, estatística, geografia, economia, história, etc.) para facilitar a visualização de alguns dados, bem como para tornar os dados mais claros e informativos. Dessa forma, o uso de gráficos torna a interpretação análise mais rápida e objetiva.</p> <p>Elementos dos Gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Título: geralmente possuem um título a respeito da informação que será apresentada. • Fonte: muitos gráficos, sobretudo os da área de estatística, apresentam a fonte, ou seja, de onde as informações foram retiradas. Também podem apresentar o ano de publicação da fonte referida. • Números: estes são essenciais para comparar as informações dadas pelos gráficos. A maior parte deles utilizam números, seja para indicar quantidade ou tempo (mês, ano, trimestre). • Legendas: grande parte dos gráficos apresentam legendas que auxiliam na leitura das informações apresentadas. Junto a ela, cores que destacam diferentes informações, dados ou períodos, são utilizadas. | | | | | | | | | | | | |

| | |
|---|---|
| <p>JL</p> | <p>Classificação dos Gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gráfico de Colunas: Também conhecido como “Gráfico de Barra”, eles são usados para comparar quantidades ou mesmo demonstrar valores pontuais de determinado período. <p>As colunas podem surgir de duas maneiras:</p> <p>- Horizontal</p>  <p>- Vertical</p>  <p>Gráficos de Linha: Também chamado de “Gráfico de Segmento”, ele é usado para apresentar valores (sequência numérica) em determinado espaço de tempo. Ou seja, mostra as evoluções ou diminuições de algum fenômeno.</p>  <p>Gráfico Setores: Também chamado de “Gráfico de Pizza”, esse modelo recebe esse nome pois tem a forma de uma pizza, ou seja, é circular. Eles são utilizados para reunir valores a partir de um todo, segundo o conceito de proporcionalidade.</p>  |
| <p>Aplicação do conhecimento</p> | |
| <p>JL</p> | <p>Após apresentar toda parte conceitual, os estudantes serão levados ao laboratório de informática para que resolvam exercícios do Khan Academy.</p> |
| <p>Referências: https://www.todamateria.com.br/tipos-de-graficos/ Acessado em 19 de setembro de 2018.</p> | |

Fonte: Produzido pelo grupo JL

Na sequência didática produzida por JL com o tema gerador “suicídio”, os elementos que este grupo utilizou para iniciar a problematização foram os gráficos de linhas, setores e barras, todos estes retirados de reportagem que discutem questões relativas à temática.

A proposta era que, por meio os gráficos aguçasse o debate a partir das questões: O que vocês entendem a partir dos dados desses gráficos? O que é suicídio? De acordo com os dados dos gráficos quais são as idades e os principais motivos psíquicos pelos quais as pessoas cometem suicídio? Como detectar e ajudar alguém com idealização suicida?

Neste momento apenas os gráficos seriam disponibilizados, dessa forma, a problematização inicial, seria um momento que permitiria ao professor identificar se os alunos sabiam fazer a leitura de diferentes tipos de gráficos, depois avançar para saber sobre quais eram as percepções iniciais dos estudantes sobre suicídio, e como eles poderiam ajudar alguém em situações de riscos sobre o suicídio.

O Quadro 3 no item “Organização do Conhecimento” identifica-se que o grupo JL inseriu as definições de gráficos, elementos e classificações dos gráficos e apresentou exemplos dos diferentes tipos de gráficos. A intenção dessa proposta era que essa organização do conhecimento facilitaria a compreensão dos alunos na leitura de gráficos, necessários para a apreensão do tema e da problematização inicial.

No item “Aplicação do Conhecimento” o grupo JL selecionou e sugeriu várias atividades e exercícios disponíveis gratuitamente pela Khan Academy sobre gráficos. Trata-se de uma plataforma de educação gratuita que disponibiliza materiais interativos de diversas áreas do conhecimento de forma a auxiliar na formação dos alunos.

De modo geral, o planejamento proposto pelo grupo JL mostra como eles se apropriaram dos princípios, dentre eles da problematização, da organização do conhecimento e participaram da aplicação do conhecimento para produzir uma sequência didática segundo os três momentos pedagógicos e conseguem evidenciar que um tema gerador, neste caso, o suicídio, pode ser um elemento propiciador para o

ensino de gráficos, além de mostrar como foi possível promover uma discussão e aprofundamento a respeito do tema.

Diante destes dados é possível inferir que os alunos da disciplina de didática II perceberam que a organização curricular pode ser pautada pela abordagem de temas e/ou problemas sociais relevantes. Para propor as sequências didáticas cada grupo deveria conhecer bem o conteúdo de matemática e isso exigiu estudos sobre conteúdos específicos, além do desafio da utilização de diversificadas metodologias, assim os grupos trabalharam com reportagens sobre a temática envolvida, e como evidenciado nessa experiência, o grupo JL utilizou a plataforma Khan Academy como um recurso digital que pode auxiliar a forma de aplicação do conhecimento.

Como mencionado, nessa plataforma estão disponíveis vídeo-aulas, exercícios e ferramentas de acompanhamento, com um painel de aprendizado. O uso dessa ferramenta tecnológica, associado às facilidades de acesso à internet trazem novas perspectivas para a educação, e nesse sentido, o grupo JL inseriu essa ferramenta na proposta apresentada para avaliar a compreensão dos conteúdos dos alunos. Os outros dois grupos elaboraram questões mediante os dados trazidos nos textos utilizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral a estratégia de ensino e aprendizagem utilizada com os alunos da turma de didática II mostrou-se bem significativa. A etapa de discussão das reportagens sobre o tema gerador foi bastante interessante pois envolveu leitura e trabalho colaborativo, reflexões pessoais, inferências sobre casos reais, apontamentos sobre possibilidades de mudanças sobre casos de suicídio, entre outros pontos que foram levantados pelos alunos.

A estratégia de ensino e aprendizagem utilizada a partir de temas geradores e da elaboração de sequências didáticas por meio dos

três momentos pedagógicos possibilitou aos alunos de didática II se apropriarem além das metodologias de ensino, dos conteúdos conceituais de matemática como gráficos, tabelas e porcentagens, além de conhecerem o currículo em movimento do DF.

Os resultados dessa experiência apontam as possibilidades de contextualização de conhecimentos sociais diários com os conhecimentos científicos, proporcionando ações para a formação inicial de professores de matemática com situações vividas no dia-a-dia, mostrando que é possível fazer a relação desses temas com conteúdos de matemática, de modo a provocar nos alunos a capacidade de argumentação, reflexão e ação a partir da proposição de sequências didáticas.

REFERÊNCIAS

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Papirus Editora, 2007.

DELIZOICOV, Demétrio.; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

BRASÍLIA. Secretaria de educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Educação de jovens e Adultos. Brasília, DF. 2015a.

_____. Secretaria de educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação básica**. Ensino Médio. Brasília, DF. 2015b.

_____. Secretaria de educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação básica**. Pressupostos teóricos. Brasília, DF. 2015c.

MUENCHEN, Cristiane.; DELIZOICOV, Demétrio. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro “Física”. **Ciências e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

OLIVEIRA, Claudia Lisete. A influência das principais tendências em educação matemática no currículo escolar. En Lestón, Patricia (Ed.), **Acta Latinoamericana de Matemática Educativa** México DF, México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C. pp. 103-109. 2009.

PERNAMBUCO, Marta Maria. Quando a troca se estabelece: a relação dialógica In: Pontuschka (Org.), Nídia Nacib **Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública**. São Paulo: Ed. Loyola, 1993. p.19-35.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 8º ed., 2003.

SILVA, Nayara de Paula Martins. **Ensinar o quê? Para quem? Como usei os temas geradores de Paulo Freire para promover a educação ambiental na escola**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

SILVA, Nayara de Paula Martins, SILVA, Márcia Pereira. **Práxis Criativa: Metodologias Educativas**, 28 de agosto de 2018. 3 f. Notas de Aula. Mimeografado.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **A dialética materialista e a prática social**. Movimento. Porto Alegre. v. 12, p. 121-142, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/issue/view/1522/showToc>. Acesso set, 2014.

Sobre as autoras

Karla Amâncio Pinto Field's - Licenciada e Mestre em Química pela UFU e Doutora em Química pela UFG. É professora no IFG e atualmente está em colaboração com o IFB-Campus Riacho Fundo. E-mail: karla.fields@ifb.edu.br

Nayara de Paula Martins Silva - Licenciada em Ciências Naturais, Mestrado em Ensino de Ciências (2015) e doutoranda em Educação em Ciências ambos pela Universidade de Brasília. É técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Brasília - Campus Estrutural. E-mail: nayara.silva@ifb.edu.br

Ana Maria de Oliveira Libório - Licenciada em Matemática pela Universidade de Araxá/UFU , Mestrado em Estudos Amazônicos pela UNAL-CO/UFAM e doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do MINHO/PO (atual). É professora do Instituto Federal de Brasília Campus Estrutural. E-mail: ana.liborio@ifb.edu.br

Regina da Silva Pina Neves - Doutora em Psicologia e mestra em Educação pela UnB. Especialista e licenciada em Matemática pela UFG. Atualmente é professora adjunta do Departamento de Matemática do Instituto de Ciências Exatas, Mestrado Profissional em Matemática (PROFMat/IE/UnB) e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação UnB. E-mail: reginapina@gmail.com

Raquel Aparecida Souza - Graduada em Pedagogia com Mestrado em Educação pela UFU e Doutorado em Educação pela UnB. É professora da Universidade Federal de Uberlândia - Campus Pontal. E-mail: eraquelas@gmail.com

CAPÍTULO 6

VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Letícia Mendes Paiva

Rosely Ribeiro Lima

A violência de gênero é um fenômeno social que perpassa a sociedade em diferentes manifestações, afetando vários espaços, inclusive, o contexto universitário. Atualmente os seus casos vêm aumentando consideravelmente, fator importante para o fomento à pesquisa sobre o tema. Para entender uma de suas dimensões, realizou-se uma investigação que teve como objetivo compreender as representações sociais das/os discentes de graduação da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG, REJ – Aprovada pelo Comitê de Ética sob nº 2.497.409.) sobre a violência de gênero e suas implicações formativas. A pesquisa desenvolveu-se por meio de levantamento bibliográfico, documental e de campo. O tratamento dos dados foi feito por meio do software EVOC e a análise dos dados foi norteada por uma abordagem advinda da Psicologia Social, denominada Teoria do Núcleo Central, a qual busca conhecer a estrutura das representações sociais, seus significados, funções e relações com as práticas sociais.

A Teoria do Núcleo Central é uma abordagem complementar da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici – dado que esta é uma vasta teoria psicossociológica – que se propõe a compreender a estrutura das representações sociais, bem como o seu funcionamento. A Teoria do Núcleo Central surge de pesquisas experimentais de Jean-Claude Abric, por meio de sua tese de doutorado “*Jeux, conflits*

et représentations sociales”, no ano de 1976. Abric parte do pressuposto de que uma representação é tanto o produto, quanto o processo de uma atividade mental, que reconstrói o contexto real de um indivíduo ou grupo, significando, de modo específico, o contexto em questão, as atitudes e as inter-relações.

Segundo Sá (1996a), é importante ressaltar que a Teoria do Núcleo Central possibilita uma objetividade para a TRS, uma vez que formulou um notório caráter teórico-metodológico. O autor também revela que Abric (1994) parte da hipótese de que as representações têm uma estrutura hierarquizada ao redor de um núcleo central, o qual é moldado por um ou mais elementos que dão significado à representação.

Sobre a estruturação e funcionamento das representações sociais, o núcleo central cumpre duas funções: uma função geradora e uma função organizadora. A primeira por ser responsável pela criação ou transformação da significação dos elementos que constituem uma representação, dando-lhes um valor ou sentido. Enquanto que a segunda se dá por hierarquizar os elementos da representação – de acordo com a sua natureza –, unindo-os e estabilizando-os.

O núcleo central também apresenta uma importante relação com outros elementos da representação, os quais são denominados de periféricos e têm funcionamento e estruturas específicas. Esta estruturação interna (núcleo central e elementos periféricos) feita por Abric (1994) se propõe a conciliar duas contradições recorrentes no campo da TRS. A primeira contradição se dá uma vez que as representações sociais são, concomitantemente, estáveis/rígidas e móveis/flexíveis. Já a segunda contradição está no fato de que, mesmo sendo consensuais as representações sociais, cada indivíduo as vivencia de uma forma particular (SÁ, 1996a, 1996b).

Nessa direção, a Teoria do Núcleo Central compreende que as representações sociais são uma entidade unitária, na qual existe um sistema interno duplo, ou seja, o sistema central e periférico, que agem reciprocamente e desempenham papéis específicos (SÁ, 1996a, 1996b). A referida teoria também parte da premissa de que as representações sociais são uma construção sociocognitiva, a qual é regida pela cognição

e pela sociedade, sendo influenciada pelo contexto discursivo, social e cultural ao qual o indivíduo vive (CAMPOS, 2003).

Quando ao sistema central, em que se encontra o núcleo central da representação social, suas características são: forte memória coletiva de um grupo e suas normas culturais, que está diretamente ligada às condições ideológicas, sociológicas e históricas do mesmo. Logo, por ser compartilhado coletivamente – juntamente com as representações sociais – o núcleo central se torna uma base comum e a sua função é ser consensual, realizando, assim, a homogeneidade de um determinado grupo.

Já em relação ao sistema periférico, Abric (1994) compreende que ele é responsável pela mediação do núcleo central com a realidade concreta, atualizando e contextualizando as determinações normativas e consensuais do núcleo central, permitindo que o sujeito represente de modo individual, flexível e móvel. Logo, para Abric (1994), enquanto o sistema central é normativo; o sistema periférico é funcional, pois é por meio dele que a representação é ancorada de forma concreta, real.

Em consequência desta flexibilidade, o sistema periférico desempenha uma segunda atividade: regular e adaptar o sistema central à realidade. Assim, ele busca proteger a significação central da representação, absorvendo as informações e/ou eventos que podem causar algum dado ao núcleo central. Esta flexibilidade permite também que a representação seja modulada de forma particular por cada indivíduo, em decorrência das suas experiências e história de vida.

No campo da TRS, os estudos sobre gênero ainda estão se fortalecendo, todavia, é possível enxergar a aproximação desta com o(s) movimento(s) feminista(s) e suas/seus autoras/es. Isso acontece, pois, ao se falar sobre preconceito e estereótipos, a TRS cria um caminho para se estudar as questões de gênero, investigando o desdobramento da perspectiva de papéis sexuais, bem como, de diferenças sexuais (ARRUDA, 2000).

Segundo Arruda (2000, p. 114), a partir dos anos 1980, a Psicologia Social almeja “[...] compreender a mulher como objeto da dominação patriarcal, o processo de reprodução desta, mas também a sua constituição como sujeito e as múltiplas identidades que o ser mulher comporta”. Entretanto, a autora reconhece que a discussão sobre a temática ainda é escassa e não se mostra sistematizada – fato que ocorre ainda

hoje. Para destacar essa discussão, no próximo item serão apresentados alguns estudos sobre gênero e a violência que lhe acomete, buscando aproximar estes fenômenos com a TRS.

VIOLÊNCIA DE GÊNERO: conceituando e problematizando

Os seres humanos são seres socioculturais e, por consequência, aprendem a conviver de diferentes maneiras, incluindo o uso da violência, a vê-la como resolução de problemas sociais e, ainda, a naturalizá-la quando alguma justificativa se apresenta. Sendo assim, é válido considerar que

Violência, em seu significado mais frequente, quer dizer uso da força física, psicológica ou intelectual para obrigar outra pessoa a fazer algo que não está com vontade; é constranger, é tolher a liberdade, é incomodar, é impedir a outra pessoa de manifestar seu desejo e sua vontade, sob pena de viver gravemente ameaçada ou até mesmo ser espancada, lesionada ou morta. É um meio de coagir, de submeter outrem ao seu domínio, é uma violência dos direitos essenciais do ser humano. (TELES; MELO, 2017, p. 12).

Ao discutir sobre a violência de gênero, é essencial a reflexão sobre o modelo social que a sustenta. Narvaz e Koller (2006) denominam tal modelo como patriarcal, o qual é centrado na figura do homem e institucionaliza o poder do masculino sobre o feminino, de forma a permitir práticas de violência.

DeSouza, Baldwin e Rosa (2000) consideram que o Brasil é um país machista, uma vez que estabelece um padrão a ser seguido, em que os meninos e homens são ensinados: “[...] a indiferença à família, distanciamento dos filhos, resistência à adversidades, assédio sexual, capacidade de beber muito, agressividade contra outros homens, dominação em relação às mulheres” (DESOUZA; BALDWIN; ROSA, 2000, p. 490).

Para Santos e Izumino (2005) e Silva (2014), este modelo social que determina relações de gênero é estruturado desde a socialização das

crianças. Isso acontece uma vez que a opressão do gênero feminino se representa pela docilidade e submissão, reforçadas até mesmo pelas brincadeiras consideradas “de meninas”, enquanto que a violência é naturalizada para os meninos (RIBEIRO, 2006; TRAVERSO-YÉPEZ; PINHEIRO, 2005).

Berger e Luckman (2003) relacionam esta naturalização com a interiorização de determinados papéis sociais. E, ainda, sustenta-se a hipótese de que esta interiorização possibilita uma violência intergeracional, ou seja, que é reproduzida através de gerações, de modo que crianças e adolescentes que presenciaram alguma violência aprendam a reproduzi-las em suas relações, na vida adulta (GOMES et al., 2007; MALDONADO; WILLIAMS, 2005).

A violência de gênero tem várias facetas, é fruto da sociedade patriarcal e das relações de poder que hierarquizam mulheres e homens. Também é baseada na concepção biologicista, considerando o que é exclusivamente atribuído às mulheres, como a gravidez e amamentação e se (re)configura de maneira ideológica, atribuindo ao feminino às características de nutridora, maternal e cuidadora, dos filhos, da casa, do marido. Também afeta a profissionalização das mulheres, uma vez que são destinadas a elas profissões com menor remuneração e status social, bem como, a constante inferiorização frente aos homens e o preconceito em atuar em campos ditos “masculinos”, como liderança e decisões (VIANNA; RIDENTE, 1998).

Na Grécia, por exemplo, entendia-se que os homens eram detentores de todo o saber, enquanto que o papel da mulher era vinculado exclusivamente à maternidade, sendo excluída, inclusive, da vida política. Logo, pensar em um processo de desmerecimento, silenciamento e violência simbólica, que ainda hoje perpassa as relações de gênero é pertinente (COLLING, 2003).

Nesse sentido, Saffioti (2001) compreende a violência de gênero como um

[...] conceito mais amplo, abrangendo vítimas como mulheres, crianças e adolescentes de ambos os sexos. No exercício da função patriarcal, os homens detêm o poder de determinar a

conduta das categorias sociais nomeadas, recebendo autorização ou, pelo menos, tolerância da sociedade para punir o que se lhes apresenta como desvio. Ainda que não haja nenhuma tentativa, por parte das vítimas potenciais, de trilhar caminhos diversos do prescrito pelas normas sociais, a execução do projeto de dominação-exploração da categoria social **homens** exige que sua capacidade de mando seja auxiliada pela violência (SAFFIOTI, 2001, p. 115, grifo da autora).

A autora considera que no sistema capitalista a mulher sofre para além da exploração de classes, pela sua etnia e pelo seu gênero. De acordo com ela, estes três fatores correspondem a um “nó” que fundamenta o capitalismo. Logo, neste modo de produção as mulheres sofrem dupla desvantagem, seja pela subvalorização das capacidades femininas ou, ainda, por designar à mulher uma posição periférica, de modo a colocar fortes obstáculos quanto à realização plena da mulher (SAFFIOTI, 1979).

Sob esta análise, Saffioti (1979) considera que as relações étnico-raciais e o sexo são também hierarquizados em uma escala de valor social. No caso da mulher, ela é forçada a desenvolver, na estrutura familiar, suas funções naturais, além do trabalho doméstico e socialização dos filhos. Diz ainda que, o capitalismo oprime e aliena todos os homens, mas isso se reflete ainda mais veementemente com as mulheres, pois elas se deparam com opressões para além da classe.

Quanto às classes existentes no capitalismo, Saffioti (1979) analisa que na classe burguesa existe uma solidariedade de classe, entre mulheres e homens, dado que ambos oprimem outras/os mulheres e homens da classe trabalhadora. Ressalta também que o capitalismo não auxiliou a mulher no mercado de trabalho, pelo contrário, delimitou funções terciárias, com baixa remuneração e prestígio social, relacionadas, principalmente, ao campo doméstico.

A autora afirma que ainda hoje – e isso se mantém – o capitalismo aprisiona a mulher em duas esferas: quanto à deterioração das condições de trabalho e pela falta de uma redefinição de papéis entre homens e mulheres na esfera doméstica. Vale ressaltar que o foco da discussão

que aqui se segue não se relaciona – pelo menos não diretamente – com o viés materialista-dialético proposto por Saffioti (1979). Ainda assim, é oportuno ressaltar a contribuição que a autora traz quanto à conceitualização de violência de gênero, uma vez que se aproxima da concepção de gênero aqui adotada.

Em algumas perspectivas, a violência de gênero é considerada como sinônimo da violência contra a mulher – como na Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), por exemplo. Particularmente, partilho da ideia de Saffioti (1979; 2001; 2011), todavia, trago também discussões que se direcionam à violência contra a mulher.

O conceito de violência de gênero está sempre atrelado às relações de gênero, seus papéis e do poder que o sexo masculino detém frente ao feminino, de modo que o homem tem poder – total ou parcial – sobre a vida de uma mulher e esta, por sua vez, deve ser subordinada e obediente. (SCHRAIBER et al., 2005; TELES; MELO, 2017). Em outras palavras, “impõe-se o poder do masculino em detrimento dos direitos das mulheres, subordinando-as às necessidades pessoais e políticas dos homens, tornando-as dependentes” (TELES; MELO, 2017, p. 12-13).

Já o conceito de violência contra mulheres estabelece que a pessoa que se identifica como sexo feminino sofre algum tipo de intimidação, feita (geralmente) por um homem e exclusivamente por sua condição de ser mulher. Esta violência pode se apresentar de diversas formas, como por exemplo: a violência doméstica, a qual é perpetrada por membros ou ex-membros de uma mesma família, e, como o nome sugere, que acontece no meio doméstico e costuma se revelar por meio de espancamentos, humilhações e ofensas (TELES; MELO, 2017).

Há também a violência intrafamiliar, a qual costuma ser vista como sinônimo da anterior – uma vez que também tem o autor de agressões como membro ou ex-membro da família –, mas se difere por não se limitar ao contexto doméstico. As autoras entendem que ambas as violências podem ser cometidas com outras pessoas, como crianças, idosos e pessoas com deficiência, mas, consideram que em todos os casos, as pessoas mais afetadas são do sexo feminino (TELES; MELO, 2017).

Segundo a Lei Maria da Penha – tida como principal política de enfrentamento à violência e conquista feminista no Brasil –, a violência contra a mulher pode se configurar como:

[...] a **violência física**, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; a **violência psicológica**, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; a **violência sexual**, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; a **violência patrimonial**, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; a **violência moral**, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria” (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Todavia, ressaltam-se as limitações desta lei, tanto pelas escasas tipificações de violência, quanto pela premissa de uma relação de afeto – desconsiderando autores de agressões desconhecidos – e, principalmente, por considerar apenas as mulheres como vítimas, embora

considere as diversas orientações sexuais destas. Então, neste momento, um questionamento se faz relevante: existe violência de gênero no contexto universitário? As vítimas vivenciam implicações formativas? Se sim, o que tem sido feito?

Existe, ainda, a tipificação de violência de gênero denominada “feminicídio” que consiste no assassinato de mulheres, executadas por autores de agressões quando estes entendem que a mulher não está sob seu controle e por fim, comentem o homicídio, ou seja, a mulher é morta exclusivamente por sua condição de ser mulher (SCHRAIBER et al., 2005; CAMPOS, 2015; TELES, MELO, 2017).

No Brasil, o termo feminicídio foi incorporado no Código Penal somente no ano de 2015, em decorrência da Lei nº 13.104/2015. Contudo, considera-se que a criminalização deste é um ganho para os movimentos feministas, visto que o feminicídio diferencia-se dos homicídios, pois possui características específicas de violência e a lei em questão visa aumentar a pena para tal crime (CAMPOS, 2015).

Já no ano de 2018, foi sancionada a Lei 13.718, também conhecida como Lei da Importunação Sexual, que altera o Código Penal brasileiro. Até a promulgação desta lei, crimes de importunação sexual eram considerados contravenções penais, sendo passíveis de multa. Todavia, a partir da data 24 de setembro de 2018, a tipificação do crime de importunação sexual é considerada como “praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro (BRASIL, 2018)”, com pena prevista de reclusão de 1 a 5 anos.

Esta mesma lei também prevê a tipificação de cena de estupro ou de cena de estupro de vulnerável, de cena de sexo ou de pornografia, com pena de reclusão de 1 a 5 anos, como:

Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, vender ou expor à venda, distribuir, publicar ou divulgar, por qualquer meio - inclusive por meio de comunicação de massa ou sistema de informática ou telemática -, fotografia, vídeo ou outro registro audiovisual que contenha cena de estupro ou de estupro de

vulnerável ou que faça apologia ou induza a sua prática, ou, sem o consentimento da vítima, cena de sexo, nudez ou pornografia (BRASIL, 2018).

Há, ainda, a previsão de aumento de pena (um ou dois terços) para os casos em que o crime seja cometido por alguém que tenha ou mantenha relação íntima com a vítima e nos casos que visam à humilhação ou vingança contra a mesma. Por fim, a lei define as condições para o aumento de pena nos casos de estupro coletivo, crime cometido por dois ou mais autores, e para o crime de estupro corretivo, que se caracteriza pela busca de controlar o comportamento sexual ou social da vítima. Em ambos os casos, a pena pode aumentar de metade a dois terços se o crime resultar em gravidez e de um a dois terços “se o agente transmite à vítima doença sexualmente transmissível de que sabe ou deveria saber ser portador, ou se a vítima é idosa ou pessoa com deficiência” (BRASIL, 2018).

Até aqui se apresentou a noção de sociedade e das representações sociais que atravessam todos os setores e se refletem nas relações pessoais. Nessa direção, a educação – superior, em especial – também pode se constituir enquanto espaço de segregações e de disseminação de valores e preconceitos que podem acarretar na ocorrência da violência de gênero, pois a universidade faz parte desta sociedade da diferença, da desigualdade e destas segmentações prejudiciais ao bem comum.

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) apresentou a pesquisa realizada pelo Instituto Avon, com parceria com o Instituto Data Folha, realizada em 2015, revelando que “[...] 67% das pessoas (alunas/os) disseram já ter sofrido algum tipo de violência dentro da universidade; 56% passaram por assédio sexual; 28% sofreram violência sexual (estupro, tentativa de abuso enquanto sob efeito de álcool, ser tocada sem consentimento, ser forçada a beijar veterano)” (INSTITUTO AVON, 2015). A pesquisa foi realizada em âmbito nacional, por meio da internet e contou com 1823 universitárias. Houve a participação de estudantes e profissionais que se envolvem com a temática e os dados foram sistematizados em um breve relatório, com os dados supracitados.

Já na Universidade Federal de Goiás, em 2015, foi desenvolvida uma pesquisa no âmbito da UFG, em parceria com as delegacias de polícia dos municípios de Goiânia-GO, Jataí-GO, Catalão-GO e Cidade de Goiás-GO que revelou que, no período entre 2005-2007 e 2011-2013 foram notificados: 21 casos de assédio moral, 6 casos de assédio sexual, 4 conflitos decorrentes de relações de gênero, 2 casos de atentado ao pudor, uma tentativa de estupro e 3 casos de estupro (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2015).

Aqui, uma reflexão se faz necessária, visto que estes dados correspondem apenas àqueles relatados às autoridades. Logo, é plausível pensar: serão somente estes os casos existentes? Ainda que sejam, quais são as medidas punitivas previstas por lei e/ou políticas públicas educacionais?

Recentemente, a Universidade de São Paulo (USP) divulgou uma cartilha com informações referentes à violência contra a mulher. Nesta, além de explicar sobre as tipificações presentes na Lei Maria da Penha, a universidade ainda apresenta a violência em função das relações étnico-raciais, em que “mulheres NEGRAS e INDÍGENAS, por exemplo, estão sujeitas a outras violências relacionadas ao seu pertencimento racial”, informando ainda que “TODAS AS VIOLÊNCIAS LISTADAS ANTERIORMENTE, PRATICADAS EM FUNÇÃO DA RAÇA, E ATOS DE DESVALORIZAÇÃO OU IMPEDIMENTO DE AÇÕES caracterizam-se como violência racial¹” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017, p. 10, grifos dos autores).

No contexto da Universidade, a referida cartilha detalha as violências mais comuns, sendo

[...] o **assédio sexual** - comentários com apelos sexuais indesejados, cantada ofensiva, abordagem agressiva; **coerção** - ingestão forçada de bebida alcoólica e/ou drogas, ser drogada sem

1 A menção de violência racial em uma cartilha da USP demonstra um fato: ela existe e é ainda mais silenciada do que a violência de gênero, contra mulheres e pessoas LGBTQs. Este fato reflete o que foi discutido por Davis (2016), no que diz respeito às consequências da escravidão, que afetam homens e, principalmente, mulheres negras, desde os serviços atribuídos às pessoas negras até às violências vivenciadas por elas. Sendo assim, ao longo de sua obra, a autora busca explicar sobre as diversas intersecções que existem entre classe, gênero e raça, que são mútuas e se cruzam.

conhecimento, ser forçada a participar em atividades degradantes (como leilões e desfiles); **violência sexual** - estupro, tentativa de abuso e abuso enquanto sob efeito de álcool, toque sem consentimento, beijo forçado; **violência física** - todo o tipo de violência física; **desqualificação intelectual** - desqualificação ou piadas ofensivas, ambos por ser mulher; **agressão moral/psicológica** - humilhação por professores e colegas, ofensas, xingamentos por rejeitar investida, músicas de conteúdo ofensivo cantadas por torcidas acadêmicas, imagens repassadas sem autorização, ranking (de beleza, sexuais) (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017, p. 11-12, grifos nossos).

Neste ponto, é essencial reafirmar a importância de se (re)conhecer as violências que as mulheres sofrem, seja no âmbito social e/ou educacional. Entretanto, este estudo se propôs a investigar as tipificações de violência de gênero, que acontecem para além das mulheres heterossexuais. Logo, é importante pensarmos sobre as pessoas que se identificam como Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais, Travestis e Transgênero (LGBT²) e no modo como estas são violentadas, especialmente no âmbito da universidade.

Nesse sentido, Nardi et al. (2013) revelam que a universidade é construída como um “armário” para gêneros e sexualidades que destoam do padrão heteronormativo. Segundo os autores, a violência contra essas pessoas se dá de duas maneiras, principalmente:

A espetacularização é evidente nos rituais de passagem que, por meio da humilhação das/os calouras/os, definem que pertencer a uma elite tem como consequência, em maior ou menor grau, submeter-se à dominação masculina, aceitar as hierarquias de classe e raça, reiterar a norma heterossexual e afirmar o heterossexismo, utilizando a sexualidade como forma de dominação/humilhação. [...] A violência do cotidiano, por sua vez, remete à manutenção da norma por meio da demarcação dos espaços nos quais se pode falar de sexualidade

2 A utilização desta sigla se faz importante por dar representatividade às singularidades e sexualidades que existem para além do “gay”, termo genérico utilizado por determinado tempo.

e de gênero e dos espaços onde a heteronormatividade impera, naturalizando as relações de gênero e a hierarquia sexual. As relações de poder no cotidiano se evidenciam, sobretudo, nas hierarquias no interior da instituição e no silenciamento das diferentes expressões de gênero e da sexualidade que habitam a universidade, em momentos nos quais a disciplina e o controle se articulam. Essas expressões da sexualidade só são legítimas como objetos de estudo e intervenção [...] (NARDI et al., 2013, p. 188-190, grifos dos autores).

Nessa direção, volta-se ao conceito de violência de gênero proposto por Saffioti (2001; 2011) e a discussão que a mesma apresenta, dado que este conceito se confunde como sinônimo de violência contra a mulher, pois o modelo social brasileiro criou uma representação binária sobre gênero. Entretanto, a autora compreende que esta violência não se volta exclusivamente para as mulheres, mas sim para todas as pessoas que não correspondam ao modelo heteronormativo, por meio de repressão, discriminação e de outras manifestações de violência, de pessoas que são rejeitadas socialmente – principalmente por homens (SAFFIOTI, 2001; 2011). Por conseguinte,

Dessa rejeição têm surgido atitudes de violência física e simbólica, que no limite são responsáveis por mortes ou mutilações físicas e psicológicas, como têm denunciado as entidades de defesa dos direitos humanos ao mostrar que ocorreram mais de 2000 assassinatos de pessoas LGBT nos últimos anos no Brasil (MENEGHEL, 2012, p. 231).

Vale ressaltar que esta discussão é profundamente importante, uma vez que o Brasil é o país de maior índice de assassinato de LGBTs no mundo – e o quinto no *ranking* de assassinato de mulheres (feminicídio). Pesquisas revelam que, em diversos casos, homens heterossexuais são assassinados por serem confundidos com homossexuais, sendo considerados “afeminados”. Existe também a violência que não é letal, a qual se configura pela chacota e constrangimento (MARTINS; FERNANDEZ; NASCIMENTO, 2010; MENEGHEL, 2012; MIRANDA; VIANA, 2017).

Dessa forma, muitos autores discutem a temática da homofobia, quase sempre como sinônimo da LGBTfobia ou de modo que generalize toda violência sofrida por uma pessoa LGBT como homofobia (RESENDE, 2016). Mas, aqui vale alguns esclarecimentos. A homofobia é uma violência que se direciona a homens homossexuais, por “rejeição, aversão, medo ou ódio irracional” e se manifesta por comportamentos homofóbicos (KOEHLER, 2013, p. 134).

Estes, por sua vez, podem se apresentar por meio de uma agressão ou assassinato (violência física), “[...] até a violência simbólica e/ou psicológica nos atos de xingar, ridicularizar, apelidar, excluir do grupo ou até mesmo afirmar que não gostaria de conviver/frequentar qualquer espaço com uma pessoa homossexual” (KOEHLER, 2013, p. 134).

Já a lesbofobia, atinge mulheres lésbicas e se difere da homofobia uma vez que, além desta rejeição, as mulheres sofrem discriminação tanto pelo seu sexo, quanto por sua sexualidade. Esta é reproduzida inclusive por instituições e políticas públicas, como as próprias delegacias, onde há a banalização dos casos de VCM em casais homossexuais, desde os documentos que não abrangem a orientação sexual, perpassando a falta de preparo dos profissionais frente a relação homoafetiva e a repetição do preconceito, que faz com que as lésbicas sintam-se julgadas e desamparadas (SANTOS; FREITAS, 2015).

A transfobia se volta para pessoas que vivem nas fronteiras dos gêneros (transexuais, travestis e transgêneros), as quais se deparam com ódio, repulsa, raiva ou indignação simplesmente por se reconhecerem de forma divergente com o sexo atribuído em seu nascimento. Esta também pode se manifestar por insultos verbais e violência física (incluindo o assassinato) e abrange à normatização do gênero pelo órgão sexual da pessoa (BETTCHER, 2013 *apud* PODESTÀ, 2018).

Logo,

O conceito de transfobia também se refere a violências muito específicas que atingem pessoas trans, como a exposição genital para verificação do gênero, uma violência correlata à generalização (imposição forçada do gênero) e o desrespeito ao nome social, escolhido pela pessoa trans. Assim como

homofobia, o conceito de transfobia remete a processos violentos em níveis massificados ou coletivos, não apenas reportando-se a comportamentos individuais ou à literalidade do sufixo “fobia”, e também remete a modos específicos de fazer e pensar ciência, a exemplo do feminismo que se autodenomina radical transfóbico, epítome da transfobia epistêmica. A transfobia é uma sanção normalizadora à transição de gênero e à violação das normas de gênero que se inscrevem no corpo. A violência transfóbica atua em um nível discursivo, por discriminações sutis, de modo que a rejeição à transgeneridade circula nos discursos, entre as pessoas antes mesmo que elas iniciem suas transições e entendam-se pessoas trans. Igualmente, a transfobia participa do grupo de violências de gênero, com sua especificidade característica, alcançando gravíssimas agressões físicas e assassinatos. Socialmente generalizada e acompanhada de crimes de ódio, a transfobia é um componente do genocídio trans no Brasil (PODESTÀ, 2018, p. 97).

Existe ainda, a bifobia, que violenta àquelas pessoas que se sentem atraídas por ambos os sexos. Considera-se que esta temática é a mais marginalizada, mesmo dentro do movimento LGBT, estudos e políticas. Existe um “apagamento” da bissexualidade que se demonstra de três formas: “a negação total da existência da bissexualidade, a noção de que a bissexualidade é só uma fase e a insistência em classificar as pessoas ou como heterossexuais ou como homossexuais” (LEWIS, 2012). Todos esses comportamentos são considerados bifobia, além das violências físicas, morais e psicológicas que abarcam toda a população LGBT.

Por fim, é indispensável (re)conhecer um grande avanço que ocorreu em 13 de junho de 2019, quando o Supremo Tribunal Federal criminalizou a homofobia e transfobia. Ambas foram enquadradas no crime de racismo, sendo tipificadas como “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito em razão da orientação sexual da pessoa” e têm pena prevista de 1 a 3 anos, podendo chegar a 5 anos, em casos mais graves. Há, ainda, a possibilidade de aumento de pena de 2 a 5 anos, caso haja ampla divulgação do ato homofóbico em meios de comunicação.

Diversas tipificações de violências contra as mulheres e contra as pessoas LGBTs foram apresentadas. Este movimento se deu almejando reproduzir a discussão proposta por Saffioti (2001), de que a violência de gênero tem facetas que afetam as mulheres, mas que também se reproduzem em outras relações de poder. Dessa forma, o conceito de violência de gênero é mais amplo do que o conceito de violência(s) contra as mulheres. A(s) violência(s) contra as mulheres se enquadram como tipificações de violência de gênero, pois são perpetradas devido às relações de poder. Todavia, este conceito não esgota a discussão sobre violências, especialmente quando se pensa sobre pessoas LGBTs e violências de um homem frente a outro homem.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE VIOLÊNCIA DE GÊNERO

O presente estudo definiu como instrumento de coleta de dados o uso de questionário, que foi disponibilizado no *Google Docs*, ocorrendo a coleta via plataforma digital. O questionário possibilitou o acesso aos dados sociodemográficos das/os participantes; bem como, às suas representações sociais acerca do objeto de estudo, por meio de perguntas abertas – que possibilitam que o sujeito ficasse livre para estruturar e desenvolver suas respostas – e perguntas fechadas – em que o sujeito se posicionou diante de alternativas propostas, com várias possibilidades de resposta e opta por alguma(s) (ALMEIDA, 2005).

Neste capítulo escolheu-se apresentar os dados colhidos via Associação Livre sobre a assertiva “Violência de gênero é”. As Associações Livres sobre este tema foram processadas pelo *software* EVOC. O *software* em questão organiza os dados em quadrantes, os quais, por sua vez, categorizam os dados da seguinte forma: o quadrante do lado esquerdo superior é o que (possivelmente) caracteriza o núcleo central da representação social, enquanto que, os quadrantes do lado direito (inferior e superior) constituem os sistemas periféricos da representação, e, por fim, o quadrante esquerdo inferior forma a Zona de Contraste da representação (LIMA, 2013). Esta zona corresponde à(s) representação(ões)

de um subgrupo que se difere(m) da maioria do grupo ou mesmo à uma representação que esteja em processo de transformações (SÁ, 2009 *apud* LIMA, 2013).

A amostra foi constituída por 24 pessoas. Os dados sociodemográficos das/os participantes mostraram que: 05 eram estudantes de Direito, 04 eram estudantes de Psicologia, 04 do curso de Medicina Veterinária, 02 de Pedagogia, 02 de Biomedicina, 02 de Ciências Biológicas Bacharelado, 02 de Letras – Português e contou com a participação de uma/um aluno dos cursos de Letras – Inglês, Engenharia Florestal e Educação Física – licenciatura.

Sobre a identidade de gênero, 20 participantes se consideram como “feminino cisgênero” enquanto 04 se declaram como “masculino cisgênero”. Quanto à orientação sexual, 15 pessoas são heterossexuais, 05 homossexuais e 04 bissexuais³. As pessoas que mais se sentiram convidadas a responder as questões foram mulheres ou homens homossexuais. Seguem os dados:

Quadro 1 - Elementos estruturais das representações sociais das/dos estudantes sobre o que é violência de gênero

| OME | < 2,90 | | | ≥ 2,90 | | |
|--------|-------------------|---|-------|--------------------|---|-------|
| F | NÚCLEO CENTRAL | | | PRIMEIRA PERIFERIA | | |
| ≥ 3,00 | ATRIBUTOS | F | OME | ATRIBUTOS | F | OME |
| | desrespeito | 3 | 2,667 | agressão | 3 | 3,000 |
| | ignorância | 5 | 2,800 | força | 3 | 3,667 |
| | opressão | 4 | 1,000 | intolerância | 3 | 3,333 |
| | preconceito | 8 | 2,875 | | | |
| < 3,00 | ZONA DE CONTRASTE | | | SEGUNDA PERIFERIA | | |
| | ATRIBUTOS | F | OME | ATRIBUTOS | F | OME |
| | discriminação | 2 | 1,000 | crime | 2 | 4,000 |
| | machismo | 2 | 1,500 | crueldade | 2 | 3,000 |
| | maldade | 2 | 1,500 | cultura | 2 | 4,000 |
| | patriarcado | 2 | 2,500 | transfobia | 2 | 3,000 |

Fonte: Dados da pesquisa elaborados pelas pesquisadoras.

³ Como previsto no Termo de Consentimento desta pesquisa, as falas transcritas na íntegra tiveram o nome das/dos participantes substituídos pelo nome de ícones femininos, ativistas feministas e do movimento LGBT.

O vocábulo **preconceito** se estruturou como sendo parte do núcleo da representação social sobre gênero, sendo a palavra mais evocada pelas/os participantes. Oito delas/es relacionaram o preconceito à violência de gênero. Este dado remete à discussão feita por Moscovici (2009), de que o preconceito baseia os estereótipos e naturaliza a violência contra grupos que são considerados minorias.

Também é importante ressaltar que os preconceitos são crenças irracionais e sem reflexão, mas o preconceito sexista, que afeta especialmente as mulheres é mantido propositalmente pela sociedade, para dar continuidade ao modelo patriarcal existente. Essa reflexão pode se confirmar inclusive pelas categorias encontradas na zona de contraste, que são: **discriminação, machismo, maldade e patriarcalismo**. É possível, ainda, pensar sobre a abrangência destes preconceitos, que também afetam as pessoas LGBTQs, por não se adequarem ao padrão heteronormativo.

Quando se fala sobre violência, a comunicação se volta para os estereótipos e preconceitos, de forma a categorizar as pessoas em grupos de maioria e minoria, justificando e autorizando condutas violentas de um grupo sobre o outro. Para Moscovici (2009) a violência se caracteriza desta forma.

Já para as autoras feministas – Scott (1995; 2012), Butler (2003), Louro (1997; 2007), entre outras – que versam sobre as temáticas de gênero e violência de gênero, são as relações de poder que constituem a base da violência. Além disto, para Butler (2003) a linguagem constrói a categoria de gênero/sexo, portanto, a linguagem é produto social e, conseqüentemente, reproduz as relações de poder/hierárquicas. Um exemplo é o fato de que a linguagem é androcêntrica, ou seja, centra-se no sujeito masculino, excluindo, invisibilizando e silenciando as mulheres.

Esta realidade se reproduz, inclusive, no contexto da política e de leis, visto que, ao ter o homem como foco, são as demandas deles a serem atendidas. São deles o poder de escolha e de dominação. Por outro lado, são elas, a linguagem e a política, o que fundamentam o campo

contemporâneo de poder. Logo “numa linguagem difusamente masculinista, uma linguagem falocêntrica, as mulheres constituem o irrepresentável”, de forma que “representam o sexo que não pode ser pensado, uma ausência e opacidade linguísticas” (BUTLER, 2003, p. 28).

Segundo Moscovici (2009), também é pela linguagem que os preconceitos são disseminados; isso acontece tanto na linguagem científica quanto na linguagem do senso comum. O preconceito sexista que afeta as mulheres (e que afeta as pessoas LGBTQs) atravessa a linguagem quando dizemos e aprendemos sobre os papéis ditos femininos e masculinos. Dessa forma, os papéis estereotipados são naturalizados e, conseqüentemente, a violência é vinculada ao homem enquanto a submissão/aceitação é vinculada a mulher. Sendo assim, a violência se instaura em relações de poder.

Perante essa configuração, também é possível identificar que as/os participantes reconhecem os episódios de violência de gênero como **crimes**, que podem decorrer da **ignorância** e **desrespeito** e se formalizar como **agressão**. Estas relações podem ser apreendidas por meio de algumas frases, como:

Ninguém tem o direito de julgar, atacar fisicamente ou verbalmente outra pessoa, então é crime, com punição grave, a meu ver. (Malala Yousafzai⁴, solteira, evangélica).

Toda violência é crime, tem que haver denúncia. (Hipácia⁵, solteira, evangélica).

A ignorância extrema leva à violência. (Simone de Beauvoir⁶, solteira, espírita).

A ignorância, por sua vez, é entendida pelas/os participantes como falta de conhecimento sobre o tema gênero. Já a **força** é utilizada nos exemplos:

- 4 Malala Yousafzai é uma jovem ativista paquistanesa que luta pelo direito das mulheres, em especial, por acesso à educação. Foi a pessoa mais jovem a ganhar um prêmio Nobel.
- 5 Hipácia foi matemática, astrônoma e professora no período da Antiguidade. É a primeira mulher matemática do mundo.
- 6 Simone de Beauvoir foi uma filósofa, ativista política e feminista. Propôs-se a estudar as opressões masculinas, auxiliando o debate feminista.

Escolhi lutar, pois é o que nós mulheres fazemos diariamente para combater a violência contra nós, e para isso acontecer, é necessária muita força, e isso temos também. (Marie Curie⁷, solteira, sem religião).

A força física destrói. A força da luta reconstrói. (Simone de Beauvoir, solteira, espírita).

Os elementos periféricos da representação social sobre violência de gênero são compostos pelas palavras: **agressão, força, intolerância, crime, crueldade, cultura e transfobia**. Segundo a Teoria do Núcleo Central, estes elementos estão estreitamente vinculados às práticas sociais.

Quanto a esses elementos é presumível que existam relações entre todos os outros que compõem a estrutura representacional. Por exemplo, ao compreender o conceito de preconceito apresentado por Moscovici (2009) entende-se que há a discriminação de determinadas pessoas, visto que uma dita maioria pode causar danos a uma determinada minoria. Neste processo, a intolerância está presente, quase que explicitamente, uma vez que não existe tolerância ao outro, à sua subjetividade e às suas diferenças.

Segundo Barreto e Heloani (2015), a intolerância é uma construção histórica e um produto cultural, que tem uma matriz étnica/racial, de gênero e classe. Os autores afirmam que “a intolerância possibilita e permitem atitudes e comportamentos que prejudicam grupos e pessoas tanto no mundo do trabalho quanto socialmente, em qualquer setor ou ramo de atividade, países e/ou continentes” (BARRETO; HELOANI, 2015, p. 547).

Nesse sentido, Eco (2000 *apud* BARRETO; HELOANI, 2015, p. 547) pontua que

Qualquer que seja a base da intolerância (fundamentalismos, integralismos, racismos e outros atos de violência), são construções sociais que implicam a existência de uma doutrina de sustentação, mesmo quando estamos diante de práticas que exploram e cultivam, embora sutilmente, o ódio às diferenças.

7 Marie Curie foi uma cientista polonesa, que lutou pelo seu direito de ingressar em um curso superior. Foi a primeira mulher a ganhar um Prêmio Nobel e a primeira pessoa a ganhar dois prêmios Nobel, nas áreas de física e química.

Poderíamos dizer o mesmo da discriminação de gênero, da violência psicológica, do assédio sexual e moral, respeitando suas múltiplas e diferentes configurações, conjunturas e ocorrências.

Ainda sobre a intolerância, Barreto e Heloani (2015, p. 550, grifo dos autores) alertam sobre a constante presença desta problemática na sociedade atual, em especial nos governos totalitários. Essa preocupação se dá, pois, “quando a intolerância torna-se imperativo categórico, a violência toma o lugar da linguagem, desembocando em humilhações, discriminações, desqualificações, indiferença e negação do outro enquanto SER de direitos”. Voltando à estrutura da representação social sobre violência de gênero, é possível (re)conhecer que os elementos que integram o núcleo central são: **desrespeito, ignorância, opressão e preconceito**. Vale lembrar que, segundo Sá (1996a), o núcleo central de uma representação social é moldado por seus elementos periféricos e dá significado à representação.

Também é importante dizer que o núcleo central de uma representação é o elemento mais estável, visto que se fundamenta na memória coletiva e normas culturais de um grupo. Nesse sentido, o núcleo central tem uma dimensão normativa, pela qual se encontram estereótipos e atitudes. Sobre a temática deste estudo, há a inter-relação dos estereótipos sobre mulheres – e demais minorias – bem como, o preconceito e a violência, que é banalizada e aceita socialmente. As frases das/os participantes demonstram de forma mais clara as inter-relações possíveis:

Vivemos em um mundo intolerante, as pessoas se comportam como a maioria ou devem viver a margem da sociedade. (Rosa Luxemburgo⁸, solteira, sem religião).

A distinção marcada entre os gêneros acarreta preconceitos e discriminação. (Dandara⁹, união estável, sem religião).

O preconceito estrutural e enraizado impede a igualdade e leva à violência. (Simone de Beauvoir, solteira, espírita).

8 Rosa Luxemburgo foi uma ativista alemã, que lutou em busca de uma revolução socialista. É mundialmente conhecida por sua militância revolucionária

9 Dandara foi uma guerreira, que lutava Capoeira em busca de preservar o Quilombo dos Palmares. É tida como símbolo de resistência, uma vez que preferiu o suicídio a condição de ser escrava.

Por fim, os dados revelam que a zona de contraste se fundamenta nas palavras: **discriminação, machismo, maldade e patriarcado**. Frente a estes dados, pode se pensar na hipótese de que as/participantes desta pesquisa, em especial as mulheres, estão se aproximando de discussões presentes nos movimentos feministas.

Esta análise é reforçada por observar as categorias “machismo” e “patriarcado”, que são amplamente difundidas em estudos que se relacionam às temáticas de gênero e violência de gênero. Cabe ressaltar aqui que esta análise parte da premissa de que a zona de contraste de uma representação social pode demonstrar determinado subgrupo dentro de contextos maiores.

O machismo possui papel fundamental na violência de gênero, determinando os homens como superiores pelo fato de terem nascido homens, independente de suas realizações e crenças. (Marta¹⁰, solteira, espírita).

Machismo é a forma mais explícita de violência de gênero. (Maria Quitéria¹¹, solteira, sem religião).

Perante esses dados, alguns questionamentos são possíveis: as representações sociais sobre violência de gênero já foram transformadas pelos movimentos feministas? Ou estas representações estão sendo modificadas no âmbito na universidade? As problematizações destas/es estudantes estão localizadas apenas na zona de contraste desta representação?

Com o desenvolvimento desta pesquisa, vivenciou-se a todo tempo a complexidade e contradições que permeiam as relações de gênero e possíveis violências de gênero. Acredita-se que a principal contradição se dá por encontrar traços dos movimentos feministas nas representações das/os estudantes que participaram da amostra, ao mesmo tempo em que se percebe o silenciamento da violência de gênero – e como um todo – no ambiente na UFG/REJ.

10 Marta é uma brasileira, jogadora de futebol. Atualmente, é a pessoa com mais títulos como melhor jogadora mundial, bem como, com maior saldo de gols.

11 Maria Quitéria foi a primeira mulher integrante da força militar brasileira, tornando-se heroína da Guerra da Independência.

Dessa forma, reflete-se sobre a ambiguidade dos participantes que reconhecem a violência quando a presenciam, ou, ainda, quando encontram as tipificações deste fenômeno, mas não se reconhecem enquanto vítimas. Logo, quando foi proposto pensar sobre a violência de gênero, o movimento é de projetar no outro: o outro é violentado, o outro é violento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos que compõem a estrutura das representações sociais sobre a violência de gênero para estudantes¹² de uma universidade do interior de Goiás são: desrespeito, ignorância, opressão, preconceito, agressão, força, intolerância, discriminação, machismo, maldade, patriarcado, crime, crueldade, cultura e transfobia. Elementos estes que formam uma representação social marcada por dimensões de menos-prezo perante o feminino e as pessoas LGBTs.

A representação social identificada é cercada pela imagem de uma falta de consciência da alteridade, é como se a violência de gênero fosse realizada por terceiros e estes não consideram a importância da tolerância e do respeito às diferenças. Assim, a universidade também é ambiente para que a violência de gênero ocorra, mesmo sendo silenciada pela maioria. Este silenciamento é identificado na pouca participação dos estudantes na pesquisa, na falta de elementos da estrutura da representação que trazem categorias identitárias, como também pelo fato de que as práticas sociais violentas são naturalizadas, especialmente para pessoas do gênero masculino. Neste sentido, a violência de gênero ocorre na universidade, com outras pessoas, mas não se sabe quem elas são.

Quanto às implicações formativas, foi possível compreender que existem consequências psicológicas, como desmotivação e crises de ansiedade, por exemplo, e consequências para a formação profissional das/os estudantes que são vítimas, como a reprovação e abandono do curso.

¹² Vale ressaltar que a participação de estudantes foi majoritariamente composta por pessoas do sexo feminino, revelando que não houve adesão de homens heterossexuais e, ainda, dos cursos que integram as unidades de Ciências Exatas e Tecnologias e de Estudos Geográficos, compostas, principalmente, por estudantes do sexo masculino. Quanto ao estado civil, a maioria das / os estudantes eram solteiras /os e não tinham religião. Em relação à faixa etária, houve o predomínio da faixa etária de pessoas nascidas entre os anos 1990 e 1999, que se autodeclararam como pardas.

Por meio do referencial teórico-metodológico utilizado foi também possível compreender a inter-relação que existe entre a violência, o preconceito e os estereótipos, que são disseminados pela linguagem e institucionalizados pelas relações de poder. Logo, entende-se que a universidade é um lugar que pode contribuir para novas ressignificações, representações e práticas sociais, bem como, é essencial que se construa uma rede de apoio e proteção para vítimas de violência neste contexto.

Por fim, é importante destacar que a transformação social é necessária para combater as desigualdades sociais, que precisa caminhar junto com a transformação do sistema educativo e da revolução do feminino e das pessoas LGBTQs nos processos psicossociais. É urgente que se pense e fomente a emancipação dessas minorias, é imprescindível para a sociedade transformadora a disseminação de sentimentos de solidariedade e de bem comum, de reconhecer e valorizar a pertença social desses grupos.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. Pratiques sociales, représentations sociales. In: _____. (Org.). **Pratiques sociales et representations**. Paris: Presses Universitaires de France. 1994; p. 217-238.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. A pesquisa em representações sociais: proposições teórico-metodológicas. In: SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Leda Maria de (Orgs.). **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais**. Ed. Universitária da UFPE, 2005., p. 117-160.

ARRUDA, Angela. Feminismo, gênero e Representações Sociais. **Textos de História**, v. 8, n. 1-2, p. 113-138, 2000.

BARRETO, Margarida; HELOANI, Roberto. Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o assédio moral nas relações laborais. **Serv. Soc. Soc.**, n. 123, p. 544-561, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.observatoriodocuidado.org/bitstream/handle/handle/330/sss.S0101-66282015000300544.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 20 jul. 2019.

BERGER, Peter Ludwig; LUCKMANN, Thomas. A Sociedade como Realidade Subjetiva. In: _____. **A Construção Social da Realidade**: Tratado

de Sociologia do Conhecimento. 23 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003., p. 173-195.

BRASIL. 2018. **Lei nº 13.718 (Lei da Importunação Sexual)**, de 24 de setembro de 2018. Tipifica os crimes de importunação sexual e de divulgação de cena de estupro, torna pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a liberdade sexual e dos crimes sexuais contra vulnerável, estabelece causas de aumento de pena para esses crimes e define como causas de aumento de pena o estupro coletivo e o estupro corretivo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm>. Acesso em 10 jun. 2019.

BRASIL. 2006. **Lei nº 11.340 (Lei Maria da Penha)**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 01 out. 2017.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAMPOS, Carmen Hein de. Violência, Crime e Segurança Pública: Femicídio no Brasil - Uma análise crítico-feminista. **Sistema Penal & Violência - Revista Eletrônica da Faculdade de Direito**. Programa de Pós-Graduação em Ciências Criminais. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). v. 7, n. 1, p. 103-115, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/sistemapenaleviolencia/article/view/20275>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

CAMPOS, Pedro Humberto Faria. A abordagem estrutural e o estudo das relações entre práticas e representações sociais. In: CAMPOS, Pedro Humberto Faria; LOUREIRO, Marcos Côrrea da Silva. (Orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Goiânia: Ed. Da UCG, 2003.

COLLING, Ana. A construção histórico do feminino e do masculino. In: STREY, Marlene Neves; CABEDA, Sonia Tereza Lisboa; PREHN, Denise Rodrigues. (Orgs.). **Gênero e Cultura: Questões Contemporâneas**. Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 13-38, 2003.

DAVIS, Angela Yvonne. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <<https://coletivoanarquistalutadeclassa.files.wordpress.com/2010/11/mulheres-raca-e-classe-angela-davis.pdf>>. Acesso em 11 jul. 2019.

DESOUZA, Eros; BALDWIN, John R.; ROSA, Francisco Heitor da. A construção Social dos Papéis Sexuais Femininos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 3, 2000, p. 485-496. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000300016>. Acesso em 21 jun. 2017.

GOMES, Nadielene Pereira; DINIZ, Normélia Maria Freire; ARAÚJO, Anne Jacob de Souza; COELHO, Tâmara Maria de Freitas. Compreendendo a violência doméstica a partir das categorias gênero e geração. **Acta Paul Enferm**, v. 20, n. 4, 2007, p. 504-8. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000400020>. Acesso em 18 jun. 2017.

INSTITUTO AVON. **Violência contra a mulher no ambiente universitário**. Pesquisa INSTITUTO AVON/DATA FOLHA. 2015. Disponível em: < http://www.ouvidoria.ufscar.br/PesquisaInstitutoAvon_V9_FINAL_Bx20151.pdf>. Acesso em 20 jun. 2017.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira. Homofobia, cultura e violências: a desinformação social. **Interacções**, n. 26, p. 129-151, 2013. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3361>>. Acesso em: 06 jan. 2017.

LEWIS, Elizabeth Sara. “Eu quero meu direito como bissexual”: a marginalização discursiva da diversidade sexual dentro do movimento LGBT e propostas para fomentar a sua aceitação. In: **III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS)**. Universidade de São Paulo, Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/LEWIS_ELIZABETH_SARA.pdf>. Acesso em 02 jan. 2018.

LIMA, Rosely. Ribeiro. **O processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: representações sociais de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação (IE), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

Disponível em: < <http://www1.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/f83739b4f2373c0a3ca67cb6b2c5b5f5.pdf>>. Acesso em 15 fev. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. In: _____. Petrópolis: **Vozes**, 1997., p. 14-36. Disponível em: <https://www.mp.ba.gov.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/guacira_lopes_genero_26_ago_15.pdf>. Acesso em 01 out. 2017.

_____. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, 2007.

MALDONADO, Daniela Patricia Ado; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. O Comportamento Agressivo de Crianças do Sexo Masculino na Escola e sua Relação com a Violência Doméstica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 3, set./dez. 2005, p. 353-362. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a02.pdf>>. Acesso em 18 jun. 2017.

MARTINS, Marco Antonio Matos; FERNANDEZ, Osvaldo.; NASCIMENTO, Érico Silva do. Acerca da violência contra LGBT no Brasil: entre reflexões e tendências. In: **Fazendo gênero** 9, 2010. Universidade Federal de Santa Catarina. Curitiba. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278500487_ARQUIVO_ACERCADAVIOLENCIACONTRALGBTNOBRASIL.pdf>. Acesso em 20 dez. 2018.

MENEGHEL, Stela Nazareth. Situações limite decorrentes da violência de gênero. **Athenea Digital**, v. 12, n. 3, p. 227-236, 2012. Disponível em: <<https://atheneadigital.net/article/view/v12-n3-meneghel>>. Acesso em 15 nov. 2018.

MIRANDA, Líbia Mafra Benvindo de; VIANA, Masilene Rocha. Discutindo gênero e violência: uma análise sobre o patriarcado e a heteronormatividade. In: **VIII Jornada Internacional de Políticas Pública**, 2017. Universidade Federal do Maranhão. São Luís. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo6/discutindogeneroeviolenciaumaanalisesobreopatriarcadoeaheteronormatividade.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2018.

MOSCOVICI, Serge. Preconceito e representações sociais. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; JODELET, Denise. **Interdisciplinaridade e diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009. p. 17-34.

NARDI, Henrique Caetano; MACHADO, Paula Sandrine; MACHADO, Frederico Viana; ZENEVICH, Letícia. O “armário” da universidade: O silêncio institucional e a violência, entre a espetacularização e a vivência cotidiana dos preconceitos sexuais e de gênero. **Teoria e Sociedade**, nº 21.2, p. 179-200, 2013. Disponível em: <<http://www.teoriaesociedade.fafich.ufmg.br/index.php/rts/article/view/87>>. Acesso em 03 outubro 2017.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e Patriarcado: Da Prescrição Normativa à Subversão Criativa. **Psicologia & Sociedade**, Porto

Alegre, v. 18, n. 1, jan/abr. 2006, p. 49-55. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000100007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 18 jun. 2017.

PODESTÀ, Lucas Lima de. **Os usos do conceito de transfobia e as abordagens das formas específicas de violência contra pessoas trans por organizações do movimento trans no Brasil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação Em Sociologia, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8983/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Lucas%20Lima%20de%20Podest%C3%A0%20-%202018.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2018.

RESENDE, Livia da Silva. **Homofobia e violência contra população LGBT no Brasil: uma revisão narrativa**. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Saúde Coletiva) – Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/16212/1/2016_LiviaDaSilvaRezen-de_tcc.pdf>. Acesso em 08 jan. 2018.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. **Cadernos Pagu**, n. 26, jan./jun. 2006, p. 145-168. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100007>. Acesso em 19 jun. 2017.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996a.

_____. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas psicol.** v.4, n.3, p. 19-33. 1996b. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002>. Acesso em 04 outubro 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Mulher e capitalismo. In: _____. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 23-133.

_____. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos pagu**. v. 16, p.115-136, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332001000100007>. Acesso em 08 out. 2018.

_____. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANTOS, Cecília MacDowell; IZUMINO, Wânia Pasinato. Violência contra as Mulheres e Violência de Gênero: Notas sobre Estudos Feministas no Brasil. **E.I.A.L.**, v. 16, n. 1, 2005, p. 147-164. Disponível em: <<http://eial.tau.ac.il/index.php/eial/article/view/482>>. Acesso em 19 jun. 2017.

SANTOS, Nathaliê Cristo Ribeiro dos; FREITAS, Rita de Cássia Santos. Olhares sobre a violência conjugal lésbica: o processo da violência silenciada. Em Universidade Federal do Espírito Santo. **Anais do 3º Encontro Internacional de Política Social e 10º Encontro Nacional de Política Social.** Vitória, ES. 2015. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8d5e/6cfc9041e3f4436e692dc3ea045b8ba4914d.pdf?_ga=2.3053680.1998452465.1589161595-771690095.1589161594>. Acesso em: 03 jan. 2018

SCHRAIBER, Lilia Blima.; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas.; FALCÃO, Marcia Thereza Couto; FIGUEIREDO, Wagner dos Santos. **Violência dói e não é direito – A violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos.** São Paulo: Editora Unesp. 2005.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade.** v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

_____. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, n. 45, p. 327-351, 2012. Disponível em: <[https://revistas.pucsp.br/revph/article/viewFile/15018/11212](https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/File/15018/11212)>. Acesso em 13 jul. 2019.

SILVA, José Remon Tavares da. Masculinidade e violência: formação da identidade masculina e compreensão da violência praticada pelo homem. In: 18º Redor, 2014, Recife. **GT 11 – Gênero, Homens e Masculinidades.** Universidade Federal da Paraíba, 2014, p. 2802-2817. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/index.php/18redor/18redor/paper/view/686>>. Acesso em 18 jun. 2017.

TELES, Maria Amélia de Almeida.; MELO, Mônica de. **O que é violência contra a mulher.** 1 ed. *Ebook.* São Paulo: Brasiliense, 2017.

TRAVERSO-YÉPEZ, Martha Azucena; PINHEIRO, Verônica de Souza. Socialização de Gênero e Adolescência. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, jan./abr. 2005, p. 147-162. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v13n1/a10v13n1.pdf>>. Acesso em 19 jun. 2017.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Violência de gênero na universidade. Onde buscar ajuda? Conheça seus direitos.** São Paulo, SP. 2017. Disponível em: <<http://sites.usp.br/uspmulheres/wp-content/uploads/sites/145/2017/05/cartilha-violencia-de-genero-na-universidade-para-ler-no-computador.pdf>>. Acesso em 02 out. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Violência, conflitos e crimes nos Câmpus Universitários: Subsídios para a política de segurança da UFG.** Núcleo de Estudos Sobre Criminalidade e Violência (Necrivi). Goiânia, Goiás. 2015. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/Relat%C3%B3rio_Sint%C3%A9tico_NECRIVI___revisado.pdf>. Acesso em 03 out. 2017.

VIANNA, Cláudia; RIDENTE, Sandra. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** 8 ed. São Paulo: Summus, 1998. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ROZSkhfHSMkC&oi=fnd&pg=PA93&dq=preconceito+mulheres&ots=xYMZVqzB89&sig=usnB4MVPg84XWY5B9R-qM47CR7CM#v=onepage&q=preconceito%20mulheres&f=false>>. Acesso em 08 outubro 2018.

Sobre as autoras

Letícia Mendes Paiva – Graduada em Psicologia e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ). É professora no Curso de Psicologia da Faculdade UniBrás, cidade de Rio Verde, Estado de Goiás. Foi bolsista CAPES do Programa de Pós-graduação em Educação da UFG/REJ. E-mail: leticiamendes@hotmail.com

Rosely Ribeiro Lima – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí (UFG/REJ), com Mestrado e Doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Cuiabá. É professora no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ) e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJ. E-mail: roselyl@gmail.com

CAPÍTULO 7

RELAÇÕES INTERPESSOAIS DE UNIVERSITÁRIOS: um estudo exploratório

Bruno Duarte Opipari
Isabela Victória Teixeira
Tatiane Pinto da Silva
Gleiber Couto

As relações interpessoais podem ser caracterizadas como interações afetivas e morais entre um sujeito e as pessoas próximas a ele, que necessariamente fazem parte de seu círculo social. Em tais relações sociais, as interações afetivas implicam em investimento, na energia despendida para tais pessoas, enquanto que a moralidade é vista nos momentos nos quais escolhas específicas e privativas têm chance de influenciar na vida de outrem (EISENBERG, 2000).

A moralidade se fortalece com base no desenvolvimento do sujeito e das experiências adquiridas, tanto por meio das novas relações que ele estabelece e do contato com pessoas de idades distintas, quanto das emoções que emergem nesse processo. Quatro componentes são indicadores emocionais do comportamento moral: a empatia, a simpatia, a culpa e a vergonha. A empatia propõe uma habilidade de colocar-se na situação que o outro está passando, sendo uma tentativa de compreendê-lo integralmente, de sentir o que ele está sentindo. A simpatia relaciona-se com a empatia, contudo, preconiza especificamente uma preocupação genuína, envolvendo algumas vezes sentimentos de pesar ou pena a partir de uma determinada situação. Já os indicadores de culpa e a vergonha estão diretamente ligados às emoções negativas, sendo

aquele advindo após a realização de uma certa ação, e este, precedente, enquanto a ação ainda está sendo feita. Desse modo, para além das implicações afetivas, o caráter das relações sociais repercute a longo prazo em fatores de bem-estar, emoção e cognição (EISENBERG, 2000).

Para se averiguar as posições interpessoais nas relações, é imprescindível analisar as partes emocionais da moralidade e o afeto remetidos ao outro. Conforme Sullivan (1953), somente quando se leva em conta a recíproca influência entre os sujeitos é que pode-se pensar a causalidade dos processos psicológicos. A função primeira dos comportamentos interpessoais é evocar reações que supram alguma necessidade de alguém, que por sua vez, também precisa ser atendido, assim, uma determinada interação molda a outra e vice-versa. Por meio dessa perspectiva, pode-se conceber a interação entre pessoas como meio de obtenção de satisfação, e nesse sentido, a causa de questões de cunho psicológico, incluindo sentimentos, bem-estar ou problemas, não provém de uma visão internalista - mas sim de um ambiente de intersecção entre um sujeito e com quem ele interage. Tal processo é contínuo, recíproco e apresenta certa regularidade, e dessa forma, podem formar-se padrões.

Sabe-se que as interações de um indivíduo com variados ambientes influenciam e disponibilizam subsídios para posteriores interações, dessa forma, as variáveis ontogenéticas e culturais são imprescindíveis para a compreensão dos indivíduos e de seus comportamentos, bem como as transmissões de valores, crenças e padrões de comportamento (SKINNER, 1974). As interações sociais realizadas pelos indivíduos possuem diversos objetivos, como emitir ou adquirir informações, conhecimentos; manter conversação simples, como “jogar conversa fora”; pedir favores ou mudanças de comportamento do outro; conseguir reforçadores; etc. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001), ações que cumpram a função primária dos comportamentos interpessoais de atendimento de necessidades.

A qualidade da interação social pode ser medida pelo desempenho social do sujeito. Este se refere à emissão de, na maioria das vezes, comportamentos sequenciais em um contexto interacional, isto

é, expresso pelo padrão de relações interpessoais que o sujeito possui (TAVARES; COUTO; SILVA, 2012). Um indivíduo que desempenha de forma satisfatória e alcança os objetivos nas suas situações de interação social, satisfazendo as necessidades das pessoas envolvidas, possui competência social (ERICKSON; SHULTZ, 2001; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; SOARES et al., 2016).

Pessoas socialmente competentes maximizam os ganhos e minimizam as perdas numa interação, tanto para si, quanto para seu interlocutor, realizando uma leitura adequada de seu ambiente social e sabendo responder de forma apropriada ao que é esperado numa relação interpessoal, por isso, sujeitos como estes tendem a desempenhar relações tanto pessoais quanto profissionais de forma contínua e proveitosa. Além disso, melhoram sua autoestima e a qualidade de interação em diferentes situações e demandas, sendo mais produtivos no trabalho e menos propensos a doenças. O desenvolvimento interpessoal, além de fomentar qualidade nas relações interpessoais, pode melhorar a saúde dos participantes, tanto mental, quanto física (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998; 2001; RIBEIRO; BOLSONI-SILVA, 2011).

Em praticamente todos os contextos ao qual o ser humano está inserido, há interação interpessoal, e um ambiente que se destaca é o universitário. A academia exige uma quantidade grande de relacionamentos interpessoais, sendo um desafio para os estudantes, que precisam desenvolver comportamentos socialmente habilidosos, ou seja, criar um repertório de comportamentos sociais para lidar com diferentes exigências presentes nas relações com outros interlocutores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001; RIBEIRO; BOLSONI-SILVA, 2011).

Na universidade, os estudantes encontram uma nova realidade, muito diferente da qual estavam acostumados, como a mudança de rotina, lidar com maiores responsabilidades, tarefas curriculares e nível de conhecimento mais complexo, atividades extraclasse, entre outras. Esta realidade exige maior maturidade e autonomia para lidar com estas novas exigências. Por conta disso, precisam adaptar-se, mudando e incorporando novos comportamentos. Neste contexto, os discentes também se deparam com diversos interlocutores com variadas demandas, aos

quais criam novos vínculos, que vão desde colegas de turma até funcionários, gestores e professores, sendo a última relação citada considerada a mais delicada dentre as relações interpessoais ocorridas nas instituições de ensino, por conta do grau de autoridade envolvido (NUNES; GARCIA, 2010; SOARES; DEL PRETTE, 2015; SOARES et al., 2016).

A partir destes desafios, entende-se que as interações deste meio requerem habilidades relacionadas com organização, cooperação, resolução de problemas, discussão de temas acadêmicos e não acadêmicos, além da partilha de sentimentos, pedidos e agradecimentos. Sendo assim, o espaço acadêmico pode ser visto como rico em oportunidades de aprendizagem de competência social, por colocar o discente diante de diversas experiências de contato interpessoal (SOARES; DEL PRETTE, 2015).

Uma vez que o ambiente universitário possui esse tipo de demanda, alguns autores realizaram estudos acerca das interações interpessoais neste ambiente. Bariani e Pavani (2008), numa pesquisa com o objetivo de descrever e analisar as relações interpessoais no contexto da sala de aula, relacionado com a participação acadêmica, chegaram à conclusão que tanto alunos quanto professores preferem aulas práticas às teóricas, por romper com “panelinhas” e dividir a sala em novos subgrupos, facilitando a criação de novos vínculos e o atendimento individual feito pelo docente.

O estudo de Soares et al. (2016) teve o intuito de verificar quais são os comportamentos que facilitam ou dificultam as relações interpessoais no ambiente universitário com pares, professores, gestores e funcionários. Os autores apontaram que as situações sociais difíceis, como intolerância às diferenças, insatisfação curricular, didática docente e desinteresse pela aula, descritas pelos estudantes, podem modificar a aceitação e a convivência entre as pessoas, causando severos impactos interpessoais entre os membros dos grupos, impedindo a comunicação e o diálogo entre os diversos setores da instituição. As situações de fácil convivência, como admiração recíproca entre professor e estudante, socialização e aceitação para trabalhar em grupo, fortalecem a ideia de que a competência social é condição imperativa na atuação dos profissionais que convivem com universitários.

Reyes Júnior et al. (2018) se dedicou a analisar as relações estabelecidas entre os estudantes e sua influência na satisfação com o ensino superior. Os dados mostraram que quanto mais tempo na faculdade, menor as relações de simpatia e a perspectiva de sucesso. Em relação às reprovações, pode-se perceber que quanto maior o número de reprovações, maior o impacto negativo nas relações. Isto ocorre porque essas reprovações promovem o afastamento dos colegas, prejudicando também o seu desempenho acadêmico. O principal elemento que impacta sobre o índice geral dos relacionamentos é o indicador de sucesso, seguido de simpatia e das relações de amizade.

Em outra pesquisa, Tavares, Couto e Silva (2012) investigaram o perfil dos estudantes de Psicologia com foco nas suas relações interpessoais e habilidades sociais, pensando na importância dessa relação, tendo em vista que a qualidade daquelas interfere nestas e vice-versa. Os autores chegaram aos resultados que os padrões mais assumidos pelos estudantes de Psicologia foram Amabilidade, Calor Afetivo e Sociabilidade no campo das relações interpessoais. Comparando com a amostra normativa, o Calor Afetivo foi maior nesta e os escores de Amabilidade foram significativamente maiores nos estudantes de Psicologia, o que, segundo eles, mostra que “os estudantes de Psicologia percebem suas interações interpessoais como mais amigáveis e menos calorosas que os universitários em geral” (p. 84).

Em relação às habilidades sociais, o estudo citado anteriormente fez um comparativo com a amostra de Bueno, Oliveira e Oliveira (2001) e chegou à conclusão que estudantes de Psicologia possuem mais habilidades que os demais e “apresentam relato de desenvoltura social em um número maior de situações sociais” (p. 87), como também encontrado no estudo de Del Prette, Del Prette e Castelo Branco (1992). Os estudantes de Psicologia apresentam também maiores escores nos fatores “Conversação e Desenvoltura Social” e “Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas”, como na pesquisa de Del Prette et al. (2004) sobre habilidades sociais em estudantes deste curso.

Couto et al. (2012), em um estudo semelhante ao último citado, porém com estudantes de diversos cursos, com objetivo de reconhecer

os padrões típicos de interações interpessoais de universitários e suas relações com as habilidades sociais, dividiu a amostra em dois grupos, considerado um de baixa habilidade social e o outro de alta. Os autores constataram que sujeitos com melhores habilidades sociais apresentaram padrões de interação mais adequados, com médias mais elevadas em Amabilidade, sendo significativas as diferenças nas escalas Confiança, Sociabilidade, Segurança e Dominância, enquanto que os que apresentaram maiores médias em posições sociais indesejáveis como Hostilidade e Submissão estavam ligadas a um déficit de habilidades sociais, assumindo mais timidez e passividade. Sendo assim, os pesquisadores concluíram que posições interpessoais com características de hostilidade e submissão estavam mais associadas a um repertório restrito de habilidades sociais, e que posições amigáveis e dominantes estavam associadas a um repertório amplo de habilidades sociais.

Gomes e Soares (2013) buscaram avaliar as correlações entre inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas juntamente com seus impactos no desempenho de universitários matriculados no primeiro e segundo períodos. O estudo apontou que a partir da correlação entre habilidades sociais e expectativas acadêmicas, alunos que têm um escore alto de habilidades sociais têm mais expectativas sobre o envolvimento vocacional, curricular e social, e quando as habilidades são avaliadas separadamente, os alunos com uma autoexposição social são os que têm mais expectativas sobre a infraestrutura da instituição, a utilização de seus equipamentos e o envolvimento social com professores e alunos. Não foram encontradas correlações entre habilidades sociais e inteligência.

Ribeiro e Bolsoni-Silva (2011) tiveram o intuito de descrever a prevalência do relato de universitários quanto a comportamentos de habilidades sociais, identificar os interlocutores junto aos quais tais respostas são emitidas e especificar consequências relatadas pelos universitários que ocorrem na interação com tais interlocutores. A conclusão foi que ainda que os universitários tenham relatado falar em público (potencialidade), grande parte deles o fazem sob sintomas de ansiedade, os quais sinalizam aversão. Constatou-se também que parte dos universitários opta por esquivar-se de situações sociais, por exemplo, fazendo

trabalhos sozinhos. Além disso, frente a conflitos, alguns deles ou ficam quietos (passividade) ou relatam brigar (agressividade). Averiguou-se, então, que em todas as categorias, os comportamentos tiveram por consequência mais eventos punitivos que reforçadores.

Ainda, o trabalho realizado por Teixeira, Castro e Piccolo (2007) objetivou investigar possíveis variáveis envolvidas na adaptação à universidade, constatando que os estudantes que gozam de um melhor ajustamento psicológico sentem-se mais dispostos a interagir com os outros, desenvolvem uma maior confiança em si e sentem-se mais motivados para o cumprimento das atividades curriculares. Sendo assim, percebe-se diversas variáveis que interferem na competência social e na criação de relações interpessoais satisfatórias, e como isso também influencia no comportamento do indivíduo. Diante dos trabalhos levantados acerca deste tema, tendo em vista a importância das relações interpessoais no ambiente acadêmico e as posições assumidas por cada um, o presente estudo teve como objetivo analisar as posições interpessoais assumidas por um grupo de universitários e verificar se existem padrões específicos capazes de diferenciar grupos.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 244 estudantes de uma universidade do sudeste goiano, com idades variando entre 17 e 48 anos ($M=20,2$ e $DP=3,7$). A amostra foi composta por 193 indivíduos do sexo feminino (79%). Dentre os participantes, 66,8% ($n=163$) eram discentes de Psicologia, 18,9% ($n=46$) da Enfermagem, 11,5% ($n=28$) estudantes das Engenharias e Matemática Industrial e 2,8% ($n=7$) de cursos de licenciatura, como História, Geografia, Biologia, Física, Química e Matemática.

Instrumento

O *Inventário de Interações Interpessoais (I³)* trata-se de um inventário elaborado por Couto (no prelo), baseado no círculo interpessoal

de Kiesler (KIESLER, 1983; KIESLER; GOLDSTON; SCHMIDT, 1991), que tem o objetivo de descrever o comportamento interpessoal de pessoas-alvo a partir de diversos contextos de interação interpessoal. Pode ser utilizado de três formas: Autoclassificação, Interagente e Observador. Cada uma delas deve ser respondida respectivamente, pela Pessoa Alvo, por uma pessoa que interage com ela, também chamada de interagente, e por um observador que presencia as interações da Pessoa Alvo. Nesta pesquisa foi utilizado apenas o inventário na forma de Autoclassificação.

O Inventário de Autoclassificação é composto por 70 proposições, sendo 64 itens que compõem escalas de posições interpessoais e seis que constituem uma escala de desejabilidade social. As sentenças que medem as relações interpessoais estão divididas em 8 escalas bidimensionais distribuídas ao redor de uma circunferência em um sentido anti-horário: Dominância-Segurança (PA), Competição-Desconfiança (BC), Frieza Afetiva-Hostilidade (DE), Isolamento-Inibição (FG), Insegurança-Submissão (HI), Deferência-Confiança (JK), Calor Afetivo-Amabilidade (LM), e Sociabilidade-Exposição (NO). As respostas de cada proposição podem variar entre (0) “Não me descreve”, até (4) “Me descreve corretamente”, numeradas em uma escala do tipo Likert, podendo receber cada escala um escore bruto que varia entre 0 e 32 pontos. Os escores nas oito escalas podem ser combinados com o objetivo de descrever padrões mais complexos de comportamento, usando o peso trigonométrico dos escores de um determinado protocolo. Por exemplo, são providenciados escores que representam o vetor geral da Pessoa Alvo em cada eixo do círculo, eixo vertical Controle (AXS-C) = $PA - HI + 0,707(BC - JK + NO - FG)$ e eixo horizontal Afiliação (AXS-F) = $LM - DE + 0,707(JK - BC + NO - FG)$ (COUTO, no prelo).

No que tange à interpretação dos escores do eixo Controle, existem dois polos, sendo que o positivo refere-se à Dominância e o negativo, à Submissão. O primeiro tende a ser assumido por pessoas que apresentam preferência em assumir responsabilidades e compromissos com seu interlocutor. Tendem também a realizar comentários

de forma segura e têm uma visão confiante nas tomadas de decisão. São abertos às ordens, orientações e exemplos das outras pessoas, inclinando-se a expressar preferências e opiniões, sendo firmes. Além disso, possuem facilidade em instruir, procuram persuadir seus interlocutores aos seus pontos de vista, bem como controlam o fluxo da conversa, mudando de assunto conforme seus interesses. Podem, em casos mais extremos, menosprezar interesses e opiniões alheias. Indivíduos que assumem a posição oposta (Submissão) têm tendência a não exigir responsabilidades, evitam ser pretensiosos, não assumindo compromissos com interlocutores, preferem situações de rotina e têm facilidade de serem persuadidos. Ademais, preferem não opinar. Em pontuações mais elevadas, voltam-se para não apresentação de preferências e não desenvolvem opiniões próprias. Podem voltar atrás quando questionados ou desafiados (COUTO, no prelo).

No que é relativo ao eixo horizontal Afiliação, que permite a interpretação dos escores baseado novamente em dois polos, o positivo concerne à Amabilidade e o negativo, à Hostilidade. Em relação ao primeiro, sujeitos que assumem esta posição tendem a expressar cordialidade, gentileza, compreensão e aceitação nas interações. Geralmente, apontam suas qualidades e/ou características positivas das situações. Os mais elevados na pontuação ainda, inclinam-se a assumirem cordialidade, atenção e agirem com tato. Cooperam e fornecem assistência, além de, em níveis mais extremos, defenderem as pessoas, esforçando para encontrarem pontos positivos nelas. Ainda, podem ser mais pacientes, evitam ser francos para não ofender e encorajam e confortam as pessoas. Sobre o segundo, sujeitos que assumem tal posição voltam-se a esquivar-se de contextos de envolvimento emocional, possuem dificuldade em expressar cordialidade e tendem também a expressar pouca simpatia. Sujeitos com pontuação mais elevada nesta posição têm tendência de apresentar julgamento negativo sobre as pessoas, quebrarem regras sociais e agir de forma independente. Em casos extremos, podem ser desrespeitosos e violarem o espaço de outras pessoas (COUTO, no prelo).

Procedimentos

Coleta de Dados

Os dados foram coletados nas salas de aula dos referidos cursos de forma coletiva e durou aproximadamente 30 minutos em cada turma. Os alunos foram convidados a participar da pesquisa e aqueles que concordaram foram orientados a responder ao teste seguindo as seguintes instruções:

As páginas seguintes contêm uma lista de comportamentos, pensamentos e sentimentos que você pode experimentar durante suas interações com outras pessoas. A sua tarefa é, após ler cada afirmação, assinalar na folha de respostas, o número correspondente (0 a 4 na escala de avaliação) ao quanto cada item descreve atitudes suas durante as interações com as outras pessoas. A atitude descrita pelo item deve ser julgada por você, em termos gerais, ao quanto ela descreve, em seu cotidiano, o seu jeito de interagir com outras pessoas.

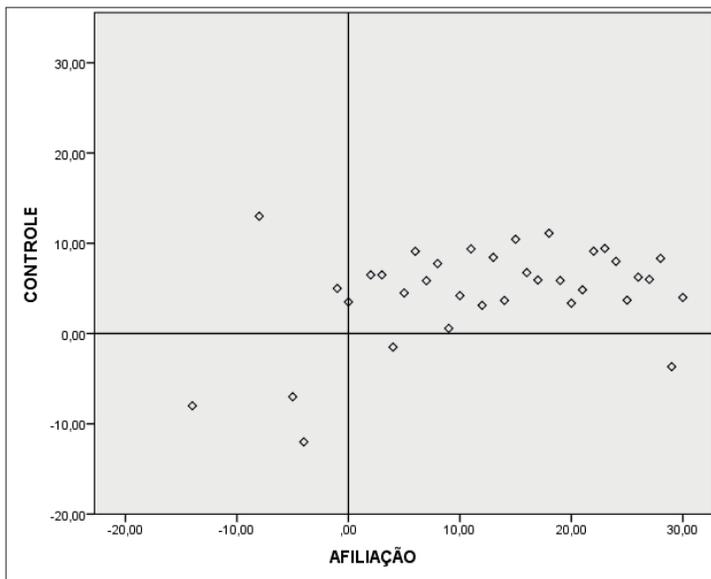
Plano de análise de dados

Ao final das aplicações, os testes foram corrigidos e os resultados dos protocolos foram tabulados em planilha eletrônica. Foram estimadas as estatísticas descritivas das respostas dos sujeitos ao I³. Para atender aos objetivos da pesquisa, foi realizada uma análise de *Hierarchical Cluster*, usando o método de vínculo entre grupos calculados a partir da distância euclidiana quadrada. Os resultados mostraram uma solução de cinco aglomerados a partir de padrões interpessoais correspondentes assumidos, ou seja, os grupos foram formados por proximidade, considerando as dimensões no eixo *x*, Dominância versus Submissão, e no eixo *y*, Amabilidade versus Hostilidade. Em seguida, foi realizada a análise de *Cluster K means* considerando os cinco agrupamentos sugeridos pelos resultados do *Hierarchical Cluster*, para os quais foram encontrados os pontos centrais, calculados pelas médias das distâncias entre os sujeitos, isto é, foram estimados nestes grupos pontos de maior concentração consonante entre os participantes com posições parecidas e, ao mesmo tempo, centros que se localizam o mais distante possível dos centros de outros agrupamentos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Figura 1 mostra os resultados das posições assumidas pelos sujeitos da amostra no plano bidimensional. A partir das análises não padronizadas do *Cluster K means*, chegaram-se às posições de cada participante da amostra. Considerando a relação de distribuição dos pontos nos eixos Controle e Afiliação, em primeiro lugar, observou-se uma maior variação de posições assumidas dentro do eixo Afiliação, porém, de forma mais concentrada no polo Amabilidade, enquanto que no eixo Controle as variações apresentam uma amplitude menor e mais concentrada no polo de Dominância.

Figura 1: Posições interpessoais assumidas pela amostra no plano bidimensional



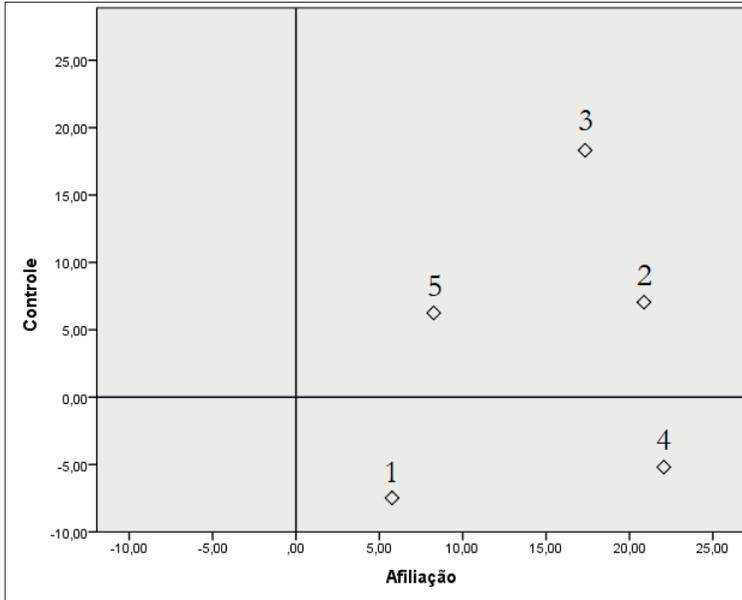
Fonte: Autoria própria

Os dados mostraram uma variação para o eixo Afiliação de 45 pontos (-14 até 31), do participante que assume posições mais hostis até o que assume posições mais amigáveis. No eixo Controle, a variação foi de 26 pontos (-12 até 14), do sujeito com posições

mais submissas para o sujeito mais dominante. Pode-se também observar que alguns indivíduos assumiram posições tão semelhantes que se sobrepõem no gráfico, por conta disso, não há número de pontos no gráfico correspondentes ao número de participantes. Estes resultados sugerem que os universitários preferem assumir, em suas interações interpessoais, posições mais ligadas à Amabilidade do que à Frieza e Hostilidade, muito embora haja bastante variação na expressão de intensidade dessa característica. Enquanto que, sob a perspectiva de Controle, as posições preferencialmente assumidas foram de Dominância, embora em uma intensidade moderada, em lugar de Submissão.

O próximo passo consistiu em verificar se as diferenças observadas entre os sujeitos nas duas dimensões interpessoais, Afiliação (Hostilidade versus Amabilidade) e Controle (Dominância versus Submissão), permitiam separá-los em grupos distintos. A realização da análise de *Hierarchical Cluster* mostrou uma solução em cinco agrupamentos que foi usada para realização da análise de *Cluster K-means*. Ao se comparar as diferenças entre as posições interpessoais, os resultados da ANOVA mostraram significância para a dimensão Controle [$F(4, 238) = 250,60; p < 0,00$], o que mostra que as diferenças entre os cinco agrupamentos nas posições associadas a essa dimensão superam a probabilidade de ocorrência ao acaso, ou seja, representam diferenças reais. Também, foi encontrada significância entre as diferenças observadas na dimensão Afiliação [$F(4, 238) = 101,07; p < 0,00$], mostrando novamente diferenças reais entre os cinco agrupamentos. Sendo assim, pode-se entender que essas duas dimensões são capazes de diferenciar a amostra estudada em cinco grupos distintos conforme suas preferências de atitude nas interações com outras pessoas.

A figura 2 mostra os centros de cada um dos cinco agrupamentos obtidos como resultado da análise de *Cluster K-means*, separados pelas diferenças de posições interpessoais.

Figura 2: Centroides dos cinco agrupamentos

Fonte: Autoria própria

Os resultados mostraram que no eixo Afiliação, nenhum grupo ficou no polo negativo, ou seja, o polo que caracteriza posições interpessoais de Frieza ou Hostilidade, enquanto que na dimensão Controle foram observados os centros dos agrupamentos 1 e 4. É importante ressaltar que mesmo não havendo centros localizados nas regiões de Frieza/Hostilidade, poderemos encontrar sujeitos que assumem essas posições, porém, o número de sujeitos e a intensidade em que eles assumem essas características são baixos, fazendo com que eles sejam alocados, conforme os critérios de análise adotados, nos agrupamentos 1 e 5 que são os centros mais próximos. Em resumo, o grupo que aglutinou pessoas com mais características de dominância em suas relações interpessoais foi o 3, enquanto o grupo que aglutinou pessoas mais amáveis foi o 4.

Neste momento, torna-se importante destacar que em cada aglomerado havia indivíduos de todos os cursos citados na amostra. A variável “curso” não produziu um fator de aglomeração em relação às posições assumidas entre os estudantes do mesmo curso, portanto,

podemos interpretar que a escolha do curso não favorece a reunião de pessoas com a mesma tendência de comportamento interpessoal. O mesmo aconteceu quando a amostra foi separada por sexo, não houve fator de aglutinação em função dessa variável. Cabe ressaltar, também, que os agrupamentos constituídos de sujeitos de cursos diversos apresentam um novo tom às interpretações dos resultados de Tavares, Couto e Silva (2012) e de Bueno, Oliveira e Oliveira (2001). Tais autores encontraram especificidades nos estudantes de Psicologia, que por sua vez apresentam posições mais recorrentes de Amabilidade, Calor Afetivo e Sociabilidade, além de possuírem maior desenvoltura na conversação e na exposição a novas situações em suas interações interpessoais. Estes últimos fatores, embora diretamente pertinentes às habilidades sociais, podem ser relacionados aos padrões de interação tidos como positivos na perspectiva social. Dessa forma, mesmo com a maior parte dos estudantes sendo do curso de Psicologia (66,8%), no presente estudo, a tendência anunciada pelos autores não apareceu com a força necessária para formar um fator de aglutinação. Uma interpretação possível é que esta tendência se constrói no processo de formação e se estabelece mais fortemente nos anos finais do curso. No presente estudo, os estudantes do curso de Psicologia se encontravam na primeira metade do curso e muitos no primeiro ano.

Analisando o par de coordenadas (Afiliação; Controle) do centro de cada agrupamento, pode-se interpretar quais as principais tendências de apresentação dessas duas características distinguem cada grupo. O agrupamento 1 reuniu um total de 24 pessoas e sua posição central se localiza nas coordenadas (A: 5,78; C: -7,48). Este resultado mostra que os indivíduos que pertencem a esse grupo, quanto mais próximos ao centro, tendem a assumir maior intensidade de posições de Submissão e menor intensidade de posições de Amabilidade, quando comparados com os demais agrupamentos. Pode se dizer que quanto mais próximo do centro desse grupo o sujeito se encontrar, menor a sua propensão para assumir responsabilidades e vocação para liderança, sendo rapidamente convencido das posições dos outros, demonstrando insegurança sobre suas próprias posições. Tais sujeitos tendem a preferir serem

liderados, também, revelam uma tendência ao isolamento, podem ser mais negativos frente às situações, menos pacientes e pouco cordiais. Este foi o agrupamento que reuniu o menor número de sujeitos, talvez porque essas não são características desejáveis e produzem, na maior parte das vezes, certos obstáculos para interações capazes de produzir a satisfação das necessidades interpessoais. Estes resultados estão de acordo com os estudos de Couto et al. (2012), que verificou que déficit em habilidades sociais ligam-se aos padrões de interação menos adequados e de Soares et al. (2016), que constatou no ambiente universitário impactos interpessoais preocupantes em situações sociais difíceis, tendo como consequência a não aceitação entre as pessoas e o impedimento do diálogo.

Em relação ao agrupamento 2, este reuniu 59 pessoas, sendo o maior agrupamento formado. Seu centro se encontra nas coordenadas (A: 20,87; C: 7,05), mostrando ser o agrupamento mais distante do primeiro, considerando as diferenças nas duas dimensões. Neste caso, os indivíduos que pertencem a esse agrupamento podem ser caracterizados por assumirem claramente posições de Amabilidade nas suas relações com as pessoas e uma certa propensão a assumirem responsabilidades com o grupo, como também disposição para debater as ideias, demonstrando relativa segurança em seus posicionamentos. Tendem a ser ativos e cuidadosos no contato interpessoal. A associação entre posições moderadas de Dominância e alta Amabilidade é bastante desejável do ponto de vista social, pois comportamentos associados a liderança, proatividade e confiança nas tomadas de decisões, além de gentileza, carisma e atenciosidade, são constantemente exigidos no mercado de trabalho, no ambiente universitário e nas relações mais próximas. Esta associação oferece uma base bastante razoável para se compreender a razão da maior quantidade de autoavaliações de sujeitos nestas posições. Estes achados estão em consonância com os resultados de Teixeira, Castro e Piccolo (2007), que relata que estudantes mais inclinados à interação social possuem melhor ajustamento psicológico, assim com o estudo de Gomes e Soares (2013), que afirma que alunos mais habilidosos socialmente têm mais expectativas acerca do envolvimento social dentro da academia.

O agrupamento 3 reuniu um total de 58 pessoas em torno de um centro localizado nas coordenadas (A: 17,34; C: 18,32), exibindo o maior equilíbrio entre posições das duas dimensões. Os indivíduos pertencentes a esse grupo, quanto mais próximos da posição central, podem ser caracterizados com a maior tendência, entre os sujeitos que participaram do estudo, a preferirem posições de liderança, demonstrarem iniciativa para iniciar um diálogo, apresentarem seus pontos de vista e interesse por defendê-los, sentirem-se à vontade para cooperar, mas tenderem a preferir conduzir as tarefas e direcionar os colegas. Nos casos mais extremos, expressam suas opiniões pessoais com convicção e até mesmo podendo menosprezar outras pessoas, tendendo a ser francos em suas interações. Destarte, uma posição extremamente dominante também pode impactar negativamente nas interações interpessoais. Juntamente a isso, apresentam tendência clara a assumir posições de Amabilidade, procuram ser cordiais, demonstrar certa simpatia e preocupam-se com como as pessoas estão se sentindo durante as interações com eles. Por fim, a combinação das duas dimensões tende a caracterizar uma posição de liderança amável.

Agora, tratando-se do agrupamento 4, que reuniu 48 indivíduos em torno do centro localizado nas coordenadas (A: 22,06; C: -5,19), este resultado sugere a maior posição entre os grupos em Amabilidade e a segunda menor em Controle. Os sujeitos que se aglutinaram nesse grupo apresentam uma tendência forte a serem cordiais, amistosos, pacientes, gentis e compreensivos diante das situações e nos seus contatos interpessoais. Podem ser muito preocupados com as opiniões dos colegas e em contrapartida menos propensos a assumirem responsabilidades com os outros, apresentando baixa disposição para se expor. Tendem a sentir-se melhor quando liderados. Tais características possuem um certo apelo social e tendem a ser reforçadas nas interações, contudo, apresentar determinado nível de submissão pode ser visto negativamente.

Finalmente, para o agrupamento 5, foram reunidos 58 indivíduos em torno do centro localizado em (A:8,26; C:6,25), esta posição confere ao grupo um certo equilíbrio em relação às posições das duas dimensões assumidas pelos indivíduos. Mas, nesse caso, esse equilíbrio se expressa em posições menos intensas do que as observadas pelos sujeitos do agrupamento 3.

À GUIA DE CONCLUSÃO

O objetivo do presente estudo foi examinar as posições interpessoais típicas em um grupo de universitários de um estado brasileiro. Ao proceder à análise dos resultados, pôde-se verificar que as posições interpessoais dos participantes variaram o suficiente para permitir a constituição de cinco agrupamentos baseados em combinações de posições das duas dimensões fundamentais apresentadas na teoria de Sullivan (1953), a saber, Afiliação e Controle.

Os centros de aglomeração destacaram características típicas que podem ser usadas para entender a atitude pessoal de cada estudante quando se encontra em interação com outras pessoas. Por exemplo, os indivíduos que assumem posições típicas do aglomerado 1 apresentam uma combinação de posições interpessoais caracterizadas pela tendência ao isolamento, que se expressa por preferências mais passivas no contato com outras pessoas, como retraimento social, sentimento de inadequação, falta de interesse em assumir responsabilidades sociais, etc. Pelo contrário, os sujeitos que assumem posições típicas do aglomerado 2 apresentam uma combinação diametralmente oposta, como tendência à socialização, caracterizada por atitudes mais ativas, como a demonstração de interesse pelo ambiente social, busca pelo contato e a crença na própria capacidade de contribuir com as decisões sobre os caminhos que o grupo deve seguir.

Tendo em vista as possibilidades dos resultados é preciso apontar os limites sobre os quais essas informações podem ser usadas e interpretadas. Uma das principais limitações deste trabalho está relacionada ao tamanho da amostra, sua circunscrição a uma universidade em um único estado da federação. Este aspecto tem impacto nos modelos de análises e no poder de generalização dos dados aqui obtidos. Também deve ser considerado o fato do ambiente universitário ser considerado um ambiente complexo, onde as pessoas estão à mercê de diversas exigências sociais. Por um lado, o fato de estarem em curso e avaliados constantemente sugere a existência de fortes exigências de retraimento social para realizar demandas de estudo. Por outro lado, o mesmo

ambiente dispõe de vários reforçadores para o comportamento exploratório, pois reúne pessoas de diferentes faixas etárias, regiões e culturas; e também o forte apelo dos colegas para interação social. Desta forma, tais características podem ter contribuído com a influência de desejabilidade social, elemento conhecido nos resultados de instrumentos de autorrelato, nas respostas dadas aos itens das escalas modificando a intensidade e forma das expectativas interpessoais declaradas.

Outro aspecto importante que deve ser levado em consideração quanto à interpretação dos resultados é que aquela se baseia na posição dos centros de cada aglomerado, portanto, é preciso considerar que os indivíduos variam sistematicamente nas características que foram propostas para interpretar cada agrupamento numa relação direta com a distância em que se encontram do centro do grupo em que foram incluídos. Desaconselha-se o uso das interpretações pra descrever qualquer sujeito individualmente, pelo contrário, sugere-se de forma geral, que características interpessoais indesejadas mais simples e específicas, quando aparecem na ciranda social, demonstram certa tendência das pessoas nesse jogo inter-relacional, denunciando sua falta de habilidade social. Um bom desempenho social exige padrões mais complexos de posições interpessoais, como a capacidade de avaliar uma dada situação e mudar de posição conforme as exigências identificadas, equilibrando adequadamente atitudes ativas e passivas, mesclando tipos de atitudes amigáveis, ora ativas, ora passivas, e principalmente, sobrepondo atitudes amigáveis às atitudes hostis. Esses apontamentos estão de acordo com Erickson e Shultz (2001) e Couto et al. (2012) sobre as características da competência social.

De todo modo, tomadas as devidas precauções, os resultados podem ser considerados descrições razoáveis dos fenômenos estudados. Aconselha-se que novos estudos sejam desenvolvidos na tentativa de replicar esses resultados e também no aprofundamento de questões levantadas aqui. Para tanto, é recomendado a utilização de métodos diferentes para melhorar as observações sobre as dimensões psicológicas estudadas.

REFERÊNCIAS

BARIANI, Isabel Cristina Dib; PAVANI, Renatha. Sala de aula na universidade: espaço de relações interpessoais e participação acadêmica. **Estudos de Psicologia**, vol. 25, n. 1, Jan-Mar., p. 67-75, 2008.

BUENO, José Maurício Haas; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales; OLIVEIRA, José Carlos da. Silva. Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade. **PsicoUSF**, 6(1), 31-38, 2001.

COUTO, Gleiber. **Manual do Inventário de Interações Interpessoais**. No prelo.

COUTO, Gleiber; VANDENBERGHE, Luc; TAVARES, Wanessa Marques; SILVA, Renata Limongi França Coelho. Interações e habilidades sociais entre universitários: um estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**. Campinas, v. 29, p. 667-677, Out-Dez., 2012.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicol.**, vol. 6, n. 3, Ribeirão Preto, Dez. 1998.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; DEL PRETTE, Almir; BARRETO, Maria Cecília Mendes; BANDEIRA, Marina; RIOS SALDAÑA, Maria Refugio; ULIAN, Ana Lúcia Alcântara Oliveira; GERK-CARNEIRO, Eliane; FALCONE, Eliane Mary de O.; VILLA, Miriam Bratfisch. Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. **Psicologia Reflexão e Crítica**, 17(3), 341-350, 2004.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso. Competência social na formação do psicólogo. **Paidéia: Cadernos de Educação**, 2, 40-50, 1992.

EISENBERG, Nancy. Emotion, regulation, and moral development. **Annual Review of Psychology**, 51, 665-669, 2000.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: COLE, Michael;

ENGESTROM, Yrjo; VASQUEZ, Olga (Eds.). **Mind, culture, and activity: seminal papers from the laboratory of Comparative Human Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 21-31.

GOMES, Gil; SOARES, Adriana Benevides. Inteligência, Habilidades Sociais e Expectativas Acadêmicas no Desempenho de Estudantes Universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013.

KIESLER, Donald J. The 1982 Interpersonal Circle: a taxonomy for complementarity in human transactions. **Psychological Review**, 90, 185-214, 1983.

KIESLER, Donald J.; GOLDSTON, Chesley S.; SCHMIDT, James A. Manual for Check List of Interpersonal Transactions - Revised and Check List of Psychotherapy Transactions - Revised. **Virginia Commonwealth University**, 1991.

NUNES, Sara Morgado; GARCIA, Ana Rita. Estudantes do ensino superior: as relações pessoais e interpessoais nas vivências acadêmicas. **Gestin**, ano 8, n. 8, p. 195-203, 2010.

REYES JÚNIOR, Edgar; REIS, André Luiz Nascimento; COSTA, Valéria Frota de Sousa; SANTOS, Yasmim Augusto. Relações interpessoais e sua influência na satisfação dos acadêmicos. **R.G.Secr., GESEC**, v. 9, n. 3, dez. 2018.

RIBEIRO, Denize Campos; BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini. Potencialidades e dificuldades interpessoais de universitários: estudo de caracterização. **Acta Comportamental**, Guadalajara, v. 19, n. 2, p. 205-224, 2011.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Sobre o Behaviorismo**. São Paulo: Cultrix, 1974.

SOARES, Adriana Benevides; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, v. 2, p. 139-151, 2015.

SOARES, Adriana Benevides; GOMES, Gil; MAIA, Fátima de Almeida; GOMES, Clystine Abram Oliveira; MONTEIRO, Marcia Cristina. Relações interpessoais na universidade: o que pensam estudantes da graduação em Psicologia?. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 56-76, Jun. 2016.

SULLIVAN, Harry Stack. **The interpersonal theory of psychiatry**. New York: W. W. Norton & Co, 1953.

TAVARES, Wanessa Marques; COUTO, Gleiber; SILVA, Renata Limongi França Coelho. Perfil de relações interpessoais e habilidades sociais de estudante de Psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 3, n. 1, p. 75-92, jun. 2012.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira; CASTRO, Graciele Dotto; PICOLLO, Luciene da Rosa. Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional. **Interação em Psicologia**, 11(2), p. 211-220, 2007.

Sobre os autores

Bruno Duarte Opipari - Graduando em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. E-mail: brunoopipari@hotmail.com

Isabela Victória Teixeira - Graduanda em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão e aluna do Programa de Bolsas de Licenciaturas (PROLICEN). E-mail: isabelateix19@gmail.com

Tatiane Pinto da Silva - Graduanda em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. E-mail: tatianepsilva@outlook.com

Gleiber Couto - Psicólogo, Doutor em Psicologia. Atualmente é Professor na regional de Catalão da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC, onde leciona no Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu* em Gestão Organizacional temas relacionados ao processo de gestão de intervenções psicológicas e saúde. E-mail: gleibercouto@yahoo.com.br

CAPÍTULO 8

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: uma revisão da literatura no ensino superior

Lidiane Silva Maria
Daniel Abud Seabra Matos

Nos últimos anos, as teorias da aprendizagem têm sido objeto de um elevado número de pesquisas realizadas por diversas áreas. São muitas as teorias da aprendizagem, classificadas, por exemplo, como teorias behavioristas, cognitivas, humanistas, socioculturais. Dentre as várias possibilidades de abordagem dos processos de aprendizagem, a análise das estratégias de aprendizagem tem sido uma das opções de pesquisa na educação. Recentemente, investigações têm se dirigido para o desenvolvimento e uso de instrumentos para avaliar as estratégias de aprendizagem dos estudantes, como será apresentado no decorrer deste capítulo (BORUCHOVITCH; SANTOS, 2015; WEINSTEIN; ZIMMERMAN; PALMER, 1988; ZERBINI; ABBAD, 2008; BESSA; TAVARES, 2001).

As estratégias de aprendizagem são definidas por Silva e Sá (1993, p. 19), “como planos formulados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem, e a um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de determinada tarefa”. São ferramentas utilizadas pelo sujeito aprendiz para lidar da melhor forma com as informações recebidas do meio, armazenando-as e recuperando-as quando necessário (SILVA, 2012). A escolha e o uso das estratégias de aprendizagem dependem da natureza da tarefa de estudo a ser realizada

e dos objetivos. Cada tarefa e objetivo demanda uma estratégia diferente. Sublinhar um texto e recordar tudo o que conhecemos sobre um tema antes de escrever sobre ele são exemplos de estratégias de aprendizagem (SILVA; SÁ, 1993).

Nesse sentido, consideramos que nosso capítulo apresenta como contribuição para a área educacional um levantamento sobre instrumentos e pesquisas que avaliam as estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino superior. Isso é realizado por meio de um ensaio teórico. Assim, o objetivo do presente capítulo é realizar uma revisão da literatura sobre instrumentos de avaliação das estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior.

A fim de avaliar o uso que os estudantes fazem das estratégias de aprendizagem, vários instrumentos/questionários foram criados. Dentre os instrumentos que abordam as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior, destacamos a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U), de Boruchovitch e Santos (2015), e o *Learning and Study Strategies Inventory* (LASSI), de Weinstein, Zimmerman e Palmer (1988), validado no Brasil por Bartalo (2006).

A EEA-U já está na terceira versão. Conforme Martins (2016), essa escala avalia as seguintes estratégias de aprendizagem:

- 1) Estratégias de autorregulação cognitiva: composta pelas estratégias de ensaio, de elaboração e de organização:
 - 1.1) Estratégias de ensaio: se referem à repetição, pela fala e escrita, do material estudado;
 - 1.2) Estratégias de elaboração: dizem respeito à realização de conexões entre o conteúdo novo e o antigo, já conhecido, por meio de atividades, como resumos, analogias, tomar notas etc.;
 - 1.3) Estratégias de organização: implicam na organização e estruturação do conteúdo a ser aprendido, como, por exemplo, subdividindo-o em partes, colocando o texto em tópicos, elaborando diagramas, dentre outros;

- 2) Estratégias de autorregulação metacognitiva: compostas pelas estratégias de planejamento e de monitoramento:
 - 2.1) Estratégias de planejamento: dizem respeito ao estabelecimento de objetivos e metas para o estudo;
 - 2.2) Estratégias de monitoramento: se referem à tomada de consciência sobre sua própria compreensão do conteúdo e sobre sua atenção às atividades, o que implica em, por exemplo, tomar alguma providência quando percebe que não compreendeu o conteúdo estudado;
- 3) Estratégias de regulação: implicam em mudar o comportamento de estudo, modificando as estratégias utilizadas, quando perceber necessidade;
- 4) Estratégias de autorregulação dos recursos internos: referem-se ao controle da ansiedade em situações de avaliação e de tarefas difíceis, conseguindo finalizá-la, independentemente dela ser tediosa ou difícil;
- 5) Estratégias de autorregulação dos recursos contextuais: dizem respeito à organização do ambiente de estudo de forma geral, como a administração do tempo, organização dos materiais e do espaço físico, planejamento das atividades a serem cumpridas;
- 6) Estratégias de autorregulação social: se referem à interação social com os pares com o objetivo de contribuir para o aprendizado do conteúdo. São ações como solicitar ajuda aos colegas quando percebe que não entendeu a matéria, estudar em grupo (MARTINS, 2016).

Dentre as pesquisas localizadas que utilizaram a EEA-U, temos os seguintes resultados: os estudantes conhecem e utilizam, em suas atividades acadêmicas e nas rotinas de estudo, estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas, sendo que as metacognitivas de regulação e de monitoramento são relatadas com maior frequência pelos universitários (BORTOLETTO, 2011); a estratégia de autorregulação cognitiva (ensaio, elaboração e organização) e metacognitiva (planejamento,

monitoramento e regulação) são mais comumente utilizadas por estudantes universitários, seguidas da estratégia de autorregulação de recursos internos e contextuais, e, por último, das estratégias de autorregulação social, que são as menos utilizadas (MARTINS, 2016). Ao contrário, Silva (2012) encontrou que os universitários tendem a utilizar, preferencialmente, as estratégias de autorregulação dos recursos internos e contextuais, seguidas pelas de autorregulação cognitiva e metacognitiva, e, por último, as estratégias de autorregulação social (SILVA, 2012).

Já quanto ao sexo, as estudantes empregam com maior frequência as estratégias de autorregulação cognitiva (BORTOLETTO, 2011; SILVA, 2012) e metacognitiva (BORTOLETTO, 2011; SILVA 2012; COSTA, 2016) e autorregulação social do que os alunos do sexo masculino (SILVA 2012). As mulheres utilizam com maior frequência estratégias de autorregulação social, que exigem a interação com o outro, como estudar em grupo e pedir ajuda aos colegas (MARTINS, 2016). As mulheres também obtiveram maiores escores, quando comparadas com os homens, na subescala que mede a ausência de estratégias metacognitivas disfuncionais, referentes a comportamentos que prejudicam o estudo e a aprendizagem, um dos fatores avaliados em uma versão anterior da EEA-U (ou seja, as mulheres fizeram menor uso de estratégias que prejudicam seus estudos do que os homens) (BORTOLETTO, 2011). Entretanto, no curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás, ao se analisar as estratégias metacognitivas disfuncionais e o sexo de estudantes do primeiro e do último período do curso, os alunos do sexo masculino do primeiro período relataram menos comportamentos inadequados em comparação aos do último período (COSTA, 2016).

Quanto às áreas de conhecimento, na literatura encontrada, há poucas diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito às estratégias de aprendizagem utilizadas. De maneira geral, as áreas de Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e Engenharias não diferem entre si. Quanto à estratégia de autorregulação dos recursos internos e contextuais, o grupo das Ciências Exatas diferiu significativamente dos grupos das Ciências Humanas e das Engenharias, no sentido de utilizar menos essa estratégia (SILVA, 2012). Alunos de

uma mesma área, Ciências Humanas, dos cursos de Psicologia (bacharelado) e de História (licenciatura), da Universidade Federal de Goiás, relataram utilizar estratégias de aprendizagem semelhantes em suas atividades de estudo e aprendizagem, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre as médias gerais de estratégias de aprendizagem (COSTA, 2016).

Entre alunos do curso de História, os dados encontrados por Costa (2016) revelaram que os alunos do sexo masculino do último ano são mais estratégicos que os do primeiro ano, o que indica que, à medida que os alunos se aproximam do final do curso, utilizam estratégias de aprendizagens mais adequadas. A autora também percebeu, no curso de História, uma variação no uso das estratégias de aprendizagem por parte dos alunos ingressantes do sexo masculino em comparação às alunas do último ano (as mulheres fazem um uso mais constante das estratégias de aprendizagem). Verificou, ainda, um uso mais frequente de estratégias metacognitivas por parte das mulheres do primeiro e do último ano do curso de história, em comparação com os alunos do sexo masculino do primeiro ano deste mesmo curso (COSTA, 2016).

Já Martins (2016), ao avaliar o uso das estratégias de aprendizagem entre os alunos dos cursos de Psicologia, de Engenharia de Produção, de Educação Física e de Medicina Veterinária, observou que os alunos de Medicina Veterinária obtiveram média significativamente mais alta em relação a outros cursos: a média foi mais alta nos fatores autorregulação cognitiva e metacognitiva, autorregulação dos recursos internos e contextuais em relação ao grupo de alunos do curso de Engenharia de Produção; no fator autorregulação social a média foi mais alta em relação aos alunos de Educação Física; em relação às estratégias de aprendizagem como um todo, a média foi significativamente maior do que os cursos de Engenharia de Produção e Educação Física (MARTINS, 2016).

Enquanto os resultados encontrados por Bortoletto (2011) sugerem que, quanto mais velho é o aluno, mais ele relata o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas e metacognitivas e menos ele parece

empregar estratégias que interferem negativamente em suas atividades acadêmicas, os resultados encontrados por Martins (2016) assinalam que alunos mais novos utilizam mais estratégias de aprendizagem do que os mais velhos, sendo que as diferenças estatisticamente significativas foram em relação à pontuação total da escala e em relação ao fator autorregulação social.

Já Marini e Boruchovitch (2014), ao aplicarem a escala EEA-U entre estudantes de curso de formação de professores de duas instituições privadas do Estado de São Paulo, predominantemente do sexo feminino, identificaram que os participantes do estudo relataram fazer uso das estratégias de aprendizagem, sendo que as estratégias cognitivas foram as mais citadas espontaneamente pelos estudantes. Entre os participantes com 30 anos ou mais, houve diferença estatisticamente significativa para o uso de estratégias metacognitivas e para a pontuação geral da escala, o que indica que os estudantes mais velhos parecem possuir maior capacidade de autorregular a aprendizagem. Outro dado encontrado neste estudo foi que os alunos do segundo semestre relataram usar mais estratégias cognitivas de aprendizagem, havendo algumas diferenças estatisticamente significativas nas estratégias de aprendizagem cognitivas e o semestre que os estudantes frequentam.

O LASSI¹, validado no Brasil por Bartalo (2006), apresenta nove categorias de estratégias de aprendizagem:

- 1) Processamento da informação: avalia a utilização de elaboração imagética e verbal, o monitoramento da compreensão e do raciocínio e, de modo geral, a ligação entre o que o aluno já sabe e o que está aprendendo;
- 2) Ansiedade: avalia o grau de preocupação dos alunos com a escola e com seu desempenho acadêmico;

¹ Originalmente, o LASSI (*Learning and Study Strategies Inventory*) é composto por 10 categorias (ansiedade, atitude, concentração, processamento da informação, motivação, autoverificação, seleção de ideias principais, auxiliares de estudo, organização do tempo e estratégias de verificação), diferentemente do LASSI, adaptado para o Brasil por Bartalo (2006), que é composto por nove categorias. Autoverificação e estratégias de verificação foram excluídos do instrumento adaptado por Bartalo (2006) por suas questões terem sido aglutinadas em outras categorias, e foi criada a categoria preocupações ao estudar.

- 3) Organização do tempo: avalia a aplicação de princípios de administração de tempo a situações acadêmicas;
- 4) Concentração: avalia a habilidade do aluno em manter e controlar a atenção e a concentração em atividades acadêmicas;
- 5) Atitude: avalia os valores que os alunos atribuem à escola e o interesse que têm pelo sucesso acadêmico, considerando que, futuramente, isso possa ajudá-los a arrumar um bom emprego;
- 6) Seleção de ideias: avalia a habilidade do aluno em identificar a informação importante entre outras menos importantes, tanto em sala de aula como em situações autônomas de estudos;
- 7) Auxiliares de estudo: avalia o grau de utilização bem como da criação de técnicas de suporte ou materiais por parte dos estudantes, que os auxiliam a aprender e a recordar novas informações;
- 8) Motivação: avalia a diligência de estudantes, a autodisciplina e a força de vontade para trabalharem com afinco, bem como sua disponibilidade para assumirem as exigências acadêmicas completas;
- 9) Preocupações ao estudar: avalia a preocupação que os aprendizes têm ao estudar (BARTALO, 2006).

A seguir, estão os principais resultados referentes às pesquisas localizadas que utilizaram o LASSI para avaliar o uso das estratégias de aprendizagem.

Bartalo (2006) comparou o uso de estratégias de aprendizagem considerando a área dos cursos dos alunos participantes de sua pesquisa. De acordo com os resultados encontrados, tem-se, por exemplo, que os alunos das áreas de Ciências da Saúde e de Ciências Humanas parecem adotar melhores estratégias de processamento da informação que os da área de Ciências Sociais Aplicadas, assim como parecem adotar melhores estratégias de estudo e aprendizagem de concentração do que os alunos dos cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas (BARTALO, 2006).

Bartalo e Guimarães (2008) compararam dois cursos de duas instituições públicas: Biblioteconomia e Arquivologia. Os pesquisadores concluíram que o maior desempenho em ambos os cursos foi na estratégia de aprendizagem atitude e o menor na estratégia organização do tempo. Quanto ao sexo, Bartalo e Guimarães (2008) encontraram que o desempenho das mulheres foi superior ao dos homens no uso de estratégias de aprendizagem e na categoria motivação.

Já Bartalo (2006) observou que os participantes do sexo masculino apresentaram desempenho mais alto, com diferença estatisticamente significativa, na subescala ansiedade, indicando que experimentaram um maior grau de ansiedade relacionada às atividades acadêmicas do que as alunas do sexo feminino. Nas subescalas organização do tempo, concentração, atitude, auxiliares de estudo e motivação, os participantes do sexo feminino apresentaram médias de desempenho significativamente superiores (BARTALO, 2006).

Quanto à idade, tanto Bartalo (2006) quanto Bartalo e Guimarães (2008) não encontraram nenhuma relação com as subescalas de estratégias medidas pelo LASSI.

A pesquisa desenvolvida por Yip (2007) investigou as diferenças entre estudantes universitários de alto e baixo rendimento acadêmico em termos de uso de estratégias de aprendizagem em alguns cursos de graduação de uma universidade chinesa. Yip (2007) utilizou, em sua pesquisa, o LASSI, na versão chinesa. Os resultados foram que os alunos com alto desempenho acadêmico relataram maior emprego de estratégias de aprendizagem, enquanto que os com menor aproveitamento utilizavam essas estratégias com menos frequência. Os alunos do sexo feminino também apresentaram maior desempenho acadêmico do que os do sexo masculino, assim como médias mais altas nas subescalas medidas pelo LASSI, o que indica maior uso de estratégias de aprendizagem pelas mulheres.

Ao analisar, por meio do LASSI, as estratégias de estudo e aprendizagem existentes entre os estudantes do segundo ano de graduação em Gestão Contábil da universidade australiana Red Brick, Zoyza, Chandrakumara e Rudkin (2014) concluíram que as estratégias de

aprendizagem de estudantes com alto e baixo desempenho diferem significativamente em seis de 10 fatores medidos pelo LASSI: ansiedade, atitude, processamento de informações, motivação, seleção das ideias principais e testar estratégias aplicadas, sendo que os alunos com baixo desempenho acadêmico foram significativamente piores nas dimensões processamento de informações, capacidade de selecionar a ideia principal e estratégias de teste.

Outras pesquisas que usaram instrumentos diferentes dos citados anteriormente foram localizadas, podendo contribuir com a explanação sobre o nosso objeto de estudo. As pesquisas que utilizaram outros instrumentos para avaliar as estratégias de aprendizagem de alunos do Ensino Superior, de forma geral, também relacionaram variáveis, como área de conhecimento, curso, sexo e idade às estratégias de aprendizagem.

Góes (2015), ao analisar alunos do curso de Pedagogia à distância, utilizou a Escala de Estratégia de Aprendizagem - EEA, de Zerbini e Abbad (2008), que avalia as seguintes estratégias:

- 1) Controle da emoção: engloba as estratégias autorregulatórias de controle da ansiedade e da concentração;
- 2) Busca de ajuda interpessoal: conta com fatores relacionados às estratégias comportamentais de busca de auxílio para tirar dúvidas das tarefas;
- 3) Repetição e organização: envolve as estratégias cognitivas de repetição para, posteriormente, realizar esquemas do material estudado;
- 4) Controle da motivação: engloba as estratégias de controle da motivação e atenção;
- 5) Elaboração: conta com estratégia de reflexão sobre as implicações e conexões do conteúdo aprendido e os conhecimentos que o aluno já tem;
- 6) Busca de ajuda ao material didático: composto por estratégias comportamentais de busca de informações sobre o conteúdo no material do curso ou em outros materiais, não incluindo a busca de ajuda com os colegas;

- 7) Monitoramento da compreensão: engloba estratégias autorregulatórias do próprio processo de aprendizagem e modificação do comportamento (GÓES, 2015).

Góes (2015) verificou que as estratégias cognitivas e de elaboração são mais utilizadas pelos alunos e as estratégias autorregulatórias de controle da emoção e monitoramento da compreensão são menos utilizadas. As estratégias de repetição e organização e as estratégias de controle da motivação apresentaram uma média de uso intermediária. As estratégias de elaboração e as estratégias de busca de ajuda no material didático foram as que apresentaram maior média, indicando maior uso pelos alunos do curso de Pedagogia à distância.

O *Online Self-regulated Learning Questionnaire* (OSLQ), de Barnard-Brak, Lan e Paton (2010), traduzido no Brasil como Questionário de Aprendizagem Autorregulada Online, foi utilizado por Pavesi (2015) para analisar o perfil de aprendizagem autorregulada de alunos de cursos à distância. É uma escala tipo Likert composta por seis fatores (estratégias de aprendizagem):

- 1) Estabelecimento de metas,
- 2) Estruturação do ambiente;
- 3) Estratégias para a tarefa;
- 4) Gerenciamento do tempo;
- 5) Procura de ajuda;
- 6) Autoavaliação.

Os resultados encontrados por Pavesi (2015) indicam que os alunos de diversos cursos à distância das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências Exatas, de três instituições pesquisadas apresentam um perfil alto de autorregulação, principalmente, em relação ao estabelecimento de metas e à estruturação do ambiente. Já as estratégias para as tarefas, o gerenciamento do tempo, pedido de ajuda e a autoavaliação são de uso moderado pelos alunos. As estudantes se mostraram mais autorreguladas do que os estudantes (sexo masculino) em

todos os fatores. O fator procura de ajuda apresentou a menor média, principalmente entre os homens. As mulheres e os homens apresentaram níveis altos de autorregulação nos fatores estabelecimento de metas e estruturação do ambiente, no primeiro caso sem diferença significativa. Comparando-se as áreas do conhecimento, houve diferenças estatisticamente significativas entre elas. De forma geral, os alunos das Ciências Humanas apresentaram um perfil mais autorregulado em comparação com os alunos das Ciências Sociais e das Ciências Exatas. Os alunos das Ciências Exatas apresentaram perfil moderado de autorregulação.

A escala CHE (Comportamentos Habituais de Estudo e Aprendizagem), de Bessa e Tavares (2001), foi utilizada por Ribeiro e Silva (2007) para verificar se existem alterações nos padrões de utilização das estratégias autorreguladoras da aprendizagem dos alunos da Universidade do Minho, distribuídos em três níveis: inicial (alunos do 1º ano), intermédio (alunos do 2º e 3º ano) e final (alunos do 4º ano), das áreas de Ciências (Física, Química e Engenharia Civil) e Humanidades (Português e Relações Internacionais). A escala é composta por cinco fatores (estratégias de aprendizagem):

- 1) Estratégias cognitivas de transformação e manipulação da informação;
- 2) Estratégias cognitivas de organização e planeamento de rotinas;
- 3) Estratégias cognitivas de gestão e monitorização;
- 4) Estratégias cognitivas de aquisição e seleção da informação;
- 5) Estratégias afetivas de reforço motivacional.

Ribeiro e Silva (2007) chegaram a dados que indicam que, no geral, os alunos da amostra utilizavam o mesmo tipo de estratégias autorreguladoras da aprendizagem, independentemente da área de formação e do ano em que se encontravam.

Muñetón *et al.* (2013) buscaram verificar se existe relação entre o estilo de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem e o rendimento académico de estudantes de graduação da Universidade de Boyacá,

com sede em Tunján, na Colômbia. No que diz respeito às estratégias de aprendizagem, utilizaram a Escala de Estratégias de Aprendizagem – ACRA de Román e Gallego (1994). A escala compõe-se de quatro subescalas independentes, que avaliam o uso que os estudantes fazem das estratégias de aquisição, estratégias de codificação, das estratégias de recuperação da informação e das estratégias de apoio do processamento (MUÑETÓN *et al.*, 2013). Sobre as estratégias de aprendizagem, Muñetón *et al.* (2013) relataram que os estudantes usavam duas ou mais estratégias preferidas simultaneamente. A maioria dos participantes obteve pontuação significativamente alta na subescala codificação, seguida de alta pontuação na subescala aquisição. As pontuações mais baixas foram nas subescalas recuperação da informação e utilização de estratégias de apoio do processamento. Tanto os alunos do sexo masculino quanto os do sexo feminino obtiveram maior pontuação na subescala codificação. Os homens tiveram pontuação mais alta do que as mulheres na subescala aquisição. Os dados encontrados por Muñetón *et al.* (2013) também lhes possibilitaram afirmar que os alunos com alto desempenho acadêmico dizem empregar, principalmente, estratégias de aprendizagem de recuperação. Por sua vez, os alunos que apresentam desempenho intermediário preferiam utilizar as estratégias de aprendizagem de aquisição.

Joly *et al.* (2015) avaliaram as estratégias de autorregulação dos estudantes universitários dos cursos da área de Ciências Exatas (Engenharia de Produção, Engenharia de Controle e Automação e Análise e Desenvolvimento de Sistemas), utilizando a Escala de Competência em Estudo – ECE-Sup (C&T), cuja adaptação e validação, no Brasil, foi feita por Almeida e Joly (2009). Essa escala avalia os métodos de estudo e as abordagens referentes à aprendizagem dos estudantes no Ensino Superior. É composta por três fatores: comportamentos estratégicos de planejamento, referente às decisões prévias relativas à forma como o estudante organiza o seu estudo; comportamentos estratégicos de monitoramento, referente aos comportamentos relativos ao automonitoramento, pela auto-observação do desempenho durante a execução de atividades de estudo; comportamentos estratégicos de autoavaliação, referente aos comportamentos e às preocupações dos alunos no sentido

de viabilizarem um estudo competente e bem-sucedido. Os estudantes pesquisados por Joly *et al.* (2015) relataram que planejam, monitoram e avaliam seus comportamentos estratégicos de estudo para saber se estavam sendo eficazes ou não na maneira de estudar os conteúdos acadêmicos. As estratégias de planejamento do estudo são as mais utilizadas por estes estudantes e as menos utilizadas são as de monitoramento do estudo. No fator comportamentos estratégicos de planejamento e no escore total da escala houve diferença estatisticamente significativa entre os sexos, sendo que as mulheres relataram utilizar mais estratégias de planejamento de estudo que os homens. Quanto ao curso, não houve diferença estatisticamente significativa para nenhum fator da ECE-C&T, assim como para o escore total da escala. Considerando a idade dos estudantes, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas de estratégias para nenhum fator da ECE-C&T e para o escore total.

Em síntese, tomando em conjunto os instrumentos descritos anteriormente, é possível perceber que, apesar dos diferentes agrupamentos de estratégias contempladas e de suas diversas nomenclaturas e classificações, é comum a todos os instrumentos localizados a avaliação de estratégias cognitivas para processamento da informação e de estratégias de monitoramento ou autoavaliação do comportamento de estudo. A Escala de Competência em Estudo – ECE-Sup, a Escala Comportamentos Habituais de Estudo e Aprendizagem - CHE e o LASSI não contemplam estratégias de interação social. O *Online Self-regulated Learning Questionnaire* - OSQL e a Escala de Estratégias de Aprendizagem – ACRA não contemplam as estratégias voltadas à motivação ou controle da emoção. A Escala de Estratégia de Aprendizagem - EEA não contempla as estratégias de planejamento e organização do ambiente de estudo.

Cientes de que os instrumentos abarcam diferentes estratégias de aprendizagem, antes de escolher qual utilizar é importante verificar dentre as opções disponíveis o embasamento teórico que sustenta a conceituação e categorização das estratégias de aprendizagem, bem como as propriedades psicométricas, principalmente a partir da avaliação da confiabilidade e validade do instrumento de medida. Isso nos assegura se o instrumento de fato avalia de forma consistente aquilo a que se

propõe. Além disso, é importante levantar os estudos que utilizaram tal instrumento em suas investigações. Nesta revisão da literatura, encontramos um maior número de estudos que utilizaram a Escala de Estratégias de Aprendizagem para Estudantes Universitários (EEA-U), de Boruchovitch e Santos (2015) e o Learning and Study Strategies Inventory (LASSI), de Weinstein, Zimmerman e Palmer (1988), validado no Brasil por Bartalo (2006). Diferentemente da recente EEA-U, o LASSI é encontrado em outras versões além da brasileira, o que sugere um uso mais difundido desse instrumento.

Além dos diferentes instrumentos de avaliação das estratégias de aprendizagem de alunos do ensino superior que esta revisão de literatura nos proporcionou conhecer, este levantamento também chamou a atenção para o fato de que, no Brasil, os estudos sobre essa temática ainda são recentes e em número reduzido. Portanto, deveria ser dada mais atenção à aprendizagem autorregulada dos alunos do ensino superior e os benefícios que ela proporciona ao processo de aprendizagem. Nesse sentido, discussões sobre a aprendizagem autorregulada deveriam ser incentivadas no processo de formação acadêmica de estudantes de todos os cursos, especialmente naqueles de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro da Silva. JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. (2009). **Construção de instrumentos para Ensino Superior: estudos em Portugal/Brasil/Espanha/Moçambique. Pesquisa Transcultural em desenvolvimento.** Braga: Universidade do Minho (Portugal)/ Itatiba: Universidade São Francisco (Brasil).

BARNARD-BRAK, Lucy; LAN, William Y.; PATON, Valerir Osland. Profile-*sin self-related learning in the online learning environment.* **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v. 11, n. 1, p.149-156, mar. 2010.

BARTALO, Linete. **Mensuração de estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários: learning and study strategies inventory (LASSI)**

adaptação e validação para o Brasil. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2006.

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Édi. Rufini. Estratégias de Estudo e Aprendizagem de estudantes universitários: um estudo exploratório. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2008.

BESSA, José; TAVARES, José. Níveis de ajustamento e autorregulação académica em estudantes do 1º ano (comum) de Ciências e Engenharias da Universidade de Aveiro. In: TAVARES, J.; SANTIAGO, R. (orgs.) **Ensino superior: (in)sucesso académico**. Porto: Porto Editora, 2001, p. 107-132.

BORTOLETTO, Denise. **Estratégias de aprendizagem e regulação emocional de estudantes dos cursos de formação de professores**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Psychometric Studies of the Learning Strategies Scale for University Students. **Paidéia**, v. 25, n. 60, p. 19-27, jan./abr. 2015.

COSTA, Elis Regina da. As estratégias de aprendizagem como forma de promover a interdisciplinaridade e o aprender a aprender: investigando as estratégias de aprendizagem de universitários dos cursos de História e Psicologia. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão-SE, v. 16, n. 3, p. 486-500, set. /dez. 2016.

GÓES, Natália Moraes. **Análise das estratégias de aprendizagem de um curso de Pedagogia ofertado à distância e a atuação do tutor**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. *et al.* Competência de estudo para uma amostra universitária da área de exatas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 23-29 jan./abr. 2015.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagem de alunos brasileiros do Ensino Superior: considerações sobre adaptação, sucesso académico e aprendizagem autorregulada. **Revista Eletrônica de Psicologia, Educação e Saúde**, v. 1, ano 4, p. 102-126, 2014.

MARTINS, Rosana Maria Mohallem. **Estratégias de aprendizagem em universitários: avaliação e intervenção.** 2016. 142 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, 2016.

MUÑETÓN, Marly Johana Bahamón. *et al.* Estilos y estrategias de aprendizaje relacionados con el logro académico en estudiantes universitarios. **Pensamiento Psicológico**, v. 11, n. 1, p. 115-129, 2013.

PAVESI, Marilza Aparecida. **Análise da aprendizagem autorregulada de alunos de cursos a distância em função das áreas de conhecimento, faixa etária e sexo.** 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RIBEIRO, Iolanda da Silva.; SILVA, Carla Ferreira da. Autorregulação: diferenças em função do ano e área em alunos universitários. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 23, n. 4, p. 443-448, dez. 2007.

SILVA, Adelina Lopes da; SÁ, Isabel de. **Saber estudar e estudar para saber.** Portugal: Porto Editora, 1993. 79 p.

SILVA, Lisliê Lopes Vidal. **Estilos e estratégias de aprendizagem de estudantes universitários.** 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ZOYSA, Anura de; CHANDRAKUMARA, Palli Mulla K. A.; RUDKIN, Kathleen Learning and study strategies affecting the performance of undergraduate management accounting students in an Australian university. **AFAANZ Conference**, Australia, p. 1-9, 2014.

WEINSTEIN, Claire E.; ZIMMERMANN, Stephen A.; PALMER, David. R. Assessing learning strategies: the design and development of the Lassi. In: WEINSTEIN, C. E.; GOETZ, E. T.; ALEXANDER, P. A. (eds.) **Learning and study strategies: issues in assessment, instruction, and evaluation.** New York: Academic Press, 1988.

YIP, Michael C. W. Differences in learning and study strategies between high and low achieving university students: a Hong Kong study. **Educational Psychology**, v. 27, n. 5, p. 597-606, out. 2007.

ZERBINI, Thaís; ABBAD, Gardênia. Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 13, n. 2, p. 177-187, 2008.

Sobre os autores

Lidiane Silva Maria - Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto. Psicóloga da Universidade Federal de Ouro Preto. Email: lidiane@ufop.edu.br

Daniel Abud Seabra Matos - Graduado em Psicologia e Mestre em Educação pela UFMG. Doutor em Educação pela UFMG, com Sanduíche na University of Florida. Pós Doutorado na Universidade da Beira Interior, Portugal. Professor do Departamento de Educação e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP. E-mail: danielmatos@ufop.edu.br

AUTOEFICÁCIA SOCIAL E ESCOLA: algumas reflexões

Daniela Couto Guerreiro Casanova

Roberta Gurgel Azzi

O aprender, como ato intencional e autodirigido, ganhou força e vem sendo estimulado pelas transformações, que às vezes lentas e distantes de alguns, vem passando a escola e a educação formal. Busca-se o aprender a conhecer, a fazer, a viver junto e a ser (DELORS, 2000), tidos como processos autodirigidos, necessários para o desenvolvimento do ser desde a infância à maturidade, dada às inúmeras transformações pelas quais passarão, advindas das incertezas e liquidez decorrentes da revolução desta era digital.

Aprender a viver junto é, neste texto, entendido como habilidade fundamental para a realização do aprender a conhecer, a fazer e a ser. Isto posto, anuncia-se que este texto dedica-se à análise da crença de autoeficácia social de jovens estudantes vivenciada no contexto escolar, que, sob a perspectiva da Teoria Social Cognitiva, é tida como um dos principais aspectos relacionados ao início e à manutenção de cursos de ações a fim de promover a interação social. Pesquisas sinalizam uma tendência à presença de melhores habilidades de comunicação e de resolução de problemas interpessoais em jovens que demonstram forte crença de autoeficácia social. O saber conviver junto é propiciado à medida que jovens que se percebem mais autoeficazes socialmente evidenciam comportamentos amigáveis, sabem pedir e dar auxílio aos outros, além de demonstrarem atuações pró-ativas nos grupos em que participam (AKTAS; CAN, 2019; EROZKAN , 2013; SMITH; BETZ, 2000).

Teoria social cognitiva: a pessoa e a escola

Na perspectiva da teoria social cognitiva, a pessoa é tida como um ser agente, detentor da capacidade de originar e direcionar ações com determinado propósito, as quais podem auxiliar a adaptação e o autodesenvolvimento. Por meio de ações e comportamentos intencionalmente planejados e da antecipação, ou seja, de uma representação cognitiva do futuro, a pessoa pode selecionar os cursos de ações desejados e evitar os não almejados. Esse processo é ainda permeado pela autorregulação, que sinteticamente se refere ao estabelecimento de comportamentos autodirigidos que levem à realização de objetivos pessoais, e a autorreflexão, a qual possibilita a autoavaliação metacognitiva das ações, pensamentos e comportamentos empreendidos. A pessoa agente, permeada pelas influências advindas do ambiente, pode construir as circunstâncias da vida, ao invés de apenas reagir às estas, dado que “o funcionamento humano é construído como o produto do dinâmico interjogo entre influências pessoais, comportamentais e ambientais” (BANDURA, 2004, p. 616).

O modo como essa pessoa irá reagir às circunstâncias da vida e aos eventos fortuitos é, em grande parte, determinado pela crença de autoeficácia. Esta, considerada elemento central do comportamento agêntico, influencia o modo como a pessoa pensa, sente, motiva-se e comporta-se, contribuindo para o estabelecimento de objetivos e de comportamentos. Segundo a teoria social cognitiva, as habilidades podem ser desenvolvidas ao longo da vida. Para tanto, a crença de eficácia se coloca como um constructo fundamental, não por garantir a habilidade, mas sim, por impulsionar a pessoa ao desenvolvimento e manutenção de ações necessárias para a aquisição de novas habilidades. Esta crença é fundamental para a realização do julgamento pessoal sobre o que se pode, ou não, realizar com as habilidades que se tem, direcionando o esforço dispendido para o desenvolvimento ou aquisição de habilidades. Destaca-se que a crença de autoeficácia é específica à domínios de ações, no caso, este texto dedicar-se-á ao domínio das relações sociais, dado que a crença de autoeficácia social constitui-se como um importante

aspecto facilitador para o estabelecimento de relações interpessoais e para o desempenho da habilidade comunicacional, fundamentais para as vivências dos jovens, seja na escola ou fora dela (BANDURA, 1997; SCHUNK; MEECE, 2006; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006).

A crença de autoeficácia social foi definida como a “confiança na capacidade percebida de se engajar nas tarefas sociais de interação, necessárias para iniciar e manter relacionamentos interpessoais” (SMITH; BETZ, 2000, p. 286). A crença de autoeficácia é construída ao longo da vida por meio da interpretação das informações recebidas por meio de: (1) experiência direta, tida como a fonte de maior influência para a construção da crença de autoeficácia, esta é baseada na interpretação dos resultados das próprias ações, de modo que jovens que consigam apresentar um seminário, por exemplo, tenderão a fortalecer a própria crença de autoeficácia social, podendo generalizar esse sucesso e confiança para outras ações relativas ao mesmo domínio, como falar em público ou conversar com pessoas desconhecidas; (2) experiências vicárias, por meio da observação das ações realizadas por familiares, professores e colegas, desde que percebidos como próximos e semelhantes a si, um jovem pode comparar-se e se perceber capaz de atuar socialmente, de modo que, por exemplo, uma família com maior capital social, como rede de contatos e atuação pró-social, tende à ser um modelo de atuação social para os filhos, estimulando a confiança na capacidade deste para criar e manter amizades (SCHUNK; MEECE, 2006); (3) persuasão social, de modo que quando o jovem vive em um ambiente que promova a percepção de que ele possui as capacidades para realizar com êxito os desafios propostos, como expor as próprias opiniões, este se percebe capaz de assim o fazer; (4) estados físicos e emocionais, de modo que a ansiedade, o estresse, o sono e o cansaço podem diminuir a percepção de capacidade. Por exemplo, um jovem que ficou estudando até tarde e não dormiu adequadamente pode na manhã seguinte estar tão cansado que se julgue pouco capaz de expor suas opiniões e argumentar para defendê-las frente um debate realizado em sala de aula (BANDURA, 1997; SCHUNK; MEECE, 2006; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006).

Ter ciência de que a crença de autoeficácia social é suscetível a mudanças em função das interpretações que são feitas a partir do que ocorre no ambiente, é aspecto crucial. Destaca-se, aqui, a experiência vicária, que mesmo sendo uma fonte de construção da autoeficácia, especialmente na adolescência pode ter um efeito negativo, dado que há uma tendência do jovem a se julgar inferior frente aos pares, que nesta fase da vida tendem a ser pertencentes a um grupo mais complexo e diverso do que era na infância (SCHUNK; MEECE, 2006).

A autoeficácia social atua como um aspecto protetor à medida que influencia o comportamento pró-social dos estudantes. Embora expostos à uma rede de pares diversa, a autoeficácia social relaciona-se com a socialização dos estudantes, que, quando mais confiantes, tendem a escolher amigos similares a si próprios. Esta crença tem sido associada ao desenvolvimento positivo dos jovens, de modo que quanto mais os adolescentes acreditam na própria capacidade de interação social, menos eles se envolvem com o uso de álcool e outras drogas, estando afastados também de comportamentos violentos, sejam físicos ou verbais, contribuindo para manter o jovem firme em suas convicções morais (BANDURA et al, 1996; 2001; FRANCO; RODRIGUES, 2018; PALACIOS et al, 2019; ZIMMERMAN; CLEARY, 2006). As contribuições desta crença alcançam a saúde dos jovens, quanto mais confiantes na capacidade de interação social, menos depressão e menos exposição a comportamentos sexuais desprotegidos e de risco foram evidenciados (FRANCO; RODRIGUES, 2018).

Em relação ao gênero, as pesquisas têm sido pouco conclusivas, pois há evidências de diferenças de percepções de autoeficácia que ora favorecem os meninos, ora favorecem as meninas (SCHUNK; MEECE, 2006). No entanto, há uma pequena prevalência de estudos que sugerem que as meninas tendem a ter percepções de autoeficácia social mais forte, as quais refletem maior resiliência contra a pressão dos pares frente a comportamentos transgressivos, maior empatia aos sentimentos dos outros e maior capacidade de expressar sentimentos positivos. Em geral, as pesquisas explicam o mecanismo pelo qual a crença de autoeficácia social, quando fortalecida, atua como potencializadora para o controle

de sentimentos positivos e negativos, bem como para a manutenção dos valores pessoais frente a pressão dos pares e o distanciamento de comportamentos transgressores, sendo um importante constructo para a formação do comportamento social tanto em meninas, quanto em meninos (BANDURA et al, 2003; SCHUNK; MEECE, 2006).

A crença de autoeficácia social tem sido associada à melhora dos resultados educacionais, constatação que não surpreende, dado que o processo de ensino e aprendizagem é um processo social em si. Estudantes que confiam na própria capacidade para interagir socialmente expressam o que pensam e sentem de maneira mais segura e confortável. A felicidade, a curiosidade, os laços amigáveis, a solidariedade e o sentimento de pertence a um grupo, no caso, à classe, são positivamente relacionados à forte percepção de autoeficácia social. Estas oscilam conforme as séries, sendo mais fracas nas séries em que há transição de curso e ligeiramente mais fortes em séries de conclusão de cursos (SCHUNK; MEECE, 2006). Estudos iniciais parecem evidenciar crenças de autoeficácia social mais favoráveis à estudantes de escolas privadas quando comparados aos estudantes de escola pública (CASANOVA et al, 2019). O uso das redes sociais virtuais, como *Whatsapp*, tem sido apontado como um aspecto estimulador da crença de autoeficácia social, pois comunicações e interações sociais iniciadas virtualmente, podem expandir-se para a vida “real”. O uso de tal recurso de modo equilibrado tem se mostrado associado à percepções de autoeficácia social mais fortes (AKTAS; CAN, 2019, CASANOVA et al, 2019), ao conforto para expressar emoções e curiosidades, como também ao sentimento de pertencimento ao grupo (AKTAS; CAN, 2019).

A concepção de educação da teoria social cognitiva “vai além da aquisição de conhecimento no sentido cognitivo de aprender, inclui o desenvolvimento de autocrenças e capacidades autorregulatórias dos estudantes para agirem em favor de seu autodirecionamento instrucional ao longo da vida” (AZZI; POLYDORO, 2011, p.185). É objetivo da escola educar para formar o ser agente, cujas capacidades de intencionalidade, antecipação, autorregulação e autorreflexão possam ser desenvolvidas visando a adaptação e a mudança frente aos desafios da vida atual (ZIMMERMAN, 2005). Tal

concepção pode ser compreendida como compatível com a aprendizagem sócioemocional, cujos efeitos perpassam os comportamentos individuais, atingindo o clima escolar. Dentro da aprendizagem socioemocional, a crença de autoeficácia é tida como uma das múltiplas habilidades associadas à personalidade dos estudantes, cujos efeitos associam-se aos resultados educacionais e de carreira, dentre outros cursos da vida (OECD, 2018). Dado que os adolescentes podem até saber como atuar em grupos de acordo com as normas sociais de cada cultura, mas se estes não confiarem na própria capacidade social, não conseguirão viver junto, como almejado para a vida cotidiana desta era (AZZI; LIMA; PEDERSEN, 2019), é necessário ampliar o conhecimento que se tem sobre a autoeficácia social de estudantes, a fim de estimular a aprendizagem socioemocional, dentre outros aspectos. A seguir serão apresentadas as percepções de autoeficácia social de estudantes de educação básica, extraídas de uma ampla investigação sobre o clima escolar e a convivência nas instituições educativas¹.

A PESQUISA

A coleta de dados desta pesquisa teve início após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, bem como das instâncias educacionais envolvidas na gestão das escolas participantes. Os momentos de coletas de dados ocorreram em sala de aula, com horários previamente combinados, durante 50 minutos aproximadamente, sempre com a presença de um pesquisador, o qual orientava os estudantes quanto: ao modo de preenchimento dos instrumentos, aos objetivos da pesquisa, como também quanto à participação voluntária e o sigilo dos dados.

A amostra foi composta por 220 estudantes paulistas, com idade mínima de 11 e máxima de 18 anos, sendo 92 do sexo masculino e 127 do sexo feminino. Destes 167 estudavam em escolas públicas e 53 em escolas particulares. Quanto aos anos escolares, 1 estudante cursava o 6º ano, 3 cursavam o 7º ano, 99 cursavam o 8º ano, 77 cursavam o 9º ano,

1 Pesquisa O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas, aprovada no edital “Como garantir que todos os alunos brasileiros tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?”, da Fundação Lemann e do Itaú BBA.

8 estavam no 1º ano do ensino médio, 12 no segundo ano do ensino médio e 20 no terceiro ano do ensino médio. Em relação à promoção, 189 não haviam sido reprovados e 31 haviam sido reprovados ao menos uma vez. Quanto ao trabalho, 31 estudantes trabalhavam e 189 não trabalhavam. Tais informações foram obtidas por meio de um questionário elaborado pela equipe de pesquisadores liderados por Vinha (2016).

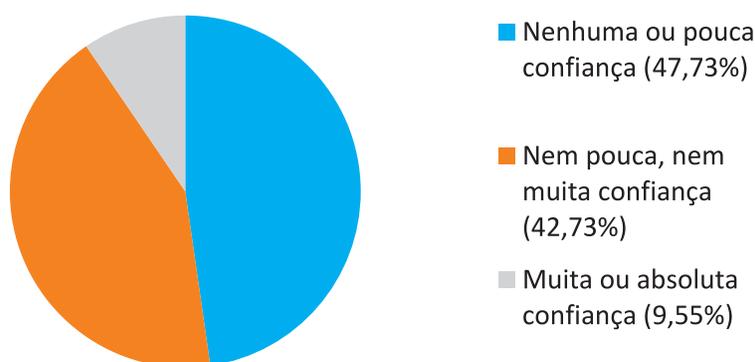
Para identificar as percepções sobre a autoeficácia social foi utilizada a escala de autoeficácia social – AESP - (SMITH; BETZ, 2000), destinada a identificar a percepção de autoeficácia social relativa a aspectos como: fazer amigos, assertividade social, desempenho em situações públicas, atuações em grupos, dar e receber ajuda. A versão original, norte-americana e destinada à estudantes do ensino superior, foi validada para o uso com estudantes do ensino fundamental e médio brasileiros por Casanova e colaboradores (2019). É composta por 24 itens, organizados em três fatores, sendo: (1) Coletividade: envolve tarefas relativas ao comportamento de uma pessoa em um grupo grande; (2) Afetividade: envolve tarefas relativas ao comportamento “um a um”, as quais são permeadas por sentimentos de afeto; e (3) Proatividade social: envolve tarefas onde o sujeito inicia uma ação com objetivo de estabelecer uma interação social. Os itens da escala oferecem possibilidades de resposta em formato Likert de 5 pontos, sendo 1 para nenhuma confiança, 2 para pouca confiança, 3 para nem muita e nem pouca confiança, 4 para muita confiança e 5 para confiança absoluta. Esta escala tem sido apontada como adequada para captar a percepção de estudantes de educação básica sobre a autoeficácia social (CASANOVA et al, 2019).

As respostas dos estudantes, obtidas por meio dessa escala, foram inspecionadas visualmente e transcritas para o programa estatístico SAS. Por meio deste programa foi realizada análise descritiva a fim de se obter frequência (NC% = porcentagem de respostas Nenhuma Confiança; PC% = porcentagem de respostas Pouca Confiança; CM% = porcentagem de respostas Nem muita nem pouca Confiança; MC% = porcentagem de respostas Muita Confiança; CA%= porcentagem de respostas Confiança Absoluta), média (M), desvio-padrão (D.P.), valor mínimo e valor máximo. Os resultados foram analisados considerando-se o total

da escala, denominado Autoeficácia Social, os fatores Coletividade, Afetividade e Proatividade Social, bem como os itens de forma individual, os quais serão apresentados a seguir.

Os participantes desta pesquisa evidenciaram que possuem pouca confiança para realizar com êxito as tarefas relativas à autoeficácia social aqui investigadas. Isto porque a média de Autoeficácia Social foi 2,85 (D.P. = 0,69, n = 127, mínimo de 1,08 e máximo de 4,40), ficando abaixo do ponto médio da escala. Em relação à frequência das respostas pode-se observar na Figura 1 que 47,73% (n=105) assinalaram nenhuma ou pouca confiança; 42,73% (n=94) assinalaram nem pouca nem muita confiança, ficando no ponto médio da escala; e 9,55% (n=21) assinalaram muita ou absoluta confiança.

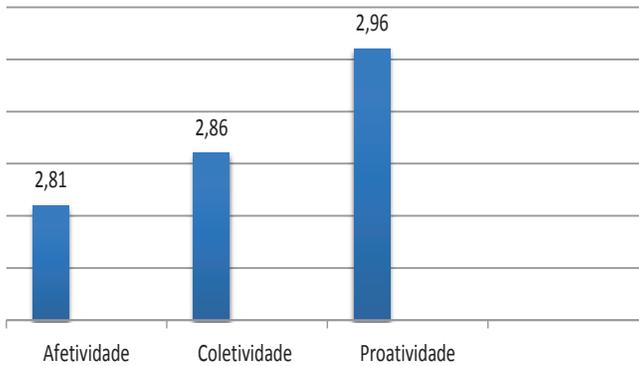
Figura 1 - Frequência observada de Autoeficácia Social Total.



Fonte: Os autores

As médias reveladas quando considerados os fatores da escala são próximas entre si, como pode ser observado na Figura 2. Não se pode afirmar que haja, ou não, diferença significativa entre essas médias já que não foi realizado algum teste estatístico que pudesse corroborar tal afirmação. Não obstante, a título de buscar uma análise quase qualitativa dos dados, as médias dos fatores e dos itens serão analisadas com a utilização de denominações como maiores e menores, a fim de auxiliar o leitor a classificar as informações aqui apresentadas.

Figura 2 - Médias de Autoeficácia Social por fatores.



Fonte: Os autores

As médias constatadas, e consideradas fracas, sempre abaixo do ponto médio da escala (cabendo lembrar que o valor máximo de resposta era 5), podem ser mais facilmente compreendidas quando observamos as frequências de respostas, expostas na Figura 3. Nesta pode-se observar maior concentração de respostas em valor que representam fracas percepções de autoeficácia social.

Figura 3. Frequência das respostas observadas segundo os fatores de Autoeficácia Social.



Fonte: Os autores

Como pode ser observado na Tabela 1, a percepção relativa ao fator Afetividade foi a que revelou menor média ($n = 181$; $M = 2,81$; $D.P.=0,84$). Embora essa média tenha sido a menor dentre os fatores, quando analisados os itens pode-se perceber que as médias dos itens que compõem esse fator estão próximas entre si, como indica o desvio-padrão do fator Afetividade (menor do que 1). Quando as tarefas são explicitamente relacionadas à sentimentos de amizades, como pode ser observado na Tabela 1, as médias observadas foram as maiores dentre os demais itens deste fator, como: Fazer amizade em um grupo onde todos já se conhecem ($n = 187$; $M = 3,16$; $D.P. 1,35$) e Convidar alguém que poderá se tornar um amigo para sair e tomar um lanche ($n = 192$; $M = 3,18$; $D.P. 1,34$). Porém, as médias ao redor de 3 pontos reveladas pelos dois itens anteriormente descritos revelam percepções fracas de autoeficácia social, dado que no momento de responder a escala o valor 3 era rotulado como “nem muita, nem pouca confiança”.

Esse fator, como pode ser observado na Tabela 1, envolve tarefas relativas ao comportamento “um a um”, as quais são permeadas por sentimentos de afeto, podendo ser sentimentos em busca de amizades ou de relacionamentos pessoais. Neste caso, é interessante comentar que parte da amostra (43,58%) tem entre 11 e 13 anos, idades em que possivelmente tarefas relativas à relacionamentos pessoais, como as relatadas nos itens da escala, ainda estão pouco presentes na realidade desses participantes, podendo ter “forçado” as respostas mais baixas, que evidenciam pouca confiança.

Tabela 1 - Análise descritiva da autoeficácia social, fator Afetividade.

| Fator | Item | N | M | D.P. | NC% | PC% | CM% | MC% | CA% |
|-------------|--|------------|-------------|-------------|----------------|---------------|--------------|-------|-------|
| Afetividade | 13. Expressar seus sentimentos para outra pessoa. | 186 | 2,87 | 1,39 | 9,09 | 13,64 | 20,91 | 29,55 | 26,82 |
| | 14. Encontrar alguém para chamar para almoçar junto. | 187 | 2,76 | 1,30 | 19,09 | 19,55 | 25 | 21 | 15 |
| | 15. Convidar alguém para um encontro. | 188 | 2,76 | 1,37 | 18,64 | 17,73 | 26,82 | 23,64 | 13,18 |
| | 20. Fazer amizade em um grupo onde todos já se conhecem. | 187 | 3,16 | 1,35 | 20 | 19,55 | 30,91 | 20,91 | 8,64 |
| | 21. Convidar alguém para sair depois que ele(a) estava ocupado(a) na primeira vez que você convidou. | 192 | 2,53 | 1,23 | 10,91 | 20,91 | 22,73 | 25,91 | 19,55 |
| | 22. Levar um “ficante” para um a balada onde seus amigos estarão. | 190 | 2,83 | 1,41 | 19,09 | 29,09 | 31,82 | 11,36 | 8,64 |
| | 23. Ligar para alguém que você conheceu e gostaria de conhecer melhor. | 192 | 2,91 | 1,27 | 24,55 | 16,82 | 23,18 | 20,91 | 14,55 |
| | 24. Convidar alguém que poderá se tornar um amigo para sair e tomar um lanche. | 192 | 3,18 | 1,34 | 17,73 | 22,73 | 31,36 | 19,09 | 9,09 |
| | | 181 | 2,81 | 0,84 | 53,64 % | 37,27% | 9,09% | | |

N = número de respondentes; M = média; D.P. = desvio-padrão; NC% = porcentagem de respostas Nenhuma Confiança; PC% = porcentagem de respostas Pouca Confiança; CM% = porcentagem de respostas Nem muita nem pouca Confiança; MC% = porcentagem de respostas Muita Confiança; CA% = porcentagem de respostas Confiança Absoluta. Para o total do fator, foram somadas as porcentagens relativas aos valores 1 - 2 e 4 -5, de modo que se possa observar as porcentagens abaixo do ponto médio, no ponto médio e acima do ponto médio da escala.

Fonte: Os autores

A seguir, na Tabela 2, pode ser observada a média do fator Coletividade (n=149; M=2,86; D.P.= 0,71), a qual demonstra pouca confiança sobre as próprias capacidades para lidar com as tarefas relacionadas ao comportamento de uma pessoa em um grupo grande. Essa pouca confiança aqui evidenciada preocupa, pois as tarefas que integram esse fator são, em maioria, intimamente ligadas ao processo de aprendizagem, como “Expressar sua opinião para um grupo de pessoas conversando um assunto que é de seu interesse” (n=191; M=2,66; D.P.=1,13) e “Trabalhar com pessoas que você não conhece muito bem na escola, no trabalho, na comunidade ou em outros locais” (n=188; M=2,51; D.P.=1,13).

Tabela 2 - Análise descritiva da autoeficácia social, fator Coletividade.

| Fator | Item | N | Média | D.P. | NC | PC | CM | MC | CA |
|--------------|--|-----|------------|-------------|-------------|---------------|---------------|---------------|-------|
| Coletividade | 2. Expressar sua opinião para um grupo de pessoas conversando um assunto que é de seu interesse. | 191 | 2,66 | 1,13 | 10 | 25,91 | 31,36 | 22,27 | 10,45 |
| | 3. Trabalhar com pessoas que você não conhece muito bem na escola, no trabalho, na comunidade ou em outros locais. | 188 | 2,51 | 1,13 | 14,09 | 29,55 | 35,45 | 15 | 5,91 |
| | 4. Ajudar alguém que você conheceu recentemente a se sentir à vontade no seu grupo de amigos. | 193 | 3,15 | 1,20 | 6,82 | 18,64 | 25 | 30 | 19,55 |
| | 5. Compartilhar com um grupo de pessoas uma experiência interessante que você já teve. | 191 | 3,01 | 1,19 | 8,18 | 17,73 | 32,27 | 27,27 | 14,55 |
| | 6. Participar de uma situação social nova e diferente. | 189 | 2,57 | 1,06 | 13,18 | 23,64 | 38,64 | 18,64 | 5,91 |
| | 7. Ser voluntário para ajudar a planejar ou organizar um evento social. | 186 | 2,74 | 1,16 | 17,27 | 17,27 | 31,36 | 26,82 | 7,27 |
| | 8. Ser convidado para uma festa que está sendo dada por alguém de destaque ou popular. | 191 | 2,79 | 1,17 | 17,27 | 24,09 | 28,64 | 20 | 10 |
| | 9. Ser voluntário para ajudar a liderar um grupo ou uma organização. | 186 | 2,92 | 1,17 | 11,36 | 27,27 | 24,55 | 22,73 | 14,09 |
| | 10. Manter o seu ponto de vista numa conversa. | 191 | 3,07 | 1,11 | 10,45 | 19,55 | 26,82 | 30,45 | 12,73 |
| | 11. Envolver-se em atividades de grupo. | 188 | 3,22 | 1,17 | 7,27 | 15 | 25,45 | 34,09 | 18,18 |
| | Coletividade total | | 149 | 2,86 | 0,71 | 41,36% | 43,18% | 15,45% | |

N = número de respondentes; M = média; D.P. = desvio-padrão; NC% = porcentagem de respostas Nenhuma Confiança; PC% = porcentagem de respostas Pouca Confiança; CM% = porcentagem de respostas Nem muita nem pouca Confiança; MC% = porcentagem de respostas Muita Confiança; CA% = porcentagem de respostas Confiança Absoluta. Para o total do fator, foram somadas as porcentagens relativas aos valores 1 - 2 e 4 - 5, de modo que se possa observar as porcentagens abaixo do ponto médio, no ponto médio e acima do ponto médio da escala.

Fonte: Os autores

Ora, se o aprender é um processo social por natureza, como um estudante que confia pouco na sua própria capacidade para expressar a sua opinião, como exposto na Tabela 2, pode participar de debates ou perguntar sobre alguma dúvida após a explanação dos professores? Na mesma direção, como um estudante que confie pouco na própria capacidade de trabalhar com pessoas que não conhece muito bem pode externalizar seus saberes, seus questionamentos, seus posicionamentos frente à professores novos ou à um novo curso? Caberia aos professores refletirem sobre suas posturas e assumirem novas atitudes, de modo a

possibilitarem um ambiente mais cálido e confiável, no qual os estudantes pudessem se sentir mais seguros para exporem o que pensam, sem medo de errar e ser criticado, tanto pelos professores, quanto pelos colegas de sala de aula, como sugerido por Schunk e Meece (2006).

O fator Proatividade Social também evidenciou pouca confiança na própria capacidade para lidar com as tarefas relativas às ações iniciadas pelo sujeito com objetivo de estabelecer uma interação social (n=167; M=2,96; D.P=0,90), como pode ser observado na Tabela 3. Dentre as tarefas deste fator, as mais baixas estão relacionadas ao estabelecimento de uma ação, quando não se conhece muito bem o(s) outro(s), como “Iniciar uma conversa com alguém que você não conhece muito bem” (n=191; M=2,11; D.P=1,14) e “Ir a uma festa ou evento social onde você provavelmente não conhece ninguém” (n=193; M=2,10; D.P=1,17).

Tabela 3 - Análise descritiva da autoeficácia social, fator Proatividade Social.

| Fator | Item | N | Média | D.P. | NC | PC | CM | MC | CA |
|----------------------------------|---|------------|-------------|-------------|--------------|-------|--------------|--------------|-------|
| Proatividade Social | 1. Iniciar uma conversa com alguém que você não conhece muito bem. | 191 | 2,11 | 1,14 | 29,55 | 31,82 | 23,64 | 9,55 | 5,45 |
| | 12. Encontrar alguém com quem passar uma tarde de um fim de semana. | 190 | 3,24 | 1,32 | 7,27 | 15 | 25 | 33,64 | 19,09 |
| | 16. Ir a uma festa ou evento social onde você provavelmente não conhece ninguém. | 193 | 2,10 | 1,17 | 21,82 | 22,73 | 25 | 17,73 | 12,73 |
| | 17. Pedir ajuda para alguém quando você precisa. | 189 | 3,25 | 1,24 | 35,45 | 26,82 | 19,55 | 11,82 | 6,36 |
| | 18. Fazer amizade com alguém que frequente seu grupo. | 187 | 3,28 | 1,19 | 5 | 15,91 | 29,09 | 30 | 20 |
| | 19. Juntar-se a uma mesa de almoço ou jantar onde as pessoas já estão sentadas e conversando. | 189 | 2,61 | 1,21 | 8,64 | 10,45 | 26,82 | 32,27 | 21,82 |
| Proatividade social total | | 167 | 2,96 | 0,90 | 39,55 | | 42,27 | 18,18 | |

N = número de respondentes; M = média; D.P. = desvio-padrão; NC% = porcentagem de respostas Nenhuma Confiança; PC% = porcentagem de respostas Pouca Confiança; CM% = porcentagem de respostas Nem muita nem pouca Confiança; MC% = porcentagem de respostas Muita Confiança; CA% = porcentagem de respostas Confiança Absoluta. Para o total do fator, foram somadas as porcentagens relativas aos valores 1 – 2 e 4 -5, de modo que se possa observar as porcentagens abaixo do ponto médio, no ponto médio e acima do ponto médio da escala.

Fonte: Os autores

Do fator Proatividade Social destaca-se a confiança percebida em relação à tarefa “Pedir ajuda para alguém quando você precisa” ($n=189$; $M=3,25$; $D.P.=1,24$), como uma das que evidenciaram médias um pouco mais altas, conforme pode ser observado na Tabela 3. É positivo identificar que essa tarefa, tão importante para o processo de aprender e para as vivências de modo geral, seja um pouco mais forte do que as demais, isso porque essa tarefa traz em si um aspecto protetor importante que permeia todas as dimensões da vida. No entanto, essa percepção ainda está no limiar do ponto médio da escala, aspecto que sugere a possibilidade de fortalecimento para tal crença.

Saber pedir ajuda é tarefa essencial para ser e viver junto e poderia “caminhar de mãos dadas” com as tarefas expressar seus sentimentos e expressar suas opiniões. É pouco provável que um adolescente que não cofie na própria capacidade para expressar seus sentimentos e para expressar suas opiniões, ouse pedir ajuda. Essas três ações perpassam várias as dimensões da vida de uma pessoa, sendo essenciais para a (con) vivência saudável consigo e com os demais, podendo proteger os jovens frente a depressões, o uso e abuso de álcool e drogas, dentre outros problemas psicossociais.

Lembrando que as crenças de autoeficácia podem ser desenvolvidas, tanto quanto as habilidades, parece ser importante que o aprender a ser e o aprender a viver junto sejam, de fato, incorporados nas práticas pedagógicas cotidianas. Buscar a relação entre os saberes historicamente construídos e as vivências cotidianas de modo a estruturar momentos de aprendizagem nos quais os estudantes possam vivenciar experiências sociais e utilizar as tarefas de comunicação pode ser um interessante recurso.

AUTOEFICÁCIA SOCIAL: ALGUMAS IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA

Os adolescentes passam grande parte de seu tempo na escola. A convivência com pares e professores constitui-se como um dos principais aspectos influenciadores do desenvolvimento dos estudantes, os quais deixam suas marcas muito além dos conteúdos adquiridos (SPÓSITO, 2008). A percepção que o adolescente forma sobre si próprio,

como estudante, é forjada na dinâmica entre o ambiente escolar, o comportamento e os aspectos cognitivos de cada pessoa. Se aprender a viver junto é um objetivo perseguido, práticas cotidianas precisam possibilitar o desenvolvimento das habilidades requeridas para tanto. Sem ter contemplado todos os aspectos envolvidos no viver junto, este estudo, dedicou-se a exploração da crença de autoeficácia social, tida como uma das variáveis relacionadas com a convivência social, segundo a convicção teórica que o fundamenta.

Compreender as múltiplas influências das crenças de autoeficácia social e suas implicações para o processo de aprendizagem parecem ser de grande valia para professores. Só é possível estimular aquilo que se conhece. Assim, apropriar-se do entendimento relativo às fontes de construção dessa crença coloca-se como uma importante premissa. As informações advindas das experiências de sucessos vivenciadas pelos estudantes são tidas como a principal fonte de informação para o fortalecimento da crença, no entanto, seu impacto vai depender do julgamento que os adolescentes fazem em relação às circunstâncias em que esse sucesso ocorreu. Por exemplo, se um estudante tem êxito em expor um seminário, finalizando-o com a exposição de sua opinião sobre o tema, mas havia apenas cinco amigos presentes em dada aula, existe a possibilidade dele considerar que as circunstâncias não eram desafiadoras e esse sucesso pode não contribuir para fortalecer a sua crença de autoeficácia social. O inverso também poderia ocorrer, de modo que um fracasso em uma condição cujas circunstâncias são tidas como muito complexas pode não exercer impacto na crença de autoeficácia social dos estudantes (SCHUNK; MEECE, 2006).

Embora a experiência de sucesso seja a fonte de autoeficácia mais importante, não é a única. Combinar o apoio do professor, que transmita interesse pelos estudantes, seus sentimentos e opiniões, com a observação de pares semelhantes são ações que podem fortalecer as crenças de autoeficácia social. A aprendizagem vicária, como fonte de autoeficácia social, pode ser um importante aliado, mas cautela se faz necessário. Isto porque nessa fase da vida os estudantes podem conhecer pares que tenham experiências negativas e a visão de que seus colegas “não se deram bem o suficiente” pode contribuir para abaixar a crença, ao invés de fortalecê-la.

Assim, necessário é procurar um ambiente promotor de autoeficácia social, criando experiências sociais planejadas como atividades previstas no currículo, formal e oculto (TORRES, 1995), objetivando ensinar habilidades para a vida, como autocontrole, resolução de conflitos e tomada de decisão, nas quais jovens com habilidades e características (como sexo e idade) parecidas possam desempenhar novas ações, sendo modelos para os colegas de classe. Tais experiências podem ser simbólicas, quando, por exemplo, se utiliza um filme ou uma história como modelo de análise, ou reais, quando, por exemplo, se usam jogos de papéis, atuações ou histórias de conhecidos como fonte para a reflexão (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006; SCHUNK; MEECE, 2006). As redes sociais, um dos aspectos socializadores mais intensos da atualidade, podem ser um importante aliado nesse processo (AKTAS; CAN, 2019; SUANA, 2018). Para tanto, sugere-se iniciar projetos pedagógicos por meio desses recursos, que culminem com atividades presenciais, já que o uso moderado desse recurso está associado às percepções de autoeficácia social mais fortes (CASANOVA et al, 2019; AKTAS; CAN, 2019).

Para criar um ambiente escolar que suporte os estudantes, além das atividades planejadas, é necessário que gestores escolares e professores zelem pelo bem-estar dos estudantes, crendo que seus estudantes são seres em construção. Um ambiente composto por comportamentos que apoiem os adolescentes, reconhecendo tanto suas debilidades, como suas potencialidades tende a fortalecer as crenças de autoeficácia dos estudantes, contribuindo para que haja um melhor clima escolar, bem como melhor desempenho acadêmico. Assim, tem-se um ambiente cuja persuasão social atua como promotora de dita crença, sendo mais impactante as orientações constantes e voltadas à sinalização dos progressos, que possam encorajar e ensinar estratégias para o prosseguimento dos cursos de ações, do que os meros comentários “eu sei que você é capaz”, que podem ser vazios de reais convicções, e não auxiliam os jovens a entenderem como desenvolver a crença e a habilidade desejada ou necessária. O conjunto entre a persuasão social, a experiência vicária e a experiência de sucesso, posto em prática por meio de ações que ensinem habilidades para a vida, como autocontrole, autorreflexão,

estabelecimento de objetivos, planejamento estratégico e autoavaliação², constituir-se-á como um ambiente escolar promotor do viver junto, onde cada estudante seja protagonista e não mero respondente (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006; SCHUNK; MEECE, 2006).

No geral, as percepções de autoeficácia social dos estudantes aqui analisados foram fracas, aspecto que ressalta a necessidade de intervenções planejadas visando o seu fortalecimento. Estimular a crença de autoeficácia social, por meio de projetos delineados para tal fim, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades de comunicação e interação social importantes para as vivências dos adolescentes, tanto no presente escolar, quanto para o projeto de vida dos mesmos. Algumas intervenções tem sido realizadas visando estimular comportamentos pró-sociais de estudantes de educação básica, nos quais o fortalecimento da crença de autoeficácia social é um dos objetivos. Em contextos culturalmente diversos, cada qual com suas peculiaridades, pequenas adaptações foram realizadas para implantar ações que, por meio do estímulo da autoeficácia, dentre outros aspectos, pudessem promover comportamentos pró-sociais. Tais intervenções tem alcançado resultados positivos, constatando diminuições de comportamentos violentos, maior segurança frente a pressão dos pares, maior empatia em relação ao grupo, maior coesão entre os estudantes (CAPRARA et al, 2014; DURLAK et al, 2011; PALACIOS, 2019). Algumas experiências foram realizadas por meio de aplicativos de rede sociais, de modo que maior confiança para se expressar, quanto sentimentos ou quanto as próprias convicções, foram identificadas após o uso orientado desses aplicativos, também quando a comunicação foi realizada de modo presencial (AKTAS; CAN, 2019; SUANA, 2018). Ciente de que não a totalidade das intervenções direcionadas ao estímulo da crença de autoeficácia tenha sido relatada, os exemplos aqui expostos auxiliam a elucidar o caráter construtivo de tal crença.

Interessante trazer a esta reflexão um dado que vem sendo observado em estudos realizados por estes pesquisadores sobre a autoeficácia acadêmica. Dedicada à percepção da capacidade dos estudantes sobre

2 O estabelecimento de objetivos, planejamento estratégico e autoavaliação são apontados como subprocessos da capacidade de autorregulação de acordo com a teoria social cognitiva (ZIMMERMAN; CLEARY, 2006, p. 57).

as tarefas inerentes ao aprender, frequentemente percepções moderadas (acima do ponto médio e mais próximas do valor máximo) tem sido verificadas. A título de exemplo, Guerreiro-Casanova, Dantas e Azzi (2015) conduziram uma investigação realizada com 886 estudantes de ensino médio que constatou uma percepção média de 5,06 (DP = 0,97, sendo o valor máximo da escala de respostas 7). Embora sejam dois construtos diferentes, e não tenha sido realizada alguma análise estatística que pudesse garantir a diferença aqui comentada, parece que os estudantes confiam mais na capacidade para realizar as tarefas diretamente relacionadas ao aprender do que as indiretamente relacionadas, mas fundamentais para que a aprendizagem ocorra. Possivelmente essa percepção seja decorrente da maior ênfase que professores, familiares e sociedade no geral dedicam ao processo educacional como sinônimo de adquirir conteúdos. Desde os anos iniciais, os estudantes são submetidos à orientações sobre como escrever, resolver problemas de conteúdos, preencher os cadernos e provas, dentre outras tarefas, mas poucas vezes são orientados e expostos à modelos que os auxiliem a aprender como expressar suas opiniões, seus sentimentos e a como pedir ajuda, por exemplo. Nos planos escolares, tanto nos aspectos formais do currículo, quanto nos considerados ocultos, deveriam ser consideradas ações formativas conscientes e objetivas que pudessem ser desenvolvidas visando o fortalecimento das crenças de autoeficácia social dos estudantes, fundamental para o desempenho exitoso da comunicação e do estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e amistosas, imbuídas no aprender a viver junto.

Não obstante, apesar da escola ser um dos principais socializadores dos adolescentes, necessário é destacar o papel da família. Envolver a família no ambiente escolar, de modo que esta possa entender o que se passa, bem como agir coerentemente com as ações estimuladas na escola, pode ser almejado. Para tanto, trazê-la à escola, por meio de reuniões formativas e de participações em outras atividades desenvolvidas, que não sejam apenas para reportar as notas, pode ser um importante recurso, que precisaria ser mais explorado em outro texto.

Como anunciado, acredita-se que este capítulo cumpriu com as expectativas à medida que esmiuçou as percepções de crença de autoeficácia social dos estudantes aqui pesquisados, buscando um olhar qualitativo dos dados descritivos obtidos. A escala utilizada como meio para obter

as percepções dos estudantes, embora apresente as evidências de validade adequadas quando consideradas as normas psicométricas, pode não ser o melhor instrumento para tal fim, já que alguns itens não seriam adequados para estudantes mais jovens (entre 11 e 12 anos), de modo que se sugere a utilização de outros instrumentos destinados à captação de informações sobre a autoeficácia social em estudos futuros. Analisar as percepções dessa crença por meio de estratégias de pesquisa qualitativa, bem como buscando relações com outras variáveis pertinentes ao clima escolar e ao viver junto coloca-se como uma valiosa lacuna a ser preenchida.

As reflexões aqui apresentadas, embora decorrentes de primeiras aproximações com a temática investigada, podem contribuir para ampliar o conhecimento sobre o modo como a crença de autoeficácia social é estruturada, como também sobre sua contribuição na vida escolar. Professores e gestores escolares podem ser beneficiados por este conhecimento, pois quanto maior o conhecimento e o preparo pedagógico de um educador, mais seguro para buscar diversas estratégias efetivas junto ao público jovem que hoje ocupa as escolas. Conhecer sobre as crenças de autoeficácia pode ser de auxílio para a compreensão do protagonismo para convivência coletiva.

REFERÊNCIAS

AKTAS, Bilge. Çam; CAN, Yafes. The Effect of “Whatsapp” Usage on the Attitudes of Students Toward English Self-Efficacy and English Courses in Foreign Language Education Outside the School. **IEJEE- International Electronic Journal of Elementary Education**. v.11, n.3, p. 247-256. Jan.2019. DOI: 10.26822/iejee.201934924

AZZI, Roberta Gurgel; LIMA JR, Elias Jose; PEDERSEN, Simone Alves. Considerações sobre autoeficácia e o modelo Casel de aprendizagem de competências socioemocionais. **TSC em foco**. n 4. p. 5-12. Mai. 2019

AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Contribuições da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura ao Contexto Educativo. In: AZZI, Roberta Gurgel, GIANFALDONI, Monica. (Orgs.) **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 177-198 (Série ABEP Formação, v. 1)

BANDURA, Albert. **Self-efficacy, the exercise of control**. New York: Freeman and Company. 1997

BANDURA, Albert; CAPRARA, Gian Vittorio; BARBARANELLI, Claudio; GERBINO, Maria; PASTORELLI, Conceta. Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. **Child Development**, v.74, n. 3. p. 769-782. May-june, 2003

BANDURA, Albert; BARBARANELLI, Claudio Gerbino; CAPRARA, Gian Vittorio; PASTORELLI, Conceta. Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. **Child Development**. v 67, n 3, p.1206-1222. Jun1996.

BANDURA, Albert. Swimming against the mainstream: the early from chilly tributary to transformative mainstream. **Behaviour Research And Therapy**, v. 42, p. 613-630, 2004.

CAPRARA, Gian Vittorio; GERBINO, Maria; KANACRI, Bernadete Paula Luengo; VECCHIO, Giovanni M. **Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi**. Pearson, 2014.

CASANOVA, Daniela Couto Guerreiro; AZZI, Roberta Gurgel; NETO GOMES, Rogerio; VINHA, Telma PILEGGI; Tognetta, Luciene Regina Paulino. Interação social na escola: internet e autoeficácia. **TSC em foco**. n. 7, p. 6-16, Ago 2019.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2000.

DURLAK, Joseph A.; WEISSBER, Roger P.; DYMNIKI, Allison B.; TAYLOR, Rebecca D.; SCHELLINGER, Kriston B. The Impact of Enhancing Students Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. **Child Development**. v. 82; n. 1, p.405-432. 2011.

EROZKAN, Atilgan. The Effect of Communication Skills and Interpersonal Problem Solving Skills on Social Self-Efficacy. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v.13, n. 2, p. 739-745. 2013.

FRANCO, Gisele de Rezende; RODRIGUES, Marisa Cosenza. Autoeficácia e desenvolvimento positivos dos jovens: uma revisão narrativa da literatura. **Trends Psychol.**, Ribeirão Preto, v. 26, n. 4, p. 2267-2282 – Dez. 2018.

GUERREIRO-CASANOVA, Daniela Couto; DANTAS, Marilda Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Aspectos pessoais e escolares associados à autoeficácia acadêmica no ensino médio. **Psicologia: Ensino & Formação**, v.6, n.1, p.72-94, 2015.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. **OECD Education Working Paper**. n. 173. Abr. 2018.

PALACIOS, Diego; BERGER, Christian; KANACRI, Bernadette Paula Luen-go; VEENSTRA, René; JAN, Kornelis Dijkstra. The Interplay of Adolescents' Aggression and Victimization with Friendship and Antipathy Networks within an Educational Prosocial Intervention. **Journal of Youth and Adolescence**. v. 48, n. 10, p. 2005-2022. Oct. 2019. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01105-z>

SMITH, Heather M.; BETZ, Nancy E. Development and Validation of a Scale of Perceived Social Self-Efficacy. **Journal of Career Assessment**. v.8, n.1, p. 283-301. 2000.

SPÓSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M.I. (ORG.). **Retratos da Juventude Brasileira**, Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, p. 87-127. 2008.

SUANA, W. (2018). Students internet access, internet self-efficacy, and internet for learning physics: gender and grade differences. **JOTSE – Journal of Technology and Science Education**, v. 8, n.4, p. 281-290, 2018. <https://doi.org/10.3926/jotse.399>

SCHUNK, Dale H.; MEECE, Judith L. Self-Efficacy Development in Adolescence. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (ed) Self-efficacy beliefs of adolescents. **Information Age Publishing**. p.71-96. 2006.

VINHA, Telma Pileggi.; MORAIS, Alessandra; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; AZZI, Roberta Gurgel; ARAGÃO, Ana Maria Falcão; ESCHER, Carolina Ana; SILVA, Livia Maria Ferreira; MORO, Adriano; VIVALD, Flavia Maria Campos; RAMOS, Adriana Melo; OLIVEIRA, Mariana Tavares Almeida; BOZZA, Thais Cristina Leite. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 64, p.96-127. 2016. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747>

TORRES, Jurjo. **O currículo oculto**. Trad: BARROS, Anabela Leal; ALVES, Antonio Barbolo. Porto Editora. 1995.

ZIMMERMAN, Barry J. Self-efficacy and educational development. In: BANDURA, Albert (ed) *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge. p.202-231. 2005.

ZIMMERMAN, Barry J.; CLEARY, Timothy J. Adolescents development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In: PAJARES, Frank; URDAN, Tim (ed) **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Information Age Publishing. p.45-69. 2006.

Sobre os autores

Daniela Couto Guerreiro Casanova - Pedagoga, especialista em Psicopedagogia (UMESP, 2002), mestre em Educação (UNICAMP, 2008) e doutora em Educação na área Psicologia Escolar (UNICAMP, 2013). Pós-doutorado em Educação na área Políticas Educacionais (UNINOVE, 2015). Pesquisadora associada do TSC – Centro de Estudos e Pesquisas. E-mail: danielaguerreiro@yahoo.com.br.

Roberta Gurgel Azzi - Psicóloga, Professora Livre-docente, aposentada, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Bolsista FAPESP estágio pesquisa (Uporto - 2011). Bolsista CAPES_FULBRIGHT, pesquisadora visitante na Stanford University (2014). Bolsista produtividade CNPq nível 2 (2017-2020). Diretora da TSC - Centro de Estudos e Pesquisas. E-mail: azzi.tsc@gmail.com

REGULAÇÃO DAS EMOÇÕES E ESTRATÉGIAS DE REGULAÇÃO EMOCIONAL UTILIZADAS POR CRIANÇAS NAS PESQUISAS NACIONAIS: considerações para o contexto educativo

Ana Maria da Conceição Calixto Dantas

Evely Boruchovitch

Maria Aparecida Mezzalira Gomes

As emoções são fenômenos expressivos, filogeneticamente transmitidos com fins de favorecer a adaptação do indivíduo a diferentes contextos nos quais se insere. Caracterizam-se por possuírem diferentes valências, sendo de breve duração, com intensidade e percepções variáveis entre as pessoas. A experiência emocional é multifacetada, envolve e mobiliza diferentes âmbitos do ser humano, como o fisiológico, o comportamental, o ambiental, o social e o cognitivo (THOMPSON, 1994; DAMÁSIO, 1996, 2000; DAVIDOFF, 2001; DALGALARRONDO, 2008).

As vivências emocionais auxiliarão os indivíduos a lidarem de maneira rápida e eficaz com as diversas situações com as quais se deparam, mesmo quando inesperadas, a tomarem decisões adequadas ao contexto e a estabelecerem boas relações interpessoais em diferentes ambientes. Para isso, no entanto, é fundamental que se tenham bem desenvolvidas as capacidades de reconhecer as emoções em si mesmos e nos outros, e de regular de maneira eficaz as diferentes emoções. Essas habilidades cumprem uma função protetiva e possuem grande importância para

que os indivíduos se desenvolvam de maneira saudável (MACKLEM, 2008; ROCHA; CANDEIAS; SILVA, 2018).

Considerando a relevância que a regulação emocional possui no curso de desenvolvimento humano, com importância em todas as fases da vida, esse constructo será abordado no presente capítulo, com o objetivo de apresentar ao leitor as pesquisas nacionais que tratam das estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças brasileiras, bem como de tecer considerações sobre a importância da regulação emocional para o desenvolvimento sadio dos indivíduos.

APRESENTAÇÃO DO QUADRO TEÓRICO

Afetividade e emoções: breves considerações

Uma das dimensões psíquicas do ser humano é a afetividade, que confere à vida dos indivíduos características como cor, significado, riqueza, contentamento, satisfação e relações interpessoais, direcionando interesses e contribuindo para que maiores ou menores níveis de energia e engajamento sejam dispensados em diferentes ações e âmbitos da vida (MARTINELLI, 2001; DALGALARRONDO, 2008; LEAHY; TIRCH; NAPOLITANO, 2013).

A afetividade humana caracteriza-se por ser bastante ampla, já que inclui diversas modalidades de vivências afetivas, como o humor, os sentimentos, os estados de ânimo e as emoções (RUSSELL; CARROLL, 1999; CARVER, 2003; DALGALARRONDO, 2008), sobre as quais será dada ênfase nesse capítulo.

A abordagem das emoções tem sido feita desde muitos séculos atrás, iniciada no campo da Filosofia, por meio das postulações de filósofos como Platão, Aristóteles, e muito tempo à frente, por Spinoza, Descartes e Kant. Nesse campo, conduziram-se discussões acerca da natureza dualista ou monista do homem, inclusive levantando-se questões sobre a existência ou não da divisão e de diferentes valências entre os âmbitos racional e emocional dos seres humanos (ARANTES, 2004; PINTO, 2005; LEITE, 2012). Outras áreas, no entanto, também tiveram representantes que realizaram importantes trabalhos sobre as emoções.

Destacam-se as obras de Darwin, em especial a sua obra “*A expressão das emoções nos homens e nos animais*”, inicialmente publicada em 1872, na qual foi ressaltado o papel das emoções na adaptação dos indivíduos ao seu meio (COSENZA; GUERRA, 2011; CAMINHA; CAMINHA, 2016; ARTECHE; SALVADOR-SILVA; GRASSI-OLIVEIRA, 2018).

No campo da Psicobiologia, também datam de muito tempo as tentativas de situar, anatomicamente, quais as áreas envolvidas com as emoções e qual o aparato fisiológico envolvido na experiência emocional. Nesse sentido, evidenciam-se as propostas que resultaram nas famosas teorias *James-Lange*, em 1884, e *Cannon-Bard*, em 1927. Embora diferentes entre si, essas notáveis teorias enfatizavam as bases biológicas das emoções e deram lugar de realce para a presença, nas experiências emocionais, dos estímulos como produtores de respostas fisiológicas controladas pelo sistema nervoso, a serem interpretadas como determinada emoção (PINEL, 2005; BELZUNG, 2007; BARRETO; SILVA, 2009; COSENZA; GUERRA, 2011; CAMINHA; CAMINHA, 2016; ARTECHE; SALVADOR-SILVA; GRASSI-OLIVEIRA, 2018).

Para além das abordagens estritamente fisiológicas, outros teóricos passaram a incluir aspectos cognitivos e sociais em seus trabalhos sobre as emoções. Frisam-se as teorias de Stanley Schachter e Jerom Singer, em 1962, Magda Arnold e Richard Lazarus, em 1960 e 1966, e Carroll Izard, em 1992 (IZARD, 1992; LEDOUX, 2001; ROSEMAN; SMITH, 2001; ELLSWORTH; SCHERER, 2002; CAMINHA; SOARES; KREITCHMANN, 2011; MOORS *et al.*, 2013). Esses autores, respectivamente, apontaram que a construção das emoções ocorreria em consonância com a expectativa individual e o contexto social, de modo que as emoções seriam produtos de uma avaliação inconsciente de um estímulo ambiental. Para que isso pudesse ocorrer, a interpretação de dado estímulo pelo organismo teria grande relevância no disparo emocional. Por fim, também se destaca que as emoções básicas resultariam de motivações individuais e se relacionariam com propósitos específicos de cada sujeito (IZARD, 1992; LEDOUX, 2001; ROSEMAN; SMITH, 2001; ELLSWORTH; SCHERER, 2002; CAMINHA; SOARES; KREITCHMANN, 2011; MOORS *et al.*, 2013).

Em sua origem etimológica, a palavra “emoção” quer dizer “movimento para fora”, como algo que conduz o indivíduo a se mover ou agir em uma direção específica (GONÇALVES, 2008; OYEBOADE, 2016). Em termos conceituais, não existe uma única definição de emoção. Cada uma das definições encontradas na literatura, portanto, está assentada em algum(uns) do(s) aspecto(s) constitutivo(s) do termo, os quais podem ser fisiológicos, sociais ou cognitivos, por exemplo (SROUFE, 1995; CAMINHA; CAMINHA, 2016).

É possível definir emoções como reações afetivas individuais, momentâneas e agudas. São estados afetivos inatos, intensos, de curta duração, e que geralmente surgem como uma resposta do indivíduo a estímulos prévios que podem ser internos ou externos a ele, conscientes ou não. A experiência emocional envolve reações fisiológicas, ativação neural, avaliação cognitiva, processos atencionais, envolve também pensamentos, sensações e comportamentos específicos para cada uma das diferentes emoções, de acordo com qual esteja sendo vivenciada em dado momento por um indivíduo. Todos esses fatores interagem entre si no curso de uma experiência emocional (THOMPSON, 1994; DAMÁSIO, 1996, 2000; DAVIDOFF, 2001; DALGALARRONDO, 2008).

Por serem estados internos, as emoções atuam como reguladores biológico e psicológico dos indivíduos e assumem a função de organizar, de maneira rápida, as respostas musculares, endócrinas e nervosas, e as expressões faciais, corporais e vocais decorrentes da experiência emocional. Em adendo, as emoções funcionam como mediadores inatos e fundamentais para que o indivíduo possa sobreviver e se desenvolver em seus diversos meios de inserção. Tanto as experiências particulares quanto o passado filogenético de uma pessoa possuem influência nas reações emocionais, uma vez que elas acompanham os seres humanos no decorrer de toda a sua evolução. As próprias emoções, a propósito, têm passado por evoluções que dotam os seres humanos de melhores condições para avaliar os diferentes contextos em que estão e agir rapidamente e de maneira adaptativa, frente às demandas impostas pelas diversas situações (DAMÁSIO, 1996, 2000; EKMAN, 2003; LEWIS, 2008).

Levando-se em conta a função adaptativa das emoções, sabe-se que a expressão emocional age como reguladora nas relações que se estabelecem entre os indivíduos, desde idades muito precoces, como no caso da vinculação que se estabelece entre bebês e seus cuidadores. Assim, a presença das emoções nas interações e nas comunicações humanas favorece o desenvolvimento de competências e habilidades essencialmente importantes para a adaptação funcional dos indivíduos (BOWLBY, 1988; SROUFE, 1995).

Cada emoção se caracteriza por sinais específicos, especialmente identificáveis, assim que cada uma delas começa a surgir. Esses sinais podem ser vocais, relacionados à emissão de sons com características diferentes, faciais, referentes à ativação de determinados músculos da face, ou corporais, alusivos à assunção de determinada postura ou tônus corporais em cada experiência emocional. Essas pistas visuais cumprem a função de comunicar as emoções, possibilitando aos indivíduos reconhecerem-nas e gerirem-nas em si e nos outros, em situações sociais diversas. Presentes desde o nascimento, a emissão desses sinais pode modificar-se ao longo do desenvolvimento humano, em função da maturação neurológica, do contexto cultural, das experiências individuais e das interações sociais. Assim, a expressão emocional é influenciada por aspectos biológicos (instintivos e reflexos) e pela aprendizagem, ligada ao controle voluntário das expressões (EKMAN; FRIESEN, 1971; OOSTERHEERT; VERMUNT, 2001; EKMAN, 2003; COLE; MARTIN; DENNIS, 2004; LEWIS, 2008).

A despeito de a expressão emocional sofrer influências de experiências individuais e da aprendizagem, destacam-se, na literatura, tentativas de identificar emoções comuns a diversas culturas e, nesse sentido, universais, que são as chamadas *emoções básicas* ou *primárias*. Não existe, entretanto, uma unanimidade teórica sobre quais seriam essas emoções e sobre o fato de elas serem inatas ou aprendidas. Comumente, apontam-se a alegria, a tristeza, o medo, a raiva, a surpresa e o nojo como emoções primárias. Mais recentemente, o amor tem sido acrescido a esse rol. Alguns outros modelos teóricos pontuais referem, ainda, emoções como o *interesse*, a *angústia*, a *culpa*, a *vergonha* e o *desprezo*

como básicas ao ser humano (EKMAN; FRIESEN, 1971; IZARD, 1984; EKMAN, 2003; ALMEIDA, 2006; DAMÁSIO, 2010; DEWAAL, 2010; NUNES, 2012).

Acerca da valência, há, na literatura, tentativas de classificar as emoções como positivas ou negativas, ao se levarem em conta as diferenças de características entre elas, bem como a existência de tendências específicas para agir em cada uma das diferentes emoções. Assim, as emoções poderiam ser classificadas como *negativas* ou *positivas*. As primeiras levariam os indivíduos a experimentarem restrições de disposições e de ideias, com a probabilidade de ocorrência de ações ligadas à fuga, ao ataque, à esquivas ou ao recolhimento, por exemplo. Já as segundas auxiliam os indivíduos a lidarem melhor com situações difíceis, com tendências para ações mais voltadas à abertura, à adoção de pontos de vista mais positivos e à disposição para o enfrentamento de possíveis situações estressantes. Todas as emoções, todavia, cumprem importantes funções adaptativas, mesmo as consideradas *negativas*. Dessa forma, deve-se sempre ter em conta o que se figura como mais ou menos adequado em um contexto específico, cabendo falar, portanto, em emoções *agradáveis* ou *desagradáveis* ou, ainda, *adaptativas* ou *desadaptativas* (LEVENTHAL, 1982; FOLKMAN; MOSKOWITZ, 2000; FREDERICKSON, 2001; BARRETT, 2006; GROSS, 2008; IZARD, 2009; ROAZZI *et al.*, 2011; FARO; PEREIRA, 2012; SILVESTRE; VANDENBERGHE, 2013; CAMINHA; CAMINHA, 2016).

Verifica-se que as emoções envolvem grande complexidade, e também é complexo o processo de desenvolvimento emocional de um indivíduo, que está permeado por experiências emocionais em todas as suas etapas, desde os primeiros momentos (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2013; ANDRADE *et al.*, 2016). À medida que se desenvolvem, os indivíduos aprendem e aperfeiçoam a capacidade que possuem de reconhecer as causas, as consequências e as funções das diversas emoções existentes, tanto em si mesmos como nas outras pessoas com quem convivem. Além disso, aprendem a expressar e a regular tais emoções por meio de competências e habilidades passíveis de aprendizagem e de aprimoramento ao longo da vida. Todas essas ações contribuem para

a melhor adaptação aos diferentes contextos. Tal adaptação costuma ocorrer por meio da regulação da emoção e pelo uso de estratégias de regulação emocional (MAYER; SALOVEY, 1990, 1997; KOOLE, 2009; VAZ, 2009; CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2010; CHEN, 2016), temas esses que são abordados na sequência no presente capítulo.

REGULAÇÃO EMOCIONAL E SUAS ESTRATÉGIAS

A ocorrência de uma adaptação bem-sucedida possui grande relevância para a manutenção dos equilíbrios físico e psicológico do organismo, pois, diante de um estímulo eliciador de emoções, é possível que elas surjam de maneira inesperada e sejam de difícil controle, podendo levar a uma reação incompatível com determinada situação. Essa incompatibilidade pode ocorrer pela expressão de uma reação emocional adequada, mas com intensidade inadequada, pela inadequação de uma emoção expressa, para um contexto específico, ou pela ausência de expressão de uma emoção que seria adequada à situação. Nesse processo, a regulação emocional possui um papel preponderante, uma vez que demanda que o indivíduo consiga perceber e avaliar as situações que evocam as emoções, acionando, para isso, habilidades automáticas, mas também a reflexão consciente sobre tais situações (DAMÁSIO, 2000; DAVIDOFF, 2001; EKMAN, 2003).

Tal como se verifica com a definição de emoção, também não há, por parte dos pesquisadores e teóricos da área, um consenso sobre o conceito de regulação emocional, tampouco sobre os elementos que estariam nela envolvidos, sendo possível localizar uma vasta gama de conceitos (COLE; MARTIN; DENNIS, 2004). Pode-se dizer que a regulação emocional consiste em um conjunto de processos intrínsecos e extrínsecos ao indivíduo, que o auxilia a lidar com seus estados emocionais e a buscar a realização de objetivos pessoais ou a resolução de algum problema com o qual se depare (MAYER; SALOVEY, 1990; THOMPSON, 1994; GARRIDO-ROJAS, 2006; SILK *et al.*, 2006; ARANGO, 2007). Esses processos permitem que o indivíduo reconheça, sinta e expresse as próprias emoções, monitore-as, avalie-as e modifique a intensidade e a duração das

reações emocionais, de maneira automática ou não, consciente ou inconscientemente (MAYER; SALOVEY, 1990; THOMPSON, 1994; GROSS, 1998). Assim, pode-se alterar o curso das experiências emocionais, sobretudo quando deletérias ao organismo, muito embora também seja possível utilizar a regulação emocional para lidar com emoções agradáveis ao indivíduo e mantê-las (THOMPSON, 1994; GROSS, 1998).

Na regulação emocional, estão envolvidos três aspectos inter-relacionados: o neuropsicológico, a expressão corporal e a experiência cognitiva. O primeiro diz respeito ao aparato fisiológico do organismo, o segundo, às pistas visuais decorrentes da experiência emocional, e o terceiro, à compreensão e interpretação que o indivíduo faz acerca dos seus estados emocionais. É possível regular a intensidade e a duração das respostas emocionais em qualquer um desses aspectos (DODGE; GARBER, 1991; VAZ, 2009). Acrescenta-se que a regulação emocional pode-se dar pela regulação das próprias emoções, em estando elas em curso, ou em uma situação potencialmente causadora de emoções, o que também levaria à regulação das respostas emocionais dos indivíduos (GROSS, 1998; GROSS *et al.*, 2006).

Ao lado dos três aspectos anteriormente apontados, destacam-se também quatro componentes fundamentais da regulação emocional: o reconhecimento da emoção, as interações sociais, a intensidade da experiência emocional e os objetivos da regulação. O primeiro remete à identificação que o indivíduo faz da emoção que está sentindo em dado contexto, a fim de definir se deverá mantê-la, estimulá-la ou inibi-la. O segundo requer que sejam consideradas as interações com outros indivíduos e as influências externas no processo de regulação emocional. Já o terceiro aspecto aponta para a intensidade da experiência emocional como um fator capaz de influenciar a expressão, a duração e a variação de determinada emoção e, conseqüentemente, o modo pelo qual o indivíduo a regulará em uma ocasião futura. Finalmente, a regulação emocional também é influenciada pelos objetivos que levam um indivíduo a se esforçar para modular as próprias emoções, que se podem modificar em diferentes etapas da vida de uma pessoa, também em função de suas experiências individuais (THOMPSON, 1994).

Para regular as próprias emoções, os indivíduos podem utilizar uma gama de estratégias que os auxiliarão a adaptar-se bem aos diferentes contextos em que estejam inseridos. Essas estratégias podem ser definidas como ações que são realizadas, de maneira consciente ou não, para manter, aumentar ou diminuir, sozinhas ou em conjunto, os elementos de uma resposta emocional, estejam eles em nível fisiológico, cognitivo, comportamental, experiencial ou social (GROSS, 2002).

A utilização de estratégias de regulação emocional não se restringe a indivíduos adultos, uma vez que crianças bem pequenas demonstram já possuir algumas estratégias em seu repertório (RICHARDS; GROSS, 2000). Gradualmente, os indivíduos aprendem a regular as próprias emoções por meio do uso dessas estratégias, que podem ser aprendidas ao longo de toda a vida por meio de intervenções que favoreçam a recordação, a reconstrução e as trocas sobre experiências emocionais, levando a mudanças nos indivíduos e produzindo novas reações emocionais. Além de ensinadas, as estratégias de regulação emocional podem ser também fortalecidas, reensinadas ou extintas (EKMAN, 2003; MACKLEM, 2008).

Não há qualquer estratégia de regulação emocional que seja, por si mesma, positiva ou negativa, uma vez que sua valência dependerá da pessoa que a emprega e do contexto em que for utilizada (LEAHY; TIRCH; NAPOLITANO, 2013). A cada emoção, costumam estar associadas determinadas estratégias: para emoções como raiva e tristeza, por exemplo, tendem a estar relacionadas estratégias que diminuam os componentes dessas emoções, como a reestruturação cognitiva e a realização de atividades que levem o indivíduo a uma sensação de bem-estar; para emoções como a alegria, costumam ser empregadas estratégias que mantenham ou ampliem os componentes dessa emoção, como a realização de ações que façam perdurar ou aumentar a sensação de bem-estar físico e psicológico (HARRIS, 1996; DELL'AGLIO; HUTZ, 2002; LISBOA *et al.*, 2002). Tendo em vista as importantes implicações psicoeducacionais de se compreender como as crianças brasileiras lidam com suas emoções e as regulam, evidências provenientes da pesquisa nacional sobre esse tema são abordadas a seguir.

REGULAÇÃO EMOCIONAL NA INFÂNCIA: RELATOS DE PESQUISAS DA LITERATURA BRASILEIRA

Diversos trabalhos procuraram identificar as estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças, tendo-se identificado que elas se valem de diversas estratégias para regular as próprias emoções, selecionando-as de acordo com o contexto em que estão inseridas (BEHNCKE, 2002; DELL'AGLIO; HUTZ, 2002; DENHAM *et al.*, 2002; GARNEFSKI *et al.*, 2002; LANCE, 2003; OATEN; CHENG, 2006; SCIME *et al.*, 2006).

É possível citar como estratégias empregadas por crianças em idade escolar o *chorar*, a *busca por apoio* e o *fazer outra coisa*. À medida que avançam em seu desenvolvimento, podem apresentar estratégias como *redirecionar sua própria atenção*, *evitar situações*, *pensar sobre outra coisa*, ou se envolver em tentativas de *resolução de problemas*. Há também estratégias *somáticas*, como a prática de atividades como relaxamento, meditação ou exercícios físicos (DENHAM *et al.*, 2002; LANCE, 2003; OATEN; CHENG, 2006; SCIME *et al.*, 2006). Podem também ser referidas estratégias de natureza *cognitiva*, como repensar, reorientar ou aceitar a situação, planejar e colocar as coisas em perspectiva. Foram identificadas, por outro lado, estratégias que podem ser consideradas como menos eficazes ou até mesmo prejudiciais, como culpar-se, culpar a outros, ruminar, ter pensamentos catastróficos e “colocar tudo para fora”. Essa última pode ser especialmente prejudicial na relação com os pares, pois pode levar à rejeição do indivíduo pelo grupo (BEHNCKE, 2002; GARNEFSKI *et al.*, 2002).

O uso de diferentes estratégias de regulação emocional varia expressivamente conforme o estágio de desenvolvimento. À medida que se tornam mais velhas, as crianças se tornam mais capazes de utilizar eficazmente diferentes estratégias para lidar com diversas situações, considerando a natureza e as demandas de cada uma. Dessa forma, crianças mais novas tendem a usar apenas algumas estratégias de modo consistente, não levam em conta a situação com a qual se defrontam. Já crianças mais velhas, por possuírem maior conhecimento sobre as demandas de diferentes situações e sobre os meios de regular as próprias emoções, utilizam um maior número de estratégias, selecionando-as de acordo

com as necessidades e alternando-as conforme a necessidade dos diferentes contextos. Essa flexibilidade é mais adaptativa e construtiva, em relação à maior rigidez no uso das estratégias de regulação emocional (EISENBERG; MORRIS, 2002; GROSS *et al.*, 2006). O contexto cultural e o gênero também exercem influência sobre as diferenças na aplicação das estratégias. Crianças brasileiras, por exemplo, fazem menor uso de estratégias cognitivas para regular as próprias emoções, e meninas relatam maior utilização de estratégias ligadas à expressão das emoções, busca por apoio social e por distrações (VIKAN; DIAS, 1996; DIAS; VIKAN; GRAVAS, 2000; LISBOA *et al.*, 2002; WATERS; THOMPSON, 2014; WAN; SAVINA, 2015).

Assim, para melhor compreender quais são as estratégias de regulação emocional comumente empregadas por crianças brasileiras, realizou-se uma revisão de literatura para levantar pesquisas nacionais que houvessem identificado tais estratégias. A seleção das investigações foi feita nas bases de dados virtuais *Scientific Library On Line – SciELO* e *Biblioteca Virtual da Saúde – BVS-Psi* e foram consultadas revistas das áreas de Psicologia e Educação. A revisão de literatura abrangeu estudos publicados entre os anos de 2000 e 2019, e foi direcionada pelas palavras-chave *Emoção, Emoções, Emocional, Regulação, Autorregulação, Estratégia, Estratégias, Criança e Crianças*, combinadas entre si de diversas formas.

Foram selecionados estudos de natureza descritivo-correlacional, que objetivassem identificar as estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças brasileiras. Considerou-se, também, que os participantes não deveriam compor nenhum tipo de grupo clínico (apresentando, portanto, desenvolvimento típico), nem estar sujeitos à influência de nenhum evento não-normativo em seu desenvolvimento, cuja principal característica é a de ser um evento excepcional, com grande possibilidade de causar impacto relevante na vida de um indivíduo. Adotando-se os critérios explicitados, como resultados foram localizados quatro estudos que investigaram as estratégias de regulação emocional por crianças brasileiras. Eles são brevemente descritos a seguir, em ordem crescente de anos.

Os autores Dias, Vikan e Gravas (2000) conduziram um estudo comparativo transcultural, que objetivou examinar respostas de crianças sobre como deixar de sentir as emoções raiva e tristeza, quando elas

já estão em curso. Compuseram a amostra dessa pesquisa 288 crianças, de quatro, cinco, sete e nove anos. Os participantes eram brasileiros e noruegueses. Para obter as respostas à questão posta pelo estudo, foram utilizados como instrumentos desenhos representativos de quatro situações relacionadas à tristeza e outros quatro, à raiva. Os resultados obtidos por meio da exposição das crianças aos desenhos demonstraram que o emprego das estratégias de regulação emocional por elas varia em função da idade e do contexto cultural em que estejam inseridas. Verificou-se que, à medida que se tornam mais velhas, as crianças passam a adotar estratégias mais cognitivas, e mais intensamente em situações que eliciam raiva. Estratégias de caráter mais cognitivo foram, também, mais apontadas como passíveis de utilização por crianças norueguesas, enquanto as crianças brasileiras pareciam preferir a interação social, sobretudo o apoio parental, para lidar com as emoções abordadas no estudo. Comparando-se as emoções raiva e tristeza, não se constatou uma diferenciação clara no uso de estratégias específicas para lidar com cada uma das duas emoções.

Dez anos à frente, Cruvinel e Boruchovitch (2010) descreveram os passos da construção de um instrumento de investigação das estratégias de regulação emocional de crianças, valendo-se do instrumento desenvolvido para levantar quais as estratégias empregadas pelos participantes desse estudo. Essa investigação contou com 54 crianças de oito a doze anos de idade. Para a coleta dos dados, empregou-se a Entrevista com Pranchas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental (EPRE), que incluía as emoções básicas tristeza, raiva, medo e alegria. Os resultados explicitaram que, para melhorar a tristeza e a raiva e para manter a alegria, as crianças recorrem à realização de atividades prazerosas e agradáveis. O controle do pensamento também foi apontado, em menor grau, como uma estratégia para regular as emoções desagradáveis. Para lidar com o medo, a tentativa de resolução de problemas destacou-se como passível de ser empregada. Outro dado relevante foi o relato, por diversos participantes, da não utilização de estratégia alguma para regular as próprias emoções, talvez por não saberem qual estratégia utilizar ou por não se sentirem capazes de melhorar ou manter as emoções que estejam vivenciando em determinado momento.

Em uma nova investigação, Cruvinel e Boruchovitch (2011) avaliaram a regulação emocional de 54 crianças com e sem sintomas de depressão, que tinham entre oito e doze anos. Dada a existência de sintomatologia depressiva em alguns dos participantes, eles foram divididos em dois grupos, diferentes entre si pela presença ou ausência dos sintomas de depressão. Utilizaram-se como instrumentos o Inventário de Depressão de Kovacs (CDI) e a Entrevista com Pranchas Ilustrativas para Avaliação da Regulação Emocional de Alunos do Ensino Fundamental (EPRE). Os resultados encontrados indicam que os participantes do grupo que não apresentava sintomas depressivos, comparado ao grupo que os tinha, sentiam menos tristeza e menos raiva, e também percebiam melhor as emoções raiva, tristeza e alegria. As crianças do grupo sem sintomas costumavam utilizar mais estratégias para regular a tristeza, a raiva e o medo, melhorando-as, bem como para manter a alegria por um período de tempo maior. A busca pela realização de atividades agradáveis e prazerosas emergiu como uma estratégia para melhorar a tristeza e a raiva e manter a alegria. O uso de estratégias cognitivas (como o controle do pensamento e do comportamento) foi mencionado para regular a tristeza e a raiva. A busca por suporte afetivo-social foi referida pelos participantes como uma forma de lidar com a tristeza. Por fim, a tentativa de resolução de problemas foi citada como uma estratégia para regular a raiva e o medo.

O último estudo localizado, conduzido por Suehiro, Boruchovitch e Schelini (2018), objetivou caracterizar o uso de estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de crianças brasileiras do Ensino Fundamental. Esperava-se, também, examinar diferenças nestas variáveis em função de dados sociodemográficos, bem como explorar possíveis relações entre todas as variáveis selecionadas para o estudo. A amostra dessa investigação compôs-se de 38 estudantes, com idades entre sete e quinze anos. Utilizaram-se a Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental (EAVAP-EF) e a Escala de Avaliação da Regulação Emocional para Estudantes do Ensino Fundamental (ERE-EF). Os resultados apontaram, de maneira geral, que as crianças são bastante proficientes para perceberem em si mesmas as emoções, ao mesmo tempo em que aparentam desconhecimento das

estratégias de regulação das emoções, ou de maneiras de empregá-las, revelando um repertório empobrecido. Além disso, verificaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os participantes de diferentes gêneros apenas na percepção do medo, visto que as meninas pareciam perceber melhor essa emoção, quando comparadas aos pares do gênero masculino. Constatou-se, também, que crianças mais novas, quando comparadas aos seus pares mais velhos, lidam melhor com o medo, resultado evidenciado pelas diferenças estatisticamente significativas encontradas entre os diferentes grupos etários.

Diante do escopo da busca realizada e dos resultados encontrados, verifica-se que há pequeno volume de trabalhos que tenham buscado identificar as estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças brasileiras. Mesmo adotando-se um período de dezenove anos para a realização da revisão da literatura, foram localizados, nos limites da busca realizada, somente quatro estudos. O primeiro deles data de 2000, com intervalo de dez anos para a publicação do segundo. Em 2010, apenas um ano depois foi publicado o terceiro estudo, sendo o hiato de um ano entre os estudos o menor identificado. De 2011, transcorrido um novo longo período, dessa vez de sete anos, publicou-se o quarto estudo identificado. Percebe-se, portanto, por um lado, que essa é uma área cujas publicações em forma de artigos científicos ocorrem de maneira bastante intermitente, com intervalos muito desiguais entre as publicações e presença de longos períodos sem divulgação de trabalhos sobre a temática, a despeito da relevância que ela possui. Por outro, destaca-se a necessidade de ampliar o escopo da busca para além dos artigos científicos e para outras possíveis bases de dados.

Verifica-se um equilíbrio entre o emprego de entrevistas e de questionários nos caminhos metodológicos desenhados, embora seja averiguado o uso de questionários na maior parte dos estudos descritos. Constata-se, nos artigos localizados, certa concordância acerca das estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças que foram identificadas. Seja para melhorar seja para manter determinadas emoções, algumas estratégias têm sido frequentemente apontadas nos resultados das pesquisas localizadas. Destacam-se o engajamento em

atividades prazerosas ou a busca por distratores, a busca por suporte social, o controle do pensamento e a tentativa de resolução de problemas, estratégias que se alinham às identificadas na literatura da área (DENHAM *et al.*, 2002; LANCE, 2003; OATEN; CHENG, 2006; SCIME *et al.*, 2006). Também se nota a concordância, entre as pesquisas nacionais, do desconhecimento de estratégias passíveis de utilização para melhorar ou manter emoções, relatado pelas crianças. Isto reforça a importância e a possibilidade de que as estratégias de regulação emocional sejam ensinadas em um primeiro momento, e fortalecidas, reensinadas ou até mesmo extintas, dependendo das diferentes situações em que são utilizadas e das pessoas que as utilizam (EKMAN, 2003; MACKLEM, 2008).

Também se evidenciam, nas pesquisas encontradas, algumas diferenças na utilização das estratégias em função das variáveis idade e gênero. Crianças mais velhas relatam maior uso de estratégias cognitivamente mais sofisticadas, embora aparentem ter menor percepção, em si mesmas, de emoções como a raiva, e lidar de modo menos eficaz com o medo, quando comparadas com crianças mais novas. As meninas parecem perceber melhor o medo em si mesmas, quando comparadas aos meninos. Tomando-se o contexto cultural como variável, verifica-se que as crianças brasileiras relatam maior busca por apoio social em detrimento do uso de outras estratégias, sobretudo as cognitivas. Achados como os referentes à idade e ao gênero corroboram dados já apontados pela literatura (VIKAN; DIAS, 1996; DIAS; VIKAN; GRAVAS, 2000; LISBOA *et al.*, 2002; WATERS, THOMPSON, 2014; WAN; SAVINA, 2015), sendo necessário, porém, realizar novos estudos que ampliem o entendimento sobre as diferenças apontadas como variáveis capazes de influenciar o uso das estratégias de regulação emocional.

Ante o pequeno volume de trabalhos ora localizados, constata-se também a necessidade de se investir na realização de novos estudos que busquem identificar as estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças brasileiras, para que se ampliem as informações sobre este assunto, cujo conhecimento é de grande relevância para os mais diversos âmbitos da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo objetivou apresentar ao leitor pesquisas nacionais que houvessem identificado as estratégias de regulação emocional utilizadas por crianças brasileiras. Conhecer aspectos relacionados ao desenvolvimento emocional das crianças tem especial relevância, ao se considerar que elas podem desenvolver suas capacidades de reconhecimento, expressão e regulação emocional, da melhor forma possível, ajustando a maneira como suas emoções serão expressas e reguladas.

Destaca-se que devem ser providas experiências emocionais diversas, e de maneira contínua, para que, desde a infância, os indivíduos possam desenvolver-se emocionalmente de maneira saudável. Quanto maior for o número de experiências em que as crianças possam regular suas emoções, mais desenvolvida poderá ser sua capacidade de se adaptar aos diferentes contextos e demandas, a qual poderá acompanhá-la ao longo de toda a vida.

Por fim, frente aos resultados encontrados e, sobretudo pelo baixo volume de pesquisas localizadas pelo escopo da busca ora conduzida, reforça-se a importância da realização de novas investigações sobre a temática, bem como a necessidade de novas buscas com outros parâmetros para além de artigos científicos e novas bases de dados.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Mariana Brito Mexia de. **Socialização parental das emoções e a competência social da criança**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal, 2006.

ANDRADE, Nara Cortês; CARVALHO, Chrissie; LUCCI, Tania; ARGOLLO, Nayara, MELLO, Claudia Berlim; ABREU, Neander. Reconhecimento de emoções: reflexões para a promoção de saúde na primeira infância. *In*: MECCA, Tatiana Pontrelli, DIAS, Natália Martins; BARBERIAN, Arthur de Almeida (org.) **Cognição social: teoria, pesquisa e aplicação**. São Paulo: Memnon, 2016. p. 24-41.

ARANGO, María Isabel Rendón. Regulación emocional y competencia social en la infância. **Revista Diversitas: Perspectivas en Psicología**, v. 3, n. 2, p. 349-363, 2007.

ARANTES, Valéria Amorim. **Afetividade e Cognição**: rompendo a dicotomia na educação. 2004. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur23/vale-ria.htm>. Acesso em fev. 2018.

ARTECHE, Adriane Xavier; SALVADOR-SILVA, Roberta; GRASSI-OLIVEIRA, Rodrigo. Emoções. *In*: GAUER, Gustavo; SOUZA, Luciana Karine de (org.). **Psicologia Cognitiva**: teoria, modelos e aplicações. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2018. p. 189-202.

BARRETO, João Erivan Façanha; SILVA, Luciane Ponte e. Sistema límbico e as emoções: uma revisão anatômica. **Rev. Neurocienc**, v. 18, n. 3, p. 386-394, 2009.

BARRETT, Lisa Feldman. Are Emotions Natural Kinds? **Perspectives on Psychological Science**, v. 1, n. 1, p. 28-58, 2006.

BEHNCKE, Luke. Self-regulation: A brief review. **Athletic Insight**, v. 4, n. 1, 2002.

BELZUNG, Catherine. **Biologia das Emoções**. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BOWLBY, John. **A secure base**: clinical implications of attachment theory. London: Routledge, 1988.

CAMINHA; Renato Maiato; CAMINHA, Marina Gusmão. **Baralho da regulação e proficiência emocional**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2016.

CAMINHA, Renato Maiato; SOARES, Tércio; KREITCHMANN, Rodrigo Schames. Intervenções precoces: promovendo resiliência e saúde mental. *In*: CAMINHA, Renato Maiato; CAMINHA, Marina Gusmão (org.). **Intervenções e treinamento de pais na clínica infantil**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2011. p. 31-80.

CARVER, Charles. Pleasure as a sign you can attend to something else: placing positive feelings within a general model of affect. **Cognition and Emotion**, v. 17, n. 2, p. 241-261, 2003.

CHEN, Hong. A theoretic review of emotion regulation. **Open Journal of Social Sciences**, v. 4, p. 147-153, 2016.

COLE, Pamela; MARTIN, Sarah; DENNIS, Tracy. Emotional regulation as a scientific construct: methodological challenges and directions for child development research. **Child Development**, v. 75, n. 2, p. 317-333, 2004.

COSENZA, Ramón; GUERRA, Leonor. Allegro moderato: a emoção e suas relações com a cognição e a aprendizagem. *In*: COSENZA, Ramón; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 75-85.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Regulação emocional: a construção de um instrumento e resultados iniciais. **Psicologia em Estudo (Maringá)**, v. 15, n. 3, p. 537-545, 2010.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 16, n. 3, p. 219-226, 2011.

DALGALARRONDO, Paulo. A afetividade e suas alterações. *In*: DALGALARRONDO, Paulo. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008. p. 155-173.

DAMÁSIO, Antônio. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, Antônio. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, Antônio. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DAVIDOFF, Linda L. Emoção e ajustamento. *In*: DAVIDOFF, Linda L. **Introdução à Psicologia**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2001. p. 367-416.

DELLAGLIO; Débora Dalbosco; HUTZ, Claudio Simon. Estratégias de coping e estilo atribucional de crianças em eventos estressantes. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 1, p. 5-13, 2002.

DENHAM, Susanne; SALISCH, Maria von; OLTHOF, Tjeert; KOCHANOFF, Anita; CAVERLY, Sarah. Emotional and social development in childhood. *In*: SMITH, Peter K.; HART, Craig H. (org.). **Blackwell handbook of childhood social development**. Malden: Blackwell Publishing, 2002. p. 307-328.

DEWAAL, Frans. **A era da empatia: lições da natureza para uma sociedade mais gentil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DIAS, Maria das Graças Bompastor Borges; VIKAN, Arne; GRAVAS, Sissel. Tentativa de crianças em lidar com as emoções de raiva e tristeza. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n. 1, p. 49-70, 2000.

DODGE, Kenneth A.; GARBER, Judy. Domains of emotion regulation. *In*: DODGE, Kenneth A.; GARBER, Judy (org.) **The development of emotion regulation and dysregulation**. New York: Cambridge University Press, 1991. p. 3-11.

EISENBERG, Nancy; MORRIS, Amanda Sheffield. Children's emotion-related regulation. **Advances in child development and behavior**, v. 30, p. 189-229, 2002.

EKMAN, Paul. **Emotions revealed**: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life. New York: Times Books, 2003.

EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace V. Constants across cultures in the face and emotion. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 17, n. 2, p. 124-129, 1971.

ELLSWORTH, Phoebe C.; SCHERER, Klaus R. Appraisal processes in emotion. *In*: DAVIDSON, Richard J.; SCHERER, Klaus R.; GOLDSMITH, H. Hill (org.). **Handbook of affective sciences**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 572-595.

FARO, André; PEREIRA, Marcos Emanuel. Estresse, atribuição de causalidade e valência emocional: revisão da literatura. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 64, n. 2, p. 76-92, 2012.

FOLKMAN, Susan; MOSKOWITZ, Judith Tedlie. Positive affect and the other side of coping. **American Psychologist**, v. 55, n. 6, p. 647-654, 2000.

FREDERICKSON, Barbara L. The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. **American Psychologist**, v. 56, n. 3, p. 218-226, 2001.

GARNEFSKI, Nadia; KOMMER, Tessa Van Den; KRAAIJ, Vivian; TEERDS, Jan; LEGERSTEE, Jeroen; ONSTEIN, Evert. The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. **European Journal of Personality**, v. 16, n. 5, p. 403-420, 2002.

GARRIDO-ROJAS, Lusmenia. Apego, emoción y regulación emocional: implicaciones para la salud. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 38, n. 3, p. 493-507, 2006.

GONÇALVES, Mafalda Cardoso Pinto. **O reconhecimento das emoções básicas através da análise da expressão facial**: a influência da toxicodependência. 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal, 2008.

GROSS, James J. The emerging field of emotion regulation: an integrative review. **Review of General Psychology**, v. 2, n. 3, p. 271-299, 1998.

GROSS, James J. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. **Psychophysiology**, v. 39, n. 3, p. 281-291, 2002.

GROSS, James J. Emotion regulation. *In*: BARRETT, Lisa Feldman; LEWIS, Michael; HAVILAND-JONES, Jeannette M. (org.), **Handbook of emotions**, 3. ed. New York: The Guilford Press, 2008. p. 497-512.

GROSS, James J.; RICHARDS, Jane M.; JOHN, Oliver P. Emotion regulation in everyday life. *In*: SNYDER, Douglas K.; SIMPSON, Jeffrey A.; HUGHES, Jan N. (org.). **Emotion regulation in couples and families**: pathways to dysfunction and health. Washington: American Psychological Association, 2006. p. 13-35.

HARRIS, Paul L. **Criança e emoção**: O desenvolvimento da compreensão psicológica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

IZARD, Carroll E. **Emotions, cognition and behavior**. Cambridge: University Press, 1984.

IZARD, Carroll E. Basic emotions, relations among emotions, and emotion-cognition relations. **Psychological Review**, v. 99, n. 3, p. 561-565, 1992.

IZARD, Carroll E. Emotion theory and research: highlights, unanswered questions, and emerging issues. **Annu. Rev. Psychol**, v. 60, p. 1-25, 2009.

KOOLE, Sander L. The psychology of emotion regulation: an integrative review. **Cognition and Emotion**, v. 23, n. 1, p. 4-41, 2009.

LANCE, Jeffrey M. **Emotional regulation**. 2003. Disponível em: <http://www.therapyinla.com/articles/article0903.html>. Acesso em fev. 2018.

LEAHY, Robert L.; TIRCH; Dennis; NAPOLITANO, Lisa A. Por que a regulação emocional é importante? *In*: LEAHY, Robert L.; TIRCH; Dennis;

NAPOLITANO, Lisa A. **A regulação emocional em psicoterapia: um guia para o terapeuta cognitivo-comportamental**, Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 19-36.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional: os misteriosos alicerces da vida emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LEITE, Sergio Antônio da Silva Leite. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, v. 592, p. 355-368, 2012.

LEVENTHAL, Howard. The integration of emotion and cognition. *In*: CLARK, M. S.; FISKE, S. T. (org.). **Affect and Cognition**. Hillsdale: Erlbaum, 1982.

LEWIS, Michael. The emergence of human emotions. *In*: BARRETT, Lisa Feldman; LEWIS, Michael; HAVILAND-JONES, Jeannette M. (org.). **Handbook of emotions**, 3. ed. New York: The Guilford Press, 2008. p. 304-319.

LISBOA, Carolina; KOLLER, Silvia Helena; RIBAS, Fernanda Freitas; BITENCOURT, Kelly; OLIVEIRA, Letícia; PORCIUNCULA, Lízia Pacheco; DE MARCHI, Renata Busnello. Estratégias de coping de crianças vítimas e não vítimas de violência doméstica. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 345-362, 2002.

MACKLEM, Gayle L. **Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children**. New York: Springer Science, 2008.

MARTINELLI, Selma de Cássia. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. *In*: SISTO, Fermino Fernandes; BORUCHOVITCH, Evely; FINI, Lucila Diehl Tolaine, BRENELLI, Rosely Palermo; MARTINELLI, Selma de Cássia (org.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 99-121.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, p. 185-221, 1990.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. What is emotional intelligence? *In*: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. **Emotional development and emotional intelligence**, New York: Basic Books, 1997. p. 3-34.

MOLL, Jorge; OLIVEIRA-SOUZA, Ricardo; MIRANDA, Janaína M.; BRAMATIA, Ivanei E.; VERAS, Raissa P.; MAGALHÃES, Álvaro C. Efeitos distintos da valência emocional positiva e negativa na ativação cerebral. **Rev bras psiquiatr**, v. 23, p. 42-45, 2001. Supl. 1.

MOORS, Agnes; ELSSWORTH, Phoebe C.; SCHERER, Klaus C.; FRIJDA, Nico H. Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. **Emotion Review**, v. 5, n. 2, p. 119–124, 2013.

NUNES, Joana Filipa Sousa. **A compreensão das emoções em crianças dos 9 aos 11 anos**: estudo da adaptação portuguesa ao TEC. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 2012.

OATEN, Megan J.; CHENG, Ken. C-C. Longitudinal gains in self-regulation from regular physical exercise. **British Journal of Health Psychology**, v. 11, n. 4, p. 717–773, 2006.

OOSTERHEERT, Ida; VERMUNT, Jan D. Individual differences in learning to teach: relating cognition, regulation and affect. **Learning and instruction**, v. 11, p. 133–156, 2001.

OYEBOADE, John Adeboye. Emotional intelligence of library personnel and library work productivity in selected academic libraries in Oyo State, Nigeria. **Library philosophy and practice**, v. 1421, p. 01-19, 2016.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Terceira infância. In: PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**, 12. ed. Porto Alegre: McGraw Hill, 2013. p.315-390.

PINEL, John P. J. A biopsicologia da emoção, do estresse e da saúde. In: PINEL, John, P. J. **Biopsicologia**, 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 450-471.

PINTO, Fausto Eduardo Menon. Cognição e afeto: uma primeira visão reflexiva sobre o funcionamento do sujeito psicológico. **Revista de Educação**, v. 8, n. 8, p. 61-69, 2005.

RICHARDS, Jane M.; GROSS, James J. Emotion regulation and memory: the cognitive costs of keeping one's cool. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 79, n. 3, p. 410–424, 2000.

ROAZZI, Antônio; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges, SILVA, Janaína Oliveira da; SANTOS, Luciana Barboza dos; ROAZZI, Maíra Monteiro. O que é Emoção? Em Busca da Organização Estrutural do Conceito de Emoção em Crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 1, p. 51-61, 2011.

ROCHA, Ana Maria; CANDEIAS, Adelinda Araújo; SILVA, Adelina Lopes da. Regulação das emoções na infância: delimitação e definição. **Psychologica**, v. 61, n. 1, p. 7-28, 2018.

ROSEMAN, Ira J.; SMITH, Craig A. Appraisal theory: overview, assumptions, varieties, controversies. *In*: SCHERER, Klaus Rainer; SCHORR, Angela; JOHNSTONE, Tom (org.). **Appraisal processes in emotion: theory, methods, research**. New York: Oxford University Press, 2001. p. 3-19.

RUSSELL, James A.; CARROLL, James Mason. On the bipolarity of negative and positive affect. **Psychological Bulletin**, v. 125, n. 1, p. 3-30, 1999.

SCIME, Melinda; COOK-COTTONE, Catherine; KANE, Linda; WATSON, Tracy. Group prevention of eating disorders with fifth-grade females: impact on body dissatisfaction, drive for thinness, and media influence. **Eating Disorder**, v. 14, p. 143-155, 2006.

SILK, Jennifer; SHAW, D.S.; SKUBAN, E.M.; OLAND, A.A., KOVACS. M. Emotion regulation strategies in offspring of childhood-onset depressed mothers. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 47, n. 1, p. 69-78, 2006.

SILVESTRE, Rafaela Luiza Silva Silvestre; VANDENBERGHE, Luc. Os benefícios das emoções positivas. **Contextos Clínicos**, v. 6, n. 1, p. 50-57, 2013.

SROUFE, L. Alan. **Emotional development: the organization of emotional life in the early years**. Cambridge: University Press, 1995.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça; BORUCHOVITCH, Evely; SCHELINI, Patrícia Waltz. Estratégias de aprendizagem e a regulação da emoção no Ensino Fundamental. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 9, n. 3supl, p. 90-111, 2018.

THOMPSON, Ross A. Emotion regulation: a theme in search of a definition. **Monographs of the Society for Research in Child Development**, v. 59, p. 25-52, 1994.

VAZ, Filipa Joana da Silva Machado. **Diferenciação e regulação emocional na idade adulta**: tradução e validação de dois instrumentos de avaliação para a população portuguesa. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.

VIKAN, Arne; DIAS, Maria das Graças Bompastor Borges. Estratégias para o controle das emoções: um estudo transcultural entre crianças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, p. 80-95, 1996.

WAN, Kayan Phoebe; SAVINA, Elena Petrovna. Emotion Regulation Strategies in European American and Hong Kong Chinese Middle School Children. **Contemp School Psychol**, 2015.

WATERS, Sara F.; THOMPSON, Ross A. Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. **International Journal of Behavioral Development**, v. 38, n. 2, p. 174–181, 2014.

Sobre as autoras

Ana Maria da Conceição Calixto Dantas - Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Especialista em Psicopedagogia no Processo Ensino-Aprendizagem pelo Centro Universitário Claretiano. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, na Linha de Psicologia e Educação. Tem experiência nas áreas de Psicologia e Educação. E-mail: anamariacdantas@yahoo.com.br.

Evely Boruchovitch - Psicóloga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Ph.D em Educação pela University of Southern California, Los Angeles, Professora Titular do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp, Bolsista de Produtividade do CNPq 1B. E-mail: evely@unicamp.br.

Maria Aparecida Mezzalira Gomes – Colaboradora no GE-PESP FE - UNICAMP. Mestrado e Doutorado no Departamento de Psicologia da Educação pela UNICAMP (2008). Pós-doutorado Júnior junto à FE - UNICAMP com bolsa do CNPQ (PDJ – (2011 - 2013). Consultora ad hoc de diversas revistas científicas. Pesquisa temas relacionados à aprendizagem autorregulada. E-mail: cidgom@uol.com.br

O CONTRIBUTO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM PSICOLOGIA NA INVESTIGAÇÃO DAS RELAÇÕES ENTRE AS HABILIDADES LINGUÍSTICAS E METALINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Adriana Satico Ferraz
Acácia A. Angeli dos Santos*

Este capítulo apresenta uma revisão das pesquisas desenvolvidas por alunas do programa de Iniciação Científica em Psicologia do Laboratório de Psicologia Educacional (LAPE) do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Campinas/SP. O objetivo da Iniciação Científica (IC) é apresentar aos alunos da graduação os processos envolvidos na produção e divulgação científica, sendo que nesse ínterim é estimulado o pensamento crítico e a autonomia (MASSI; QUEIROZ, 2010; PINHO, 2017).

Os trabalhos desenvolvidos pelas alunas da IC no LAPE seguem a linha de pesquisa de Avaliação em Psicologia Educacional. Um dos focos deste laboratório é a construção e a utilização de instrumentos de medida para avaliar as habilidades linguísticas e metalinguísticas de alunos da educação básica, especialmente o Ensino Fundamental I e II.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

As habilidades linguísticas, representadas pela fala, escuta, leitura e escrita, caracterizam-se em meios que possibilitam a comunicação entre as pessoas. Ao focalizar o processo educativo, compreender a leitura e ter domínio da escrita se torna imprescindível em todos os segmentos da educação básica, pois essas habilidades refletem na qualidade da aprendizagem e, por consequência, no êxito escolar do aluno (SANTOS, 2014; ATHAYDE et al., 2016; BRASIL, 2017; MOTA).

A compreensão de leitura é observada na ação de compreender o conteúdo transmitido nos textos e nos materiais visuais ou gráficos (KINTSCH; RAWSON, 2013). Por sua vez, a escrita é caracterizada pela representação do conteúdo a ser comunicado por meio de símbolos e sinais gráficos (ATHAYDE et al., 2016).

Uma das habilidades que contribuem para o desenvolvimento da leitura e escrita é o reconhecimento de palavras. Esta habilidade atua em função da identificação de vocábulos por meio da familiaridade semântica com o conhecimento e experiências prévias do aluno. Quando bem desenvolvida, o reconhecimento de palavras favorece a realização de tarefas de combinação e de discriminação de sílabas que possuem grafias semelhantes (SISTO, 2006; CUNHA; SISTO; MACHADO, 2007).

As habilidades metalinguísticas referem-se à capacidade do indivíduo de pensar/refletir sobre a linguagem em diversos níveis linguísticos (GOMBERT, 1992). Neste capítulo serão abordadas a consciência morfológica, a consciência fonológica e a consciência metatextual.

A consciência morfológica refere-se ao reconhecimento e a manipulação das unidades linguísticas mínimas que constituem as palavras (GOMBERT, 1992). A raiz é o morfema que detém o significado básico da palavra e os afixos são os morfemas que se dividem em prefixos (adicionados antes da raiz) e sufixos (adicionados após a raiz) (LAROCA, 2005).

Esta habilidade metalinguística possui duas classificações. A consciência morfológica derivacional envolve o acréscimo de sufixos e afixos

à raiz, que atribuí um sentido às palavras, bem como possibilitam a formação de novas palavras. A consciência morfológica flexional envolve somente a adição de sufixos e segue as regras gramaticais de cada língua, como na conjugação de verbos e na concordância nominal de gênero (GOMBERT, 1992; GILBERT et al., 2014).

A consciência fonológica está ligada à identificação da correspondência entre os símbolos gráficos e os sons da fala. Esta habilidade metalinguística atua tanto no reconhecimento de rimas e aliterações, como na manipulação dos fonemas, expressa pelo acréscimo, divisão, substituição, dentre outras (GOMBERT, 1992; CUNHA; CAPELLINI, 2011).

A consciência metatextual é expressa no julgamento deliberado do aluno sobre os componentes de um texto, a saber, o gênero textual, a sua estrutura (início, meio e fim) e a sua organização (texto completo ou incompleto). O aluno possui esta habilidade metalinguística desenvolvida quando é capaz de indicar corretamente os critérios linguísticos e estruturais para justificar esta análise (SPINILLO, 2009; GOMBERT, 2013). Em termos de habilidade linguística espera-se que o aluno indique formas convencionais de iniciar e finalizar histórias. Em relação aos aspectos estruturais, o aluno deve apresentar as características que demarcam o começo e o fim da história (LUCENA; SPINILLO, 2018).

Com base neste breve quadro teórico realizou-se uma revisão dos projetos de IC desenvolvidos no LAPE com amostras de alunos da educação básica e que foram publicados em formato de artigo em periódicos científicos. O propósito desta revisão é divulgar os instrumentos utilizados nestas pesquisas, os objetivos dos estudos e os principais resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os seis artigos derivados de projetos de IC desenvolvidos no Laboratório de Avaliação Psicológica e Educacional (LAPE) são apresentados na Tabela 1. Nesta tabela é feita a indicação da autoria, ano de publicação e informações sobre as amostras investigadas (nível de ensino e região do Brasil).

Tabela 1 - Projetos de IC publicados em formato de artigo científico

| Autoria | Ano | Amostra | Região do Brasil |
|-----------------|-------|--------------------------------------|---------------------------|
| Santos et al. | 2017a | Ensino Fundamental I (3º ao 5º ano) | Cinco regiões brasileiras |
| Santos e Ferraz | 2017 | Ensino Fundamental I (3º ao 5º ano) | Cinco regiões brasileiras |
| Santos et al. | 2017b | Ensino Fundamental I (6º ano) | Sudeste |
| Santos et al. | 2018a | Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano) | Sudeste |
| Santos et al. | 2018b | Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) | Sudeste |
| Ferraz e Santos | 2019 | Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano) | Sudeste |

Fonte: Própria dos autores para o presente estudo.

Alguns dos coautores dos artigos apresentados na Tabela 1 passaram pelo LAPE, inclusive no Programa de IC e, atualmente, atuam como professores pesquisadores em Instituições do Ensino Superior públicas e privadas. A este fato, ressalta-se a contribuição da IC como um programa que incentiva e instrumentaliza os alunos para a formação acadêmica, com destaque para a produção e divulgação de conhecimento científico (MASSI; QUEIROZ, 2010; PINHO, 2017). Ressalta-se que a IC não se restringe somente à graduação, posto que existem programas de iniciação à pesquisa para alunos do Ensino Médio (COSTA; ZOMPERO, 2017).

Ainda na Tabela 1, observa-se que os estudos desenvolvidos no LAPE se concentram no início da instrução formal, com destaque para o Ensino Fundamental I. Também, verifica-se que as amostras de alunos são predominantemente provenientes da região Sudeste, onde está localizado este laboratório de pesquisa (interior de São Paulo).

Isto demonstra o compromisso social da produção científica do LAPE com as necessidades educacionais identificadas no seu entorno. Neste sentido, cabe informar que os alunos de IC do LAPE participam das coletas de dados nas escolas, bem como recebem orientações para fornecerem devolutivas aos diretores, coordenadores pedagógicos e

professores, com o objetivo de contribuir com as práticas pedagógicas das escolas que aceitam participar das pesquisas.

Considera-se, também, a iniciativa do LAPE em expandir as pesquisas sobre as habilidades linguísticas e metalinguísticas nas escolas públicas das cinco regiões brasileiras. Estudos dessa dimensão são importantes para garantir a qualidade psicométrica dos instrumentos de avaliação, no que diz respeito às evidências de validade, que fundamentam a interpretação dos resultados obtidos; as estimativas de fidedignidade, que indicam o quão preciso são estes instrumentos; e a normatização, que fornece diretrizes para a aplicação e interpretação dos escores do aluno no teste (AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION, 2014).

No que tange ao mapeamento do desempenho do alunado brasileiro nas habilidades linguísticas e metalinguísticas é preciso ter cautela na interpretação dos resultados dos estudos. Isto porque a qualidade do ensino pode variar entre as escolas públicas, onde se concentram os estudos realizados no LAPE. Por conta disso, pesquisas com foco para o desempenho dos alunos precisam considerar o ranking das escolas nas avaliações nacionais realizadas pelo Ministério da Educação (ex.: Prova Brasil), os recursos financeiros das escolas, o clima escolar e o nível de formação dos professores (SANTOS et al., 2017a).

Como continuidade do objetivo deste capítulo, são apresentados os instrumentos de avaliação das habilidades linguísticas e metalinguísticas desenvolvidos no LAPE e que foram utilizados nestes estudos. Estes instrumentos são direcionados aos profissionais que atuam direta e indiretamente com a educação básica, em especial, aos pesquisadores dos campos da Psicologia e da Educação, os psicólogos escolares, os psicopedagogos, os coordenadores pedagógicos e os professores.

Teste de Cloze. Os procedimentos que fundamentam o Teste de Cloze foram elaborados por Wilson Taylor em 1953 para avaliar a comunicação oral e escrita. A construção do Teste de Cloze requer a escolha de um texto compatível com o nível escolar dos alunos que serão avaliados. A preparação do texto envolve a exclusão dos quintos vocábulos e a sua

substituição por um traço do tamanho da palavra suprimida. **Aplicação.** Individual ou coletiva, sem tempo mínimo e máximo preestabelecido. O aluno é orientado pelo examinador a realizar uma leitura silenciosa do texto e, em seguida, completar as lacunas com vocábulos que deem um sentido ao texto. **Interpretação dos resultados.** O maior número de acertos das palavras omitidas indica que o aluno compreendeu bem o texto e vice-versa (SANTOS; BORUCHOVITCH; OLIVEIRA, 2009).

Figura 1 - Trecho do Teste de Cloze “A Princesa e o Fantasma” para alunos do Ensino Fundamental I

| |
|--|
| <p style="text-align: center;"><u>A PRINCESA E O FANTASMA</u></p> <p style="text-align: right;"><i>Acácia Aparecida Angeli dos Santos</i></p> <p>Era uma vez uma princesa que vivia muito infeliz em seu palácio. Ela era apaixonada por _____ fantasma que vivia escondido _____.</p> <p>Um dia chegou um _____ estrangeiro e disse à _____ que o seu fantasma _____ um príncipe enfeitiçado.</p> |
|--|

Fonte: Santos (2005)

Escala de Avaliação da Escrita (EAVE; SISTO, 2005). Esta escala avalia a escrita por meio de um ditado composto por 55 palavras que possuem diferentes níveis de dificuldade, relativas ao encontro consonantal, dígrafo, sílaba composta e sílaba complexa. **Aplicação.** Individual ou coletiva, sem tempo mínimo e máximo preestabelecido. O examinador dita as palavras em voz alta e sinaliza que algumas delas devem iniciar com a primeira letra maiúscula. **Interpretação.** Este instrumento pontua os erros de escrita, sendo que as maiores pontuações indicam dificuldades nesta habilidade lingüística e vice-versa.

Figura 2: Exemplo de itens da EAVE (SISTO, 2005)

| | |
|---|-------------------------------------|
| Encontro consonantal (ex.: lt - voltar) | Dígrafo (ex.: ch - Chegou) |
| Sílaba composta (ex.: gr - alegre) | Sílaba complexa (ex.: ci - difícil) |

Fonte: Autoria própria

Escala de Reconhecimento de Palavras (EREP; SISTO, 2004). Este instrumento destina-se a avaliação da habilidade dos alunos do Ensino Fundamental I para reconhecer a ortografia correta de 55 palavras. Cada item possui uma palavra redigida corretamente e duas incorretamente. **Aplicação.** Individual ou coletiva, sem tempo mínimo e máximo preestabelecido. O examinador orienta o aluno a circular dentre as três opções de cada item a palavra com a escrita correta. **Interpretação.** Altas pontuações indicam maior habilidade do aluno no reconhecimento de palavras e vice-versa.

Figura 3: Exemplo de itens da EREP

| ESCALA DE RECONHECIMENTO DE PALAVRAS (EREP) Sisto, 2004 | |
|--|-----------------------------|
| Depois de ouvir a palavra, faça um X na palavra escrita corretamente: | |
| 1 - | alem - alén - além |
| 2 - | emfim - enfin - enfim |
| 3 - | jol - gou - gol |
| 4 - | palavra - pelavra - pavavra |
| 5 - | ventu - vento - vênto |

Fonte: Sisto (2004)

Tarefas de Avaliação da Consciência Morfológica (TCM; MOTA; BRILHANTE, 2012). Este instrumento possui duas séries de itens voltados à avaliação da consciência morfológica derivacional, intitulada Analogia Derivacional, com 17 itens e a consciência morfológica flexional, nomeada de Analogia Flexional, com 19 itens. O instrumento é destinado aos alunos do Ensino Fundamental I. A avaliação por analogia baseia-se na identificação do aluno da alteração morfossintática entre as palavras. **Aplicação.** Individual, sem tempo mínimo e máximo preestabelecido. O examinador indica que a “palavra A” está para a “palavra B”, assim como a palavra “C” está para a “palavra ?”, sendo que deve ser apontada pelo aluno. **Interpretação.** Altas pontuações indicam maior habilidade em ambas as séries das TCM e vice-versa.

Figura 4: Itens de treino da TCM

| | |
|--|-----------------------------|
| TAREFAS DE MORFOLOGIA DERIVACIONAL – aplicação individual (Adaptado por Nunes, Bindman & Bradley, 1997 por Mota e Brilhante, 2014) | |
| 1ª PARTE - DERIVAÇÃO | |
| ITENS DE TREINO | |
| | Dançar- dança; cantar- ? |
| TAREFAS DE MORFOLOGIA FLEXIONAL (Adaptado por Nunes, Bindman & Bradley, 1997 por Mota e Brilhante, 2014) | |
| 2ª PARTE - FLEXÃO | |
| ITENS DE TREINO | |
| | Garota- garoto; cantora - ? |

Fonte: Mota e Brilhante (2012)

Roteiro de Avaliação da Consciência Fonológica (RACF; SANTOS, 1996). O RACF avalia a consciência fonológica de alunos do Ensino Fundamental I. Ele possui três séries com cinco itens cada, que avaliam a habilidade do aluno para discriminar o som inicial, do meio e final das palavras. Cada item possui três palavras, sendo uma correta e duas incorretas. Em cada série são fornecidos aos alunos dois itens de treino. **Aplicação.** Individual, sem tempo mínimo e máximo

preestabelecido. O examinador lê em voz alta a palavra modelo e pede para o aluno indicar qual das três palavras alternativas possui o mesmo som. **Interpretação.** Pontuações mais altas indicam maior domínio do aluno na discriminação da consciência fonológica e vice-versa.

Figura 5: Itens da série de aliteração do RACF

| <i>ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA (ROACF)</i> | | |
|---|--------------------------|------------------|
| <i>Acácia A. A. Santos (1996)</i> | | |
| <i>Modelo</i> | <i>Alternativas</i> | <i>Pontuação</i> |
| copo | cobra – sapo - lata | exemplo |
| cidade | macaco – cinema - girafa | exemplo |
| faca | fada – vaca - gato | |

Fonte: Santos (1996)

Questionário de Avaliação da Consciência Metatextual (QACM; SANTOS; CUNHA, 2012). Este questionário avalia a habilidade de alunos do Ensino Fundamental I para identificar os gêneros textuais. Cada um dos 11 textos do QACM apresenta cinco alternativas, sendo que apenas uma delas corresponde ao gênero de cada texto. **Aplicação.** Individual ou coletiva, sem tempo mínimo e máximo preestabelecido. O examinador pede para os alunos lerem o texto e assinalarem o seu gênero textual. **Interpretação.** Altas pontuações indicam maior habilidade em consciência metatextual no que diz respeito à discriminação de gêneros textuais e vice-versa.

Figura 6: Item do QACM

| | |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| Um, dois, feijão com arroz. | <input type="checkbox"/> poesia |
| Três, quatro, feijão no prato. | <input type="checkbox"/> parlenda |
| Cinco, seis, chegou minha vez | <input type="checkbox"/> história |
| Sete, oito, comer biscoito | <input type="checkbox"/> receita |
| Nove, dez, comer pastéis. | <input type="checkbox"/> piada |

Fonte: Santos e Cunha (2012)

A seguir são apresentados alguns problemas de pesquisa que nortearam as investigações reportadas nos artigos recuperados, seguidos dos resultados encontrados pelas pesquisadoras. Esta exposição é feita em formato de pergunta e resposta.

(1) A **consciência fonológica** e a **escrita** são habilidades que se relacionam nos alunos do 3º ao 5º ano? Sim. A habilidade do aluno de identificar a correspondência dos sons no início, meio e fim das palavras relaciona-se com a menor quantidade de erros na escrita em atividades que envolvem o ditado (SANTOS et al., 2017a).

(2) O **reconhecimento de palavras** e a **consciência fonológica** interferem na **compreensão de leitura** em alunos do 3º ao 5º ano? O reconhecimento de palavras apresentou maior nível de contribuição para a compreensão de leitura do que a consciência fonológica. Isso tende a ocorrer devido o instrumento utilizado para avaliar a compreensão de leitura (teste de Cloze) exigir mais do reconhecimento visual das palavras. Todavia, o reconhecimento de palavras somado à consciência fonológica aumenta o potencial de predição da compreensão de leitura. Em termos práticos, o estímulo destas habilidades contribui para que o aluno desenvolva a compreensão de leitura (SANTOS; FERRAZ, 2017).

(3) Existe relações entre a **compreensão de leitura** com as **consciências morfológica e metatextual** em alunos do 2º ao 5º ano? Sim. Estas habilidades relacionam-se em sentido positivo, ou seja, maiores níveis de proficiência em compreensão de leitura estão ligados ao aumento da habilidade das consciências morfológica e metatextual e vice-versa (SANTOS et al., 2018a). No que se refere à compreensão de leitura e a consciência morfológica, as suas relações aumentam de magnitude (intensidade) conforme o avanço dos anos escolares (do 3º para o 5º ano), principalmente no aspecto flexional, ligado ao domínio das regras gramaticais (FERRAZ; SANTOS, 2019).

A magnitude da relação entre a consciência metatextual e a compreensão de leitura é maior em comparação com a consciência morfológica (SANTOS et al., 2018a). Isto porque pressupõe-se que a relação

da consciência morfológica e a compreensão de leitura ocorra de forma indireta, em decorrência das pistas semânticas que ela fornece e que favorecem o entendimento daquilo que é lido (GUIMARÃES; MOTA, 2016). Por sua vez, as relações da consciência metatextual e a compreensão de leitura podem estar associadas à identificação dos gêneros textuais, que facilita a apreensão das ideias principais do texto e, com isto, aumenta as chances de alcançar uma melhor compreensão daquilo que é lido (SANTOS et al., 2018a).

(4) Existem diferenças na habilidade das **consciências morfológica derivacional** e **flexional** de alunos com alto e baixo desempenho em **compreensão de leitura**? Sim. Alunos com melhor desempenho em compreensão de leitura, comparados aos estudantes que apresentam baixo desempenho, apresentam maior habilidade em tarefas que envolvem a manipulação da consciência morfológica (FERRAZ; SANTOS, 2019).

Estas diferenças possuem algumas particularidades. Alunos com menor desempenho em compreensão de leitura aparentam maior habilidade no aspecto derivacional da consciência morfológica. Isso tende a ocorrer, devido à consciência morfológica derivacional ser mais flexível, uma vez que nem sempre é regida por regras gramaticais explícitas, fazendo com que os alunos recorram mais à ela na tentativa de compensar as dificuldades em tarefas de leitura que exigem maior domínio dos aspectos formais da língua (FERRAZ; SANTOS, 2019).

Também foi verificado que os alunos que apresentaram alto desempenho em compreensão de leitura foram mais habilidosos na parte flexional da consciência morfológica. Neste caso, levanta-se a hipótese de que estes alunos tenham as regras gramaticais estabelecidas, o que se reflete no êxito em tarefas de compreensão de leitura (FERRAZ; SANTOS, 2019).

(5) A **compreensão de leitura** está relacionada com a motivação para aprendizagem em alunos do 6º ao 9º ano? Antes de responder esta pergunta esclarece-se que em uma mesma sala de aula existem alunos com diferentes perfis motivacionais. Com base na teoria das metas de

realização, o aluno pode ter o perfil motivacional da (a) meta aprender: motivado pelo interesse em adquirir conhecimento; (b) meta performance aproximação: motivado pela necessidade de se destacar por seu desempenho escolar; e (c) meta performance evitação: motivado pelo receio de ser exposto pelo baixo desempenho escolar (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2016).

A compreensão de leitura relaciona-se positivamente com o perfil motivacional da meta aprender, marcado pela persistência, autonomia e criatividade. As metas performances relacionam-se negativamente com a compreensão de leitura. Pressupõe-se que nos casos em que o aluno é motivado pelo interesse em tirar notas altas ou pelo medo de fracassar, as atividades que envolvem a leitura não são assimiladas com profundidade, podendo comprometer o nível de compreensão do aluno (SANTOS et al., 2018b).

Vale esclarecer que esses perfis motivacionais não consistem em características inalteráveis e muito menos são de responsabilidade única do aluno. Eles variam de acordo com o clima escolar, com a forma como os professores fornecem as devolutivas de desempenho dos alunos, com as relações estabelecidas entre o aluno e os seus colegas de sala, dentre outros. Sendo assim, se compreende que as metas de realização são sensíveis ao contexto escolar em que o aluno está inserido, tornando-se passíveis de serem modificadas em benefício da aprendizagem de qualidade e do bem-estar psicológico do aluno (ZENORINI; SANTOS, 2010; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2016;).

(6) Como posso desenvolver a **compreensão de leitura** de alunos do 6º ano? Uma possibilidade de desenvolver a compreensão de leitura é utilizar o Cloze como uma técnica de intervenção. Sugere-se que em cada sessão seja apresentado aos alunos dois textos de diferentes gêneros textuais preparados com diferentes configurações na forma de responder o Cloze. Após nove sessões de intervenção, é esperado que os alunos apresentem uma melhora nas habilidades de compreensão de leitura e no reconhecimento de palavras (SANTOS et al., 2017b).

CONCLUINDO A PESQUISA

Este capítulo teve por finalidade divulgar a participação de alunas do Programa de Iniciação Científica em Psicologia em projetos de pesquisa que avançaram no conhecimento sobre o funcionamento das habilidades linguísticas e metalinguísticas de alunos da educação básica. A IC importa à formação acadêmica do aluno, ao apoio nas pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação de Instituições de Ensino Superior e ao protagonismo dos seus integrantes na elaboração e divulgação dos resultados de pesquisas em eventos acadêmicos, mídias sociais e artigos publicados em periódicos científicos.

No tocante à educação básica, as considerações reportadas nos artigos apresentados apontam para a contribuição da Avaliação Psicológica e Educacional para o diagnóstico de dificuldades nas habilidades linguísticas e metalinguísticas (ex.: compreensão de leitura, escrita, consciência fonológica, dentre outras). Para além da finalidade diagnóstica, os resultados obtidos com o uso de testes de desempenho que possuem propriedades psicométricas adequadas para avaliar as habilidades supracitadas fornecem a fundamentação teórica e empírica necessária para a construção e o acompanhamento da eficácia de intervenções.

Por último, destaca-se que a execução de pesquisas similares aos estudos aqui divulgados, centralizados na interlocução da Psicologia com a Educação, contribuem para identificar e prevenir dificuldades de aprendizagem relacionadas à falta de domínio das habilidades linguísticas e metalinguísticas. Ademais, estes estudos também podem ser utilizados na formação de professores da educação básica, tanto na licenciatura como na educação continuada destes profissionais.

REFERÊNCIAS

AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION; AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION; NATIONAL COUNCIL ON MEASUREMENT IN EDUCATION. **Standards for educational and psychological testing**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2014.

ATHAYDE, Marcia de Lima et al. Desenvolvimento do subteste de escrita do Teste de Desempenho Escolar II. **Avaliação psicológica**, v. 15, n. 3, p. 371-382., 2016.

BRASIL. [Ministério da Educação]. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. **Psicologia Ensino & Formação**, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016.

COSTA, Washington Luiz da; DE FREITAS ZOMPERO, Andreia. A iniciação científica no Brasil e sua propagação no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 1, p. 14-25, 2017.

CUNHA, Claudia Araújo da; SISTO, Fermino Fernandes; MACHADO, Fernanda. Autoconceito e reconhecimento de palavras em crianças do ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 147-156, 2007.

FERRAZ, Adriana Satico; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão de leitura e consciência morfológica no ensino fundamental I. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v. 10, n. 2, p. 3-19, 2019.

GOMBERT, Jean Emile. Epi/meta versus implícito/explicito: Nível de controle cognitivo sobre a leitura e sua aprendizagem. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (org.), **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre, RS: Penso, 2013. p. 109-123.

GILBERT, Jennifer K. et al. Multisyllabic word reading as a moderator of morphological awareness and reading comprehension. **Journal of Learning Disabilities**, v. 47, n. 1, p. 34-43, 2014.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press. 1992.

GUIMARÃES, Silvia Brilhante; DA MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia. Qual a contribuição da consciência morfológica das crianças na precisão de leitura de palavras e compreensão de texto no português?. **Estudos de Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 239-248, 2016.

LAROCA, Maria de Nazaré de Carvalho. **Manual de morfologia do português**. Campinas: Pontes, 2005.

LUCENA, Renata Nóbrega de; SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metatextual: conhecimento epilinguístico e metalinguístico em foco. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 3, p. 51-65, 2018.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010.

MOTA, M. M. P. E.; BRILHANTE, S. Tarefas de consciência morfológica. **Relatório técnico não publicado**. Rio de Janeiro, 2012.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. The Cloze evaluation as a measure of reading ability in primary education. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 1, p. 135-142, 2014.

PINHO, Maria José de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas), v. 22, n. 3, p. 658-675, 2017.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Evidências e validade de critério para o Teste de Cloze. **Relatório técnico não publicado**. Programa de Pós-graduação Stricto-Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco: Itatiba, SP, 2005.

SANTOS, SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; BORUCHOVITCH, Evely; OLIVEIRA, Katya Luciane. **Cloze: um instrumento de diagnóstico e intervenção**. (1ª ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; CUNHA, Neide de Brito. Consciência metatextual: evidências de validade para instrumento de medida. **Psico-USF**, v. 17, n. 2, p. 233-241, 2012.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. Effectiveness of an intervention program for linguistics skill development. **Paidéia**, v. 27, n. 67, p. 37-45, 2017b.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; FERRAZ, Adriana Satico. Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. **Psico**, v. 48, n. 1, p. 21-30, 2017b

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; FERRAZ, Adriana Satico; RUEDA, Fabián Javier Marín. Relações entre a Compreensão de Leitura e as Habilidades Metalinguísticas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 2, p. 301-309, 2018a.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; MORAES, Mayara Salgado de; LIMA, Thatiana Helena. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 1, p. 93-101, 2018b.

SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos et al. Habilidades linguísticas: a relação entre a consciência fonológica e a escrita. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, n. 2, p. 575-594, 2017a.

SISTO, Fermino Fernandes. Estudo do funcionamento diferencial de itens para avaliar o reconhecimento de palavras. **Avaliação Psicológica**, v. 5, n. 1, p. 1-10, 2006.

SISTO, Fermino Fernandes. Escala de Avaliação da Escrita (EAVE). **Relatório técnico não publicado**. Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2005.

SISTO, Fermino Fernandes. (2004). Escala de Reconhecimento de Palavras (EREP). **Relatório técnico não publicado**. Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2004.

SPINILLO, Alina Galvão. A consciência metatextual. In MOTA, M. M. P. E. (org.), **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2009. p. 77-113.

Sobre as autoras

Adriana Satico Ferraz – Psicóloga, Mestre em Psicologia pela Universidade São Francisco - USF (linha de de pesquisa: Avaliação Psicológica e Educacional). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da USF, Campus Swift, Campinas/SP, com ênfase em Fundamentos e Métodos em Psicologia. Atua principalmente nos seguintes temas: autorregulação para aprendizagem, motivação para aprender e habilidades linguísticas e metalinguísticas no contexto da educação básica. E-mail: adrianasatico.as@gmail.com

Acácia A. Angeli dos Santos – Psicóloga. Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento pela USP. Professora Titular da Universidade São Francisco – USF, atuando no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da USF, Campus Swift, Campinas/SP, com área de concentração em Avaliação Psicológica. Bolsista Produtividade 1A do CNPq. E-mail: acacia.santos@usf.edu.br

ASPECTOS PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES VULNERÁVEIS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR E SOCIAL

Priscila Larocca

A educação é um processo essencialmente histórico-social. Presente nas sociedades, em diferentes tempos e espaços, assume finalidades e feições de acordo com os diferentes grupos e contextos sociais, econômicos, políticos e culturais. É impossível pensar em transformar a educação sem relacioná-la aos processos sociais em curso, do mesmo modo que não se pode pensar a sociedade sem refletir e intervir na educação, embora esta não seja fator único preponderante da transformação social.

Os processos educacionais pertencentes à socialização primária dos indivíduos atuam oferecendo os primeiros referenciais de conduta, de desempenho de papéis sociais, valores e regras de comportamento pelos quais cada um se insere inicialmente na sociedade. Esse processo de socialização é feito nas relações familiares e de parentesco que cumprem a função de cuidar, educar e inserir a criança na sua vida social.

Para além da socialização primária, tem-se a educação efetivada pela escola, instituição criada com o papel essencial de garantir às novas gerações a transmissão sistemática do conhecimento acumulado pela humanidade. A educação escolar realiza-se em um sistema hierárquico, sequencial, organizado por meio de currículos, com duração definida

de tempos, avaliações sistemáticas, que garantem a progressão do indivíduo dentro dele, tendo em vista a certificação do processo.

Devido à complexidade da vida social, e em face das determinações históricas, econômicas e políticas que a sustentam, os processos educacionais primários e escolares são extremamente díspares e heterogêneos em sua efetividade para o desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos, especialmente ao considerar cenários em que a injustiça social marca vidas que não possuem acesso à saúde, educação, moradia, alimentação adequada, vindo a intensificar problemas sociais como desemprego, violência, abandono, tráfico, consumo de drogas e outros que acompanham a desigualdade na sociedade.

Outros espaços educativos, reconhecendo essa complexidade, oferecem práticas que representam possibilidades de emancipação individual e coletiva para sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade. Tais espaços e práticas constituem o campo da educação social, que visa formar sujeitos cidadãos, transformadores da realidade, capazes de estabelecer relações entre conhecimentos e práticas, por meio de didáticas grupais e participativas de aprendizagem, articuladas com o desenvolvimento de necessidades locais e globais. (GADOTTI, 2012). Como campo educativo estes espaços e práticas abarcam uma gama de possibilidades, pois:

A educação social compreende a educação de adultos, popular, comunitária, cidadã, ambiental, rural, educação em saúde e se preocupa, particularmente, com a família, a juventude, a criança e o adolescente, a animação sociocultural, o tempo livre, a formação na empresa, a ação social. (GADOTTI, 2012, p. 17).

Como se vê, os dois âmbitos, escolar e social, diferenciam-se em seus processos de intervenção, espaços, sujeitos, ambientes, modos de expressão historicamente constituídos. Mas, ao considerar que toda educação é social, deve-se compreender que esses campos também possuem pontos em comum, podendo compartilhar pressupostos filosóficos, objetivos/finalidades, conteúdos, metodologias, dificuldades

educativas, necessidades de enfrentamento em relação ao implemento de políticas públicas, entre outros aspectos.

Ao se tratar de crianças e adolescentes tem-se que o fracasso escolar é um fenômeno que contribui enormemente para ampliar a vulnerabilidade social e individual. É bastante comum encontrar nos SCFV – Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos¹, nas ONGs, em comunidades, vivências de ruas, crianças, adolescentes e jovens que experimentam situações em que o fracasso escolar já se concretizou ou está em vias de acontecer, em face de dificuldades escolares, repetências seguidas e abandono da escola. Muitos deles expressam claramente suas frustrações com o ambiente escolar, que não os compreende, não os estimula, e dentro do qual se sentem inadequados.

Por causa disto, entende-se que a educação social e a educação escolar não podem continuar a ser vistas de forma dicotomizada, cada qual isolada em suas tarefas, sem que se comuniquem e atuem como âmbitos que, embora distintos, se devem complementar e interagir para protegerem, cuidarem, garantirem a manutenção dos sujeitos na escola, a efetividade e o sucesso dos processos educativos.

Esta visão é particularmente importante para a formação dos educadores escolares e sociais, dos gestores da educação e dos serviços sociais, pois o cenário da desigualdade exige respostas, atitudes e ações tanto aspecto político como no socioeducativo.

Mediante o exposto, este texto objetiva analisar categorias emergentes de práticas de educação social, realizadas semanalmente, por meio de ateliês pedagógicos, aplicados a diferentes grupos etários para cerca de 120 crianças e adolescentes escolares, entre 7 e 17 anos, numa instituição de SCFV². Os ateliês pedagógicos consistiram em ações

1 O SCFV consta na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais conforme a Resolução Nº 109/2009 do Conselho Nacional de Assistência Social/Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (BRASIL, 2009). Compõe o que se denomina proteção social básica.

2 A caracterização da instituição provém das orientações do SUAS – Sistema Único de Assistência Social, situado na abrangência da Secretaria Nacional de Assistência Social - Departamento de Proteção Social Básica do Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome, tendo em vista reger os serviços e os recursos nos âmbitos da gestão municipal e federal (BRASIL, 2013).

extensionistas universitárias no âmbito da Educação Social. Estes eram planejados e organizados em dois eixos temáticos: Corpo e Movimento e Linguagens. As atividades extensionistas tiveram duração de agosto de 2017 a dezembro de 2019.

A instituição acolhedora foi criada por entidade espírita, que oferece assistência social a sujeitos vulneráveis há mais de 50 anos no município. Os sujeitos são “escolares” do ensino fundamental e médio que frequentam a instituição em sistema de contraturno, fazendo nela suas refeições e atividades diversas. As atividades de extensão (atelês pedagógicos) foram levadas a efeito por acadêmicos de diferentes cursos universitários (que atuaram como educadores sociais), coordenadas e acompanhadas pela autora, e submetidas concomitantemente à pesquisa por meio de registros de observações sistemáticas, inserção no campo, produções dos educandos e registros de reuniões de avaliação com acadêmicos e docentes supervisores do projeto em curso. A perspectiva adotada é a de articulação entre extensão e pesquisa, uma vez que o projeto se insere no NUPEPES – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social, da UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

O processo metodológico da pesquisa seguiu premissas da AC - Análise de Conteúdo, de Bardin, (1977). A AC pode ter abordagens quantitativa, baseada na frequência de certos conteúdos, ou qualitativa, quando considera a presença ou ausência de certas características dos conteúdos. (CAREGNATTO; MUTTI, 2006). No caso presente, a abordagem foi qualitativa e se deu pela análise categorial dos registros efetuados ao longo do processo, entendidos estes como textos ou mensagens. No processo buscou-se apreender os temas emergentes dos registros submetendo-se o material produzido a uma pré-análise por meio de leitura flutuante, posteriormente explorando-o para interpretar e apreender unidades de sentido e, por último categorizando ou classificando o material conforme semelhanças e diferenças, para permitir reagrupamentos analógicos. (CAREGNATTO; MUTTI, 2006).

O presente texto circunscreve-se ainda ao âmbito da linha de pesquisa continuada “Psicologia e Educação: Pesquisando Sujeitos, Práticas e Formação de Educadores Escolares e Sociais”. A linha tem o objetivo de investigar, sob a base da Psicologia Histórico-Cultural, sujeitos, práticas e formação de educadores dos/nos espaços escolares e sociais. Compreende-se neste sentido que a Psicologia Histórico-Cultural possui contribuições valiosas para a compreensão das crianças e adolescentes vulneráveis, ao permitir reflexões teóricas e práticas sobre fatores imbricados nas suas subjetividades, tendo em conta, especialmente, as relações sociais e culturais que vivenciam.

Como as crianças e adolescentes da instituição em que os ateliês pedagógicos se realizaram são caracterizadas como vulneráveis, é importante analisar primeiramente o conceito de vulnerabilidade, com vistas a situar este fenômeno produzido socialmente como uma questão de grande interesse para a educação escolar e social.

A VULNERABILIDADE COMO QUESTÃO EDUCATIVA

A vulnerabilidade ainda é questão pouco discutida na área da educação. Originário da área de direitos humanos, o conceito de vulnerabilidade foi incorporado pelo campo da saúde, tomando corpo, com o advento da AIDS, ao articular discussões sobre a discriminação e o medo social de homossexuais e usuários de drogas, ligando-se, inicialmente, a ideia de grupos de risco. Nesse contexto, o conceito de vulnerabilidade como risco articulou-se a indicadores de comportamentos de populações específicas, tendendo a individualizar a questão da saúde e da doença por meio de ações de segurança associadas à moralidade das condutas. Entende-se, todavia, que não se pode adotar uma concepção individualizante da vulnerabilidade, uma vez que esta está muito mais ligada à ausência de acesso aos bens materiais e de serviços capazes de suprir aquilo que tornam os indivíduos vulneráveis. (GUARESCHI, *et al*, 2007).

Segundo Scott *et al* (2018), o conceito de vulnerabilidade evoluiu para considerar os contextos sociais como determinantes, desvelando

formas de diferenças grupais e identitárias de segmentos da sociedade, identificados não por seus traços mas pelo lugar ocupado dentro dela. O termo passou a designar, então, grupos ou indivíduos que necessitam de proteção social para garantir direitos individuais, políticos, jurídicos, pois se encontram em situação de desvantagem na sociedade, seja pela renda, empregabilidade, qualidade de vida, saúde, moradia, educação, seja por situações adversas que experimentam no cotidiano de suas vidas, incluindo condições materiais e variáveis que comprometem o seu desenvolvimento psicossocial.

Explicam os autores que o termo exclusão social é anterior ao conceito de vulnerabilidade, referindo-se a situações de pobreza e marginalidade social. Embora exclusão e vulnerabilidade sejam relacionadas, é importante ter em mente que a pobreza se refere diretamente à questão econômica, enquanto a vulnerabilidade abrange um espectro bem mais amplo de compreensão, pois incorpora possibilidades de mobilidade social, passando inclusive por representações simbólicas sobre etnia, gênero, cor da pele, sexualidade, desemprego, etc, que identificam certas parcelas da população. Exemplo disso é dado por Guareschi *et al* (2007) sobre a população negra, que sofre inúmeras restrições em sua mobilidade social, mesmo que a questão econômica não esteja necessariamente presente. Entram em jogo, portanto, repertórios simbólicos e de poder dentro da sociedade, o que coloca a questão da vulnerabilidade situada para além dos recursos materiais.

Pode-se dizer, portanto, que o conceito de vulnerabilidade é bastante complexo e multidimensionado, abrangendo inclusive a vulnerabilidade educacional, quando se leva em conta a baixa qualidade da educação escolar no país, a ausência do estado em várias dimensões da vida humana, a precariedade de políticas educacionais voltadas para os segmentos desprotegidos e/ou culturalmente diferenciados, a escolarização interrompida, entre outros aspectos desfavoráveis e diversos que atuam sobre a educação de crianças e jovens.

Ora, sabe-se bem que a educação no contexto capitalista, além de ser excludente e seletiva no acesso e no processo, produz referenciais simbólicos afinados à ordem social das relações de produção vigentes,

que sustentam a acumulação do capital por setores privilegiados. É nesse contexto que preocupações e práticas educacionais voltadas aos vulneráveis, entendidos como aqueles que se situam fora ou na periferia do sistema social, são associadas ao discurso de que é preciso torná-los úteis e produtivos numa lógica de ajustamento ao *status quo*. Este discurso busca encontrar modelos e prescrições socioeducativas caracterizadas como intervenções disciplinares, corretivas, ajustadoras e até mesmo punitivas. Tal lógica fundamenta-se em pressupostos como: “[...] a vinculação da pobreza com a inutilidade social; a necessidade de enquadramento no modelo de produção capitalista; a marginalização da pobreza”. (GUARESCHI *et al*, 2007, p. 21).

De modo diferente, as perspectivas críticas e progressistas na educação problematizam a relação educação-sociedade, tendo em vista a emancipação dos sujeitos e coletivos considerando as contradições sempre presentes no contexto capitalista. Tais perspectivas partem do pressuposto que a relação educação-sociedade não é neutra, sendo necessário situá-la historicamente, indicando princípios, valores democráticos e populares, sem esconder sua dimensão eminentemente política. Numa perspectiva crítica, as intervenções educacionais sobre a vulnerabilidade não se posicionam a partir da ótica utilitarista e adaptadora, mas buscam nortear-se por pautas libertadoras e emancipadoras dos sujeitos e da sociedade.

Gadotti (2012) situa nestes princípios a educação popular (difundida a partir do pensamento freireano), a educação social e a educação comunitária, as quais possuem conceitos e práticas muito diversificadas, mas em conjunto com a educação escolar, podem cimentar a busca comum de um outro mundo possível, comprometido ética e politicamente com a justiça social.

Dessa maneira, não se trata de opor a educação escolar e as educações em espaços não-escolares, ditas sociais, populares ou comunitárias, mas de conhecer suas potencialidades e dinâmicas a fim de identificar benefícios que podem ser utilizados para concretizar seus interesses comuns. Entende-se, assim, que as experiências vividas no contexto de

práticas de educação social podem contribuir e ter significação em outros contextos educativos.

O projeto que se efetivou no âmbito da educação social permitiu aguçar o olhar para as dinâmicas relacionais trazidas pelos sujeitos, crianças e adolescentes, possibilitando reflexões acerca de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Os sujeitos da instituição, também alunos de diferentes escolas estaduais e municipais, trouxeram, ao longo do tempo, situações que permitem repensar a escola e sua relação com as crianças e adolescentes vulneráveis. Justamente o “olhar escolar” foi o que demarcou a fase da implantação do projeto, em virtude de os docentes, coordenadora e supervisores, terem suas trajetórias profissionais neste âmbito, bem como na formação e pesquisa sobre formação de professores em diferentes níveis. Independentemente disto, estava clara a concepção de que a educação não é prerrogativa única da escola e se concretiza pelas mediações com as pessoas nas comunidades e mediante as condições concretas de vida no todo social. Não se tratou, então, de pensar os processos sociais e educativos de modo dissociado ou tomando-se os sujeitos, educandos e educadores, de forma descontextualizada de sua existência, mas de construir uma perspectiva científica, crítica e dialética da relação educação-sociedade ao considerar que os processos coletivos, educacionais, sociais e políticos criam certas condições para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e cultural dos sujeitos.

É dentro desta visão que a vulnerabilidade das crianças e adolescentes tornou-se uma questão de interesse educativo/pedagógico, a partir do que se vislumbraram possibilidades de melhor compreender estes sujeitos a partir do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, cujas explicações sobre a constituição humana se dão a partir das relações sociais e no mundo da cultura. Este referencial será tratado em seguida, para então trazer as categorias de análise que retratam os aspectos psicológicos e pedagógicos que emergiram no processo de vivência com eles.

A COMPREENSÃO DOS SUJEITOS NA ABORDAGEM DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Já se disse neste texto sobre a complexidade e multidimensionalidade do conceito de vulnerabilidade, entendendo-se que esta exige abordagens psicológicas e pedagógicas que se mostrem capazes de levar em conta o deslocamento de questões que estão no plano social para o plano intrapessoal, pois a vulnerabilidade não se configura como uma caracterização própria ou inerente aos indivíduos, mas é produzida pelas relações sociais, econômicas, políticas, que incidem sobre estes, constituindo suas subjetividades.

Esta percepção é possível com o auxílio da abordagem Histórico-Cultural, pois, nessa concepção, cada indivíduo carrega em si o modelo de sociedade em que vive e da classe a que pertence, já que em cada um se reflete “a totalidade das relações sociais” (VIGOTSKI, 1996, p. 368). Nesse sentido, a constituição social do psiquismo de cada um está atrelada às relações de classe que vive na sociedade, conforme estas são estabelecidas nos diferentes momentos e contextos históricos, admitindo-se que o social não se refere apenas à reunião de indivíduos que interagem, mas a indivíduos que se encontram “[...] em processo de humanização em conformidade com as condições objetivas postas a cada época, sociedade e classe social.” (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013, p. 284).

A abordagem da Psicologia Histórico-Cultural ergue-se sob as bases filosóficas do Materialismo Histórico-Dialético, tendo como seus fundadores Vigotski³ e seus principais discípulos Luria e Leontiev. Entende que as origens do comportamento consciente do homem encontram-se nas relações sociais que os indivíduos estabelecem com o mundo exterior, ao defender a tese de que todas as funções psíquicas superiores ocorrem inicialmente no plano social para depois ocorrerem no plano individual. (VIGOTSKY, 1989).

As funções psicológicas superiores (percepção voluntária, memória ativa, atenção voluntária, raciocínio lógico, imaginação criativa,

3 Há diferenças na grafia do nome de Vigotski devido às diferenças de traduções do russo. Optou-se por preservar a grafia conforme as fontes referenciais.

autorregularão dos comportamentos, atividades conscientes) são funções tipicamente humanas que resultam do desenvolvimento cultural e diferenciam-se das funções elementares compartilhadas com os animais, ligadas a natureza biológica. As funções superiores, embora tenham suporte biológico/cerebral, desenvolvem-se a partir das mediações dos sistemas simbólicos, num processo de internalização que segue a lei genética do desenvolvimento formulada por Vigotsky (1989, p.223) nos seguintes termos: “[...] primeiro como uma forma de cooperação entre as pessoas, como uma categoria coletiva e interpsicológica, depois como meios de comportamento individual, como uma categoria intrapsicológica”.

Nesse processo, ao mesmo tempo em que o sujeito internaliza os conteúdos e as formas de funcionamento da cultura, apropria-se destes, reconstruindo-os e transformando-os em instrumentos de seu pensamento e de sua ação. Isto significa que o homem não é um produto passivo de suas relações sociais, mas é também produtor da cultura e da história humanas, pois “[...] o sujeito, da mesma forma que sofre a ação dos fatores sociais, culturais e históricos, também pode agir de forma consciente sobre estas forças, isto sem o rompimento entre a dimensão biológica e simbólica que o constitui.” (SARAVY; SCHOEDER, 2010, p.102).

Na concepção vigotskiana, a fonte mobilizadora do desenvolvimento é a aprendizagem. Esta premissa pode ser mais bem compreendida a partir da formulação sobre a ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal, em que postula dois níveis evolutivos do homem: o nível real e o nível potencial. O primeiro nível expressa as capacidades já alcançadas pelo indivíduo, que se manifesta por sua condição de resolver problemas de forma independente. O segundo define suas capacidades potenciais, prospectivas, configurando possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, sendo determinado pela resolução de problemas com a ajuda de pessoas mais experientes.

A ZDP define as funções que se encontram entre os níveis real e potencial, entendida como a distância entre esses níveis, sendo correspondente aquelas funções que ainda não estão completadas, mas se

encontram em processo de maturação. As funções da ZDP são funções em estado embrionário e podem ser comparadas a brotos ou flores do desenvolvimento.

O conceito de ZDP presume que a aprendizagem guiada na interação com pessoas mais experientes é capaz de despertar e promover processos evolutivos que mais adiante se transformarão em capacidades reais, que permitirão ao sujeito operar de forma independente. Nesta concepção, a aprendizagem precede o desenvolvimento, destacando-se a importância da atividade conjunta, cooperativa, para guiar a aprendizagem e transformar em realidade as potencialidades que se encontram na ZDP. Como atividade humana, a aprendizagem é atividade social e não apenas realizada individualmente como outras concepções psicológicas supõem. A aprendizagem possui, portanto, um caráter eminentemente ativo e determinante no desenvolvimento individual.

Para Nuñez (2009), três elementos explicam a concepção de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural: o caráter social, a categoria atividade e a categoria mediação. O caráter social da aprendizagem compreende o fato de que a aprendizagem é atividade que ocorre na interação com outras pessoas em um meio social, através da colaboração e da comunicação. A mediação supõe que a relação do homem com o mundo, do sujeito com o objeto e entre sujeitos não é uma relação direta, mas uma relação na qual intervêm objetos materiais ou espirituais, instrumentos ou signos. A atividade é compreendida como “[...] o modo especificamente humano pelo qual o homem se relaciona com o mundo”. (NUÑEZ, 2009, p.64). Assim, a atividade media a relação do sujeito com o objeto, do homem com a realidade, permitindo não apenas reproduzir o mundo, mas modifica-lo criativamente. Como diz Nuñez (2009, p.64) “A assimilação da experiência acumulada pelo homem não é só um processo de adaptação ao meio e sim também um processo ativo de transformação”.

Os pressupostos sobre aprendizagem e desenvolvimento, a compreensão das raízes sociais desses processos, a importância da mediação das pessoas mais experientes na cultura são aportes teóricos que permitem analisar aspectos intrasubjetivos que emergiram nas relações

estabelecidas com os sujeitos educandos ao longo das dinâmicas vivenciadas nos ateliês pedagógicos. Entende-se que tais aspectos trazem contribuições importantes para a compreensão da educação de crianças e adolescentes vulneráveis.

CATEGORIAS REPRESENTATIVAS DOS ASPECTOS PSICOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DOS SUJEITOS

A primeira categoria diz respeito à **autoestima/autoconceito dos educandos** e foi observada por meio de verbalizações e condutas que se materializaram em meio a situações de isolamentos, choros, desabafos, sinais de carência afetiva, necessidade de contato físico com os educadores, agressividade com pares, sentimentos de imperícia, sentimentos de inadequação, como também se evidenciou em produções escritas realizadas em atividades, como por exemplo: “*Acho que ninguém gosta de mim, são falsos comigo. Me acho feia.*” (Emily). “*Sou muito nervoso e muito isolado.*” (Vitor). “*Eu me acho uma pessoa muito lixo.*” (Kelly).

Simkin; Azzollini; Voloschim (2014) explicam que o conceito de autoestima foi introduzido na Psicologia por Willian James para referir-se às avaliações que as pessoas fazem sobre si mesmas de acordo com suas percepções de êxito ou fracasso em alcançar seus objetivos. A partir de então, a autoestima passou a ser considerada como um componente do autoconceito. Os autores ressaltam a construção da autoestima a partir da interação com diferentes agentes socializadores, como a família, os grupos de pares, os meios de comunicação, as instituições religiosas, as instituições educativas, principalmente ao longo da infância, adolescência e juventude.

Massenzana (2017) também realizou uma ampla revisão de pesquisas pela qual buscou diferenciar os conceitos em suas dimensões mais particulares e compreender seu desenvolvimento nas pessoas e suas relações com o meio social. Segundo ela, autoconceito e autoestima desenvolvem-se em estreita colaboração com as influências sociais sobre a personalidade em formação e desempenham um papel fundamental

na vida das pessoas. Esclarece que o autoconceito constitui-se uma variável que se fundamenta na percepção que o sujeito tem acerca de si mesmo, elaborada a partir da observação de suas próprias capacidades e limitações. A autoestima, por sua vez, compreende a imagem conformada pelas autopercepções que emergiram de todos os pensamentos, sentimentos, sensações e experiências que o sujeito acumulou sobre si.

A reflexão sobre autoestima e autoconceito negativos conforme observados em muitos educandos deve levar em consideração suas vivências de risco e vulnerabilidade, já que muitos deles provêm de contextos familiares fragilizados, comunidades que vivem situações de penúria econômica e social, violência, maus tratos, fracasso e/ou dificuldades escolares. Vitor, por exemplo, registrou como momento marcante em sua vida “*O dia em que reprovei duas vezes*” e mostra que suas interações repercutiram sobre sua autoestima ao dizer: “*Eu me sinto desprezado, muito estressado.*” Outras crianças quando solicitadas a fazer determinadas atividades mostram-se tímidas e medrosas, preferindo o silêncio. Érica registrou que “*No 6º (ano) era mais sozinha*”. Nota-se que a escola é percebida através de experiências negativas que vivenciam dentro dela, especialmente nas relações com os professores. Perguntados sobre o que menos gostam, a escola aparece em respostas como: - *Estudar, porque a professora é chata.* (Samuel). Num ateliê em que foi apresentada uma curta metragem e solicitado ao grupo que escrevessem sobre o personagem com o qual mais se identificavam, alguns produziram as seguintes respostas: “*Com o Zero, pois não tenho amigos, (...) às vezes (sou) menosprezada*” (Maria Eduarda); “*Eu me identifico com o Zero e o Oito, porque sou muito nervoso e muito isolado.*” (Vitor).

Tais observações mostram a autoestima e autoconceito, não como fenômenos psíquicos abstratos, mas como fenômenos concretos, forjados pelas dinâmicas sociais e relacionados estreitamente com as relações interpessoais que marcam a subjetividade dos educandos. Trata-se de um panorama que coloca aos educadores o imperativo da mediação, orientação, apoio e compreensão, pautados pela empatia, construção de vínculos afetivos e busca por entendimento. Nesse sentido, é importante destacar o papel constitutivo da dimensão que as outras pessoas

assumem para o processo de formação do autoconceito e da autoestima, que influenciam o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, uma vez que traduzem em palavras, gestos e ações, aquilo que pensam e sentem sobre ele.

O desempenho acadêmico na escola e o fracasso escolar, conforme Simkin; Azzollini; Voloschim (2014) possuem impacto considerável sobre a construção da autoestima, relacionando-se aos valores culturais presentes na sociedade, propagados por meio das relações interpessoais como, por exemplo, a meritocracia, segunda a qual o esforço individual é a receita para obter-se sucesso na vida, presumindo que o alcance do que se deseja está atrelado à eficácia individual, superioridade e competitividade com as demais pessoas. Os pesquisadores ressaltam que os ideais culturais de beleza e a presença do *bullying* são fatores que impactam a formação da autoestima, uma vez que integram os valores e práticas sociais, repercutindo nas subjetividades. Sabe-se, no entanto, que a diferente distribuição de recursos materiais e imateriais própria da sociedade capitalista é fator preponderante que inibe as oportunidades individuais para as conquistas que remetem a construção da autoestima e autoconceito positivos. Considera-se, nesse sentido, que as crianças e adolescentes provenientes das classes pobres sofrem diretamente a ausência de tais oportunidades com impactos no seu mundo subjetivo.

O trabalho de Loos (2010) mostra ainda que, nas interações familiares, os xingamentos, ameaças, gritos influenciam negativamente o autoconceito e a autoestima, trazendo repercussões negativas sobre o desempenho escolar das crianças.

Diante deste quadro, é necessário que os educadores sociais dediquem atenção especial aos episódios cotidianos que vivenciam com seus educandos, conhecendo suas histórias de vida, trazendo as famílias para os espaços da educação social, buscando relações com as escolas numa efetiva cooperação a fim de que todos possam atuar de forma mais positiva nesse processo. Em relação aos educandos, segundo Simkin; Azzollini; Voloschim (2014), são necessárias intervenções que promovam um distanciamento crítico do *self* (eu) em relação aos parâmetros sociais e culturais de avaliação dos sujeitos, a fim de ajudá-los a construir uma

flexibilidade cognitiva que os habilite a construir estratégias próprias de enfrentamento para sobrepor-se às problemáticas que se podem apresentar ao longo da vida.

A segunda categoria proveniente das observações realizadas diz respeito à **rivalidade entre pares**, em que as relações entre os próprios educandos apresentam-se eivadas de provocações, embates, deboches, ameaças, disputas, ofensas verbais, humilhações, gestos e palavras desrespeitosas, às vezes acompanhadas de empurrões, obstáculos à passagem do outro e dispersões corporais. Em muitas situações estes comportamentos são justificados como “brincadeiras”. Observou-se em vários casos a ocorrência de tais situações de forma repetida e com os mesmos protagonistas. Reconhece-se que a presença desta categoria está relacionada com a anterior, uma vez que as interações de rivalidade trazem implicações profundas sobre a formação das personalidades das crianças e adolescentes, que definem sua identidade pessoal a partir das relações sociais.

As interações sociais observadas aproximam-se do fenômeno do *bullying*, caracterizadas como situações repetidas de estigmatização por parte de pares, em que há desigualdade nas relações de poder. (LISBOA, KÖLLER, 2004; MIRANDA; NÓBREGA, 2013; OLIVEIRA, 2015; SILVA; COSTA, 2016). Sem uma tradução literal para o português, o termo *bullying* origina-se da palavra inglesa *bully* - “valentão, desordeiro, tirano” e passou a ser entendido como intimidação. (MIRANDA; NÓBREGA, 2013). Embora, o *bullying* seja referido frequentemente em alusão ao contexto escolar, suas práticas não são restritas ao ambiente escolar, pois se trata de um fenômeno dinâmico e interacional complexo que abrange uma variedade de comportamentos físicos, verbais e sociais que produz consequências no âmbito psicológico e social da vítima, tais como insegurança, ansiedade, depressão, nervosismo, dificuldades escolares, entre outras.

Silva e Costa (2016) chamam a atenção para considerar que o *bullying* não é apenas uma relação isolada de dominação de um agressor sobre uma vítima, mas caracteriza muito mais, pois reproduz as estruturas de dominação hierárquica e simbólica presentes na sociedade

brasileira. Assim, também, entende-se a presença da rivalidade entre pares, que retrata valores culturais e sociais voltados para o individualismo, dominação e competição entre as pessoas.

Em várias ocasiões, observaram-se preferências dos educandos pelos jogos competitivos, razão pela qual se procurou trabalhar com jogos de regras e atividades em grupos que favorecessem o desempenho de diferentes papéis e a realização coletiva de tarefas com o fim de desenvolver o aprendizado da reciprocidade, respeito e ajuda mútua nas relações interpessoais.

As interações com os pares na abordagem histórico-cultural são muito significativas, especialmente em relação aos adolescentes, pois se constituem a primeira atividade principal da adolescência, denominada de “comunicação íntima pessoal”. Essa atividade nada mais é que a reprodução com os pares das relações que percebem existir entre os adultos no meio social. Isto significa, que crianças e adolescentes reproduzem com os pares, elementos culturais, valores e regras que observam no cotidiano das relações sociais mais amplas.

Tudo isto revela a necessidade de as atividades socioeducativas se voltarem à construção de formas de convívio que proporcionem interações de amizade, intimidade e vínculo entre os pares seja no contexto escolar, seja em outros contextos grupais, pois:

As interações no grupo de iguais permitem a troca de ideias, de perspectivas, de papéis e o compartilhamento de atividades comuns, enfatizando o senso de pertencimento. Este contexto é benéfico para a negociação interpessoal, para a discussão e para a resolução de conflitos de forma saudável. Nestas interações, os jovens aprendem a conhecer e identificar o pensamento dos seus pares, reconhecem e aprendem a lidar com suas próprias emoções, e a inferir acerca dos comportamentos sociais. Tais processos geram a compreensão de intenções subjacentes aos seus próprios comportamentos e os comportamentos dos outros, que são fundamentais para o desenvolvimento social. (LISBOA; KÖLLER, 2004, p. 212).

Conforme as autoras, os vínculos com os pares trazem benefícios psicossociais muito importantes para crianças e adolescentes, pois atuam como função protetiva, gerando segurança, aumento da autoestima, redução da ansiedade, além de proporcionarem situações de debate e crítica de ideias, elaboração das opiniões, desenvolvimento de habilidades sociais, de resolução de problemas e habilidades de responder e atender adequadamente necessidades de outras pessoas.

Por isso, o vínculo é um objetivo pedagógico e também um meio para o alcance de outros objetivos relacionados com o desenvolvimento e a aprendizagem dos educandos.

A terceira categoria remete-se ao **autodomínio e motivação nas atividades**. Esta categoria configurou-se a partir de observações e queixas frequentes sobre dificuldades em se obter o controle da atenção e manter os educandos motivados nas atividades propostas. Apontamentos de que são desatentos, dispersos, inquietos, desinteressados vieram por vezes acompanhados de exemplos individuais de crianças e adolescentes tidos como difíceis de controlar ou que supostamente teriam *déficit* de atenção e/ou seriam hiperativos.

A compreensão da abordagem histórico-cultural sobre estas questões requer situá-las a partir da lei geral do desenvolvimento humano sobre a internalização das relações sociais vivenciadas com outros sujeitos, com a participação dos signos culturais, constituindo-se em capacidades humanas individuais. Nesse processo, se requer a compreensão de que “[...] os signos mediadores dos fenômenos e processos psíquicos, que estão na base da atividade autocontrolada, eram inicialmente externos ao sujeito que se desenvolve, como significados socialmente compartilhados” (FERRACIOLI, 2018, p. 41).

Nesta abordagem, os signos são compreendidos para além de suas funções comunicativas no mundo social, como marcas externas, significativas, criadas pelos homens no decorrer do desenvolvimento histórico, que funcionam como guias de regulação das atividades internas, psicológicas. São, portanto, instrumentos orientados para os próprios sujeitos, carregando consigo significados socialmente partilhados.

Ao mesmo tempo em que compõe um sistema de intercâmbio social pela linguagem, os signos são responsáveis pela orientação consciente do sujeito no mundo que o cerca. A concepção de que o signo é orientado para dentro do próprio sujeito, segundo Ferracioli (2018, p. 42), não significa que surgiu dentre dele, mas que o internalizou, “[...] uma vez que o objeto/significante conquistou para o sujeito a condição de representação simbólica”. Assim, os signos, com seus significados sociais, convertem-se em instrumentos do pensamento dos indivíduos, em face da internalização que os transforma em ferramentas psicológicas para o desenvolvimento das capacidades conscientes e de autorregulação da conduta. O pesquisador, fundamentado em Vigotski explica que se trata da:

[...] formação de um sistema de funções mentais especializadas e ao mesmo tempo integradas, que tem nos signos seu elemento articulador e que ocorre por exigência das condições objetivo-subjetivas da atividade social. Contudo, para se entender tal sistema e sua dinâmica, é preciso primeiro compreender que no desenvolvimento ontogenético, também pela internalização de signos, estas funções superam suas condições iniciais, denominadas Funções Psíquicas Elementares. (FERRACIOLI, 2018, p. 43).

Isto demarca a enorme influência das relações do sujeito com o meio sociocultural, em que os signos operam a partir da atividade social e das condições que esta dá aos sujeitos, possibilitando-lhes superar o funcionamento com base nas funções elementares, não conscientes, ligadas ao funcionamento biológico do homem.

A orientação consciente/voluntária do sujeito em relação ao mundo que o rodeia está na base das funções psicológicas superiores, entre as quais se situam a atenção, percepção e memória voluntárias, controle dos impulsos, regulação da vontade e comportamentos, permitindo orientar as ações dos indivíduos para fins ou objetivos determinados.

A atenção, por exemplo, que nasce com o homem como um processo elementar de reação espontânea aos estímulos ambientais, por

meio da mediação e internalização dos signos sociais deve desenvolver-se para possibilitar a atenção voluntária, com um caráter direcionado e seletivo em relação aos estímulos do meio. (EIDT; FERRACIOLI, 2007). Em outras palavras, pode-se dizer que a atenção deliberada é aprendida nos processos educativos e se desenvolve como função psíquica superior, tipicamente humana.

As queixas e observações sobre desatenção dos educandos e suas dispersões em meio à realização das atividades, a partir da visão da psicologia organicista, tende a considerar crianças e/ou adolescentes com dificuldades de atenção e autocontrole como portadores de TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade⁴. De modo diferente, a abordagem histórico-cultural compreende tais dificuldades a partir de limitações ocorridas no decurso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, devido a apropriações parciais das mediações culturais, que culminam em um desenvolvimento igualmente parcial da personalidade do sujeito. (EIDT; FERRACIOLI, 2007). Portanto, não se trata de atribuir aos educandos transtornos de atenção ou de comportamento, mas criar mediações efetivamente motivadoras, educativas, promotoras da humanização, de modo planejado e intencional para possibilitar o desenvolvimento da atenção e dos comportamentos conscientes e autorregulados. Tal como a autoestima/autoconceito, a atenção e a autodeliberação não são funções abstratas, mas relacionadas concretamente à atividade dos sujeitos, intrinsecamente ligada aos seus motivos e condições sociais.

As ações humanas orientadas para objetivos determinados certamente dependem da ação da vontade (volição). Embora frequentemente relacionadas à persistência individual para manter-se na busca de objetivos, a ação da vontade não se limita a isso. Vieira; Leal (2018,

4 O viés neurologizante e médico para explicar as dificuldades de atenção e em relação ao autocontrole dos comportamentos, embora seja uma forte tendência contemporânea, vem sendo questionado em face do grande número de diagnósticos equivocados e superficiais, que muitas vezes resultam no uso de drogas que trazem sérios riscos à saúde, atendendo e reforçando os interesses da indústria farmacêutica em promover a patologização dos indivíduos, sem levar em conta as condições econômicas, sociais e culturais em que estes concretamente se desenvolvem. (EIDT E TULESKI, 2007); (MEIRA, 2012); (COLLARES; MOYSÉS, 1994); (COLLARES; MOYSÉS; RIBEIRO, 2013), (VIEIRA; LEAL, 2018).

p. 687) afirmam que “[...] o que caracteriza a atividade voluntária é a presença do motivo e do objetivo, que são as características principais desse processo”.

Esta questão passa pela compreensão da estrutura própria da atividade, cuja composição, conforme a Teoria de Leontiev, implica:

[...] um sujeito, que mobiliza a ação; um objeto, que é o alvo para onde está mobilizada a ação; um motivo, que move o sujeito e mobiliza sua ação, condição de existência da atividade; um objetivo, que direciona a ação e é a finalidade da atividade; uma ação, que é o processo em si e as operações, que são as formas por onde se efetiva a ação, ou seja, os procedimentos e as técnicas. (GRYMUZA; RÊGO, 2014, p.125).

Assim, o processo é complexo, pois na base da ação está o motivo que a impulsiona. O motivo é gerado socialmente e carregado dos significados sociais apropriados da cultura pelo sujeito. O motivo pertence, portanto, à esfera da realidade social, tal como esta se encontra estruturada, o que denota que a motivação e a persistência nas ações e operações também não são entes abstratos na esfera de vida dos sujeitos. Para Leontiev, a atividade realiza-se a partir de uma “[...] relação mediada psicicamente entre o seu motivo, o conteúdo de cada ação que a compõe e seu objetivo (fim) imediato”. (CALVE; ROSSLER; SILVA, 2015, p.437). Há, portanto, um entrelaçamento entre o motivo, a ação e seus objetivos.

Em termos psicológicos, o conteúdo de cada ação corresponde ao seu significado, mas cada ação adquire também um sentido pessoal na consciência do sujeito. Assim, significado e sentido estão ligados ao motivo da atividade. Enquanto os significados são partilhados socialmente e estão presentes nas práticas sociais através dos conceitos, simbolismos e linguagem, o sentido exprime a relação subjetiva com o significado, ou seja, corresponde à elaboração particular do significado pelo sujeito. Assim, “[...] é ele que vincula, no plano psicológico, a realidade com os motivos do indivíduo. É ele, portanto, que dá à realidade um colorido emocional”. (CALVE; ROSSLER; SILVA, 2015,

p. 439). Sem que haja a ligação entre sentido e significado social, a atividade pode se tornar alienada.

Neste contexto de compreensão é que o trabalho educativo se faz importante para buscar a unidade entre atividade, motivo e sentido, criando-se condições para a autoconsciência e superação dos processos de alienação dos sujeitos vulneráveis, submetidos a um cenário de intensa desigualdade social e evitando uma atuação que consolide o desenvolvimento fragmentado ou parcial das possibilidades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto foi analisar categorias emergentes de práticas de educação social, tal como apreendidas ao longo do desenvolvimento de ateliês pedagógicos com crianças e adolescentes vulneráveis, no intuito de contribuir com reflexões teóricas e práticas sobre implicações na subjetividade dos educandos e levando-se em consideração o contexto sociocultural em que estão inseridos.

As categorias sobre autoestima/autoconceito dos educandos, rivalidade entre pares e autodomínio e motivação nas atividades configuraram um retrato concreto das consequências sociais sobre os sujeitos, as quais são definidas numa situação histórico-cultural que restringe o desenvolvimento pleno da condição humana. Tal situação revela existências que os tornam vulneráveis em vários sentidos, pois as suas relações se deslocam do plano social para o plano individual.

Fazer frente a estas questões certamente não é tarefa fácil de ser empreendida, pois as interações educativas na esfera escolar e na esfera social deverão enfrentar o desafio de desenvolver nestes sujeitos necessidades superiores e meios de superação que orientem e deem sentido às suas vidas. Entende-se, portanto que a educação tem um papel fundamental na promoção de condições humanizadoras e emancipatórias que permitam aos sujeitos se tornarem mais ativos e conscientes, a fim de fazer diferença no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, em função da incumbência social que somente ela tem e pode efetivar.

O trabalho pedagógico com a linguagem e com o conhecimento sistematizado é primordial, pois estes possuem o potencial de condução de cada mente individual à formação do pensamento conceitual, o qual permite a superação do funcionamento com base nos processos elementares, sendo capaz de levar o sujeito a uma melhor compreensão do mundo, de si e das relações sociais. Esse trabalho, como ensina Vigotsky (2003), deve enriquecer-se da concretude dos conhecimentos cotidianos formados nas experiências pessoais, alargando-os e remetendo-os continuamente para conceitos mais elaborados e abstratos que configurarão a dinâmica intrapsíquica de cada sujeito.

Finalmente, destaca-se aqui novamente a necessidade de maior e melhor colaboração entre educação social e educação escolar, no papel que ambas possuem de mediar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos sujeitos, por meio de atividades sociopedagógicas que sejam carregadas de sentido para os sujeitos e voltadas a aprendizagem e desenvolvimento das capacidades intrapsíquicas de autorregulação.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Resolução Nº 109, de 11 de novembro de 2009**. Aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais. Diário Oficial da União N. 225 de 25 de novembro de 2009.
- CAREGNATTO, Rita C. A.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v.15, n.4, p. 675-84, out-dez, 2006.
- CAVLE, Tiago M.; ROSSLER, João H.; SILVA, Graziela L. R. da. A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 19, N. 3, p. 435-444, set-dez, 2015.
- COLLARES, Cecília. A. L.; MOYSÉS, Maria Aparecida A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). **Série Ideias**, n.23. São Paulo: FDE, p. 25-31, 1994.

COLLARES, Cecília. A. L.; MOYSÊS, Maria Aparecida A.; RIBEIRO, Mônica Cintrão França (Orgs). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

EIDT, Nádia M.; FERRACIOLI, Marcelo U. O ensino escolar e o desenvolvimento da atenção e da vontade: superando a concepção organicista do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa ao ato de ensinar. Campinas: Alínea, p.93-123, 2007.

EIDT, Nádia M.; TULESKI, Silvana C. Discutindo a medicalização brutal em uma sociedade hiperativa. In: MEIRA, Maria. E. M.; FACCI, Marilda. G. D. (Orgs.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

FERRACIOLI, Marcelo U. **Desenvolvimento da atenção voluntária em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental: determinantes pedagógicos para a educação escolar**. 2018, 231 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2018.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Revista Diálogos: pesquisa em extensão universitária**. IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: domínio epistemológico. Brasília, v.18, n.1, dez, 2012.

GRYMUZA, Alissá M. G.; RÊGO, Rogéria G. do. Teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**. João Pessoa, v.23, n.2, p. 117-138, jul.-dez, 2014.

GUARESCHI, Neuza M. F.; REIS, Carolina D.; HUNING, Simone M.; BERTUZZI, Leticia D. Intervenção na condição de vulnerabilidade social: um estudo sobre a produção de sentidos com adolescentes do programa do trabalho educativo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, ano 7, n. 1, jan-jul., 2007.

LISBOA, Carolina; KÖLLER, Sílvia Helena. Interações na escola e processos de aprendizagem: fatores de risco e proteção. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.201-224, 2004.

LOOS, Helga. A qualidade das relações familiares afeta o autoconceito e a autoestima de crianças **Estud. psicol.** Campinas. v. 27, n.3, set. 2010.

MASSENZANA, Florencia. Autoconceito y autoestima: sinónimos o constructos complementarios? **Revista de Investigación en Psicología Social.** Argentina: Buenos Aires, v. 3, n.1, p. 39-52, 2017. ISSN 2422-619X.

MEIRA, Marisa E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 16, n.1, p. 135-142, jan./jun. 2012.

MIRANDA, Rafael C. NÓBREGA, Ilus Khanney, G. de Medeiros. O *bullying* como meio de violação aos direitos humanos. **RBDGP- Revista Brasileira de Direito e Gestão Pública.** Pombal: Paraíba, v. 1, n. 1, p. 89-99, jan.-mar., 2013.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leotiev, Galperin:** formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Edjôfre Coelho de. O *bullying* na escola: como alunos e professores lidam com esta violência? **Revista Fundamentos:** Universidade Federal do Piauí. V.2, n.1, p. 118- 137, 2015. ISSN 2317-2754.

SARAVY, Carla Regina Maschio; Schroeder, Edson. A dinâmica das interlocuções e a emergência dos significados segundo Vygotsky: análise de um processo de ensino na educação infantil. **Ciências & Cognição.** V. 15, n.1, p. 100-123, 2010. ISSN 1806-5821.

SCOTT, Juliano Beck; PROLA, Caroline de Abreu; SIQUEIRA, Aline Cardoso; PEREIRA, Caroline Rubin Rossato. O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 600-615, ago. 2018.

SILVA Cíntia Santana e Silva; COSTA, Bruno Lazzarotti Diniz. Opressão nas escolas: o *bullying* entre estudantes do ensino básico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n.161, p.638-663, jul./set., 2016.

SIMKIN, Hugo; SUSANA AZZOLLINI, Susana; CLARISA VOLOSCHIN, Clarisa. Autoestima y problemáticas psicosociales en la infancia, adolescencia y juventud. **Revista de Investigación en Psicología Social.** v.1, n.1, p. 59-96, 2014. ISSN 2422-619X.

TULESKI; Silvana Calvo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; ; BARROCO, SÔNIA Mari Shima. *Psicologia Histórico-Cultural, marxismo e educação. Teoría y crítica de la psicología*. 3, p. 281-301, 2013. ISSN: 2116-3480

VIEIRA, Ana Paula A.; LEAL, Zaira Fátima de R. G. *Enfrentando as queixas: o desenvolvimento da atividade voluntária para a Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia: Ciência e Profissão*. V. 38, n.4, p.680-695, out/dez. 2018.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson L. Camargo, São Paulo, Martins Fontes, 1989.

_____. *Obras escogidas IV*. Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Visor Distribuciones, 1996.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

Sobre a autora

Priscila Larocca - Pedagoga, com Mestrado e Doutorado em Educação/UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Docente do Departamento de Educação da UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Pesquisadora do NUPEPES – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social. E-mail: prilarocca@gmail.com.

Esta obra é financiada pela Capes (Processo 88887.290496/2018-00 Edital 29/2018) e pelo CNPq (Processo: 403787/2018-1 Chamada ARC nº 06/2018 L2), por meio Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC – UFCAT. Todos os autores abdicaram, de seus direitos autorais, e têm total responsabilidade sobre os textos apresentados. O livro é gratuito e pode ser baixado na versão e-book no site da editora Kelps no seguinte endereço <https://kelps.com.br/>

 Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em
Ensino de Ciências e Formação de Professores



**Linha: LEITURA, EDUCAÇÃO E ENSINO DE
LÍNGUA MATERNA E CIÊNCIAS DA NATUREZA**
https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/

