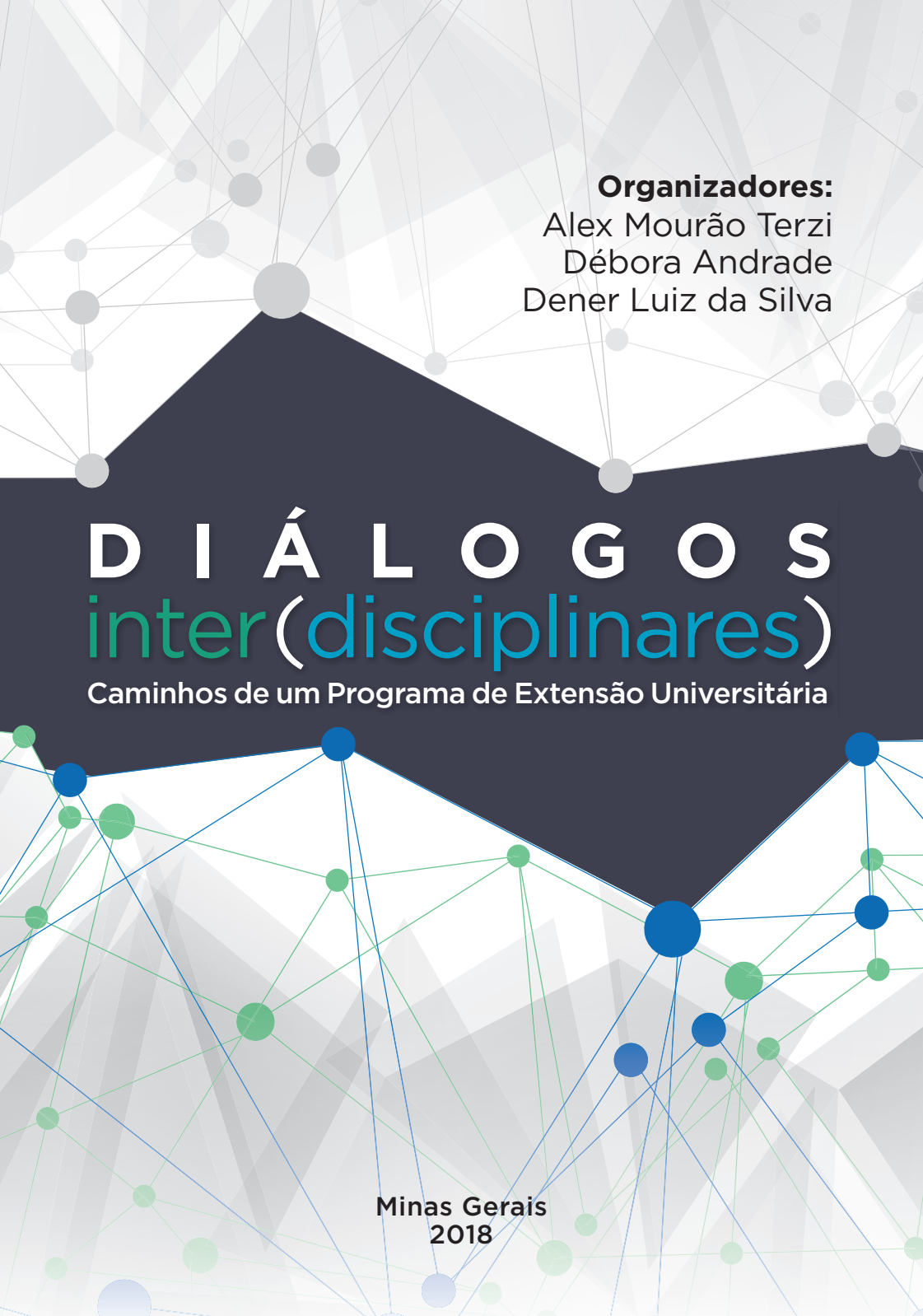




Organizadores:
Alex Mourão Terzi
Débora Andrade
Dener Luiz da Silva

DIÁLOGOS inter(disciplinares)

Caminhos de um Programa de Extensão Universitária

Minas Gerais
2018

D I Á L O G O S inter(disciplinares)

Caminhos de um Programa de Extensão Universitária



Universidade Federal
de São João del-Rei

REITOR

Sérgio Augusto Araújo da Gama Cerqueira

VICE-REITOR

Marcelo Pereira de Andrade

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS (PROEX)

Ivan Vasconcelos Figueiredo

Comissão Científica

Profa. Dra. Alayde Digiovanni (UNICENTRO)

Prof. Dr. Cléber da Costa Figueiredo (FGV/ESPM)

Profa. Dra. Delzi Alves Laranjeira (UEMG)

Profa. Dra. Dília Maria Andrade Glória (Centro Pedagógico - UFMG)

Prof. Dr. Eduardo José Legal (UNIVALI)

Prof. Dr. Eduardo Simonini Lopes (UFV)

Profa. Dra. Heloisa Helena Genovese de Oliveira Garcia (InMTra/ UNIP)

Profa. Dra. Liamara Scortegagna (UFJF)

Profa. Dra. Lillian Perdigão Caixêta Reis (UFV)

Prof. Dr. Marcus Vinícius Medeiros Pereira (UFJF)

Profa. Dra. Maria Betânia Parizzi Fonseca (UFMG)

Profa. Dra. Patrícia Rosana Linardi (UNIFESP)

Prof. Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes (UFOP)

Revisão Linguística

Ana Paula Almada Pimentel

Débora Tatiane Resende Silva

Deivide Almeida Ávila

Franciana Toussaint de Paula

Jéssica Laraine Natividade

Joice Pilar de Carvalho Souza

Lucimara Grando Mesquita

Mariane Jacques

Mônica Trindade Dias Magalhães

Polyanna Riná Santos

Rogério Trindade dos Reis



D I Á L O G O S inter(disciplinares)

Caminhos de um Programa de Extensão Universitária

Organizadores:

Alex Mourão Terzi
Débora Andrade
Dener Luiz da Silva

Minas Gerais
2018

© 2018 Universidade Federal de São João del-Rei

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem autorização da UFSJ.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Nacional

D536

Diálogos inter(disciplinares) : caminhos de um programa de extensão universitária / Organizado por Alex Mourão Terzi, Débora Andrade e Dener Luiz da Silva. – São João del-Rei : UFSJ, 2018. 254 p. : il.

ISBN: 978-85-67589-58-9

1. Educação - Brasil. 2. Psicologia na escola. 3. Educação - metodologia. I. Título. II. Terzi, Alex Mourão. III. Andrade, Débora. IV. Silva, Dener Luiz da.

CDU: 37:159.9

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ

Pró-Reitoria de Extensão - PROEX

Centro Cultural Solar da Baronesa

São João del-Rei/MG – CEP 36301-160

Fone: (32) 3379 - 2503

E-mail: proex@ufs.edu.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
APRESENTAÇÃO	13
1. PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TRÊS CAMINHOS POSSÍVEIS	21
Dener Luiz da Silva Aline Thaís Santos de Barros Jéssyca Carvalho Lemos Joyce Cristina Ribeiro Silva	
2. PLANTÃO PSICOLÓGICO NA ESCOLA - CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O “CUIDAR DE SI” DE JOVENS E ADOLESCENTES	41
Dener Luiz da Silva Jéssica Silva Eduardo Mendes Martins da Costa Jéssica Janete Nascimento Paola Souza Dias Bárbara Elisa Silva Rodrigues Gésia Soares Fernandes	
3. O ESCUTAR E O DIZER SOBRE DROGAS NOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO “RODA VIDA” E “PSICOEDUCAR”	61
Jéssica Felizardo Eduardo Mendes Martins da Costa Claudia Márcia Miranda de Paiva	
4. EXPERIÊNCIAS COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MAPA DE UMA TRAVESSIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES	71
Laise Vieira Gonçalves Priscila Correia Fernandes	

5 INCLUSÃO E “LUDICIDADE DIGITAL”: PROJETO LAN HOUSE COM CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO SOCIAL	91
Jéssyca Carvalho Lemos Dener Luiz da Silva Larissa Medeiros Marinho dos Santos Marcos William Moreira Oliveira Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo	
6 BRINCANDO COM O TEATRO NA ESCOLA	109
Juliana Monteiro André Magela	
7 FICÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE CIÊNCIAS E DE FÍSICA: RELATO DE UMA ATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM MINAS GERAIS	123
Ricardo Geraldo de Lima João Antônio Corrêa Filho	
8 A EDUCOMUNICAÇÃO COMO UM CAMPO DE INTERVENÇÃO SOCIAL: A PROMOÇÃO DE ESPAÇOS DE MEDIÇÃO NA ESCOLA JOÃO PIO	139
Filomena Maria Avelina Bomfim Ana Claudia Silva Lima Delcimar Ribeiro	
9 ARITMÉTICA BASEADA NA EXPERIÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO	153
Erivelton Geraldo Nepomuceno Clarissa Guimarães e Miranda	
10 DESPERTANDO PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	169
Barbara Belize Moreira Boechat Carolina Ribeiro Xavier Dener Luiz da Silva	

**11. UM PROJETO DE EXTENSÃO: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA,
ENCONTROS(S) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

189

Viviane Cristina Almada de Oliveira
Izabela Maura Santos Silva
Valquíria Ascensão da Silva

**12. MINDFULNESS (ATENÇÃO PLENA) EM SALA DE AULA:
NARRATIVAS DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL 205**

Alex Mourão Terzi, Daniela Rodrigues de Oliveira,
Diego Tadeu Lima Silva, Jéssica Janete Nascimento,
Luiza Santana Marques, Marcelo Demarzo, Maria Teresa de Resende Dias,
Paulo Henrique Aguiar Mendes,
Martha Lages Rodrigues

**13. O CORAL INFANTIL NO PROGRAMA PSICOEDUCAR:
PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E RECURSOS PARA UMA
PEDAGOGIA VOCAL REFLEXIVA**

231

Débora Andrade
Jackson dos Anjos Guedes

SOBRE OS AUTORES

249



PREFÁCIO

Ao receber o convite para escrever o prefácio do livro que o leitor tem em mãos, duas palavras ecoaram em mim pela profundidade do desafio e pelo risco que se corre quando se fala delas, principalmente ao levar estas propostas do mundo acadêmico e universitário à realidade das crianças e jovens da escola básica. As palavras que me instigaram a escrever após conhecer e discutir a proposta de extensão com os seus autores são Diálogos e Caminhos.

A primeira bela surpresa para o leitor vem da palavra Diálogos, assim, com destaque, pois trata-se de vários diálogos. O primeiro diálogo que vislumbro é o **intradisciplinar**, aquele que permitiu aos autores desta obra soltar as certezas das suas próprias áreas do conhecimento e ter a ousadia de questionar qual a contribuição do seu campo de estudo para essa entrada na escola. Embora a resposta pareça trivial, estes educadores recusaram as respostas prontas, assim a Psicologia, a Matemática, a Música, a Literatura, o Jornalismo, o Teatro, a Engenharia, a Biologia, a Física, a Computação, a Química, as Neurociências, as Ciências da Comunicação, entre outras, foram “sabinadas” pelos proponentes dos projetos que neste livro se relatam. De que forma apresentar esses convites ao saber para os meninos e meninas da escola? Como tornar o projeto uma proposta significativa para eles e não mais apenas uma intervenção, como tantas? Como, através de cada proposta promover um olhar para si e para os outros que respeitasse os tempos, os limites e as expectativas tanto dos estudantes como a dos proponentes?

Após um exercício de reflexão, o passo seguinte foi se aventurar em águas mais profundas, o que levou a um segundo diálogo, o **interdisciplinar**, entre os profissionais das mais diversas áreas do conhecimento. O que, a princípio poderia ser uma barreira epistemológica insuperável, pelas especificidades de cada conhecimento e pelas formas de ser e estar no mundo de cada um dos profissionais envolvidos, foi um exercício de generosidade e empenho demonstrado pela escuta atenta, amorosa e respeitosa de todos os envolvidos. Tive a alegria e a sorte de participar de algumas destas reuniões e me emociono relatar aqui a sinceridade e a profundidade na busca de convergência dos

envolvidos. Uma das autoras expressou em uma reunião: “Eu sou muito quadrada mesmo, mas estou encantada com isso que você relata, quero saber mais!”

O terceiro diálogo abriu um caminho de encantamento para todos os autores deste livro e foi o diálogo com as crianças e jovens das escolas onde os projetos foram realizados. Acostumados na escola a ser objetos e não sujeitos, os meninos e meninas tiveram a oportunidade de exercitar a sua vocação natural de ser pessoas. Todos os projetos que compõem este livro, na visão Freireana de Educação, foram desenvolvidos junto com os educandos da escola e não apenas para eles ou sobre eles. Diálogo rico e fecundo que o leitor poderá saborear na leitura de cada capítulo.

A segunda palavra que me motivou a escrever este prefácio foi Caminhos – possibilidades, alternativas. Esta palavra me fez pensar na generosidade dos autores; eles narram as suas experiências, as suas expectativas e dificuldades com transparência. Não apontam uma rota infalível a ser seguida, nem um método único. Eles aprenderam com a própria experiência do diálogo e nos oferecem as suas vivências em cada um dos projetos, apontam alternativas e nos ajudam a pensar junto com o poeta que somos caminantes e que não há caminho, ele se faz ao andar! Desejo que o leitor aproveite cada uma das propostas e se inspire para trilhar o seu próprio caminho junto aos seus educandos.

O desafio de atuar interdisciplinarmente, desafio assumido corajosamente pelo grupo de organizadores e autores deste livro, muitas vezes é compreendido inadequadamente pela fórmula “cada um faz uma parte”. Para que um trabalho seja uma proposta interdisciplinar precisa existir um diálogo intenso e profícuo que nos leve a deixar de lado o menos bom do nosso pretense conhecimento e adotar o melhor do conhecimento do outro, só assim nos tornamos seres humanos mais humanos.

Minha profunda admiração e respeito pelo trabalho deste grupo heterogêneo e interdisciplinar que se abriu à provocação de escutar o que o outro tem a dizer, coisa difícil nestes tempos. E não somente o outro como um par, isto é, os colegas da Universidade Federal de São João del-Rei, senão os outros que muitas vezes são os não escutados, os ímpares: os estudantes de graduação que atuaram como monitores e muito auxiliaram no desenvolvimento da proposta; os professores da escola, que muitas vezes abriram as portas para ensinar e

aprender em um trabalho verdadeiramente colaborativo e humilde, mas, principalmente, aqueles que a escola e a universidade poucas vezes escuta, os educandos, tantas vezes alvo de propostas e projetos que não lhes dão voz, os pequeninos.

María Elena Infante-Malachias

Professora Livre Docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

Universidade de São Paulo

Março de 2018



APRESENTAÇÃO

Uma possibilidade que se tornou realidade. Possibilidades são potencialidades. Quando o Governo Federal re-propôs, em 2015, pela quinta vez consecutiva, o Edital de Extensão do MEC/SESU denominado PROEXT, tivemos a alegria de ter nossa proposta selecionada. Ali germinava algumas possibilidades, dentre elas a publicação deste livro. Muitas das ações que são descritas nos textos que o compõem já estavam em andamento ou, dito de outra forma, tinham já uma “vida”, mas isolada ou em si; outras, no entanto, foram surgindo, se “constelando” ou “avizinando”. A miríade de ações que surgiu através dos esforços coletivos de aproximação e co-construção parecia, à primeira vista, desconexa ou fragmentada. Teremos, no entanto, que nos aproximar mais para verificar suas “conexões profundas”.

Programa de Extensão Universitária PsicoEducar. O nome do programa é já a tentativa de um sair do “lugar comum”. Ao invés de um simples Psicologia e Educação, quer-se mesclar as letras, sacudir os tipos. PsicoEducar é, certamente, nome que, em si, não explica nada. Será preciso, pois, que nos ajudemos a adentrar nas diferenças e semelhanças deste Programa de Extensão Universitária, composto por 14 projetos para podermos compreender um pouco mais de sua singularidade.

Todos os 14 projetos que o compuseram possuem, em comum, o interesse pelo campo educacional. Mas, cada qual, como se verá, vem de áreas e saberes distintos. Quatro projetos têm o pé na Psicologia mas, ao menos, de duas perspectivas ou abordagens psicológicas diversas; dois propõem interceção com o ensino da Matemática; outros dois podem ser classificados como pertencentes ao campo do “Ensino de Ciências”; dois propõem ações educativas através das Artes (Coral e Teatro); um problematiza a tomada de consciência e protagonismo diante das Mídias (Educomunicação); outro se encontra entre a arte e ciência – é como melhor podemos definir o jogo de Xadrez;¹ por fim,

¹ Gostaríamos de agradecer a parceria com o professor de Estatística da UFSJ, Dr. Marcos Santos de Oliveira, que tomou a frente do projeto Xadrez nas Escolas. Embora tenha conseguido realizar várias atividades, por razões de força maior não foi possível colaborar com um capítulo neste livro.

um se encontra nas fronteiras entre Medicina, Psicologia, Linguagem e Sabedoria Oriental (*Mindfulness*).

Só em nós sabermos tão diversos – embora com pontos de convergência – foi, certamente, um “salto de consciência”, observado concretamente nas reuniões mensais, encontros de preparação, conversas e algumas intervenções conjuntas.

O primeiro passo para cada projeto foi a criação de uma Equipe própria – ao menos um professor e um aluno universitário. Ali, por vezes, ocorria o encontro fundante. Dele ia derivando, sempre na conta do “risco educativo”,² os possíveis caminhos que cada projeto trilharia. Prática profissional confundia-se e, frequentemente, era ultrapassada por prática social. Aluno de engenharia tornava-se educador matemático; aspirante a físico, promotor de diálogos e grupos de apreciação cinematográfica. Aluno de Psicologia reconhecia a necessidade de abrir-se para o diálogo com educadores e outros profissionais. Além disso, claro estava que em um ato educativo legítimo, também aquele que se intitula educador sai mudado, senão no todo, em partes. O que, às vezes, dá na mesma. Primeira contribuição do Programa para seus participantes: *Mudou-se o jeito de olhar para si*.

Algumas palavras sobre o local ou “lugar” de convivência destes saberes e práticas: estabelecimentos de ensino regular, também chamados de Escolas, Instituições de Guarda (Casas Lares) ou ambientes educacionais na Universidade (laboratórios de ensino). Ao longo de dois anos de atuação (2016-2017), diversas mudanças governamentais interferiram nas paredes e tetos, e até mesmo nas relações humanas próprias de cada espaço. Porém, tantas mudanças externas não apagaram definitivamente o desejo de aprender e a exigência de significado dos agentes e personagens que por ali perambulavam. É sempre com pessoas, rostos e histórias concretas que convivíamos. Assim, se os olhos não marejavam por estar fixos em um único ponto, abriam-se para novas formas de ser e de existir dos locais protetores da compulsória educação³. Segunda contribuição: *Mudou-se o jeito de olhar para o outro*.

Por fim, apesar de o Programa não ter alcançado seu “ideal inicial” de fazer confluir todos os saberes, de ultrapassar os limites

² GIUSSANI, Luigi. *Educar é um Risco*. Bauru: EDUSC, 2004.

³ MACEDO, Lino de. *Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: ArtMed, 2004.

disciplinares rumo a uma prática ou perspectiva legitimamente interdisciplinar – e aqui vislumbra-se um lampejo de explicação para o título desta obra e do uso dos parênteses –, foi notório o investimento de seus protagonistas (alunos, professores, comunidade atendida) em práticas que ultrapassassem sua “zona de conforto”. Crescemos, enquanto grupo, na compreensão de que, em se tratando de Universidade, não podemos nos limitar aos aspectos burocráticos *stricto sensu*. A Universidade não se resume a Laboratórios, Bibliotecas, regras, Editais, Regimes de Trabalho. Novamente, na esteira das contribuições do educador italiano Luigi Giussani (2004), somando-se àquelas de John Henri Newman (1891),⁴ verificou-se que quando se empenha o próprio Eu, ou seja, quando a Pessoa na sua integralidade age exigindo significados, abre-se para novas maneiras de ser. O programa nos possibilitou vivenciar novos modos de estar e ser Universidade, novas relações entre colegas, outros modos de acompanhar nossos alunos. Última contribuição: *Mudou-se o olhar sobre o ser Universidade*.

A seguir, apresentamos os capítulos que compuseram esta obra “em movimento”.

No primeiro capítulo, de autoria do prof. Dener L. Silva e das alunas de Psicologia Aline Barros, Jéssyca Lemos e Joyce Silva, relata-se algumas das ações produzidas pela Equipe de Psicologia Escolar que compunha o Programa. Os autores procuram nos mostrar três possibilidades de intervenção à luz das discussões contemporâneas sobre a prática do Psicólogo em contexto educacional. Fazem refletir sobre a pertinência ou não de práticas consideradas “tradicionais” e “emergentes” (MARTINEZ, 2010). O capítulo busca uma articulação com as proposições de prática e de ciência que dirigem-se a um modelo integrativo interdisciplinar (MARONI, 2007). Ao final, apresentam algumas das práticas efetivadas na direção de promover a maior integração da Equipe Geral do Programa.

O segundo capítulo, de autoria do prof. Dener Silva e dos alunos do curso de Psicologia Jéssica Silva, Eduardo Costa, Jéssica Nascimento, Paola Dias, Bárbara Rodrigues e Gésia Fernandes, apresenta-nos a experiência do Plantão Psicológico em contexto escolar. A equipe atuou em duas escolas públicas estaduais e traz em seu texto o percurso de formação, divulgação do serviço e alguns dos resultados em 8 meses de

⁴ NEWMAN, John Henry. *Idea of a University*. Newman Reader, 2001. Disponível em: <<http://www.newmanreader.org/works/idea/index.html>>

atuação. Surpreende ver a trajetória da equipe em seu “tornar-se terapeuta”, bem como nos temas e discussões que mobilizaram o uso deste dispositivo em contexto escolar. Ao final, fica clara a presença do fator “Tendência Atualizadora” na medida que se verifica a valorização e plena utilização desta ferramenta por parte do público alvo. Os jovens não desperdiçavam a oportunidade de enfrentar seus medos e ansiedades. O capítulo também vale a pena para os que desejam conhecer um pouco mais da atual situação dos jovens de classe social e econômica baixa nas periferias dos aglomerados urbanos.

O terceiro capítulo traz a experiência de um Programa de prevenção às drogas no contexto escolar. O relato sobre as práticas de prevenção do projeto “Roda Vida”, de autoria da prof.^a Claudia Paiva e dos alunos Jéssica Felizardo e Eduardo Costa, apresenta, inicialmente, uma contextualização teórica que justifica a importância desta discussão. De fato, ainda que as drogas estejam presentes nas diversas culturas e na história da Humanidade desde seus primórdios, só contemporaneamente o acesso e a exposição dos jovens e adolescentes às mesmas ficaram destituídos de um contexto ritualístico. Assim, os autores observam a maior vulnerabilidade deste público; também por razões desenvolvimentais –mudanças hormonais, físicas, pressões grupais etc. Os autores fundamentam sua proposta na Psicologia Cognitivo Comportamental (SILVA e SERRA, 2004), visando promover a conscientização dos pensamentos e sentimentos envolvidos com a temática, e utilizam como ferramenta metodológico as propostas de Oficinas e Rodas de Conversa para promoverem as trocas entre os alunos e a Equipe de Psicologia (AFONSO, 2002). O capítulo finaliza disponibilizando alguns dos resultados alcançados ao longo da intervenção.

No quarto capítulo, das autoras Priscila Correia Fernandes e Laise Vieira Gonçalves, apresenta-se um recorte de uma pesquisa de mestrado que cartografou os movimentos de quatro estudantes universitários durante um projeto de educação ambiental (EA) ocorrido entre 2014 e 2015, na escola Municipal João Pio, localizada na zona rural do município de Tiradentes, MG. Foram cartografados atravessamentos do cotidiano da escola, durante a feitura de uma horta escolar, e como a experiência com a escola, com os alunos da escola, e os conhecimentos da biologia e da EA operaram na formação dos participantes universitários do projeto. Os processos foram seguidos e descritos por ordem de afetos (por topologia, não por cronologia). Utilizaram-se imagens, anotações de campo, trechos de entrevistas e escritas coletivas dos

relatórios de extensão; foram descritos acontecimentos, tomadas de decisão, leituras e falas que dão pistas de como a educação ambiental no contexto de extensão privilegiou certa condição para a invenção. Mais especificamente, pretendeu-se neste texto discutir como as aberturas temporais e espaciais da educação ambiental (jardim da escola, tempo fora de sala, espaço na fresta curricular) precipitaram uma aprendizagem inventiva (KASTRUPP, 2001), um devir-mestre, ou transformação de professores.

O quinto capítulo discute um projeto de “inclusão digital” de crianças e jovens albergadas (Casas Lares). O projeto “Lan House”, situado dentro do Campus Dom Bosco da Universidade Federal de São João del-Rei, atende, há 10 anos, crianças provenientes das “Casas Lares” da região. Crianças que foram retiradas do convívio de seus familiares e que se encontram nos abrigos à espera de que suas situações judiciais sejam resolvidas. Partindo da premissa de que a ludicidade digital abre possibilidades de expressão pessoal e, igualmente, apresenta-se como contexto de desenvolvimento psicológico, os autores apresentam diversas ações realizadas bem como discutem o fenômeno de identificação – à luz da teoria de Henri Wallon (1986) e da Sociologia da Infância (CORSARO, 2011) – de muitos destes jovens com os autores de Funk e Rap, expressão musical mais acessada durante as oficinas. Conclui-se com a constatação de que tais oficinas favoreceram a apropriação dos jovens de várias das ferramentas próprias das novas Tecnologias Digitais e, sobretudo, no desenvolvimento da dinâmica grupal e autonomia identitária dos mesmos. O capítulo é de autoria dos professores Dener Silva, Larissa Marinho e Maria de Fátima Queiroz, além da aluna de Psicologia Jéssyca Carvalho e do aluno de Ensino Médio Marcos Oliveira.

A sexta produção apresenta o relato de como o “Projeto Brincando com o Teatro” procurou proporcionar o acesso à linguagem teatral a jovens, pais, professores, funcionários e coordenação da Educação Infantil, ensinos Fundamental e Médio de 8 escolas públicas da região de São João del-Rei. Por meio de oficinas de jogos teatrais, sensibilização corporal e apresentação de trabalhos dos discentes do Curso de Teatro da UFSJ o projeto promoveu, de um lado, o desenvolvimento profissional dos licenciandos de Teatro; de outro, a oportunidade para as escolas e seus integrantes verificarem a potencialidade desta linguagem para a produção de novos sentidos, potencializando a liberdade. O texto é de autoria dos professores Juliana Monteiro e André Magela, responsáveis pelos estágios aos quais derivaram as intervenções.

No sétimo capítulo, de autoria do professor João Corrêa e do aluno Ricardo Lima, relata-se a experiência com um projeto cujo objetivo era despertar o interesse pelo gênero literário e de cinema ficção científica em estudantes do 9º ano do ensino fundamental, por meio da apresentação do filme “Energia Pura”, seguida da aplicação de questionário com questões relacionadas ao referido filme e de uma roda de conversa. Além de atingir o objetivo proposto, essa dinâmica também permitiu aos autores identificar lacunas de aprendizagem referentes aos conhecimentos da eletricidade e do magnetismo.

O oitavo capítulo, das autoras Filomena Maria Avelina Bomfim e Ana Claudia Silva Lima apresenta o processo de implantação de práticas educacionais em uma escola na região rural do município de Tiradentes, Minas Gerais. A proposta constitui uma iniciativa que visa à inserção de práticas educacionais, a fim de estimular o desenvolvimento do aparato crítico-apreciativo dos infantes em relação ao ambiente e, adicionalmente, observar e fomentar sua percepção acerca do espaço em que residem.

Já no capítulo nono, discorre-se sobre a adoção de uma estratégia de ensino de operações aritméticas, com alto nível de esquematização, a partir de dois métodos informais: o *grid multiplication* e o *chunking*, para o ensino da multiplicação e da divisão, respectivamente. Com o objetivo de tornar o aprendizado mais intuitivo, este projeto foi desenvolvido com duas turmas de uma escola estadual de São João del-Rei, durante dois anos, enquanto os estudantes cursaram o 6º e o 7º ano. O texto é de autoria do professor Erivelton Nepomuceno e da aluna Clarissa Guimarães e Miranda.

O décimo capítulo traz uma experiência de inclusão às novas tecnologias e às Ciências da Computação em uma escola do Ensino Fundamental. O capítulo, de autoria dos professores Carolina Xavier, Dener Silva e da aluna de Computação Bárbara Boechat, inicia com a contextualização do tema, discutindo o mundo “ultra-conectado”, a ampla difusão e acesso às novas tecnologias e a influência destas no aprendizado e desenvolvimento infantil. O projeto, realizado com crianças entre 9 a 10 anos de uma Escola pública na periferia da cidade de São João del-Rei, procurou promover a desmistificação que, muitas vezes há, sobre a temática das novas tecnologias. Utilizando-se da metodologia de Oficinas e Encontros Temáticos (AFONSO, 2002), mas permitindo-se deixar guiar pelos interesses e demandas das próprias crianças, o projeto acabou surpreendendo as crianças e a própria aluna bolsista que conduzia as oficinas. Ao final, percebeu-se que a “transmissão” da

paixão pelo universo computacional é algo possível e que, como em todo bom processo educacional (GIUSSANI, 2004), tudo começa em um Encontro.

O capítulo décimo primeiro trata das experiências vivenciadas pelas suas autoras no desenvolvimento do Projeto Oficinas de Matemática com crianças e jovens das Casas Lares da região, ressignificadas na escrita deste texto. Inicialmente, apresenta ao leitor o contexto de surgimento do projeto, aborda o processo de planejamento e desenvolvimento das intervenções para ele projetadas, junto a adolescentes abrigados da cidade de São João del-Rei/MG. A partir disso, discutem-se questões relacionadas à formação inicial e continuada de professores de Matemática pontuadas em um episódio específico, ocorrido em uma das intervenções do projeto.

O relato de uma experiência com um programa de 8 semanas de práticas meditativas (*Mindfulness*) aplicadas a um grupo de discentes do quarto ano de uma escola privada localizada em São João del-Rei é o que se apresenta como décimo segundo capítulo. Com a análise linguística de entrevistas realizadas após a intervenção, foi possível perceber, nas falas das crianças, a emergência de imaginários sociodiscursivos tais como “traços de maior autorregulação emocional”; “calma e relaxamento” e “senso de autocompaixão” o que nos fez refletir sobre a potencialidade deste dispositivo em contextos educativos. O capítulo é de autoria dos professores Alex Terzi, Paulo Mendes, em colaboração com os pesquisadores Daniela Oliveira, Marcelo Demarzo e participação dos alunos Martha Lages, Jéssica Nascimento, Diego Silva, Luiza Marques e Maria Teresa Dias.

No último capítulo, de autoria da professora Débora Andrade e do aluno Jackson Guedes, apresenta-se uma modalidade de educação musical (Coral) que procura inovar por não pautar-se na seleção vocal ou na crença do “dom”. Descreve-se a experiência de ensino coral para crianças de vozes não treinadas, numa escola de ensino fundamental, em São João del-Rei. Tendo como principais referenciais teóricos os autores Sílvia Sobreira (2003; 2002) e Graham Welch (2012; 2002; 2001; 1986), além de apresentar os motivos que comprometem a afinação do canto, algumas atividades são apresentadas como sugestões de intervenção pedagógicas.

Convidamos o(a) leitor(a) para, junto de nós, verificar o resultado desta profusão de olhares, ideias e ideais.



1. PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: TRÊS CAMINHOS POSSÍVEIS

Dener Luiz da Silva
Aline Thaís Santos de Barros
Jéssyca Carvalho Lemos
Joyce Cristina Ribeiro Silva

1.1 Introdução

O presente capítulo apresenta alguns dos resultados da Equipe de Psicologia Escolar pertencente ao Programa de Extensão PsicoEducar ao longo dos anos 2016 e 2017. O PsicoEducar é um programa composto por equipes de professores e estagiários de várias áreas, que desenvolvem estágios, extensão e pesquisas em escolas públicas e privadas de São João del-Rei. Seu principal objetivo é auxiliar esses profissionais e seus estagiários no aperfeiçoamento técnico e profissional, buscando trabalhar interdisciplinarmente.

Serão apresentadas três intervenções, analisadas aqui como possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar/Educacional. As duas primeiras estão ligadas ao trabalho direto do psicólogo no ambiente escolar e articulam-se com o que Martínez (2010) afirma serem proposições tradicionais em Psicologia Escolar/Educacional. Já a última, refere-se a um trabalho indireto, realizado pela equipe, junto aos demais projetos que compõem o Programa, visando a integração entre eles, o apoio aos professores e aos estagiários que desenvolviam os trabalhos no interior das escolas parceiras.

Os resultados permitem que tenhamos um retrato, contextualizado histórica e socialmente, dos limites e possibilidades da aplicação do saber psicológico em contextos educativos.

1.2 Duas maneiras de “ser” Psicologia Escolar

Entre as duas propostas de intervenção direta, a primeira refere-se ao trabalho ocorrido em três escolas, a partir do reconhecimento e acolhimento das demandas explícitas, seguidas de posterior produção de projetos e atividades, visando respondê-las.

Por questões de espaço, mas também porque tal proposta e modo de operar assemelhou-se nas três escolas, iremos detalhar o trabalho em uma das instituições atendidas.

1.2.1 Trabalho “Tradicional” em Psicologia Escolar/Educacional

Em seu artigo “O que pode fazer o psicólogo na escola?” Albertina Mitjans Martínez (2010), nos apresenta diversas possibilidades para o atuar do psicólogo no contexto educacional. Ela distingue entre fazeres “tradicionais”, mais ligados à história da profissão, e emergentes, considerados mais atuais e respondendo adequadamente às novas demandas da profissão. Contudo, atentamos para o fato de “tradicional” não ser, aqui, sinônimo de Psicologia Clínica na escola.

No início de 2016, uma equipe constituída por três estagiários do curso de Psicologia e o professor supervisor, buscou efetuar o caminho “tradicional” de produção de trabalhos em Psicologia Escolar. Essa equipe entrou em contato com uma escola, através de seu diretor e demais componentes da Equipe Pedagógica, apresentando o interesse na parceria e, logo após o consentimento e abertura por parte da instituição, começaram os trabalhos de observação.

O ambiente escolar em questão –instituição pública estadual, denominada aqui como Escola A –ofertava atividades de Ensino Fundamental I e II (do primeiro ano ao nono ano) e contava, na época, com aproximadamente 600 alunos. Localizava-se em região de periferia da cidade e enquadrava-se nos critérios de inclusão do Programa PsicoEducar: escolas públicas, preferencialmente que não tenham sido ou estivessem sendo alvo de programas governamentais ou da Universidade (tais como PIBID), com baixos índices na Prova Brasil 2015 e IDEB. A instituição havia obtido índice de 5.2 em Português para o 5º ano e 3.2 para o 9º ano.

A ideia de seguir tais critérios era o de colaborar para uma maior distribuição/expansão das forças de trabalho (estagiários, professores) disponíveis no Programa PsicoEducar, na efetiva colaboração entre Universidade e Comunidade.

O trabalho da Equipe de Psicologia Escolar nessa escola teve duração de um ano e seguiu as seguintes etapas: a) período inicial de observação, levantamento das demandas principais (explícitas e implícitas) e “contrato”; b) proposta de trabalhos em resposta às demandas e; c) avaliação e devolutiva (ou retorno à comunidade).

As observações ocorreram durante três meses e aconteceram na modalidade participante, nas quais os estagiários se integravam às

situações cotidianas da escola, evitando a posição de observador total (MARTINS, 1996). Ao longo desse período, os estagiários foram convidados a promover o vínculo positivo com a clientela e afinar melhor sua “escuta psicológica” (KÜPFER, 1997) ou “poética” (MARONI, 2007), abrindo-se para outros significados e sentidos.

Após os primeiros contatos, ainda no processo denominado “contrato”, a Escola A explicitou sua demanda e solicitou que a intervenção ocorresse diretamente em duas frentes: com as turmas do Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e com uma turma do 9º ano –sendo essa última tida como classe que provocava “adoecimento de alguns professores” (sic).

Uma dupla de estagiárias ficou responsável por trabalhar com as 5 turmas do Ensino Fundamental I (no período vespertino) e o outro estagiário buscou intervir junto à “turma problema”.

Com as classes do Ensino Fundamental I, intentou-se trabalhar a interação grupal e produzir um levantamento da relação deles com a Escola. Para tanto, usou-se do dispositivo oficinas e, como instrumento de intervenção, desenhos coletivos, realizados em folhas grandes, em que grupos de até 8 alunos foram convidados pelas estagiárias a desenharem aquilo que eles mais gostavam de brincar na escola e em casa.

Os objetivos consistiram em conhecer melhor os sujeitos, identificar as novas formas de brincar, interesses específicos e, segundo as contribuições da Sociologia da Infância, a “cultura de pares” (CORSARO, 2014).

Os dados obtidos através dessa intervenção foram bastante significativos. Conseguimos observar as relações grupais, dificuldades de entrosamento, lideranças, níveis de interesse e desempenho. Também pudemos acessar parte do que Corsaro (2014) chamou de “cultura de pares”, ou seja, a maneira singular como cada grupo respondia às tarefas solicitadas, valores, vocabulário e interesses comuns.

A questão dos jogos eletrônicos, por exemplo, ainda pouco contemplada nas escolas, foi um dos elementos encontrados.

A violência, entendida como valorização de estratégias de resolução de conflitos, através da força física ou imposição de vontades, singulares ou grupais, foi também observada. Ela se mostrou presente nas atitudes concretas de alguns grupos, mas também através da valorização de conteúdos ligados à essa temática, que surgiram nos desenhos: personagens de filmes, referências a vilões, heróis ou músicas com esse conteúdo.

Ao longo do processo de intervenção junto às turmas do Ensino Fundamental, as estagiárias convidaram as professoras responsáveis pelas

turmas a participarem do trabalho. Aqui foram encontrados alguns desafios, já que a maioria das professoras preferiu não participar dos encontros. Com a ausência das docentes, a questão vincular com as estagiárias ficava prejudicada. Algumas vezes, demorava-se muito nas intervenções para se obter o engajamento e interação dos grupos com a tarefa.

Além disso, perdia-se a oportunidade de construir uma prática conjunta com as professoras, o que poderia favorecer suas estratégias futuras de manejo grupal. De fato, questões relativas ao manejo de turma encontram-se entre as mais demandadas pelos professores à Psicologia (RODRIGUES; DIAS; FREITAS, 2010; WOOLFOLK; MARGETTS, 2012). No entanto, as oportunidades para se trabalhar tal temática em serviço são escassas. Avaliamos que, no caso em questão, essa parceria não ocorreu por, talvez, essa possibilidade não ter ficado clara da parte das estagiárias para com o conjunto de professoras. Some-se a isso, provavelmente, experiências passadas, onde as professoras acolhiam estagiários de outras profissões nas quais se esperava, sempre, uma atuação autônoma por parte dos mesmos. Outros motivos podem, contudo, ser aventados.

As ações junto à turma do 9º ano foram também muito significativas. Como afirmado acima, essa turma era identificada pelo coletivo dos professores da Escola A, como a “mais difícil”. Nosso olhar, em conformidade com a proposta de uma Psicologia Escolar Crítica (SOUZA, 2007; 2009), buscou adentrar para além do “explicitado”, tentando reconstruir a demanda ou os processos que levaram ao seu surgimento.

Nas primeiras observações, o aluno estagiário identificou “[...] grupos diversos, lideranças distintas, desinteresse e descrença na contribuição da escola para o próprio futuro” (excerto do Diário de Campo). Aplicou-se um questionário para verificar qual foi a compreensão desses jovens sobre o processo escolar e quais os significados emergentes ligados aos conceitos Escola e Educação.

Os resultados, somados às observações em sala de aula, traçaram os elementos que culminaram para a construção do “retrato” da “turma problema”: a) o significado manifestado pelos alunos para conceitos tais como Escola e Educação foi, em sua grande maioria, negativo. Os estudantes comentaram: “não serve pra nada”, “ruim”, “não nos querem bem”; b) foram identificados vários professores com estafa física e emocional; c) dificuldades severas da maioria dos professores no “manejo de turma” – as observações indicavam que apenas uma professora da turma conseguia “total adesão da classe para suas propostas educativas”; d) questões de liderança mal identificadas e conduzidas – presença de vários líderes, mas pouca ou nenhuma ação educativa direcionada para a participação

dos mesmos na resolução dos conflitos; e) programa educacional padronizado –seguindo as diretrizes curriculares mínimas –que não favorecia a problematização das questões singulares e emergentes por parte daqueles adolescentes.

Diante de tal diagnóstico, sugerimos algumas intervenções: trabalho grupal que favorecesse a dinamização do processo de liderança; discussão e trabalho de temas sentidos como necessários pelos jovens (*bullying*; sexualidade; vocação e orientação profissional, etc.). Tal trabalho, contudo, devido às dificuldades de conciliação de tempo por parte do estagiário e dos professores, não foi totalmente implementado, realizando-se apenas três encontros. Houve ainda a colaboração, em parceria com um dos docentes, na condução de um passeio à Serra de São José.

Nos três encontros, conduziu-se uma Roda de Conversa que favoreceu a expressão de alguns dos jovens, mas muito aquém da expectativa de mobilização da turma como um todo.

É preciso ressaltar, na Escola A, o caso de uma professora que, embora tendo recebido encaminhamento para licença médica por motivo de saúde (devido a problemas nas cordas vocais), encontrava-se na ativa, lecionando na “turma problema”, mas com o auxílio de um microfone portátil, acoplado à cintura.

Tal situação levou o estagiário a problematizar como a saúde é considerada no ambiente escolar e a propor intervenções que contemplassem a temática da Síndrome de Burnout.

A “Síndrome da Desistência” ou Burnout é definida por Carlotto (2002) como resposta comportamental cronificada aos estressores presentes na situação de trabalho, sendo constituída de três dimensões interdependentes: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização profissional. O primeiro fator refere-se à percepção, por parte dos sujeitos acometidos, de desconforto, redução de interesse e emoções positivas ligadas à atividade laboral. O segundo caracteriza-se pelo sentimento de não identificação dos sujeitos com as atividades realizadas; um “fazer por fazer” ou um “dar de ombros” com relação às tarefas solicitadas ou sob sua responsabilidade. O último fator, como desdobramento dos dois anteriores, caracteriza-se pela percepção negativa, diante da realização profissional.

Segundo alguns especialistas da temática:

Burnout em professores afeta o ambiente educacional e interfere na obtenção dos objetivos pedagógicos, levando estes profissionais a um processo de alienação, desumanização e apatia e ocasionando

problemas de saúde e absenteísmo e intenção de abandonar a profissão (CARLOTTO, 2002, p. 21).

Como resultado desse diagnóstico, foi proposta uma “oficina de relaxamento” aos professores e funcionários, durante a Semana de Ciências dessa escola, bem como, ao final do período de intervenção, na forma devolutiva, foi entregue uma apostila direcionada aos professores detalhando os aspectos ligados à síndrome: elementos constitutivos, formas de enfrentamento, etc.

1.2.2 Formação em Psicologia Escolar

A segunda modalidade de trabalho direto ocorreu ao longo do ano 2017. Diferentemente da proposta anterior, decidiu-se que, inicialmente, os estagiários envolvidos realizariam um preparo teórico anterior à prática em campo.

Partimos dos interesses manifestos pelos estagiários –nesse momento, eram quatro outras estagiárias e uma colaboradora (mestre em Educação), objetivando, ao término desse período inicial, ofertar às escolas parceiras, tal conhecimento em forma de projeto de intervenção.

Apostamos na construção da Equipe e na preparação prévia dos projetos, o que poderia tornar os encontros iniciais com os atores institucionais (professores, diretores, pais) mais direcionados para o que, de fato, se poderia contribuir, num verdadeiro processo de negociação com a “clientela”. Ao mesmo tempo, a nova Equipe tinha como uma de suas atribuições acompanhar as intervenções dos outros projetos pertencentes ao Programa PsicoEducar e da preparação e avaliação das reuniões mensais com toda a Equipe Multidisciplinar –serviço que será detalhado no tópico seguinte. Tal articulação –teoria, práticas dos demais projetos, experiência junto às Reuniões Grupais –permitiu que o trabalho teórico não ficasse fora de seu contexto concreto ou meramente “intra-muros”.

As temáticas escolhidas pelas estagiárias para aprofundamento teórico foram: Desenvolvimento Moral, *Bullying* e Trabalho com Oficinas.

Percebemos, no decorrer desse período preparatório, a necessidade de utilizarmos não só textos que abordavam os temas escolhidos, mas também outros que possibilitassem uma visão mais geral da Psicologia Escolar, como por exemplo, questões relativas à entrada na instituição escolar (SEVERO, 1993), os vários modelos de Psicologia Escolar (MARTINS, 2003) ou as estratégias de escuta próprias a esse profissional (KÜPFER, 1997) para, posteriormente, aprofundarmos os temas específicos.

O primeiro semestre foi, então, dedicado a essa formação prévia em Psicologia Escolar: aprofundamento nas teorias, através de discussões, apresentações e construção dos respectivos projetos de intervenção.

A seguir, apresentamos alguns dos resultados dessa preparação teórica, inicialmente descrevendo os temas escolhidos, sua importância e articulação com as necessidades ou demandas identificadas.

1.2.2.1 Desenvolvimento moral e *bullying*

A escolha de aprofundarmos e construirmos mais subsídios teóricos sobre o Desenvolvimento Moral e *Bullying* se justificou pelo fato de reconhecermos que esses são temas frequentes nas escolas (TOGNETTA et al., 2017).

Professores e colaboradores, muitas vezes, não compreendem a dimensão dessa problemática que está embasada na forma como os alunos avaliam e julgam determinadas situações. Acreditávamos que, ao ofertar conhecimento a respeito do tema, poderíamos ampliar a reflexão da comunidade escolar sobre algumas situações que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento moral das crianças e adolescentes.

Bullying é uma palavra de origem inglesa que tem como raiz o termo “bull” (literalmente, touro), usado para designar uma pessoa intimidadora, agressiva. Enquanto comportamento, o *bullying* mostra-se como prática violenta e repetitiva, entre pares de mesma condição hierárquica, sem motivo aparente e tem como local de expressão, geralmente, a escola (FERREIRA; TAVARES, 2009).

Para Ferreira e Tavares (2009), a importância de se trabalhar o tema no ambiente escolar se dá pelo fato de esse comportamento agressivo produzir consequências negativas para todos os envolvidos, do agressor à vítima.

É importante deixar claro que nem sempre as consequências do *bullying* são trágicas, no entanto sabe-se que geram sofrimento e interferem na aprendizagem e socialização, podendo deixar graves sequelas emocionais (SOUZA; ALMEIDA, 2011).

No nosso entender, a questão do *bullying* está diretamente ligada ao desenvolvimento moral. Para além de uma naturalização ou sociologização da problemática, ou seja, superando os discursos que põem ênfase em motivações biológicas ou individuais – “esses indivíduos são naturalmente mais agressivos” – ou apenas nos aspectos externos, ambientais ou sociais – “ele age assim porque vem de uma família desestruturada”; “vive em um meio onde há muita violência, logo age da mesma forma” –, queríamos propor uma compreensão que levasse em conta os aspectos

do desenvolvimento da moralidade, entendida como algo que vai sendo construído ao longo do percurso desenvolvimental dos sujeitos.

Diante disso, como podemos compreender o que é Moral? Responderemos essa questão não do ponto de vista filosófico ou teológico, mas psicológico.

Para Piaget (1994, p. 23) “[...] a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Para esse autor, pelo fato de vivermos em sociedade cuja dimensão grupal nos é inalienável, são estabelecidas regras de conduta que pré-condicionam nossos comportamentos. Ele observou, no entanto, contrariando uma visão de homem meramente empirista, que tais regras não são simplesmente impostas pela sociedade ou pelos grupos, senão paulatinamente construídas através de longo processo. Um bebê, por exemplo, segundo Piaget (1994), não consegue identificar tais regras ou responder a elas adequadamente, ele se encontra, portanto, em um estágio de anomia (sem regras). Entre os dois a seis anos de idade, a criança vivencia uma moralidade determinada pelas regras que advém de fora, dos outros com os quais ela se identifica –heteronomia. Já a partir dos 7 anos, começa a vislumbrar os percursos de desenvolvimento de uma moralidade autônoma, na qual o respeito às regras passa a ser sentido como necessidade do próprio sujeito, inserido em um grupo social.

O primeiro tema, pois, buscou partir do desenvolvimento moral para tratar a questão do *bullying*. O que leva um sujeito, em determinado momento de seu desenvolvimento, a praticar atos que possam ser avaliados como “quebrando regras”? Que condições psicológicas, institucionais (relativas à escola) e sociais podem favorecer uma tal manifestação comportamental? Qual o papel da “plateia”, dos educadores e dos pais, para manter ou contornar tais modos de ser? Tais questões, enfrentadas por diversos pesquisadores contemporâneos (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2014; SOUZA; VASCONCELOS, 2003; TOGNETTA et al., 2017), continuaram a nos impulsionar na busca de respostas.

Ao longo de nossas leituras e discussões sobre a temática do desenvolvimento moral, observamos proximidade entre quatro compreensões diversas que, acreditamos, podem futuramente ser articuladas: Desengajamento Moral (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2014), Desenvolvimento Moral (COLBY; KOHLBERG, 2011; PIAGET, 1994; PIAGET et al., 1996); Dissonância Cognitiva (FESTINGER, 1962) e Banalidade do Mal (ARENDT, 1999).

Desengajar-se Moralmente, para Bandura, Azzi e Tognetta (2014), é agir de forma a esvaziar ou reduzir a esfera da relação com o outro e

as regras de convívio sem, contudo, modificar a visão de si como agente moral que possa causar danos ao outro, ou seja, é a diminuição da autocensura moral que leva à justificação de determinadas ações desengajadoras, através de imperativos que se dão por descolamento de culpa, justificação e até mesmo interpretações diferentes dos conceitos morais. É o que os pesquisadores chamam de dificuldade em assumir uma postura de agência moral. Para que o indivíduo assuma sua perspectiva moral será preciso que ele desenvolva sua autorregulação: “Neste processo autorregulatório, as pessoas monitoram suas condutas e as condições sob as quais elas ocorrem, as julgam em relação aos seus padrões morais e circunstâncias percebidas, e regulam suas ações pelas consequências que aplicam a si mesma” (BANDURA; AZZI; TOGNETTA, 2014, pp. 20-21).

Já a dissonância cognitiva, segundo Festinger (1962), ocorre quando um indivíduo baseia sua vida em crenças ou ideologias e, em determinadas situações, age de forma diferente daquilo que acreditava. A criança que teve uma educação em casa e que, quando está na escola, age de forma diferente daquela em que seus pais a ensinaram, entra em dissonância cognitiva: para sustentar aquele ato visto positivamente entre seus colegas, começa a criar justificativas (por isso uma dissonância de aspecto cognitivo) desengajando-se moralmente dos valores recebidos até então.

Hannah Arendt (1999) ao discutir as atrocidades realizadas durante a Segunda Grande Guerra (1939-1945), destacou o fato de muitos dos comportamentos violentos serem realizados por sujeitos “inofensivos”. Verificou, ainda, um mal que adveio da “inércia” ou do mero manter-se em uma posição sem refletir ou questioná-la, porém não menos monstruoso em suas consequências. Esse abismo entre a gravidade dos atos e a superficialidade das motivações, a levou a cunhar o conceito “banalidade do mal”.

Pensar nesses temas dentro da realidade escolar é reconhecer que a criança ou o adolescente pode tomar, por vezes, atitudes desengajadas e banalizá-las, justificando-as para continuar a praticá-las, sem se sentirem totalmente culpadas. Apesar de reconhecermos que a temática é complexa e resistente a reduções, acreditamos que a escola contemporânea, como espaço de convivência, produção e divulgação de valores, positivos ou negativos, pode contribuir para a cooperação social, solidariedade, empatia, valorização das diferenças e favorecer o estabelecimento de uma moralidade positiva e emancipatória (PIAGET, 1994; 1996).

1.2.2.2 Oficinas como modelo de atuação

A fim de estruturar o trabalho a ser proposto para as escolas, buscamos compreender melhor o modelo de atuação por meio de oficinas, tal qual é proposto por Afonso, que afirma que:

‘Oficina’ é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir (AFONSO, 2000, p. 9).

Desse modo, atuar através de oficinas é propor ações grupais, de envolvimento coletivo, nas quais os componentes dos grupos podem manifestar-se, opinar e agir com liberdade e autonomia que lhes são próprias.

Embora a escola seja um ambiente de convivência coletiva, não é óbvio, entretanto, que haja trabalhos que tenham como foco a dimensão grupal. Muitas vezes, é exatamente esse um dos “calcanhares de Aquiles” dos trabalhos em Educação: agir apenas na individualidade, acreditando ser possível transformar o todo a partir daí.

O pressuposto teórico que sustenta o modelo de atuação em Oficinas, porém, postula que o todo é diferente da soma das partes, o que aponta para a existência de uma identidade grupal a ser considerada. Nesse sentido, as atividades propostas podem visar também uma integração e (re) elaboração da dinâmica grupal.

A atuação por meio de Oficinas permite que sejam trabalhados significados e vivências que se relacionem às temáticas específicas. Tal possibilidade, quando considerada dentro do contexto escolar, favorece o estabelecimento de um espaço que extrapola o caráter pedagógico que essa organização geralmente assume. Assim, o processo passa a se configurar concretamente como intervenção psicossocial (AFONSO, 2000, p. 9).

Contudo, pensar uma atuação através de Oficinas, em meio ao cotidiano escolar, aparece como grande desafio, uma vez que há diferentes dimensões de análise a serem observadas.

Segundo Enriquez (1997 apud AFONSO, 2000), o trabalho institucional exige a integração das dimensões mítica, sócio-histórica, institucional, organizacional, grupal, individual e pulsional. Essas, além de integrarem as análises do processo grupal desenvolvido ao longo das intervenções, precisam ser vistas como ‘atravessadoras’ do próprio

trabalho, ou seja, provocando certos ‘ruídos’ que requerem ser analisados sem que sejam dissociados da realidade local.

Consideramos, entretanto, que o atravessador ‘institucional’ é o mais evidente em um trabalho com grupos no ambiente escolar. O pequeno grupo que compõe as oficinas traz em si as marcas da instituição no qual se insere, ou seja, ele reflete e reproduz o grupo mais extenso, qual seja, o conjunto dos agentes que constituem aquela escola. Desse modo, ao trabalhar a dinâmica grupal e modificá-la no ambiente da Oficina, pode-se atingir, em alguma medida, uma transformação do contexto relacional da instituição.

O trabalho grupal nessa proposta pauta-se nos princípios da isonomia –mesmas regras para todos – e isegoria interlocutiva – mesmas possibilidades de manifestar e comunicar-se (WOLFF, 1996). Aliado à abertura para a atividade artística (ROGERS, 2002; ISHARA; CARDOSO; LOUREIRO, 2013), aproxima esta prática de novos paradigmas na Psicologia, diferentes daqueles que insistem na culpabilização de alunos, família ou professores, quando diante de problemas escolares.

Trabalhar com Oficinas requer, pois, a integralidade do contexto escolar, considerando sua complexidade. Compreender o aluno, seus pontos de vista e necessidades, bem como o professor e as diversas pressões que sofre. Transversalmente, levar em conta as políticas públicas que, de certo modo, estabelecem os enquadres de existência da escola.

1.2.2.3 A teoria se aproxima da realidade

Após esse período de preparação, mas sem deixar de atuar junto aos 14 projetos do Programa (detalhado no próximo tópico), a equipe de Psicologia Escolar/Educacional atuou junto a uma escola – aqui denominada Escola B – que seguia igualmente os critérios de seleção definidos pelo Programa PsicoEducar: baixo desempenho no IDEB (5,7); acolher população da periferia da cidade; pouco ou nenhum trabalho conjunto de projetos externos advindos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Esse trabalho ocorreu ao longo do segundo semestre de 2017.

Pode-se afirmar que o processo de preparação e desenvolvimento dos projetos de intervenção individuais das estagiárias foi exitoso, do ponto de vista de torná-las mais aptas para uma “negociação” de suas “especialidades”, com as demandas da escola.

De fato, na primeira reunião oficial entre as estagiárias, os professores e funcionários –considerada, portanto, como fase de negociação do serviço, surgiram as tradicionais demandas: indisciplina, estresse na sala

de aula, dificuldade em efetuar trabalhos colaborativos, inclusão, etc. Porém, a maneira de portar-se e a forma de conduzir a reunião –informando às professoras do caminho que já se havia trilhado, das experiências com os demais projetos do Programa PsicoEducar, favoreceram um movimento de abertura e identificação por parte das professoras presentes, que foi interpretado como “clima amistoso e valorativo de nossa contribuição” (Diário de Campo das bolsistas).

Na Escola B, acabou-se por acolher a demanda de uma professora de Ensino Fundamental I, que almejava entender as razões de sua dificuldade em fazer seus alunos participarem das atividades. Por questões de limitação de espaço não detalharemos essa intervenção. Sinalizaremos, contudo, que após 4 meses de intervenção – através de observações, rodas de conversa, oficinas e dinâmicas – sempre com a presença da docente regente –, pôde-se construir outra forma de avaliar o desempenho das crianças e, principalmente, da própria prática educativa da professora. Auxiliamos essa educadora a verificar seus pontos fortes e dificuldades reais (verificou-se que ela subestimava sua capacidade de intervenção), favorecendo uma retomada da sua identidade profissional.

Ao mesmo tempo, as estagiárias, ainda que no pouco tempo de intervenção, puderam tomar contato com os limites e possibilidades da prática do psicólogo em contexto educativo, que é sempre tão solícito e rico em demandas, podendo, às vezes, envolver o profissional em um emaranhado de demandas. Esta pequena experiência prática permitiu julgar de modo mais realista as expectativas, planejamento, trabalho de equipe e tempo dispendido em cada ação.

1.3 Uma terceira possibilidade: atuação junto à Equipe do Programa PsicoEducar

A terceira forma de atuar em Psicologia Escolar/Educacional que iremos mencionar refere-se a um trabalho indireto, de apoio e integração no interior do Programa de Extensão PsicoEducar, ao longo dos dois anos de atuação, uma vez que o mesmo era composto por 14 equipes e 11 professores, cada qual planejando e desenvolvendo projetos diferentes, com temáticas e áreas diversas. Essa proposta de trabalho pretendeu potencializar as ações de cada um dos projetos, por meio de atenção particular a cada equipe, favorecendo uma integração interdisciplinar.

Para a realização desse trabalho, seguimos dois caminhos complementares: a) afirmamos nossa disponibilidade para as demais equipes e projetos durante as reuniões e; b) efetuamos a leitura dos respectivos

projetos e de produções dos professores-orientadores, a fim de nos familiarizarmos com suas áreas de atuação e interesse, visando encontrar pontos de integração e interlocução.

Quanto ao primeiro caminho, algumas equipes chegaram a nos procurar solicitando ações específicas. A equipe do Projeto “Matemática com crianças da Casa Lar”, por exemplo, nos solicitou ajuda para compreender melhor a dinâmica grupal (entre as crianças) e estabelecer metas e estratégias de ensino condizentes àquele público. A escuta que pudemos ofertar – certamente favorecida pelo fato de uma das estagiárias ter efetuado trabalho de quase dois anos com várias daquelas crianças em outro projeto¹ – possibilitou uma mudança na relação das estagiárias (alunas do curso de Matemática) com as mesmas.

Na mesma direção, com a equipe do projeto “Filmes de Ficção e Ensino de Ciências”, efetuamos leitura e análise de desenhos produzidos por alunos de uma escola, após terem assistido ao filme “Alexandria”. Na oportunidade, auxiliamos o bolsista a produzir um conjunto de interpretações possíveis para as produções dos alunos que favoreceram uma devolutiva do mesmo fortalecendo o trabalho realizado.

Também, a equipe que propunha oficinas de inclusão digital articulando “Computação e Educação” solicitou apoio para preparar algumas das oficinas que foram aplicadas.

Em relação ao segundo caminho, após leitura dos respectivos projetos, elaboramos roteiro de entrevista com o intuito de ir aos professores e aos seus estagiários. Nosso objetivo era de, em encontros individuais, acolher demandas específicas de cada equipe, auxiliando na resolução de problemas ou na criação de estratégias para contorná-los, visando desenvolver melhor seus trabalhos, fortalecendo o Programa como um todo.

As entrevistas abordaram, inicialmente, a história particular de cada projeto, como foi constituída a equipe de trabalho, hipóteses iniciais e metas. Em seguida, conversava-se sobre como estava sendo o trabalho nas escolas. Nos interessava acessar as impressões positivas e negativas – o que não estava funcionando ou dificultando o desenvolvimento do projeto – a fim de propor ou acompanhar os distintos projetos.

A última questão se referia a sugestões e encaminhamentos que os professores e estagiários gostariam de propor para a rede PsicoEducar.

¹ Projeto Lan House, descrito em um dos capítulos deste livro.

Conseguimos efetuar, dos 11 professores participantes do Programa, 6 entrevistas. A análise das entrevistas nos auxiliou a pensar em conteúdos periódicos (reuniões mensais com toda a equipe). O trabalho do psicólogo nesses contextos pode, por um lado, partir de posturas, práticas ou perspectivas já dadas à priori ou, por outro lado, arriscar-se.

Achamos pertinente levar as demandas dos professores para que todos pudessem ter a oportunidade de analisá-las e propor soluções, visando maior implicação do grupo. Aplicamos durante a reunião do mês de junho de 2017, com 4 professores e 6 bolsistas, uma dinâmica que consistia em responder a duas questões: quais são minhas necessidades e dificuldades na consecução do projeto?

Como resposta, professores e estagiários levantaram os seguintes aspectos:

Necessidades (o que preciso)

- 1) Material bibliográfico a respeito de “algoritmos de divisão”
- 2) Decidir em conjunto com o grupo uma forma interessante de avaliar o impacto do projeto, considerando que há poucos alunos
- 3) Referencial teórico que possa subsidiar o trabalho junto aos adolescentes
- 4) Maior comunicação: que as demandas cheguem até nós, para tentarmos ajudar
- 5) Ter “sucesso em todas as atividades”
- 6) Interdisciplinaridade e comunicação entre os projetos
- 7) Mudar as datas de entrega do capítulo do livro sobre o projeto

As ‘necessidades’ foram agrupadas de tal forma que sintetizassem a compreensão de mais de um participante. Fizemos o mesmo com o tópico ‘dificuldades’.

Dificuldades (obstáculos a superar)

- 1) As instituições que procuramos não nos dão retorno e quando dão, já se passou muito tempo. Algumas vezes, os bolsistas não têm espaço para trabalhar, porque as salas são cedidas para outras atividades
- 2) Limitação do número de alunos que participam do projeto e falta de possibilidade de horário para que outros alunos interessados participem
- 3) Compreensão de algoritmos de divisão
- 4) Tratar as dificuldades (em matemática) individuais, em um grupo heterogêneo, no qual cada um tem uma dificuldade e esta é bastante peculiar
- 5) Tempo disponível cedido pela Escola
- 6) Comunicação com as Escolas
- 7) Integração com os demais projetos do PsicoEducar
- 8) Tempo para estudar e grande demanda/volume de trabalho das atividades do projeto
- 9) Avaliar a forma de impacto do seu projeto

Verificamos, a princípio, que não houve clareza em distinguir adequadamente os dois termos, necessidades e dificuldades. No entanto, a proposta era de trabalharmos coletivamente na direção de propor soluções e possibilidades de superação dos limites identificados.

Como sugestões para resolução das necessidades e problemas, o grupo propôs: para a dificuldade 9 – a preocupação em avaliar o impacto do projeto – levantar indicadores de como seu projeto estava sendo assimilado através de questionários ou entrevistas com o público alvo. Dessa maneira, o professor poderia julgar os efeitos produzidos.

Sobre as dificuldades 3 e 4, foi sugerido pensar em atividades matemáticas de acordo com os interesses das crianças. Por exemplo, se a criança gosta de esporte, pensar em questões matemáticas que envolvessem esse assunto, para que se interessasse mais pela aula.

Relacionados às dificuldades 1, 2 e 6 propomos usar estratégias de comunicação e divulgação, visando evidenciar a importância do projeto e sua aplicação, auxiliando os alunos das escolas (público-alvo) a refletirem melhor sobre sua disponibilidade de horários, para que o projeto não fosse deixado em segundo plano. Foi sugerido pensar em alguma estratégia semelhante de divulgação junto aos pais para que eles também pudessem julgar o valor do projeto aplicado.

Como resultado dessa intervenção junto ao grupo de professores e alunos do PsicoEducar, avaliamos que, naquele momento da dinâmica grupal, tornou-se evidente uma abertura para a compreensão da perspectiva do outro (diverso de mim). Ainda que estivéssemos, concretamente, em uma situação de comunicação multiprofissional, que tende a polarizar as falas e/ou termos dificultando a comunicação, verificamos um movimento coletivo de contornar as dificuldades uns dos outros, baseadas nas experiências vividas e em seus próprios conhecimentos, o que pôde ser lido como abertura para perspectiva interdisciplinar (PIAGET, 1969; MARONI, 2007).

A equipe de Psicologia Escolar/Educacional almejava, entretanto, algo mais. Que esses professores encontrassem interesses em comum para, talvez, estimular o trabalho colaborativo entre projetos, dentro das escolas. Tais colaborações inter-projetos, de fato, ocorreram muito pontualmente – como afirmado acima – ao longo dos dois anos de desenvolvimento do programa. Várias razões podem ser atribuídas: a) dadas as particularidades desse Programa, de ser coordenado e conduzido por professores universitários de diferentes áreas, com demandas e prioridades profissionais diversas, a interdisciplinaridade não foi tida

como ponto de partida comum, mas sim meta ou horizonte almejado; b) as reuniões de Equipe foram os momentos mais ricos e definidores de se problematizar o próprio ponto de vista ou perspectiva disciplinar. Recebíamos, por vezes, *feedback* dos participantes tais como “Foi muito bom participar da reunião, pude pensar em coisas que não tinha pensado”; “Me senti útil podendo partilhar um pouco da minha proposta e compreensão”. A baixa adesão às reuniões regulares pode ter prejudicado o processo de ‘abertura’; c) também o diálogo estabelecido com os atores institucionais – professores e funcionários – nos diversos estabelecimentos, exigiam e fomentavam postura interdisciplinar. A escola é, em si, um objeto social plural e diverso, que exige, para ser melhor compreendida a tomada de distintas perspectivas. Projetos que pareceram se envolver mais com a escola ou o universo escolar, tenderam a ser mais confrontados em suas perspectivas disciplinares.

Verificamos, em consonância com a bibliografia de referência, que uma prática interdisciplinar legítima requeria a assimilação da perspectiva do outro (MARONI, 2007; PIAGET, 1969), a compreensão de mesmos objetos ou situações para além dos próprios posicionamentos. Não se tratava de um dissolver-se na perspectiva do outro, mas no agregar novo ponto de vista à perspectiva anterior. Tal movimento de reconstrução de si foi observado, em graus variados, em quatro equipes que compunham o Programa: projeto Ensino de Matemática para Crianças da Casa Lar, projeto Ficção científica e Ensino de Ciências, projeto de Computação e Educação e na própria equipe de Psicologia Escolar/Educacional.

O interesse pela contribuição do outro, as constantes referências, a modificação, parcial ou total, de uma prática tendo em vista assimilar as sugestões ou indicações de outras equipes ou profissionais são alguns dos indicadores dessa abertura.

1.4 Considerações Finais

No cotidiano escolar, vivido por alunos, professores, coordenação, direção, pais, etc., várias temáticas emergiram como disparadores de ações, discussões ou compreensões. O trabalho do psicólogo nesses contextos pode, por um lado, partir de posturas, práticas ou perspectivas já dadas à priori ou por outro, arriscar-se no frescor de uma reinvenção de si, seu fazer, lugar de atuação, limites com outros atores institucionais, etc.

As ações propostas pela Equipe de Psicologia Escolar/Educacional no Programa PsicoEducar foram tentativas de trabalho dentro das

possibilidades e necessidades do campo imediato de ação a que estávamos sujeitos. O contato com as escolas, bem como o caminho trilhado pelos diferentes projetos que compunham o Programa, foram o campo onde emergiram tais ações.

Buscar a inserção nas escolas para o desenvolvimento de ações concretas que fizessem sentido para a comunidade escolar e contribuíssem para o desenvolvimento de todos os envolvidos, foi o desafio primeiro dessa equipe.

Reconhecemos, contudo, que o maior dos desafios foi o de promover e integrar a interdisciplinaridade da equipe, cerne do Programa PsicoEducar. Tal desafio exigiu compromisso com o acolhimento e a atenção às demandas que apareciam por todos os lados, seja de professores, estagiários, escolas. Propor ações que estimulassem a interdisciplinaridade exigiu dedicação e criatividade, além de uma força para superar as barreiras da Academia, tão fechada aos paradigmas científicos de cada área de conhecimento (MARONI, 2007). Propor trabalhos conjuntos, nesse contexto, solicitou rompimento constante de barreiras materiais e relacionais.

Finalizamos, reconhecendo que o fazer da Psicologia Escolar/Educacional não coincide, necessariamente, com um local de intervenção ou aplicação do saber psicológico. Neste sentido, as Escolas, ou outros contextos educacionais, podem ser consideradas o local privilegiado desta prática. Porém, pretendemos demonstrar nas linhas acima que a Psicologia Escolar se trata, isso sim, de uma forma interdisciplinar de abordar o Homem nestes contextos, buscando compreendê-lo e, à luz das experiências e contribuições acumuladas ao longo dos anos, propor respostas a alguns (não todos!) dos dilemas que vêm enfrentando, favorecendo a continuidade de seu desenvolvimento (GATTI, 1997).

Também tentamos demonstrar que, no processo de aprendizagem dessa nova “postura profissional”, não dispensamos o caminho ‘tradicional’ –que coloca o psicólogo na posição daquele que traz uma resposta às necessidades emergentes. No entanto, pudemos refletir sobre nossa própria formação, “afinar” ou “aperfeiçoar” nosso olhar e ferramentas para, diante da realidade, propor uma abordagem ainda mais condizente.

A “terceira via” que se mostrou potencializadora de nosso fazer/saber da Psicologia Educacional foi aquela que visou “tocar indiretamente na escola” fortalecendo os atores do Programa PsicoEducar. Os resultados, dispersos nesse livro, demonstram que foi, em grande medida, bem sucedida.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. Lúcia M. *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do campo social, 2000.
- ARENDT, H. *Eichmann em Jerusalém*. Um Relato Sobre a Banalidade do Mal. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; TOGNETTA, L. R. P. *Desengajamento Moral: Teoria e Pesquisa a Partir da Teoria Social Cognitiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.
- CARLOTTO, M. S. A síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em estudo*, v. 7, n. 1, 2002.
- COLBY, A.; KOHLBERG, L. *The Measurement of Moral Judgment*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011.
- CORSARO, W. A. *The Sociology of Childhood*. 4a ed. Bloomington: Indiana University/SAGE Publications, 2014.
- ENRIQUEZ, E. A. *Organização em Análise*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- FESTINGER, L. *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 1962.
- GATTI, B. A. O que é Psicologia da Educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento. *Revista do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação*. PUCSP, São Paulo, EDUC, n. 5, pp. 73–90, 1997.
- ISHARA, S.; CARDOSO, C. L.; LOUREIRO, S. R. *Grupo comunitário de saúde mental: conceito, delineamento metodológico e estudos*. Ribeirão Preto: Nova Enfim, 2013.
- KÜPFER, M. C. O que toca a/à Psicologia Escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. DE (Eds.). *Psicologia escolar: Em busca de novos rumos*. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- MARONI, A. Â. *E por que não?* Tecendo possibilidades interpretativas. São Paulo: IDEIAS & LETRAS, 2007.
- MARTINS, J. B. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 17, n. 3, 1996.

_____. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. 2, 2003.

MARTÍNEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, v. 23, n. 83, 2010.

PIAGET, J. *Psychologie et pédagogie*. Denoël/Gontier, Paris, 1969.

_____. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PIAGET, J.; MENIN, M. S.; ARAÚJO, U. F.; LA TAILLE, Y.; MACEDO, L. (Org.) *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

RODRIGUES, M. C.; DIAS, J. P.; FREITAS, M. F. R. L. Resolução de problemas interpessoais: promovendo o desenvolvimento sociocognitivo na escola. *Psicologia em Estudo*, v. 15, 2010.

ROGERS, C. R. *Grupos de Encontro*. 8a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SEVERO, M. C. *Estratégias em psicologia institucional*. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, v. 13, n. 1, 2009.

_____. Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: CAMPOS, H. R. (Ed.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007.

SOUZA, C. P.; ALMEIDA, L. C. P. Bullying em ambiente escolar. *Enciclopédia Biosfera – Centro Científico Conhecer*, v. 7, n. 12, 2011.

SOUZA, L. L.; VASCONCELOS, M. S. Modelos organizadores do pensamento: uma perspectiva de pesquisa sobre o raciocínio moral com adolescentes autores de infração. *Psicologia em Estudo*, v. 8, n. 2, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; KNOENER, D. F. BOMFIM, S. A. B.; NADAI, S. T. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 3, 2017.

WOLFF, F. Nascimento da razão, origem da crise. In: NOVAES, A. *A crise da Razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WOOLFOLK, A.; MARGETTS, K. *Educational Psychology*. 3a ed. Austrália: Pearson Higher Education AU, 2012.



2. PLANTÃO PSICOLÓGICO NA ESCOLA - CONSTRUINDO CAMINHOS PARA O “CUIDAR DE SI” DE JOVENS E ADOLESCENTES

Dener Luiz da Silva

Jéssica Pereira Silva; Eduardo Mendes Martins da Costa

Jéssica Janete Nascimento; Paola Souza Dias

Bárbara Elisa Silva Rodrigues

Gésia Soares Fernandes

2.1 Introdução

Apresentamos a experiência de Plantão Psicológico desenvolvido em duas escolas públicas no interior de Minas Gerais. As atividades fizeram parte do Programa de Extensão PsicoEducar (MEC/SESU/PROEXT -2016/2017). O projeto em questão contava com uma bolsista e 6 estagiários de Psicologia, coordenados por um professor supervisor.

Para ofertar o serviço os estagiários passaram por um período de treinamento na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Nessa oportunidade, praticaram leituras e dinâmicas acerca da abordagem e das características de um serviço de saúde mental em escolas públicas. Logo após o período de treinamento –que se estendeu por sete meses –foram iniciadas as atividades de atendimento em duas escolas.

Com o intuito de apresentar tal experiência faremos, inicialmente, uma breve apresentação do referencial teórico empregado e, num segundo momento, do método utilizado para desenvolver as atividades. Destacaremos elementos relativos à preparação em grupo, contato com as escolas, divulgação do trabalho e uma síntese dos atendimentos realizados.

Por fim, será apresentada a análise dos resultados e as considerações do grupo em relação ao trabalho executado.

2.2 Psicologia humanista: a pessoa colocada no centro

A abordagem em psicoterapia denominada “Abordagem Centrada na Pessoa” (ACP) é uma das possibilidades da Psicologia Humanista e

tem seu marco inicial na década de 1940, nos Estados Unidos da América. Durante muito tempo foi considerada a “Terceira Força” na Psicologia, sendo as duas outras a Psicanálise e o Comportamentalismo (HEIDBREder, 1969).

O norte-americano Carl Rogers (1902-1987), um dos fundadores da ACP, buscava não reduzir o Homem a qualquer tipo de determinismo, seja cultural ou biológico.¹ Considerava a pessoa humana dotada de grau relativo – porque relacionado ao contexto e às condições biológicas – mas, paradoxalmente, infinito de liberdade, autonomia, criatividade e crescimento. Tais elementos constituíam o que denominou por “tendência para a auto-atualização” da pessoa e, segundo ele, eram o verdadeiro fator curativo no processo psicoterapêutico (ROGERS, 2009).

Dentre as suas propostas estavam: maior confiança no impulso do indivíduo em direção ao crescimento, saúde e ajustamento; ênfase nos aspectos afetivos e não somente nos intelectuais; privilegiar a situação imediata mais do que o passado; relacionamento terapêutico, em si mesmo, como experiência de crescimento (ROGERS; STEVENS, 1978).

Rogers (2009) ressaltava que para o encontro terapêutico ser efetivo, ou seja, promotor de mudança, deve estar pautado em três posturas fundamentais que precisam ser apresentadas pelo terapeuta: Empatia, Congruência e Aceitação Incondicional. A Empatia é entendida como o movimento afetivo-cognitivo do terapeuta em direção à compreensão da perspectiva fenomenológica do cliente, ou seja, o modo como este significa, percebe e sente o mundo. A congruência exige que o terapeuta esteja consciente de seu próprio universo fenomenológico (percepções, sentimentos, juízos, etc.) e que o expresse adequadamente na medida em que isso possa auxiliar o cliente a entrar em contato com suas vivências e experiências, focando o processo no relacionamento presente entre terapeuta e cliente. Por fim, a aceitação incondicional diz respeito à postura do terapeuta que permite criar um ambiente de acolhimento sem restrições, em que o sujeito possa sentir-se à vontade para expressar-se livremente, sem que tenha que recorrer a máscaras, papéis ou posturas estereotipadas.

¹ Outro personagem importante para que se compreenda os vários caminhos tomados pela Psicologia Humanista, foi o psicólogo Abraham Maslow (1908-1970). Recomendamos a leitura do artigo de Branco e Silva (2017) para maiores informações a respeito desses estudos.

Nesta abordagem, portanto, propõe-se um novo paradigma da relação profissional-cliente, onde o terapeuta não traz prontas as respostas ou se posiciona de modo a ser o “dono da verdade” mas, como companheiro de jornada disponível para ajudar a verificar os caminhos e possibilidades que se abrem, estando atento às condições favoráveis ao crescimento que pode ocorrer na relação.

Além de inaugurar um posicionamento distinto na relação terapeuta-cliente, a ACP postula a centralidade da liberdade e da tendência atualizadora como manifestações psicológicas necessárias para que o processo de crescimento psicológico – superação das barreiras – retome seu rumo à saúde. Requer-se que o *Eu* do sujeito se assuma consciente e livremente. Quanto mais o *Eu* torna-se ativo, quer dizer, consciente de sua constituição, mais chance temos que o caminho para a autoaceitação ocorra. A Abordagem Centrada na Pessoa é, pois, o conjunto de técnicas e posturas que promovem as condições necessárias e indispensáveis para a expressão livre do *Eu* de cada indivíduo, de tal modo que ele possa assumir sua própria vida.

2.3 Plantão psicológico na abordagem centrada na pessoa

Estar disponível para acolher prontamente alguém que chega até nós com demandas variadas e não previsíveis. Eis, em resumo, a definição de um serviço de Plantão na área de saúde.

Assim como no plantão médico, o plantão psicológico caracteriza-se pela disponibilidade de um profissional – geralmente um psicólogo ou estagiário de psicologia, sob supervisão – em horários pré-definidos para o pronto atendimento a qualquer indivíduo que procure pelo serviço. Por parte do cliente, portanto, não há necessidade de pré-agendamento da consulta. Além disso, em contraste com um trabalho clínico tradicional, a duração da sessão é flexível e pode variar conforme o entendimento e disponibilidade do terapeuta.

O Plantão Psicológico baseado na ACP teve seu início, em território nacional, na década de 1970 em diferentes contextos, dentre eles o educacional (ROSEMBERG, 1987; MAHFOUD, 1999; TASSINARI 1999; SCHMIDT, 2004; SOUZA; SOUZA, 2011; NASCIMENTO BEZERRA, 2014).

Aplicado ao contexto escolar, consiste na oferta de um serviço no qual o aluno possa, por ele mesmo, buscar ajuda para rever, repensar e refletir sobre questões que considere urgentes. Através do Plantão o cliente tem oportunidade de entrar em contato com sua forma particular de vivenciar o mundo e expressá-la à sua maneira, tendo

a certeza de que será ouvido. Tal abertura para o “mundo interno” do sujeito faz com que o Plantão apresente-se como espaço constante para o “não planejado”.

Segundo Mahfoud (1999, p. 52):

(...) a proposta de Plantão Psicológico, em si mesma, já requer uma abertura ao não-planejado; quando se acrescenta a vinculação institucional a ser delineada no decorrer do processo, a exigência de disponibilidade a acompanhar um processo sem planejamento prévio é ainda maior.

O plantonista, desse modo, é convidado a exercitar essa abertura frente ao inesperado que pode ocorrer em seu horário de atendimento. Acredita-se, entretanto, que o Plantão possa complementar a tarefa da educação escolar auxiliando a escola na formação integral, ou seja, levando em conta a totalidade da pessoa do aluno e não somente seu papel de aprendiz (MAHFOUD, 1999).

A seguir detalharemos os caminhos para a implementação do Plantão nas duas escolas atendidas.

2.3.1 Formando plantonistas – um caminho possível

Como formar sujeitos abertos a si mesmos e aos outros? Como articular os progressos e desenvolvimentos teóricos da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) com questões práticas, exercícios e vivências que favoreçam um crescimento pessoal e profissional dos envolvidos?

Buscando responder a algumas dessas questões, propusemos, inicialmente, realizar nossos encontros semanais de treinamento seguindo a metodologia dos “Grupos Comunitários de Saúde Mental”, os quais também têm algumas de suas bases na Abordagem Humanista (ISHARA; CARDOSO; LOUREIRO, 2013). Os grupos comunitários, propostos inicialmente pelo médico psiquiatra Sérgio Ishara (USP-Ribeirão), são encontros abertos a todos os interessados, mas com foco em indivíduos ligados aos serviços de saúde mental ambulatoriais da cidade de Ribeirão Preto. Nos grupos, busca-se favorecer o olhar para a própria experiência, partindo-se da sensibilidade de cada sujeito, mobilizada, inicialmente, por um “sarau” no qual cada participante traz para o grupo algo que lhe tenha sido significativo durante a semana: uma música, uma notícia, uma propaganda, uma lembrança etc.

Essa fase inicial do treinamento nos incentivou a dar atenção especial às nossas próprias experiências cotidianas e nos levou a perceber, compartilhar e refletir sobre o impacto que elas nos causavam. Essa proposta, ao mesmo tempo em que nos aproximava de nós mesmos, também nos aproximava uns dos outros, permitindo que nos conhecêssemos, aprendêssemos com as experiências compartilhadas pelo outro e praticássemos a “escuta não diretiva”, ou seja, um acolher a fala do outro sem preconceitos, fator essencial na ACP.

A cada encontro, os estagiários levavam um material pessoal a ser compartilhado com o grupo. Esse material poderia ser uma foto, poesia, música ou qualquer outra coisa que tivesse marcado ou chamado sua atenção naquela semana. Em um segundo momento, o espaço era aberto para aqueles que quisessem compartilhar o motivo pelo qual aquele material fora escolhido. Mesmo a fala não sendo obrigatória neste momento, a maioria dos estagiários contava como se deu a escolha daquele objeto ou a vivência que o levou a escolher aquele material. Após este “aquecimento” pautado na metodologia do Grupo Comunitário, passávamos para a discussão dos textos, tarefas e práticas que também fizeram parte da formação dos plantonistas.

A etapa de Treinamento consistiu de 35 encontros, com regularidade semanal. Dentre as várias leituras realizadas, destacamos: Tornar-se Pessoa (ROGERS, 2009); Um jeito de ser (ROGERS, 1983), Plantão Psicológico: novos horizontes (MAHFOUD, 1999); O que é ouvir (AMATUZZI 1999); Orientação não diretiva (RUDIO, 1975) e A Abordagem Centrada na Pessoa e suas dimensões (CARRENHO; TASSINARI; PINTO, 2010).

No treinamento foram propostas ações e exercícios que ultrapassaram o momento da supervisão como, por exemplo, observar a si e ao outro em atividades cotidianas. Essa observação possibilitou a percepção de si mesmo e fez com que nos sentíssemos de uma forma diferente, de certa maneira um pouco incômoda, a princípio. Contudo, favoreceu reflexões sobre nossas ações rotineiras que geralmente passam despercebidas no dia a dia.

Ao exercer a atividade de observar o outro, tivemos a oportunidade de mesmo não estando em um atendimento do Plantão, experimentar o olhar para o outro. Esse exercício foi fundamental para treinar a escuta ativa e perceber para além da fala, o significado que ela traz e que está presente em cada um.

2.3.2 Implantando um serviço - definição das escolas e divulgação

Durante o treinamento ficou definido que o Plantão Psicológico nas escolas teria início quando os estagiários se sentissem aptos para os atendimentos. Assim, quando decidimos que queríamos iniciá-los, nos organizamos a fim de definir as datas e como se dariam o processo de divulgação e o acesso às escolas.

A disponibilidade de estagiários de Psicologia e a percepção da ausência de serviço de Plantão Psicológico na rede pública de ensino foram determinantes para que pudéssemos ofertar esse tipo de apoio às escolas da região. Desse modo, fizemos um levantamento inicial com o intuito de verificarmos a aceitação por parte desses estabelecimentos de ensino, além da disponibilidade de salas com horário e acesso exclusivos para o serviço.

Seguimos nosso planejamento e iniciamos a procura por escolas que tivessem interesse e possuísem condições mínimas necessárias para a implementação do Plantão Psicológico. As exigências para o local de atendimento foram as seguintes: uma sala reservada, de fácil acesso aos alunos, preferencialmente privada de barulhos externos que pudessem atrapalhar a escuta e, também, para que a conversa não fosse ouvida do lado de fora.

A primeira escola para a qual ofertamos o plantão foi uma escola municipal do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano). Após a apresentação da proposta foi marcada uma reunião com a diretora, vice-diretora e a supervisora, na qual foram apresentados o projeto, seus métodos, abordagem, e as dúvidas foram respondidas. No terceiro encontro, a direção disse que gostaria da implementação do projeto, mas que não teria uma sala disponível para que os atendimentos acontecessem. Diante deste impasse não foi possível formalizar a parceria.

A segunda escola visitada foi uma escola estadual, cujo público-alvo também foram crianças do Ensino Fundamental II. Fizemos contato com a vice-diretora que disse ter gostado da proposta e que a escola estava precisando de um projeto que atuasse com os alunos. No entanto, não houve disponibilidade em acolher a Equipe de Psicologia, nem interesse por parte dos demais membros da direção. Portanto, também nessa escola não foi possível efetivar o projeto.

A terceira escola com a qual entramos em contato foi uma escola estadual da cidade de Santa Cruz de Minas, vizinha a São João del-Rei, cujos índices educacionais eram preocupantes para a faixa

etária que iríamos acolher (2,6 para o 8º/9º ano, IDEB-2011). Em um primeiro contato conversamos com a supervisora do turno matutino (Fundamental II e Ensino Médio) que foi muito receptiva em relação ao projeto, mostrando-se interessada e, disponibilizando de imediato uma sala para os atendimentos. Nessa escola nosso público-alvo foram os alunos do Ensino Médio, cinco turmas no turno da manhã. Porém, a supervisora solicitou a possibilidade de estender o atendimento aos alunos de um programa de Tempo Integral que acontecia na escola. Assim, a proposta foi aceita.

Enquanto começávamos os contatos com as instituições escolares, o treinamento continuava com leituras, planejamento da entrada e início dos atendimentos. Nesse momento do treinamento contávamos com 7 estagiários, o que possibilitou atuarmos em mais um estabelecimento educacional: uma escola estadual de médio porte de São João del-Rei com aproximadamente 1.000 alunos, que se mostrou interessada e disponibilizou uma sala para os atendimentos.

Em ambas escolas contamos com ajuda constante dos funcionários para a adaptação do ambiente e pudemos observar grande engajamento da equipe escolar, disponibilizando mobiliário adequado, garrafas de água e até mesmo objetos decorativos, como vasos de flores para tornar as salas de atendimento mais agradáveis e acolhedoras.

Antes de iniciarmos os atendimentos, fez-se necessário informar sobre o serviço e esclarecer os alunos e funcionários. Momento que chamamos de “produzir a demanda”, por acreditarmos que o mero oferecimento não garantiria a participação efetiva da população-alvo. Para tal, realizamos algumas atividades de divulgação e esclarecimento das dúvidas dos alunos e funcionários das duas escolas em relação ao Plantão Psicológico. Foi necessário enfatizar a importância da liberdade do aluno na procura do atendimento, não devendo ser encaminhado pela equipe escolar; a compreensão dos professores para liberação do aluno da sala de aula e a garantia do sigilo do atendimento.

Na divulgação também elaboramos cartazes informando o que é o Plantão Psicológico e os horários de atendimentos em cada escola. Cartazes específicos com os horários do plantão foram afixados nos murais informativos das escolas. Realizamos reuniões com professores e funcionários, sendo que em uma escola foi realizada no horário do intervalo e na outra, durante a reunião mensal da equipe escolar. Para os alunos, em ambas as escolas, a divulgação ocorreu na hora do intervalo, com a distribuição de panfletos e conversa informal com

aqueles que se aproximavam de nossa equipe sobre o serviço. No mesmo momento, com a ajuda de funcionários e alunos que eram responsáveis pela sonorização do “recreio”, foi escolhido o repertório musical com letras que estimulassem reflexões sobre a vida e suas mudanças.

Por fim, a divulgação do Plantão Psicológico e os horários de atendimento foram confirmados em visitas de parte da Equipe de Psicologia às escolas envolvidas e no turno que seria ofertado o serviço.

2.3.3 “Como vai minha vida?” – uso de questionário para apreensão geral da qualidade de vida

Como forma de levantar informações sobre a saúde mental e a qualidade de vida dos alunos das duas escolas, aventamos a possibilidade de efetuar um levantamento que nos indicasse como eles estão vivenciando alguns dos aspectos relacionados: indicadores sobre sono, acesso à assistência médica, percepção pessoal sobre o estado geral de saúde, etc. Achamos por bem produzir um questionário online, baseado no formulário da Organização Mundial da Saúde, o WHOQUOL-Bref (versão abreviada),² que vem sendo utilizado para avaliação da qualidade de vida em populações brasileiras com relativo sucesso (FLECK et al., 2000; FLECK, 2000). Construimos nossa amostra a partir da seleção aleatória de, no mínimo, 3 alunos de cada turma das instituições. O questionário padrão foi adaptado à nossa realidade; incluiu-se o título “Como vai minha vida?”, retirou-se e modificou-se alguns dos itens que, em nosso entender, não precisavam ser consultados naquele momento,³ bem como foi feita sua transposição para uma versão online (via Google Formulários), de modo a facilitar a aplicação através de meios eletrônicos, como *tablet* ou PC com acesso à internet. As alternativas de resposta e sua apresentação foram mantidas em forma de escala Likert.

Seguem abaixo, alguns dos resultados encontrados:

No total foram aplicados 59 questionários nas duas escolas. A maioria dos alunos respondentes se encontrava entre as idades de 15 a 17 anos. Embora a escolha dos alunos tenha sido aleatória, 52,6% dos respondentes eram homens, contra 47,5% de mulheres. Os alunos

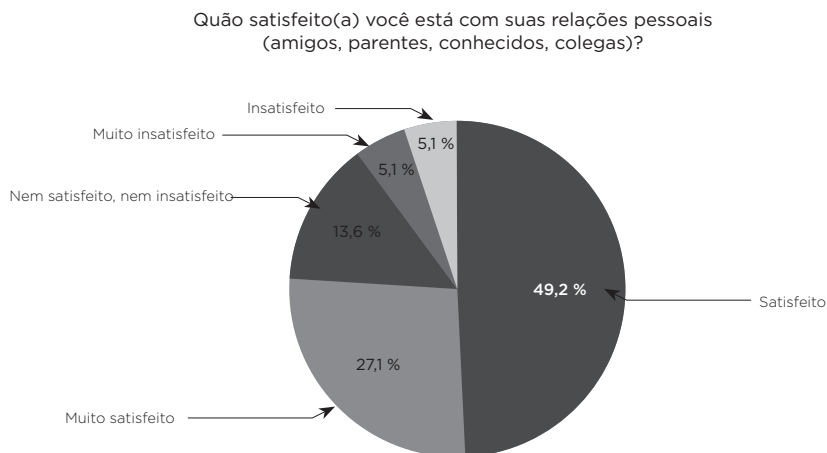
² WHOQUOL – abreviação de **The World Health Organization instrument to evaluate quality of life**.

³ Por exemplo, item 19 do questionário padrão que versa sobre a qualidade da vida sexual – optou-se por manter a temática geral e reformulou-se a questão para “Quão satisfeito (a) você está com sua sexualidade?”

afirmaram estar frequentando do 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, sendo que a maioria (39 dos questionários) foram de alunos do 1º e 2º ano do Ensino Médio. Em relação ao conteúdo específico do Questionário – percepção sobre qualidade de vida – 49 dos 59 respondentes afirmaram considerar sua qualidade de vida entre “boa” ou “muito boa”. A maioria avaliou-se como “satisfeito” em relação à sua saúde (35 dos 59 alunos). Igualmente significativa (39 alunos), foi a resposta de avaliarem que suas vidas possuem sentido. Uma das adaptações que realizamos diz respeito ao item 18 do questionário que inquiria, originalmente, sobre sua satisfação quanto ao desempenho no trabalho. Efetuamos a questão pedindo para que os jovens se avaliassem quanto a seu desempenho nos estudos. Outra vez, a maioria dos respondentes (31) afirmou estar entre satisfeito e muito satisfeito.

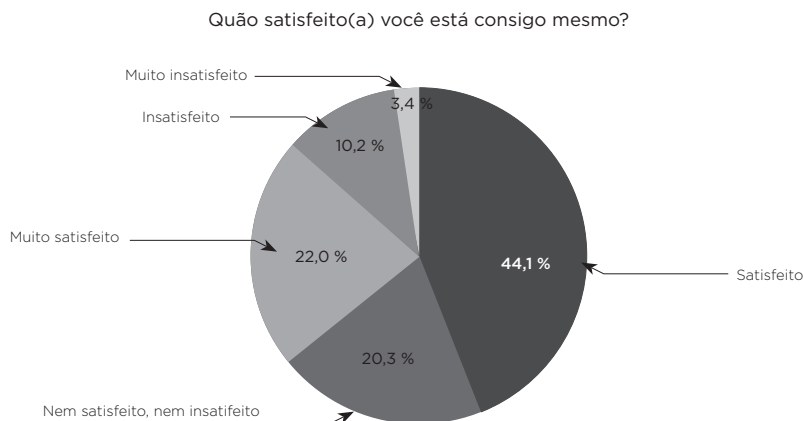
Destacaremos duas das respostas, a título de ilustração dos resultados e de como nos serviram na preparação para os atendimentos que poderiam surgir no Plantão Psicológico. O primeiro deles refere-se à autopercepção dos alunos sobre a qualidade de suas relações pessoais.

**Gráfico 1: Porcentagem de respostas à questão
“Quão satisfeito(a) você está com suas relações pessoais
(amigos, parentes, conhecidos, colegas)?”**



Como se pode notar, a maioria considerava-se satisfeito com a qualidade das relações interpessoais, justamente estas que podem, por vezes, trazer transtornos ou sofrimentos. Um segundo aspecto destacado a partir dos resultados refere-se à autoavaliação sobre o quão satisfeito o sujeito se encontrava consigo mesmo. Semelhantemente aos dados do gráfico anteriormente apresentado, verificamos que a maioria dos jovens considerava-se satisfeito consigo mesmo. Tal fator, evidentemente, levava-nos a postular, nos jovens respondentes, autoconsideração positiva e maior disposição para enfrentar desafios e problemas. Abaixo o gráfico sintetiza os resultados.

**Gráfico 2: Porcentagem de respostas à questão
“Quão satisfeito(a) você está consigo mesmo(a)?”**



Em síntese, ao analisarmos os dados dos 59 questionários respondidos, avaliamos que a condição da saúde geral e a autopercepção sobre a qualidade de vida era significativamente positiva, o que nos levava a crer que não teríamos muitas demandas para o Plantão Psicológico, ou que as questões que receberíamos não seriam de natureza complexa. No entanto, como mostraremos a seguir, em relativo contraste com os resultados do Questionário, o Plantão Psicológico pôde captar o sofrimento psicológico de maneira mais apurada e, talvez por abarcar olhar mais individualizado, uma visão realista e singular sobre aqueles que o procuravam, podendo ser instrumento para o autocuidado destes mesmos sujeitos.

2.3.4 Começam os atendimentos – o plantão ganha vida

Iniciamos os atendimentos no dia posterior a divulgação. Inicialmente, optamos por reforçar a divulgação do serviço efetuando anúncio em cada sala, a cada dia em que o Plantão se iniciava, até que os alunos se familiarizassem com os horários. Dessa forma, aproveitamos para conhecer melhor o espaço físico da escola, alunos, professores e funcionários.

Além dos alunos, muitos professores demonstraram interesse pelo serviço e nos questionaram a possibilidade de também serem atendidos. Com base na bibliografia e nas experiências anteriores (MAHFOUD, 1999; SILVA et al., 2004; NASCIMENTO BEZERRA, 2014), optamos por não atendê-los, para não abalar a relação de confiança entre os alunos e os estagiários. Assim, sugerimos que, caso quaisquer dos adultos ligados diretamente à escola se interessassem poderiam procurar o SPA (Serviço de Psicologia Aplicada) da Universidade, onde também poderiam encontrar disponível, em alguns dias da semana, plantonistas.

Com o fluxo dos atendimentos, verificamos a necessidade de evidenciar nas próximas divulgações os aspectos específicos relativos ao ENQUADRE⁴ do *setting* do Plantão e o compromisso de sigilo por parte do plantonista. Observamos, durante os atendimentos, que esse fato possibilitou maior liberdade daqueles que procuraram o atendimento, favorecendo a abordagem de temas diversos.

Algo que nos chamou a atenção foi o fato de que embora as duas escolas fossem consideradas de periferia –atendendo a populações com nível socioeconômico muito semelhante (até 2 salários mínimos por família) –, a quantidade de procura e temas tratados foram diferentes. Inicialmente, optamos por atender um dia a mais na escola que possui mais alunos, pois acreditávamos que a procura seria maior. No entanto, a realidade foi outra. Acreditamos que essa contradição se deveu a inúmeros fatores, como a localização da escola, vulnerabilidade social e características culturais relativas a cada bairro e região metropolitana.

⁴ ENQUADRE designa os aspectos técnicos, tais como hora de início e de fim da sessão, espaços e ambientes utilizados, vocabulário, temáticas que podem ser apresentadas, sigilo e características próprias da relação profissional ali estabelecida. Dando como que um “contorno” ao atendimento, favorecendo a compreensão dos limites e possibilidades do serviço.

Nas próximas linhas analisaremos, em seus aspectos mais gerais e quantitativos, os resultados relativos aos atendimentos.

2.3.5 Plantão psicológico – um lugar do ‘cuidar de si’

Para favorecer a compreensão dos resultados desta experiência de quase um ano de atendimentos (abril a dezembro de 2017), foi solicitado aos estagiários que após cada dia de atividade, realizassem a transcrição dos atendimentos em um “Diário de Campo”, observando os seguintes aspectos: mais gerais: nome, sexo, temática principal do atendimento, algumas das falas mais significativas do sujeito, etc.

Tal “Diário” foi objeto de discussão e trabalho nas reuniões de supervisão, favorecendo o desenvolvimento da compreensão geral do caso e o estabelecimento, quando havia elementos suficientes, de hipóteses de trabalho para futuros atendimentos. Tais reuniões de supervisão visavam, igualmente, à continuidade na formação do aluno estagiário enquanto plantonista na Abordagem Centrada na Pessoa.

Nos quase nove meses de atuação do Plantão Psicológico nas duas escolas, foram realizados 106 atendimentos. Destes, 74 foram para jovens do sexo feminino, 32 para os de sexo masculino. Como era um serviço que não limita a quantidade de atendimentos para os sujeitos, foi necessário precisar melhor os dados para verificar o número absoluto de sujeitos que buscaram ajuda. Dos 106 atendimentos realizados, constatamos, portanto, que 25 deles foram para mesmos sujeitos. Disto resulta que o Plantão atingiu, diretamente, a 81 indivíduos com, ao menos, um atendimento. A idade dos jovens atendidos variou entre 10 a 19 anos. Lembrando que em uma das escolas, o Plantão também acolheu crianças de um Projeto de Educação Integral associado ao Ensino Fundamental I. A maioria dos atendidos, no entanto, concentrou-se entre as idades de 13 a 17 anos (74 indivíduos).

Ao longo dos atendimentos verificamos o quanto a realidade familiar parecia interferir na vida dos jovens. Essa foi a segunda temática que mais preponderou nos encontros (22 sessões). Situações um pouco mais graves – tais como conflitos familiares, suspeitas de abuso físico e emocional – acabaram sendo materiais de análise e discussão durante os encontros de supervisão. Apesar de na etapa de treinamento termos discutido e levantado a possibilidade de acolher casos que envolvessem questões familiares, entrar em contato com sujeitos com essa demanda mobilizou os estagiários/plantonistas a verificarem

concretamente suas formas de abordar sentimentos e identificações que tais situações provocavam. Como tentativa de superar esse “impacto com a realidade”, percebemos que por mais dura que a questão se mostrasse, garantir o espaço de escuta do Plantão Psicológico favorecia o cuidar de si destes indivíduos que, tudo indicava, não tinham outras opções para serem escutados quanto a tais demandas.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o dos conflitos interpessoais ocorridos no ambiente escolar (10 atendimentos, sendo 4 retornos). Brigas entre colegas de sala, discussões, disputas entre grupos etc., foram algumas das queixas que chegaram até nós. Apesar de, numericamente, não serem de grande volume, notou-se que afligiam e eram tidas como fonte de sofrimento por parte daqueles que as trouxeram. Ligado a esta temática, mas com contornos mais precisos, encontramos a questão do Bullying (8 atendimentos, sendo 5 retornos). Uso de apelidos pejorativos, indicações e até mesmo situações conflitivas e significadas como opressoras foram relatadas. Nestes casos, eram notórios os esforços psicológicos de cada sujeito para superar tais condições.

Uma queixa presente nos atendimentos às jovens – e que, de certa forma nos surpreendeu por seu aspecto paradoxal e, em certo sentido, compulsivo (relatava-se certo prazer e, ao mesmo tempo, buscava-se ajuda para superar tais comportamentos) –, foi o da automutilação (13 sessões, sendo 6 retornos). Não conseguimos aprofundar os meandros específicos da queixa, remetendo-a para futuras investigações. Contudo, levantamos a hipótese de que, enquanto fenômeno complexo, esta pareceu relacionar-se com uma maneira de buscar alívio ao sofrimento psicológico vivenciado, sobretudo originado de conflitos familiares, relacionados à sexualidade e à identificação com a figura materna (feminina).

As questões identificadas como “Existenciais” foram, de fato, as que preponderaram quantitativamente (27 atendimentos, sendo 5 retornos). Muito além do “quem sou eu”, a vivência e significação dos conflitos e escolhas (relação com o futuro) que a etapa da juventude representa, fazia com que os jovens buscassem respostas às suas dúvidas existenciais. Somando esta categoria com a “Namoro” (19 encontros, 5 retornos), que também envolvia tomada de decisões frente ao futuro, percebemos o quanto importante mostrava-se um espaço no qual os jovens pudessem refletir sobre suas reais possibilidades de ação e o quanto difícil parecia ser, para muitos, a angústia típica da liberdade humana.

Tabela 1: Principais queixas e quantidade de sessões por queixa

Síntese Queixa Principal	Nº Atendimentos
Autoconhecimento	4
<i>Bulling</i>	8
Conhecer o Plantão	2
Drogas	1
Luto	5
Namoro	19
Orientação Profissional	5
Questões Existenciais	27
Relação com a Escola	2
Relação com a Família	22
Relações Interpessoais na Escola	11
Total Geral	106

Fonte: Banco de dados dos atendimentos construído exclusivamente para o Projeto.

Como se pode notar, o Plantão Psicológico pôde acolher a diferentes demandas, até mesmo a mera curiosidade de saber como funciona o serviço, ou um espaço para se conhecer melhor, além de ambiente seguro para refletir sobre as escolhas profissionais e acadêmicas futuras (Orientação Profissional). Por sua natureza e modo próprio de ação, tornou-se espaço privilegiado para o aprendizado da prática psicoterapêutica. É o que veremos a seguir.

2.3.6 Plantão psicológico na escola – lugar de aprendizado para a psicologia

A partir de nosso treinamento pudemos perceber o poder transformador de uma escuta atenciosa, não diretiva, voltada para o desenvolvimento das potencialidades que o indivíduo já traz consigo. Segundo Rogers (1987, pp. 207-208), “[...] podemos permitir ao cliente que exprima seus problemas e sentimentos de forma livre, e deixá-lo com o reconhecimento das questões que enfrenta.”

Compreender a importância desse tipo de postura a ser assumida pelo plantonista foi um dos desafios vivenciados a partir da experiência do plantão. Muitas vezes, contrariamente, nos vimos assumindo

atitudes assistencialistas ou descrentes na tendência atualizadora dos sujeitos ao procurarmos soluções imediatas para atender à demanda emergencial que surgia na relação de ajuda. Isso ocorria, de modo especial, quando o terapeuta se deparava com sentimentos de frustração e impotência frente às diversas situações de vida compartilhadas, principalmente naquelas em que o sofrimento psíquico estava evidenciado e se relacionava com aspectos ligados à facticidade do próprio contexto em que a pessoa estava inserida.

No entanto, a partir das supervisões, ficou mais clara a importância de mantermos uma relação livre de juízo de valor na qual, de acordo com os princípios da Abordagem Centrada no Cliente, a pessoa que procurava o plantão pudesse se reconhecer no centro da responsabilidade por sua própria vida. Pudemos perceber então, que era essencial compartilhar, nos momentos de supervisão, os impactos pessoais relacionados aos atendimentos para que pudéssemos discernir nossas próprias reações. Tratando-se, portanto, de um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento de nós mesmos, para que pudéssemos prestar uma melhor ajuda no Plantão.

Verificamos que, tendo como foco os sentimentos vivenciados, desde seu reconhecimento até sua nomeação, mais importante do que “saber o que vou dizer” era a qualidade da relação de escuta, pois era esta que determinava verdadeiramente o resultado da intervenção.

Cada plantonista desenvolveu seu próprio modo de estar no plantão, ainda que a importância de se trabalhar o silêncio e a escuta, “para deixar o outro comunicar livremente a si próprio”, seja algo comum a todos. Reconhecemos que ouvir não implicava passividade, mas acompanhar, estar atento, estar presente. Não era apenas ecoar, mas favorecer uma comunicação autêntica, que permitisse adentrar no significado profundo daquilo que estava sendo comunicado.

Porém, a cada atendimento realizado, a cada encontro que acontecia, a escuta atenta e autêntica tinha poderes de transformar os dois lados: estagiários e clientes (alunos) viam-se, aos poucos, transformados. Enquanto estagiários, pudemos reviver situações que aconteceram conosco durante nossa adolescência, dando novos significados e sentidos. Sobretudo, as experiências vivenciadas durante as supervisões e atendimentos possibilitaram formular reflexões não somente sobre nossa formação profissional, mas também quanto ao nosso crescimento pessoal.

2.4 Considerações finais

Com base nos relatos mencionados, podemos afirmar que o Plantão Psicológico tornou-se um espaço importante nas escolas atendidas. Inicialmente, nos deparamos com a curiosidade dos alunos frente ao novo serviço, mas, aos poucos, percebemos que a procura foi se estabilizando, mostrando que a mera curiosidade não era a única fonte da demanda, mas as próprias condições e situações nas quais aqueles jovens viviam.

Em uma das escolas tivemos uma procura significativa, por parte dos professores e da direção, para trabalhar assuntos mais específicos com os alunos: drogas, *bullying*, violência, gravidez na adolescência entre outros. Devido a essa procura e interesse, nos reunimos com alguns dos professores para ouvi-los e discutir possibilidades de atuação com alunos. Era notório o quanto o Plantão havia mobilizado a atenção e o interesse de parte da escola. No entanto, infelizmente não conseguimos dar continuidade a estas solicitações. Verificamos o limite dessa intervenção quando não está articulada a outros serviços ou equipes de psicologia.

No nosso caso, em nenhuma das duas escolas havia outra equipe de Psicologia, ainda que multidisciplinar, por parte do Programa PsicoEducar ou de algum Programa de Extensão. Nosso limite se encontrava, pois, no oferecimento de um serviço individualizado, com foco no sujeito e que pouco, ou nenhum efeito trouxe às questões de ordem mais geral relacionadas à Escola como um todo. Sentimos que fomos bem “absorvidos” pelas escolas. Mas será que as escolas reconheceram e assimilaram as contribuições do Plantão, a ponto de mudarem em parte suas formas de ser?

Na reta final do semestre percebemos que o número de atendimentos diminuiu. Vários fatores podem ter influenciado nessa diminuição: as avaliações finais que exigem mais estudo dos alunos; o “clima de foco”, uma vez que tudo convergia para as provas de recuperação e os alunos eram liberados logo que terminavam as provas.

Verificou-se que a oferta de um serviço voltado para os estados psíquicos e emocionais dentro do contexto escolar, nos moldes como a propusemos, pode ajudar a desmistificar a procura por ajuda psicológica (todos têm direito ao atendimento, independentemente da gravidade ou do fato de ser encaminhado por outros profissionais ou agentes escolares). Muitos alunos, por meio do plantão, puderam expressar suas angústias, tristezas, desespero, sem terem medo de

julgamentos. Buscamos não apenas acolher os que nos procuram, mas também aceitá-los de maneira incondicional e compreendê-los de forma empática.

O Plantão Psicológico mostrou-se como uma das muitas formas para o acolhimento do aluno em sofrimento. Desse modo, sugere-se a criação de parcerias com outros cursos e profissionais para que seja possível a continuidade do trabalho, garantindo um espaço da ressignificação e do cuidar de si, infelizmente, pouco presente nos estabelecimentos escolares brasileiros da atualidade. A procura dos alunos pelo Plantão Psicológico representou, muitas vezes, o primeiro passo no sentido de um “cuidar de si”, tão necessário para a retomada da saúde em seu aspecto integral.

REFERÊNCIAS

- AMATUZZI, M. M. O que é ouvir? *Revista Estudos de Psicologia (PUCCAMP)*, v. 7, n. 2, pp. 86–97, 1990.
- AMATUZZI, M. M. Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 26, n. 1, pp. 93–100, 2009.
- BRANCO, P. C. C.; SILVA, L. X. DE B. Psicologia humanista de Abraham Maslow: recepção e circulação no Brasil. *Revista da Abordagem Gestáltica*, v. 23, n. 2, pp. 189–199, ago. 2017.
- CARRENHO, E.; TASSINARI, M.; PINTO, M. A. DA S. *Praticando a Abordagem Centrada na Pessoa: dúvidas e perguntas mais frequentes*. São Paulo: Carrenho Editorial, 2010.
- FLECK, M. P. et al. Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”. *Revista de Saúde Pública*, v. 34, n. 2, pp. 178–183, abr. 2000.
- FLECK, M. P. DE A. O instrumento de avaliação de qualidade de vida da Organização Mundial da Saúde (WHOQOL-100): características e perspectivas. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, n. 1, pp. 33–38, 2000.
- HEIDBREDER, E. *Psicologias do Século XX*. São Paulo: Mestre Jou, 1969.
- ISHARA, S.; CARDOSO, C. L.; LOUREIRO, S. R. *Grupo comunitário de saúde mental: conceito, delineamento metodológico e estudos*. Ribeirão Preto, S.P.: Nova Enfim, 2013.
- MAHFOUD, M. (ED.). *Plantão Psicológico: Novos horizontes*. São Paulo: Companhia Ilimitada, 1999.
- NASCIMENTO BEZERRA, E. Plantão psicológico como modalidade de atendimento em Psicologia Escolar: limites e possibilidades. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, v. 14, n. 1, pp. 129–143, 2014.
- ROGERS, Carl R.; STEVENS, B. *De Pessoa para Pessoa: o problema de ser humano – uma nova tendência em Psicologia*. 2ª. ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1978.
- ROGERS, Carl R. *Psicoterapia e consulta psicológica*. 1ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Tornar-se Pessoa*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.

ROSEMBERG, R. L. et al. *Aconselhamento psicológico centrado na pessoa*. São Paulo: EPU, 1987.

RUDIO, F. V. *Orientação não-diretiva: na educação, no aconselhamento e na psicoterapia*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1975.

SCHMIDT, M. L. S. Plantão psicológico, universidade pública e política de saúde mental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 21, n. 3, pp. 173-192, 2004.

SILVA, D. L. DA et al. *Atuação da PsicoEducar em Escolas Públicas de São João Del Rei, MG*. Resumo Expandido apresentado em 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congrext/Saude/Saude38.pdf>

SOUZA, B. N. DE; SOUZA, A. M. DE. *Plantão psicológico no Brasil (1997-2009): Saberes e práticas compartilhados*. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 28, n. 2, pp. 241-249, 2011.



3. O ESCUTAR E O DIZER SOBRE DROGAS NOS PROGRAMAS DE EXTENSÃO “RODA VIDA” E “PSICOEDUCAR”

Jéssica Tatiane Felizardo

Eduardo Mendes Martins da Costa

Cláudia Márcia Miranda de Paiva

Cada um, no fundo, é gênio, na medida em que existe uma vez e lança um olhar inteiramente novo sobre as coisas. Multiplica a natureza, cria por este novo olhar. [...] Salvem seu gênio. É o que é preciso gritar para as pessoas. Liberem-no, façam o possível para libertá-lo. (NIETZSCHE, 1990, p. 34).

O programa de extensão Roda Vida – Programa da Universidade Federal de São João del-Rei para prevenção, investigação e tratamento em Dependência Química, em parceria com o programa de extensão PsicoEducar, desenvolveu suas atividades nas escolas estaduais Amélia Passos, localizada no município de Santa Cruz de Minas – MG e Dr. Garcia de Lima (São João del-Rei – MG) com alunos entre 13 a 17 anos de idade. O programa teve como objetivo criar uma rede contínua de prevenção ao uso de drogas articulada com ensino, pesquisa e extensão em uma metodologia participativa. Especificamente, não procurou fomentar a premissa “drogas fazem mal”, mas antes, discutir situações e problemas que afetam o indivíduo e que, assim, o tornam vulnerável ao uso de drogas. A preocupação central foi permitir aos jovens uma formação de consciência crítica frente à vida e não apenas a um determinado aspecto dela. Dessa forma, o enfoque residiu na aquisição cognitiva frente às consequências positivas de adoção de novos comportamentos, mais do que os riscos associados à manutenção de outros, aplicando-se assim não só a um determinado grupo de risco, mas, principalmente a pessoas saudáveis.

3.1 Prevenção

Atualmente, o uso e abuso de drogas é entendido como um fenômeno que deve ser abordado à luz de diferentes perspectivas, incluindo aí a social, econômica, política, biológica, psicológica, legal, entre outras (LORENCINI, 2015). Entretanto, há uma unanimidade nesse campo – a importância da prevenção. Prevenir o uso de drogas significa adotar um conjunto de ações para evitar o uso indevido de substâncias psicoativas e problemas causados por esse uso (BOTVIN *et al.*, 2000). As intervenções preventivas podem ser direcionadas tanto à redução de oferta quanto à redução da demanda (NICASTRI; RAMOS, 2001). Reduzir a demanda ou o consumo foi a tônica deste trabalho. Ações preventivas são mais eficazes quando o seu planejamento leva em conta as características das pessoas a que se dirige. No caso, a adolescência por si só se constitui como fator de risco para uso e abuso de drogas (TAVARES *et al.*, 2001). O encontro do adolescente com a droga é um fenômeno muito mais frequente do que se pensa e, por sua complexidade, difícil de ser abordado. A presença de sentimentos de insegurança e desamparo frente às mudanças físicas e psicológicas próprias desta etapa do ciclo vital (BAUS *et al.* 2002), bem como, o desenvolvimento acelerado, nesta fase, de estruturas cerebrais envolvidas no mecanismo de ação das principais drogas de abuso (PARVAZ *et. al.*, 2011), coloca o adolescente em um patamar de maior de vulnerabilidade para o uso continuado de substâncias psicotrópicas. Por vulnerabilidade entendemos que:

(...) pode ser resumido justamente como esse movimento de considerar a chance de exposição das pessoas ao adoecimento como resultante de um conjunto de aspectos não apenas individuais, mas também coletivos, contextuais, que acarretam maior suscetibilidade à infecção e ao adoecimento e, de modo inseparável, maior ou menor disponibilidade de recursos de todas as ordens para se proteger de ambos (AYRES, 2003, p. 123)

Também, nesta população, observam-se déficits em habilidades sociais para o rechaço e a negociação frente às drogas em combinação com habilidades para solução de problemas e tomada de decisões (BAUS *et al.*, 2002). O aprendizado de novas habilidades interpessoais capacita o indivíduo a defender seus direitos de forma mais efetiva quando houver, por exemplo, pressão de seus pares para o consumo de drogas. Nesse sentido, a aquisição de novas formas de enfrentamento,

provenientes de uma nova concepção cognitiva, poderá auxiliar o jovem a recuperar lacunas existentes, instrumentalizando-o a suprimir comportamentos disfuncionais nas suas várias áreas de atuação como família, escola, amigos e relacionamentos amorosos.

3.2 Escola

O consumo de drogas é uma prática humana milenar e universal. Não se tem conhecimento de sociedade que não tenha feito uso de drogas com finalidade medicinal ou recreativa ao longo dos tempos. Porém, somente a partir dos anos 60, o consumo de drogas tornou-se uma preocupação mundial (LORENCINI, 2015). O uso de substâncias psicoativas é uma realidade em qualquer esfera social.

O contexto dominante para os adolescentes usuários de drogas são seus pares na escola e, em proporção menor, o entorno da sociedade (TAVARES *et. al*, 2001). Cabe, portanto, à escola auxiliar a possibilidade de despertar o potencial psicoafetivo e criativo do jovem, com vistas a levá-lo a efetuar opções conscientes e responsáveis pela sua saúde. De acordo com Edwards *et al.* (1999), o uso e abuso de substâncias podem estar relacionados à uma incapacidade subjacente de funcionar confiantemente em situações sociais.

Portanto, o desenvolvimento de habilidades sociais e enfrentamento de novas situações (sejam elas de risco ou não), podem manter o jovem afastado da primeira experiência com substâncias.

3.3 Teoria cognitivo-comportamental

O marco teórico que fundamentou este trabalho foi a teoria cognitivo-comportamental que orientou as ações preventivas para auxiliar os jovens em habilidades de comunicação, habilidades para aprimorar relacionamentos no âmbito familiar, social ou de trabalho, habilidades para desenvolver uma rede de suporte social, habilidades de assertividade e de resolução de problemas (SILVA; SERRA, 2004).

Também foi utilizado neste trabalho como modelo de atuação, aquele que, na linha da educação, utiliza-se da educação afetiva como elemento central, não desprezando o modelo de informação científica como um passo inicial e indispensável para a implantação do projeto (BARDELLI, 2017).

No modelo da educação afetiva, objetiva-se a modificação de fatores pessoais que são tidos como vetores ao uso de drogas. Prevê-se melhorar ou desenvolver a autoestima, a capacidade de lidar com

a ansiedade, a habilidade de decidir e interagir em grupo, a comunicação verbal e a capacidade de resistir às pressões do grupo. A droga nunca foi tratada como a questão central, mas, frequentemente, foi um dos tópicos do programa.

Também neste modelo de prevenção, inserimos a formação de uma consciência crítica, a fim de ajudar o jovem a tomar decisões diante das situações que lhe foram apresentadas, manifestando uma opinião própria baseada no que ele próprio acredita, mostrando coerência interna entre seus pensamentos e comportamentos. Seu agir deve corresponder ao seu querer. Muitos jovens apontaram como razão para o uso de drogas: “para sentir-se adulto, gente grande” ou “para fugir de problemas”.

3.4 Roda vida e PsicoEducar – experiência do dizer e escutar sobre drogas na escola

3.4.1 Metodologia

No contexto das intervenções realizadas nas escolas, o programa fez uso de metodologias que dessem aos alunos envolvidos espaço para compartilharem suas experiências, ao mesmo tempo em que possibilitassem a reflexão, como: oficinas de grupo (AFONSO, 2000), rodas de conversas (AFONSO; ABADE, 2008) e grupo terapêutico amparados na abordagem da Psicologia Cognitiva aplicada à prevenção e tratamento da dependência química, no qual o espaço de escuta se constitui como catalisador de mudanças.

Cerca de 80 alunos foram envolvidos nas intervenções semanais, com duração de uma hora, conduzidas por estagiários de psicologia. Ao total foram realizados 15 encontros. O contrato grupal e o *rappor* tiveram que ser construídos de maneira sistemática, garantindo aos envolvidos o sigilo dos conteúdos e informações coletados nas intervenções, assim como o seu anonimato.

No que diz respeito às atividades de oficinas de grupo e rodas de conversa, buscaram-se metodologias para levar o participante não apenas à forma racional de reflexão, mas a considerar sua forma integral de ser, agir, sentir e pensar (AFONSO, 2002); (AFONSO; ABADE, 2008). Além disso, essas metodologias têm uma função terapêutica, por possibilitar um espaço de escuta dos envolvidos, mas diferenciando de um trabalho de psicoterapia. É educativa por utilizar de informação e reflexão, mas não se reduz a uma proposta pedagógica, pois envolve aspectos afetivos e vivências do grupo como um todo. As

Rodas de Conversa, em especial, permitem o diálogo aberto entre os integrantes do grupo, permitindo a livre circulação da fala e o exercício da escuta (AFONSO; ABADE, 2008).

Apesar do uso destes diferentes tipos de metodologias, as intervenções e todo o trabalho desenvolvido foram apoiados na abordagem psicológica cognitiva. Para Silva e Serra (2004), as teorias e técnicas cognitivas-comportamentais aplicadas à dependência química permitem a redução do uso de drogas e problemas associados a elas. A técnica pode ser aplicada em diversos contextos e diferentes modalidades (individual, grupal e familiar). O principal objetivo da abordagem cognitiva é “reestruturar as cognições disfuncionais e dar flexibilidade cognitiva no momento de avaliar situações específicas” (SILVA; SERRA, 2004). Assim, no contexto do trabalho de prevenção e tratamento em dependência química, esta abordagem buscou junto aos envolvidos refletir sobre os comportamentos e pensamentos disfuncionais, ajudando-os a organizar e estabelecer novos padrões e respostas cognitivas frente ao uso e abuso da substância.

O programa Roda Vida teve a oportunidade de adentrar os muros da escola e construir um saber coletivo junto aos alunos. Levantamos informações relevantes para que os alunos, quando se virem ao longo da vida diante da necessidade de uma opção, escolham aquela que não prejudica ou coloca em risco sua saúde física e mental.

3.4.2 Resultados e discussão

A prevenção e o tratamento em dependência química consistem em olhar para a droga não como um fenômeno isolado, mas causado por múltiplos fatores.

O Conselho Federal de Psicologia – CFP (2013), por meio do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), coloca ao psicólogo, no contexto de trabalho envolvendo a dependência química, o desafio de construir uma práxis pautada na emancipação do sujeito, no fortalecimento de sua autonomia e no empoderamento do protagonismo, diante da situação de vulnerabilidade.

Para o CFP (2013), o psicólogo no trabalho de prevenção e tratamento de dependência química deve sair de uma visão reducionista, que é centrada apenas no indivíduo e que acaba por estigmatizar e patologizar o usuário e sua família, sem considerar outros determinantes sociais e culturais que envolvem o problema com o abuso de substâncias psicoativas.

Nesse sentido, as ações do Programa Roda Vida buscaram estabelecer com o público envolvido, alunos adolescentes de escolas estaduais, um trabalho de parceria, entendendo que por se tratar de pessoas vulneráveis ao uso de drogas, careciam de um trabalho sistemático de prevenção.

Assim, as intervenções realizadas buscaram não apenas informar ou transmitir conhecimentos em relações aos tipos de drogas, efeitos e impactos das substâncias, mas propor um espaço para uma escuta psicológica que pudesse compreender a história e a relação dos sujeitos com o abuso das substâncias.

Nesse contexto, as metodologias participativas adotadas durante os encontros permitiram que os alunos trouxessem suas vivências e experiências com a droga de forma significativa. Exemplo dessa dinâmica grupal foi uma atividade realizada com o grupo, solicitando informações que os alunos possuísem acerca do tema drogas.

A relação de parceria e troca entre profissionais (estagiários de psicologia) e alunos foi chave para um trabalho sistemático dentro da escola.

Em outra dinâmica grupal, os alunos recriaram uma cena que, apesar de ser fictícia, se referia a momentos vividos por eles em relação ao enfrentamento das drogas com seus pares e em relação à família.

Além de atividades que buscaram dar espaço e voz aos alunos, outras tiveram como objetivo desencadear processos de mudanças. Uma delas foi solicitar que o grupo descrevesse ações, pensamentos, sentimentos e demais itens que serviriam como motivador ao enfrentamento do uso de substâncias psicoativas. Nesta atividade buscou-se transformar as crenças disfuncionais em novos padrões cognitivos que permitissem aos participantes encontrar defesas em relação ao enfrentamento da dependência. Nessa perspectiva, quando os alunos relataram aspectos como “ter confiança em si”, “buscar ajuda espiritual”, “estar na presença da família”, “cuidar da saúde”, dentre outras ações, constituiu o que Silva e Serra (2004) chamaram de “busca pela mudança no estilo de vida”. Nesse sentido, foi possibilitado aos alunos participantes exercer o treinamento de habilidades já que as atividades permitiram aos sujeitos construir novos padrões para lidar com situações associadas ao consumo e exposição de drogas, tais como reconhecer situações de risco, praticar a assertividade e criar novos hábitos. Algumas falas dos estudantes demonstram como o trabalho terapêutico no contexto grupal serve não só como um espaço de escuta

e reflexão, mas também como catalisador de mudanças:

P.: “Ouvindo aqui hoje colegas contando suas experiências com a droga, dando seus depoimentos, me mostra como a droga pode destruir coisas importantes para nós”;

F.: “Preciso traçar novos caminhos e objetivos na minha vida, pois a sepultura pode chegar mais cedo”.

A.: “Eu tenho uma família que me ama e eu amo eles”.

Assim, durante as intervenções, o grupo foi levado a refletir não só a respeito das dificuldades e situações de riscos que levam ao uso de drogas, mas foram sensibilizados a identificar maneiras e recursos para lidar com tais situações, se empoderando de mecanismos de motivação na reformulação de hábitos saudáveis.

3.5 Considerações finais

O trabalho de prevenção e tratamento ao uso e abuso de substâncias psicoativas em escolas deve ser pautado pela participação e escuta dos envolvidos, de forma a constituir um espaço seguro para que os participantes possam colocar suas experiências e refletir sobre as experiências dos outros.

Entender os mecanismos e pensamentos disfuncionais em relação ao uso de drogas entre adolescentes é uma tarefa que o psicólogo deve considerar em sua atuação. Seu trabalho não é apenas de identificar as disfuncionalidades, mas de apresentar novas possibilidades ao aluno, ajudando-o a reconhecer a dependência química não como uma “fraqueza humana”, mas como uma doença causada por múltiplos fatores.

Por fim, no contexto educacional, é importante que seja desenvolvido uma parceria sólida entre psicólogos e participantes, a fim de estabelecer um trabalho conjunto que coloque o aluno como agente das próprias mudanças.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia M. (Org.). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2000.
- AFONSO, Maria Lúcia M.; ABADE, Flávia Lemos. *Para reinventar as Rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica.
- AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. O conceito de vulnerabilidade e as práticas de saúde: novas perspectivas e desafios. In: CZERESNIA, Dina; FREITAS, Carlos Machado de (Orgs.). *Promoção da saúde: conceitos reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. pp. 117-139.
- BARDELLI, C. Pesquisa mostra que a prevenção ao álcool está nas mãos de professores. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas>>. Acesso em: 18 mai. 2017.
- BAUS, José; KUPEK, Emil; PIRES, Marcos. Prevalência e fatores de risco relacionados ao uso de drogas entre escolares. *Rev. Saúde Pública*, 2002; v. 36, n.1, pp. 40-46.
- BOTVIN, Gilbert J.; GRIFFIN Kenneth W.; DIAZ Tracy; SCHEIR Lawrence M.; WILLIAMS, Christopher; EPSTEIN, Jennifer A. Preventing illicit drug use in adolescents: long-term follow-up data from a randomized control trial of a school population. *Addictive Behaviors* 2000; v. 25, n.5, pp. 769-774.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Referências técnicas para a atuação de psicólogos(os) em políticas públicas de álcool e outras drogas*. Brasília: CFP, 2013.
- EDWARDS, Griffith.; MARSHALL E. Jane; COOK Christopher C.H. *O tratamento do alcoolismo – Um guia para profissionais de saúde*. Porto Alegre: Artmed. 3ª.ed. 1999.
- LORENCINI, Álvaro. Enfoque contextual das drogas: aspectos biológicos, culturais e educacionais. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org) *Drogas na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Ed. Summus, 2015. pp. 31-43.
- NICASTRI, Sergio; RAMOS, S.P. Prevenção do uso de drogas. *Jornal Brasileiro de Dependência Química*, 2, 2001, pp. 25-29.

PARVAZ, M.A.; KONOVA, A.B.; TOMASI, D.; VOLKOW, N.D.; GOLDSTEIN, R.Z. Structural integrity of the Prefrontal Cortex modulates electrocortical sensitivity to reward. *Journal of Cognitive Neuroscience*.v. 24, n.7, pp. 1560-1570, 2012.

SILVA, Cláudio Jerônimo da; SERRA, Ana Maria. Terapias Cognitivas e Cognitivo-Comportamental em dependência química. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 26. 2004, pp. 33-39.

TAVARES, B.F.; BÉRIA, J.U.; LIMA, M.S. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. *Revista de Saúde Pública*, v. 35, 2001, pp. 150-158.



4. EXPERIÊNCIAS COM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MAPA DE UMA TRAVESSIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Laise Vieira Gonçalves
Priscila Correia Fernandes

4.1 Existe teoria para isso? Como pensamos em educação e como chegamos a fazer educação ambiental

Educação Ambiental. Binômio que qualifica certa ausência na educação, o ambiente. Ausência. Estariam faltando que ambientes na escola? Abrem-se múltiplas possibilidades: ambientes naturais, ambientes cotidianos, ambientes inventados, ambientes virtuais, ameaçados, protegidos. Ambientes destruídos, ambientes frágeis, ambientes poluídos... Mas tensionado em sentido reverso, o binômio Educação Ambiental acusa também o ambiente, necessitado de educação. O(s) ambiente(s) não se bastam, carecem de Educação. Qual educação? Educação cidadã, educação conservacionista, educação ecológica, educação socioambiental, crítica, educação científica, educação política, social, econômica, para a sustentabilidade... Considerando as multiplicidades que se abrem, da educação e do ambiente, temos nos movido em projetos que nos permitam transitar na experiência com escolas que se permitam agir em educações ambientais que careçam de definições e permitam a multiplicidade de sentidos.

Nesses encontros temos também olhado para como se dão processos de transformação de professores-educadores ambientais nesses contextos.

Um cenário que nos povoa como educadoras ambientais/formadoras de professores/professoras de biologia é o da escola. Ou, mais especificamente, as escolas, em seus fazeres mais cotidianos e o conflito dessas escolas com o novo, seja ele tecnológico, metodológico curricular, político. A própria questão ambiental se tece nessas linhas atravessadas de técnicas, de ideologias, de novidades e descobertas. Então, como construir uma formação de professores que promova um ambiente de aprendizagem de futuros educadores ambientais que se

misture à escola que temos e que fazemos e a escola que queremos, sonhamos, idealizamos e inventamos?

Segundo Kastrup (2005):

A aprendizagem não é um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade. Entendido a partir desta perspectiva, o problema da formação do professor surge ressignificado, envolvendo uma política cognitiva sintonizada com o entendimento da cognição como invenção de si e do mundo. (...) A noção de aprendizagem inventiva inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo. Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade (KASTRUP, 2005, p. 1273).

Desse modo, é através da experiência que a política da inventividade e a novidade se fazem importantes para pensar a formação de professores, uma vez que a aprendizagem inventiva inclui a experiência, que se revela através de perturbações (*breakdowns*) e responde pelo momento da invenção de problemas, que se constitui como uma rachadura, um abalo, uma bifurcação no fluxo cognitivo habitual (KASTRUP, 2005). Assim, com os atravessamentos e encontros nos horizontes de um projeto de educação ambiental, no meio de uma pesquisa de mestrado,¹ desejamos compreender de que modo a experiência na educação ambiental constituiu a formação para docência de quatro estudantes da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) que integravam o projeto de extensão “Educação Ambiental Comunitária por meio da Permacultura”.²

Buscamos cartografar os movimentos que a Educação Ambiental produziu nas práticas de formação inicial destes estudantes com a Escola Municipal João Pio do município de Tiradentes-MG. Nossas observações se passaram quando o grupo desenvolveu, no segundo semestre de 2015, uma horta na escola a partir de um projeto de extensão.

¹ Projeto de Extensão desenvolvido no âmbito do Programa Psicoeducar e que também foi objeto de uma pesquisa de Mestrado em Educação, defendida em maio de 2017, no PPEDU/UFSJ.

² Permacultura: Elaboração, implantação e manutenção de ecossistemas produtivos que mantenham a diversidade, a resiliência e a estabilidade dos ecossistemas naturais, promovendo energia, moradia e alimentação humana de forma harmoniosa com o ambiente (MOLISSON, 1998).

Produzimos um estudo com a escola, observando o desenvolvimento do projeto, das práticas realizadas, dos encontros possibilitados e das experiências construídas em Educação Ambiental, não para trazer respostas e explicações para as contradições inerentes à formação de professores, mas para suscitar uma reflexão sobre a formação do professor-educador-ambiental. Trata-se do desafio de pensar outra forma que seja capaz de lidar com o múltiplo, com o complexo e com as diversidades.

Neste sentido, este capítulo é um recorte de uma experiência-dissertação de mestrado que buscou refletir como a formação de educadores ambientais se constrói nos encontros de estudantes da UFSJ com a Escola Municipal João Pio e com autores tão diversos como Gilles Deleuze e Félix Guattari, Bernadete Gatti, Sílvio Gallo, Marlucy Paraíso, Virgínia Kastrup, Marcos Reigota, entre outros. Um conjunto de intensidades. Nossa proposta aposta no movimento que surge do encontro, da experiência “com”. Isso é uma forma completamente alternativa ao pensar a prática como aprendizagem de algo, como exercício. Nós queremos ver a prática como local do encontro e por isso constitutiva do movimento do tornar-se.

Buscamos pensar neste trabalho a formação de professores que vai ao encontro dos conceitos de devir, rizoma e invenção. O conceito de rizoma nos ajuda a pensar, juntamente com o autor Sílvio Gallo (2013), uma proposta de formação de professores que aconteça de forma rizomática, de forma transversal. O rizoma conduz à multiplicidade. Desse modo, pensar a formação de professores na contemporaneidade requer que pensemos a construção do conhecimento a partir de uma nova metáfora, que melhor retrate o mundo e melhor represente o funcionamento de nossa mente com suas constantes e múltiplas conexões e então vençamos essa visão do conhecimento arbóreo, de decalque, de imitação e cópia. A perspectiva rizomática é proposta como novo paradigma de conhecimento. O rizoma aponta conexões diversas e difusas, com aproximações e cortes, trânsito livre de conhecimentos que se tecem, (des)tecem, (re)tecem, questionam fronteiras, diferente da árvore, hierarquizada.

O conceito de devir nos ajuda a pensar a formação de professores como sendo um meio do caminho, sempre inacabado, sempre se tornando, como uma continuidade processual, a formação de professores como espaço, muito mais que uma história ou um tempo, uma construção em multiplicidades. Esta perspectiva é alternativa à visão de formação como transformação aguda, expressa pela aquisição de um

diploma que licencia a uma prática profissional (FERNANDES; VIANA; SCARELI, 2016).

Já o conceito de invenção é tomado por Kastrup (2001) como referência da filosofia de Bergson (1907/1948). Segundo ele a invenção caracteriza-se por dois aspectos: 1)a invenção é sempre invenção de novidade, sendo, por definição, imprevisível; 2)para Bergson, a invenção, em sentido forte, é sempre invenção de problemas e não apenas invenção de solução de problemas. São esses dois pontos – o caráter imprevisível do processo de aprender e a invenção de problemas – que necessitam ser incluídos no estudo da aprendizagem inventiva (KASTRUP, 2001).

Segundo Deleuze (2003, apud Gallo 2015, p.199), o sujeito é a entidade capaz de articular universalidade e particularidade. Pensando numa ‘formação de si mesmo’ o investimento é feito na multiplicidade de singularidades, alheio a qualquer projeto de educação comum a todos. De acordo com Gallo:

Uma formação pensada neste registro é de natureza singular, processo pelo qual só pode passar cada um, a partir das relações que lhe constituem como si mesmo. Será possível pensar a educação e a formação nessa chave? Esta parece ser a questão central de uma filosofia da educação que pense os problemas contemporâneos (GALLO, 2015, p. 199).

A escola constituída na modernidade como instituição disciplinar se configura como um espaço em que se travam relações de poder. “Mas será possível escapar à escola? Fará sentido? E mais: será possível resistir à escola? Ou, em outras palavras, criar uma escola outra na escola mesma?” (GALLO, 2015, p. 200). Para Gallo:

Ora, pensar a escola como lugar de subjetivações singulares implicaria, então, em criar uma escola outra (com seu espaço tempo peculiar) na escola mesma, com seu espaço-tempo administrado e disciplinador. No seio mesmo das relações impostas pela instituição escolar, produzir diferenças, singularidades, fazendo valer esse múltiplo em que habitamos [...] Tempos do acontecimento em sua singularidade atravessando os tempos cronometrados e administrados pelo espaço escolar; isso já é o suficiente para produzir espaços outros no mesmo espaço, escolas outras na mesma escola (GALLO, 2015, pp. 202-203, grifos do autor)

Desse modo, pensar a educação neste sentido é um convite também a pensar a formação dos professores, pensar a formação de educadores ambientais em suas aprendizagens a partir de experiências. Assim, as práticas e as reflexões experienciadas em um projeto de extensão se fizeram importantes para formação dos estudantes participantes, uma vez que lá eles puderam experienciar a prática do tornar-se professor de forma inventiva, pois tiveram oportunidades de agir e experimentar a formação na prática com situações, imprevistos, invenções e reinvenções que só podem ser experimentados no fazer pedagógico.

4.2 O projeto de extensão em educação ambiental: onde estivemos, desdobramentos e proliferações que vivemos

Atuamos na escola Municipal João Pio, no município de Tiradentes, MG. Nossa atuação esteve vinculada com uma multiplicidade de ações de extensão universitária, mas fundamentalmente o que narraremos nesse texto se conecta com o projeto de extensão Educação ambiental comunitária por meio da permacultura, que teve financiamento pelo Programa de Extensão Casa Verde, PROEXT 2014, e posteriormente pelo Programa PsicoEducar (2016-2017).

O projeto teve atuação de bolsistas e voluntários alunos da licenciatura em Biologia e Música da UFSJ e que faziam também parte de um movimento estudantil que desenvolvia ações e estudos em Permacultura. Esse grupo estabeleceu várias parcerias com outros grupos de extensão da UFSJ, entre eles os programas e projetos de extensão. Assim, diversas ações foram desenvolvidas, como atividades de plantio comunitário de árvores, recuperação de áreas degradadas, estabelecimento e manutenção de hortas comunitárias e oficinas teóricas e práticas, que foram ministradas para diversos setores da comunidade. Buscava-se através das práticas da Permacultura o resgate do espaço público, a importância e manutenção dos ciclos naturais, o cuidado com a terra e a vida, vinculando os saberes biológicos à realidade cotidiana das pessoas. O presente texto é parte do relato de uma dessas experiências, a realização de uma horta na Escola Municipal João Pio, no município de Tiradentes, MG.

A Escola Municipal João Pio está localizada no Bairro Alto das Águas, município de Tiradentes – MG, numa propriedade pertencente à Rede Municipal de Educação. A escola é pequena, localizada em uma área rural, conta com 5 salas de aulas, 2 banheiros, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 sala da coordenação, 1 pátio grande, 1 parquinho na área externa ao ar livre, e agora uma horta. Em 2014-2015, quando chegamos, a escola

seguia uma pedagogia inspirada no movimento da educação democrática.³ Neste modelo de escola não há seriação nem ciclos. A escola oferece oficinas optativas de variados assuntos, como música, dança, educação ambiental e orientação financeira. Para que o estudo se torne prazeroso e incentivador a proposta da escola incluiu que o estudante possa escolher suas áreas de interesse, além de trabalhar constantemente valores, como afetividade, responsabilidade, respeito, honestidade e solidariedade. A avaliação dos alunos ocorre de forma processual e dinâmica, com prevalência dos aspectos da qualidade sobre os de quantidade, buscando criar mecanismos de diagnóstico que visassem a orientar os próximos passos do processo educativo (BENATTI, 2015).

Na escola, o que de início nos chamava a atenção, e que se tornava um grande deleite para o desenvolvimento das atividades de educação ambiental, era o fato da escola não ter seriação, nem ciclos. Os alunos participavam intensamente das atividades que aconteciam na forma de projetos. Não tínhamos o fracionamento das atividades em intervalos estáveis de 40 ou 50 minutos. Tudo acontecia de forma mais fluida, com alunos, cerca de 10 ou 15 por vez, de idades distintas, participando de forma mais ou menos voluntária nas nossas oficinas.

As atividades foram desenvolvidas baseadas nos princípios da permacultura e consistiram em volver a terra, adubar, plantar, regar e colher sempre de forma coletiva, buscando a inserção e o envolvimento de todos da escola. Além dessas atividades com a horta, foram realizadas atividades de desenhos em sala de aula, construção de mandalas com sementes, construção de murais, painéis que foram expostos na escola, bem como a realização de dinâmicas no pátio da escola que antecederiam todas as nossas atividades. Ao lado de onde foi sendo construída a horta havia um parquinho onde as crianças podiam ficar bem à vontade para brincar. Assim, nossa horta foi sendo construída nesta interface do fazer e do brincar.

Todas as atividades foram construídas com a coordenadora da escola e do projeto, com os bolsistas, com os professores e alunos. Antes de cada oficina nos reuníamos no pátio da escola com os alunos e iniciávamos as atividades com algumas dinâmicas. Os alunos eram sempre muito receptivos e interagiam bastante com os estudantes e também entre eles.

³ A escola teve a parceria com o projeto Âncora de São Paulo: <https://www.projetoancora.org.br/>

4.3 Cartografando processos de subjetivação na formação de professores educadores ambientais

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002).

Quando olhamos para os estudantes em formação e a relação deles com a escola, seus alunos, professores e auxiliares, pudemos perceber uma formação outra: algo que nos passou, nos aconteceu. Uma experiência, uma vivência ímpar neste espaço escolar. Processos de subjetivações do professor acontecendo na prática, na ação pedagógica. Momentos estes experimentados pelos estudantes e por nós, pesquisadoras, extensionistas também. Uma prática pedagógica repleta de sentidos.

Figura 1: Projeto EA 1



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Figura 2: Projeto EA 2



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Figura 3: Projeto EA 3



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Figura 4: Projeto EA 4



Fonte: arquivo pessoal das autoras

4.4 A prática pedagógica como invenção: o diferente na formação de professores

O que seria uma prática pedagógica capaz de produzir uma política cognitiva da invenção, deslocando o foco da informação para a problematização? Em que consistiria manter viva a atenção ao plano de forças e dos devires, a potência de resistência à reconhecimento? E, ainda, como expressar a potência do abalo, das dissonâncias e da bifurcação que uma certa prática pedagógica pode produzir na subjetividade? Pois para ser mestre não basta transmitir informações novas, que logo serão substituídas por novas informações novas e igualmente descartáveis, mas produzir uma experiência nova, que não envelhece, que conserva sua força disruptiva e se mantém sempre nova (KASTRUP, 2005).

Quisemos aprender com os alunos das licenciaturas que estavam desenvolvendo as atividades de extensão conosco. Fizemos duas entrevistas com cada um deles. Isaías, Kaluaná (Kalu, como prefere), Guilherme e Vinicius nos ensinaram ao compor conosco esses pensamentos. Isaías e Kaluaná têm 25 anos e são estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSJ; Guilherme tem 21 anos e é estudante do

curso de Bacharelado em Ciências Biológicas; Vinícius tem 22 anos e é estudante do curso de Licenciatura em Música.

Durante a entrevista perguntamos como eles percebiam, avaliavam a importância dessa participação, dessa vivência na Escola João Pio para a sua formação como educador/a, como professor/a, educador/a ambiental.

Isaías é enfático em dizer que todo o espaço da escola João Pio é mágico e emanava alegria, oferecendo outras oportunidades de experiências no espaço da escola, segundo ele:

Isaías: Uma coisa que eu fico refletindo muito e, ainda mais agora que eu estou tendo contato com outras escolas, é que todo espaço da João Pio ele é mágico. Assim, tudo que a gente viveu. (...) na João Pio me sensibilizou muito ver como que é a relação das professoras, dos alunos, se lembrar do processo de cuidado um com o outro, lá eles se abraçavam muito, (...)....de cuidado um com o outro. (...) parece que aquela escola tem uma energia muito mais leve que as outras escolas e, essas aberturas que a escola João Pio dava pra gente de proporcionar oficinas era um espaço que as crianças sentiam que elas estavam brincando (ISAÍAS, ENTREVISTA 22/09/16).

Isaías: Tipo quando a gente chegava era uma alegria assim né a gente era recebido com muita alegria com muita emoção, aí isso mexia muito comigo de perceber a escola que abriu oportunidade para os alunos estarem vivendo essas coisas, esses sentimentos dentro da escola, assim é uma coisa que é super progressista nos dias de hoje. E eu vou em outras escolas e é aquele negócio: os meninos sentadinhos observando a professora, uma relação muito autoritária, de menos carinho, menos contato assim que foi uma coisa diferente que eu vi no João Pio (ISAÍAS, ENTREVISTA 22/09/16).

Este espaço mágico e esta energia leve que Isaías menciona acreditamos que se dê devido ao fato desta escola ter como base pedagógica o encontro com o fora da escola. A pedagogia da escola depende de atividades propostas pelas oficinas, e naturalmente acolhe de forma enfática a presença dos estagiários, alunos das licenciaturas, e suas propostas. O bem estar, o modo com que os professores desenvolvem as atividades e o modo que todos interagem na escola também é mencionado por todos em vários momentos. Além disso, Isaías também ressalta a relação menos autoritária e de mais acolhimento que acontecia na escola que proporciona

uma relação de maior igualdade entre alunos e professores e favorece a interação dos mesmos. Saber que a escola estava abrindo oportunidades para que aqueles alunos pudessem vivenciar outras coisas foi muito importante para Isaías.

Outra fala de Isaías nos mostra o quanto esta prática ‘diferente’ marcou sua formação e o deixou com esta certeza de que é possível “fazer diferente, é possível ousar, inventar, experimentar e não somente repetir o mesmo”.

Como na proposta da escola havia uma abertura para o desenvolvimento das atividades da oficina de permacultura e o projeto era de extensão, essa sensação de relaxamento, ou liberdade como afirma Isaías, configura-se em uma dupla possibilidade. A diferença que ele aborda é justamente a ausência dos conteúdos escolares na forma como são apresentados em outras escolas.

Isaías: Porque é isso assim, o que mais o João Pio me marcou é porque ele mostrou que é diferente, é possível ser diferente do que eu já vi, por mais coisinhas que tinha lá na João Pio dava certo. No João Pio deu muita coisa certo. Eu vi muita coisa que todo mundo fala ‘Haa... mas não tem jeito’ e lá me mostrou outras possibilidades mesmo, de pensar até o próprio espaço da escola. E eu acho que isso é o que foi legal, de saber que a gente tem que responsabilidade por pensar dar certo. A partir do momento que você tá na escola e você escolhe construir aquela escola tenta fazer dar certo. (...) E quando as coisas não acontecem a gente realmente vai ficando morno, vai se adaptando a esse modelo e essa é a única coisa que eu não quero, eu só quero ter essa chama de querer mudar, de querer fazer diferente sabe? (...). Então é tentar mesmo fazer diferente tenta sair da caixinha mesmo da escola. (ISAÍAS, ENTREVISTA 22/09/16).

Isaías não questiona a funcionalidade do conteúdo apresentado pelas oficinas, suas ou das outras que estavam na escola, não se detém na discussão da falta, do déficit, não elabora pensamentos sobre as necessidades formativas dos alunos da escola, ou as condições socioambientais do lugar. Sua ênfase durante toda a fala é a manutenção do interesse docente e desenvolver seus trabalhos. Essa ênfase pode ser devido à falta de condicionantes que a oficina experimentou. O projeto de extensão, diferente do estágio supervisionado, apresentava essa possibilidade, essa autonomia. A escola também prescindia de condicionantes maiores,

curriculares, de tempo, etc. Neste sentido, o estudo da aprendizagem desvia-se então da perspectiva que, explícita ou implicitamente, fundamenta-se nas concepções que restringem a aprendizagem a um processo de solução de problemas (KASTRUP, 2001).

Na nossa experiência nesse projeto, não havia um problema a ser resolvido. Havia uma vontade de, junto com os alunos, produzir afetos pelo dispositivo da horta escolar, ou permacultura. Para Virgínia Kastrup,

Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas. A noção de aprendizagem inventiva inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo. Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade (KASTRUP, 2005, p. 5).

Assim, pensar a formação de professores, a formação de professores educadores ambientais, como invenção, significa distanciar-se de uma perspectiva ambientalista que, implicitamente ou explicitamente, restringe a formação destes professores à solução de problemas. É necessário, pois, pensar a formação destes por meio da invenção de problemas a partir da problematização. Acreditamos que este diferencial, este estar em contato com algo novo, este tentar fazer diferente e ver que é possível fazer diferente proporcionou uma invenção e uma reinvenção destes estudantes e sua prática pedagógica. Para Kastrup, este processo começa com esforço, por intermédio de uma atitude consciente e intencional, mas que se torna, com a prática, espontânea e não intencional (KASTRUP, 2005, p. 6).

Ao pensar nessa prática pedagógica como invenção, Kalu fica muito feliz e emocionada ao falar da escola, das atividades, dos alunos, dos momentos vividos. Pergunto a ela sobre esses sentimentos e sensações vivenciados, ela pensa um pouco e começa a fazer uma linha do tempo desses sentimentos.

Kalu: A princípio eu me senti insegura. Insegurança era o que primeiro batia na portinha do meu coração. Pela liberdade que nós tínhamos para trabalhar na escola. A liberdade ela... Igual aquele texto do Eduardo Galeano do porquinho da índia, que fala mais ou menos assim... Que uma criança ganhou um porquinho da índia e abriu a gaiola e saiu de casa. E quando

ele voltou pra casa o porquinho estava tal qual ele havia deixado, no canto da gaiola abafado pelo medo da liberdade. Assim... a liberdade nos causa medo. Então a princípio eu me sentia insegura porque a liberdade nos causa medo. Eu estava me sentindo muito liberta naquele espaço assim. Tanto na forma de eu poder decidir o que eu poderia passar e de como chegar naquela escola que é tão aberta e liberta a ponto de uma criança abrir a porta para me receber. Então a princípio eu me senti insegura, mas depois este sentimento foi sendo esquecido" (KALU, Entrevista 19/09/16).

A insegurança é o primeiro sentimento que ela menciona. Apesar da escola estar bem aberta isto lhe causou insegurança e até um pouco de medo, pois, segundo ela, a liberdade causa medo. Mas, podemos perceber que no decorrer do desenvolvimento da prática pedagógica, a segurança e a autonomia foram ganhando lugar na formação de Kalu. É interessante notar que ela tem consciência de sua transformação e menciona com muita alegria e alívio a libertação do medo. Segundo Freire (1979) "a educação libertadora questiona concretamente a realidade do homem com a natureza e com os outros homens visando uma transformação –daí ser uma educação crítica". Foi no espaço da extensão que o binômio segurança-autonomia foi exercitado.

Laise: Então como que você avalia essa formação de professores, por exemplo, que aconteceu lá?

Kalu: Já de cara eu falo que ter outra organização que não aquela que eu vivi, que eu experienciei enquanto aluna né de fundamental I, já de cara de chegar e ver outra forma de organizar, outra forma de educar, outra assistência, outra relação com os alunos... Já torna tudo diferente. Então... Igual eu falei, os afetos eles acontecem com mais facilidade. Provavelmente se eu tivesse vivido esta experiência de formação lá na minha escola onde eu fiz o meu fundamental I eu não ia lembrar nem direito dos alunos e os professores e, provavelmente não iam querer saber de mim. Porque eu ia ser só mais uma pessoa que ia estar ali. Só para ocupar um tempo que o professor não precisava mais ficar com os alunos. Então, tipo "ah fica aí uma meia hora com os alunos que eu vou ali tomar um café".

Já o estudante Vinícius começou a participar das oficinas posteriormente, mas já chegou muito animado e contente de estar ali. Embora ele ache que seu trabalho ficava restrito com algumas coisas eu observava

que ele sempre estava envolvido em tudo. Sempre interagiu com as crianças nos espaços das dinâmicas que antecederiam nossas atividades e auxiliava no desenvolvimento das demais atividades relacionadas à horta. Vinícius ressalta que o trabalho desenvolvido na escola foi além do que ele ‘aprende’ na licenciatura em música.

Vinicius: (...) o trabalho que a gente fez lá, eu enquanto educador musical participei mais em jogos né, na ideia de criar algumas coisas para se trabalhar com as crianças... mas a gente fez um trabalho além disso né, do que o que eu aprendo aqui na licenciatura de música que é nesta parte da educação ambiental que eu tenho esta formação também, que eu vim a ter depois que eu entrei na universidade também com a participação no grupo Filhos da Folha e a gente fez o grupo de estudos, eu cheguei a fazer alguns cursos fora daqui de São João de permacultura e isso me deu este arquétipo a mais para estar participando disso também. E é uma coisa que acho que dentro do curso de música não acontece, que é um conhecimento que não necessariamente te dá, da educação ambiental, mas dessa interdisciplinaridade né. De o professor não ser simplesmente o professor de música, ele estar apto a falar com o aluno de outra coisa que vai ser importante na formação dele e na sua formação enquanto professor também que não é só o músico né, que só sabe a música e que se limita só a isso. (ENTREVISTA, VINICIUS 19/09/16).

Vinicius toca numa questão importante sobre o trabalho interdisciplinar ressaltando a importância de um professor de música (que é o caso dele) conseguir dar conta, ir além do que somente a formação dos alunos enquanto músico. E isso, segundo ele, pôde ser vivenciado na escola João Pio. Ele, assim como Isaías, reconhece que o trabalho desenvolvido foi muito mais do que simplesmente preparar oficinas para ensinar conceitos de educação ambiental.

Segundo Isaías, eram marcantes a autonomia e a liberdade dos alunos:

Isaías: É, eu acho que a autonomia e a liberdade que os meninos lá na escola tinham, esse processo ‘ah, to com sono vou dormir’ ou ‘quero brincar no parquinho vou brincar no parquinho’. E esse negócio das nossas oficinas paralelas com as brincadeiras dava a eles opções, não era uma coisa tipo assim ‘vocês

vão ficar 50 minutos numa sala ouvindo o professor e vocês tem que absorver isto, isto, e isto, sabe? A gente tava aprendendo fazendo, brincando e, acho que isso era o que mais estimulava eles a aprender, não era uma coisa obrigatória que eles tinham que fazer(ENTREVISTA, ISAÍAS 22/09/16).

Com a fala de Vinícius e Isaías percebemos como a formação desses futuros professores potencializou-se pela multiplicidade de contextos institucionais distintos que esses alunos experimentaram.

Entendemos que não há novidade nas hortas escolares. E no quanto a escola é uma instituição tradicional, mesmo aquelas com pedagogias diferenciadas. O que nos movimenta a pensar essa experiência na João Pio é que a ideia de novidade, de possibilidade e de liberdade foram muito exacerbadas também pela diversidade institucional experimentada por esses licenciandos. O desenvolvimento das atividades num projeto de extensão e sua associação com um movimento estudantil, o grupo Filhos da Folha, operou fortemente o sentido de novidade, e nos sensibilizou para a potência da multiplicidade institucional do projeto. Com Kastrup (2005, p. 7) concordamos então que “o novo e o antigo, o que surge e o que já estava lá, não são pares antinômicos, mas se ligam por uma linha de repetição, diferenciação e invenção” e, embora “a invenção não seja privilégio de grandes artistas ou cientistas, mas seja distribuída por todos e por cada um, ela depende de cultivo. A invenção não vai por si, mas envolve repetição”, o que ressalta a necessidade de repetição de tais movimentos, de tais práticas inventivas na formação destes licenciandos. Ainda segundo Kastrup (2005, pp. 7-8) o aprendizado assume a forma de um círculo, em que o movimento é o de reincidir, retornar, renovar, reinventar, reiterar, recomeçar.

É possível ver o novo e o velho em constante disputa na nossa experiência. A velha horta escolar, os discursos da natureza bela e da maldade humana, a didática e a disciplina tensionadas pelo susto da ausência de seriação e do fracionamento do tempo de escola. Tensionados também por alguns silenciamentos da autoridade esperada, pelas disputas disciplinares e moralismos ambientais. O inventar-se professor, operado em pequenos momentos de experiência

Guilherme: Basicamente o que eu levei para mim foi o ter contato com uma escola que valoriza isso, e isso é muito legal, é muito animador ver que funciona, ver que dá certo, e de todas as minhas vivências que eu tive na escola eu pude conversar com as crianças, teve

momentos de chamar a atenção ‘olha aqui galera’, mas elas são crianças, é assim mesmo. Eles querem ver, conhecer, então eu pude mais conversar com elas, dialogar de uma forma tranquila sem ser sempre a referência deles, sem ter um degrauzinho a mais (ENTREVISTA, GUILHERME 07/10/16).

Em consonância com Kastrup (2005, p.9) “as práticas de aprendizagem inventiva constituem um caminho para expurgar o cognitivista que existe em nós e que nos habita, muitas vezes de maneira clandestina, assombrando-nos com o modelo da representação” uma vez que a política de invenção, a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas. Segundo a autora:

A política da invenção é, assim, uma política de abertura da atenção às experiências não-recognitivas e ao devir. O desafio da implementação dessa política é conceber práticas que viabilizem o desencadeamento de processos de problematização que não se esgotem ao encontrar uma solução (KASTRUP, 2005, p. 10).

Assim, é no fluxo dessas marcas que buscamos pensar uma formação de professores como um processo de invenção a partir do atravessamento de suas experiências. Pensando a experiência como “algo” que efetivamente toma o professor como um sujeito que tem o seu caminho por inventar. A formação, nesse sentido, não se conclui, é sempre dinâmica, é um processo sempre inacabado (OLIVEIRA, 2010).

4.5 Considerações finais: alguns apontamentos

O modo pelo qual este trabalho foi sendo tecido possibilitou aproximações das falas e experiências dos estudantes com a aprendizagem inventiva na perspectiva de Virgínia Kastrup, sendo estas aproximações importantes para compreendermos as multiplicidades e a heterogeneidade que perpassam a formação desses educadores ambientais. Experiências que se misturam e compõem o tornar-se professor. Essas vidas são constituídas “de emaranhados de fios, fluxos, mãos, forças, corpos e de movimentos que compõem tons, dobras, sons, cores, energias, na provisoriidade, que vibram e nos atravessam” e, como dizia o grande Guimarães Rosa (2001), em Grande Sertão: Veredas, “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para gente é no meio da travessia” (RAMOS, 2013 p. 21). Assim, o real da formação de professores se constitui nesse meio do caminho, sempre inacabado, pois não existe fim. É sempre um tornar, sempre um vir-a-ser.

As experiências observadas, as falas e os textos dos estudantes nos levam a refletir que foi possível experimentar um encontro dos mesmos com o fazer pedagógico na prática da extensão.

Agradecimentos: Agradecemos imensamente às professoras e aos funcionários da EM João Pio por tudo o que aprendemos com eles. Agradecemos ainda aos licenciandos que participaram de todo o projeto pela parceria, e por sonharmos juntos. Agradecemos ainda ao MEC/CAPES pelo financiamento dos programas de extensão PsicoEducar (2015-2017) e Casa Verde (2014-2015) e à Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais FAPEMIG pelo financiamento da pesquisa “O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: uma cartografia com o cinema e a literatura” pelo edital 01/2015 –Demanda Universal nº CHE –APQ-00233-15.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. *O papel da escola: Obstáculos e desafios para uma educação transformadora*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul– RS, 2004.

BENATTI, Julia. *Método de ensino inovador chega a Tiradentes*. Jornal das Lages. São João Del Rei. 2015. Disponível em: < <https://www.jornaldaslages.com.br/integra/metodo-de-ensino-inovador-chega-a-tiradentes/1676>> Acesso em: 15/05/2016.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, Apr. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: A. M. M. R. Reali & M. G. N. Mizukami (orgs.). *Formação de Professores*. (p.139-152). São Carlos: Editora da UFSCar,1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.1. Rio de Janeiro: Editora 34 Letras, 1995.

FERNANDES, Priscila; VIANA, Gabriel; SCARELI, Giovana. O espaço sempre inacabado do tornar-se professor: a construção do meio. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 21 n. 1, pp. 215-236 mar. 2016 / jun. 2016.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GALLO, Sílvio. A escola: lugar de formação? In: *Educação, Cultura, Política e Práticas Educacionais e Suas Relações com a Pesquisa*. Giovana Scareli (org.). Editora Sulina. 2015. pp. 191-205.

KASTRUP, Virginia. Aprendizagem, arte e invenção. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 6, n. 1, pp. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, Virginia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, pp. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. *Caminhos investigativos –novos olhares na pesquisa em educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 133-160, [original 1996], 2007.

MOLISSON, B.& SLAY, R. M. *Introdução à permacultura*. Tradução André Soares, MA/SDR/PNFC, Brasília-DF.1998.

OLIVEIRA, Marta Elaine. *Experiência como formação e formação como experiência: a invenção do professor de matemática atravessada pela experiência*, 2010. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. (Org). *Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. pp. 23-45.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. pp. 17-31.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores. Tese de Doutorado. Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2015. 233 f.

RAMOS, Andreia Teixeira. *Educação ambiental entre os Carnavais dos amores com os mascarados do congo de Roda D'Água*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). 2013. 142 f.

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 13. ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979.

SCHVARSBERG, Gabriel. Sujeitos ambulantes: pistas para uma nomadologia urbana. RUA, Campinas, SP, v. 18, n. 1, pp. 150-167, jul. 2015. ISSN 2179-9911. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638292>>. Acesso em: 04 abr. 2018. doi:<https://doi.org/10.20396/rua.v18i1.8638292>.



5. INCLUSÃO E “LUDICIDADE DIGITAL”: PROJETO LAN HOUSE COM CRIANÇAS E JOVENS EM RISCO SOCIAL

Dener Luiz da Silva

Jéssyca Carvalho Lemos

Larissa Medeiros Marinho dos Santos

Marcos William Moreira Oliveira

Maria de Fátima Aranha Queiroz

5.1 Introdução

O presente capítulo foi construído por muitos. Há, ao longo dele, a apresentação de um trabalho feito por muitas mãos. Mãos que ensinam, mãos que aprendem, mãos que teclam, que se cumprimentam e que se constroem, juntas.

Apresentamos o trabalho desenvolvido ao longo dos últimos três anos, em um laboratório de informática que simulava uma *Lan House* (*Local Area Network*) dentro do Campus Universitário da UFSJ.

A proposta, coordenada por professores e alunos do curso de Psicologia, consistiu em ofertar a distintos públicos, um espaço de interação com as novas tecnologias, sistematizado em Oficinas que intercalavam momentos livres e guiados. A clientela era, então, acompanhada em seus movimentos de fruição e desenvolvimento ao longo dos encontros.

Assim, por meio do que se convencionou denominar de “ludicidade digital”, como maneiras contemporâneas de vivenciar o lúdico, de modo especial por meio do uso e participação nas novas mídias (jogos eletrônicos, música, vídeos, fotos, dentre outros), buscamos acompanhar o desenvolvimento e a expressão das subjetividades por meio das tecnologias digitais.

5.2 A *Lan House* da UFSJ, um espaço de muitas possibilidades

O Projeto *Lan House*, desenvolvido no Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP) da UFSJ, configura-se como projeto de

Pesquisa e Extensão que a nove anos vem promovendo Oficinas de inclusão e desenvolvimento digitais para públicos considerados em risco social. Com atividades planejadas e executadas por professores do Departamento de Psicologia da Universidade e por estagiários da graduação desse mesmo curso, o projeto visa promover um espaço de acolhimento de demandas relacionadas às questões subjetivas relativas às novas tecnologias. Como se dá a relação com a tecnologia em crianças, jovens e adultos atualmente? Como tal relação vem influenciando nos processos de identificação, autoconceito, socialização, desenvolvimento cognitivo e emocional? Como a Psicologia, em suas diversas faces e proposições contemporâneas, pode contribuir para a compreensão deste fenômeno? Essas e outras questões têm nos levado a trabalhar em busca de algumas respostas.

O espaço físico do projeto consiste em um laboratório de informática com 15 computadores que simula uma *LAN House (Local Area Network)*,¹ instalado no prédio do LAPIP, dentro do Campus Universitário da UFSJ. Os sujeitos, então, se deslocam até o espaço para as Oficinas, que duram cerca de 90 minutos e têm periodicidade semanal. Atualmente, os públicos atendidos são: um grupo que mescla idosos da comunidade local, com idosos de uma Instituição de Longa Permanência; um grupo de adultos, funcionários terceirizados da UFSJ, que atuam nos serviços gerais; dois grupos de crianças e jovens tutelados, moradores de duas Casas Lares (municipal e regional); e um grupo com idade variada entre 18 a 28 anos, da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE da cidade.

O modelo de atuação adotado é o de Oficinas temáticas, de periodicidade semanal e com duração média de 2 horas. Propõe-se que as Oficinas sejam dispositivos de pesquisa e intervenção, capazes de atuar tanto no nível individual quanto institucional (KASTRUP, 2012; AFONSO, 2000). Além disso, as Oficinas são vistas como tecnologias sociais, espaços coletivos de construção e reconstrução, que permitem aprendizagens múltiplas, para todos os agentes nelas envolvidos (pesquisadores, estagiários e oficinandos).

¹ De fato, no início da construção do projeto, o Laboratório foi configurado para simular a arquitetura de uma Rede de Computadores Locais permitindo, por exemplo, os jogos compartilhados através de um mesmo servidor. A partir de uma reforma em 2015, com a vinda de novos computadores, preferiu-se apenas manter os computadores ligados individualmente à Rede Mundial de Computadores (Internet). Os jogos compartilhados continuam sendo possíveis, mas agora apenas através de Servidores alocados fora do Laboratório.

A utilização das Oficinas é possível sob a ótica de distintas psicologias ou abordagens teóricas. De fato, o projeto *Lan House* busca articular três perspectivas: da Teoria Ator Rede (QUEIROZ; MELO, 2011); da Psicologia Ambiental (ARAÚJO; SANTOS, 2014) e da Psicologia Genética (SILVA, 2007) e Humanista (DUTRA; PEIXOTO; SILVA; ALBERGARIA, 2014). Tal articulação tem favorecido um olhar para o fenômeno da Inclusão Digital sob diferentes ângulos, o que vem enriquecendo a forma de abordá-lo.

A Teoria Ator-Rede, como operador conceitual, nos permite entender a ludicidade como uma condição dos seres vivos para experimentar a si e ao mundo de forma desapegada e a tecnologia como um conjunto de estratégias que emergem na vida coletiva, co-engendradas com a evolução de humanos e não humanos em suas conexões inesperadas. Ambos, ludicidade e tecnologia, são considerados fenômenos emergentes de redes em que vários elementos se articulam na produção de mesclas de engenho humano e materialidade do mundo físico (LAW; MOL, 1995). A *Lan House*, sob essa perspectiva, é um espaço de experimentação de si e do mundo através das parcerias feitas com as tecnologias de informação e comunicação mediadas pelo computador e pela internet, que multiplicaram os suportes de brincar e jogar nos últimos vinte anos, produzindo efeitos que, por serem recentes e intensos, ainda carecem de estudos.

O olhar da Psicologia Ambiental traz da inter-relação homem-ambiente, particularmente, o ambiente físico (GÜNTHER, 2005; MOSER, 2005), e compreende as propostas que visam a esta compreensão a partir da relação entre o homem e os ambientes fornecidos pelos computadores e internet (SOMMER, 2002; RIVLIN, 2003).

Já a Psicologia Genética (teorizações de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon), bem como a Psicologia Humanista (Carl Rogers), aporta para o projeto e as Oficinas, a certeza de que o desenvolvimento dos sujeitos que ali frequentam só pode ser compreendido adequadamente se percebido em seu percurso histórico – gênese – social e dialético (movimentos de idas e vindas). O Humanismo nos ajuda, de modo especial, a nos relacionarmos com nossos sujeitos para além da condição de meros sujeitos (diz-se, assujeitados à situação que lhes é imposta). Ao contrário, quer-se, sempre, relacionar com eles como pessoas: indivíduos dotados de autonomia (ainda que relativa), que podem e devem ser escutados em suas necessidades, as quais as Oficinas visam, em maior ou menor medida, responder e, na medida que promovem e podem ser significadas como “encontros” (BUBER, 2001;

LUCZINSKI; ANCONA-LOPEZ, 2010), favorecer o crescimento mútuo dos jovens e monitores (estagiários).

Em nossa proposta, os estagiários, no papel de monitores das Oficinas, se apresentam como mediadores entre cada oficinando e as tecnologias digitais.

Procura-se favorecer o protagonismo pelo público alvo, que participa ativamente da construção das propostas. O objetivo geral –ou horizonte último –das Oficinas é promover aprendizagens relativas às novas tecnologias e favorecer um espaço de subjetivação positiva, a partir dos interesses expressos por cada grupo ou indivíduo.

O trabalho desenvolvido nesses moldes inspira-se nas propostas de Buzato (2008), que assume a inclusão digital como ‘invenção do cotidiano’. Levar isso em conta quer dizer/compreender a ideia de inclusão não como a entrada de um “excluído” em um domínio hegemônico que lhe foi negado e que, por ser bom ou útil, lhe seja importante em alguma medida, mas sim em uma inclusão digital que busca:

[...] identificar formas e possibilidades de agentividade, isto é, maneiras pelas quais sujeitos subalternos produzem, sob aparência de sujeição e conformidade e dentro de um sistema disciplinar que não podem ignorar, formas de inclusão que não se igualam à padronização e às formas de diferenciação que não implicam o isolamento (BUZATO, 2008, p. 326).

Admitir essa ideia implica em realizar um trabalho que promova a autonomia dos indivíduos, de modo que possam, eles mesmos, ser os agentes de sua inclusão. Para nós, é importante, igualmente, o conceito de ‘letramentos digitais’ (BUZATO, 2008), compreendido como a apropriação de um sistema de ‘linguagem’, em seu sentido mais amplo, veiculado pelas e nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC’s). Muito mais do que a transposição de um conceito, a consideração da existência de letramentos digitais já traz em si, de antemão, uma complexidade dada tanto pela composição dessas linguagens (tecnologias múltiplas e em variância constante), quanto pelas possibilidades relacionais que as abarcam.

Ao partirmos de demandas específicas e concretas advindas de nossos públicos, e também por ter como principais ferramentas o computador (PC ou *Personal Computer*) e a Internet, tecnologias versáteis e abrangentes, os rumos do trabalho são, muitas vezes, imprevisíveis: de fruição e produção de tutoriais de decoração de sabonetes a

produção de currículos; de *download* de músicas a escolha de roupas para casamento; de clipes de Funk a videoaulas de violão. O espaço das Oficinas pode abrigar distintas tarefas, com objetivos igualmente distintos.

O processo de acolhimento das demandas se assemelha à “escuta poética” sugerida por Maroni (2007). Busca-se atentar para o “dito e o não dito”, quer dizer, para aquilo que os públicos podem e conseguem expressar em suas linguagens, mas também para um acolher de seus silêncios, resistências, posturas e expressões corporais. Uma abertura para a expressão do outro enquanto Outro, ou seja, diverso e, muitas vezes, inesperado (BUBER, 2001).

Assim, o pano de fundo e ponto de amarração ou tessitura dos trabalhos consistem em tornar toda atividade uma oportunidade de desenvolvimento e subjetivação para o sujeito que nela se envolve.

5.3 Trabalhando com crianças e jovens de uma Casa Lar: desafios

Em meio ao conjunto de trabalhos desenvolvidos no Projeto *Lan House*, detalharemos o trabalho junto aos jovens residentes da Casa Lar municipal de São João del-Rei, entre 2015 a 2017. O grupo, embora venha sofrendo flutuações em sua composição, era composto por 11 jovens, com idades variando de 10 a 16 anos, dentre os quais quatro participaram das Oficinas com regularidade ao longo de todo esse tempo.

A Casa Lar de São João del-Rei funciona, na realidade, no modelo de Abrigo, segundo as diretrizes do Sistema Único de Assistência Social, SUAS (BRASIL, 2009). Nela, residem 27 crianças e jovens, conforme dados de junho de 2017, que se encontram em situação de acolhimento protetivo institucional.

Por acolhimento institucional, entende-se: “um espaço de proteção provisório e excepcional, destinado a crianças e adolescentes privados da convivência familiar e que se encontram em situação de risco pessoal ou social ou que tiveram seus direitos violados” (BRASIL, 2009).

Tal medida, assim como outras menos severas, é prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (1990), e executada a partir de solicitação do Conselho Tutelar Municipal. A lei, nesse sentido, admite o acolhimento como “[...] medida excepcional, aplicada apenas nas situações de grave risco à integridade física e/ou psíquica da criança

ou adolescente” (BRASIL, 2015). Nesses casos, portanto, crianças e adolescentes são tuteladas pelo Estado até que sua situação familiar se transforme ou até que possam ser acolhidas por família substituta, quando aptas à adoção. Essa situação pode ocorrer quando os seus vínculos familiares e sociais encontrarem-se severamente fragilizados ou completamente rompidos.

Devido ao momento delicado e especialmente vulnerável que vivem, o trabalho com esses sujeitos deve ser cuidadoso. Há uma linha tênue entre o assistencialismo e o trabalho real, que precisa ser ultrapassada. Não há como negar que o público necessita de tratamento especial, que leve em conta suas vivências, sentimentos e pensamentos particulares. Porém, é importante também que sejam vistos e tratados como sujeitos plenos, com direitos e deveres (KRAMER; HORTA, 2011; NOGUEIRA, 2005; WALLON, 2002).

Além disso, nossos jovens mostram-se especialmente arredios ou desconfiados na construção de novos vínculos, exigindo um lentear dos processos. O que se desenvolve nas Oficinas com esse público é, de fato, um caminho que busca respeitar a singularidade dessas crianças e jovens em situação de “abrigamento”, evitando-se trabalhar sobre elas, objetivando trabalhar com elas (CASTRO; BESSET, 2008). Isso implica em manejar mudanças constantes nos enquadres das atividades, duvidar dos juízos de valor prévios e, principalmente, promover constantemente tentativas de vinculação com os jovens.

Para melhor compreender o conceito de juventude, tornou-se importante considerá-la, em vários de seus aspectos, uma categoria socialmente construída (DAYRELL, 2003; 2004). Com isso, entendeu-se que a posição do jovem no grupo social, o tratamento dado a ele pelas pessoas e grupos e, até mesmo, suas possibilidades no mundo eram condicionadas por esta categoria, que deriva de um momento histórico particular e assume singularidades quando considerada a cultura na qual o jovem se insere.

Essa concepção faz frente à ideia corrente de juventude como mero vir-a-ser, um momento de passagem. Tal ideia, baseada em uma visão naturalizante, restringe o jovem em sua ação, deslegitimando-o em seu presente e colocando-o como uma promessa de futuro. Se assim procedêssemos, implicaríamos em diminuir o seu valor ou até desconsiderar as transformações que ele vai tecendo em sua história e identidade, principalmente, a partir das escolhas que faz e dos grupos aos quais se alia.

A esse respeito, ressalta Dayrell:

A juventude constitui um momento determinado, mas que não se reduz a uma passagem, assumindo uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social, no qual o indivíduo vai se descobrindo e descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional (DAYRELL, 2003, p. 4).

Assume-se, deste modo, a proposta de Dayrell, de uso do termo “juventudes”, no plural, como modo de demarcar que existem diferentes formas de se realizar e se identificar nessa etapa da vida. O modo de ser de cada jovem é assumido, portanto, como resultado de um conjunto de fatores e, ainda, de sua atuação (*agency*) frente a todos eles (KRAMER; HORTA, 2011). Isso implica, dessa forma, em ver o jovem como sujeito ativo e atuante em seu próprio desenvolvimento.

5.3.1 A “cultura de pares” e o Funk

Precisamente pelos motivos acima arrolados, a emergência dos elementos culturais relativos ao Funk, nas Oficinas da *Lan House* da UFSJ, chamou a atenção da equipe responsável pelo projeto. Afinal, em nossa perspectiva, só se torna possível ofertar um trabalho significativo quando se busca conhecer o modo de ser, valores e sua cultura dos sujeitos envolvidos. Com base nisso e também na particularidade do público em questão (jovens institucionalizados), tornou-se imprescindível investigar as relações existentes entre o acesso aos conteúdos relacionados ao Funk e os processos de constituição subjetiva dos oficinandos.

Nesse ponto, mais uma vez, Dayrell veio ao nosso auxílio:

[...] a centralidade do consumo e da produção cultural para os jovens são sinais de novos espaços, de novos tempos e de novas formas de sua produção/formação como atores sociais. [...] o mundo da cultura aparece como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil (DAYRELL, 2003, p. 5).

Considerando essas colocações, o trabalho desenvolvido pela equipe da *Lan House* junto ao público de jovens da Casa Lar, se propôs a buscar conhecer melhor as possíveis relações entre os jovens e os

conteúdos relacionados ao Funk (clipes, coreografias, vídeos de shows, letras das músicas, imagens dos artistas, etc.) acessados no ambiente das Oficinas de inclusão e ludicidade digitais.

Para tanto, tomou-se o cuidado de registrar os eventos ocorridos em cada oficina, por meio de registros em diários de campo. As Oficinas tinham seus conteúdos discutidos nas reuniões de equipe, onde eram também planejadas intervenções futuras, tais como questionários, dinâmicas e até mesmo formulários de observação sistemática. Todos esses instrumentos e técnicas, então, compuseram um conjunto de dados relativo ao acesso ao Funk durante as Oficinas, que permitiu análises a respeito das relações a serem consideradas.

5.4 Quatro dimensões relacionais: grupo, tecnologias, conteúdos e vínculos – o caso do Funk

A partir dos dados levantados ao longo das Oficinas e também da experiência acumulada pela equipe, foi possível verificar a complexidade da temática, observando-a por diferentes ângulos. Reconhece-se, no entanto, que não foi possível esgotá-la.

Partindo das análises realizadas, decidiu-se destacar quatro dimensões relacionais. São elas: a) as relações entre os jovens enquanto grupo; b) entre os jovens e os conteúdos acessados, particularmente o Funk; c) entre os jovens e as tecnologias (especialmente computador e internet) e; por fim, d) entre os jovens e os estagiários (as questões de vínculo).

Em relação à primeira dimensão, partimos de uma análise à luz da teoria da Pessoa Concreta e Contextualizada, do filósofo e psicólogo parisiense Henri Wallon (1879-1962). Para Wallon (1986), não há individualidade que não se constitua, inicialmente, na relação com o grupo e o social. Para ele, o “Eu”, inicialmente inexistente, se estrutura ao longo do desenvolvimento na relação com o outro. Significa dizer que, nos processos de individuação e subjetivação, as relações com os demais têm papel decisivo, à medida que estabelecem limites entre o que se é e o que não se é. Nesse sentido, todo o desenvolvimento se dá marcado pela dialética eu-outro, agonistas e complementos indispensáveis.

À luz de tais ideias foi possível, em um primeiro momento, pontuar quais “outros em potencial” puderam ser percebidos nas relações dos jovens institucionalizados participantes das Oficinas. “Em potencial”, pois nem todas as pessoas com quem convivemos tornam-se “outros

significativos” no processo de construção do eu. Ocorre, de fato, um complexo processo de ‘eleição-composição-imposição’ de pares com os quais a parceria pode ocorrer (WALLON, 1986).

Primeiramente e de certa forma mais imediata, pudemos identificar os próprios participantes das Oficinas como “outros” preferenciais, uma vez que viviam, estudavam e realizavam uma série de atividades juntos, culminando em um processo de “irmandade”, expressa, muitas vezes, em ambivalência afetiva (gosto/não gosto).

Em segundo lugar, os estagiários, representando, em parte, uma outra forma de ser juventude (lembrando que muitos dos monitores tinham de 17 a 21 anos de idade) e, ao mesmo tempo, o mundo adulto que os cercava. Os estagiários, por vezes e a depender do desenrolar do processo vincular, se colocavam como referência no ambiente da *Lan House* e eram, também, “outros” em potencial. Porém, além desses, foi possível identificar aqueles que virtualmente se faziam presentes nas Oficinas: os conteúdos acessados pelos jovens por meio dos computadores. É exatamente nessa última classe de “outros” potenciais que buscou-se, mais diretamente, entrever, dentre as tantas possibilidades, quais foram os elementos eleitos na construção do eu de cada jovem e qual papel o Funk teve, se é que teve, nesse processo.

A partir das análises realizadas verificamos que o Funk se constituiu não somente como um “outro em si”, mas também como meio que favorecia o contato com um outro real, encarnado, que por vezes é um colega de escola, um companheiro da instituição ou mesmo um MC (Mestre de Cerimônias, no jargão do Funk). Através do acesso ao Funk, a partir da plataforma YouTube, mais do que ouvir músicas ou ver clipes, os jovens interagem –corporal e simbolicamente (MARONI, 2007) –com um nicho cultural que tem seu valor marcado pelos contextos em que foi invocado.

Além disso, devido ao momento de institucionalização em que viviam, esses jovens sofriam uma série de restrições que, frequentemente, marcavam suas possibilidades de relação com outros jovens. Nesse sentido, a escolha pelo acesso ao Funk, durante as Oficinas, dava indícios de localização cultural, através da apropriação desses conteúdos. Verificamos que o Funk era utilizado para fazer parte de determinado grupo na escola, para resguardar a memória da família ou do lugar onde viviam ou para conviver na instituição de tutela, sendo, pois, o elemento de ‘ligação’ com que cada um dos jovens pôde contar.

As contribuições da Sociologia da Infância foram importantes para analisarmos alguns destes elementos, especialmente ao descrever o modo como se concebe a socialização nas etapas iniciais (infância e adolescência). A este respeito Belloni destaca que:

Esse processo, extremamente complexo e dinâmico, integra a influência de todos os elementos presentes no meio ambiente e exige a participação ativa da criança, sendo resultado da interação da criança com seu universo de socialização. [...] Ao longo do processo de socialização do qual elas são atores principais e sujeitos ativos, as crianças são também objeto da ação de várias instituições especializadas, dentre as quais as mais importantes são a família, a escola, as igrejas, as mídias (BELLONI, 2009, pp. 69-70).

A Sociologia da Infância contemporânea (CORSARO, 2011) nos dá uma visão de infância que destaca o processo ativo destes sujeitos na apropriação dos conteúdos e formas culturais. Cabe ressaltar as especificidades do público analisado: por sua condição de “abrigo”, a primeira instância de socialização – a família – encontrava-se comprometida, visto que o contato dos jovens com ela era limitado ou nulo. Nesse sentido, assumiu-se que, no caso específico do grupo, havia de se considerar uma instância que se colocava entre a família e a escola: a instituição de tutela (Casa Lar). Enquanto ambiente socializador, a instituição colocava os jovens em contato direto com outros jovens e crianças na mesma situação que, embora tivessem algo em comum (a condição de albergado), tinham também suas particularidades: origens, idades, crenças, valores, habilidades, entre outras características, que acabavam por ser elementos importantes, incidindo sobre os processos de socialização e construção do “eu”.

A partir, então, das relações estabelecidas no ambiente institucional, as crianças e jovens, com seus meios particulares de convívio e organização, constituíam entre si o que Corsaro denominou de cultura de pares: “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2011, p. 31). É com base neste ponto de vista que se pôde considerar o Funk, enquanto elemento cultural e simbólico, parte significativa da cultura de pares do grupo analisado. A preponderância do mesmo (presente em 100% das Oficinas), bem como as trocas que tal conteúdo suscitava, foram fortes indicadores a esse respeito.

Afinal, das 36 Oficinas dadas, observamos que em 35 delas, houve uma média de 60% de envolvimento com o conteúdo Funk. Quando, por exemplo, dois jovens que utilizavam computadores lado a lado trocavam seus fones para partilhar clipes específicos; quando um jovem chamava o outro, no meio da Oficina, alegando que “essa música me lembrou você, escuta aí!” ou quando alguém se ausentava da Oficina, por estar de castigo no abrigo e outro jovem se dispunha a utilizar o seu tempo, para baixar uma lista de músicas para o colega não presente, levando-as em um *pendrive*. Esses foram apenas alguns dos muitos momentos em que o Funk se colocou como disparador de interações (imediatas ou não) entre os jovens, fortalecendo seus laços.

A terceira dimensão analisada foi a relação dos jovens com as tecnologias disponíveis na *Lan House* (computador e internet). Há de se ter em conta que o acesso a essas tecnologias pelos jovens era extremamente limitado – não havia acesso à internet ou a um computador no ambiente institucional. O espaço das Oficinas, ainda que com suas limitações de tempo – recordando que as Oficinas tinham periodicidade semanal e duração de até 2 horas por encontro – tornou-se ambiente significado por todos como privilegiado, tanto de ludicidade e prazer derivado do contato com o computador e acesso à internet, quanto de desenvolvimento frente ao uso de tais equipamentos.

Foi possível perceber, ao longo do tempo, que o domínio de cada jovem sobre as tecnologias incidia diretamente sobre seus padrões de uso. Como o objetivo das Oficinas não era o de ensinar a usar as tecnologias, pois não se tratava de mera “inclusão digital”, mas de fazê-la, a partir das necessidades e interesses de cada participante, os jovens foram se desenvolvendo em níveis diferenciados ao longo do tempo. Esse desenvolvimento pôde ser identificado, em algumas Oficinas, pela passagem de consumidores a produtores de conteúdo digital. Isso se deu por meio da criação de clipes musicais, *avatars* e listas personalizadas de músicas e clipes, dentre outros. Além disso, a autonomia crescente na seleção dos conteúdos acessados, à revelia das indicações advindas dos mecanismos de busca ou derivados dos algoritmos próprios de cada *software*, foi percebida e apontada como indicador de desenvolvimento.

Conhecer e dominar as ferramentas que integram as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) é um passo importante para a formação do indivíduo na Sociedade em Rede atual. Em um mundo altamente conectado, a formação da sociedade encontra-se fortemente

marcada por essas tecnologias, determinando novas formas de ser e padrões relacionais. Além disso, o acesso e o domínio de tais equipamentos comunicativos estabelecem lugares de poder na hierarquia social (CASTELLS, 2003).

A esse respeito, Castells (2003) aposta na rede como elemento que, ao se expandir e ser apropriada pelas pessoas, tem o potencial de oportunizar transformações sociais. Assim, o autor ressalta que “as redes têm vantagens extraordinárias como ferramentas de organização em virtude de sua flexibilidade e adaptabilidade inerentes, características essenciais para se sobreviver e prosperar num ambiente em rápida mutação” (CASTELLS, 2003, p. 7).

Acreditamos, pois, que o acesso dos jovens institucionalizados a seus conteúdos de preferência e, ainda, a produção de conteúdo autoral, teve uma importância política, por assegurar-lhes a ocupação de um espaço (virtual) que, pela conjuntura social atual, concentra uma série de significados. Ter o acesso e dominar as tecnologias estabelece uma relação de apropriação das mesmas, que possibilita desenvolvimento pessoal e social para esses sujeitos, que aos poucos podem reinventar seus lugares, assumindo sua identidade cultural.

Por fim, dentre as relações que permearam as Oficinas, resta explorar a instância relacional dos jovens com os estagiários. Essa, marcada por tentativas recorrentes de vinculação por parte dos estagiários/monitores, apresentou-se como elemento de extrema importância para o trabalho junto a este público, uma vez que foi a porta de entrada para a aproximação, o conhecimento dos jovens em suas particularidades e também a proposição de atividades que fossem atrativas e envolvessem efetivamente os participantes. De fato, a questão do vínculo com estes jovens é algo que exigiu cuidado especial. Era comum ouvirmos de novos estagiários “as crianças nem nos viram” ou “a gente perguntava, mas eles nem respondiam”. A princípio, poderíamos justificar essa “frieza” pelos jovens tutelados, durante as Oficinas, decorrente da situação na qual se encontravam: pela ausência de vínculos parentais; por mudanças constantes, devido a questões políticas que perpassam tais instituições; e pelos adultos responsáveis pela Casa Lar.

Por outro lado, o que observamos é que eles manifestavam os seus interesses e vínculos de outras formas, como um olhar ou um sorriso, quando entravam na sala da *Lan House*; com perguntas sobre a ausência de algum dos estagiários; dentre outras. Essas, assim, foram

algumas das manifestações que evidenciaram a construção desse vínculo. Logo, uma vez mais, éramos convidados a praticar a “escuta poética” (MARONI, 2007) e “empática” (ROGERS, 1983).

O que as Oficinas mostraram, ao longo do tempo, é que, embora a criação de vínculos com os jovens fosse lenta e trabalhosa, quando ocorria, tornava-se caminho promissor para o desenvolvimento de atividades que, de fato, favoreciam seu desenvolvimento psicológico e social.

5.5 Avaliando o percurso: caminhos e possibilidades que se abrem

Primeiramente, foi notório o desenvolvimento dos jovens com relação ao uso dos computadores e da internet. Muitos, ao começarem a participar das Oficinas, mal sabiam ligar o computador ou acessar o navegador. Aos poucos, sem nenhuma “aula” ou conteúdo programático sistematizado oficialmente, foram aprendendo, de acordo com os próprios desejos e interesses.

Hoje, todos são capazes de navegar livremente pela *web*, buscar seus conteúdos preferenciais, baixar ou salvar arquivos, manejar mídias removíveis, dentre outras tarefas. Verificou-se, portanto, um aumento no desempenho e nas habilidades relativas à inclusão digital. Além disso, alguns puderam, de acordo com seus desejos, produzir conteúdos: vídeos musicais, novas versões de clipes para suas músicas preferidas, *avatares* e montagens de imagens de seus ídolos.

Outro ponto importante a ser destacado é o desenvolvimento do grupo. Ao longo das Oficinas, por meio de propostas de atividades conjuntas e de interações livres entre eles, houve o fortalecimento dos vínculos grupais. Isso se expressou, principalmente, pelas parcerias realizadas, trocas de indicações de conteúdo, associação de conteúdos a colegas, dentre outros momentos.

Em meio a essas duas vertentes de desenvolvimento, na relação com a tecnologia e nas relações grupais, foi possível notar, ainda, o processo de construção das identidades individuais.

Ao longo dos quase três anos de atividade, com o acompanhamento dos jovens, notou-se que eles se mostravam cada vez mais à vontade para falar de si, de seus interesses e gostos, com menor receio de julgamentos externos. Isso demonstrou não só uma segurança com relação ao acolhimento proporcionado pelo ambiente, como também uma autoafirmação crescente.

Além dos jovens, podemos destacar resultados importantes para a formação dos estagiários envolvidos no projeto. A atuação direta junto ao público favoreceu uma experiência única de aprendizado. Ao participar do Projeto *Lan House*, o estagiário se via na iminência de exercer uma série de habilidades importantes para o profissional de Psicologia: abrir mão de juízos prévios; manejar as relações interpessoais; se dispor ao vínculo; observar pessoas; planejar, propor e coordenar atividades de intervenção; acompanhar o desenvolvimento de um público; analisar processos grupais, entre outros. Além disso, foi preciso levar em consideração – investigar e conhecer – os atravessadores institucionais que atuavam no grupo: leis e regimentos do SUAS; funcionamento real do abrigo; técnicos responsáveis pelo abrigo; rotinas e outras atividades que os jovens frequentavam.

Nesse sentido, pode-se dizer que o projeto, enquanto possibilidade de formação para futuros psicólogos, cumpriu com sua função tanto no âmbito teórico, quanto prático. A imersão no trabalho da *Lan House* possibilitou que os estagiários conhecessem uma realidade e lidassem com ela de maneira direta, experimentando uma atuação real, que incidia sobre a vida de outras pessoas.

5.6 Sobre o lugar da Interdisciplinaridade no projeto *Lan House*

Relacionar as novas Tecnologias e seus usos com os conhecimentos da Psicologia contemporânea foi, em si, algo que favoreceu um “sair do lugar habitual”.

Na *Lan House* da UFSJ, a Psicologia entrava como saber que deslocava o olhar sobre o uso das TICs e mirava nos muitos significados e sentidos que as novas tecnologias vêm ganhando atualmente. Mas, não se tratava de um relacionamento unidirecional, no qual a Psicologia “iluminava” os fatores envolvidos no processo, mas sim bidirecional. As discussões e contribuições de autores que contribuíam para o esclarecimento dos fenômenos ligados à Inclusão Digital, acabavam por auxiliar no importante processo de “deslocamento” dos saberes psicológicos. No caso específico das quatro abordagens apresentadas pelos professores orientadores – TAR, Psicologia Ambiental, Genética e Humanista – verificou-se um salutar questionamento e reiteração dos limites que as constituíam. Tomemos, como exemplo, a Psicologia Genética, área que se configura pela compreensão das Funções Psicológicas Superiores (FPS), a partir de sua gênese ou origem (WALLON,

1975): os fenômenos e acontecimentos ocorridos nas Oficinas favoreceram o surgimento de questões de pesquisa tais como: se há intrínseca relação entre as FPS e os meios que utilizamos para expressá-las, estaríamos diante de novas formas de produção destas mesmas funções? Qual o lugar da imaginação e qual a origem da mesma nos novos processos subjetivos atravessados pelo simbólico da ‘sociedade líquida’? Como se dá a constituição do Eu reconhecendo-se os processos de virtualidade como produtores e disponibilizadores de novos ‘outros’?

Essas e outras questões têm favorecido o repensar e o aproximar da vida cotidiana e concreta com as proposições teóricas, verificando sua força explicativa e geradora.

5.7 Considerações Finais

Foi aqui apresentado um recorte do trabalho realizado na *Lan House* da UFSJ, por estagiários e professores do curso de Psicologia, junto aos jovens institucionalizados da Casa Lar de São João del-Rei. Um caminho que continua sendo trilhado.

Estagiários e supervisores têm clareza de que são necessárias tentativas novas e reinvenções a cada Oficina, a cada conteúdo emergente e a cada novo jovem que passa a frequentar esse espaço.

Exatamente por se apoiar na vinculação, na aproximação e, assim, na personalização do trabalho e das atividades, tudo o que se desenvolveu foi gestado no campo de atuação, junto aos jovens.

Desse modo, não há pretensão alguma de ter encerrado aqui as discussões a respeito da presente temática. Há muito ainda a ser investigado, desenvolvido e aprimorado. O caminho se faz caminhando!

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia M. (Org). *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do campo social, 2000.
- ARAÚJO, Cristiane Belo de; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. Impactos da expansão universitária para moradores de São João del-Rei. *Psicologia & Sociedade*, v. 26, n. 2, agosto, pp. 420–429, 2014.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Lei que estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília, 1990.
- BRASIL. *Orientações sobre o acolhimento institucional*. Ministério Público do Estado de Rondônia, 2009.
- BRASIL. *Serviços de Acolhimento para Crianças, Adolescentes e Jovens*. Disponível em: <<https://mds.gov.br/assuntos/assistencia-social/unidades-de-atendimento/unidades-de-acolhimento/servicos-de-acolhimento-para-criancas-adolescentes-e-jovens>>. Acesso em: 02 de maio de 2017.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. 8ª ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, pp. 325-413, 2008.
- CASTELLS, Manuel. *A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade*. Zahar, 2003.
- CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. Pesquisa-Intervenção na infância e juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Orgs.) *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: FAPERJ / Nau Editora, 2008.
- CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos culturais e sociabilidade. *Observatório da juventude*, v. 18, 2004.
- _____. O jovem como sujeito social. *Rev. Bras. Educ.* n.24, pp. 40-52, 2003.
- DUTRA, N.S.; PEIXOTO, K.M.; SILVA, D.L. da; ALBERGARIA, M. T. A. *Oficinas lúdicas e o resgate do sucesso escolar*. *Revista Ciência em Extensão*, pp. 84–96, 2014.

GÜNTHER, Hartmut. A Psicologia Ambiental no campo interdisciplinar de conhecimento. *Psicologia USP*, v. 16, n. 1-2, pp. 179-183, 2005.

KASTRUP, Virgínia. Fazendo psicologia no campo da saúde mental: as oficinas de tecnologia e tecnologias sociais. In: PALOMBINI, Analice de Lima; MARASCHIN, Cleici; MOSCHEN, Simone (Orgs.). *Tecnologias em rede: oficinas de fazer saúde mental*, pp. 173-177, 2012.

KRAMER, Sonia; HORTA, José Silvério Baia. A ideia de infância na pedagogia contemporânea. *Em Aberto*, v. 1, n. 4, 9 agosto, 2011.

LAW, John; MOL Annemarie. Notes on materiality and sociality. *The Sociological Review*, v. 43, n. 2, pp. 274-294, maio 1995.

LUCZINSKI, Giovana Fagundes; ANCONA-LOPEZ, Marília. A psicologia fenomenológica e a filosofia de Buber: o encontro na clínica. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 27, n. 1, pp. 75-82, 2010.

MARONI, Amnéris Ângela. *E por que não? Tecendo possibilidades interpretativas*. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

MOSER, Gabriel. A Psicologia Ambiental: competência e contornos de uma disciplina. Comentários a partir das contribuições. *Psicologia USP*, v. 16, n. 1-2, pp. 279-294, 2005.

NOGUEIRA, Letícia. A criança e o computador: trilhando caminhos de pesquisa em Educação na Modernidade. In: Kramer, Sonia; Leite, Maria Isabel. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus Editora, 2005.

QUEIROZ E MELO, Maria de Fátima Aranha de. Discutindo a aprendizagem sob a perspectiva da teoria ator-rede. *Educar em Revista*, n. 39, pp. 177-190, 2011.

RIVLIN, Leanne G. Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as inter-relações pessoa-ambiente. *Estud. psicol.* (Natal), v. 8, n. 2, p. 215-220, 2003.

ROGERS, Carl R. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.

SOMMER, Robert. Personal space in a digital age. In: BECHTEL, Robert B.; CHURCHMAN, Arza (Eds). *Handbook of environmental psychology*, v. 2, pp. 647-60. John Wiley & Sons, New York. 2002.

WALLON, Henri. *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, 2002.

_____. O papel do outro na consciência do Eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADELBRULFERT, J. (Org.) *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Psicologia genética. In: WALON, Henri. *Psicologia e Educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

6. BRINCANDO COM O TEATRO NA ESCOLA¹

Juliana Monteiro

André Magela

Uma das premissas do Projeto *Brincando com o Teatro na Escola* provém de uma analogia direta ao que o poeta, dramaturgo e encenador João das Neves (2015, pp. 11-20) propõe: a reunião de uma turma disposta a ter o diálogo como ponto de partida para essa brincadeira “meio mágica” que é o teatro, quando todos – de atores a espectadores – vão “brincar vendo e ver brincando”.

Destinada às comunidades atendidas pelas escolas públicas da microrregião de São João Del Rei – pais e familiares dos alunos, os próprios alunos, além dos professores e funcionários da escola e sua coordenação, essa ação realizou um intercâmbio entre a comunidade acadêmica, representada pelos alunos do curso de Teatro da UFSJ (COTEA) que participaram do Projeto,² e a comunidade externa, numa troca de saberes pautada pelas ideias de formação de plateia e mediação teatral. Sob a perspectiva adotada, é ressaltada a necessidade de que o espectador, este “outro” na plateia, tenha sua presença reconhecida por aquele que atua, a fim de que provoque no atuante, perguntas centrais em sua arte, como: Por que fazer teatro? Por que se apresentar ao público hoje?

Entendida como brincadeira, essa ação extensionista se constituiu e procurou proporcionar múltiplos sentidos aos seus participantes, por meio da realização de oficinas de jogos teatrais e de sensibilização corporal para professores e funcionários da rede pública de ensino formal e pela apresentação de trabalhos dos alunos do curso de Teatro da UFSJ para a comunidade escolar. Tal fato estava revestido de um viés educacional, permitindo que o “ver” pudesse se transformar em ouvir, sentir, imaginar, criar sentido com, e de formas distintas.³

¹ Este capítulo contempla especialmente as atividades desenvolvidas em 2016, primeiro ano do Projeto.

² O curso de Teatro (COTEA) da UFSJ, que é noturno, foi criado em 2009 com graus para Licenciatura e Bacharelado.

³ No período reportado aqui, o projeto circulou por, ao menos, oito escolas da educação infantil, ensinos fundamental e médio da região de São João del-Rei e atendeu aproximadamente 1.200 pessoas.

Concomitantemente, buscou-se proporcionar o desenvolvimento da expansão do campo de atuação e de diálogo dos alunos universitários envolvidos para além dos “muros institucionais”. No âmbito acadêmico especificamente, a proposta também ensinou fomentar um dos objetivos do curso de Teatro da UFSJ que é a contribuição à formação de profissionais preocupados com aspectos artísticos, culturais e sociais de seu trabalho.

Como destacaram os bolsistas Júnio de Carvalho e Abraão Lavor da Silva Moreira (2016), a preocupação das oficinas por eles ministradas “não era preparar atores e atrizes com o fito de produzir uma cena teatral. Mas sim, oferecer caminhos capazes de ajudá-los em suas vidas pessoais e profissionais, no que diz respeito ao convívio com o próximo, ao desenvolvimento humano, à atenção para com as emoções e as sensações do corpo”. Ou, como observou outra bolsista, Lucimélia Romão (2016), ao ter que adequar suas atividades para o mesmo público (professores e funcionários das escolas): “percebi que os professores não deveriam receber mais uma carga e sim, ter um momento de leveza, de consciência corporal e uma pausa em suas demandas diárias”.

Em consonância com o que aponta André Magela (2015) acerca das “percepções teatrais” despertadas e ampliadas nestes contextos ou dos “elementos teatrais existentes em nosso cotidiano”, o intuito maior do projeto enquanto ação de educação teatral foi o de estimular, dentre outros aspectos:

- A percepção e habilidade espacial (habilidade corporal);
- A capacidade de dar respostas de maneira dinâmica e intuitiva às situações, disposição para sair das zonas de conforto comportamental, melhor capacidade de imaginar alternativas para solução de problemas, desenvolvimento crítico das próprias ações, ampliação da imaginação em relação a situações vividas ou possíveis, contextualização maior dos fatos (maturidade relacional);
- (Re)descobrir os ambientes, teatralizar o cotidiano, disponibilidade de ver o mundo por outro ângulo, perceber e valorizar a beleza ou o valor estético das situações cotidianas ou das instâncias da vida, capacidade de apreciação e compreensão mais ampliada (mesmo condicionado a uma situação), capacidade para ousar novos caminhos para o mundo e para a própria vida (estetização do mundo);
- A capacidade de pensar e agir coletivamente e de negociar e entrar em acordos para um trabalho comum; aumento da capacidade

de lidar com imperfeições, imprevistos e informações parciais; aumento da percepção da importância das formas de relacionamento, e diminuição de preconceitos em relação a elas (habilidades interpessoais);

- Aceitar propostas de outrem, não as opondo, *a priori*, às suas, perceber sentido e alegria em fluxos abstratos, capacidade de realizar uma ação e ao mesmo tempo observar outras pessoas que agem a sua volta, ocupação coletiva inteligente do espaço, desenvolver uma sensibilidade para a empatia (abertura ético e política ao outro).

Numa segunda instância, a ação situou-se no campo da mediação cultural, baseando-se no poder de transformação da fruição artística e da vivência estética, por meio da realização da reflexão sensível e da criação e recriação simbólica que opera no (e do) ambiente em que está inserida. Além das apresentações, também foram realizadas vivências teatrais com os alunos das escolas atendidas que diziam respeito tanto à linguagem teatral, quanto a outras linguagens que foram abordadas nos espetáculos e a suas temáticas. Este processo se deu via apreciação de material cênico por parte do espectador e por meio de atividades práticas que integrassem a percepção de seus participantes, como jogos, vivências, tarefas conjuntas e conversas dirigidas, abordando o processo de criação e apreciação/avaliação do todo da obra.

Como estes processos já são consagrados nos sistemas de políticas públicas de trocas culturais, não houve problemas ou imprevistos indesejáveis quanto à implementação das ações. Em outras palavras, a mediação teatral é constituída por modos de fazer e por conceitos e reflexões já consagrados nas ações culturais de muitos artistas e educadores pelo mundo todo. O que ocorre em tais circunstâncias é uma valorização da atividade mesma de perceber, de receber a realidade, espetáculos, mídia, etc. porque esta leitura é uma “produção silenciosa”, “arte que não é passividade” (CERTEAU, 1998, p. 50), atividade valorizada no teatro por Jacques Rancière:

(...) [...] mas em um teatro, diante de uma performance, bem como em um museu, uma escola ou numa rua, não há nada além de indivíduos que traçam seu próprio caminho em uma floresta de coisas, atos e signos que lhes aparecem e que lhes rodeiam. O poder comum aos espectadores não se deve à sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou a

qualquer forma específica de interatividade. É o poder de cada um de traduzir à sua maneira aquilo que percebem, de ligá-lo à aventura intelectual singular que os torna semelhantes a todos os outros ao mesmo tempo que esta aventura não se assemelha a nenhuma outra. Este poder comum de igualdade de inteligências liga os indivíduos, os faz compartilhar suas aventuras intelectuais, ao mesmo tempo que os faz separados um dos outros, igualmente capazes de utilizar o poder de todos para traçar seu caminho próprio. (RANCIÈRE, 2008, p.23).

A possibilidade de se fomentar o poder individual de leitura e tradução de sentidos ao que é percebido no âmbito escolar foi sustentada por uma variedade dos materiais ali mostrados,⁴ corroborando com o fato de que “tornar o espectador iniciante mais íntimo da arte teatral e estimulá-lo para um mergulho divertido amplia sua capacidade de apreender o espetáculo e favorece sua socialização, seu acesso ao debate contemporâneo, sua integração e participação sociais” (DESGRANGES, 2003, p. 36). Se, por um lado, houve trabalhos em moldes dramáticos, com diálogos e cenários definidos, houve aqueles estruturados em linguagem puramente física e muda, com manipulação e resignificação de objetos; trabalhos dançados; adaptações de obras literárias; cena de *kyogen* (teatro cômico japonês) e pesquisas ainda em processo, compartilhadas no formato de evento.

6.1 A multiplicidade do ver, sentir e fazer

Em linhas gerais, o plano de ação do *Brincando* foi composto da seguinte maneira: ao longo de todo um semestre, uma escola receberia um aluno do curso de Teatro da UFSJ para um encontro semanal de sensibilização corporal e jogos teatrais de uma hora cada, para até 20 pessoas, destinado aos seus professores e funcionários. Outras quatro escolas receberiam quatro diferentes grupos de alunos-atores da COTEA que realizariam, cada um, ensaios abertos e/ou apresentações de suas cenas/espetáculos, mostras de seus processos e partilha de suas pesquisas,

⁴ Se no primeiro semestre de 2016 cada escola recebeu quatro cenas/trabalhos distintos dos alunos da COTEA, no segundo semestre optou-se por um mesmo trabalho permanecer numa única escola por todo o período, a fim de que todos os alunos participassem das atividades do *Brincando*, uma vez que a maioria das propostas era destinada a apenas 40 alunos por sessão.

seguidas das seguintes atividades desenvolvidas ao longo de três semanas, num encontro semanal de uma hora cada, para uma turma de até 40 pessoas (no caso, o corpo discente destas escolas):⁵

- Na semana 1: a apresentação artística propriamente, seguida de bate-papo com a plateia sobre o processo de sua criação;
- Na semana 2: palestra e vivência teatral, elaboradas a partir do tema abordado na apresentação artística da semana anterior e;
- Na semana 3: encontro de sensibilização e integração dos participantes, por meio de jogos teatrais que propiciassem a apreciação das diversas linguagens que compõem a linguagem teatral, em especial as envolvidas nas cenas/espetáculos apresentados.⁶

A seleção dos trabalhos aqui envolvidos –realizada pela coordenação do projeto por meio de edital de participação – levou em consideração o grau de desenvolvimento e acabamento, como estruturas com começo, meio e fim; linguagens postas em cena mais bem estabelecidas e/ou clareza das propostas e dos conceitos por eles abordados. Na sua maioria, estes trabalhos nasceram de disciplinas oferecidas no próprio curso de Teatro da UFSJ. Outros, haviam sido elaborados em grupos de extensão e/ou de pesquisa da instituição. Assim, registramos:

- “Como se fosse a última...”, com o Projeto de Extensão Grupo Murundum de Dança Contemporânea da UFSJ. A cena coreográfica resultou de uma série de improvisações e motes de movimentos, gerados pela pergunta “O que quero dizer?”, realizada para os integrantes do grupo. Ela guardava a premissa de configuração do próprio grupo: a noção de que qualquer corpo pode dançar, não

⁵ Priorizou-se o atendimento a 04/05 escolas por semestre, a fim de que um trabalho continuado e verticalizado se efetivasse com os sujeitos envolvidos. No total, seriam atendidas, em média, 04 turmas de cada escola durante cada semestre.

⁶ Graças ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) – categoria Programa Especial de Extensão da UFSJ, que previa uma ajuda custos para apresentações artísticas dos alunos/grupos da instituição, pudemos complementar a categoria de bolsistas envolvidos com a realização desta proposta. Assim, coube ao bolsista PROEXT as atividades dirigidas aos professores e funcionários das escolas atendidas, bem como a produção e o acompanhamento dos grupos que se apresentaram ali. E, ao bolsista PIBEX (às vezes, representante de um grupo maior), a realização das mostras artísticas e das atividades a elas vinculadas. É preciso ressaltar que o bolsista PROEXT também teve a oportunidade de apresentar seu trabalho artístico nas escolas atendidas.

sendo a dança um privilégio de alguém educado em uma técnica específica, como o balé clássico. Comportava também outros elementos, como as noções de dança livre e a consciência do próprio corpo e do movimento. Estes elementos mais tarde permearam as vivências conduzidas pelo Murundum com os alunos assistidos, além da busca da valorização do próprio corpo dançante e de suas possibilidades e potencialidades criadoras.

- Em “Bandidos Covardes”, livre “transcrição” do *kyogen Fumi Yamadachi* (tradução de Alice Kiyomi Yagyu), a proposta foi o encontro de três atores interessados na composição de ritmo, música e uso de pausa no trabalho do ator, além da linguagem do *clown*, refletindo as situações de dois meninos abandonados na rua, entrelaçados aos caracteres cômico e trágico da cena. Júnio de Carvalho (2016), um dos atores neste trabalho, pontua a riqueza para sua formação propiciada pelo retorno que teve da plateia sobre a cena, nos locais em que a apresentou: “por serem crianças, não houve nenhum filtro ou preocupação em expressar suas sensações. Com eles, pude notar a importância de se colorir o mundo por meio do teatro. O riso espontâneo me fez reforçar a ideia de que o mundo precisa de poesia.”. Adiante, ele completa quão nitidamente passou a perceber a necessidade de se “investigar e buscar estreitamento entre as artes cênicas e a comunidade, principalmente a juvenil,” como caminho tanto para o reconhecimento e valorização deste fazer por parte do público, quanto pela contribuição da arte na formação de um ser humano.
- “A cidade das miragens”, a partir de *Cem anos de solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, com o grupo Movère (grupo de pesquisa, vinculado ao GTRANS/UFSJ), leva às escolas traços de uma América Latina colonizada, a ideia de repetição e engrenagem, além de, durante as oficinas, reforçar a linguagem musical que permeava as cenas, bem como sua interatividade, cuja lógica entre espectador e atuante é invertida reiteradamente.
- “Sobre a Raiz”, criada a partir de estudos de imagens de Auguste Rodin, e que mais tarde se transformaria no Trabalho Prático de Conclusão de Curso (TCC) de Luís Firmato Lebre, foi realizada apenas com música, objetos e ações. Em suas práticas, baseada no uso de materiais e nos traços performativos de uma cena, Lebre ainda realizou um “bate papo” com os alunos sobre o que é um curso superior em Artes, quais são as formas de ingresso e

permanência na UFSJ, assim como um pouco da rotina e das demandas do curso de Teatro. Numa das escolas, Amélia Passos (Sta. Cruz de Minas), Lebre (2016) observou a mudança do ambiente escolar após sua apresentação: “após um barulhento intervalo, criou-se uma espécie de suspensão na escola. Alunos e professores ficaram muito impressionados com a apresentação que trouxe um registro diferente do intervalo que acabava de terminar.” Em outro colégio, Mateus Salomé percebeu as conexões feitas entre a cena e o contexto da escola, que possui horta de verduras e um pomar cuidados por eles próprios.

- “Crônica sobre o amor”, que foi criada a partir do método “romance-em-cena”, proposto pelo diretor teatral Aderbal Freire-Filho, em que um texto narrativo é transposto integralmente para o palco, a fim de aproximar a literatura do teatro e compartilhar com o público a obra de um dos cronistas brasileiros, Ferreira Gullar. Segundo Priscila Natany (2016), um dos principais objetivos do trabalho era evidenciar para os estudantes que a leitura de textos literários ativa a imaginação e, por consequência, abre caminho para a criação poética. Com as discussões ao final das apresentações e a descrição do processo de elaboração do trabalho, a aluna acredita que contribuiu “para desencadear nos alunos novas perspectivas de leitura, recepção e compreensão de obras literárias.”
- “A Menina do Rio”, baseada no conto “A Terceira Margem do Rio”, de João Guimarães Rosa, contava com uma atriz e uma musicista em cena. Karine Carraro (2016), em seu relatório, destacou a seguinte percepção: perceber “especificamente com a cena e a oficina em que participo, que os alunos descobrem um mecanismo para se comunicar com os demais.(...) Além disso, essa experiência me permitiu uma imersão em diferentes contextos escolares e me possibilitou trabalhar outra vertente da arte com os alunos.”
- “Artigo [A]”, partilha de pesquisa em andamento com a Estopa Cia Abrupta de Teatro (formada por alunos do curso de Teatro da UFSJ), que aborda a questão do feminino, entrelaçada com questões étnicas, culturais e de identidade nacional. Tal fato tinha como objetivo o desenvolvimento individual, artístico e social de todos os participantes. A Companhia destaca que levou à escola atendida perguntas, como: “O que é ser mulher?”, “Qual a diferença entre fêmea e mulher?”, “O que você já deixou de fazer por ser mulher?”, no intuito de “desconstruir discursos misóginos, machistas,

racistas, homofóbicos, transfóbicos e todos que de alguma forma suscitassem o ódio contra um determinado grupo” (PINHEIRO, 2016). Suas ações problematizaram os lugares usuais da própria fala do sujeito, ao desestabilizar a experiência em primeiro plano, fazendo uso do jogo como um “facilitador de imersão” do participante na proposta e entendendo que “para abordar eficientemente as questões sociais, a primeira forma de interação com o mundo se dá pelo corpo” (PINHEIRO, 2016).

Ana Marina (2016) destaca que “trabalhar com o corpo, o toque, o olhar, o abraçar e o brincar foi importante para todos os envolvidos, pois mostrou que podemos ver o corpo de outras formas”. Refletindo os propósitos da Estopa Cia Abrupta de Teatro – desconstrução e relativização de discursos –, sua trajetória de partilha se baseou na ideia de evento e de construção coletiva das oficinas, pautadas nos acontecimentos no momento em que ocorressem:

Cada evento é singular, o público não é avisado da “fruição artística”; prioriza-se o encontro; não passa pelas limitações entre público e plateia; aqui realidade e arte se fundem a ponto de desconstruir estas convenções. O agora contribui com o que é singular no momento, suas presenças; [...] [onde] uma “fruição artística não esperada” possa acontecer (PINHEIRO, 2016).

Com reuniões semanais sobre a metodologia a ser implementada, a trajetória das ações do grupo foi atravessada por jogos, conversas, debates, investigação, sentimentos, críticas, discussões, informações e brincadeiras, tendo como foco aguçar o interesse dos jovens envolvidos no Projeto para o que estaria por vir. Além do trabalho com percussão corporal; exercícios vocais voltados à musicalidade; utilização e desconstrução de objetos como corda, cadeira, pedaços de tecido e feitura de tinta de terra; o grupo organizou palestras sobre violência policial e direitos humanos da criança e do adolescente. Diante de uma demanda da escola Amélia Passos, convidamos o Prof. Dr. Marcelo Rocco, do curso de Teatro da UFSJ, que abordou a ideia da vileza do mal e os “rolezinhos”; e o mestrando em Psicologia e bacharel em Direito Fellipe Emanuel para falar sobre o tema da violência policial e guerra às drogas, questionando abordagens agressivas da polícia militar.

6.2 Reflexões sobre o próprio fazer

“Hoje tem teatro?”, “Oh, dona, quando que você vai voltar aqui de novo?”, “Oh, dona, agora é pra gente o teatro?”, “Oh, dona, por que você não monta um grupo com a gente?”

ROMÃO, Lucimélia

Para efeito das reflexões suscitadas durante a escrita deste capítulo, podemos colocar a questão da ação cultural e formação tal como comentada por Suzana Schmidt Viganó (2017): a primeira como uma associação “entre os âmbitos artístico, pedagógico e político, abarcando práticas que se encontram no limiar entre o fazer artístico e a reflexão e a ação sobre a cultura e a sociedade na qual se inserem”(p. 21), com a compreensão de que a

experiência da formação não se trava efetivamente a partir de uma simples fruição ou transposição de conhecimentos, mesmo que de caráter crítico. A experiência artístico-pedagógica deve sempre levar em consideração o outro, em sua distância sociocultural e em sua potência como vivenciador, dialogador, mestre e aprendiz. A potência da ação cultural e da obra artística só se revelam à cidade ao abraçar seus moradores como colaboradores dos vários processos nela empreendidos, como pensadores e fazedores das obras e da própria cidade, em um amplo sentido” (VIGANÓ, p. 201).

Os graduandos da UFSJ participantes do Projeto tiveram a oportunidade de estabelecer contato com os trâmites de produção cultural e da rotina da administração escolar associadamente com os meandros e os rigores da exibição de espetáculos e da docência de oficinas. Ao mesmo tempo, a comunidade escolar teve contato com profissionais em formação na área artística, ampliando seu leque de conhecimento sobre os diversos setores produtivos da sociedade. Notou-se um grande amadurecimento por parte dos estudantes em seu contato via teatro com alunos e professores das escolas envolvidas. A necessidade de manter compromissos assumidos e a implementação de um rigor profissional em suas ações se mostrou um efetivo operador educativo.

Sobre esta experiência, Rafael Pinheiro (2016) comenta que o Estopa compreende que:

toda forma de expressão já é política, o que nos coloca a afirmar e agir em sala de aula. Todas essas ideias trazem consigo nossa responsabilidade social e ética no mundo. (...) Saio deste ciclo iniciado tanto em um grupo teatral como dentro de uma escola, saio com a força do encontro, do momento, do planejado para mudar, do trabalho. [...] Creio que as sementes foram plantadas e germinadas, o questionamento lhes foi dado, agora podem estranhar o que fazem, o que pensam, o que podem. Se não isso, espero que seus desejos de aprimoramento e descobrimento sejam reivindicados por eles a cada passo de seu tempo (PINHEIRO, 2016).

No geral, os grupos do curso de Teatro que participaram do Projeto perceberam sua presença transformadora nas escolas, em sua maioria sem acesso continuado ao teatro. Segundo José Pacheco, o conhecimento se dá em momentos de lazer e descontração, e a companhia Estopa (2016) considera que a adesão dos alunos às suas oficinas se deveu a dois fatores: o caráter optativo de participação e a possibilidade de, ao participarem das oficinas do grupo, passarem a integrar sua pesquisa, conhecê-la, expandi-la e reparti-la.

Luís Firmato Lebre (2016) completa que a experiência contribuiu

muito não só para o aumento e valorização da cena, mas em minha formação como um todo. As diferentes situações vividas enriqueceram nossa bagagem e ajudaram a constituir um repertório talvez impossível em espaços formais de apresentação. A cena repassada e reapresentada tantas vezes em todos os meses de ensaio tornou-se tanto um espaço de diálogo e trabalho para nós que será retrabalhada em nosso TCC 2.⁷

6.3 Para concluir: operar perspectivas de futuro

Dentre as propostas do Projeto, ressalte-se estimular nos alunos do curso de Teatro da UFSJ o trabalho de produção e de agenciamento cultural, a perspectiva de um aprendizado que se dá na e pela prática no

⁷ No curso de Teatro na UFSJ, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é dividido em três etapas. Por estar inscrito no Bacharelado, o TCC do discente Firmato cumpriu as seguintes diretrizes: no TCC 1, o aluno apresenta um pré-projeto, referente à prática a ser desenvolvida no TCC2; o TCC2 é destinado à montagem de um espetáculo pelo discente e sua apresentação pública; no TCC3, será desenvolvido um artigo, com reflexões do aluno sobre a etapa anterior.

caso de apresentações de espetáculos, ainda que em processo, fecha-se um ciclo do próprio fazer teatral, quando se percebe a efetivação ou não de algo posto em cena diante de alguém bem como oferecer um estreitamento entre arte-pedagogia-educação, em função das vivências conduzidas pelos bolsistas. No que se refere à comunidade externa, o estímulo foi frequentar mais o teatro e apreciar outras linguagens artísticas, a partir da pergunta posta: “Como o teatro se insere ou pode ser inserido na vida das pessoas?”.

Para além de compor oficinas e apresentações, o que já integra a futura atividade profissional dos graduandos, o projeto tentou manter junto aos envolvidos uma atitude investigativa quanto aos processos de recepção, por parte da comunidade, das propostas e metodologias que o compunham. Em outras palavras, pesquisas anteriores deram corpo a seu caráter de mediação cultural (considerando os relatórios dos alunos do Teatro que compuseram parte deste material), mas foi na prática efetiva dos envolvidos que elementos mais detalhados dessas teorias puderam ser pesquisados, melhorados, especificados para aquelas microcomunidades.

Como relatado, a comunidade mobilizada nas oficinas e apresentações mostrou-se bastante receptiva às ações. Por um lado, houve uma troca de saberes intensa pelas conversas entre os participantes. Por outro, uma maior abertura da comunidade às especificidades da linguagem e do ofício artístico, na desestabilização de conhecimentos prévios já enrijecidos, de ambas as partes.

Um desafio apontado pelos alunos foi a organização das apresentações nas escolas. Havia imprevistos devido à dinâmica própria dos espaços atendidos e, em muitas situações, os alunos do Teatro não encontravam o que esperavam, como no caso de espaços minimamente adequados para as atividades, o que exigiu um nível de resiliência muito grande do grupo.

Outra dificuldade foi a falta de encontro continuado entre bolsistas (também das demais áreas) e a coordenação do Projeto no segundo semestre de sua vigência. Isso sugere a real necessidade de acompanhamento contínuo e acirrado entre coordenador e alunos da graduação. Também reportamos que, até o momento, uma avaliação com o público atendido, seja em forma de bate-papo ou de preenchimento de questionário para o dimensionamento do alcance dessa ação não foi implementada.⁸

⁸ Essa avaliação será feita no último semestre do programa, no final do ano letivo de 2017.

Ressaltamos que a mediação cultural e a formação de plateia compõem um elemento social de grande importância. No caso de São João del-Rei, isto se intensifica, devido à baixa oferta de peças teatrais e oficinas afins, principalmente para estratos sociais menos favorecidos economicamente. Projetos como este devem ser fomentados e ampliados para ações de longo prazo que aumentem o nível de trocas culturais entre comunidades acadêmica e externa à Universidade. Corroborando o que foi observado pela Cia Estopa (2016):

a receptividade da escola foi também importantíssima para a realização do projeto. Fomos bem recebidos por todo o corpo escolar, desde a diretoria às cantineiras, estudantes e professores, possibilitando o desenvolvimento do trabalho. Houve abertura para debates, eventos, palestras e brincadeiras. O comprometimento da escola com o desenvolvimento humano propicia descobertas, dessa maneira aflorando o interesse de cada aluno, de cada criança, adolescente, de cada um. Está presente em nossas pesquisas a política, a qual entendemos como pertencente a todas as interações, conversas, aulas, brigas. É esse o trabalho no qual acreditamos, e pelo qual lutaremos.

No âmbito da Educação, as observações referentes a uma participação intensa dos alunos nas atividades propostas pelo *Brincando com o Teatro na Escola* levam a algumas perguntas: Como proporcionar um ambiente criativo durante um turno normal de aulas? Como “desmecanizar” as relações cotidianas, de aprendizado e ensino? Como descobrir e incentivar as potencialidades do ser?

Tratam-se de perguntas que não se encerram neste registro, mas que podem e devem ser levadas para o dia a dia; para ambientes de trabalho que, inclusive, lidam com Arte e outras áreas de saber.

REFERÊNCIAS

BALAGAN, Cia. Teatro. Cadernos Pedagógicos. *Do Inumano Ao Mais-Humano*. 1ª versão. Disponível em: <<http://www.ciateatrobalagan.com.br/wpcontent/uploads/2012/11/FORM%C3%87%C3%83O-DO-OLHAR-PRIMEIRAETAPA>>. Pdf. Acesso em: 15/02/2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano- artes de fazer*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DESGRANGES, Flavio. *Pedagogia do espectador*. São Paulo: HUCITEC, 2003.

_____. *A inversão da olhadela - alterações no ato do espectador teatral*. São Paulo: HUCITEC, 2012.

MAGELA, André Luiz Lopes. *Produção De Subjetividade Em Dimensões Teatrais: Propostas Para Uma Educação Teatral*, Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Unirio, 2015.

NEVES, João das. *Ocupação João das Neves*. Org. Itaú Cultural - Centro de Memória, Documentação e Referência. São Paulo: Itaú Cultural, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

RELATÓRIO dos Alunos do curso Curso de Teatro (COTEA) - UFSJ. *In:RELATO DE EXPERIÊNCIA PIBEX 2016*. Brincando com o teatro - oficinas de teatro e sensibilização corporal. Coordenação: SANTOS, Juliana Reis Monteiro dos Santos (2016-1) e MAGELA, André Luiz Lopes (2016-2). CARRARO, Karine Jozef Carvalho. CARVALHO, Júnio de. ESTOPA Cia Abrupta de Teatro: LESSON; LUCENTI, Gabriela; MARINA, Ana; MORAES, Priscila; PINHEIRO, Rafael de Azevedo. LEBRE, Luís Firmato. MOREIRA, Abraão Lavor da Silva. RESENDE, Priscila Natany. ROMÃO, Lucimélia.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar- práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

QUILICI, Cassiano Sydow. *O ator-performer e as poéticas da transformação de si*. São Paulo: Annablume, 2015.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *Por entre as trilhas chuvosas de uma travessia: teatro, ação cultural e formação artística na cidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. ECA-USP, 2017.



7. FICÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DE CIÊNCIAS E DE FÍSICA: RELATO DE UMA ATIVIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MINAS GERAIS

Ricardo Geraldo de Lima
João Antônio F. Corrêa

7.1 Introdução

Se tomarmos como referência as diversas publicações que constam em revistas de ensino, como a Revista Brasileira de Ensino de Física, Caderno de Ensino de Física, Revista da SBEnBio (GÜNZEL, 2016) e Textura (RIBEIRO DE SOUZA, 2013), bem como as de trabalhos apresentados em eventos acadêmico-científicos, como o Simpósio Nacional de Ensino de Física, Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Revista Práxis (ZANELA et al. 2013), podemos dizer que perpassam em todas essas publicações colocações críticas que podem ter o efeito de produzirem aulas expositivas, aulas com pouca atividade experimental e aulas com alunos desmotivados. Tais estereótipos, entre outros, acabam povoando o pensamento coletivo de todos nós, principalmente, professores, de modo que aceitamos a atividade docente como um fazer difícil, desmotivador e sem futuro ou sem produzir transformações nos educandos; por outro lado, se desvencilharmos desses estereótipos, encontramos uma atividade desafiadora, ou seja, a docência é e continua sendo uma profissão que se constrói e reconstrói permanentemente enquanto houver questões de ensino e aprendizagem em abertos.

Assim, contrapondo as críticas negativas no ensino de ciências e de física, parte dessas publicações faz referências sobre como ensinar ciências no Ensino Fundamental e física no Ensino Médio (SILVA et al. 2005; FONSECA et al. 2009; CAMELO et al. 2015; LEAL, 2017). Constam de propostas, apontamentos de caminhos e exemplos de atividades que visam tornar o ensino de física e de ciências mais interessante para os alunos, para que possam aprender com atividades prazerosas e motivadoras, como música, simuladores e filmes, por exemplo.

No presente trabalho, foi definido o uso de filmes, considerando que o público-alvo é composto de adolescentes, cuja capacidade cognitiva

tende a se apresentar aberta a compreender o papel da mídia em sua complexidade.

Diversos autores defendem o uso de filmes como atividades desafiadoras e inovadoras tanto para o professor, quanto para o aluno:

Levar o cinema para a sala de aula significa lançar-se ao desafio do inusitado, no sentido de quebrar com antigas práticas centradas num modelo tradicional empregado na educação. Constitui-se também numa tentativa de diminuir o intervalo existente entre o conteúdo ensinado pelo professor e o conteúdo aprendido pelo estudante. Dicotomia destacada por estudiosos do assunto, em particular no campo do ensino da Física (SOUZA *et al.* 2014 apud MCDERMOTT, 1991, pp. 301-315).

Muitas escolas não possuem um espaço físico e nem equipamentos adequados para experimentos de ciências, e nem sempre o professor – por razões diversas – está estimulado a construir materiais alternativos, ainda que de fácil aquisição e de baixo custo, para levar para a sala de aula, pois a preocupação em acabar ou concluir o conteúdo o mais rápido possível passa a ser prioridade desse professor. Como alternativa a esses equipamentos e materiais, Duarte nos mostra como o cinema pode ser utilizado para o ensino de ciências:

Entendemos como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que tal obra ocupa na história do cinema (DUARTE; ALEGRIA, 2008, p.69).

É um estímulo na prática pedagógica usar filmes no ensino, compreende-se que os alunos, ao ouvirem uma teoria e ao mesmo tempo visualizarem a mesma dentro de um filme, entendem e refletem melhor sobre a teoria.

Nessa perspectiva, o tema “Física aplicada ao cinema” surgiu com o pensamento de unir o útil ao agradável, uma vez que os alunos se interessam por filmes de ficção. Nesse âmbito, o emprego do cinema pode representar um modo particularmente fecundo para o levantamento de indagações relativas à Física em suas relações com o cotidiano (HERNANDES *et al.* 2002).

Hernandes (2002) aponta que o uso de filmes permite melhor assimilação, compreensão, visualização dos conceitos físicos, da física aplicada bem como história da Física e a relevância da Física no cotidiano. Além

de utilizar no processo de ensino e aprendizagem de Ciências, a proposta pode vir a despertar o interesse pela arte cinematográfica, desenvolvendo a capacidade crítica e auxiliando o aluno a expressar novas ideias.

Assim, no presente trabalho, apresentamos uma ação realizada dentro de um programa de extensão universitária da UFSJ (PsicoEducar), a qual visou despertar o interesse de alunos do ensino básico de uma escola pública por assuntos científicos, por meio da apresentação e discussão de um filme de ficção científica.

7.2 Metodologia

A ação de extensão universitária desenvolveu-se de junho a agosto de 2016, com a participação de um professor de Ciências do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Amélia Passos, situada na cidade de Santa Cruz de Minas/MG. Primeiramente, em junho, entramos em contato com a escola, para agendar uma reunião de cunho pedagógico com a gestora escolar e a supervisão pedagógica, com o objetivo de expor e apresentar o projeto de extensão, que tem por finalidade geral apoiar a dinâmica no ensino de Ciências e de Física utilizando textos e obras cinematográficas de ficção científica. Assim, uma proposta foi apresentada, avaliada, discutida e aceita pelo professor de Ciências, que identificou nela um enriquecimento científico para seus alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

A proposta consistiu de dois momentos pedagógicos sequenciais, a saber: o primeiro, para exibição do filme de ficção científica “Energia Pura” (direção de Victor Salva, 1995, 111 min. de duração); o segundo momento, para aplicação de um questionário e uma roda de conversa com os alunos sobre esse filme. A exibição ocorreu numa sala de vídeo, em três aulas seguidas de 50 minutos.

No início do segundo momento pedagógico, que ocorreu numa aula de 50 minutos na semana posterior à exibição do filme, foi solicitado aos alunos que respondessem a três questões referentes ao filme, sendo que eles não precisariam se identificar.

Elementos de análise literária e de semiótica (PEIRCE, 1990, p. 64) utilizados para classificar literaturas e cenas de obras de ficção científica foram por nós apropriados, para analisar as respostas dos alunos nos questionários e nas falas deles durante a roda de conversa. Porém, empregamos tais elementos para verificar o pensamento/entendimento dos alunos sobre ficção científica e procurar indícios que a proposta de apresentar filmes de ficção científica pode contribuir para despertar o interesse dos alunos por assuntos científicos.

7.3 Discussão e resultados

Como referido, os resultados abordam a experiência obtida com uma turma do 9º ano de ensino fundamental, conforme se segue.

Ao chamar os alunos para a sala de vídeo, proporcionarmos a eles algumas horas fora da sala de aula. Com isso, notamos que a maioria deles ficou animada, talvez por curiosidade em relação ao conteúdo do filme sugerido e pelo desejo de sair da mesmice da sala de aula. Identificamos na reação positiva dos alunos aquilo que Skinner propõe na teoria do Behaviorismo, ou seja, que a aprendizagem pode ser mais eficaz através de estímulos (SKINNER, 2014, p. 82).

Durante a exibição do filme, observamos que os alunos demonstraram muito interesse, concentrados e atônitos com algumas cenas do filme, principalmente com as cenas onde o personagem principal sofre preconceito devido ao fato de ser albino. Quando os alunos provavelmente se conscientizaram desse fato ocorrido no filme, o associaram a fatos ocorridos em suas vidas e, a partir do momento que eles conseguiram refletir sobre uma possível solução para a questão levantada pela obra ficcionista, eles tomaram assim consciência crítica sobre as situações. Então, eles se reconheceram no mundo ficcional e no mundo real. Segundo Damo,

Nesse sentido, a formação de uma consciência crítica coletiva é a condição fundamental para a transformação, ou seja, a base de sustentação para a produção de uma nova organização social onde não se negue aos seres humanos a sua razão de existir: a busca constante do vir-a-ser, ou o ser-mais (DAMO *et al*, 2011, p. 55).

Além disso, os alunos ficaram interessados particularmente por três cenas do filme. A primeira, que mostra a mãe do personagem ainda grávida, que depois foi atingida por um raio e faleceu, não sem antes dar a luz o filho. A segunda cena, dentro de um refeitório, onde o personagem atraía as colheres após atritar uma colher com os dedos. A terceira cena mostrava o personagem tocando ao mesmo tempo um animal baleado e o autor do disparo, fazendo com que esse sentisse o animal se agonizando. Ressaltamos que durante essa terceira cena, a reação dos alunos foi mais intensa do que durante as outras duas cenas. O chamado “*Sense of wonder*” realmente prende a atenção do espectador, o qual faz o extraordinário ser o elemento central da obra. Segundo Causo,

Esse *Sense of wonder* pressupõe a presença de um fato extraordinário interpenetrando a consciência do real e do cotidiano, causando, em alguma medida, o

choque, entre o que a consciência admite como parte de sua experiência imediata, e esse algo novo que vem desafiar a experiência (CAUSO, 2003, p. 78).

Depois dos alunos terem respondido ao questionário referente ao filme, deu-se início a conversa em roda. Primeiramente, solicitou-se que um aluno da turma pudesse contar resumidamente o filme para os demais e, principalmente, para alguns que não assistiram ao filme. Depois, perguntou-se aos alunos o que eles entendiam sobre raio e se o mesmo poderia matar um ser humano, se isso dependia da distância do raio ou de onde ele caía na terra ou mesmo se dependia da intensidade do raio, fazendo ponte com a cena do filme em que a mãe do personagem principal é atingida por um raio. Nisso, um dos alunos, estimulado por essas questões, citou um caso verídico ocorrido na comunidade em que mora, onde um homem fora atingido por um raio e morreu.

Após esse início de conversa com os alunos, foi realizada uma demonstração de um processo de eletrização, utilizando para isso materiais de baixo custo (uma régua de metal, uma régua de plástico e, pequenos pedaços de papel). Depois de atritar a régua de plástico nos dedos, a mesma atraiu os pedaços de papel, e os alunos foram questionados sobre o ocorrido. Alguns responderam ser devido à força eletromagnética. Ao atritar a régua de metal, lembrando assim a cena do filme em que o personagem principal atritava a colher com seus dedos, notou-se que a mesma régua não atraiu os pedaços de papel. Isso também foi questionado aos alunos, levando eles a refletirem sobre a diferença de materiais e como isso pode influenciar na passagem dos elétrons, bem como um material pode ser condutor, isolante etc.

Outros pontos levantados pelos alunos durante a roda de conversa foram: a questão de o personagem ser inteligente demais; ter um Q.I. (Quociente de Inteligência) muito acima da média; como o personagem conseguiu memorizar tantos livros; sobre o porquê do medo do personagem de temporais; como ele conseguia ler os pensamentos das pessoas; e como se desintegrou no final do filme (aqui outro “*Sense of wonder*” presente na obra ficcional). Por conta do tempo da aula, partes dessas dúvidas foram respondidas, deixando bem claro para os alunos que alguns episódios do filme não são verídicos, pois se tratava de uma obra de ficção.

Ao convidarmos os alunos para uma conversa em roda em que eles se expressaram, refletindo sobre o que sabiam e/ou já tinham vivenciado, identificamos nessa ação o que Ausubel coloca: “o fator isolado mais importante que influencia o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece” (MASINI, 2006, p. 27).

Numeramos a quantidade de alunos que respondeu a cada pergunta de acordo com a Tabela 1, e analisamos tais respostas utilizando conceitos de análise literária e de semiótica. Nessa tabela, apresentamos o quantitativo de questionário e questões respondidas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 1: Número de alunos que responderam às questões

Alunos que responderam ao questionário	Alunos que responderam a todas as questões	Alunos que responderam somente às questões 1 e 2
16	1	05

Para a análise qualitativa das respostas, todas elas foram lidas e, a seguir, interpretadas conforme abaixo.

7.3.1 Alunos que responderam a primeira questão: “O que você achou do filme? Comente sua resposta”

Dois alunos responderam não ter gostado; dois acharam “mais ou menos” e os demais gostaram e acharam o filme interessante. Dos alunos que não gostaram, um justificou sua resposta alegando que o personagem principal era albino. O outro respondeu não ter entendido o filme, provavelmente se referindo aos poderes do personagem. Dos alunos que responderam “mais ou menos”, um não comentou e o outro parece não gostar de filmes desse gênero ao colocar “não sou chegado em filmes como estes”.

Quanto aos alunos que gostaram ou acharam interessante o filme, quatro não comentaram. Dos que comentaram, um aluno achou o filme criativo, outro fez referência ao conteúdo de energia elétrica e seis alunos se identificaram com uma situação de *bullying*, como no exemplo a seguir:

“Bom e interessante. Porque o filme retrata a vida de um jovem bem mais evoluído que os outros seres humanos e ele era excluído por isso e ele foi em busca da sua história e tentou viver aqui... Queria isso foi interessante.”

Podemos identificar na resposta desse aluno um dos elementos emulativos que compõem uma obra de ficção científica, proposto por Piassi e Pietrocolla:

[Extraordinário]: Elemento contrafactual construído e considerado (ou não) como extraordinário em relação à percepção do leitor implícito. Animais falantes

são extraordinários, mas barulhos no vácuo do espaço não o são quando o discurso da obra os assume como algo comum, esperado pelo espectador (PIASSI; PIETROCOLA, 2009, p. 530).

Assim, o trecho “um jovem bem mais evoluído que os outros seres humanos” da resposta do aluno pode ser visto como um elemento Extraordinário. Já no trecho “e ele era excluído por isso e ele foi em busca da sua história e tentou viver aqui... Queria isso e foi interessante” da mesma resposta do aluno, pode-se notar como a Ficção Científica associada a fatos sociais desperta sentimentos. Também é notável nesse trecho o compadecimento do aluno. Supomos que ele tenha tido uma experiência direta com exclusão, ou *bullying*, identificando aqui elementos *qualia inefáveis*, um termo usado na filosofia que define as qualidades subjetivas das experiências mentais conscientes, isto é, que “não podem ser comunicados ou apreendidos por outros meios diferentes da experiência direta” (DENNETTE, 1985, p. 85).

7.3.2 Alunos que responderam a segunda questão: “A personagem do filme é um adolescente. Você se identificou com ele ou com situações vividas por ele? Se sim, comente e dê exemplos”

Oito alunos responderam “não”, sendo que apenas três comentaram o motivo. Um colocou que passou pela experiência de *bullying* e dois outros se compadeceram pela situação vivida pelo personagem do filme.

Oito alunos responderam “sim”, sendo que dois fizeram comentários fora do contexto da pergunta. Das respostas comentadas pelos outros seis alunos, quatro deles parecem ter se identificado com a situação de *bullying* ou se sentiram isolados dos demais colegas. Outro aluno, ao responder “porque ele sofre *bullying* e é muito triste e emocionante”, dá-nos a impressão de que ele se colocou no papel do personagem. Outro aluno comentou sobre o preconceito de uma forma geral ao responder: “há um pouco porque hoje em dia todos nós sofremos preconceitos com alguma coisa ou com sua própria cor, não importa se é branco, preto, grande ou pequeno infelizmente nós sofremos *bullying* neste mundo”.

Também podemos analisar as respostas e comentários dos alunos, a partir de outros elementos emulativos citados por Piassi e Pietrocola (2009, p.525-540): “[+científico] [+real] [+possível] [+conexo] [-sobrenatural] [-inusitado]”, conforme se segue para um aluno que respondeu sim e outro que respondeu não a segunda questão do questionário.

No comentário do Aluno 5 (“porque ele sofre *bullying* e é muito triste e emocionante”), que respondeu “sim” à questão, identificamos uma resposta mais próxima da realidade, mais próxima do possível, pois todos nós um dia já sofremos ou poderemos sofrer *bullying*, temos então os elementos emulativos [+real] e [+possível].

Já no comentário de um dos alunos que responderam “não” à questão, esse ao colocar “Achei muita covardia que fizeram [sic] com ele, pois ele sofreu muitos preconceitos por ele ter nascido um pouco diferente da sociedade ter nascido mais branco, sem pelos.”, identificamos o elemento emulativo [+real] “ele sofreu muitos preconceitos por ele ter nascido um pouco diferente da sociedade”, e o elemento [+científico] “ter nascido mais branco, sem pelos”.

7.3.3 Alunos que responderam à terceira questão: “No filme, há uma cena dentro do refeitório da escola onde o personagem principal esfrega uma colher com os dedos, e depois essa colher atrai diversos objetos. Como você explicaria tudo isso?”

Onze alunos responderam à terceira questão. Notamos nessas respostas tentativas de explicações a partir: do magnetismo (três respostas); da combinação magnetismo com eletricidade (duas respostas); da energia elétrica (duas respostas); do conceito geral de energia (uma resposta); dos conceitos de eletrostática e de cargas elétricas de sinais opostos que se atraem (duas respostas); e de uma causa biológica (uma resposta).

Analisando essa resposta de causa biológica, identificamos elementos anômalos, que, segundo Piassi e Pietrocolla (2009, pp. 525-540) são [+científico], [+extraordinário] e [+inusitado]. Na resposta “ele tem uma doença que ele puxa a energia”, temos [+científico] “ele tem uma doença” e [+extraordinário/inusitado] “doença que ele puxa energia”.

Além dessa análise de identificação por elementos que compõe uma obra ficcionista nas repostas dos alunos, averiguamos também nas respostas que os alunos tinham conceitos físicos sobre eletrostática, magnetismo e eletromagnetismo não bem definidos, confundindo alguns conceitos com outros. “Porque a colher ficou eletrizada e fez com que as outras colheres negativas se grudassem na colher positiva”, resposta de um aluno. “Isso aconteceu por causa da eletrostática, que tem as cargas elétricas positivas e negativas que atraem os objetos que contêm eletricidade”, respondeu outro aluno. Por conta disso, uma proposta de ensino para complementar as aulas dadas pelo professor da turma foi

apresentada a ele. O professor concordou com a proposta, destacando dois pontos positivos: o primeiro, os alunos estariam lembrando o conteúdo já ensinado; o segundo, a proposta seria mais dinâmica e enriquecedora. Marcou-se então com o professor um dia para que essa proposta fosse colocada em prática numa aula de 50 minutos de duração.

7.4 Detalhamento da proposta de ensino complementar

- Número de aulas proposto uma aula de 50 minutos.
 - Recursos utilizados: quadro, giz, computador e internet para acessar sites contendo os simuladores “Balão e eletrostática” (<https://phet.colorado.edu/sims/html/balloons-and-static-electricity/latest/balloons-and-static-electricity_pt_BR.html>) e “Eletrização por atrito” (<https://phet.colorado.edu/sims/html/johntravoltage/latest/johntravoltage_pt_BR.html>)
 - Sequência didática em dois momentos:
 - Primeiro momento: uso de simuladores. Fará acesso à internet para mostrar aos alunos o funcionamento dos simuladores, o primeiro simulador mostra como um balão pode ser carregado ao ser friccionado numa blusa de lã ou cabelo. O segundo simulador mostra a figura de um homem (uma caricatura do ator John Travolta) em que um dos pés pode ser movido pelo aluno com o mouse, friccionando-o contra um tapete e, logo depois, movendo um dos braços da figura em direção à maçaneta da porta, quando ocorre a descarga elétrica. Com o uso desses simuladores, tem-se como objetivo despertar nos alunos a curiosidade pela movimentação dos elétrons, bem como a passagem da corrente elétrica pelo corpo.
 - Segundo momento: as explicações. Se necessário, usando quadro e giz, o professor irá explicar o que é eletrostática e os processos de eletrização de corpos. Além disso, fará associações desses conteúdos ao cotidiano dos alunos, como: as nuvens de tempestade que são constituídas por partículas d'água e gelo, e uma das causas de sua eletrização é o atrito entre essas partículas e por fim, será dada uma explicação de forma sucinta sobre o conceito de magnetismo e também sua aplicação no cotidiano.

Assim, com essa proposta em mãos, a aula foi desenvolvida, com algumas alterações, conforme se segue.

Foram levados para a execução da aula os seguintes recursos:

- Um notebook;
- Projetor de imagem (material da escola);
- Material de conteúdo feito em *Power Point*;
- Vídeo didático “Eletrização por atrito e indução” (SALES, D. et al.);
- Canudinhos de plástico de refrigerante, um copo de plástico, uma borracha, agulha, papel, tampinha de uma lata de massa de tomate colada num canudinho plástico;
- Uma garrafa plástica cheia de água, contendo materiais ferromagnéticos (pregos pequenos);
- Um ímã;
- Simuladores “Balões e eletricidade estática” e “Johntravoltagem” (PHET).

Iniciou-se a aula usando o material montado em *Power Point*, em que se descreveu de maneira clara e simples o que é eletricidade, magnetismo, eletrostática, ímãs, eletrização por atrito e por contato, enfim, diferenciando eletricidade de magnetismo.

Durante o assunto magnetismo, o membro do projeto de extensão pegou a garrafa cheia de água contendo materiais magnéticos (pregos pequenos) e aproximou o ímã fazendo um movimento na vertical de baixo para cima, de modo que os pregos se deslocaram do fundo da garrafa e foram até quase a borda. Apesar de ser uma demonstração simples de um fenômeno natural, os alunos ficaram curiosos. Isso permitiu que fosse explicado para eles que a interação ímã *versus* ferromagnetos é tão forte que mesmo o plástico da garrafa e a água não conseguem intervir.

Sobre os assuntos de eletrização por atração por atrito e atração por contato, foi realizado o experimento, montando-se uma base comum com o copo de plástico de boca para baixo e uma borracha com uma agulha cravada sobre o topo do copo. Pegou-se um dos canudinhos de plástico de refrigerante, dobrou-o uma vez no meio de forma a deixá-lo em “V” e equilibrou-o na ponta da agulha. O outro canudinho foi friccionado num papel. Ao aproximar esse canudinho friccionado para perto do outro, que não fora friccionado e que estava estático sobre a ponta da agulha, o mesmo começou a ser atraído pelo canudinho que fora friccionado.

Verificou-se então a atração por indução de dipolos no canudinho não carregado, relembrando os alunos da cena do filme “Energia Pura”,

em que o personagem fricciona nos dedos uma colher e atrai as outras colheres. Após essa demonstração, pegamos o canudinho que fora friccionado e o passamos na tampinha de massa de tomate de forma que ocorresse o contato entre eles. Aproximou-se então a tampinha de massa de tomate ao canudinho em “V”, segurando-a pelo canudinho de plástico que estava acoplado a ela, para não ter o contato da mão com ela, evitando o seu descarregamento. Com isso, a tampinha atraiu o canudinho em “V” que estava na ponta da agulha. Foi, então, explicada a “atração por contato” para os alunos. Depois, friccionou-se os dois canudinhos num papel, e ambos se repeliram. Foram abordadas nesse momento cargas elétricas, cargas de mesmo sinal que se repelem e de sinais opostos que se atraem.

Após esses experimentos simples que levamos, ficou evidente que as teorias da Física não estavam claras ainda para os alunos. John Locke descreve a mente humana como uma “*tabula rasa*” (MARTINS, 1999, p. 36), uma ardósia em branco, o que não foi o nosso caso, pois fizemos com que os alunos associassem todo o conteúdo proposto nesse trabalho com o seu cotidiano, e assim, por meio da experiência, do empirismo, (o que fizemos questão de utilizar), eles puderam assimilar as ideias.

A seguir, foram apresentados aos alunos *applets* “Balões e eletricidade estática” e “Johntravoltagem”. Os alunos demonstraram interesse, e pareciam ter entendido a questão de elétrons se moverem de um corpo a outro quando são atritados. Notou-se motivação e interesse do professor pelo *site* e pelos simuladores.

Para finalizar a aula, foram feitas algumas perguntas para os alunos sobre magnetismo, eletricidade, eletrostática, cargas, e foram obtidas respostas claras (*outputs*), demonstrando que a maioria dos alunos entendeu cada assunto que foi abordado (*process*) e a diferença entre eles, e principalmente que a cena do filme, onde a personagem atrai colheres após friccionar com os dedos uma colher, não é verdadeira (*process/feeling*), os alunos puderam verificar isso, através das demonstrações, dos simuladores e da teoria ensinada (*inputs*).

Segundo Caixeta (2005, p.42), uma relação entre certos estímulos sensoriais (*inputs*), certos comportamentos e outros estados mentais (*outputs*), a qual constitui um estado funcional de aprendizagem. Com essa teoria da mente, Funcionalismo, associada à teoria de Inteligência Artificial (RÉGIS, 2006, pp. 139-144), passamos a observar o comportamento/aprendizagem dos alunos durante todo o trabalho.

Para um melhor entendimento do leitor, esclarecemos alguns aspectos da teoria Funcionalista. *Inputs*, referem-se ao que os alunos escutam

e observam do que o professor fala, explica, e escreve na sala de aula. Já o *Process*, é um conceito importante, o qual difere o ser humano de uma máquina (computador). Para que tal processo seja realizado de maneira proveitosa, acreditamos que o conhecimento/conteúdo, aplicado aos alunos, precisa despertar neles algum tipo de sentimento (*feeling*), que varia de pessoa para pessoa. Isso gerará um impulso para que o professor tenha uma resposta (*output*), que pode ser o que era esperado ou não.

Foi perceptível em nosso trabalho que a exibição do filme somada às explicações dos conteúdos científicos potencializou a sequência *input-process-output*, que fundamenta o Funcionalismo (CAIXETA, 2005, p.42). Ao incluir o *feeling*, observamos: *input-process/feeling-output*.

7.5 Considerações finais

Ao exibir o filme de ficção científica “Energia Pura” numa turma de alunos do ensino fundamental de uma escola pública, pudemos observar que os alunos se identificaram com a história do filme, possivelmente porque na história há cenas de *bullying*, algo que faz parte do cotidiano do grupo discente participante. Também, com a exibição desse filme, pudemos inferir que os alunos tinham dúvidas sobre o processo fenomenológico de um relâmpago, raio, trovão e a diferença entre eles, evidenciando-se pouca compreensão sobre o processo de eletrização por atrito, sobre a natureza dos materiais e como isso pode influenciar quando se atrita um material no outro. Após essas constatações, uma aula de ensino complementar –fazendo uso de demonstrações empíricas, de *apples* e de exposição de conteúdos – possibilitou que a maioria dos alunos tivesse suas dúvidas sanadas e também despertou o interesse no professor por simuladores, vídeos e experimentos utilizados.

Sem dúvidas, podemos afirmar que aprendemos muito com este trabalho, principalmente com os alunos, analisando suas respostas, suas falas e seus questionamentos durante os nossos encontros. Verificamos, em especial, o quanto a diversidade cultural e a bagagem de ensino/vivência que cada aluno traz podem nos ensinar.

Isso tudo nos permite dizer o quão importante são as parcerias entre a universidade e a escola básica por meio de programas de extensão, pois elas contribuem muito para, por exemplo, conhecer de perto a realidade escolar, propor e desenvolver atividades diferenciadas de ensino, que possam somar àquelas já presentes na escola, e atualizar os currículos dos cursos de licenciaturas das universidades. Contudo, essas

contribuições somente serão incorporadas nessas instituições de ensino se, periodicamente, a parceria entre elas for reforçada e com ações de longo prazo. Ações esporádicas tendem a não causar efeitos desejáveis e permanentes, seja na escola, por meio da mudança das práticas do professor, seja na universidade, por meio da atualização dos currículos, em especial, na parte que compõem os conteúdos de formação específica de professor para a escola básica.

Nesse sentido, já vislumbramos algumas mudanças. A ideia de levar para a escola básica filmes de ficção científica dentro de uma proposta de extensão universitária surgiu a partir de uma alteração da ementa de uma disciplina do curso de licenciatura em Física da UFSJ, em 2015, com a introdução de tópicos sobre discussão e planejamento de aulas utilizando filmes como recurso didático para o ensino de conteúdos de física. E que, após a ação de extensão realizada na escola parceira, os resultados foram levados para a sala de aula dessa disciplina, no primeiro semestre de 2017, visando apresentar aos licenciandos exemplos concretos de propostas inovadoras de ensino que foram realizadas na escola básica, ou seja, fontes inspiradoras para que esses próprios discentes pudessem planejar suas próprias aulas usando filmes de ficção científica como tarefas a cumprirem na disciplina “Prática de Ensino: Instrumentação para o Ensino de Física”.

Agradecimentos: aos professores Júlio César Leite e Elson Rogério Botelho Alves, bem como a Escola Estadual Amélia Passos, a parceria para a realização do projeto de extensão universitária; e à SESu/MEC o apoio financeiro (Edital PROEXT 2016).

REFERÊNCIAS

ÁLVARES FERREIRA, R. et. al. Cinema e Ensino de Física. In. SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 18., 2009, Vitória/ES. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xviii/sys/resumos/T0106-1.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. 2017.

BARROS, M.D.M.de; GIRASOLE, M.; ZANELLA, P.G. O uso do cinema como estratégia pedagógica para o ensino de ciências e de biologia: o que pensam alguns professores da região metropolitana de Belo Horizonte. *Revista Praxis*. Ano V, n.10, 2013. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br/praxis/numeros/10/97-115.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

CAIXETA, M.L. *A teoria da mente: aspectos psicológicos, neurológicos, neuropsicológicos e psiquiátricos*. São Paulo: Átomo, 2005, p. 42.

CAUSO, R.S. *Ficção científica, fantasia e horror no Brasil: 1875 a 1950*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

DA SILVA, M. do RA; DE FREITAS, A. S. O uso do cinema no espaço pedagógico: um olhar além das telas na construção do conhecimento. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO, 2., 2008, Recife/PE. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/II_EPEPE/g6/O_uso_do_cinema.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

DAMO, V.M.; MOURA, D.V; CRUZ, R.G. Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 2011. Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/11/dmc.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2017.

DENNETT, D.C. Quining Qualia, 1988. p. 85. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/Dennett-Quining-Qualia.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

DUARTE, R.; ALEGRIA, J. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Revista Educação e Realidade*, v.33, n.1. 2008, pp. 59-80.

FOUREZ, G. Crise no Ensino de Ciências? *Investigações em Ensino de Ciências*, v.8, n.2, 2003. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID99/v8_n2_a2003.pdf>. Acesso em: 19 de jun. 2017.

GÜNZEL, R. E. O Ensino de ciências com aplicações de filme como tecnologia didática. *Revista da SBEnBio*. n. 9, 2016. Disponível em: <<http://www.sbenbio.org.br/wordpress/wp-content/uploads/renbio-9/pdfs/1590.pdf>>. Acesso em: 06 de jun. 2017.

HERNANDES, C.L.; CLEMENT, L.; TERRAZZAN, E.A. Uma atividade experimental investigativa de roteiro aberto partindo de situações do cotidiano. In: VIANNA, D. M.; PEDUZZI, L. O. C.; BORGES, O.N.; NARDI, R. Atas do VIII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física. SBF, São Paulo, 2002 (CD-Rom).

LEAL, G. C. Revisão de literatura sobre o uso de vídeos no ensino de Física. In. Repositório Institucional, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174341>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

MARTINS, C.E; MONTEIRO J.P. *Comentários e Organização do Material introdutório ao Ensaio acerca do Entendimento Humano* (Série – Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1999, p.36.

MASINI, E.F.S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006, p. 27.

PEIRCE, C.S. *Semiótica*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PHET – simuladores “Balões e eletricidade estática” e “Johntravoltagem”. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/balloons-and-static-electricity> e <https://phet.colorado.edu/sims/html/johntravoltage/latest/johntravoltage_pt_BR.html>. Acessos em: 19 abr. 2016.

PIASSI, L.P.C.; PIETROCOLA, M. Ficção científica e ensino de ciências: para além do método de encontrar erros em filmes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 3, set./dez. 2009, pp. 525-540.

PIASSI, L.P.C.; PIETROCOLA, M. Possibilidades dos filmes e ficção científica como recurso didático em aulas de Física: a construção de um instrumento de análise. In: *ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA*, 10., 2006, Londrina/PR. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/x/sys/resumos/T0047-1.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

REGIS, F. De sujeito a sistema de informação: como as novas concepções de mente afetam a subjetividade. *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v.9, nov. 2006, pp.139-144. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000300015>. Acesso em: 30 jun. 2017.

RIBEIRO DE SOUZA, F.; GUIMARÃES, L. B. *Textura*, n.28, maio/ago. 2013. Disponível em: <www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/download/927/704>. Acesso em: 06 de jun. 2017.

SALES, D. et al. Eletrização por atrito e indução. Vídeo (cor, 7min41s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qFc7yZnwHl8>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

SILVA, L. DE F. et al. A física nos filmes de ficção científica: uma proposta de motivação para o estudo da Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvi/sys/resumos/T0196-1.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2017.

SILVA, M. R.da; CAMELO, M.H.; MARTIINS, A.F.P. Contribuições para formação do professor de Ciências/Física nas 'linguagens audiovisuais' por meio do Cinema. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 10., 2015, Águas de Lindóia/SP. Disponível em: <<http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0524-1.PDF>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SKINNER, B.F. *Science and Human Behavior*, New York: Macmillan, 2014, p. 82.

SOUZA, W.M. de. et al. A utilização de filmes como recurso didático no ensino de física: uma intervenção pibidiana. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA, 4., 2014, Ponta Grossa/PR. Disponível em: <<http://sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-fisica/01410225783.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. 2017.

8. A EDUCOMUNICAÇÃO COMO UM CAMPO DE INTERVENÇÃO SOCIAL - A PROMOÇÃO DE ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO NA ESCOLA JOÃO PIO

Filomena Maria Avelina Bomfim
Ana Claudia Silva Lima

Este capítulo pretende apresentar o processo de implantação de práticas educacionais na Escola Municipal João Pio, localizada no bairro Águas Santas, na região rural do município de Tiradentes, em Minas Gerais.

A proposta desenvolvida nos últimos dois anos e coordenada pela professora Filomena Bomfim, constitui uma iniciativa que visa a inserção de práticas educacionais na Escola Municipal João Pio, a fim de estimular o desenvolvimento do aparato crítico-apreciativo dos infantes em relação ao ambiente e, adicionalmente, observar e fomentar sua percepção acerca do espaço em que residem.

O projeto idealizado para o *Programa de Extensão PsicoEducar: interdisciplinaridade a favor da promoção da saúde e da Educação em escolas públicas da Microrregião de São João del-Rei - MG* também está vinculado às pesquisas do Grupo de Estudos & Pesquisas em Educomunicação (certificado no CNPq), constituindo ainda objeto de pesquisa de mestrado no Programa Pós-Graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, ambos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

8.1 A educomunicação – um campo de intervenção social

A Educomunicação possui suas raízes atreladas a um fenômeno que era comumente chamado de leitura crítica da mídia, manifestando assim um esforço da educação não-formal para se precaver dos efeitos negativos que os meios de comunicação e as novas tecnologias exerciam sobre o público infanto-juvenil.

Assim, com base no pensamento de Paulo Freire (1921-1997) temos que:

[...] A leitura crítica da mídia em Freire é uma forma de se conscientizar sobre as formas de expressão

e discursos que emergem dentro e fora da escola. Conscientes na leitura dos textos e imagens que recebem (e dos contextos a partir dos quais são elaborados), educandos e educadores serão capazes de questioná-los e reconsiderá-los de maneira muito mais consciente e autônoma. (Pinheiro, 2015, p.25281)

Entretanto, esse conceito constitui o reflexo de uma ideia equivocada e por muito tempo difundida, inclusive na atualidade, restringindo a compreensão de tais estudos aos meios de comunicação de massa. Dessa forma, não a consideramos apenas como um campo de conhecimento mensurável por técnicas ou tecnologias, apresentadas em diversas modalidades por mídias alternativas e por meio de comunicação em geral. Mas como práticas educomunicativas constituintes de um fenômeno que coloca em ação uma pedagogia que se utiliza dos meios comunicativos (sejam eles tradicionais ou alternativos) para promover e incitar a reflexão.

Dessa forma, o objetivo dessa estratégia é possibilitar o amadurecimento do aparato crítico-apreciativo dos indivíduos, ou seja, sua capacidade de avaliar a propriedade e/ou a adequação dos conteúdos dos produtos midiáticos em oferta, tendo em vista sua realidade imediata. (BOMFIM, 2017, p. 154). Portanto, a Educomunicação surge como um campo de conhecimento capaz de viabilizar a utilização de métodos e procedimentos que desenvolvam a consciência crítica e a capacidade comunicativa do educando. Concomitantemente, acredita-se que nesse processo, as especificidades socioculturais do ambiente em que as práticas serão inseridas, precisam ser consideradas, sendo que as novas tecnologias podem se estabelecer como uma ferramenta a ser utilizada, caso atendam às necessidades comunicacionais naquele contexto.

A Educomunicação, portanto, pode ser compreendida como uma nova proposta de analisar e revisar os padrões teóricos e práticos pelos quais a comunicação acontece mediada por práticas e projetos planejados de maneira colaborativa; busca-se assim promover o intercâmbio de saberes entre os indivíduos, por meio do agir comunicativo, a fim de despertar “sujeitos sociais e políticos preocupados com o reconhecimento prático, no cotidiano da vida social, do direito universal à expressão e à comunicação” (SOARES, 2014, p. 24). Isso quer dizer que a educomunicação deve ser compreendida, por meio de seu viés subversivo, que busca complementar e provocar o diálogo entre os campos da comunicação e da

educação, com o objetivo de rever padrões teóricos e práticos que possibilitem o amadurecimento do caráter crítico-apreciativo dos indivíduos, de modo que alcancem a autonomia, bem como a capacidade de interferir no ambiente em que vivem. Assim, as práticas educomunicativas podem ser concebidas com uma estratégia de valorização da noção de comunidade, viabilizando, dessa forma, a formação de ecossistemas comunicativos, ou seja, ambientes onde, segundo Soares (2000), as relações humanas são priorizadas e consequentemente, as ações educativas tendem a favorecer essa premissa, reduzindo assim os possíveis ruídos no processo comunicacional.

Ao propor a aproximação dos dois campos (Educação e Comunicação), a Educomunicação sustenta a desvinculação com o modelo tradicional escolar verticalizado e defende, através da horizontalidade no processo ensino-aprendizagem, uma maior interferência e comprometimento dos atores envolvidos na produção do conhecimento. Na verdade, o educador brasileiro Paulo Freire já alertava para a problematização da escola tradicional e apontava para a necessidade de transformação da ‘cara da escola’, demonstrando a importância do rompimento com a metodologia ortodoxa. Segundo ele a “escola que expulsa os alunos, que reproduz as marcas de autoritarismo deste país, nas relações dos educadores com os alunos, que tem bloqueado a entrada dos pais e da comunidade na escola, não tem a ‘cara’ de que se possa gostar e manter.” (2005, p. 96)

8.2 Os espaços de aprendizagem

A importância da Educomunicação, na atualidade, sustenta-se no trânsito paradigmático provocado pelo constante processo de mudanças relativas ao mundo da educação, da cultura e das relações sociais. Tal realidade pode ser observada porque os métodos habituais da escola convencional não são mais aplicáveis nesse novo cenário, no qual a concepção de que o espaço possui um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, vem ganhando força. De acordo com Rui Canário, “a superação das modalidades históricas (e naturalizadas) da organização escolar é indispensável num processo de contextualização da ação educativa, na medida em que só essa superação poderá permitir construir respostas adequadas à diversidade” (2007, p. 86).

Dentre as críticas que perpassam a problemática escolar, a questão do espaço e do modo de utilização deste espaço possui um papel fundamental para a constituição desta pesquisa. Isto porque, como explica Mayumi Souza Lima:

[...] as construções (das escolas) podiam se destinar tanto a crianças, a sacos de feijão ou a carros, pois são apenas áreas cobertas, com fechamento e piso. (Pois) os seres humanos perderam não apenas a sua capacidade única de dar sentido às coisas, mas também perderam o instinto primário de todos os animais adultos de buscar o ambiente mais favorável para o desenvolvimento dos seres jovens de sua espécie (LIMA, 1989, p.11, grifo nosso).

Ou seja, para Lima, todo espaço que possibilite e estimule positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir, consequente, é um espaço educativo. No entanto, segundo ela, o espaço não é essencialmente educativo, uma vez que, a condição que pode investi-lo de tal propriedade, é a forma de apropriação que se faz dele. Assim sendo, a organização desses espaços não pode se limitar a especialistas, já que deve ser adequada ao cotidiano de toda a comunidade escolar.

O espaço da escola é material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças e que será por eles transformado intencionalmente. Essa transformação não é só uma questão de projeto arquitetural, limitada à ação do arquiteto, mas é, sobretudo, a transformação do modo de pensar o espaço/ serviço educativo como o local da propriedade coletiva, pública e, por isso, de sua apropriação dinâmica a cada novo grupo que entra na escola, reelaborando a história da sua produção e de seus produtores (LIMA, 1989, p. 102).

A concepção defendida por Lima, de que todo espaço possui potencial educativo e que a apropriação deste espaço é a mola propulsora para despertar esse potencial, perpassa os estudos de Henri Lefebvre (1991) revisitados por David Harvey (2008) relacionados à questão do espaço. Nesse panorama, o conceito básico de espaço se sustenta na compreensão de que o direito ao espaço público e à apropriação são inerentes ao ser humano.

O direito à cidade (**e à escola**) não é apenas um direito condicional de acesso àquilo que já existe, sim um direito ativo de fazer a cidade (**e à escola**) diferente, de formá-la mais de acordo com nossas necessidades coletivas, definir uma maneira alternativa de simplesmente ser humano. Se nosso mundo urbano (**e escolar**)

foi imaginado e feito, então ele pode ser re-imaginado e refeito. (HARVEY, 2008, p. 49, grifo nosso)

Tendo como foco norteador a contribuição do pensador brasileiro, Milton Santos (2009), de que o problema teórico e prático na contemporaneidade é o de reconstruir espaços, para que não sejam veículos de desigualdades, percebe-se que os ecossistemas comunicativos igualmente se comprometem com a quebra do paradigma educacional ortodoxo. Para tanto, podem promover a noção do espaço escolar como um ambiente comprometido com a melhoria do caráter crítico-apreciativo da comunidade envolvida no processo ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. Segundo Santos,

[...] será preciso criar novos mecanismos que revertam as tendências herdadas do modo de produção precedente (da escola separada da cidade, da vida) e inventar outros objetos geográficos (outros tempos-espaços), dotados de finalidade em consonância com o novo modo (de educar integralmente) e destinados, sobretudo, a ajudar a liberação do homem e não a sua dominação (SANTOS, 2009, p. 82, grifo nosso).

O ecossistema comunicativo pode ser compreendido como um facilitador para a consolidação da sustentabilidade social em ambientes escolares, tendo como base, a concepção de sustentabilidade social defendida por Jorge (2015, p. 15), “que engloba os direitos humanos, direitos do trabalho, a coesão social, o bem-estar, a segurança, a acessibilidade, sensibilidades religiosas e culturais e a equidade, sem assim descurar do respeito pelo meio ambiente”.

O empoderamento privilegiado nos ecossistemas comunicativos pode se manifestar na oferta de mecanismos que possibilitem a superação do senso comum, em vista do amadurecimento crítico-apreciativo dos cidadãos. Segundo Dowbor,

O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. Não basta ter estudado quem foi D. João VI, se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais. Pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. O envolvimento mais construtivo do

cidadão se dá no nível da sua própria cidade e dos seus entornos, na região onde cresceu, ao articular-se com pessoas que conhece diretamente e instituições concretas que fazem parte do seu cotidiano. Trata-se de fechar a imensa brecha entre o conhecimento formal curricular e o mundo onde cada pessoa se desenvolve (2006, p. 1)

Pautados nesta concepção, procuramos amadurecer a relação das crianças com o bairro Águas Santas e com o entorno da escola. E desse modo, provocar o conhecimento a partir de fatos e cenários comuns a eles.

No ano de 1973, a UNESCO a partir do Relatório Aprender a Ser, de Edgar Faure, reconheceu a importância de se compreender a necessidade de uma comunidade envolvida no processo educacional, se tornando uma sociedade educativa.

Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então, é preciso ir ainda mais além, na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro (FAURE, 1973, p. 34)

Diante dos argumentos apresentados, a concepção de espaço dentro do cenário da escola, firma-se como um elo de mediação para o processo de ensino-aprendizagem, a fim de estabelecer e/ou viabilizar a formação de ecossistemas comunicativos, sendo este o desafio educ comunicativo mais importante na Escola João Pio.

É justamente nesta proposta que a possibilidade de inserção de práticas educ comunicativas se instaura, ou seja, na tentativa de romper com o desafio de estabelecer por meio de campos de mediação uma sociedade educativa que possa interagir e se apropriar dos espaços, a fim de possibilitar e fomentar o amadurecimento do caráter crítico-apreciativo dos cidadãos, além de romper com os paradigmas tradicionais relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

8.3 O Projeto Fonte na Escola Municipal João Pio

Localizada no bairro Águas Santas, na região rural do município de Tiradentes, em Minas Gerais, a Escola Municipal João Pio, fundada no ano de 1996, consiste em um ambiente que oferece ensino regular

de 1º ao 5º anos e educação infantil para crianças de 4 e 5 anos, promovendo a alfabetização e atenção primária em um período entre às 7 h e 11h30 min.

Em 2014, a escola passou por um momento de transição, quando aderiu a um novo método educacional, batizado como Projeto Fonte. A partir do projeto pedagógico implantado, cuja proposta de aprendizagem era fundamentada em metodologias de projetos, a escola passou a trabalhar em período integral de 7h às 16h.

O projeto pedagógico Fonte, da Escola Municipal João Pio, foi um dos mais de duzentos projetos considerados inovadores implantados no Brasil pelo professor José Pacheco, um dos fundadores da famosa Escola da Ponte¹ e consultor em educação, atualmente residente em São Paulo. Segundo a educadora Maria do Carmo, que há 21 anos trabalha na Escola Municipal João Pio, “a mudança para o projeto, a princípio foi um susto, um monte de sensações misturadas de medo, insegurança, curiosidade, felicidade em poder experimentar e arriscar uma nova proposta, uma nova linha de trabalho” (CARMO, 2017).

A implantação do Projeto Fonte foi articulada por meio de um acordo firmado entre a Secretaria de Educação e a Prefeitura de Tiradentes e o Projeto Âncora, através do professor José Pacheco, no ano de 2013. No ano seguinte, logo após o início da implantação do projeto, a escola foi escolhida para passar pelo processo de “Transformação Vivencial”, uma ação desenvolvida pela Escola Projeto Âncora,² que recebe educadores de outras escolas para um processo de imersão total na prática pedagógica desenvolvida em sua sede, em Cotia, interior de São Paulo. De acordo com a educadora Maria do Carmo, a experiência foi essencial para o projeto, uma vez que “somente depois dessa experiência é que conseguimos entender melhor o que era ‘a criança vai aprender o que quer’ e também foi possível tranquilizar as famílias” (Carmo, 2017).

Em 2015, a Escola João Pio passou a integrar o Mapa da Inovação e Criatividade do Ministério da Educação (MEC)³, devido à realização do Projeto Fonte e à sua metodologia arrojada. Esse reconhecimento, projetou Tiradentes como um dos representantes do patamar supremo da educação pública no país.

A Escola assumiu para as ações e práticas no processo ensino-aprendizagem, uma série de valores matriciais: respeito, afetividade,

¹ www.escoladaponte.pt

² <https://www.projetoancora.org.br/>

solidariedade, honestidade e responsabilidade. Esses valores, representavam o intuito do Projeto, de despertar noções de cidadania, de colaboração e coletividade dos educandos.

A partir do projeto, a escola adotou como proposta de aprendizagem o método aplicado em Cotia, no Projeto Âncora e na Escola da Ponte, onde não há séries, aulas, ou professores, mas sim, educandos e educadores, rompendo com o modelo de “educação tradicional” e se configurando como um modelo inovador na Região das Vertentes, em Minas Gerais.

Durante o período em que o Projeto vigorou, os encontros diários eram realizados em espaços livres ou salas amplas e a metodologia aplicada era a educação por projetos, no qual cada educando propunha um tema de seu interesse e, a partir de diálogos com as educadoras, eram elaboradas questões e propostas para a alfabetização por meio desses assuntos propostos pelos educandos. Após a escolha dos temas, eram definidos o roteiro e o planejamento diário da pesquisa.

No desenvolvimento de cada projeto, todas as áreas de aprendizagem deveriam ser contempladas (português, matemática, ciência, história e geografia), sendo que na impossibilidade desta contemplação, uma atividade complementar era ofertada, por meio de oficinas desenvolvidas por voluntários de formação acadêmica diversa e visavam contribuir para o amadurecimento dos educandos.

É exatamente nesse cenário que a equipe multidisciplinar de professores e bolsistas do Programa de Extensão PsicoEducar: interdisciplinaridade a favor da promoção da saúde e da Educação em escolas públicas da Microrregião de São João del-Rei - MG começou a atuar.

No ano de 2017, devido à uma decisão da prefeitura, o Projeto Fonte, em sua totalidade, foi encerrado. A escola passou a operar apenas no período matinal, tornando insustentável a continuação da metodologia de projetos e provocando um grande episódio de evasão escolar. As atividades de complementação, ofertadas pela equipe multidisciplinar de voluntários, tiveram que ser adaptadas para um período de duração de uma hora, sendo realizadas em encontros semanais desde então.

8.4 A promoção de ecossistemas comunicativos – as práticas educomunicativas inseridas no contexto escolar infantil

A diminuição da carga horária destinada às atividades complementares e oficinas na Escola Municipal João Pio, provocou uma mudança no modo como o projeto educomunicativo vinha sendo desenvolvido.

Desde a sua idealização, o projeto foi coordenado pela professora Filomena e no início era composto por alunos colaboradores do curso de Jornalismo da Universidade Federal de São João del-Rei. No primeiro semestre de 2017 houve uma mudança na equipe colaborativa, que passou a ser composta por uma pedagoga formada pela UFSJ e por uma jornalista e mestranda do Programa Interdepartamental de Pós-Graduação em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, pela mesma instituição. Ambas as colaboradoras são membros do Grupo de Estudos & Pesquisas em Educação (certificado no CNPq).

Atendendo a uma demanda exposta pelas professoras da escola tiradentina, definiu-se que o “público-alvo” das atividades seriam os educandos com idade entre sete e onze anos, uma vez que as percepções desse grupo seriam melhores desenvolvidas.

O objetivo norteador da proposta de inserção das práticas educacionais na escola João Pio se pautou no desejo de provocar o aparato crítico-apreciativo dos infantes em relação ao ambiente e adicionalmente, fomentar e observar a percepção acerca do espaço.

A metodologia escolhida para a aplicação do projeto, foi a pesquisa-ação, uma metodologia sistematizada pelo pesquisador Michel Thiollent (1994), que parte da premissa da colaboração, tanto na pesquisa, quanto no agir, privilegiando, deste modo, a participação coletiva em vista da transformação da realidade. Segundo Thiollent “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 1985, P.14). O referencial teórico que sustenta este trabalho e a própria concepção de Educação baseiam-se na compreensão da horizontalidade do processo ensino-aprendizagem e na importância da comunicação pedagógica; portanto, a pesquisa-ação se justifica como a metodologia a ser aplicada, uma vez que, ela se pauta em processos essencialmente horizontais de cooperativismo e de comunidade de aprendizagem, característica essa que é explicitada por Pinto (1989) “Se se entende educação como um transformar-se transformando a realidade e não apenas como uma transmissão de conhecimento, um ensino-aprendizagem de conteúdos pré-fabricados e estáticos, esta é uma atividade profunda e visceralmente educativa.” A pesquisa-ação, portanto, se consolida como uma metodologia apropriada, uma vez que se pauta em valores já partilhados pelas práticas estabelecidas no processo ensino-aprendizagem que ocorrem na escola.

Partindo dos conceitos defendidos pela Educomunicação, as atividades realizadas na escola, eram definidas por meio de um consenso estabelecido mediante ao diálogo entre as colaboradoras, os educandos e as educadoras, em que após o término de uma atividade, era definido qual será a próxima atividade a ser realizada.

Cada prática era elaborada por meio de planos de aula, contendo a explicação minuciosa de todo o planejamento para a execução da intervenção, tal como os materiais utilizados, o objetivo da atividade, o referencial teórico que sustenta a sua realização e o método a ser aplicado.

Toda atividade também foi seguida por um relatório cujo objetivo era expiar sobre as experiências adquiridas a partir da realização da atividade, esclarecendo como a atividade foi desenvolvida, qual foi o resultado alcançado e quais as percepções evocadas com a experiência.

A partir de encontros semanais, a equipe de colaboradoras desenvolveu práticas educacionais, bem como um conjunto atividades midiáticas alternativas, tais como: oficinas vivenciais e de ensino-aprendizagem, aulas passeio, pedagogia da roda, contação de histórias, teatro de marionetes, produção de vídeos em celulares e *podcasts*, produção de fotografias, confecção de jornal mural, além de atividades lúdicas e artísticas.

8.5 O papel da interdisciplinaridade nas práticas educacionais

A interdisciplinaridade é uma variável essencial para a realização das atividades desenvolvidas na Escola Municipal João Pio, isto porque, ainda em sua essência, as práticas educacionais já trazem consigo o viés interdisciplinar, uma vez que mescla elementos de dois campos Comunicação e Educação, a fim de explorá-los em sintonia para que possam se estabelecer como uma metodologia eficaz para o aprimoramento do processo ensino-aprendizagem.

Ao demonstrar a relação de contribuição mútua entre a educação e a comunicação, a Educomunicação provoca uma mudança de paradigmas, uma vez que os meios de comunicação passam a ser vistos como aliados no processo de ensino-aprendizagem.

As áreas da comunicação e da educação são atingidas deste modo, pelo desenvolvimento sustentável proposto pelas práticas educacionais, ao mesmo tempo em que promove o distanciamento da escola tradicional e de seus métodos de aprendizagem arcaicos.

Tendo em vista a urgência de temáticas como a sustentabilidade e alternativas de substituição da escola tradicional, a Educomunicação se sobressai como uma proposta concreta e eficaz para suprir as necessidades do processo de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que incentiva e auxilia o desenvolvimento sustentável seja da educação ou da comunicação.

Como já foi explicitado anteriormente, as práticas educacionais desenvolvidas na escola, possuem como foco principal, a questão do espaço, do ambiente. A problemática que perpassa pela discussão da utilização e pertencimento ao espaço, porém torna-se muito complexa diante de sua amplitude. Devido a esse fato, definimos como prioridade a utilização de meios de comunicação alternativos e de expressões artísticas dos infantes para a abordagem dessa questão. Sendo assim, a Arte é tida como um importante aliado para a realização das atividades, sendo que mapas mentais, confecção de dispositivos artesanais, teatro, expressão corporal e desenhos, constituem-se em algumas das atividades realizadas.

Além disso, a equipe que compõe o projeto, por si só, já se constitui em uma equipe multidisciplinar, composta de membros da Comunicação Social, da Pedagogia e do Programa Interdepartamental de Pós-Graduação em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, ambos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) o que favorece a promoção da interdisciplinaridade, seja nas práticas educacionais ou até mesmo na interação e no modo de solucionar possíveis obstáculos.

8.6 Objetivos alcançados e considerações finais

As práticas educacionais instauradas na Escola Municipal João Pio foram encerradas pela atual equipe, em dezembro de 2017, porém a eficácia dessas ações e os objetivos alcançados propõe a continuação do projeto. Estas práticas cumpriram satisfatoriamente todas as propostas as quais haviam objetivado.

Por meio de práticas educacionais, bem como um conjunto atividades midiáticas alternativas, a problemática do espaço como um ponto de mediação no processo ensino-aprendizagem pôde ser assimilada, se mostrando como um viés assertivo na promoção de ecossistemas comunicativos, que uniram a comunidade, a escola e as crianças.

A inserção de práticas educacionais na Escola Municipal João Pio que, à primeira vista, constituiu-se em um desafio frente ao período conturbado e de transições em que a escola se encontrava, mostrou-se

uma experiência enriquecedora e prazerosa. A possibilidade de instigar e fomentar o caráter crítico-apreciativo das crianças, que muitas vezes se encontram vulneráveis e suscetíveis às políticas públicas, é um dos motivos que impulsionam a continuação do projeto.

REFERÊNCIAS

- BOMFIM, Filomena Maria Avelina. *Educomunicação & redes: as estratégias reticulares para a implantação de uma política de educomunicação na rede pública de ensino de São João del-Rei*. Tese (Pós-doutorado). São Paulo: Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo, 2017. 174p.
- CANÁRIO, Rui. *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. São Paulo: Artmed, 2007.
- DOWBOR, L. *Educação e Desenvolvimento Local*. 2006. Disponível em: <http://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>. Acesso: 01/07/17.
- FAURE, E. *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora, 2005, pp. 96-97.
- HARVEY, D. Utopias Dialéticas. In: BOSCH, E. (org.) *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Barcelona: Santillana, 2008, p. 49.
- PINHEIRO, R. F. Leitura crítica da mídia à luz de Paulo freire: uma reação ao silenciamento de educandos e educadores na história na educação no BRASIL. In: *EDUCERE, XII Encontro Nacional sobre Educação*, PUC/SP, 2015.
- SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- SOARES, I. de O. *Educomunicação: um campo de mediações*. São Paulo: Comunicação & Educação, v. 7, n. 19, pp. 12-24, 2000.
- _____. *Educomunicação e Educação Midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação*. São Paulo: Comunicação & Educação, v. 19, n. 2, pp. 15-26, 2014.
- SOUZA LIMA, Mayumi. *A Cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1994.



9. ARITMÉTICA BASEADA NA EXPERIÊNCIA - UM ESTUDO DE CASO

Erivelton Geraldo Nepomuceno
Clarissa Guimarães e Miranda

9.1 Introdução

Segundo Giussani (2000), educar é um relacionamento que promove e potencializa o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos com vistas a apropriarem-se da sua realidade e agir adequadamente, com significado profundo, em seu ambiente. Refletir sobre a educação é fundamental, mas apenas isso não é suficiente. Um ponto relevante é analisar o conteúdo a ser ensinado, como colocá-lo em prática, como será o aprendizado dos estudantes, será que o método que se ensina está sendo eficaz?

Experiências iniciais bem-sucedidas no aprendizado de matemática são fundamentais tanto para compor uma base para futuros aprendizados, como também desenvolver afetividade nas crianças para o conteúdo da matemática. É de nosso conhecimento que existe uma grande dificuldade dos alunos, em geral, com tal disciplina, mas o intuito de trabalhar com crianças do ensino fundamental foi enfraquecer as barreiras existentes e tornar o aprendizado mais conectado com a realidade a partir de métodos informais de ensino de multiplicação e divisão.

O estímulo para a criação e desenvolvimento desse projeto¹ foi baseado no Currículo Nacional Inglês, com o foco no ensino que as crianças recebem desde pequenas de acordo com Anghilery, 2006; OFSTED, 2011.² O objetivo desde o começo foi desenvolver a afetividade dos alunos com a matemática, uma vez que, independente da profissão que seguirem, ter domínio matemático é muito importante no cotidiano.

¹ O projeto "Aritmética baseada na experiência" foi um dos projetos integrantes do PsicoEducar que teve como objetivo utilizar diferentes estratégias de ensino das operações fundamentais da matemática para amenizar a dificuldade dos alunos com tal disciplina.

² Mais referências podem ser encontradas no relatório de boas práticas de matemática: <https://goo.gl/pGUWW2>. Também há um excelente vídeo-tutorial sobre o assunto aqui: <https://www.ncetm.org.uk/resources/40530>

A abordagem utilizada possibilita que, por meio dos modelos ensinados, o aluno possa estruturar o seu raciocínio de forma consciente, sendo bastante educativo. Os novos métodos, *Grid Multiplication* e *Chunking*, não se tratam apenas de reconhecer o que é, mas, contribuem para a produção de novas possibilidades interpretativas que proporcionam entendimentos profundos de todo o processo de multiplicação ou divisão. Sendo assim, o propósito não foi apenas apresentar conceitos matemáticos, mas, sim a maneira como os conceitos matemáticos são desenvolvidos e aprendidos.

9.2 Fundamentação teórica

Um número é uma expressão de quantidade, ou seja, é a ideia de quando se conta, ordena e mede. Já o numeral é toda representação ou indicação de um número; estes são divididos de acordo com sua função: cardinais, ordinais, multiplicativos, coletivos e fracionários. Por fim, os algarismos são símbolos numéricos empregados para representar os numerais de forma escrita, e podem ser chamados de dígitos; os mais utilizados são os indo-arábicos (1,2,3,4...) e os romanos (I, V, X, L...).

O projeto foi baseado nas operações aritméticas básicas do ensino de Matemática nas escolas e em como os alunos lidam com os números e numerais. As operações escolhidas para desenvolver este projeto foram a multiplicação e a divisão. A seguir são apontados os métodos tradicionais, multiplicação longa e divisão, de ensino de matemática nas escolas brasileiras e em seguida os novos métodos, *Grid Multiplication* e *Chunking*, apresentados para os alunos.

9.2.1 Métodos tradicionais

Os métodos tradicionais de ensino da matemática, são processos que, geralmente, apenas o professor transmite e os alunos recebem e realizam de forma repetitiva e mecanizada os exercícios, causando memorizações de como estes exercícios foram desenvolvidos e que após repetir inúmeras vezes, todas exatamente iguais, consegue memorizar e dar resultados. Isso não funciona com todos, pois existem aqueles alunos que necessitam enxergar os processos de maneira diferente, tentar entender como aquele método está sendo desenvolvido.

9.2.1.1 Multiplicação

Da adição para a multiplicação é apenas um pequeno passo, mas é nesta etapa que os problemas para as crianças também se ampliam. Para

elas, o principal problema está em enfrentar ideias que são cada vez mais abstratas, por outro lado, é nessa etapa que métodos desconhecidos e nova linguagem realmente começam a ser construídos.

As crianças têm um primeiro contato com a multiplicação mesmo antes de ter um certo amadurecimento. Isso se dá como um tipo de atalho para fazer operações de adição. Ao invés de adicionar $3+3+3+3$, é muito útil ser capaz de lembrar que $4 \times 3 = 12$. Tão importante são esses cálculos básicos em toda a matemática, que é indispensável ser capaz de fazê-los de cabeça.

De acordo com Eastaway & Askew, 2010, a multiplicação cai naturalmente em duas partes: resolver as contas básicas de multiplicação (tradicionalmente conhecidas como tabuada) e ferramentas de aprendizagem para resolvê-la de maneiras mais fáceis. Ela é uma forma simples de se adicionar uma quantidade finita de números iguais. O resultado da multiplicação de dois números é chamado produto. Ao lado da adição, da divisão e da subtração, a multiplicação é uma das quatro operações fundamentais da aritmética. A operação é representada pelo símbolo $\times$. A forma tradicional de ensino dessa operação nas escolas brasileiras é por meio da tabuada e multiplicação longa (armada).

A operação é feita da seguinte forma:

1. Alinhe os números que você deseja multiplicar. Posicione o maior número acima do menor e alinhe os algarismos da esquerda para a direita;
2. Multiplique o algarismo na casa das unidades do número inferior, pelo algarismo na casa das unidades do número superior. Sempre que a sua resposta contiver dois dígitos, dezena e unidade, leve o primeiro deles (referente a dezena) para cima do número à esquerda da casa sendo calculada, posicionando nela mesma, abaixo da linha, o segundo dígito (referente à unidade).
3. Multiplique o algarismo na casa das unidades do número inferior pelo algarismo na casa das dezenas e depois pelo algarismo na casa das centenas do número superior e assim, sucessivamente, até multiplicar por todos os algarismos do número superior;
4. Coloque um zero na casa das unidades, abaixo de seu primeiro produto;
5. Repita os processos 2 e 3 para os outros algarismos do número inferior;
6. Some todos os produtos obtidos. Lembre-se: o número de produtos deve ser igual a quantidade de algarismos do número inferior.

Propriedades

- Comutatividade: Garante que, em uma multiplicação, a ordem dos fatores não altera o produto.

$3 \times 9 = 27$

$9 \times 3 = 27$

- Associatividade: Quando se multiplica três ou mais fatores, pode-se escolher diversas ordens para resolver a operação da multiplicação, e o resultado sempre será o mesmo.

$(3 \times 5) \times 7 = 3 \times (5 \times 7) = 5 \times (3 \times 7) = 105$

- Distributividade: Um fator colocado em evidência numa soma, fornecerá como produto a soma do produto daquele fator com os demais fatores.

$5 \times (3 + 7) = (5 \times 3) + (5 \times 7) = 50$

- Elemento neutro: A propriedade do elemento neutro garante que existe um número que, ao ser multiplicado por qualquer outro número, não o altera.

$1 \times 2 = 2$

$10 \times 1 = 10$

- Elemento nulo: Segundo essa propriedade, sempre que se multiplicar qualquer número pelo elemento nulo, o resultado será zero.

$2 \times 0 = 0$

$7 \times 0 \times 2 = 0$

Uma forma de se obter os resultados da multiplicação de dois termos, sendo estes de 1 a 10, é montar uma tabela colocando os múltiplos do número em uma mesma linha até a última coluna. Quando desejar saber o resultado da multiplicação, basta pegar a linha com a coluna dos números desejados que se obterá o resultado.

QUADRO 1 - Multiplicação Longa

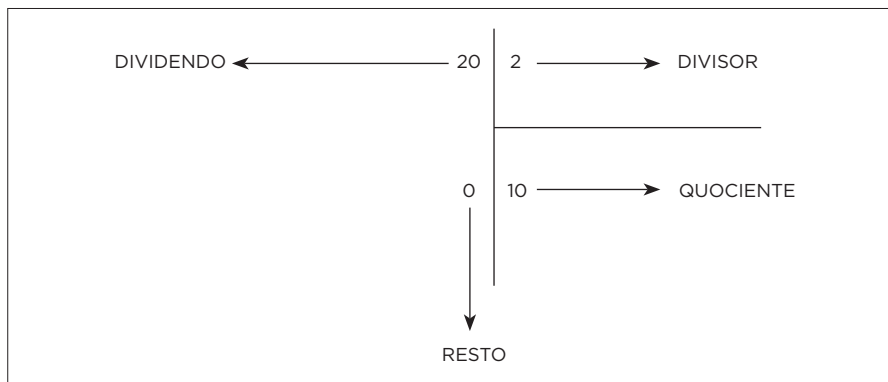
x	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

9.2.1.2 Divisão

A divisão é a operação inversa da multiplicação. Assim como, a multiplicação pode também ser representada por adições sucessivas, a divisão pode ser representada por subtrações sucessivas. Ela é representada pelo símbolo $\div$.

Os termos da divisão são:

Figura 1: Termos da divisão.



A operação é feita da seguinte forma:

1. Primeiramente, é definido quantos algarismos do dividendo serão utilizados, da esquerda para a direita, até que seja o menor número que possa ser dividido pelo divisor, mesmo que sobre resto;
2. É encontrado o número que multiplicado pelo divisor produzirá o número formado pelos algarismos escolhidos, ou um número mais próximo, necessariamente inferior;
3. Subtrai-se o resultado dessa multiplicação do número que foi definido na etapa 1;
4. O resto dessa subtração deve ser alinhado com o número definido na etapa 1;
5. Junto ao resto dessa primeira divisão, descer com o próximo algarismo à direita. Caso não seja possível realizar essa divisão, é colocado 0 no quociente;
6. Os processos 2,3,4 e 5 são repetidos até que todos os algarismos do divisor sejam utilizados.

Observação: A divisão de números com sinais diferentes será negativa, e a divisão de números com sinais iguais será positiva:

$(+) \div (-) = (-)$
$1(+) \div (+) = (+)$
$(-) \div (-) = (+)$

9.2.2 Métodos semiestruturados

Os métodos semiestruturados têm como objetivo, tornar o aprendizado das operações mais simples. Eles trabalham com ferramentas para que os alunos entendam bem todo o processo do cálculo. Também é muito trabalhado o raciocínio do aluno, pois os problemas podem ser resolvidos por diversos caminhos.

9.2.2.1 Multiplicação – *Grid Multiplication*

Depois que as crianças têm o domínio das tabuadas, elas começam a passar para métodos e estratégias de aprendizagem para multiplicar e dividir números maiores. Verificamos que as crianças cometem erros com métodos tradicionais de adição e subtração. Elas são ainda mais propensas a erros com a multiplicação longa e divisão. Um dos

problemas mais frequentes que as crianças têm com a multiplicação é cometer erros usando técnicas que aprenderam mecanicamente, sem entender o que estão fazendo.

É comum sentir dificuldade nesse processo de multiplicação longa. Um método mais fácil de compreender os passos da multiplicação é o *Grid Multiplication*. É um método que facilita os cálculos de multiplicações com vários dígitos, pois separa os números em vários numerais, multiplicam-se esses numerais e depois somam-se todos os produtos. Ao separar o número nesses numerais, as multiplicações ficam mais fáceis. O número pode ser dividido em partes para que uma criança possa calcular a multiplicação facilmente. Para obter o resultado da multiplicação, basta somar os resultados de cada quadrado. Veja o exemplo a seguir.

Tabela 1: Resolução da multiplicação 36 x 24 pelo método *Grid Multiplication*, subdividindo os números em vários outros menores.

x	10	10	10	6	SOMA DA LINHA
10	100	100	100	60	360
10	100	100	100	60	360
4	40	40	40	24	144
TOTAL					864

Consequentemente, elas sentirão mais seguras e perceberão que é possível fazer “pedaços” maiores e economizar tempo. Isso com certeza resultará em ganhos. Observe o exemplo abaixo.

Tabela 2: Resolução da multiplicação 36 x 24 pelo método *Grid Multiplication*, subdividindo os números em números maiores que no caso anterior

x	30	6	SOMA DA LINHA
20	600	120	720
4	120	24	144
TOTAL			864

Mas, por que passar por todo este processo para chegar ao resultado? O motivo é que nem todas as crianças compreendem bem a forma tradicional de multiplicação longa. Para as crianças que possuem dificuldade em realizar a operação da multiplicação, a abordagem do método *Grid Multiplication* possibilita que elas tenham uma técnica que possam entender melhor essa operação. E se uma criança esquece ou se confunde em qualquer etapa da multiplicação, ela pode retornar ao método anterior para finalizar o cálculo. Portanto, não é que o objetivo seja chegar à forma compacta de multiplicação longa, mas, sim um caso de construção em etapas, de modo que entender como a multiplicação funciona é tão importante quanto ser capaz de resolvê-la.

9.2.2.2 Divisão - *Chunking*

Assim como a multiplicação pode ser estabelecida em uma forma expandida, pelo método *Chunking* a criança está usando uma forma expandida para a divisão. Esse método é, de forma geral, uma resolução de divisões por repetidas subtrações. Consiste em separar o número a ser dividido em “pequenos pedaços” (numerais), em que cada pedaço é um múltiplo fácil do divisor, não sendo necessário que seja o maior múltiplo possível. Esses numerais, são subtraídos do dividendo até que o número seja reduzido a zero ou com resto menor que o divisor. O quociente da divisão será dado pela soma dos números que foram multiplicados pelo divisor. O método baseia-se no que as crianças confiam em fazer por meio de multiplicações que sabem de cor, ao invés de tentarem se lembrar de todo um procedimento. Tudo isso é um bom treinamento para ficarem mais confortáveis com a manipulação dos números e, em particular, para obter uma ideia aproximada do que é a resposta para uma grande divisão. Como exemplo, tem-se a resolução da divisão $830 \div 25$:

Tabela 3: Divisão de 830 por 25, utilizando o método *Chunking*

830		
=	(10	x
250	25)	
=	(10	x
250	25)	
=	(10	x
250	25)	
080		
=	(03	x
75	25)	
05		
830:25=10+10+10+3=33 com resto 5		

Esses métodos, *Grid Multiplication* e *Chunking*, segundo Da Silveira, 1997, podem ser relacionados com os métodos de ensino do *Material Dourado*, utilizado no Brasil tanto em escolas públicas quanto particulares, pois este tem o objetivo de fazer com que a criança manipule o material concreto para relacionar a multiplicação a adição e a divisão com a subtração e multiplicação. Pode-se perceber que, tanto os métodos semiestruturados quanto o material dourado, é de grande importância na aprendizagem do sistema de numeração.

9.3 Estudo de caso

O projeto “Aritmética baseada na experiência” foi desenvolvido na Escola Estadual Tome Portes del Rei. Inicialmente, o projeto foi concentrado no 6º ano, para as duas turmas da escola. Como o projeto ocorreu durante dois anos, a intenção foi dar prosseguimento do projeto com os alunos que participaram desde o início. Por isso no segundo ano de projeto continuamos o trabalho com as duas turmas do 7º ano, dando continuidade ao trabalho. Foram envolvidos aproximadamente 60 alunos, com parceria do professor de matemática da escola.

Primeiramente, foi estudado a multiplicação longa, tradicionalmente ensinada nas escolas. A segunda etapa do projeto consistiu em

ensinar o novo método de resolver multiplicações, o *Grid Multiplication*. Na terceira etapa, estudamos a divisão, no modo que já é lecionado. A quarta etapa foi o ensino do novo método para desenvolver as divisões, o *Chunking*. Todas essas etapas foram contempladas com vários exercícios para os alunos praticarem e fixar os conhecimentos adquiridos.

A seguir, alguns exemplos de como o projeto foi aplicado nas escolas, expondo as operações e a quantidade de dígitos utilizados.

- Multiplicação longa

A

$\begin{array}{r} 6 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 2 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 6 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 7 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 5 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 79 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 91 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 24 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 59 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 98 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 792 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 318 \\ \times 8 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 233 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 637 \\ \times 1 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 246 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$

B

$\begin{array}{r} 4840 \\ \times 7 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 6069 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 3265 \\ \times 2 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 6889 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 6120 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 51296 \\ \times 0 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 72442 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 83119 \\ \times 9 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 20526 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 46005 \\ \times 6 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 66 \\ \times 36 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 74 \\ \times 61 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 27 \\ \times 79 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 60 \\ \times 48 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 40 \\ \times 93 \\ \hline \end{array}$

C

$\begin{array}{r} 420 \\ \times 91 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 741 \\ \times 31 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 522 \\ \times 37 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 787 \\ \times 81 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 347 \\ \times 48 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 1690 \\ \times 86 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 7066 \\ \times 54 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 1709 \\ \times 31 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 2165 \\ \times 74 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 3343 \\ \times 49 \\ \hline \end{array}$
$\begin{array}{r} 47967 \\ \times 72 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 84175 \\ \times 79 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 34739 \\ \times 68 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 59099 \\ \times 36 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 72027 \\ \times 24 \\ \hline \end{array}$

D

200 x <u>735</u>	192 x <u>512</u>	553 x <u>120</u>	372 x <u>825</u>	837 x <u>641</u>
6156 x <u>630</u>	9568 x <u>822</u>	8088 x <u>162</u>	2347 x <u>555</u>	5837 x <u>286</u>
73347 x <u>272</u>	63888 x <u>521</u>	36179 x <u>343</u>	58208 x <u>227</u>	37737 x <u>394</u>

▪ Grid Multiplication

89 x 98 =					
x	20	20	20	20	9
20					
20					
20					
20					
10					
8					

94 x 49 =				
x	40	40	10	4
20				
20				
9				

95 x 25 =		
x	90	5
20		
5		

420 x 91 =						
x	100	100	100	100	10	10
20						
20						
20						
20						
10						
1						

1690 x 86 =			
x	1000	600	90
20			
60			
6			

47967 x 72 =					
x	40000	7000	900	60	7
70					
2					

6156 x 630 =			
x	6100	50	6
600			
30			

91162 x 593 =			
x	91100	60	2
500			
3			

- Divisão longa

32<9	75<3	84<2	16<8
53<46	67<16	60<36	84<18
952<34	720<90	624<78	180<60
4410<42	3852<12	8424<36	1037<25
10375<25	62500<36	10805<18	55044<66

- *Chunking*

Resolva todas as divisões anteriores pelo método Chunking. Lembre-se de que você pode escolher os múltiplos que achar melhor para resolver as divisões.

9.4 Considerações finais

Se por um lado trabalhar com conceitos, teorias e especulações é de grande relevância, por outro, observar o comportamento e desenvolvimento dos alunos em sala de aula resultou em algo mais efetivo. No dia a dia, percebemos que os alunos com os quais trabalhamos, possuem uma grande dificuldade em resolver contas básicas, como por exemplo, operações que utilizam a tabuada tradicional. Os problemas se tornaram ainda mais evidentes quando as atividades passaram a ter mais dígitos. Além disso, nos deparamos também com a objeção de alguns em fazer as atividades propostas.

É importante ressaltar que alguns alunos tinham satisfação em desenvolver os exercícios com qualidade. Outros alunos que, apesar de não gostarem tanto de matemática, ou possuírem dificuldades nela, apreciaram o projeto e se divertiram ao realizar todas as atividades propostas. Dessa forma, podemos dizer que o resultado de modo geral foi

satisfatório, uma vez que os alunos praticaram, tiraram dúvidas, trocaram experiências. E o mais importante, por meio do projeto conseguimos despertar o interesse de alguns alunos, enfraquecendo a barreira que muitos têm com a matemática.

A criança, provavelmente, deverá fazer multiplicações ou divisões longas, uma vez que são métodos tradicionais de ensino presentes em todas as instituições e de conhecimento de todos que um dia já estudaram. Mas as habilidades que aprendem para enfrentar esses problemas do cotidiano são essenciais para a resolução de novos problemas.

REFERÊNCIAS

ANGHILERI, Julia. A study of the impact of reform on students written calculation methods after five years implementation of the National Numeracy Strategy in England. *Oxford Review of Education*, v. 32, n. 3, pp. 363-380, 2006.

CARMICHAEL, Colin et al. Statistical Literacy in the Middle School: The Relationship between Interest, Self-Efficacy and Prior Mathematics Achievement. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, v. 10, pp. 83-93, 2010.

DA SILVEIRA, Joveliana Amado. Material Dourado de Montessori: trabalhando com algoritmos de Adição, Subtração, Multiplicação ou Divisão. *Ensino em Re-Vista*, v. 6, p. 47-63, 1997.

DI PEDE, Robert Joseph; PEDE, Robert Joseph Di. *Luigi Giussani: a teacher in dialogue with modernity*. Edinburgh: The University of Edinburgh, 2011. 283p.

EASTAWAY, Rob; ASKEW, Mike. *Math for Moms and Dads*. London: Square Peg, 2010. 368p.

GIUSSANI, Luigi. *Educar é um risco*. São Paulo: Edusc, 2000. 224p.

MANOLITSIS, George; GEORGIU, George K.; TZIRAKI, Niki. Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 28, n. 4, pp. 692-703, 2013.

OFSTED. *Good practice in primary mathematics: evidence from 20 successful schools*. London: OFSTED - UK, 2011. 35p.

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade et al. Formação inicial de professoras mediada pela escrita e pela análise de narrativas sobre operações numéricas. 2009. 219p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

MEGID, Maria Auxiliadora Bueno Andrade. O ensino aprendizagem da divisão na formação de professores. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n. 1, pp. 175-187, 2012.



10. DESPERTANDO PARA AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Bárbara Boechat
Carolina Ribeiro Xavier
Dener Luiz da Silva

10.1 Introdução

O computador ou *personal computer* (PC), encontra-se cada vez mais difundido em nossa sociedade. Estima-se que cerca de 27,5 milhões de domicílios brasileiros possuem um PC em suas residências (IBGE, 2015). Contudo, dados atuais demonstram um decréscimo na aquisição destes aparelhos e um aumento na compra de telefones móveis: até o final de 2017 pode-se afirmar que haverá um *smartphone* por habitante no Brasil segundo pesquisa conduzida pela Fundação Getúlio Vargas, divulgada pelo jornal Estadão¹, o que nos faz pensar o quanto a Rede Mundial de Computadores (INTERNET), encontra-se difundida em território nacional.

Enquanto tecnologia da inteligência, o uso dos computadores e celulares conectados à Internet, pode transformar e complementar o modo de conhecer e interagir socialmente, trazendo modificações significativas inclusive na formação identitária dos indivíduos (SILVEIRA, 2004). Verifica-se, também, como decorrências das modificações contemporâneas, que a relação com as Tecnologias Digitais ou TICs (em consonância com as contribuições de Mendes (2017), preferimos a nomenclatura “Tecnologias Digitais” por concordar que esta abrange, em sentido mais amplo, referência a todas as tecnologias de informação e comunicação contemporâneas e em discussão) acaba por afetar o ambiente escolar, devendo ser melhor estudada e acompanhada por todos os envolvidos (FERREIRA; ROSADO; CARVALHO, 2017; MENDES, 2017).

¹ <http://link.estadao.com.br/noticias/gadget,ate-o-fim-de-2017-brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-diz-pesquisa-da-fgv,70001744407>

Este projeto teve como objetivo introduzir, de forma lúdica e experiencial, elementos introdutórios ligados às Tecnologias Digitais com foco na Computação para favorecer a interação e reflexão dos sujeitos sobre a temática.

O projeto foi executado em encontros semanais de cinquenta minutos, com duas turmas do quarto ano do Ensino Fundamental I (alunos entre 9 e 10 anos), cerca de 34 estudantes, de uma Escola Estadual no Município de São João del-Rei (MG).

A cada semana um ou mais temas relacionados às Tecnologias eram propostos para as crianças, que mostraram grande interesse no desenvolvimento e, posteriormente, na avaliação e discussão das atividades propostas.

A disponibilização e acesso das tecnologias digitais para as crianças é tema polêmico que vem sendo discutido dentro dos espaços acadêmicos há várias décadas. Um dos aspectos da polêmica se dá quanto à avaliação que se faz do uso das tecnologias digitais enquanto potencializadoras ou prejudiciais ao desenvolvimento e à aprendizagem humanas. Consoante à uma visão potencializadora ou otimista do uso das novas tecnologias, uma das primeiras propostas de se utilizar os computadores no processo de escolarização inicial foi a de Papert (PAPERT, 1985). Segundo sua proposta, o computador iria “ampliar a escola”, revolucionar a educação e reformular a mente das crianças. Papert foi o criador da linguagem de programação LOGO, e colaborou com pesquisas de Jean Piaget (1896-1980) na Universidade de Genebra (Suíça).

Por outro lado, pesquisas têm sido realizadas visando avaliar criticamente o uso e a exposição aos aparelhos eletrônicos junto ao público infantil. Balbani e Krawczyk (2011), por exemplo, realizaram uma revisão sistemática tendo como foco a saúde geral dos usuários. Esses autores reiteram que, do ponto de vista das consequências da emissão de radiação pelos aparelhos tecnológicos, não se tem verificado a correlação entre os efeitos de tais radiações e a saúde em geral, especialmente sobre o desenvolvimento cerebral. Contudo, se de um lado os aspectos biológicos parecem não sofrer influência imediata; por outro, do ponto de vista comportamental, a exposição aos aparelhos eletrônicos mostrou-se como altamente correlacionada aos distúrbios motores e do sono, decorrentes de tempo de uso e ausência de regras na utilização dos mesmos. Ainda sobre esse aspecto, Picon e colaboradores (2015) ao analisar casos de dependência das tecnologias pelo público infantil, apresentam os vários comportamentos

de adição e suas decorrências na prática clínica psicoterápica. Os autores alertam para o fato de as novas tecnologias serem produzidas com o objetivo explícito da produção de dependência por parte de seus usuários.

Assim, apesar da polêmica se manter, acreditamos que a produção de experiências e conhecimento sobre a temática é fator fundamental para que possamos observar e analisar o fenômeno sob vários ângulos, favorecendo sua maior compreensão.

No Brasil, a Sociedade Brasileira de Computação vem incentivando a adoção do ensino de computação nos anos iniciais da educação básica como forma de ampliar o debate e de promover a expansão da disciplina para âmbitos além do acadêmico. Reconhece-se, contudo, que, na maioria das escolas, de modo especial as públicas, práticas que integrem os vários saberes ligados à computação, sem perder a perspectiva crítica e ultrapassando a utilização meramente instrumental dos parques de informática, mostra-se ainda inconsistentes.

Nas próximas páginas, apresentamos nossa experiência com um projeto que visou articular os conhecimentos relacionados à computação e ao uso das novas tecnologias promovendo reflexão e discussão sobre a “cultura digital” dos alunos, acreditamos que os alunos trazem para a escola, além de suas culturas locais ligadas ao seu contexto familiar, culturas digitais, ou seja, valores e compreensões de significados próprios ao mundo das tecnologias digitais (VIANNA E MELLO, 2013). Neste sentido, trabalhar tais aspectos pode favorecer a compreensão dos fenômenos educativos que se desenvolvem dentro do ambiente escolar.

10.2 Uso consciente da internet e Cyberbullying

A escola pode ser compreendida como um importante espaço para o desenvolvimento psicossocial, embora, muitas vezes, seja também palco de conflitos (SAWAYA, 2002). Não apenas no Brasil, mas no mundo todo, são publicadas diariamente manchetes sobre a violência no âmbito escolar, algo que afeta significativamente crianças, adolescentes e professores.

O acesso à internet, cada vez mais difundido, faz refletir sobre novas modalidades de violência também dentro da escola. O uso nocivo dos recursos das Tecnologias Digitais e a consequente vulnerabilidade que pode acometer as novas gerações, mobiliza discussões sobre o papel da escola na mediação, prevenção e proteção da agressão virtual.

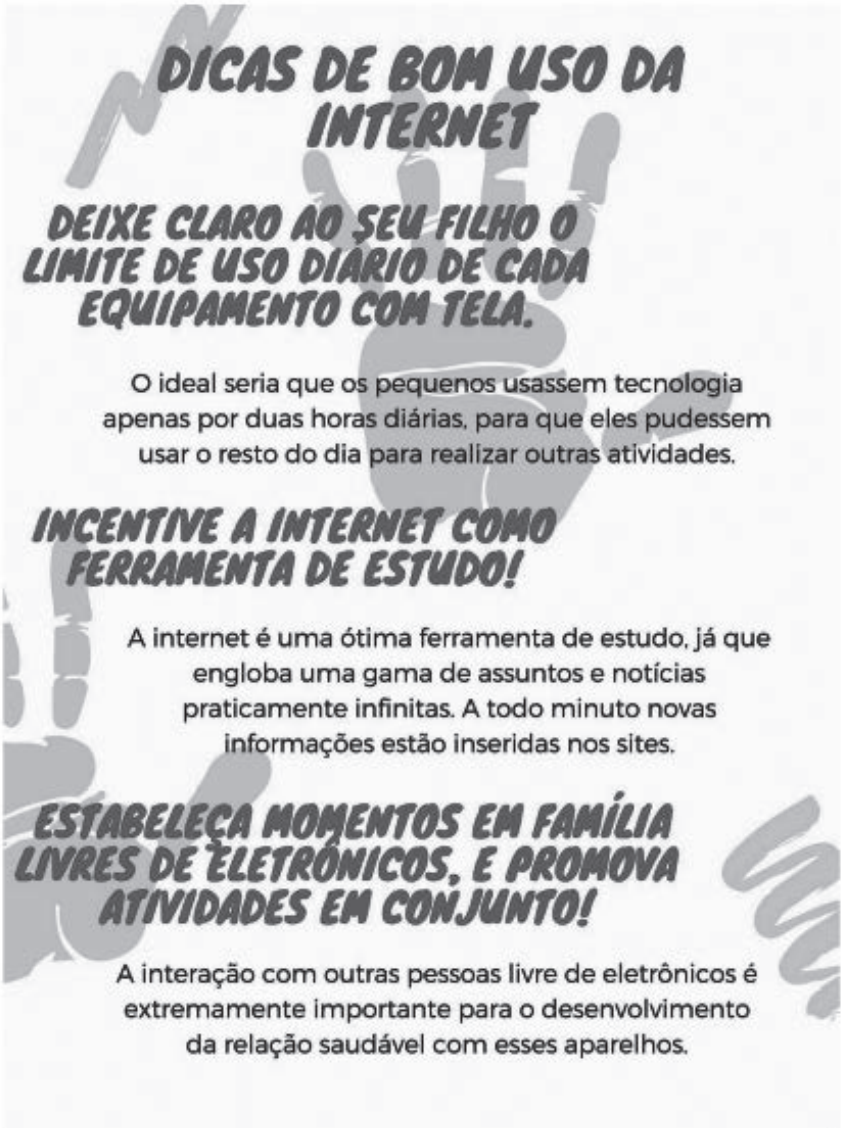
Visando adaptarmos a discussão à idade dos alunos - como dito anteriormente, entre 9 a 11 anos - e o fato de alguns deles terem conhecimento prévio vindo de contatos com a tecnologia em ambientes familiares ou na própria escola, o primeiro encontro tratou - usando-se da metodologia da Roda de Conversa (AFONSO, 2000) - do uso consciente da internet, de modo especial dos aspectos relacionados à proteção virtual e ao *Cyberbullying*.

As atividades desenvolvidas através da internet podem exercer fascinação e o excesso, ou uso inadequado, podem trazer problemas (OLIVEIRA, 2017). Exposição, excessiva ou não, a conteúdos inapropriados para a idade; troca de relacionamento com pessoas reais por relacionamentos apenas virtuais; gasto excessivo de tempo em detrimento de outras atividades, são exemplos de problemas associados ao uso indevido da internet (PICON et al., 2015).

Verificamos certa reação de estranheza por parte dos alunos neste primeiro contato já que buscávamos trabalhar tema corriqueiro, que é o contato com as Tecnologias Digitais, mas que quando tratado mais a fundo mostrou que há um conjunto inexplorado de elementos a ser considerado.

Durante a Roda de Conversa, dialogamos sobre os perigos da vida online, como por exemplo, pessoas que eles ou seus pais não conhecem tentando entrar em contato pelas redes sociais. Eles também foram aconselhados sobre essa e outras situações que possam oferecer risco. Neste sentido, são formas de cuidado online: a) não aceitar solicitações de amizades de pessoas estranhas; b) não permitir a divulgação de suas fotos em modo público, ou seja, todas as pessoas que estão nessa rede social podem vê-las ao visitar seu perfil; c) evitar expor sua vida na internet, como compartilhar que está sozinho em casa, ou onde está indo e com quem, e d) sempre, em todos os casos, falar com os pais e/ou responsáveis sobre suas atividades nas redes sociais.

Figura 1: Panfleto “Uso consciente da INTERNET”, utilizado na reunião com os pais.



DICAS DE BOM USO DA INTERNET

DEIXE CLARO AO SEU FILHO O LIMITE DE USO DIÁRIO DE CADA EQUIPAMENTO COM TELA.

O ideal seria que os pequenos usassem tecnologia apenas por duas horas diárias, para que eles pudessem usar o resto do dia para realizar outras atividades.

INCENTIVE A INTERNET COMO FERRAMENTA DE ESTUDO!

A internet é uma ótima ferramenta de estudo, já que engloba uma gama de assuntos e notícias praticamente infinitas. A todo minuto novas informações estão inseridas nos sites.

ESTABELEÇA MOMENTOS EM FAMÍLIA LIVRES DE ELETRÔNICOS, E PROMOVA ATIVIDADES EM CONJUNTO!

A interação com outras pessoas livre de eletrônicos é extremamente importante para o desenvolvimento da relação saudável com esses aparelhos.

USO CONSCIENTE DA INTERNET

**VOCÊ SABE QUAIS
INFORMAÇÕES O SEU
FILHO TEM ACESSADO
NA INTERNET?**

41% das crianças de 6 anos
acessam a internet sem
supervisão de adultos.

**SEU FILHO POSSUI
REDE SOCIAL? SE
SIM, VOCÊ
ACOMPANHA O USO?**

Quase 20% das crianças do
mundo descumprem o aviso e
fazem um perfil antes dos 9
anos.

**VOCÊ SABE QUANTO
TEMPO SEU FILHO
PASSA NA INTERNET?**

Mais de 60% das crianças do
mundo gastam mais de 2
horas por semana
online.

USO CONSCIENTE DA INTERNET

A prevenção contra esses riscos, tratando-se de crianças pequenas, faz com que a presença dos pais e ou responsáveis seja imprescindível; então, em uma Reunião com os pais (cf. Fig.1), ocorrida logo no início do projeto, foi levado um folheto com as seguintes perguntas: Você sabe quanto tempo seu filho passa na internet? Com quem ele se relaciona? Você sabe quais informações o seu filho tem acessado na internet? Seu filho possui rede social? Se sim, você acompanha o uso?

Sobre o segundo assunto, a abordagem se deu em duas partes, primeiramente os termos *bullying* e *cyberbullying* foram definidos em uma linguagem mais próxima às crianças, usando imagens e exemplos do dia a dia. Relatamos, por exemplo, que o termo *bullying* não possui equivalente exato para a língua portuguesa. *Bully*, em inglês, quer dizer “valentão”, e tem origem no vocábulo *Bull* (touro). O *cyberbullying*, por sua vez, refere-se à prática que envolve o uso das Tecnologias para promover, dar apoio ou acobertar comportamentos repetidos de intimidação ou difamação, praticados individualmente ou em grupo com a intenção de prejudicar a outros (WENDT, 2011).

Em seguida, foi realizada uma reflexão acerca do que fazer caso o *cyberbullying* aconteça, com um amigo próximo, ou o com o próprio aluno.

Apoiamos nossa intervenção no trabalho da pesquisadora italiana Maria Grazia Lombardi, da Università degli Studi de Salerno (LOMBARDI, 2017), que como estratégia de enfrentamento ao *cyberbullying* indica que devemos ensinar às crianças a se comunicarem e a bem expressarem seu mundo interior. Ela sugere que as crianças devem encontrar uma pessoa de referência a quem se possa pedir ajuda e, além disso, ressalta a importância de se trabalhar a autoestima das crianças e adolescentes, não deixando para fazer isso quando já são vítimas do *bullying*, já que trabalhar a autoestima é um processo longo.

Ao fim das definições e reflexões, foi pedido a eles que escrevessem numa folha o que consideravam como boas atividades a serem realizadas com o auxílio da internet, e também que eles listassem o que não é “bacana” de ser feito online. Todos pediram para ler aos colegas aquilo que foi escrito. Foram partilhados muitos relatos sobre as atividades realizadas em casa usando o computador e foi observado que as crianças têm uma boa noção do que não deve ser feito online, ou seja, a ética da vida cotidiana é quase sempre transposta para o ambiente virtual.

10.2.1 Simulação do Google

A Internet é explorada principalmente pelos motores de busca. Sendo assim, mostra-se apropriado refletir sobre o uso da plataforma Google®, pois seu mecanismo de busca vem sendo confundido com a própria Internet ao ponto de se tornar indissociado da mesma para alguns usuários (VAIDHYANATHAN, 2012). O mecanismo Google se destacou como preferido pelos usuários e líder do segmento em questão, como comprovam as estatísticas de usos da Web evidenciadas por inúmeros autores que, ainda, mostram preocupação com o monopólio desta empresa (KULATHURAMAIYER, 2006; VAIDHYANATHAN, 2012).

Por que o Google? Diversos buscadores na Internet foram criados antes e após o Google. Entretanto, este se destacou dos demais. Muitos autores atribuem à empresa a proeza de tornar a Web algo mais organizado (DUARTE, 2016). Nos últimos anos, o Google tornou-se não só a ferramenta de busca mais usada da Internet, mas virou até verbo: “Goo-glar”. Podemos afirmar que a empresa norte-americana moldou a forma como vemos o mundo e obtemos e julgamos (analisamos) a informação (VAIDHYANATHAN, 2012).

Devido à grande utilidade e interesse pelos buscadores, esse tema foi escolhido para a segunda intervenção com as duas turmas de crianças, que se subdividiram em 3 encontros, sendo o primeiro uma dinâmica de simulação do Google; o segundo o uso da ferramenta para pesquisar sobre peças de hardwares de computadores e o terceiro; uma pesquisa sobre as profissões.

O conceito de buscas na internet é simples e direto, como se diz na linguagem técnica, ‘intuitivo’. Basta decidir um tópico, digitá-lo e selecionar algum resultado que se encaixe nos critérios pré-estabelecidos pelo usuário. Porém, entre os muitos resultados que uma pesquisa pode apontar existem informações que não são condizentes com os termos da busca e, por esta razão, são necessários outros critérios para separar ou julgar as informações relevantes das informações falsas ou inadequadas.

Para trabalhar esse tema usamos da metodologia das oficinas lúdicas ou pedagógicas (AFONSO, 2000). Partimos da hipótese de que as crianças das duas turmas, em sua maioria, já tinham experiência com a ferramenta de pesquisa on-line em seus ambientes familiares, podendo ter se tornado natural esta relação com a prática da pesquisa on-line. Porém, para um primeiro encontro relativo ao tema, foi realizada uma apresentação do modo tradicional de operacionalizar uma busca ou pesquisa on-line; discutido o que significa procurar por informações e

selecioná-las para compor uma pesquisa. Tudo foi feito com a aplicação de uma dinâmica lúdica que reuniu materiais comuns na escola, como cartolinas, lápis de cor, cola, tesoura e outros.

Inicialmente, os alunos se dividiram em grupos de, no máximo, 4 crianças. Cada grupo recebeu uma cartolina com a logo do site de busca Google desenhado e uma “barra de pesquisas” logo abaixo. Cada grupo recebeu ainda uma caixa de lápis de cor, um tubo de cola e uma imagem de um animal previamente selecionado. Assim, foi pedido que eles reconhecessem o animal e escrevessem seu nome na “barra de pesquisas” desenhada na cartolina. Feito isso, eles deveriam selecionar um representante para ir a uma mesa na frente onde havia várias frases informativas espalhadas aleatoriamente; propositalmente algumas delas não tinham nada a ver com nenhum dos animais distribuídos a eles, então uma frase deveria ser selecionada e, em comum acordo com o grupo, colada na cartolina e o processo deveria ser repetido até que completassem três informações coerentes e adequadas com o animal selecionado.

Durante a atividade eles tiveram a iniciativa de decorar os cartazes com desenhos, margens, criar colagens com papéis que viessem a ter na mochila, e alguns até completaram com mais informações trazidas das aulas de ciência que haviam tido dias atrás (Figura 2 e Figura 3).

Figura 2: Trabalhos da simulação do Google expostos nos corredores da escola.

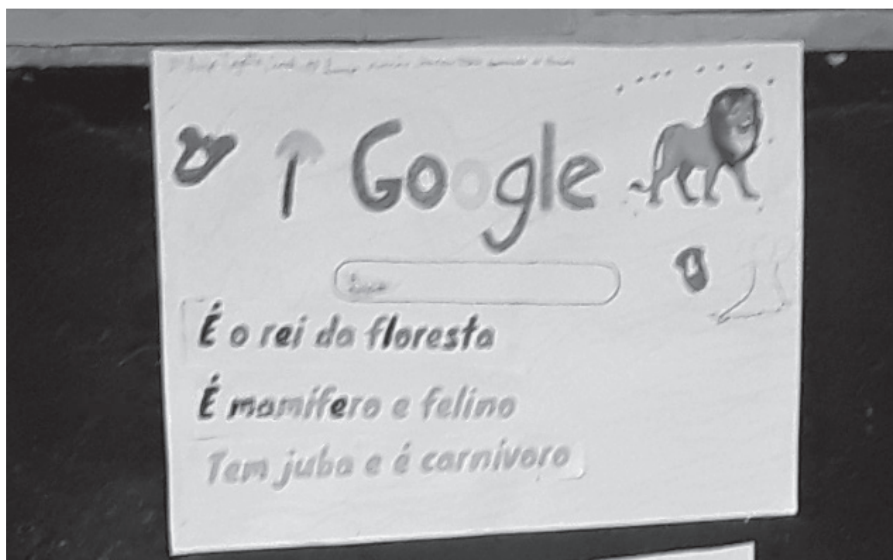
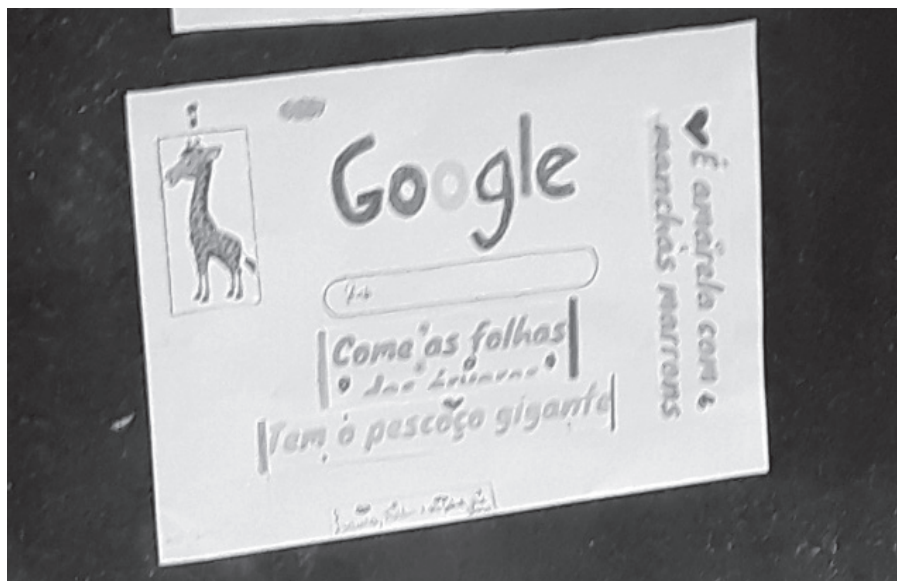


Figura 3: Trabalhos da simulação do Google expostos nos corredores da escola.



Ao final, ajudamos as crianças a refletirem sobre alguns elementos do processo como, por exemplo, por que sobraram frases que não foram coladas, ou o que garantia que o que foi colado era, de fato, verdade. Alguns responderam que houve sobra, pois aquelas frases possuíam informação que não fosse verdade, que sabiam ser informação falsa por já conhecerem aquele animal. Foi levado o caso de não haver conhecimento prévio da informação pesquisada e, deste modo, foi introduzida a ideia de credibilidade dos sites, e como determiná-la, analisando se é um site editado por todas as pessoas abertamente (caso da Wikipédia) ou por autoridades na área de forma mais protegida. Se é um site conhecido, muito visitado, e se tem seu conteúdo regularmente revisado.

Como sequência destas oficinas, a ferramenta de busca foi apresentada de forma concreta e o contato direto com ela foi introduzido em intervenções práticas no laboratório de informática da escola que tiveram como objetivo a pesquisa e a edição do texto pesquisado. É o que apresentaremos a seguir.

10.3 Contato direto com a ferramenta de pesquisa

As práticas no laboratório de informática da escola, seguindo a ideia apresentada pela dinâmica de simulação do Google, foram divididas em dois momentos. No primeiro foi proposto um tema pré-escolhido relacionado com alguns dos objetivos do projeto (conhecimento introdutório de computação e informática). O segundo, visou trabalhar as diversas profissões existentes atualmente, finalizando com a escrita da pesquisa.

O tema inicial - computação e suas partes - foi proposto buscando despertar interesse pelos computadores e seus componentes. No início da intervenção foi apresentado a eles um pouco da história dos computadores, algumas imagens para ilustrar o quão grandes essas máquinas eram e o quanto evoluímos e sofisticamos (do ponto de vista tecnológico) em termos de hardware. Assim, foi abordado o computador atual: a forma como ele funciona, o que são e quais são os sistemas operacionais usados na atualidade, o nome dos componentes mais importantes etc. Neste momento eles puderam manusear peças reais, pois foram levadas à eles pentes de memória RAM, alguns HD's e uma "placa mãe".

Para finalizar essa oficina, após perguntas que afloraram a curiosidade sobre o mundo da informática, foi proposta a pesquisa no buscador Google[®] sobre os termos HD, memória RAM e "placa mãe".

Verificamos que, embora nossa expectativa fosse de que a maioria já tivesse tido experiências diretas com os buscadores, vários deles demonstraram certa lentidão em realizar a pesquisa e dúvidas e hesitações para saber o que selecionar ou não. Contudo, o fato de eles mesmos estarem manuseando, os computadores, foi um grande incentivo para vencer essa barreira. Mesmo assim, alguns não conseguiram terminar a tarefa no tempo proposto, sendo necessário que a atividade fosse terminada concluída durante a semana e apresentada no encontro seguinte.

Já para o segundo tema, agora com menos receio perante aos computadores, os alunos foram divididos, propositalmente, em duplas ou trios compostos apenas por meninos, ou meninas. Sugerimos então, para que a pesquisa de um grupo formado exclusivamente de meninas fosse uma profissão que é tipicamente considerada "masculina" pela sociedade e vice-versa. Desejávamos despertar reflexão sobre cursos de ciência da computação, por exemplo, que antigamente era considerado profissão feminina e que, por algum motivo, não atrai mais as mulheres. Julgou-se que este tema seria interessante e que fazer as meninas pesquisarem sobre profissões carentes de mulheres no mercado de trabalho pudesse dar à elas um novo olhar.

Primeiramente, eles deveriam procurar por informações sobre a profissão escolhida, as opções foram: psicólogo, cientista da computação, bombeiro, engenheiro civil, estilista, cozinheiro, médico pediatra, policial e piloto de fórmula 1. Nos primeiros momentos a pesquisa se deu de forma livre, para que pudessem assistir vídeos e ver imagens relacionadas. Ao final, eles deveriam selecionar um site e copiar no caderno as informações contidas nele.

Almejávamos incentivar as várias formas de se capturar informações na internet, já que por muitas vezes os vídeos e as imagens são as formas mais didáticas para pessoas que não compreendem ainda muito bem os conteúdos que são apresentados em forma textual. A estratégia de copiar os resultados no caderno favoreceria a leitura daquilo que fora procurado. Porém, como forma de complementar o percurso pesquisa-avaliação-registro, incluímos uma oficina na qual eles tomaram contato com o Editor de Texto disponível no Sistema Operacional dos computadores da escola.

10.3.1 Editando a pesquisa realizada

A utilização de softwares destinados à edição de texto, tornou-se algo constante no dia a dia das pessoas, desde a idade escolar até a idade adulta, para realizar atividades do trabalho, construção do currículo vitae, por exemplo, entre outras utilidades.

Após termos trabalhado as etapas de uma pesquisa na Internet, ainda no Laboratório de Informática da escola passamos às práticas relativas à edição de textos. Para isso, foram usadas as pesquisas realizadas anteriormente. Como software principal no conhecimento das possibilidades e limites de um Editor de Texto foi adotada a ferramenta LibreOffice5. Essa etapa foi dividida em dois encontros. No primeiro, apresentamos um apanhado geral do editor e funcionalidades para edição de textos simples. Em um segundo momento, passamos para atividades práticas com o Editor propriamente.

Os conceitos iniciais, ou mais básicos puderam ser expressos na apresentação da interface gráfica do programa, dos elementos necessários e comumente usados para formatar um documento em texto. Destacamos alguns elementos, tais como: escolha do tipo ou fonte; tamanho da fonte; formatação adicional - negrito, itálico -; criação de listas e também das estruturas básicas, que são os parágrafos, as frases, o título, entre outros. O encontro se desenrolou nas explicações e apresentações de quando e como os itens citados são utilizados. Nesse momento, portanto,

assumimos um maior protagonismo na condução do encontro.

Já num segundo momento, os alunos foram incentivados a colocar em prática o aprendizado dos conceitos apresentados através de uma atividade que unia o resultado do trabalho do último encontro com a pesquisa sobre as profissões. Foi proposto a eles que fizessem a transcrição do que foi pesquisado, de forma que as possíveis dúvidas sobre a digitação também pudessem surgir. Foi observado que vários das crianças mostraram facilidade em operar o teclado, porém verificou-se que o conhecimento era ainda inicial - muitos erros de digitação e o uso correto das acentuações foi um forte indicador. Outros dois encontros posteriores foram realizados dando continuidade a este “mão na massa” com o Editor de Texto LibreOffice o que favoreceu uma maior interação com este software e mesmo a comparação com outros editores, talvez mais populares. O reconhecimento de similaridades e diferenças, mesmo a compreensão de que os programas ou aplicativos são diversos porque produzidos por distintos grupos econômicos e sociais, foi um dos ganhos indiretos desta atividade.

10.4 Contato com eletrônicos: *tablets*, celulares

Dentro da metodologia utilizada em nosso projeto, permitimos às crianças que sugerissem temas que elas desejassem aprender ou conhecer ao longo dos encontros. Foi perguntado o que seria de grande interesse de todos e, rapidamente, escolheram os jogos eletrônicos, seja aqueles para computador, seja para dispositivos móveis ou *tablets*.

Para ofertar uma maior contribuição ao tema, com o auxílio do Laboratório de Interface Humano Computador (IHC) do Departamento de Ciência da Computação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), foram levados para a escola na qual estávamos intervindo 4 *smartphones* e 4 *tablets* aptos a realizar todas as suas funcionalidades e contando com vários jogos previamente instalados pela monitora daquele Laboratório. Esses foram entregues aos alunos, os quais se sentiram livres para utilizar tudo que os aparelhos tinham a oferecer. Algumas poucas orientações de segurança foram dadas, e a curiosidade ‘tomou conta’. Alguns dos jovens se dedicaram a explorar os jogos e assim o fizeram, jogando em conjunto, trocando os aparelhos entre si para verificar se haviam itens diferentes e mostrando aos demais suas novas descobertas. Outros se prestaram a desbravar tudo que poderia ser oferecido pelos aparelhos, como o rádio, a galeria, o calendário, o cronômetro e, principalmente, a câmera fotográfica.

Ao longo dessa oficina, enfatizamos o quanto a tecnologia está presente no nosso dia a dia, já que muitos já conheciam alguns dos jogos e

aparelhos trazidos. Por ser uma escola que se encontra em uma região de periferia, atendendo a uma clientela de classe social e econômica baixa, várias das crianças demonstraram estar entrando em contato com estes aparelhos pela primeira vez. Aproveitamos para introduzir aspectos que, embora pouco trabalhados em sua dimensão técnica - como os conceitos de interface e usabilidade - estão embutidos nas tecnologias apresentadas tornando-as tão “atraentes” e “acessíveis”. De fato, aí está, certamente, um dos motivos pela preferência das crianças pelos celulares e *tablets*.

Como forma de completar o percurso histórico de aproximação com os conhecimentos atrelados às Tecnologias Digitais, achamos que seria importante mostrar a eles os fundamentos das “linguagens de computação”, aparentemente distante do currículo escolar de uma Escola de Ensino Fundamental, mas que, assim esperávamos, verificar-se-ia estar muito próximo das disciplinas Português e Matemática. É o que apresentamos no próximo tópico.

10.5 Conectivos lógicos

Após as intervenções práticas foi abordado um tema de fundamental importância para o entendimento de computação: os Conectivos Lógicos e a Lógica de Predicados, ambos conhecimentos indispensáveis para que se compreenda o processo de construção dos programas computacionais.

A princípio os nomes ou conceituações mais técnicas causaram estranheza e certa resistência por parte das crianças. No entanto, definindo detalhadamente cada conceito - aproximando daquilo que eles já vinham construindo enquanto saber escolar nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática - e, principalmente, com a participação ativa das crianças na compreensão prática de tais definições, o desenrolar da intervenção foi surpreendente.

Ao trabalharmos o conceito de Conectivos Lógicos estabelecemos juntos que estes elementos linguísticos serviriam para unir informações de forma que fizessem algum sentido para a semântica da frase. Os conectivos “E” (conjunção), “OU” (disjunção inclusiva) e “SE/ENTÃO” (condicional) foram apresentados. A forma como tais Conectivos interagem nas frases foi explicada através de exemplos que os próprios alunos deram. Em linguagem natural foram formadas frases que expressassem adequadamente o significado dos conectivos para o sentido que estava sendo escrito. Essa interação das crianças na criação dos exemplos que aproximam o conteúdo ao dia a dia deles proporcionou um melhor entendimento acerca do assunto. Por fim, foram propostos alguns exercícios

baseados nos exemplos construídos, a fim de fixar o que fora trabalhado ao longo do encontro.

Talvez por ir muito além de nossa expectativa inicial - de uma apreensão superficial e desinteressada pela temática que traz dificuldades até mesmo para alunos do ensino superior - essa oficina foi tida, por nós, como uma das mais recompensadoras. Através dela, pudemos verificar que se estamos atentos aos interesses das crianças, se efetuamos um trabalho sistemático, abrimo-nos para a questão vincular (ligado ao apego e afeto manifestado pelas crianças e por nós ao longo dos encontros), podemos favorecer a construção de caminhos tidos, antes, como inimagináveis. A satisfação com o resultado dos encontros foi também verificada através das falas e posturas por parte das crianças, toda semana a chegada na escola era acompanhada de uma enxurrada de perguntas acerca do que iria ser feito no dia, muitos contavam das pesquisas que fizeram em casa, uma aluna escreveu até um bilhetezinho agradecendo pelas intervenções, outra levou um recorte de revista.

A seguir buscamos efetuar uma avaliação desse percurso, sua importância para a construção de uma prática profissional que, ao nosso ver, aliou de modo pleno, conhecimentos relativos às Tecnologias Digitais aos aspectos pedagógicos e educativos.

10.5.1 A interdisciplinaridade

Participar desta experiência no PsicoEducar, que agregou docentes e alunos de diversas áreas, proporcionou a nós o contato mais direto com o pensamento interdisciplinar e, arriscamos dizer, nos transformou. Todas as intervenções em nosso Projeto tiveram motivações e inspirações interdisciplinares. Durante o processo de produção e planejamento das atividades, pessoas da pedagogia, psicologia, jornalismo, matemática, música e teatro foram ouvidas, causando modificação em nosso modo de ver e pensar os outros saberes e contribuições da Universidade. A Computação, de fato, não existe sozinha. Ela necessita de um conjunto de disciplinas de diversas áreas para que se justifique e seja aplicada. Foi a partir disso que as ideias dos temas dos encontros surgiram.

A interdisciplinaridade que se espera do ambiente escolar aconteceu espontaneamente durante as atividades. Na intervenção de Simulação do buscador Google, por exemplo, foram utilizados conhecimentos que os alunos haviam aprendido durante as aulas de Ciências na escola. Em outras, como a atividade de uso do editor de texto, houve a necessidade de se repassar qual era a estrutura de um texto, promovendo, assim, habilidades adquiridas nas aulas de Português e Redação.

Assim, constatamos que abarcar vários conteúdos e utilizar deles como complemento para as atividades realizadas foi a manifestação mais clara, menos óbvia, para um despertar para informática.

10.5.2 Impacto das intervenções na aluna extensionista

Nos próximos parágrafos daremos voz à aluna extensionista, sobre como ela percebeu e avaliou todo o percurso efetuado. A discente é aluna do curso de Ciência da Computação do sexto período e sempre demonstrou interesse em causas sociais.

A princípio a ideia de fazer intervenções com crianças me pareceu um pouco assustadora, porém muito convidativa, afinal um dos motivos de eu ter optado por entrar nesse projeto de extensão era exatamente conseguir visualizar a carreira do professor e nada seria melhor do que essa experiência iniciada com os alunos da escola.

Apesar da proposta do projeto trazer consigo uma dinamicidade muito grande acerca dos conteúdos a serem trabalhados, o começo foi um desafio, pois é complicado conseguir delimitar até onde vai o entendimento das crianças nessa faixa de etária. A comunicação efetiva entre uma aluna de graduação em Computação e um aluno do 4º ano do ensino fundamental foi a minha maior dificuldade. Todavia, contei com a ajuda de diversas pessoas durante a elaboração de cada aula, as quais também me aconselharam, não só sobre como estabelecer essa comunicação, mas em como lidar com a turma dentro de sala.

Ao longo das aulas a euforia e grande interesse do primeiro dia não se esvaiu completamente, o que era provável de se tornar cansativo e corriqueiro não se fez assim tendo em vista a grande proatividade das duas turmas, que se demonstrou através da compra de um “caderno de informática” (não era obrigatório, mas muitos deles desejaram ter este espaço), da vontade de sempre mostrar aos demais colegas as atividades feitas e até em trazer um recorte de revista com uma matéria sobre informática nas escolas, além dos inúmeros bilhetinhos carinhosos. Esses pequenos feitos me trouxeram grande alegria, pois acredito que não há nada melhor que conseguir incentivar essas crianças e despertar nelas interesse e curiosidade.

Por fim, tudo que consigo levar é uma gratidão tamanha pela escola que me proporcionou o contato com alunos tão proativos e entusiasmados; pelas pessoas que me ajudaram nessa caminhada breve, porém muito valiosa e pelo programa PsicoEducar, o qual me trouxe a grande descoberta do trabalho de um professor.

Pelo depoimento da aluna é possível perceber o choque da mudança de posição de aluna para a posição de quem prepara um conteúdo para ensinar. É possível ver o receio em não conseguir conter a turma ao mesmo tempo em que se vê o grande desejo de obter o êxito em suas intervenções. Ao final das intervenções os alunos puderam conhecer o Campus onde o curso de computação funciona, e foi muito gratificante ver a animação das crianças com as intervenções e o grande carinho delas pela aluna, sem contar com o grande entusiasmo de estar dentro da universidade.

10.5.3 O olhar de uma das professoras dos alunos atendidos

Ao solicitarmos às professoras que acompanhavam seus alunos no momento dos encontros de “computação e informática”, recebemos algumas respostas que merecem ser destacadas. Uma delas, ao avaliar o impacto das oficinas respondeu que “Além da motivação e interesse, o projeto de informática proporcionou e incentivou senso crítico.” Informou que “Os alunos ficaram empolgados com as aulas de informática, aguardavam ansiosos.” Segundo a visão dessa professora:

A prática pedagógica utilizada foi interessante e despertou interesse. Porém achei muita teoria, às vezes percebia alguns alunos dispersos, pois queriam aulas práticas, diretamente no computador; manuseá-lo e utilizá-lo. Entendo e compreendo que o tempo era curto. Outro ponto observado é que deve sim incentivar a participação oral dos alunos, porém deve ser limitada e dosada. Pois os alunos se empolgam, estendem a conversa e, às vezes, perdem o foco do assunto.

Verificou-se, desse modo, que a avaliação geral, tanto das professoras, quanto da aluna extensionista, foi de que o impacto do projeto fora positivo, despertando interesse nas crianças em relação ao tema e até aumentando a participação dos alunos em outros momentos na escola.

Concluimos esse relato retomando alguns dos aspectos que, ao nosso ver, marcaram a presente experiência. O fato de termos proposto encontros com a finalidade de fazer refletir sobre o uso das Tecnologias Digitais e o lugar da Computação para um público infanto-juvenil não é, por si só, algo inovador ou original. Nossa originalidade se mostrou, assim avaliamos, na forma como conduzimos os encontros, partindo sempre do interesse manifesto pela fala das crianças, articulando este com os objetivos que havíamos proposto para o projeto. Ao longo do percurso que estabelecemos, novidades e mudanças se fizeram necessárias. Nem tudo o que planejávamos ocorria, ao menos no modo e intensidade que

háviamos pensado. Surpreendeu-nos a vivacidade e disciplina - dentro das possibilidades próprias para sujeitos na fase de transição da infância para a pré-adolescência - dos alunos. O vínculo positivo estabelecido entre eles e com a aluna extensionista –coordenadora das oficinas –foi de extrema importância. Mesmo aqueles encontros marcados por um viés mais técnico ou ‘teórico’ –nos dizeres da professora –acabaram por ser assimilados e integrados ao conjunto de conhecimentos e saberes que os jovens traziam. Nosso objetivo de problematizar e dar oportunidade para refletir sobre os aspectos positivos e negativos implicado no uso das Tecnologias Digitais foi alcançado. O objetivo indireto de, através de um percurso aparentemente técnico, visualizarmos as muitas interfaces que a Computação apresenta, podendo ser desmistificada como área e profissão inacessível para crianças de escola pública, foi atingido. Acreditamos que nossa experiência possa ser uma possível contribuição para outras que almejem aprofundar o caminho que precisa ser percorrido entre as bases para a computação e os conteúdos escolares da Escola de Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M. *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial*. Belo Horizonte: Edições do campo social, 2000.
- BALBANI, A. P. S.; KRAWCZYK, A. L. Impacto do uso do telefone celular na saúde de crianças e adolescentes. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 29, n. 3, 2011.
- FERREIRA, G. M. dos S.; ROSADO, L. A. DA S.; CARVALHO, J. DE S. *Educação e Tecnologias: abordagens críticas*. 1a ed. Rio de Janeiro: SESES - Sociedade de Ensino Superior Estácio de Sá, 2017.
- DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal e ANTUNES, Maria L. Amorim. GOOGLETECA? A biblioteca escolar e os bibliotecários em tempos de google. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis*, v. 21, n. 1, 2016.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, 2015.
- KULATHURAMAIYER, N.; BALKE, W. Restricting the View and Connecting the Dots: dangers of a Web Search Engine Monopoly. *Journal of Universal Computer Science*, v. 12, n. 12, 2006.
- THE DOCUMENT FOUNDATION. LibreOffice. Editor de texto. Disponível em: <<https://pt-br.libreoffice.org/>>
- LOMBARDI, M. G. Dalla Cura Digitale Alla Digital Wisdom. *Rivista di diritto delle arti e dello spettacolo*, 2017.
- MENDES, G. M. L. Lost in translation? Professores, tecnologias e inovação na sala de aula. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 10, n. 23, 2017.
- OLIVEIRA, Maria Paula Magalhães Tavares de; CINTRA, Leticia Antunes Dias; BEDOIAN, Graziela; NASCIMENTO, Rosimeiredo; FERRÉ, Rodrigo Rodrigues; SILVA, Maria Teresa Araújo. (2017). Uso de internet e de jogos eletrônicos entre adolescentes em situação de vulnerabilidade social. *Temas em Psicologia*, v. 25, n. 3, pp. 1167-1183, 2017.
- PAPERT, Seymour. Computer Criticism vs. Technocentric Thinking. *Logo 85 Theoretical Papers*, pp. 53-67. MIT, July 1985.

PICON, Felipe; KARAM, Rafael; BREDÁ, Vitor; RESTANO, Aline; SILVEIRA, André; SPRITZER, Daniel. Precisamos falar sobre tecnologia: caracterizando clinicamente os subtipos de dependência de tecnologia. *Revista brasileira de psicoterapia*. 2015,17(2), pp. 44-60

SAWAYA, Sandra Maria. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In Oliveira, M. K., Sousa, D. T. R., & Rego, T. C. (Org.). *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Editora Moderna. 2011.

SILVEIRA, Marcelo Deiro Prates da. Efeitos da globalização e da sociedade em rede via Internet na formação de identidades contemporâneas. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 24, n. 4, 2004.

VAIDHYANATHAN, Siva. *The Googlization of everything: and why we should worry*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2012.

VIANA, Claudemir Edson; MELLO, Luci Ferraz de. Cultura digital e a educomunicação como novo paradigma educacional. *Revista FGV Online*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, pp. 31-49, abr. 2013.

WENDT, Guilherme Welter; CAMPOS, Débora Martins de; LISBOA, Carolina Saraiva de Macedo. Agressão entre pares e vitimização no contexto escolar: bullying, cyberbullying e os desafios para a educação contemporânea. *Cadernos de psicopedagogia*, São Paulo, v. 8, n. 14, 2011.

11. UM PROJETO DE EXTENSÃO: EDUCAÇÃO, MATEMÁTICA, ENCONTRO(S) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Viviane Cristina Almada de Oliveira
Izabela Maura Santos Silva
Valquíria Ascensão da Silva

11.1 Do singular para o plural: a tessitura do Projeto *Oficinas de Matemática*

O início do trabalho aqui relatado aconteceu em outubro de 2016, quando recebi um convite do professor Dener Luiz da Silva para participar do Programa de Extensão *“PsicoEducar: interdisciplinaridade a favor da promoção da saúde e da Educação em escolas públicas da Microrregião de São João del-Rei – MG”*. Minha participação aconteceria em atendimento a uma demanda bastante específica, apresentada por responsáveis pelo acompanhamento pedagógico de adolescentes abrigados em duas instituições da cidade de São João del-Rei.

A demanda que me foi apresentada dizia respeito ao estudo de conteúdos escolares de Matemática, relativos aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, junto a cerca de vinte adolescentes abrigados. Tal solicitação se devia ao fato de que nas instituições nas quais esses adolescentes moravam não havia profissionais que pudessem atendê-los especificamente no acompanhamento pedagógico, em se tratando de conteúdos matemáticos.¹

Dessa forma, uma equipe foi composta por mim e quatro acadêmicas da Licenciatura de Matemática da UFSJ (Universidade Federal de São João del-Rei), duas delas coautoras deste artigo. Juntas, pusemo-nos a pensar em *o que fazer* e em *como fazer* o atendimento à demanda que – antes minha, agora nossa – havia-nos sido dada.

¹ No que se refere aos cuidados com adolescentes, essa dificuldade de apoio às condições de aprendizagem escolar indicada pelas instituições são-joanenses é comum em serviços de acolhimento, conforme apontado por Assis (2013).

Primeiramente, era preciso conhecer minimamente como viviam os adolescentes com os quais trabalharíamos. Todos eles eram abrigados de duas instituições que em nossa cidade acolhem menores. Aqui, elas recebem o nome de Casas Lar,² embora, tecnicamente, não se configurem como tal. De fato, o serviço de acolhimento institucional prestado pela Casa Lar Regional e pela Casa Lar Tejuco de São João del-Rei aproxima-se do que, no âmbito do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), tipifica-se como um abrigo institucional, que é uma “modalidade de acolhimento de crianças e adolescentes sob medida de proteção aplicada pela Justiça ou Conselho Tutelar” (PINTO *et al.*, 2013, p. 87). Feito esse esclarecimento, apesar da dissonância na nomenclatura, tendo como referência o SUAS, designaremos neste texto as duas instituições de acolhimento nas quais vivem os adolescentes do Projeto *Oficina de Matemática* como Casas Lar.

A Casa Lar Tejuco é mantida pelo município e abriga dezessete crianças e adolescentes somente da cidade de São João del-Rei; já a Casa Lar Regional, é mantida pelo Consórcio Intermunicipal de Saúde das Vertentes (CISVER) e abriga vinte e sete crianças e adolescentes de nove municípios da região.³ Em ambas, o regime de permanência das crianças e adolescentes é continuado, ou seja, eles ficam no abrigo em tempo integral, sendo cada uma dessas casas o seu local de moradia.

A distinção das entidades mantenedoras dessas instituições implica em diferenças organizacionais das Casas Lar. Mas, em linhas gerais, ambas contam com uma equipe administrativa (diretor, pedagogo, psicólogo e assistente social) e outros profissionais (monitores sociais, motorista, cozinheiro e auxiliar de limpeza). As atividades realizadas pelos adolescentes fora das Casas Lar geralmente são vinculadas a projetos de extensão desenvolvidos pela UFSJ.

As escolas públicas nas quais os adolescentes estudam não são as mesmas. Variam de acordo com a proximidade ao abrigo e também com a etapa de escolarização na qual se encontra o adolescente.

As situações que desencadearam o processo de abrigamento dos adolescentes com os quais lidaríamos são distintas e não é nosso propósito aqui explicitá-las. Entretanto, julgamos importante destacar que as

² Modalidade de acolhimento institucional provisório para um grupo de no máximo 10 crianças e adolescentes por unidades residenciais, nas quais pelo menos uma pessoa, ou um casal, trabalhe como educador/cuidador residente em cada unidade. A unidade residencial não é a casa do educador/cuidador.

³ Conceição da Barra de Minas, Dolores de Campos, Lagoa Dourada, Nazareno, Prados, Ritópolis, Santa Cruz de Minas, São Tiago e Tiradentes.

experiências de vida desses adolescentes foram/são bastante adversas e, potencialmente, o abandono familiar por eles sofrido implica nas maneiras com que eles lidam com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Nesse sentido, o processo de escolarização de adolescentes abrigados também é reflexo das suas condições de vida. Constantino, Assis e Mesquita (2013), em levantamento nacional realizado sobre crianças e adolescentes em Serviços de Acolhimento Institucional (SAI), entre os anos de 2009 e 2010, apontam que:

Considerando-se todas as crianças e adolescentes em SAI que frequentam escolas, 83% estão em defasagem escolar, com distorção série/ idade de até dois anos. (...) Comparando-se as crianças e adolescentes em SAI com a população da mesma faixa etária no País, tem-se que a defasagem série/idade no ensino fundamental de oito anos informada na Pnad 2008 (calculada segundo os mesmos critérios) era de 27,5%, em 2007, portanto muito menor do que a observada entre as crianças/adolescentes nos SAI. (p. 168)

No caso dos adolescentes abrigados nas Casas Lar de São João del-Rei, apesar dessa defasagem série/idade ocorrer com apenas alguns deles, há casos de adolescentes que, estando matriculados e frequentando determinada série, não acompanham junto com o restante da sua turma as atividades feitas pelo professor, tendo um tratamento diferenciado devido às suas dificuldades com o conteúdo. Muitas vezes esse tratamento diferenciado se materializa com exercícios distintos dos que são passados ao restante da turma – geralmente envolvendo conteúdos referentes às operações elementares, tanto a serem feitos em sala de aula quanto como tarefa para casa.

Numa primeira visada, esse é o quadro geral no qual surgiu o Projeto *Oficinas de Matemática*. Do convite feito, no singular, a uma pessoa, constituiu-se uma equipe que, no plural, pensaria o trabalho a ser desenvolvido com os adolescentes. E, antes mesmo da elaboração e realização das atividades que desenvolveríamos no escopo de ação desse projeto, muitos desafios já estavam postos. Como seria trabalhar com conteúdos matemáticos em atividades extraescolares com adolescentes abrigados, tendo em vista o contexto de formação inicial do professor de Matemática voltado para o ambiente escolar? Como seria lidar com expectativas de tantos atores – adolescentes, coordenador do Programa *PsicoEducar*, coordenadora do projeto, licenciandas em Matemática e profissionais das Casas Lar – envolvidos no projeto? Seria

possível resolver as dificuldades de aprendizagem em Matemática dos adolescentes, muitas delas relativas a conceitos elementares, geralmente vistos nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Seria possível criar um ambiente acolhedor para os adolescentes? Como, da singularidade de cada adolescente, organizaríamos no mesmo tempo e espaço intervenções que se fariam com um grupo, no plural?

Para tentar pensar em possíveis encaminhamentos e lidar com os desafios que inicialmente prevíamos, era inevitável que nos fizéssemos outra pergunta: *para quê?* Para que fazer aquele trabalho, de estudo de Matemática, com aqueles adolescentes? O que nos moveria a fazê-lo? Quais seriam os objetivos que delimitariam nossas ações e proposições?

11.2 Por uma interação transformadora

Pensemos em um copo d'água que se pretende transbordar, e que, gota a gota está sendo enchido. Para que o copo derrame a água, desde a primeira até a gota derradeira, que transbordou o líquido do copo, todas as gotas foram igualmente necessárias para a composição do volume de água ser superior ao comportado pelo recipiente. Qualquer uma das gotas que não tivesse sido depositada no copo faria com que a água não transbordasse.

Pois bem, essa metáfora⁴ foi aqui apresentada por nos fazer sentido em vários momentos do trabalho desenvolvido no Projeto *Oficinas de Matemática* e nos ajudar a explicitar *para que* o fizemos/fazemos.

Inicialmente, assim como a pequenez da gota d'água frente ao volume de água necessário para transbordar o copo, sentíamos-nos incapazes e impotentes em fazer algo mediante toda a problemática que atravessava a vida de cada um dos adolescentes abrigados com os quais conviveríamos. Dar-mo-nos conta de que precisaríamos ser *UMA* gota, e não *A* gota que faria a água entornar do copo, foi uma compreensão necessária para que pudéssemos pontuar para nós mesmas nosso papel naquele projeto.

Sendo assim, não estabelecemos como nosso objetivo ou objetivo do projeto que os adolescentes terminassem o ano letivo com notas mais altas na disciplina Matemática. Acreditávamos que essa poderia ser uma

⁴ Essa metáfora refere-se ao nosso papel, enquanto educadoras, no processo de desenvolvimento intelectual, emocional e social dos nossos alunos. A gota d'água representa para nós aquilo com o que podemos contribuir na formação daquele indivíduo. Obviamente, não existe nenhuma alusão aos alunos serem copos vazios que se pretendia “encher com nosso conhecimento”.

consequência do trabalho que iniciariamos, mas não seria nossa intenção primeira. Buscaríamos, através das atividades que proporíamos aos adolescentes, transformar a relação que cada um deles tinha com a Matemática, criando oportunidades para que cada um deles se percebesse como capaz de conhecer conteúdos daquela disciplina escolar.

Ubiratan D'Ambrosio nos diz que:

(...) só faz sentido insistirmos em educação se for possível conseguir por meio dela um desenvolvimento pleno, e desenvolvimento pleno não significa melhores índices de alfabetização, ou melhores índices econômicos e controle da inflação, ou qualidade total na produção, ou quaisquer dos vários índices propostos por filósofos, políticos, economistas e governantes. Tudo se resume em atingirmos melhor qualidade de vida e maior dignidade da humanidade como um todo e isso se manifesta no encontro de cada indivíduo com outros. (D'AMBROSIO, 1996, p. 10).

Atingir melhor qualidade de vida e maior dignidade no nosso encontro com o outro. Isso vai muito além de “apenas” receber aqueles adolescentes em uma sala da universidade e com eles resolver exercícios de Matemática.

Outro grande educador matemático, Romulo Campos Lins, em um primoroso artigo sobre teoria do conhecimento, coloca que nossas reflexões e nossas escolhas podem ser articuladas a partir de uma questão, “que é uma só, sem partes”: *em que mundo vivemos e que mundo queremos construir?* Tentar respondê-la não é algo simples; e, na complexidade que essa pergunta nos apresenta, devemos tratá-la.

Ideologia, política, sociologia, psicanálise: estes aspectos e outros não podem ser deixados de lado. Mas também não precisamos ficar parados, à espera de uma suposta resposta final. Do mesmo modo que proponho uma educação matemática que não seja preparação para a vida, e sim vida, proponho uma reflexão que não seja preparação para a ação, e sim ação. (LINS, 1999, p. 94)

Vamos, então, à ação...

11.3 Tentativas de encontros

A educação é, necessariamente, um empreendimento coletivo. Para educar – e para ser educado – é necessá

rio que haja ao menos duas singularidades em contato. Educação é encontro de singularidades. (GALLO, 2008)

Produzir encontros e organizar uma estrutura para atender semanalmente cerca de dezoito adolescentes abrigados: essa era nossa primeira tarefa. Como esses atendimentos aconteceriam na universidade era necessário que as Casas Lares providenciassem o traslado dos mesmos para nossa instituição. Essa logística não nos permitiu, por exemplo, organizar os adolescentes em grupos de acordo com faixa etária, ou com a escola em que estudavam, ou com a série que cursavam. Para que as atividades do projeto pudessem ser desenvolvidas a contento, destinamos duas horas em três tardes da semana, perfazendo um total de seis horas semanais para nossas ações com os adolescentes. Foram formados então três grupos mistos, com adolescentes de idades e séries variadas, cada um deles apresentando diferentes modos de lidar com a Matemática escolar.

Essa configuração mista e bem heterogênea levou-nos a dividir a equipe do projeto para atender subgrupos de adolescentes. Para cada grupo, as atividades eram planejadas para um subgrupo – quando esse arranjo era possível – ou para cada adolescente. Assim, cada uma das acadêmicas ficava responsável por acompanhar e trabalhar separadamente com alguns dos adolescentes.

Tal restrição no acompanhamento e no trabalho com os adolescentes visou a permitir que cada um deles tivessem atendidas suas demandas específicas. Nesse sentido, o planejamento das atividades precisava ser feito individualmente, mesmo que, em algumas ocasiões, houvesse discussões, explicações e trabalhos comuns entre determinados adolescentes. Como já dissemos, nossa intenção com o projeto era sensibilizar aqueles adolescentes, despertando neles um novo olhar sobre a Matemática, e buscar fazê-los sentirem-se capazes de estudar e aprender essa matéria escolar. Precisávamos, portanto, promover intervenções que pudessem auxiliar os adolescentes no cumprimento de suas tarefas escolares, bem como auxiliar no despertar desse novo olhar sobre a Matemática.

Pensando nisso, decidimos dividir o tempo das tardes em dois momentos: o primeiro deles para o estudo e cumprimento das tarefas escolares de matemática, no qual são realizadas revisões sobre os conteúdos matemáticos que estão sendo vistos nas escolas; e o outro é voltado para atividades que, provavelmente, não seriam feitas na escola pelo professor de Matemática, mas que se relacionam com o desenvolvimento de habilidades importantes para a formação intelectual, cultural e emocional dos adolescentes e/ou que buscam discutir, de forma

diferenciada da tradicionalmente feita nas escolas, ideias matemáticas – preferencialmente aquelas ideias cujos alunos demonstram dificuldades de aprendizagem. Em especial, esse segundo momento foi arquitetado por acreditarmos que ele poderia ser uma oportunidade para que cada adolescente produzisse

[...] o gosto pela descoberta, a coragem para enfrentar desafios e para vencê-los, desenvolvendo conhecimentos na direção de uma ação autônoma. [...] [Nesse sentido], o material concreto tem fundamental importância pois, a partir de sua utilização adequada, os alunos ampliam sua concepção sobre o que é, como e para que aprender matemática, vencendo os mitos e preconceitos negativos, favorecendo a aprendizagem pela formação de ideias e modelos. (RÊGO e RÊGO, 2012, p. 43)

Alguns materiais utilizados e outros construídos para e com os adolescentes podem ser vistos nas figuras abaixo:

Figura 1: Pirâmide dos inteiros

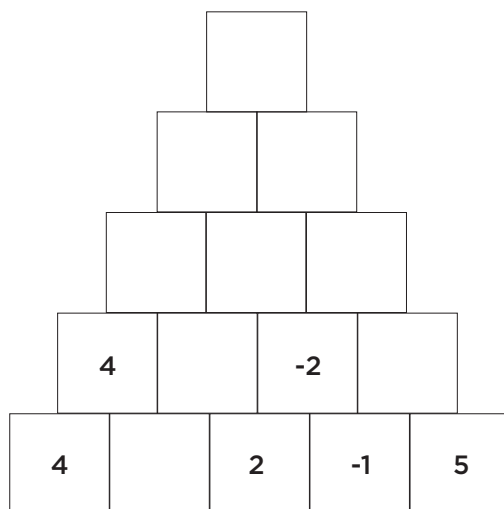
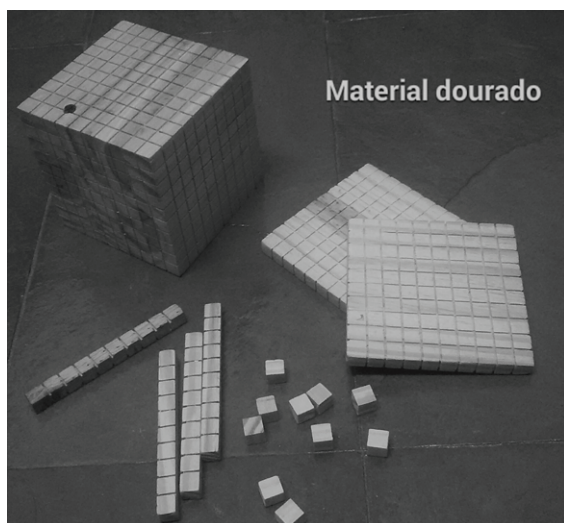


Figura 2: Material dourado



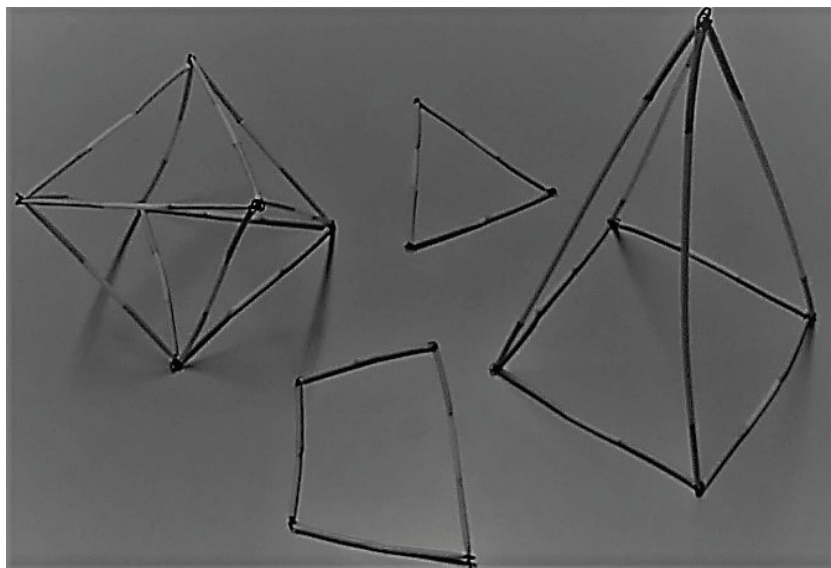
Fonte: arquivo pessoal das autoras

Figura 3: Jogo de memória



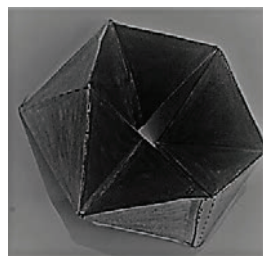
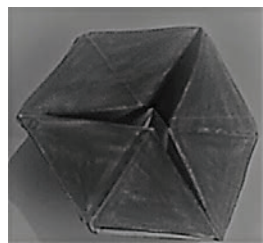
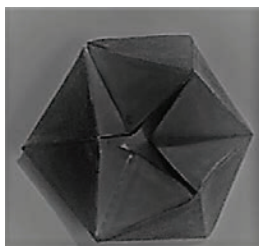
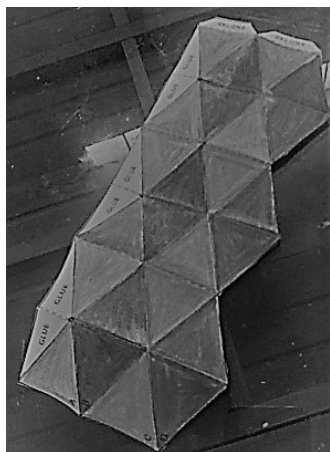
Fonte: arquivo pessoal das autoras

Figura 4: Esqueleto de sólidos com canudinhos e grampos



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Figura 5: Flexangle



Fonte: arquivo pessoal das autoras

Além do tempo de atendimento aos adolescentes, dedicamo-nos ao relato e à discussão das atividades desenvolvidas e ao planejamento das futuras intervenções com os adolescentes em reuniões semanais, que acontecem com as licenciandas em Matemática e a coordenadora do projeto. Com duração de aproximadamente três horas, durante essas reuniões, produzimos relatórios nos quais registramos o que aconteceu e o que deverá ser feito com cada um dos adolescentes na semana seguinte.

Esses foram/estão sendo outros encontros...

Destacamos neles uma dimensão importante do Projeto *Oficinas de Matemática*. Não podemos perder de vista que a Extensão Universitária é concebida, de acordo com o FORPROEX (2012), como processo “que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (p.28). Em certa medida, a promoção dessa transformação muitas vezes é pretendida numa via de mão única, com a universidade promovendo/permitindo/fazendo a transformação em determinado setor da sociedade. Ora, nossa perspectiva contrapõe-se a essa lógica por acreditarmos que pela interação – interação nossa com os adolescentes, com os responsáveis pelas Casas Lar, interação entre a equipe do projeto de extensão e entre a equipe do Programa *PsicoEducar* – também somos/estamos sendo transformadas.

Na confluência dessas possíveis transformações, gostaríamos de dar ênfase aos processos de formação inicial das licenciandas em Matemática e de formação continuada da coordenadora que foram postos em marcha desde o início do Projeto *Oficinas de Matemática* e às nossas aprendizagens enquanto professora/futuras professoras de Matemática. Um episódio ocorrido durante nossos atendimentos e discutido em nossas reuniões será usado para ilustrar esses processos e aprendizagens. É deles que falaremos na próxima seção.

11.4 Dos nossos encontros com o outro... Um episódio, muitas aprendizagens

A forma como entendemos uma educação matemática – uma educação através da Matemática – só acontece “quando há um interesse verdadeiro em saber onde o outro está, e não com um interesse no que o outro não sabe” (LINS, 2009). Assim como Lins, entendemos que:

No compartilhamento da *diferença* está, eu penso, a mais intensa oportunidade de aprendizagem (para ambos): é apenas no momento em que posso dizer “eu acho que entendo como você está pensando” que se

torna *legítimo* e *simétrico* dizer, à continuação, “pois eu estou pensando diferente, e gostaria que você tentasse entender como eu estou pensando” (e, note, o “eu” não fica definido, nisso, se é o do professor ou o do aluno...). (LINS, 2008, p. 543, grifos do autor)

Essa tentativa de interação passa, inevitavelmente, pelo que chamamos de descentramento: um movimento que se dá no/pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do outro, tornando-se sensível ao estranhamento do outro, buscando entender do quê e de onde o outro fala (LINS, 2004; OLIVEIRA, 2011; OLIVEIRA, 2012).

Galgando passos nos caminhos da produção dessa interação, lembramos também de Inês Teixeira quando nos alerta para o uso da palavra feito pelo professor. Essa autora convida-nos à reflexão ao dizer que:

[...] é compreensível que gostemos, necessitemos e usemos as palavras para nos fazer compreender e para ensinar, talvez. Mas e a escuta? E a palavra deles, dos discentes? Como fica? Como anda? Por onde anda? Será que é escutada? Será que existe na escola? [...] Para além dos conteúdos disciplinares, das respostas às nossas perguntas ou para além do que estamos tentando ensinar, será que estamos escutando os nossos jovens alunos? Será que estamos procurando escutar o que eles pensam e sentem sobre a escola, sobre as nossas aulas, sobre nossa convivência e nosso trabalho? Será que os escutamos acerca do que eles pensam, desejam, esperam da escola em suas vidas de jovens, de cidadãos e adiante, de adultos? (TEIXEIRA, 2014, p. 15)

Pois bem, ainda com a reverberação dessas questões, trazemos à cena um episódio ocorrido em um de nossos (acreditamos) encontros com Júlia⁵ - uma adolescente de 17 anos, que frequentava o 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública.

Quando conhecemos Júlia, foi-nos dito que ela possuía grandes dificuldades nos estudos de Matemática. Na escola, por exemplo, ela tinha um tratamento diferenciado dos demais alunos da sua turma; enquanto o professor de Matemática tratava de determinado conteúdo junto com seus colegas, Júlia desenvolvia outras atividades, quase sempre relativas

⁵ Nome fictício usado para fazer referência a uma das adolescentes que participam do Projeto *Oficinas de Matemática*.

às operações ou aritmética elementares. Em certa ocasião, na qual o professor de Matemática abordava o conteúdo de Progressões Aritméticas⁶ (P.A.'s) com a turma, Júlia apresentou-nos como tarefa, dada exclusivamente a ela no lugar do estudo de P.A.'s, escrever por extenso os números naturais até 100.

Naquele momento, fizemos o exercício de tentarmos nos colocar no lugar de Júlia, nos esforçando em 'olhar o mundo com seus olhos'. Mesmo sabendo de sua história com a matemática escolar – que nos havia sido contada por terceiros – optamos por lidar com suas condições de uma maneira diferente da que na escola até então estava sendo feita. Resolvemos trabalhar com Júlia as operações elementares de adição e subtração, propondo a ela que construísse progressões aritméticas, dados o seu primeiro termo e sua razão. E assim, aconteceu.

Essa proposta de intervenção foi, em princípio, despretenhosa, pois não pretendia produzir resultados que pudessem ser avaliados a partir de um teste ou prova feito na escola. Mas foi mobilizada pelo exercício de descentramento que buscamos fazer, tentando imaginar como Júlia se sentia, se percebia, por exemplo, ao escrever por extenso os números naturais até 100, enquanto seus colegas resolviam com o professor exercícios de progressão aritmética. Mas na despretenção dessa intervenção – repetimos: mobilizada pelo exercício de descentramento – Júlia nos revelou sua potência.

Passadas algumas semanas, no primeiro momento dos atendimentos, enquanto iniciávamos o trabalho dos conteúdos escolares com os adolescentes, Júlia se dirigiu a uma das acadêmicas e disse: "Tia, quando que a gente vai construir P.A. de novo?". Em alguma medida, Júlia foi tocada, afetada; sentiu-se capaz de realizar aquela atividade, quis se envolver com aquele conteúdo. Essa resignificação da relação de Júlia com a Matemática abre caminhos para que essa adolescente produza outra compreensão, outra ideia de si mesma. Compreendemos nessa situação vivenciada com Júlia uma oportunidade para que ela, pelo acesso à educação formal e a ideias matemáticas historicamente produzidas e socializadas, desenvolvesse suas capacidades cognitivas.

Tocar os alunos configura-se como uma questão central do trabalho docente (TEIXEIRA, 2014), e também é para nós uma questão central do trabalho desenvolvido no projeto sobre o qual aqui escrevemos. Desde

⁶ Uma progressão aritmética é uma sequência numérica na qual cada termo, a partir do segundo, é a soma do anterior com uma constante (real), que chamamos de razão.

o início dos atendimentos, como já dissemos, nossas pretensões não estavam em melhorar os resultados ou, objetivamente, perceber alguma “melhora” na aprendizagem em Matemática daqueles adolescentes. Nosso objetivo principal residia em, através das atividades que proporíamos aos adolescentes, transformar a relação deles com a Matemática, ajudando-os a sentirem-se capazes de conhecer aquela disciplina escolar. Tocar aqueles adolescentes... Júlia foi tocada.

11.5 À guisa de conclusões

Para além do trabalho desenvolvido com os adolescentes abrigados, finalizando este registro, apontamos para alguns aspectos da formação de professores (de Matemática) que percebemos se relacionarem às nossas experiências no desenvolvimento do Projeto *Oficinas de Matemática*.

Receitas infalíveis, métodos e técnicas que garantam o aprendizado, um único caminho a se tomar – desconsiderando-se as contingências do outro – estiveram/estão longe das práticas educativas implementadas em nosso projeto. Dúvidas, imprevisibilidade e incertezas estiveram mais fortemente presentes nesse período de intervenções realizadas. Talvez porque a docência, como também pondera Teixeira (2014), se faça por situações imprevisíveis; situações que, por mais que tentemos antecipar o que nelas acontecerá, quase inevitavelmente nos reservam fatos inesperados. Não percebemos isso como bom ou ruim e, sim, apenas sendo. Sob nossa perspectiva, esses seriam aprendizados importantes ao professor: compreender a imprevisibilidade de seu ofício e lidar com as dúvidas e incertezas nele imbricadas.

Uma outra consideração a fazermos se relaciona à escuta. Teixeira (2014) nos coloca que deveríamos ser, mais do que da palavra, profissionais da escuta. Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento de uma sensibilidade de escutar o outro precisa ser incentivado em processos de formação de professores. Mas uma escuta que não venha travestida na mera cessão da palavra ao outro; uma escuta que provoque um movimento, ao qual chamamos de descentramento.

O descentramento exercitado com Júlia permitiu-nos criar oportunidades para que ela fosse tocada, para que ela se sentisse capaz de falar sobre algo, até então, inacessível. Sendo assim, compreendemos ser importante à formação docente o exercício do descentramento: “Não sei como você é; preciso saber. Não sei também onde você está (sei apenas que está em algum lugar); preciso saber onde você está para que eu possa

ir até lá falar com você [...]” (LINS, 1999, p. 85). Tentar olhar o mundo com os olhos do outro pode ajudar-nos a transformar a relação do outro com o conhecer e, no outro, como diz Gallo (2012), mobilizar o acontecimento aprender.

REFERÊNCIAS

ASSIS, S. G. Crianças, adolescentes e serviços de acolhimento: limites, possibilidades e perspectivas. In: ASSIS, S. G. e FARIAS, L. O. P. *Levantamento Nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. Hucitec editora. São Paulo, 2013. (368 p.). Disponível em: < http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf > Acesso em: 30 jun. 2017.

CONSTANTINO, P., ASSIS, S. G.; MESQUITA, V. S. F. Crianças, adolescentes e famílias em SAI. In: ASSIS, S. G. e FARIAS, L. O. P. *Levantamento Nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. Hucitec editora. São Paulo, 2013. (368 p.). Disponível em: < http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf > Acesso em: 30 jun. 2017.

D'AMBRÓSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas, SP: Papirus, 1996. – (Coleção Perspectivas em Educação Matemática)

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, Amazonas, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf> . Acesso em: 30 jun. 2017.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: *Congresso Internacional Cotidiano: diálogos sobre diálogos*, 2., 2008, Niterói. *Anais...* Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

GALLO, S. As múltiplas dimensões do aprender. In: *Congresso de Educação Básica: aprendizagem e currículo*. Florianópolis. *Anais...* Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

LINS, R. C. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. Rio Claro: Editora Unesp, 1999. pp. 75–94.

LINS, R. C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. & BORBA, M. C. (Orgs.). *Educação Matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 92 – 120.

LINS, R. C. A diferença como oportunidade para aprender. In: Peres, E. et al. (orgs.). *Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura: livro 3*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 530-550.

LINS, R. C. *Educação Matemática: Práticas Educativas em discussão*. [Lavras, 13 de nov. 2009] In: V Encontro Mineiro de Educação Matemática. 2009, Lavras, MG. Palestra.

MIRANDA, A. B.; RODRIGUES, J. *Aprendizagem e desenvolvimento: adolescente em situação de abrigamento*. Ensino Em Re-Vista, v.21, n.1, p.13-25, jan./jun. 2014.

OLIVEIRA, V. C. A. *Uma leitura sobre formação continuada de professores de Matemática fundamentada em uma categoria da vida cotidiana*. 2011. 207f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

OLIVEIRA, V. C. A. Sobre as ideias de estranhamento e descentramento na formação de professores de matemática. In: LAUS, C. et al. (Orgs.). *Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 199 – 216.

PINTO, L. W.; OLIVEIRA, Q. B. M.; RIBEIRO, F. M. L.; MELO, A. A. C. A. Características dos serviços de acolhimento institucional. In: ASSIS, S. G. e FARIAS, L. O. P. *Levantamento Nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento*. Hucitec Editora. São Paulo, 2013. (368 p.). Disponível em: < http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf > Acesso em: 30 jun. 2017.

RÊGO, R. M; RÊGO, R. G. Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de matemática. In: LORENZATO, S. (org). *O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 39-56.

TEIXEIRA, I. Uma carta, um convite. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs.). *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014. p. 11-41.

12. MINDFULNESS (“ATENÇÃO PLENA”) EM SALA DE AULA: NARRATIVAS DE ALUNOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Alex Mourão Terzi

Daniela Rodrigues de Oliveira

Diego Tadeu Lima Silva

Jéssica Janete Nascimento

Luiza Santana Marques

Maria Teresa de Resende Dias

Martha Lages Rodrigues

Paulo Henrique Aguiar Mendes

Marcelo Marcos Piva Demarzo

12.1 Introdução

Este texto descreverá o relato de experiência de atividades empreendidas durante o desenvolvimento do projeto de Extensão “*Mindfulness* (“Atenção Plena”) e Educação: narrativas de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental sobre participação em práticas de *Mindfulness*”, vinculado ao Programa de Extensão PsicoEducar 2016/2017, da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e registrado junto à Direção de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), Campus São João del-Rei, no Programa Institucional de Apoio à Extensão (PIAEX/ 2017).

O público-alvo foi constituído por 14 (catorze) alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, da Companhia Educacional Enlace, escola localizada na cidade de São João del-Rei.

Tivemos dois objetivos principais: apresentar e aplicar práticas meditativas aos discentes, a fim de que tomassem contato com a noção de “atenção plena”; e promover a análise discursiva dos relatos dos discentes participantes.

Constituímos uma equipe interdisciplinar responsável pela condução das atividades, contando com:

- a) o coordenador, prof. Dr. Alex Mourão Terzi, docente do IF Sudeste MG – Campus São João del-Rei –, atuante nas áreas de Estudos da Linguagem e de Educação, e instrutor de *mindfulness*, certificado pelo “Mente Aberta – Centro Brasileiro de *Mindfulness* e Promoção da Saúde”, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP);
- b) dois discentes bolsistas do curso de Letras do IF Sudeste MG: Diego Tadeu Lima Silva e Maria Teresa de Resende Dias e;
- c) três alunas voluntárias do curso de Psicologia da UFSJ: Jéssica Janete Nascimento, Luiza Santana Marques e Martha Lages Rodrigues.

Participaram, ainda, da escrita do presente trabalho, a neurocientista Daniela Rodrigues de Oliveira, gerente de pesquisa do Centro Mente Aberta; O prof. Dr. Marcelo Demarzo, coordenador desse Centro e docente da UNIFESP e o prof. Dr. Paulo Henrique Aguiar Mendes, docente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

12.2 O que é *mindfulness*?

Mindfulness é um vocábulo em inglês, ainda sem tradução oficial para a língua portuguesa, que designa “atenção plena”, “consciência plena” ou “estar atento” (DEMARZO, 2011, p. 09). A acepção da palavra tem um contorno polissêmico, multifacetado.

Vinculado ao Departamento de Medicina Preventiva, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), o “Mente Aberta – Centro Brasileiro de *Mindfulness* e Promoção da Saúde” – desenvolve atividades de pesquisa, de extensão e de formação profissional. Em sua página institucional, encontra-se uma descrição técnica do termo *mindfulness* como:¹

- 1) um estado mental ou psicológico,
- 2) um conjunto de técnicas ou exercícios mentais (“Meditação *Mindfulness*”), e
- 3) programas estruturados de treinamento baseados em *mindfulness*.

¹ Disponível em: <https://www.mindfulnessbrasil.com/mindfulness/> Acessado em: 23 set. 2017

Javier García Campayo, do Departamento de Psiquiatria da Universidade de Zaragoza, cita que “[...] uma das descrições de *mindfulness* mais usadas é a do monge budista *Thich Nhat Hanh*, que a define como ‘manter viva a própria consciência focalizada na realidade presente’” (CAMPAYO, 2008, p. 363, tradução nossa).

As técnicas de *mindfulness* são objeto de pesquisa de Mark Williams, professor de Psicologia Clínica da Universidade de Oxford. Em sua obra “Atenção Plena – *Mindfulness*”, é descrita a operacionalização de uma série de práticas, tendo ele desenvolvido um programa baseado em *mindfulness*, com o objetivo de ajudar pessoas que sofriam de crises repetidas de depressão a superar a doença (WILLIAMS, 2015). Trata-se de um protocolo terapêutico específico denominado *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT), sendo um tratamento psicológico em grupo, desenvolvido para prevenir recaída em depressão, baseado no treinamento em *mindfulness* (CEBOLLA; DEMARZO, 2016).

Mindfulness, por conseguinte, pode ser definido como um “[...] estado ou traço que se refere à capacidade de estar atento ao que acontece no presente, com abertura e aceitação” (CEBOLLA; DEMARZO, 2016, p. 20). Nesse caso, aceitação não se confunde com resignação, aproximando-se mais de uma tentativa de se abrir à experiência imediata, sem pré-julgamentos, numa postura de curiosidade.

As etapas do processo de *mindfulness* são: a) a identificação do objeto da atenção (que pode ser variado) ou “ancoragem”; b) a divagação mental, ou seja, a mente se distrai pelos pensamentos ou emoções, os quais captam a atenção; c) a tomada de consciência de que a “âncora” foi perdida, isto é, de que a atenção abandonou o objeto e; d) o retorno ao ponto de “ancoragem”, de forma suave e sem autojulgamentos (DEMARZO; CAMPAYO, 2015).

Jon Kabat-Zinn, pioneiro do uso clínico de *mindfulness* no Ocidente, aponta que sua prática se associa a “[...] qualidades de atenção e consciência que podem ser cultivadas e desenvolvidas por meio da meditação” (KABAT-ZINN, 2003, p. 145, tradução nossa). Em termos mais simples, sugere que *mindfulness* é apenas parar e estar presente (KABAT-ZINN, 2005).

Muito embora a meditação seja encontrada em diversas tradições culturais, religiosas e filosóficas, como por exemplo, no budismo, sua prática de forma secular tem sido cada vez mais integrada em intervenções clínicas contemporâneas (DEMARZO, 2011, p. 11).

Isso é confirmado por Williams, para o qual “[...] a meditação não é uma religião”, sendo a atenção plena apenas um “método de treinamento mental” (WILLIAMS, 2015, p. 14).

Para Kabat-Zinn (2003), uma vez que *mindfulness* trata de “atenção”, necessariamente tem um caráter universal. Todos os indivíduos fazem uso desse traço atencional, em maior ou menor grau, sendo inerentemente uma capacidade humana.

No projeto de Extensão desenvolvido na Companhia Educacional Enlace, as atividades de *mindfulness* (incluindo a meditação, que não é a única técnica), foram aplicadas, exclusivamente, no contexto secular, de forma laica, sem quaisquer contornos religiosos.

12.3 Benefícios sugeridos pela prática de *mindfulness*

As terapias baseadas em *mindfulness* (TBMs), nos últimos trinta anos, têm sido amplamente incorporadas – tanto na área da psicologia, quanto na medicina –, em razão de benefícios proporcionados à saúde física e mental.

A primeira TBM, originalmente proposta por Kabat-Zinn, o *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR), é um protocolo baseado no treinamento em *mindfulness*, que tem se mostrado útil para melhorar a saúde mental em geral, para reduzir o estresse, a ansiedade e a depressão e que tem sido aplicado também a públicos sem condições clínicas, em contextos corporativos e educacionais (CEBOLLA, 2016).

Desde 2004, o sistema nacional de saúde inglês, *National Health Service* (NHS), tem apoiado o uso de *mindfulness* associado à psicoterapia para o tratamento de adultos com um diagnóstico do transtorno depressivo recorrente (DEMARZO, 2011, p. 18).

No Brasil, a Portaria nº 849, de 27 de março de 2017, do Ministério da Saúde, incluiu a ‘meditação’ à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. De acordo com o texto de sua fundamentação, profissionais reconhecem a meditação (e outras práticas, a exemplo de Arteterapia, *Ayurveda*, Biodança, Musicoterapia e Yoga) como abordagem de cuidado e muitos estados e municípios têm esse tipo de prática instituída em sua rede de saúde.

Pesquisas têm apontado para um efetivo benefício na qualidade de vida das pessoas que são submetidas às intervenções de programas que utilizam as técnicas de *mindfulness*.

Em se tratando de ganhos à saúde, Williams (2015) indica que a ansiedade, a depressão e a irritabilidade diminuem com sessões regulares de meditação; a memória melhora; as reações se tornam mais rápidas e os vícios mental e físico aumentam. Sugere, ainda, que há uma redução dos principais indicadores do estresse crônico, incluindo a hipertensão, tendo a meditação se mostrado eficaz para reduzir o impacto

de doenças graves, como câncer, podendo, ainda, auxiliar no combate à dependência de drogas e de álcool.

Demarzo e Campayo (2015) apontam alguns âmbitos em que *mindfulness* tem se mostrado eficaz: a) Tratamento de doenças cardiovasculares; b) Tratamento de doenças psiquiátricas (por exemplo, depressão, transtornos de ansiedade, transtornos alimentares); c) Tratamento de dependentes químicos; d) Tratamento da síndrome *burnout* (esgotamento profissional – decorrente de estresse prolongado no ambiente de trabalho) e; e) Prevenção de estresse.

12.4 *Mindfulness* e plasticidade neural

As TBMs promovem modificações estruturais e funcionais no cérebro. Essas modificações representam um fenômeno cerebral muito comum, conhecido como plasticidade neural. Ela é a capacidade que o cérebro tem em se adaptar e se remodelar em função das experiências do sujeito, reformulando as suas conexões, de acordo com as necessidades do meio ambiente (KANDEL, 2013). Todo esse “remodelamento” ocorre não apenas em reação a experiências com o mundo exterior, mas também ao mundo interior, aos nossos pensamentos.

A plasticidade neural acontece somente quando a mente está em atividade neuronal coordenada. É preciso fazer algum esforço para transformar o cérebro, estar atento e estar focado. Assim, ocorre uma mudança persistente na força e eficácia da sinapse, além de modificações morfológicas nos neurônios, redes neurais e estruturas cerebrais (KANDEL, 2013).

Inúmeros estudos funcionais e estruturais de ressonância magnética investigaram o efeito de *mindfulness* nessa plasticidade e apontam mudanças cerebrais associadas à memória, ao estresse e à empatia. As imagens de ressonância magnética do cérebro dos indivíduos submetidos às TBMs mostram um aumento da atividade neuronal e da densidade de matéria cinzenta no hipocampo, área do cérebro responsável pela memória, orientação espacial e navegação (TANG, 2015). O aumento da atividade neuronal e da densidade da matéria cinzenta representam as alterações estruturais decorrentes do fenômeno de plasticidade neural.

Alterações relacionadas ao aumento da atividade neuronal foram descritas em outras áreas cerebrais, a saber: a) córtex pré-frontal, área associada com *meta-awareness*, atenção; b) córtex insular, área associada com empatia e com consciência corporal; c) córtex cingulado anterior e medial, áreas associadas com autocontrole emocional e; d) fascículo

longitudinal superior e corpo caloso, áreas envolvidas na comunicação intra e inter-hemisférica. Outro ponto relevante é que se observa uma *down-regulation* na área da amígdala, que está associada a respostas emocionais negativas (TANG, 2015).

O fenômeno de plasticidade reforça a ideia de que as tendências mentais que levam a emoções com teor negativo e ao estresse podem ser “remodeladas” no cérebro. É possível aumentar voluntariamente o padrão de ativação da área do córtex pré-frontal e suprimir o padrão de ativação da amígdala através da prática de *mindfulness*. Promovendo, assim, uma alteração no padrão de pensamento que reflete na alteração do comportamento.

Por esse motivo, *mindfulness* pode se mostrar uma habilidade útil para a autorregulação emocional no âmbito educacional.

12.5 *Mindfulness* e Educação

No que tange especificamente à área da educação – objeto de nossa problematização, os trabalhos publicados igualmente sugerem que o emprego de técnicas de *mindfulness* no ambiente educativo tem gerado benefícios.

Criadora do Programa “MindEduca”, Regina Migliori (2013, p. 64) diz que “[...] a educação formal ou familiar deve incluir o desenvolvimento de processos de aprendizagem sobre aspectos relativos à nossa responsividade e impulsividade.”

Segundo ela, é possível subordinar a atenção à própria intenção, sem abandoná-la à mercê de estímulos e distratores, sejam eles internos (pensamentos e emoções) ou externos (estímulos do ambiente). Nesse sentido, *mindfulness* teria um papel importante, uma vez que pode ser considerado uma metodologia para a prática intencional de experiência do momento presente.

Migliori (2013) ainda elenca resultados de pesquisas na área de neurociências, tendo por objeto a aplicação de *mindfulness*, dentre os quais citamos: a melhora dos níveis de atenção e aprendizagem; o fortalecimento da memória operacional; a diminuição dos níveis de desatenção e impulsividade - o que, conforme a mesma autora, tende a fortalecer os níveis de felicidade e possibilidade de transformação de comportamentos e ações no mundo.

Em se tratando do âmbito educacional, Demarzo e Campayo (2015, p. 38) expõem que a prática regular de *mindfulness* tem se mostrado útil no aumento da capacidade de concentração, no aprimoramento das relações interpessoais e na melhora do ambiente nas salas de aula.

Foram desenvolvidos projetos isolados em escolas brasileiras, nos quais a meditação foi utilizada como prática regular. São os casos do Centro de Apoio O Visconde (São Paulo)², da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima (Gramado – RS)³ e do Departamento Regional do SESI/Alagoas.⁴

Outras iniciativas em que práticas de *mindfulness* foram ensinadas a estudantes e a professores têm tomado lugar no cenário educativo brasileiro.

Entre os trabalhos desenvolvidos para crianças e adolescentes, há o Programa SENTE, *Mindfulness* e Aprendizagem Socioemocional, oferecido desde 2007 pelo Instituto da Família de Porto Alegre (INFAPA), uma escola de Psicoterapia e Clínica Social. Um estudo de Waldemar *et al.* (2016) apresentou os resultados iniciais desse programa, aplicado a estudantes, apontando para: uma melhora da qualidade de vida; efeitos positivos na saúde mental (diminuição de problemas emocionais e de conduta); melhora nas relações interpessoais e comportamento pró-social.

Já o programa “¡Atención Funciona!” também indica uma série de benefícios trazidos pela prática de *mindfulness* no contexto escolar, aplicado ao público de alunos infanto-juvenis: aumento de concentração e redução de comportamento impulsivo; menor quantidade de pensamentos negativos e preocupações; maior facilidade para relaxar, descansar e dormir bem; redução de medo e dos sintomas depressivos e aumento da bondade e respeito por si mesmo e pelos demais (TERZI *et al.*, 2016, p. 112).

Entretanto, é importante assinalar que ainda há uma escassez de estudos no que se refere à aplicação de *mindfulness* para discentes do Ensino Fundamental no Brasil. Tal fator contribuiu para justificar o desenvolvimento do presente trabalho, buscando-se, por sua consecução, novos patamares para a discussão teórico-prática de *mindfulness* na seara educacional.

² Disponível em: <<http://app.folha.uol.com.br/#noticia/493128>> Acesso em: 15 jul. 2017.

³ Disponível em: <<http://globotv.globo.com/rede-globo/bem-estar/v/escola-do-rs-ensina-meditacao-para-os-alunos/3319393/>> Acesso em: 16 jul. 2017.

⁴ Disponível em: <<http://mindeduca.com.br/midia-exibir.asp?id=293>> Acesso em 16 jul. 2017.

12.6 Descrição das atividades do projeto e algumas observações da equipe

Inicialmente, foi feita uma reunião, na escola, em 17 de abril de 2017, com os pais dos discentes, para que pudessem conhecer a temática, as etapas da metodologia adotada, bem como para que autorizassem a participação de seus filhos⁵.

Havia para nós uma dimensão a ser privilegiada no trabalho: a aplicação das técnicas de *mindfulness* junto aos alunos, para que pudéssemos, posteriormente, relatar como fora conduzido o trabalho. A percepção dos alunos quanto à sua participação também era importante, motivo pelo qual decidimos que seria realizada uma entrevista individual com os discentes participantes, para posterior análise discursiva das narrativas.

Elaboramos para a Companhia Educacional Enlace, um programa de práticas que foram realizadas durante o período de dois meses, de 24 de abril a 21 de junho de 2017, com encontros semanais (oito sessões ao todo), durando 30 minutos cada, no horário regular de aula, com a presença da professora regente.

Pensamos que, dessa forma, poderíamos criar um ambiente de maior conforto e confiança com as crianças.

Duas obras embasaram a estruturação das práticas:

- a) o *Manual Prático de MINDFULNESS: Curiosidade e Aceitação*, de Marcelo Demarzo e Javier García Campayo (2015), em que é descrito o protocolo de *mindfulness* proposto pela UNIFESP;
- b) *Quietinho feito um sapo*, de Eline Snel (2016), o qual trata de práticas voltadas para crianças de diferentes faixas etárias. Nesse caso, buscamos aquelas que guardavam relação com nosso público-alvo, ou seja, crianças com nove anos, em média.⁶

Nosso intuito foi o de variar os pontos de ancoragem, para oportunizar experiências diversas aos discentes. Por essa razão, e como se verá a seguir, distintas práticas foram realizadas. Todas elas foram conduzidas pelo professor coordenador do projeto.

Passamos a relatar como os encontros tomaram lugar, elencando algumas observações percebidas pela equipe.

⁵ Esta reunião ocorreu na própria escola, em 17/04/17.

⁶ Vale ressaltar que não aplicamos o programa regular proposto por Eline Snel, tendo, tão somente, nos inspirado em algumas práticas descritas em seu livro, com as devidas referências bibliográficas.

12.6.1 Primeiro encontro

A princípio nos apresentamos e pedimos aos alunos que fizessem o mesmo. Explicamos o que era a *Extensão*, como um processo educativo, cultural e científico, o qual se articula com o ensino e a pesquisa e que busca construir uma relação transformadora entre a universidade e sociedade.

Explicitamos de forma mais específica o que era nosso projeto e que a participação dos discentes era voluntária, sendo, de fato, um convite feito a eles – uma vez que *mindfulness* estaria associado à ideia de autogentileza, de autocuidado e de autocompaixão – e que eles estariam livres, em cada encontro, para executar as atividades ou não.

Apresentamos o conceito de *mindfulness* e apontamos que este estado ou qualidade da mente pode ser cultivado por meio de práticas: formais, para as quais dedicamos um tempo específico; e informais, em que se usa a atenção para as atividades do cotidiano.

Fizemos um comentário sobre a postura meditativa da prática formal, dentro do contexto de *mindfulness*, informando que geralmente se dá na posição sentada ou deitada. Ela deve ser confortável e ao mesmo tempo permitir o estado de alerta. A coluna permanece ereta, os olhos ficam fechados ou abertos (voltados para baixo); os pés tocam o chão, se a pessoa estiver sentada; as mãos repousam suavemente sobre as pernas. A tensão não é necessária.

A primeira prática formal que fizemos foi a atenção plena com foco na respiração: uma das técnicas mais conhecidas e aplicadas, consistindo em utilizar a própria respiração como âncora, baseando-se nas experiências e sensações de “[...] respirar sabendo que se está respirando”, isto é, com atenção na respiração, momento a momento (DEMARZO; CAMPAYO, 2015, p. 91).

Adotamos a postura assentada em cadeira (alguns alunos pediram para sentar no chão).

Uma das características da prática de *mindfulness* para crianças é que o tempo de sua duração deve ser reduzido. Nesse caso, fizemos a prática por aproximadamente 3 minutos. Percebemos que houve um engajamento por parte de todos os alunos, os quais, ao escutarem o som do sino que iniciava a técnica, fecharam os olhos e se silenciaram.

Também realizamos um exercício de comer com atenção plena, para o qual utilizamos balas de goma coloridas. A instrução era de que os alunos vissem a bala apenas como um ‘objeto’, levando a atenção às sensações e aos sentidos (tato do peso, da textura; visão da forma, da cor; olfato; paladar, sentindo a mudança da estrutura da

bala, de rígida para mais amolecida, bem como seu gosto). O objetivo era mostrar como *mindfulness* pode se contrapor às ações executadas automaticamente (ou, como comumente se menciona, em 'piloto automático').

12.6.2 Segundo encontro

No segundo dia, fizemos o que é chamado de “escaneamento corporal” (DEMARZO; CAMPAYO, 2015, p. 92), cuja âncora é manter a atenção às sensações de cada parte de nosso corpo. Pode-se imaginar que se trata de escanear, com a mente, todo o corpo, com atenção plena. A fim de auxiliar os alunos, sugerimos que eles escolhessem uma luz colorida, que ia percorrendo seus corpos, à medida que o professor conduzia a prática.

Finalizamos com outra prática de consciência plena na respiração, por aproximadamente 3 minutos.

12.6.3 Terceiro encontro

O exercício da terceira semana foi inspirado na obra de Snel (2016). Introduzimos o tema aos alunos com o seguinte texto da autora:

O sapo é uma criatura incrível. É capaz de enormes saltos, mas também é capaz de sentar muito, muito quieto. Apesar de estar ciente de tudo o que lhe acontece e à sua volta, ele não reage rápido. O sapo senta quieto e respira, guardando sua energia em vez de se deixar levar por todas as ideias que passam por sua cabeça.

O sapo é quieto, muito quieto, enquanto respira. Sua barriga de sapo sobe um pouquinho e desce. Sobe e desce.

Tudo o que o sapo pode fazer você também pode.

Tudo o que você precisa é de atenção. Atenção à sua respiração. Atenção, paz e tranquilidade (SNEL, 2016, p. 44).

A prática teve a seguinte dinâmica de condução:

Vamos nos sentar, com a coluna reta. Mas bem confortável.

O sapo é um animal muito curioso. Ele dá grandes saltos. Mas, quando quer, ele senta e fica bem quieto. Ele observa tudo ao seu redor. E fica tranquilo.

Nós podemos, às vezes, fazer como o sapo: sentar, observar; bem calmo e quieto.

Agora vamos fazer como um sapo: só sentados, calmos. E começamos a perceber a respiração. O ar entrando e saindo. E nosso corpo também vai ficando cada vez mais relaxado.

Você pode pôr a mão na sua barriga e notar como ela se mexe quando você respira. E ficamos assim; quietinho feito um sapo. Só sentindo a barriga.

Segundo Snel (2016, p. 45), ao fazerem o exercício do sapo, as crianças podem aprender a melhorar suas habilidades de concentração; a reagir com menos impulsividade com relação ao que pensam ou sentem; e a ter algum tipo de controle sobre seu mundo interior. Sentar quieto, conforme a autora, é “um importante exercício de base”.

12.6.4 Quarto encontro

Esta atividade também seguiu um roteiro apresentado pela autora Snel (2016, p. 49). O assunto foi assim introduzido: “Os nossos sentidos têm um papel importante no desenvolvimento da consciência plena. Tudo o que você vê, escuta, cheira, toca ou prova em um determinado momento não pode ser experimentado de forma igual mais tarde. É algo que você tem que fazer na hora”.

A partir daí, iniciamos uma prática, pela autora denominada “**Sou de Marte**”. Nós a conduzimos dando as seguintes orientações:

Vamos nos sentar, com a coluna reta. Mas bem confortável.

Imagine que você é de Marte. Feche os olhos. Vou entregar para vocês um objeto, mas não precisa dar nome, afinal, você nunca viu esse objeto.

Agora, pode abrir os olhos e olhar esse objeto. Veja a forma dele. Você pode cheirar esse objeto. Perceba se escuta algum barulho desse objeto, quando você aperta perto do ouvido. Sinta se ele é áspero. Agora ponha na boca. Pode morder uma vez e veja o que sente. Preste atenção no sabor. Perceba como sua boca saliva.

Aos poucos, você pode engoli-lo.

O objeto em questão era uma uva passa. Foi interessante perceber a reação das crianças, porque algumas não tinham o costume de comer uva passa e permitiram a si mesmas ter essa experiência pela primeira vez.

Produzimos um pequeno texto, que foi lido aos estudantes após a prática:

“Atenção Plena” pode ser treinada

A meditação da “Consciência Plena” é como praticar esportes ou tocar instrumentos, você aprende se dedicar tempo.

Você pode começar a praticar quando acorda. Ali você tem um novo dia cheio de coisas para acontecer. Você pode observar suas pernas e o caminho que você faz para o banheiro.

Perceber como a água toca suas mãos e seu rosto. Pode notar se está cansado ou não.

Se você está prestando a atenção ao que está fazendo e sente o que está acontecendo, enquanto está acontecendo, você está presente. Não no passado (pensando como aconteceu), mas no agora.

Ao final, sugerimos uma pequena tarefa para a semana: no caminho da escola para casa, o aluno deveria tentar se lembrar de cinco coisas com que ele se deparava (uma árvore, uma casa, uma praça, dentre outros), a fim de se ancorar no momento presente.

12.6.5 Quinto encontro

Baseando-nos em Snel (2016, p. 61), elaboramos um texto introdutório para este encontro:

Você sabia que seu corpo lhe “diz” muitas coisas?

A maior parte das vezes você escuta seu corpo. Quando está tudo bem, você quer caminhar, e seu corpo começa a caminhar; quando quer brincar, você vai e brinca; quando quer comer, sua boca se abre, você mastiga e engole.

Mas você percebe quando está cansado porque dormiu pouco? Ou então percebe as sensações de dor no corpo? Ou, ainda, percebe como seu corpo responde quando está triste ou alegre?

Com a meditação, nós podemos nos tornar mais conscientes disso tudo, dando atenção às sensações do corpo.

Deu atenção ao corpo? Agora você tem uma escolha: o que fazer com o que está sentindo?

Logo depois, dirigimos a prática que Snel (2016, p. 67) chama de **“Teste de Espaguete”**, que se trata de um exercício de relaxamento progressivo, o qual foi originalmente desenvolvido por Jacobson (*apud* RANGÉ, 2005). A ideia é que a criança tenha a habilidade de relaxar seu corpo conscientemente. Metaforicamente, orientamos que o aluno saiba transformar “pedaços duros e crus de espaguete em seu corpo em tiras de massa macias e flexíveis”, bem “cozidas”.

A atividade teve a seguinte condução em sala de aula:

Este exercício ensina você a relaxar totalmente o seu corpo, como se fosse um fio de espaguete.

O relaxamento é importante. Ele ajuda a acalmar seu corpo. Você pode fazer sentado ou deitado; concentrado no seu corpo.

Assim que você ouvir o sino, nós vamos começar.

Você consegue perceber que está sentado. O que você está sentindo no seu corpo neste momento? Cansado, calmo?

Agora sinta seus olhos e aperte-os bem; sua boca, feche com força também; pode ser que sua respiração fique um pouco presa... agora vá soltando, prestando a atenção no relaxamento.

Perceba agora suas mãos: feche bem suas mãos, com força; seus braços, também faça os músculos ficarem duros; agora, aos poucos, vá soltando, relaxando tudo; deixando a força ir embora.

Note nesse momento sua barriga: encolha até ficar “reta” e dura como uma tábua. Segure mais um pouco... e vá soltando, tranquilamente...

Agora leve a atenção para suas pernas: comece apertando os dedinhos dos pés, um joelho contra o outro; sinta a tensão; e em seguida vá soltando, levemente...

Se quiser, você pode focar um pouco a respiração, veja como ela flui, tranquila.

Você fez o “teste do espaguete” muito bem! Pode fazê-lo antes de algo difícil ou quando quiser! Tenha um lindo dia! (Tocamos o sino para encerramento da prática)

Propusemos aos discentes que fizessem o “teste do espaguete” em casa, durante a semana.

12.6.6 Sexto encontro

Nesse dia, trouxemos aos alunos uma nova prática de *mindfulness* na respiração⁷. Convidamos os discentes a se sentarem comodamente, com a coluna ereta, e o restante do corpo num estado de conforto. As etapas do exercício foram as que seguem:

“O que, para vocês, é o mais importante na vida?”

– ‘A família!’

– ‘Jogar tênis!’

– ‘Minha vida!’

– ‘Os amigos, a família!’

Ótimo! Então, por favor, levantem a mão direita (todos assim o fizeram), agora a levem até a boca, tampando a boca. Agora levantem a mão esquerda. Tampem o nariz (esperamos alguns segundos). Podem soltar as mãos (todos fazem uma inalação profunda para retomar o ar). E agora, o que era mais importante para vocês?

– ‘Ah, o ar...’, ‘claro que o ar...’

Então, respirar é muito importante, né?! Estamos o tempo inteiro com a respiração.

Percebam o movimento da barriga (o coordenador dirigiu a mão até sua própria barriga). Notem o ar perto do nariz de vocês. Apenas sintam...

Pessoal, o que é uma âncora? Para que ela serve?

– ‘Pra parar o navio’.

⁷ A proposta deste exercício foi discutida no workshop “*Mindfulness* en el contexto educativo: Programa Crecer Respirando” (ministrado por Carlos García-Rubio Teodoro Luna Jarillo), por ocasião do IV International Meeting on *Mindfulness*, realizado em São Paulo, de 07 a 10 de junho de 2017, do qual participou o coordenador deste projeto de extensão.

- ‘De ferro’.

Nossa respiração também pode ser como uma âncora. Sempre que precisarmos, podemos nos focar nela. Quando vocês acham que podemos fazer isso?

- ‘Quando a gente ficar nervoso’.

- ‘Pra relaxar’.

- ‘Quando for dormir’.

Podemos, sim, usar esse exercício para quando estivermos cansados, nervosos, ansiosos

12.6.7 Sétimo encontro

Foram desenvolvidas duas práticas nesse encontro: a de atenção plena aos sons e a do escaneamento corporal compassivo.

Na primeira, trabalhamos com o chamado “sino *pin*”, constituído por um tubo metálico afixado num suporte de madeira. Com um martelinho, também de madeira, bate-se no tubo para a produção do som. Convidamos os alunos a levarem sua consciência à percepção auditiva: o comando foi para a criança notar o som e levantar o braço quando não mais o escutasse. O exercício poderia ser feito de olhos abertos ou fechados. A participação foi unânime. Todos ficavam atentos ao som, para erguer o braço no momento em que não ouvissem mais o barulho do sino. Fizemos por três vezes e, posteriormente, pedimos que os discentes notassem os sons à sua volta. Percebendo-os apenas como sons, sem buscar relacioná-los e sem julgamentos sobre o que escutavam. Todos aquiesceram em participar em bastante silêncio. Possivelmente porque havia um caráter lúdico no ato de prestar a atenção.

Logo após, iniciamos o denominado escaneamento corporal compassivo:⁸ um exercício que busca trazer o cultivo da autocompaixão.

Começamos a atividade, solicitando aos alunos que adotassem a postura meditativa, fechando os olhos. Procuramos levá-los a considerar três dimensões: a da função das partes do corpo; do apreço (desejando que estejam saudáveis, e a da gratidão pelo próprio corpo. Essa prática foi assim conduzida:

⁸ O coordenador deste projeto conheceu esta prática no workshop “Haciéndote amigo de ti mismo: Una introducción al programa de Mindful Self-Compassion para adolescentes diseñado en la Universidad de California en San Diego”, que ocorreu no IV International Meeting on Mindfulness (SP, junho 2017).

Sentem-se, por favor, com as costas retas. As mãos descansam sobre as pernas. Relaxem o corpo. Eu vou falando de umas partes do corpo e vocês me seguem com a atenção, ok?

Sintam seus pés. Como vocês são importantes! Me levam para todos os lados. Posso correr, brincar... Que vocês estejam saudáveis, fortes... Muito obrigado, meus pés...

Na sequência, fomos orientando os discentes a sentirem cada parte do seu corpo: pernas, barriga (e os órgãos aí localizados), o peito (também o pulmão, o coração), os braços, o pescoço, a língua, a boca, o nariz, os olhos, a cabeça (o cérebro), passando pelas diferentes dimensões da função, do apreço e da gratidão.

Em seguida, convidamos todos a fazerem o movimento de um “autoabraço”, entrelaçando os braços sobre o peito. E dissemos:

Podemos fazer uma amizade com nós mesmos. Temos esse corpo maravilhoso com que sentimos, brincamos. Da mesma forma que temos amigos, podemos ser nossos amigos.

Sinta esse abraço como um ato de carinho, de amor a você, que é tão importante. E como você quer ser feliz e evitar o sofrimento, todas as pessoas também pensam assim: seus coleguinhas, seus pais, seus irmãos, amigos. Assim, podemos desejar que todos estejam bem, em paz, com o coração tranquilo. Que sintam o calor desse abraço. Que sejam felizes também, como eu quero ser.

Nessa última parte da prática, visamos a trabalhar a noção de “humanidade compartilhada”, no sentido de levar a reflexão de que todos temos uma aspiração por felicidade (obviamente, com uma multiplicidade enorme de significados do que isso venha a ser para cada pessoa) e queremos evitar o sofrimento (igualmente relativizado, dependendo do que é o sofrimento individualmente). A questão da humanidade compartilhada pode se contrapor às ideias de ‘isolamento’ e, talvez, de baixa autoestima. Igualmente, pode contribuir para o aumento de uma postura mais prossocial, de pertença ao coletivo.

12.6.8 Oitavo encontro

No último encontro – com duração mais extensa que os demais, totalizando 2 horas, em princípio, desenvolveu-se a prática de atenção

plena aos sons (com o sino *pin*). Em seguida, fizemos novamente o escaneamento corporal compassivo.

Nesse dia, havíamos programado com a professora da turma do 4º ano, a realização de uma entrevista com os alunos, a fim de coletar as suas falas. Cada membro da equipe entrevistou em média 3 crianças.

A pergunta que norteou o início da entrevista foi: “Se você fosse contar para um amigo que não estuda aqui sobre as práticas de *mindfulness*, o que vocêalaria?” Perguntas secundárias poderiam ser feitas, no intuito de o discente sentir-se encorajado a tecer comentários adicionais: “Você acha que aprendeu alguma coisa nesse tempo?”, “Se quiser, você pode dar um exemplo”, “Há mais algo que queira falar?”

Para aqueles que permaneciam em sala enquanto os demais concediam seus relatos, foi solicitada a produção de um desenho, que simbolizasse *mindfulness* para eles.⁹

12.7 Nossa proposta metodológica de análise linguística e alguns resultados

Ao tratar da linguagem, Charaudeau (2009, p. 07) afirma que se trata de um fenômeno complexo, que envolve inúmeros componentes, dentre os quais o da competência semântica, que trata do conhecimento acerca da construção do sentido, utilizando-se os elementos gramaticais ou lexicais, a partir dos “saberes de conhecimento e de crença que circulam na sociedade”.

Na análise das narrativas das crianças do 4º ano, a consideração dos aspectos semânticos é importante, uma vez que buscamos perceber a ocorrência de regularidades semânticas, a partir do estudo de certos efeitos de discurso (*op. cit.*, p. 50) ou, dito de outro modo, efeitos de sentido, presentes nos enunciados.

Outra categoria importante é a referente aos “imaginários sociodiscursivos”, discutidos por Charaudeau (2006). Para ele, podemos descrever sistemas de pensamento, tomando por base a organização dos saberes em que é realizada a demarcação das ideias e dos valores considerados como relevantes por uma determinada comunidade de falantes. Vejamos sua noção de imaginários sociodiscursivos:

⁹ Nesse artigo não faremos maiores referências a esses desenhos, uma vez que tal atividade se desenvolveu como forma de deixar os alunos confortáveis em sala de aula (como proposta lúdica), enquanto seus colegas participavam da entrevista, não sendo, pois, nosso objetivo analisá-los.

À medida que esses saberes, enquanto representações sociais, constroem o real como universo de significação, segundo o princípio de coerência, falaremos de “imaginários”. E tendo em vista que estes são identificados por enunciados linguageiros produzidos de diferentes formas, mas semanticamente reagrupáveis, nós os chamaremos de “imaginários discursivos”. Enfim, considerando que circulam no interior de um grupo social, instituindo-se em normas de referência por seus membros, falaremos de “imaginários sociodiscursivos”(CHARAUDEAU, 2006, p. 203).

Para o autor, os imaginários sociodiscursivos circulam “[...] em um espaço de interdiscursividade”, dando testemunho da “[...] percepção que os indivíduos e os grupos têm dos acontecimentos, dos julgamentos que fazem de suas atividades sociais” (CHARAUDEAU, 2006, p. 207).

Nessa direção, tivemos o intuito de analisar como os alunos do 4º ano perceberam sua experiência de realizar práticas de *mindfulness*.

Nessa perspectiva, perguntamo-nos se poderia haver em suas falas a ocorrência de possíveis regularidades semânticas e de que forma o sentido se construía em seus relatos. Ainda, quais saberes de conhecimento – que circulam nos ideários de *mindfulness* – estariam marcados no discurso das crianças.

Ancorando-nos nessa proposta de construção analítica, chegamos aos seguintes imaginários sociodiscursivos:

a) Maior percepção das práticas com foco nos sentidos físicos:

Enunciados:

- *O dia que ele pediu pra gente respirar e colocar a mão na barriga. (aluno 04)*¹⁰
- *Eu gostei muito da do sino. (...) demora mais pra acabar. (aluno 08)*
- *acho que a (...) é (...) deixa eu ver (...) a da jujuba. (aluno 09)*
- *Eu contaria que foi muito legal! Que, assim, foi bem na paz. Eu gostei mais (...) a da jujuba, que foi a primeira e que eu também achei legal todas as outras meditações. (aluno 13).*

¹⁰ Por uma questão ética, a fim de resguardar a identidade dos participantes, optamos por indicar os enunciados de cada aluno por números de 01 a 14.

Para Williams (2015, pp. 40-41), “[...] estar plenamente atento é entrar em contato com seus sentidos, de modo que possa ver, ouvir, tocar, cheirar e degustar as coisas que você já conhece como se fosse a primeira vez”.

Esse autor expõe que podemos experimentar o mundo diretamente por meio dos sentidos: “[...] somos capazes de ouvir o som dos pássaros, de sentir o perfume das flores e de ver o sorriso da pessoa amada” (op. cit., p. 18).

Com as práticas que privilegiaram as percepções sensoriais, os alunos puderam novamente entrar em contato com esse mundo, mas de uma forma consciente. O convite para que se engajassem nas práticas da “bala de goma”, do “sino” e do toque na barriga ao respirar, pôs a criança em contato com um universo que ela já conhece, mas que passa muitas vezes despercebido.

Em se tratando do espaço escolar, essa percepção mais apurada dos sentidos pode ser funcional para aguçar a curiosidade e a criatividade dos alunos. Talvez seja possível trabalhar conteúdos que tratem da relação da criança com os alimentos; da necessidade de se escutar o outro com atenção e empatia; ou ainda, do olhar que o aluno tem do seu próprio corpo, discutindo-se, assim, a importância da autoaceitação e do autocuidado.

b) Integração entre os discentes e familiares:

Enunciados:

- *Eu já praticava lá com meu pai.* (aluno 07)
- *Eu, meu pai e minha mãe (...) Eles estão fazendo comigo.* (aluno 08).

Para Santos e Toniosso (2014, p. 123), “[...] a educação sempre ocupou um espaço importante na sociedade, na qual a escola e a família desempenham papéis fundamentais na transmissão dos conhecimentos.” Por essa razão, acredita-se que o bom desempenho escolar da criança esteja diretamente ligado à participação dos pais na vida escolar do indivíduo.

Mindfulness, no caso específico desse projeto de extensão, não foi tratado como conteúdo curricular, mas tão somente como uma experiência compartilhada com os alunos pelo período de 8 semanas.

Entretanto, mesmo tendo feito parte das atividades escolares por pouco tempo, a partir dos relatos apresentados nos enunciados acima, notamos que a atenção plena guarda um caráter promissor no desenvolvimento de uma maior interação entre pais e filhos estudantes, já que eles viram sentido em levar a prática para suas casas, em momentos de convívio familiar.

c) Traços de maior autorregulação emocional:

Enunciados:

- *Pra você fazer isso você tem que (...) você pode fazer qualquer hora ou até no momento difícil, assim... (aluno 01).*
- *É muito legal (...) mas (...) você (...), como entender você mesmo. Você fica mais calmo. É bom! (aluno 02).*
- *Todas as noites, eu tenho medo de dormir na minha cama de cima, durmo quase num beliche. Aí eu tô fazendo mindfulness, que eu tenho medo. (aluno 11).*

Cebolla (2016, p. 67) compila os resultados da eficácia científica da prática regular de *mindfulness*, indicando, primeiramente, a ocorrência de mudanças na atenção (autorregulação da atenção).

Outro mecanismo da prática de *mindfulness* diz respeito a mudanças cognitivas: o cultivo do “descentramento”, isto é, a capacidade de apenas observar e raciocinar sobre as próprias cognições, gerando uma distância da própria experiência, num movimento de metacognição. Isso permite que o sujeito se aproxime de sua forma de pensar e de seus padrões, o que reduz os estilos cognitivos “dasadaptativos”, tais como ruminação e preocupação.

Por fim, o autor aponta para mudanças emocionais, como a capacidade de regular emoções negativas por meio da “revalorização”, ou seja, um processo adaptativo por meio do qual os eventos estressantes são reconstruídos como benéficos ou significativos (o autor cita o exemplo de “pensar que podemos aprender algo a partir de uma situação difícil”), atribuindo novos significados ao sofrimento. Essa alteração tem uma relação direta com a diminuição dos níveis de estresse.

Outro efeito emocional trabalhado em *mindfulness* se refere à prática de se expor às emoções, sem identificar-se. Nesse caso, ao se expor às emoções ou sensações desagradáveis, sem fugir delas, o sujeito teria melhores condições de, a longo prazo, aumentar a capacidade de regular suas respostas emocionais (autorregulação das emoções).

Nos três relatos acima indicados, é possível perceber um desenvolvimento da habilidade de autorregulação emocional, à medida que a prática de *mindfulness* poderia proporcionar um processo de autoconhecimento, no sentido de “entender você mesmo” e de lidar de forma mais funcional com o medo no momento de dormir.

Ressaltamos a fala do aluno 01, quando menciona que a atenção plena pode ser aplicada “a qualquer hora” ou “até no momento difícil”.

A criança compreende um mecanismo importante: a relevância de se cultivar o estado *mindful* no seu cotidiano e também – mas não só – em momentos desafiadores.

d) Calma e relaxamento:

Enunciados:

- *Calma (...) É (...) saber quando parar, e (...) e algumas outras coisas que eu não sei explicar muito bem (aluno 06).*
- *Você fica mais calmo. É bom! (aluno 05).*
- *Ficar mais calma e (...) é (...) eu aprendi que devo ter o costume de fazer todos os dias. (aluno 08).*
- *Assim (...) várias coisas, porque eu ficava relaxado. (aluno 09)*
- *Porque eu sou muito agitada, né? Daí eu fiquei mais relaxada (aluno 01).*

O Protocolo espanhol TREVA (*Técnicas de Relajación Vivencial Aplicadas al Aula*), do Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona, procura analisar os benefícios das técnicas de relaxamento, de meditação e de *mindfulness*, voltados para a comunidade educativa, como recursos psicopedagógicos tanto para docentes quanto para alunos (LÓPEZ-GONZÁLEZ, 2017).

Seu criador López-González (2017, p. 65) aponta que “[...] educar na calma é vital” (tradução nossa) e uma das competências que favorecem essa postura é o relaxamento, sendo imprescindível aprender a cultivar a própria presença, enraizando-se no solo e liberando o peso do corpo.

Nessa perspectiva, a combinação de *mindfulness* com o processo de relaxamento apresentada aos alunos pode ter sido útil para proporcionar-lhes um estado de maior calma. Talvez se configure uma equação benéfica para o âmbito educativo: maior relaxamento e maior calma que podem levar a um estado mais propício à participação ativa e consciente dos alunos nas atividades escolares.

e) Senso de autocompaixão:

Enunciados:

- *E também aprendi algumas coisas, como tipo (...) você tem que gostar, assim, você tem que gostar do que você é e também. (aluno 13).*
- *Aquela de se abraçar. (aluno 14).*
- *Que dá pra você viver uma nova vida. (aluno 07).*

No capítulo “O reencontro científico com a compaixão”, Simón (2016, p. 190) sintetiza a relevância da compaixão:

O interesse que a compaixão desperta no mundo científico e no mundo da saúde provém, em grande parte, de que a atitude compassiva é algo extraordinariamente benéfico ao ser humano, tanto para a saúde mental como seu bem-estar fisiológico [...]

Além de recuperar ou manter a saúde individual, as atitudes compassivas também têm importantes repercussões sociais [...] de reduzir a violência e de promover uma convivência amável e pacífica.

Em *Mindfulness y Compasión*, Campayo e Demarzo tratam de modo específico de um protocolo inteiramente voltado para a prática da compaixão. Eles apontam a importância das técnicas de *mindfulness* para o cultivo desse afeto: “[...] para praticar a compaixão é necessário *mindfulness* porque há que se tomar consciência do sofrimento próprio e do dos outros, sem julgamento, apego ou rechaço, para sentir compaixão pela pessoa que sofre” (CAMPAYO; DEMARZO, 2015, p. 38, tradução nossa).

Dessa forma, consideramos a noção de compaixão como algo fundamental ao trabalharmos com *mindfulness*. No meio educativo, a nosso ver, isso tem de ser levado em conta de forma ainda mais contundente, dado o caráter relacional que permeia o ato de estar inserido na escola: os alunos convivem uns com os outros, com professores, com os familiares envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Cultivar a autocompaixão e a compaixão no contexto escolar pode nos levar à construção de relacionamentos mais próximos, mais sinceros e mais humanos.

12.8 Considerações finais

As experiências de aplicação de *mindfulness* no contexto escolar, sobretudo, no Brasil, ainda carecem de uma sistematização e consolidação em termos do desenvolvimento de trabalhos de pesquisa e de extensão.

Nesse trabalho, apresentamos o relato de uma experiência relacionada a uma proposta de práticas de *mindfulness* aos anos iniciais do ensino fundamental, cujos resultados foram avaliados por meio de uma análise discursiva.

Todavia, uma questão referente à promoção da saúde dos alunos deve ser considerada: acreditamos que as práticas podem atuar em termos da chamada “prevenção primária”, ou seja, aquela que se verifica antes que alguma patologia se instale. Não precisamos esperar que traços

de ansiedade, de estresse excessivo ou de depressão se expressem. A vivência das técnicas de *mindfulness* por crianças e adolescentes pode, portanto, guardar um relevante caráter preventivo¹¹, o que justifica sua aplicação no espaço educacional.

Com relação às narrativas dos alunos, foi possível perceber a demarcação da emergência de imaginários sociodiscursivos de uma “maior percepção das práticas com foco nos sentidos”; de “integração entre os discentes e os familiares”; de “traços de maior autorregulação emocional”; de “calma e relaxamento” e de um “senso de autocompaixão”. Referidos imaginários, de cunho qualitativo, sugerem que a experientiação dos exercícios da atenção plena nos espaços educacionais é bastante promissora, pois pode, por um lado, promover o incremento de melhores habilidades na construção de sadias relações interpessoais; e, por outro, permitir que os alunos se reconheçam como partícipes efetivos do processo ensino / aprendizagem.

Assim, a vivência de práticas meditativas nas escolas pode, ainda, contribuir para que as crianças construam uma dimensão da consciência de si mesmas, de seus processos mentais, emocionais e relacionais, permitindo uma inserção no mundo mais humana e mais compassiva.

¹¹ Isso pôde ser mensurado nos trabalhos publicados por Weijer-Bergsma *et. al.* (*The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in Elementary School Children, 2014*) e Raes *et. al.* (*School-based prevention and reduction of depression in adolescents: a cluster-randomized controlled trial of a mindfulness group program, 2014*).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Portaria nº 849, de 27 de março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil. Brasília, 28 de março, 2017.

CAMPAYO, J.G. *La práctica del “estar atento” (mindfulness) en medicina. Impacto en pacientes y profesionales*. Atenc Prim, 2008.

CAMPAYO, J.G.; DEMARZO, M.M.P. *Mindfulness y Compasión: La nueva revolución*. España. Editorial Siglantana S. L, 2015.

CAMPAYO, J.G.; DEMARZO, M.; *Manual prático de mindfulness: curiosidade e aceitação*. São Paulo: Palas Athena, 2015.

CEBOLLA, Ausiás.; DEMARZO, Marcelo. O que é mindfulness?. In: CEBOLLA, Ausiás; CAMPAYO, Javier García.; DEMARZO, Marcelo (orgs.). *Mindfulness e Ciência: da tradição à modernidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

CEBOLLA, A. *Por que e para que praticar mindfulness? Mecanismos de ação e eficácia*, in CEBOLLA, Ausiás; CAMPAYO, Javier García.; DEMARZO, Marcelo (orgs.). *Mindfulness e Ciência: da tradição à modernidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso Político*. São Paulo: Contexto, 2006.

DEMARZO, M.M.P. *Meditação aplicada à saúde*. In: Programa de Atualização em Medicina da Família e Comunidade. 1. ed. Porto Alegre-RS: Artmed Panamericana Editora, 2011, v.6, pp. 1-18.

GONZÁLEZ, Luis López. *El maestro atento: gestión consciente del aula*. Editorial Desclée de Brouwer, 2017.

KABAT-ZINN, J. *Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future*. DOI: 10.1093/clipsy/bpg016, 2003.

KABAT-ZINN, J. *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*, New York, NY, Delta Trade Paperback / Bantam Dell. Migliori, R. *Neurociências e educação*. 1. ed. São Paulo: Sustentável Editora, 2013.

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M. In: *Principles of Neural Science*. N.Y.: McGraw-Hill. 5 ed, 2013.

RANGÉ, Bernard. *Terapias Cognitivo-Comportamentais: Um diálogo com a Psiquiatria*, Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Luana Rocha dos; TONIOSSO, José Pedro. *A Importância da relação família-escola*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 2014.

SNEL, Eline. *Quietinho feito um sapo*. Rio de Janeiro: Bicicleta Amarela: 2016.

SIMÓN, Vicente. O reencontro científico com a compaixão. In: MARTÍ, A. C.; CAMPAYO, J. G.; DEMARZO, M. *Mindfulness e ciência: da tradição à modernidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

TERZI, A. M. et. al. Mindfulness en Educación: experiencias y perspectivas desde Brasil. *Revista de Formación del Profesorado* (Zaragoza - España). ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791. 87 (30.3) (2016), pp.107-122.

TANG, Y.; HÖLZEL, B. K.; POSNER, M. I., The neuroscience of mindfulness meditation, *Nat. Publ. Gr.*, vol. 16, no. 4, 2015.

WILLIAMS, M.; PENMAN, D. *Atenção Plena*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

WALDEMAR, J.O.C.; RIGGATTI, R.; MENENEZ, C.; GUIMARÃES, G.; FALCETO, O.; HELDT, E. *Impact of a Combined Mindfulness and Social-Emotional Learning Program on Fifth Graders in a Brazilian Public School Setting*, 2016.



13. O CORAL INFANTIL NO PROGRAMA PSICOEDUCAR: PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E RECURSOS PARA UMA PEDAGOGIA VOCAL REFLEXIVA

Débora Andrade;
Jackson dos Anjos Guedes

13.1 Introdução

A música “Desafinado”, de Tom Jobim, começa com o seguinte texto: “Se você disser que eu desafino, amor, saiba que isto, em mim, provoca imensa dor”. E, com ela, damos início a este trabalho para tratar de um assunto pouco discutido na literatura coral infantil brasileira: o problema da desafinação vocal. Neste artigo, abordaremos a Educação Musical na Escola Regular, no contexto da Extensão Universitária, por meio do Canto Coral Infantil. Ele foi escrito, especialmente, para as pessoas que estão envolvidas neste contexto, sejam elas gestores de escola, professores, pais, discentes universitários ou colaboradores.

Nesse sentido, quando nos referimos a uma ação universitária na escola, estamos falando – neste caso específico - de uma atividade ministrada por alunos da universidade, para um público não universitário, sob a orientação de um professor. E, neste contexto, nosso trabalho tenta contemplar cinco diretrizes do Plano Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012), que são a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o impacto na formação do estudante e o impacto e transformação social.

A interação dialógica tem acontecido quando o aluno da universidade toma decisões em parceria com a escola atendida, respeitando sua cultura, ensinando e aprendendo com ela. A interdisciplinaridade e a interprofissionalidade acontecem na medida em que ele precisa buscar conhecimento de outras áreas para realizar o seu trabalho, como saúde vocal, por exemplo. A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão é contemplada quando o que ele ensina está vinculado às disciplinas “Regência e Pedagogia do Canto Coral Infantil” e “Oficina

Pedagógica V” e quando sua prática pedagógica vira objeto de estudo e reflexão. Esta ação impacta a formação do universitário no sentido prepará-lo para seu egresso e impacta a sociedade ao ampliar seu leque de vivências.

Em geral, o público que temos atendido pertence a três escolas públicas da região de São João del-Rei e está inserido na faixa etária entre 07 e 11 anos de idade, sendo as atividades oferecidas no período integral.

Este trabalho nasce de uma questão: até quando a crença na existência do dom vai justificar nossa opção por uma pedagogia musical que contemple somente as pessoas que consideramos aptas para tal atividade de canto coral? Por que somos, com frequência, questionados com relação ao que fazer com as “crianças que não possuem dom para a música” – quase sempre, relacionando o dom à afinação -, no horário da oficina coral?

Diante disso as ideias expostas e discutidas neste trabalho refletem nossa filosofia de ensino de canto coral na escola regular, em uma tentativa de tornar a atividade coral infantil acessível a quem se interessar por ela.

13.2 Você não pode cantar. Você só vai mexer a boca

Muitas pessoas acreditam que são desafinadas, porque receberam alguns rótulos de vizinhos, familiares ou de amigos como “taquara rachada”, “voz de pato” ou “desentoadado”? Segundo Sobreira (2003), há casos em que as pessoas cantam desafinado por acreditar que é traço familiar. Isso também acontece no coro escolar, pois as crianças são classificadas e separadas em grupos de acordo com as suas competências.

Assim, segundo Mársico (1979), há tempos, entendia-se coro escolar “um agrupamento de alunos escolhidos, por possuírem um bom timbre vocal e excelente entoação para atuar em atos escolares, comemorações cívicas e sociais da comunidade, a uníssono ou várias vozes e a *cappella*” (MÁRSICO, 1979, p. 43). Acreditava-se, também, que o ensino do canto coletivo em escolas aconteceria de forma mais rápida, agradável e fácil se, nos primeiros ensaios, o professor selecionasse os alunos de melhor voz e comportamento, além de dividir a sala de aula entre os “afinados” e os “desafinados”, os de boa voz, chamados de “elementos bons” e os “negativos” (ANDRADE, 2011).

Acreditamos que posicionamento pedagógicos, desta natureza, são capazes de marcar negativamente as pessoas, pelo resto de suas vidas. Sobreira (2016) corrobora o nosso pensamento e fala que

As crianças que se sentem excluídas nas atividades de canto, e que guardam lembranças dolorosas a respeito de suas habilidades, podem desenvolver traumas que as levem a atitudes de negação relacionadas ao ato de cantar. Esse comportamento pode contribuir para que elas se sintam incapazes de afinar por toda a sua vida adulta. (...) O fato de se rotular uma criança como desafinada pode ser o responsável em si pelo início da deficiência (SOBREIRA, 2016, p. 131).

Como exemplos do resultado que esse posicionamento afeta a vida de pessoas até a idade adulta, Welch (2001), professor no Instituto de Educação da *University College of London* e especialista em desenvolvimento da voz infantil, conta-nos duas histórias, que ele coletou em entrevistas. Na primeira delas, uma pessoa de 86 anos diz:

Quando eu era criança, eu amava cantar. Cantava o tempo todo. Um dia, a professora de música na escola pediu a todos nós para cantarmos sozinhos e ela nos dividiu em dois grupos – os pássaros azuis e os corvos. Eu era um corvo. Bem, eu cresci numa fazenda e descobri como era o som de corvo. Desde então, eu não cantei mais. Mas eu acho que, antes de morrer, eu gostaria de aprender a cantar (WELCH, 2001, p. 37).

Na segunda entrevista, uma mulher de 45 anos faz o seguinte relato:

Eu me lembro de pular corda e cantar na rua. (...) Eu não me lembro de ter pensado que não poderia cantar até a *Grade 7* (12 anos), quando a professora, todos os meus amigos e eu estávamos em um *glee club*; (...) ela [professora] parou e disse “Alguém está fora do tom aqui” (...) É você (...) você não pode cantar durante toda a música”. Eu disse “Eu realmente quero fazer parte do *glee club*, porque meus amigos estão aqui”. Ela disse “Você pode ficar no *glee club*, mas você não pode cantar, você só vai mexer a boca nas palavras, você não pode cantar”. Desde então eu assumi que era desafinada. Eu nunca cantei em outros corais depois disso. Na maioria das vezes, eu vou à igreja, mas eu só mexo a boca” (IDEM).

A cultura da seleção vocal persiste por vários anos, em diversos contextos. Quando se trata de instituições que produzem concertos com fins lucrativos, a justificativa pela seleção vocal costuma ser amparada

pelo argumento da necessidade de obtenção rápida de qualidade musical, num curto espaço de tempo. Por outro lado, Phillips (2014) considera esta seleção um perigo, chamando-a de “divisão elitista entre as crianças” (PHILLIPS, 2014, p. 18, tradução nossa), quando, muitas vezes, parte do grupo é chamada de “ouvinte”, como reflexo do desejo do regente em apresentar um resultado musical mais elaborado.

Isso nos leva a refletir se esse procedimento cabe no contexto escolar, no qual todas as crianças deveriam ter igual acesso à educação. Então, pergunta-se: o que é mais importante, selecionar um grupo de crianças que apresenta facilidade em cantar melodias de maneira afinada, obtendo um rápido resultado musical, ou criar oportunidade para que todas elas vivenciem a experiência de juntas comungarem a arte e desenvolverem suas habilidades? Qual seria o objetivo do ensino da educação musical na escola regular? Ao refletir sobre isto, na escola primária da Suíça, Dotour (2010) afirma que o objetivo principal da educação musical é “escutar, se expressar através da música” (DOTOUR, 2010, p. 31).

Portanto, é preciso ter muito cuidado com as marcas deixadas na vida dos educandos. Pois, “o desafio não é necessariamente ensinar à criança como cantar [...] mas primeiramente garantir que haja condições apropriadas para o canto [...]” (WELCH, 2001, p. 36). E, como dizia Zóltan Kodály, pedagogo musical húngaro, do início do século XX, cuja essência da pedagogia musical era a utilização da voz, “um professor ruim pode acabar com o amor pela música durante trinta anos em trinta turmas de criança” (KODÁLY, 1974 [1964], p. 124 *apud* SILVA, 2011, p. 60).

13.3 Quem pode cantar então?

Bourne (2009) relata que, quando ela começou a exercer a profissão de educadora musical, ela sabia utilizar a técnica vocal para si mesma. E, ingenuamente, por não entender que cantar é uma habilidade possível de ser ensinada, através de uma instrução sequencial, ela acreditava que, naturalmente, algumas crianças conseguiam cantar no tom e que outras, simplesmente, não conseguiam. Costumamos agir semelhantemente, quando começamos a trabalhar com coral infantil, de maneira intuitiva. Sobretudo, quando o regente não enfrentou dificuldades pessoais, nesta área. Mas Smith (2006, p. 28) afirma que “todas as crianças podem cantar se você investe tempo para ensiná-las”. E Bartle (2003) completa, dizendo que

[...] todas as crianças podem ser ensinadas a cantar se elas começarem sua descoberta pessoal vocal desde muito cedo e se elas são ensinadas por alguém que não apenas acredita que toda criança pode cantar, mas também possui as competências para ensiná-la a cantar. [Para a autora] Às crianças jamais deve ser dito que elas não podem cantar (BARTLE, 2003, p. 8).

Nesse mesmo sentido, o educador musical japonês Shinichi Suzuki (*apud* ILARI, 2011, p. 187) ensinava que “o talento não é fruto do acaso, e nem uma forma de herança genética, mas sim consequência do estudo sistemático”. Para ele, toda criança possui potencial para a aprendizagem. Todavia, este talento pode ser desenvolvido em um ambiente estimulante e por meio de orientações apropriadas.

Concordamos com esta filosofia de Suzuki e, para assumir o desafio de ensinar canto, no coro escolar, partiremos deste pressuposto. Olharemos cada criança individualmente, acolheremos suas dificuldades com relação à performance vocal, pesquisaremos as causas dessas dificuldades e criaremos estratégias pedagógicas de ensino do canto coletivo. É verdade que, muitas vezes, o tempo de ensaio é pequeno. Contudo, faremos o que for possível, dentro deste tempo, para oferecer ao grupo uma experiência musical rica em aprendizagem.

13.4 Das crianças com dificuldade de afinação

De acordo com Joyner (1968 *apud* SOBREIRA, 2003), em geral, cantam corretamente, portanto, são consideradas afinadas, as crianças que são capazes de passar de uma nota musical para outra, compreendendo mentalmente subidas e descidas melódicas, relembram sucessões de altura, tendo consciência do que vem a seguir e que possuem um instrumento vocal capaz de reproduzir linhas melódicas.

E, nesse contexto, não existe uma única expressão para se referir às pessoas que apresentam dificuldade de afinação vocal. A língua inglesa, por exemplo, apresenta os seguintes termos, de acordo com suas especificidades:

[...] uncertain singers, monotones, out-of-tune singers, nonsingers, poor-pitch singers, droners, untuned singers, conversational singers, defective singers, backwards singers, unsure singers, problem singers, (...) tune-deaf, pitch-deficient, singing-deficient, singing-impaired, blue jay, submarine e inaccurate singers” (AARON, 1991, *apud* PHILLIPS, 2014, p.35).

Já, no Brasil, além de discutir a afinação sob uma perspectiva cultural, Sobreira (2002) nos apresenta os seguintes termos: monotônico, semitonado e desintonado. Contudo, dependendo das características que os indivíduos apresentam, a autora adota a terminologia de Samuel Forcucci (1975), como cantores monotônicos, desafinados, dependentes e independentes.

Entretanto, de acordo com Bartle (1993), o termo “monotônico” tem sido usado incorretamente para descrever cantores com afinação inconstante. Para ela, regentes de coros infantis devem evitar a utilização deste termo. Ao invés disso, “deveriam investigar as razões pelas quais as crianças têm problemas em afinar e tentar encontrar soluções para os problemas” (BARTLE, 1993, p.13).

Comungamos com Bartle (1993), em relação às causas de a desafinação das crianças serem investigadas, pois existem várias razões para isso. E elas podem estar relacionadas à vários fatores. Veremos alguns deles a seguir:

- Problemas neurológicos ou no aparelho auditivo

De acordo com Sobreira (2002), a área médica tem considerado a possibilidade de a dificuldade de afinação vocal estar relacionada à traços genéticos, à saturação auditiva, deficiências neurológicas no processamento musical, dentre outras. Nesses casos, a pedagogia coral não consegue intervir.

- Imaturidade

A criança pode ser imatura em relação às demais crianças de sua idade, considerando que elas possuem diferentes ritmos de desenvolvimento, incluindo o desenvolvimento músico vocal (BARTLE, 2003). Parece haver um consenso entre pesquisadores de que a afinação melhora quando a idade aumenta (SOBREIRA, 2003).

- Utilização inadequada da tessitura¹

Muitas vezes, quem ensina música para crianças o faz na tonalidade que lhe é confortável, sem considerar a extensão vocal infantil (CRUZ, 1997). As tonalidades mais indicadas para arranjos corais infantis são “Ré bemol”, “Ré”, “Mi bemol” e “Mi”, nos modos maior e menor (BARTLE, 2003). Além disto, a criança só consegue cantar

1 É o conjunto de notas, geralmente de uma oitava mais uma quinta, onde o cantor emite a voz com total homogeneidade (MARSOLA; BAÊ, 2000, p. 33).

poucas notas ou não consegue fazer uso da ressonância de cabeça, cantando sempre próximo da altura da fala (SOBREIRA, 2003).

- Razões psicológicas

A criança pode apresentar natureza tímida, sem autoconfiança, apresentando emissão vocal frágil, falta de atenção, não prestando atenção às frequências sonoras e inércia, estando sempre sonolenta ou sem prontidão para cantar (BARTLE, 2003; CRUZ, 1997; PHILLIPS, 2014). Segundo Bartle (1993, p. 13), “crianças com dificuldades de aprendizagem na escola frequentemente terão dificuldade em cantar no tom”. Mas a autora não nos apresenta nenhum dado científico que comprove essa sua percepção. Para Sobreira (2003), às vezes, a criança simplesmente não quer cantar e acaba o fazendo de forma desafinada.

- Falta de treinamento técnico

Segundo Bartle (2003), Cruz (1997) e Phillips (2014), é possível que as crianças apresentem postura corporal incorreta, tessitura limitada e falta de suporte respiratório

- Falta de uniformidade e brilho nas vogais (BARTLE, 2003)

Bartle (2003) afirma que quando um grupo canta o mesmo texto, mas pronuncia as vogais de maneira diferente, o coro soa como se estivesse desafinado.

- Diferenças culturais

Crianças que vêm de culturas não ocidentais podem apresentar dificuldade em realizar contornos melódicos baseados nas melodias que estamos acostumados a escutar (BARTLE, 1993). Semelhantemente, as crianças de cultura ocidental, possivelmente, terão dificuldade em realizar melodias construídas sob universos musicais que apresentam micro tons.

- Coordenação motora

As crianças podem ter dificuldade em reproduzir o que escutam por não estar aptas a sustentar a respiração e coordenar o que escutam ao que se é produzido (BARTLE, 1993).

- Falta de vivência musical

Uma vez que a criança aprende por imitação, dificilmente, ela desenvolverá habilidades musicais se não for imersa em experiências musicais, seja escutando ou cantando músicas (BARTLE, 2003; PHILLIPS, 2014).

- Problemas orgânicos

Algumas crianças possuem a audição comprometida, maturação atrasada, cistos ou calos nas pregas vocais e doenças relacionadas à respiração (BARTLE, 1993; PHILLIPS, 2014).

- Memória auditiva curta

A criança pode se esquecer rapidamente da melodia ou parte da melodia que acabou de escutar.

- Falta de interesse

Se o professor não cria um ambiente positivo, com atividades interessantes, a criança poderá se distrair, com facilidade (BARTLE, 1993). É preciso que ele tenha ritmo de aula e demonstre prazer em estar ali, compartilhando conhecimento. Do contrário, ele terá um grupo entediado.

- Modelos vocais inadequados

A criança pode tentar imitar cantores roucos, que utilizam a ressonância de peito, sobretudo, cantando em uma região vocal muito grave (BARTLE, 1993).

Por fim, Sobreira (2003) cita estas outras razões:

- Utilização de instrumentos musicais

Dependendo do modo como o instrumento é tocado ou de como é o seu timbre, a capacidade de afinação da criança pode ser comprometida.

- Modelos imitados

Se a criança imita um modelo vocal não compatível com o seu próprio modelo, pode adquirir lesões nas pregas vocais. É o caso de meninos que tentam falar grave, porque a família costuma lhe dizer: "Fala grosso, menino!"

- Texto difícil

A criança fica tão preocupada com o texto que se esquece da afinação.

Além de todos esses fatores mencionados, é preciso considerar o fato de que indivíduos de mesma idade podem se encontrar em momentos diferentes de desenvolvimento musical. E, nesse sentido, Welch (2002; 1986) nos apresenta até cinco estágios de desenvolvimento vocal infantil. No primeiro estágio, as palavras parecem ser o centro

da atenção dos indivíduos, em detrimento das melodias. No segundo, há pequenas modificações melódicas no canto, coincidindo, de vez em quando, com as frequências exatas da canção. No terceiro estágio, as crianças são capazes de saltar intervalos ascendentes e descendentes e um número maior de frequências individuais são cantadas corretamente. Já no quarto estágio, o modelo melódico é executado mais corretamente, podendo haver algumas modulações de tonalidade, culminando numa total capacidade de cantar corretamente, no último estágio de desenvolvimento vocal.

Para Penna (2011), isto significa que, sendo músicos e, ao mesmo tempo, professores, precisamos agir e ser

como profissionais reflexivos (...) [precisamos], constantemente, portanto, avaliar o [nosso] próprio processo de ensino e aprendizagem em curso, tomando decisões que permitam realizar os objetivos propostos, dentro dos limites e possibilidades da situação educativa concreta (PENNA, 2011, p. 16).

13.5 Nossas intervenções pedagógicas

Uma vez que, no Programa PsicoEducar: interdisciplinaridade a favor da promoção da saúde e da educação em escolas públicas da Microrregião de São João del-Rei, optamos por não realizar seleção vocal, trabalhamos com todas as crianças interessadas no canto coral, independente do seu nível de maturidade musical. E, neste contexto, muitas delas demonstram dificuldades de afinação.

Longe de querer definir regras ou apresentar soluções mágicas para resolver a questão, compartilhamos, aqui, algumas poucas estratégias que fundamentam nossa postura, enquanto regentes de coros infantis em escola regular.

Primeiramente, tentamos criar um ambiente seguro para o aprendizado do canto, uma vez que cantar envolve exposição de si próprio. E cantar fica tão mais difícil quanto mais tímida e menos confiante for a criança. Portanto, “rir de uma criança que canta fraco ou desafinadamente nunca deveria ser permitido” (PHILLIPS, 2014 p.19). Assim como Wieblitz (2011), consideramos que a personalidade e o carisma do educador interferem na aprendizagem do canto. Então, oferecemos treinamento vocal às crianças mais por meio de atividades lúdicas e espontâneas do que por instrução intelectual.

Conforme Shaw (2013) uma das estratégias que usamos para acessar a voz cantada da criança é fazê-la encontrar sua voz de cabeça. Para isto, utilizamos brincadeiras que utilizam voz aguda e leve, como o exercício “Cavalo Lunar” (CHAN & CRUZ, 2001), a realização de bocejos, sons de sirene e aquecimentos vocais iniciados por sons que privilegiam a ressonância de cabeça e atravessam a região de passagem para a voz de peito, como o sugerido por Leck e Jordan (2009).

Figura 1: Cavalo Lunar.

Vou ca-val-gar meu ca - va - lo lu-nar, ca-val - gar, ca-val-gar A -
 té che-gar na tri - bo dos ín - dios Tu -
 pis Gua - ra - nis Tu - pis Gua - ra - nis BLBLBLBLBL

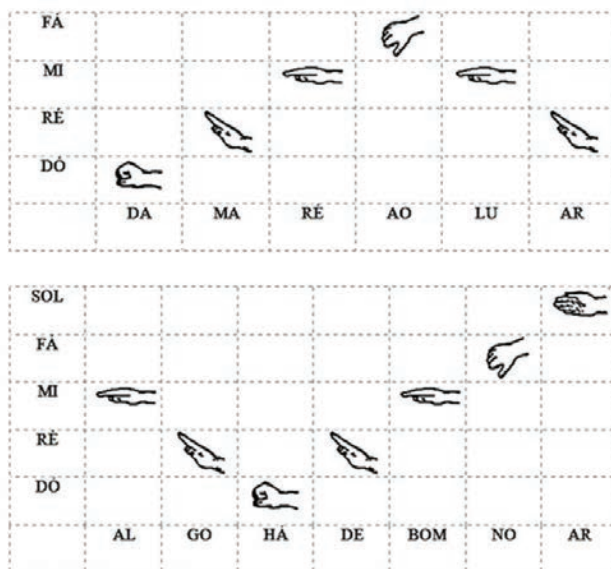
Fonte: (CHAN & CRUZ, p.21)

Figura 2: Exercício de unificação de vogal.

Fonte: (LECK; JORDAN, 2009, p.25)

Teixeira (2009) e Jaramillo (2004) nos recomendam a abordagem Kodály, como uma ferramenta de ensino coletivo de canto, que pode melhorar a afinação e a percepção musical do grupo. Nesse sentido, sempre que possível, utilizamos a manossolfa, no início do ensaio, “momento para desenvolvermos certas atitudes de escuta, de atenção e de memória, de percepção melo-rítmica, de postura, corporal, de emissão sonora e de afinação” (SCHIMITI, 2003, p.17), por meio de vocalizes, ou no meio de canções, para trabalhar trechos cuja afinação soe inexata.

Figura 3: Manossolfa de um trecho da canção “Da Maré”, de Ricardo Breim e Luiz Tatit.



Fonte: Ricardo Breim e Luiz Tatit

Algumas vezes, para a mesma finalidade, utilizamos a ideia do Solfejo Corporal (FREIRE, 2010) e a adaptamos aos gestos criados pelo próprio grupo. Originalmente, o autor propõe que as notas musicais sejam associadas às seguintes partes do corpo: Sol 2 (mãos nos joelhos), Lá 2 (mãos acima dos joelhos), Ti 2 (mãos nas coxas), Dó 3 (mãos no quadril), Ré 3 (mãos nas costelas), Mi 3 (mãos nos ombros), Fá 3 (mãos no queixo), Sol 3 (mãos do lado da cabeça), Lá 3 (mãos acima da cabeça), Ti 3 (mãos cruzadas, acima da cabeça), Dó 4 (braços para cima e dedos se tocando).

Optamos pela utilização de ambos os recursos porque eles são visuais, permitindo que as crianças associem a curva melódica à movimentação corporal ascendente e descendente.

Com base nas orientações da Bartle (1993), utilizamos efeitos vocais, como sons de fantasma, de cavalo, de apito de trem, risada de Papai Noel, mudança na inflexão da voz falada, brincadeiras, parlen-das ou rimas baseada no intervalo musical de terça menor ou “terça chamativa”, presente em várias culturas. Para ensinar movimentos melódicos ascendentes e descendentes, utilizamos elásticos e molas coloridas.

Quando as crianças possuem entre oito e dez anos, a referida au-tora sugere que se trabalhe com grupos de no mínimo três e, no máxi-mo, quatro crianças que apresentem o mesmo padrão de dificuldade, durante dez minutos. Mas, nem sempre isto é possível, tendo em vista a rotina escolar.

A utilização destas estratégias tem nos auxiliado no trabalho da afinação do coro infantil, sobretudo, quando em sua multiplicidade são utilizadas conjuntamente. Quando sua utilização não aparenta eficácia, continuamos na busca por novas ferramentas pedagógicas.

13.6 Resultados

Vários fatores contribuem para que os resultados desta proposta não apareçam na velocidade desejada por nós, que compomos a equipe do Programa PsicoEducar. Dentre eles, destacamos as seguintes con-dições: a) O tempo de ensaio é curto, durando, em média, cinquenta minutos semanais; b) Algumas aulas são canceladas em virtude do calendário escolar e datas comemorativas; c) Nem sempre possuímos local fixo e apropriado para a realização de trabalho vocal. Os ensaios, muitas vezes, acontecem em espaços apertados ou abertos e ruidosos, como quadras de esporte ou pátio para recreação; d) O número de crianças flutua de acordo com a adesão das famílias aos programas de Tempo Integral adotados pela escola regular.

Todavia, este é um desafio natural e inerente à interação dialógi-ca, uma das cinco diretrizes da extensão universitária, já mencionada neste trabalho. E, nesse contexto, compreendemos a necessidade de respeitar o tempo das instituições que acolhem nossa proposta. E, embora as circunstâncias não pareçam ideais e a nossa escrita soe contraditória, as crianças têm amadurecido vocal e musicalmente. Mesmo que estes dados não tenham sido quantificados por meio de

pesquisas, eles são observados por nós, quando comparamos a sonoridade e a maturidade artística destes grupos, desde o início dos trabalhos até o presente momento.

Destacamos, sobretudo, que a nutrição de um ambiente relacional confiável, cujos erros são notados e trabalhados de maneira saudável, com sendo parte natural do processo de amadurecimento musical, tem permitido que as crianças se expressem vocalmente com um mínimo de segurança afetiva.

Acreditamos que seja preciso aumentar o nosso diálogo com as escolas, conquistando mais espaço e tempo para a realização das oficinas corais e alimentar estes vínculos já criados, até que as instituições escolares percebam e desfrutem dos benefícios desta arte para a sua vida e para o desenvolvimento pessoal de cada criança.

13.7 É mais do que arte. É mais do que música.

Segundo Welch (2012), a atividade de canto traz benefícios físicos, psicológicos, sociais, musicais e educacionais para a criança. Os benefícios físicos incluem melhorias na respiração e nas funções cardíacas, o desenvolvimento motor do sistema vocal e do sistema neurológico. Dentre os benefícios psicológicos estão o desenvolvimento da identidade individual, a comunicação intra e interpessoal, a aquisição da sensação de bem-estar e o senso de inclusão social. Musicalmente, a criança desenvolve seu potencial e cria um repertório individual. Quanto aos benefícios educacionais, cantar aumenta o conhecimento, a compreensão e as habilidades musicais.

Já de acordo com Wieblitz (2011), o canto coral provê à criança o desenvolvimento da personalidade, do comportamento social, da criatividade e da inteligência, que se torna evidente na agilidade mental, na imaginação, na curiosidade, na autoconfiança, na liderança, na tolerância, na concentração, na memória, dentre outros. Nós concordamos com os autores Welch (2012) e Wieblitz (2011) e podemos dizer que estamos vivenciando todos estes benefícios e provimentos no decorrer do desenvolvimento das oficinas.

13.8 Considerações finais

Como já foi dito, neste trabalho, o mais importante da experiência coral é proporcionar às crianças uma vivência musical coletiva construtiva e, como afirmam Leck e Jordan (2009, p.9), “estar em comunhão de espírito com outras pessoas”. Isso não significa que o

educador musical não deva se preocupar com a técnica, com a sonoridade do grupo ou com a afinação. Muito pelo contrário. Trabalhamos com nossos corais infantis em direção à qualidade musical.

Todavia, este objetivo não deve se sobrepor ao humano. É preciso olhar as crianças como indivíduos cheios de potenciais, masque possuem tempos de maturação diferentes. Algumas crianças afinam com um mês de treinamento, outras, com três anos de ensaio. Não importa o tempo. Caminhamos na tentativa e esperança de que isto aconteça.

Queremos canto afinado, mas também apaixonado. Como diz Djavan, cantor brasileiro, “Cantar é mover o dom do fundo de uma paixão... seduzir pedras, catedrais, coração”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Débora. O Canto Orfeônico em Belo Horizonte na Revista de Ensino de 1925 a 1970. In: *O ensino de Canto Coletivo em escolas de Belo Horizonte: Uma comparação entre a metodologia do canto orfeônico e a prática pedagógica docente atual*. Monografia de Especialização em Educação Musical. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2011, p.24.

BARTLE, Jean Ashworth. Un Uncertain Singer. In: *Lifeline for Children's Choir Directors*. rev. Toronto: Gordon V, Thompson Music, 1993.

_____. *Sound Advice: becoming a better children's choir conductor*. Canada: Oxford University Press, 2003.

BOURNE, Patricia. *Inside the Elementary School Chorus: Instructional Techniques for the Non-Select Children's Chorus*. Dayton: Heritage Music Press, 2009.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. *Divertimentos de Corpo e Voz*. São Paulo: T. Chan, 2001.

CRUZ, Gisele. *Canto, Canção, Cantoria: como montar um Coral Infantil*. São Paulo: SESC, 1997.

DUTOUR, Sandrine. L'enseignement du chant à l'école primaire genevoise. Analyse comparée de deux dispositifs didactiques d'enseignement choral, dans deux contextes scolaires différents. Maîtrise: Univ. Genève, 2010. Disponível em: <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:9761>. Acesso em: Jun 2017.

FORPROEX – Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: Editus, 2012. (Extensão Universitária, v. 1) Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acesso em: Jun 2017.

FREIRE, Ricardo Dourado. Bodysolfege, a meaningful musical experience. In: ILARI, Beatriz (Editor). *Proceedings of the 14th Early Childhood Music Education Seminar*. Beijing, July 26 – 30, 2010, pp. 31–35.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: A educação do talento. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IPBEX, 2011, pp. 185–218. (Série Educação Musical)

JARAMILLO, Alejandro Zuleta. 1 ed. *Programa Básico de Dirección de Coros Infantiles*. Programa Nacional de Coros. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2004.

LECK, Henry; JORDAN, Flossie. *Creating Artistry Through Choral Excellence*. Wilwaukee: Hal. Leonard, 2009.

MÁRSICO, Leda Osório. *A voz infantil e o desenvolvimento músico-vocal*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia São Lourenço de Brindes, 1979.

MARSOLA, Mônica; BAÊ, Tutti. *Canto uma expressão: Princípios básicos de técnica vocal*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2000.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IPBEX, 2011, pp. 55–87. (Série Educação Musical)

PHILLIPS, Kenneth H. *Teaching Kids to Sing*. 2 ed. Boston: Schirmer, Centage Learning, 2014.

SCHIMITI, Lucy Maurício. Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades. *Revista Canto Coral*, Brasília: n. 1, 2003.

SHAW, Julia. Strategies for Working with Inaccurate Singers. *Illinois Music Education Conference*, Illinois, January 25, 2013.

SILVA, Walênia Marília. Zóltan Kodály: Alfabetização e habilidades musicais. In: MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: IPBEX, 2011, pp. 55 –87. (Série Educação Musical)

SMITH, Janice. Every Child a Singer: Techniques for Assisting Developing Singers. *Music Educator Journal*, vol. 93, n.2, nov. 2006.

SOBREIRA, Sílvia. *Afinação e Desafinação: parâmetros para a avaliação vocal*. Augustus, Rio de Janeiro – v. 7, n. 14 – jan.jun – 2002.

_____. *Desafinação vocal*. 2 ed. Rio de Janeiro: Musimed, 2003.

_____. *Desafinação vocal: compreendendo o fenômeno*. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, pp. 130–146 - jan.jun. 2016.

TEIXEIRA, Tatiana Dias. *O Canto na abordagem educacional de Zoltán Kodály*. Monografia (Bacharelado em Canto), Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2009.

WELCH. Graham F. A Developmental View of Children 's Singing. *British Journal of Music Education*. v. 3, n. 3, nov. 1986.

_____. Early Childhood Musical Development. *Research Studies in Music Education*, 11, 2002, pp. 27 – 41.

_____. The importance of Singing. *Five to Seven*, 2001, v.1, Issue 6, pp. 35 – 37.

_____. The Benefits of Singing for Children. Mar. 2012, pp. 1-4. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Graham_Welch/publication/273428150_The_Benefits_of_Singing_for_Children/links/550061710cf2d61f820d6e83.pdf. Acesso em : Abr 2017.

WIEBLITZ, Christiane. General Issues. In: *Lively children 's choir: joyful, playful, dancing*. Incentives and Examples. Trad. Margaret Murray. Germany: Reichert, 2011.



SOBRE OS AUTORES

ALEX MOURÃO TERZI – Professor do IF Sudeste MG – Campus São João del-Rei e professor convidado do curso de pós-graduação em Mindfulness da UNIFESP. Mestre em Letras (UFSJ), Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (PUC-MG) e Pós-doutor em Estudos da Linguagem (UFOP). Tem focado sua atuação na pesquisa das relações entre práticas meditativas, linguagem e educação.

contato: alex.terzi@ifsudestemg.edu.br

ALINE THAÍS SANTOS DE BARROS – Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

contato: li.nee_@hotmail.com

ANA CLAUDIA SILVA LIMA – Graduada em Comunicação Social-Jornalismo e Mestranda do Programa Interdepartamental de Pós-Graduação em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade, ambos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

contato: anaclaudia.limas@outlook.com

ANDRÉ MAGELA – Professor no curso de Teatro da Universidade Federal de São João del Rei, em Minas Gerais, onde dedica-se prioritariamente ao campo da licenciatura. Coordenador da Pesquisa “Grotowski Deleuze Educação – Produção de subjetividade em dimensões teatrais”

contato: andrellmagela@gmail.com

BARBARA BELIZE MOREIRA BOECHAT – Graduanda em Ciência da Computação na Universidade Federal de São João del-Rei.

contato: barbs.boechat@gmail.com

CAROLINA RIBEIRO XAVIER – Professora do curso de Ciência da Computação e do Programa de Pós-graduação em Ciência da Computação (PPGCC), ambos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

contato: carolinaxavier@ufsj.edu.br

CLARISSA GUIMARÃES E MIRANDA – Graduada em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de São João del Rei.

contato: issasjdr@hotmail.com

CLÁUDIA MÁRCIA MIRANDA DE PAIVA: Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ). Coordenadora do Programa Extensão RODA VIDA – Programa para Prevenção, Investigação e Tratamento em Dependência Química.

contato: claumpaiva@ufsj.edu.br

DANIELA RODRIGUES DE OLIVEIRA: Graduada em farmácia pela Universidade São Francisco (USF). Doutora em ciências da saúde pela Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP. Pós-doutora em Neurociências e Farmacologia - University of Bristol – UK. Pós-doutoranda do Instituto Israelita Albert.

contato: danielaoliveira.phd@gmail.com

DÉBORA ANDRADE – Professora Assistente em Educação Musical/Regência de Coro Infantil no Departamento de Música da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). É Bacharel em Regência, Especialista em Educação Musical e Mestre em Música, pela UFMG.

contato: debora.andrade@ufsj.edu.br

DELCIMAR RIBEIRO DA SILVA – Graduado em Comunicação Social-Jornalismo pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Experiência na área de Comunicação, principalmente nos seguintes temas: Tecnologia, Mídia na Educação, Legislação trabalhista, Meio Ambiente e Empreendedorismo.

contato: dellcimarribeiro@gmail.com

DENER LUIZ DA SILVA – Professor Associado, Psicologia Escolar/Educacional, Psicologia Genética e História da Psicologia na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Representante da Região Minas da Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional (ABRAPEE).

contato: densilva@ufsj.edu.br

DIEGO TADEU LIMA SILVA – graduado em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei.

contato: dieego.silva@yahoo.com.br

EDUARDO MENDES MARTINS DA COSTA – graduado em Psicologia da Universidade Federal de São João del Rei, bolsista do Programa de Extensão RODA VIDA – Programa da Universidade Federal de São João del-Rei para Prevenção, Investigação e Tratamento em Dependência Química.

contato: edu.mmartins7@gmail.com

ERIVELTON GERALDO NEPOMUCENO – professor Associado do Departamento de Engenharia Elétrica da UFSJ. Realizou pós-doutorado no Imperial College London no período de 2013 a 2014. É membro da Sociedade Brasileira de Automática e do IEEE Circuit and Systems Society.

contato: nepomuceno@ufsj.edu.br

FILOMENA MARIA AVELINA BOMFIM – Professora do curso de Comunicação Social- Jornalismo e do Programa Interdepartamental de Pós-graduação Interdisciplinar em Artes, Urbanidades e Sustentabilidade (PIPAUS), ambos da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

contato: myosha@gmail.com

IZABELA MAURA SANTOS SILVA – Graduanda do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei.

contato: izabelahsantos@outlook.com

JACKSON DOS ANJOS GUEDES – Licenciando em Música pela Universidade Federal de São João del-Rei e regente de Corais Infantis em escola regular, pelo Programa PsicoEducar.

contato: jacksonguedes0@gmail.com

JÉSSICA JANETE NASCIMENTO – Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei.

contato: jessicajascimento1@gmail.com

JÉSSICA TATIANE FELIZARDO – Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, bolsista do Programa de Extensão RODA VIDA – Programa da Universidade Federal de São João del Rei para Prevenção, Investigação e Tratamento em Dependência Química.

contato: jessicafelizardo12@yahoo.com.br

JÉSSYCA CARVALHO LEMOS – Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), com especial interesse em temas relativos à infância e adolescência. E-mail:

contato: j.carvalho.lemos@bol.com.br

JOÃO ANTÔNIO CORRÊA FILHO – Possui formação inicial em Física (1989) e Doutorado pela UFMG, desde 1996. Ao longo desses anos, tem atuado em diversos programas de formação de professores, como nos PRÓ-CIÊNCIAS, PROEXT, PRODOCÊNCIA e PIBID. Tem um cão que se chama Kacal.

contato: jcorrea@ufsj.edu.br

JOYCE CRISTINA RIBEIRO SILVA – Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

contato: joyceribeiro3656@yahoo.com.br

JULIANA MONTEIRO – Atriz e diretora, doutora em Artes da Cena (UNICAMP), professora no curso de Teatro da UFSJ. Email:

contato: jrms@ufsj.edu.br

LAISE VIEIRA GONÇALVES – Bióloga pela Universidade Federal de Lavras, mestre em Educação pela PPEDU Universidade Federal de São João del-Rei e professora de ciências e biologia na escola básica.

contato: laiseokda@hotmail.com

LARISSA MEDEIROS MARINHO DOS SANTOS – Doutora em Psicologia (2008) pela Universidade de Brasília (UnB). É professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) onde atua na *Lan House* e na Brinquedoteca.

contato: larissa@ufsj.edu.br

LUIZA SANTANA MARQUES – Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

contato: luizasm.x@gmail.com

MARCELO MARCOS PIVA DEMARZO – Docente da Universidade Federal de São Paulo (EPM/UNIFESP). Pesquisador do Hospital Israelita Albert Einstein, São Paulo/SP. Fundador e coordenador do Mente Aberta do Centro Brasileiro de Mindfulness e Promoção da Saúde da UNIFESP. Responsável pela Especialização em Mindfulness da EPM-UNIFESP. Atua como docente visitante da Universidade de Zaragoza na Espanha.

contato: demarzo@unifesp.br

MARCOS WILLIAM MOREIRA OLIVEIRA – Aluno do Ensino Médio na Escola Estadual João dos Santos, São João del-Rei. Bolsista PIBIC-JR/UFSJ.

contato: marcoswilliam2000@hotmail.com

MARIA DE FÁTIMA ARANHA DE QUEIROZ E MELO – Doutora em Psicologia Social (2007) pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). É professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) onde atua na *Lan House* e na Brinquedoteca.

contato: fatimaqueiroz.ufsj@gmail.com

MARIA TERESA DE RESENDE DIAS – graduanda em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei.

contato: teresa.dias831@gmail.com

MARTHA LAGES RODRIGUES – Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

contato: marthalages@yahoo.com.br

PAULO HENRIQUE AGUIAR MENDES – Doutorado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e

pós-doutorado pela Université Paris XIII. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Semântica, Pragmática e Análise do Discurso.

contato: pauloufop01@gmail.com

PRISCILA CORREIA FERNANDES – Professora Licenciatura em Ciências Biológicas, Departamento de Ciências Naturais, DCNat UFSJ. É bióloga, formada na UNICAMP, doutora em Biologia Funcional e Molecular pela UNICAMP e pós doutora em Educação, FAE, UFMG.

contato: priscila@ufsj.edu.br

RICARDO GERALDO DE LIMA – graduando Licenciatura em Física da UFSJ e atua como músico nas noites sanjoanenses.

contato: limaricardo423@yahoo.com.br

VALQUÍRIA ASCENÇÃO DA SILVA – Estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São João del-Rei.

contato: valcastro_adm@hotmail.com

VIVIANE CRISTINA ALMADA DE OLIVEIRA – Professora adjunta Universidade Federal de São João del-Rei, Departamento de Matemática e Estatística. Experiência na área de Educação Matemática, principalmente nas temáticas de produção de significados e formação de professores.

contato: viviane@ufsj.edu.br

Imagem de capa
Banco de Imagens MC&G - Shutterstock

Normalização Bibliográfica
Soraya Lacerda - MC&G Design Editorial

Criação e Programação Visual
MC&G Design Editorial

Editoração Eletrônica
Glaucio Coelho - MC&G Design Editorial

Produção Editorial e Gráfica
Maria Clara Costa - MC&G Design Editorial

Impressão Gráfica
CTP e Impressão FTD Gráfica e Editora - MC&G Design Editorial

COLOFÃO

Formato 15 x 21cm Tipologia das famílias Apex Serif e Gotham

Capa Cartão Triplex 250g/m² • Miolo Off set 75g/m² • 256 p.

Tiragem: 250 exemplares

Ano: 2018



Universidade Federal
de São João del-Rei



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



D I Á L O G O S inter(disciplinares)

Caminhos de um Programa de Extensão Universitária

“Programa de Extensão Universitária PsicoEducar. O nome é já a tentativa de um sair do ‘lugar comum’. Ao invés de um simples Psicologia e Educação, quer-se mesclar as letras, sacudir os tipos. PsicoEducar é, certamente, nome que, em si, não explica nada. Será preciso, pois, que adentremos nas diferenças e semelhanças deste Programa de Extensão Universitária, composto por 14 projetos, para podermos compreender um pouco mais de sua singularidade. Todos os 14 projetos que o compuseram possuem, em comum, o interesse pelo campo educacional. Mas, cada qual, como se verá, vem de áreas e saberes distintos. Quatro projetos têm o pé na Psicologia mas, ao menos, de duas perspectivas ou abordagens diversas; dois propõem interseção com o ensino da Matemática; outros dois podem ser classificados como pertencentes ao campo do “Ensino de Ciências”; dois propõem ações educativas através das Artes (Coral e Teatro); um problematiza a tomada de consciência e protagonismo diante das Mídias (Educomunicação); outro se encontra entre a arte e ciência – é como melhor podemos definir o jogo de Xadrez; por fim, um se encontra nas fronteiras entre Medicina, Psicologia, Linguagem e Sabedoria Oriental (Mindfulness). Só em nos sabermos tão diversos – embora com pontos de convergência – foi, certamente, um “salto de consciência”, observado concretamente nas reuniões mensais, encontros de preparação, conversas e intervenções conjuntas.”

ISBN 978-85-67589-58-9



9 788567 589589