



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Encontros Interativos: a importância da afetividade e
das múltiplas linguagens no processo de ensino-
aprendizagem**

RITA DE CASSIA LUCAS DE ÁVILA PEREIRA

Rio de Janeiro
Julho de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Encontros Interativos: a importância da afetividade e
das múltiplas linguagens no processo de ensino-
aprendizagem**

RITA DE CASSIA LUCAS DE ÁVILA PEREIRA

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene Giambiagi

Rio de Janeiro

Julho de 2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**Encontros Interativos: a importância da afetividade e
das múltiplas linguagens no processo de ensino-
aprendizagem**

RITA DE CASSIA LUCAS DE ÁVILA PEREIRA

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial à obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 12/07/2023

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene Giambiagi (FE/UFRJ)

Professora Convidada: Prof.^a Dr.^a Luciene Cerdas (FE/UFRJ)

Professora Convidada: Prof.^a Dr.^a Silvina Julia Fernández (FE/UFRJ)

Dedico esta monografia aos educandos que participaram do projeto Encontro Interativos, que foram inspiração deste trabalho e que me afetaram positivamente. Gratidão!

AGRADECIMENTOS

Não tenho palavras para agradecer pela jornada acadêmica na Faculdade de Educação, que me transformou em todos os sentidos! Primeiramente agradeço a Deus por me permitir essa vivência. Gratidão é a palavra que inunda o meu ser!

Iniciei esse percurso maravilhoso na melhor universidade do país, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, um sonho realizado! Fui a primeira da família a ingressar neste universo e pude incentivar os meus irmãos, sobrinhos e vizinhos a desejarem a formação acadêmica.

Agradeço à minha mãe, Maria das Graças, que em toda a sua vida fez e faz de tudo o que estiver ao seu alcance para dar a todos os seus filhos o seu melhor, ela sacrificou-se ao trabalhar em dois empregos por muitos anos quando éramos crianças para que nada nos faltasse. Obrigada, mãezinha, por todo o sacrifício por nós!

Ao meu esposo, Telmo Luiz Pereira, por acreditar, incentivar e me apoiar todos os dias dessa longa jornada. Gratidão, amor!

Aos meus irmãos, em especial à Renata e ao Ricardo, por sempre acreditarem em mim e estarem a postos para me ajudar no que fosse necessário. Obrigada por tanto!

Aos meus sobrinhos, Daiene, Juliana, Paulo Henrique, Daniella, Giovanna, Gabriel, Davi, Maria Júlia e Nicolle, por serem meus combustíveis para continuar lutando sempre. Amo demais vocês! Amo-os como se fossem meus filhos! Gratidão!

A todos os projetos e programas dos quais participei nesta longa caminhada acadêmica: Programa Integrado de Alfabetização de Jovens e Adultos – como aprendi nesse programa! - deu-me muita base na docência com a EJA; Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em Educação Infantil, no Colégio Pedro II em Realengo – uma imersão esplêndida na docência na educação infantil; Projeto Alunos Contadores de Histórias, no Instituto de Puericultura e Pediatria Martagão Gesteira (IPPMG) da UFRJ – que projeto incrível, proporcionou-me vivências únicas e importantíssimas!; Programa de Monitoria que estimulou a minha carreira docente; e Projeto Encontro Interativos, que me afetou profundamente, estimulando a minha paixão pela alfabetização e pela luta por uma escola pública de qualidade – tive o prazer por longos anos de fazer parte desse projeto e de mergulhar nas questões que inquietam o docente. Meu muito obrigada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) por seus diversos programas e projetos que entrelaçam o ensino, a pesquisa

e a extensão, que transformam os seus educandos, educadores e a sociedade a partir de suas ações. Graças a essas imersões e vivências saio outra pessoa da universidade, mais humana, consciente, com senso de justiça, crítica, realizada e sentindo-me fortalecida para lutar todos os dias por uma educação gratuita, laica e de qualidade para todos, sendo protagonista na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes e na resistência contra todos os tipos de preconceito.

Aos professores que me afetaram positivamente durante a minha jornada acadêmica: Ana Paula Moura, Rodrigo Rosistolato, Sabrina Moeleque, Reuber Scofano, Silvina Julia Fernandez, Marta Lima, Irene Giambiagi, Kelsiane Matos, Luciene Cerdas, Alexandre Palma, Paolo Vitória, Maria Fernanda, Elaine Constant entre outros, muito obrigada. Gratidão! Vocês fizeram esses anos valerem a pena, gratidão por todas as trocas, ensinamentos, incentivos e crescimento.

À minha querida amiga e orientadora Irene Giambiagi, obrigada por sempre acreditar em mim, quando eu mesma desacreditava, obrigada por sempre me olhar com boas lentes, incentivando-me e despertando o melhor de mim quando eu mesma não enxergava. Gratidão! Gratidão! Gratidão! Serei eternamente grata por sua amizade e parceria. Conte sempre comigo! Obrigada, obrigada, obrigada!!!

Às colegas e amigas de graduação, obrigada por trilharem comigo este caminho e por torná-lo mais leve e divertido, em especial agradeço a Rosana Fernandes, Kelly Nascimento, Glaucia Barbosa, Alessandra Rodrigues, Bruna Melonio, Fernanda Almeida e Renata Lopes.

À equipe da escola parceira do Projeto Encontro Interativos e a todos os participantes que fizeram e fazem parte desse projeto incrível. Obrigada por tanto!

Aos meus queridos educandos do projeto Encontros Interativos, obrigada por me incentivarem a realizar este estudo e por fazerem-me acreditar a cada dia que é possível termos uma educação pública e de qualidade. Gratidão! Com vocês, a cada dia aprendi a ser mais resiliente e a não desistir nunca dos meus objetivos. Os momentos vivenciados com vocês ficarão para sempre guardados em meu coração. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

Não se pode falar de educação sem amor. O educador se eterniza em cada ser que educa.

Paulo Freire

RESUMO

O projeto de extensão Encontros Interativos, coordenado pela professora Irene Giambiagi, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), destina-se a estudantes da rede pública de uma escola selecionada na região da Zona Sul do Rio de Janeiro, auxiliando estudantes com dificuldades no processo de alfabetização, inclusive com defasagem idade-série, atendendo em 2019 a dois grupos de alunos, 12 pertencentes ao 2º ano, e 12 ao 4º do primeiro segmento do ensino fundamental. O objetivo geral que direcionou a elaboração desta pesquisa monográfica foi analisar teoricamente a importância da afetividade e das múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem no Projeto Encontros Interativos por meio das vivências de uma professora em formação durante o ano de 2019. No primeiro capítulo apresenta-se uma breve história do projeto, explica-se como as turmas são formadas e enfatiza-se a importância da extensão universitária. No segundo capítulo destaca-se a caracterização da escola e apresenta-se a sua posição na avaliação externa do IDEB. No terceiro capítulo analisa-se a importância da afetividade e das múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando-se o potencial desse projeto na aprendizagem dos estudantes, com relatos de atividades das quais a autora participou, descrevendo-se como eram desenvolvidas as múltiplas linguagens no cotidiano do projeto. Os principais autores que nortearam a escrita deste trabalho monográfico foram: Henri Wallon, Paulo Freire, Regina Leite Garcia, Maria Vitória Mamede Maia e Regina Zilberman.

Palavras-chave: Encontros Interativos - Afetividade - Alfabetização – Processo de Ensino-aprendizagem - Múltiplas linguagens

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	
PROJETO ENCONTROS INTERATIVOS, A FORMAÇÃO DAS TURMAS E A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	13
1.1 Encontros Interativos	14
1.2 Formação das turmas	18
1.3 Extensão Universitária	21
CAPÍTULO 2	
A ESCOLA E A SUA POSIÇÃO NO IDEB	24
CAPÍTULO 3	
ENCONTROS INTERATIVOS: ESPAÇO DE TROCAS SIGNIFICATIVAS, AFETOS E MÚLTIPLAS APRENDIZAGENS.....	34
3.1 Encontros Interativos: um espaço afetivo e potencializador para o processo de ensino-aprendizagem.....	38
3.2 Viagem literária: uma imersão na fantasia para vivenciar outros papéis.....	40
3.3 Jogos: facilitadores de aprendizagem e da afetividade entre educador-educando e entre educando-educador.....	49
3.4 Fortalecimento da autoestima e da identidade do educando.....	53
3.5 A troca de afeto entre as educadoras e os educandos.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão Encontros Interativos foi-me apresentado durante as aulas da disciplina optativa Múltiplas Linguagens na Alfabetização de Jovens e Adultos, que compõe o curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), cursada com a professora Irene Giambiagi, idealizadora e coordenadora deste.

Logo interessei-me pelo projeto, que consistia em encontros semanais para alunos com dificuldades pedagógicas de alfabetização do primeiro segmento do ensino fundamental em uma escola pública localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, dispondo-me a fazer parte dele em 2015. Entretanto, na ocasião não pude dar continuidade no ano seguinte, tendo retornado três anos depois, passando a compor a equipe em 2018-2019 como professora voluntária, atuando nos encontros diretamente com as crianças, participando da elaboração dos planejamentos, das avaliações cotidianas e confeccionando materiais pedagógicos específicos. Em 2023 consegui conciliar o horário do trabalho, tendo voltado a participar da equipe, desta vez com alunos pertencentes ao 3º ano com dificuldades de alfabetização. O foco da pesquisa refere-se ao trabalho desenvolvido em 2019.

A vivência no Projeto Encontros Interativos proporcionou-me reflexões e observações que me motivaram a desenvolver este trabalho monográfico com ênfase na afetividade e nas múltiplas linguagens, ferramentas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem dos educandos do projeto, destacando sua importância no cotidiano escolar e a relevância do projeto na escola pesquisada. Este trabalho sustenta-se no referencial teórico dos seguintes autores: Paulo Freire, Regina Leite Garcia, Henri Wallon, Maria Vitória Mamede Maia e Regina Zilberman.

Ao longo da monografia analiso a importância da afetividade e das múltiplas linguagens - aqui concebidas como a diversidade de linguagens verbais e não-verbais que os seres humanos utilizam para se comunicar, linguagens estas que auxiliam a fortalecer e a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, tais como as presentes em brincadeiras, jogos, desafios matemáticos, poesias, desenhos, músicas, atividades de artes plásticas, danças, dramatizações, vídeos, filmes, entre outras formas de estímulo pedagógico. – no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes participantes do projeto Encontros Interativos. Cabe ressaltar que no

decorrer da minha formação acadêmica sempre observei o quanto a afetividade entre o educador e o educando favorece a aprendizagem, assim como o uso das múltiplas linguagens enriquece e colabora para a consolidação do conhecimento. Sempre observei práticas que possibilitam a interação, a afetividade e a amorosidade, e no projeto Encontros Interativos vivenciei um espaço de trocas significativas, facilitadoras da interação e do afeto mútuo, fatores que considero indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem. Destaco que as atividades implementadas durante os Encontros Interativos estimulavam o conhecimento e valorizavam a identidade das crianças no espaço escolar, proporcionando um estímulo à promoção da aprendizagem por meio da afetividade e das múltiplas linguagens.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho monográfico constituiu um estudo de caso e uma pesquisa-ação, tendo em vista minha intervenção direta ao longo do ano de 2019 nos Encontros Interativos, a necessidade pessoal de teorizar sobre a rica experiência e os desafios pedagógicos vivenciados durante esse período.

Assim, não fui uma mera observadora no projeto Encontros interativos, mas atuei como educadora-pesquisadora com autonomia e participante nas ações e resoluções das questões a ele relacionadas, buscando junto às demais educadoras e aos estudantes soluções para as vivências cotidianas. Assim define Thiollent (2009, p.16) a pesquisa-ação:

Um tipo de pesquisa social com base empírica 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 ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

No primeiro capítulo apresento a história do projeto, como as turmas são formadas e a importância da extensão universitária. No segundo capítulo destaco a caracterização da escola e a sua posição no IDEB. No terceiro capítulo analiso a importância da afetividade e das múltiplas linguagens no processo de ensino-aprendizagem, resalto o potencial do projeto Encontros Interativos na aprendizagem dos estudantes e relato algumas atividades desenvolvidas pelas crianças por meio de múltiplas linguagens das quais eu participei. Em seguida, apresento as considerações finais, com destaque para os resultados observados e a relevância do projeto na

formação da identidade docente das professoras dos Encontros Interativos, bem como para a comunidade escolar.

CAPÍTULO 1 – PROJETO DE EXTENSÃO, ENCONTROS INTERATIVOS, A FORMAÇÃO DAS TURMAS E A IMPORTÂNCIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Escolher o Projeto Encontros Interativos como meu objeto de pesquisa para a realização deste trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia foi certamente uma escolha por afetos e por aprendizagens significativas que teceram a minha identidade docente. Ao longo da jornada acadêmica nos diversos projetos de extensão universitária que tive o prazer de vivenciar e que me transformaram em educadora, o Encontro Interativos foi um dos que mais me afetaram positivamente na convivência com a coordenadora do projeto, bem como com os demais professores envolvidos, e principalmente com os estudantes. É um espaço formativo de excelência, onde se entrelaçam o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, marcando a aprendizagem tanto das educadoras quanto dos educandos.

Na minha percepção e avaliação, o Encontro Interativos é um espaço de encontros, buscas, acolhimento, afetos, interações, escutas, diálogos, trocas significativas, alegrias, realizações, paixões e aprendizagens. Lugar este em que eu me encontrei como educadora, busquei por conhecimento, fui acolhida e acolhi outros, fui afetada positivamente e acredito que também afetei de forma positiva aos demais, ao interagir, escutar e dialogar, tecendo trocas significativas para todos com alegria, compromisso político-pedagógico e criatividade.

Nos Encontros Interativos, em síntese, realizei-me como educadora e como pessoa, apaixonei-me pela escola pública e pela educação em geral, sensibilizei-me com a história de vida de cada criança e adolescente com quem interagi, transformei o meu olhar exercitando ver o que as pessoas têm de melhor em si, aprendi e aprendo até hoje, quando percebo-me em constante transformação, não em adaptação, como declara nosso querido Freire (1987): “o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não de adaptação”. Aliás, um dos pressupostos do projeto é justamente a concepção freiriana de educador como agente de transformação da sociedade, por isso a defesa do trabalho é pautada na escuta sensível, na afetividade, na ética, na estética, na valorização da identidade, na formação plena dos educandos, nas interações e no diálogo.

Ao longo da pesquisa destaco situações vivenciadas no projeto de extensão que apontam como a afetividade e a utilização das múltiplas linguagens cooperam no

processo de ensino e aprendizagem dos seus participantes, com base em que *a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria*”, segundo aprendo com Paulo Freire.

1.1 ENCONTROS INTERATIVOS

O Projeto Encontros Interativos é um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) coordenado pela docente Irene Giambiagi, da Faculdade de Educação. O projeto iniciou-se no ano de 2006 e tem como finalidade atender a estudantes de escolas municipais na região da Zona Sul do Rio de Janeiro com dificuldades no processo de alfabetização. Desde 2011, os Encontros Interativos desenvolvem-se na Escola Municipal Roma, no bairro de Copacabana, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. De 2006 a 2010 foi desenvolvido em uma escola municipal em Botafogo.

Para desenvolver as atividades na escola parceira compõem a equipe na qualidade de voluntariado¹ estudantes do curso de graduação de Pedagogia da UFRJ. Na maioria dos casos são estudantes que estão cursando o estágio obrigatório de 100 horas, vinculados à disciplina de Prática de Ensino nas Séries Iniciais. Há também outros graduandos que já cursaram a disciplina, que conheceram o projeto, apaixonaram-se pelo trabalho pedagógico diretamente com as crianças e continuam como voluntários por mais alguns semestres após a conclusão do estágio obrigatório. Geralmente o estudante que é monitor da disciplina de prática de ensino também é voluntário nos Encontros Interativos, caso tenha disponibilidade e desejo de participar do projeto.

Durante os anos em que participei do projeto (2015 e 2018-2019), sua periodicidade na escola era semanal. Em 2019, após conversa no início do ano com as professoras regentes, junto com a Direção e a Coordenação, para definição dos alunos que participariam dos Encontros Interativos, foram selecionados dois grupos

¹ Desde o início da implementação do projeto de extensão, a atuação dos estudantes de Pedagogia tem sido de forma voluntária. A partir de abril de 2023, o projeto Encontros Interativos foi registrado no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) como Ação de Extensão da UFRJ, e, como tal, poderá receber graduandos na qualidade de extensionistas, pois os estudantes terão a opção de creditar em seu histórico escolar as horas de extensão vivenciadas.

de alunos, 12 pertencentes ao 2º ano, e 12 ao 4º. A dinâmica dos encontros ocorria da seguinte forma: a equipe das professoras interagiu com os alunos do 2º ano antes do recreio, e logo a seguir, imediatamente após esse intervalo, os alunos do 2º ano retornavam para a sala de aula com os demais colegas, e a atenção voltava-se para as crianças do 4º ano, as quais permaneciam até o horário da saída. As aulas tinham uma duração de 1h30min, tempo dedicado, portanto, para cada turma em separado.

As duas professoras participantes se encontravam semanalmente com a coordenadora para reuniões de planejamento das ações que seriam realizadas nos Encontros Interativos, bem como para a avaliação das já desenvolvidas. Nesse espaço, estabeleciam-se atribuições e responsabilidades individuais, de modo que cada um ficava responsável por uma parte do trabalho pedagógico, esperando assim que a realização das atividades programadas despertasse a motivação das crianças, aguçasse o gosto pela leitura e provocasse a interação em pequenos grupos. Elas chegavam com uma antecedência de 30 minutos para separar o material que seria utilizado no dia e para arrumar a sala de acordo com a intencionalidade da proposta pedagógica.

No projeto utiliza-se uma metodologia dialógica pautada em Paulo Freire, pois entende-se que tanto o educador quanto o educando estão em constante aprendizado, e que ambos aprendem mutuamente no processo de ensino-aprendizagem, como ele próprio descreve (FREIRE, 2021, p.23):

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Assim, partilho com Freire a dialogicidade que envolve a prática pedagógica e a troca entre o educador e o educando, que ora ensina e ora aprende, um com o outro, em um processo de aprendizagem constante, como a imagem de uma via de mão dupla. Os encontros têm como um de seus focos a utilização didática de múltiplas linguagens para que as crianças tenham uma formação integral. São pensadas atividades lúdicas e criativas para que o processo de ensino-aprendizagem seja

interessante, convidativo e prazeroso, como um estímulo de modo que todos participem. As atividades pedagógicas propostas são permeadas de ações lúdicas, tais como jogos, brincadeiras, contação de histórias e expressões por meio de desenhos e da escrita com a utilização de materiais variados (penas coloridas, paetês, tinta guache, purpurina, lápis de cera, estrelinhas metalizadas, figuras adesivas de animais e pequenos objetos, massa de modelar, por exemplo).

Compreendendo que a ludicidade é um instrumento que favorece a aprendizagem. Nos Encontros Interativos convidam-se as crianças a participarem ativamente das atividades propostas, tendo como pressuposto a consciência da importância do lúdico e do brincar como ferramentas para estabelecer e aprofundar vínculos. A esse respeito, Maia (2014, p.52) ressalta que:

Esse brincar, em seu sentido mais ampliado, seja pelos jogos, expressões artísticas e/ou brincadeiras, propicia e facilita a aprendizagem, bem como o desenvolvimento pessoal da criança e sua inserção no meio social e cultural. Em uma esfera ainda maior, contribui para a saúde mental e física dos mesmos a partir do momento que constrói e (re)constrói significados e conceitos do mundo adulto sem invadir ou prejudicar o universo infantil.

Concordo com as ideias de Maia, segundo a qual o lúdico e esse brincar mais amplo facilitam a aprendizagem e colaboram para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Considerarei neste trabalho a afetividade e a amorosidade como questões certamente relevantes no processo de ensino-aprendizagem. Em nossos planejamentos para os Encontros Interativos o diálogo, o lúdico, a afetividade e a amorosidade eram ferramentas que permeavam nossa prática pedagógica, pois entendíamos que por meio desses elementos constrói-se a relação professor-aluno por meio de um processo de aprendizagem significativo.

O Projeto Encontros Interativos tem como principal objetivo colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes com dificuldades no processo de alfabetização, em parceria com a escola e as professoras regentes para impactar de forma positiva na aprendizagem das crianças e dos adolescentes que dele participam. Promove por meio das múltiplas linguagens, um estímulo para a curiosidade das crianças, incentivando-as a novas descobertas para que vivenciem

aprendizagens significativas, valorizando esses estudantes e potencializando o que eles têm de melhor, utilizam-se exemplos do cotidiano deles para que sejam significativos.

Acredito na educação como meio de transformação social, logo, em nossas ações nos Encontros Interativos, temos o compromisso de estimular a autonomia, a autoestima, provocar a criticidade e o protagonismo dos envolvidos no projeto, fortalecendo o rendimento escolar das crianças, a capacidade de aprendizado e o raciocínio lógico por meio das múltiplas linguagens e de uma educação significativa, pois é necessário que o que as crianças aprendam faça-lhes sentido para propiciar uma aprendizagem significativa, como destaca Solé (1998, p.44-45, *apud* MAIA, 2014, p.45):

A aprendizagem significativa pressupõe a aprendizagem como equivalente a uma forma de representação, um modelo próprio daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem, igualmente aprendizagem significativa é aquela que acontece quando podemos atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente.

Sendo assim, a nossa prática pedagógica no projeto era permeada de ações voltadas para as crianças e os adolescentes, observando-se suas questões e inquietações, considerando seus conhecimentos culturais prévios, envolvendo as famílias sempre que possível, e motivando-os a ampliar suas experiências e seu conhecimento de mundo. É notório que as experiências práticas e as vivências significativas influenciam fortemente a maneira como o educando aprende e conecta-se com o mundo por meio da leitura e de atividades lúdicas que corroboram para o processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Freire (1988, p.9) destaca:

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostosamente a “reler” momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo.

Ao refletir com Freire sobre a importância do ato de ler criticamente e das vivências significativas que conecta e reconecta o educando com o mundo compreendo cada vez mais sobre a importância de uma experiência de leitura e atividades significativas que cada educando necessita ter no ambiente escolar para

que possa realmente ter uma educação de qualidade que lhe possibilite uma compreensão crítica do mundo em que vive, não apenas uma leitura mecanizada. No projeto Encontros Interativos a prática docente da equipe tem como base teórica a concepção de Freire a respeito do movimento de ação-reflexão na relação entre o texto e o contexto, tendo o compromisso de estimular nos estudantes uma educação que os instigue a pensar criticamente, motivando-os a questionar, a investigar, a levantar hipóteses, fortalecendo sua identidade e a autoestima.

1.2 FORMAÇÃO DAS TURMAS

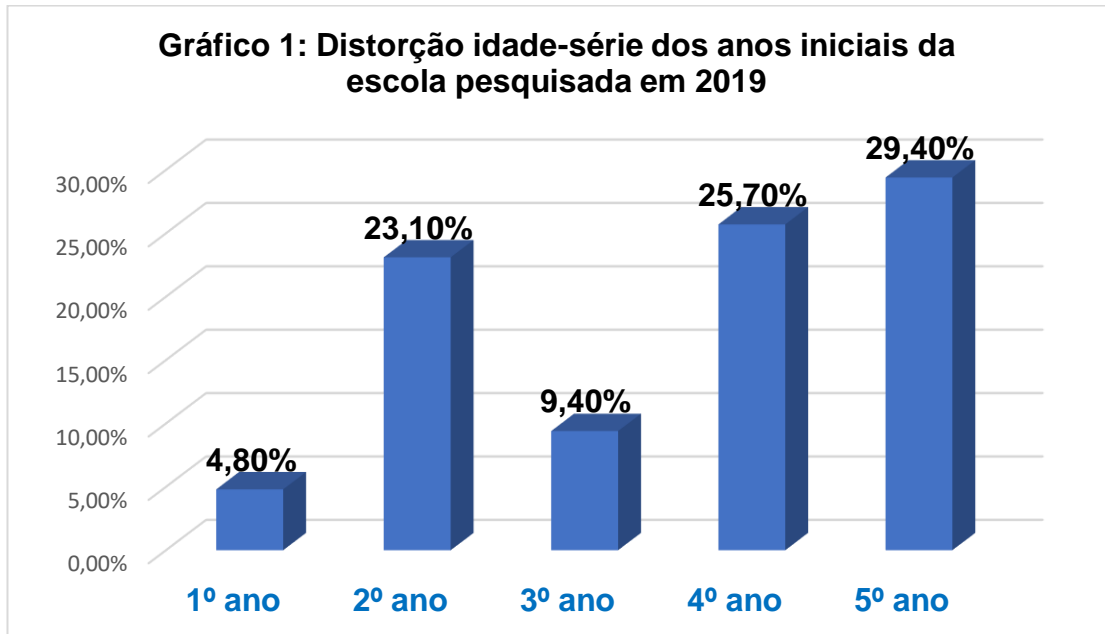
A formação das turmas e a escolha das crianças que participam do Projeto Encontros Interativos variam ano a ano de acordo com as demandas pedagógicas da escola, e são determinadas pela direção, pela coordenação e pelas professoras regentes das turmas participantes, conforme já mencionado. São encaminhadas para o projeto crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura, na escrita e nas operações matemáticas básicas, inclusive alunos com distorção idade-série² (quando o estudante tem dois anos ou mais anos de atraso escolar).

Vale ressaltar que, no Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade (as que completam 6 anos até o dia 31 de março), permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de conclusão nesta modalidade até os 14 anos de idade (quem ingressa aos 6 anos no 1º ano, completa 7 até o final desse ano, portanto deveria concluir ensino fundamental nove anos depois, aos 15 anos). Em 2019, o percentual de distorção idade-série nos anos iniciais da escola pesquisada foi de 19,6%; os dados revelam que a cada 100 estudantes dos anos iniciais, aproximadamente 20 estão com dois anos ou mais de atraso escolar. Com relação ao segundo segmento do ensino fundamental em 2019,

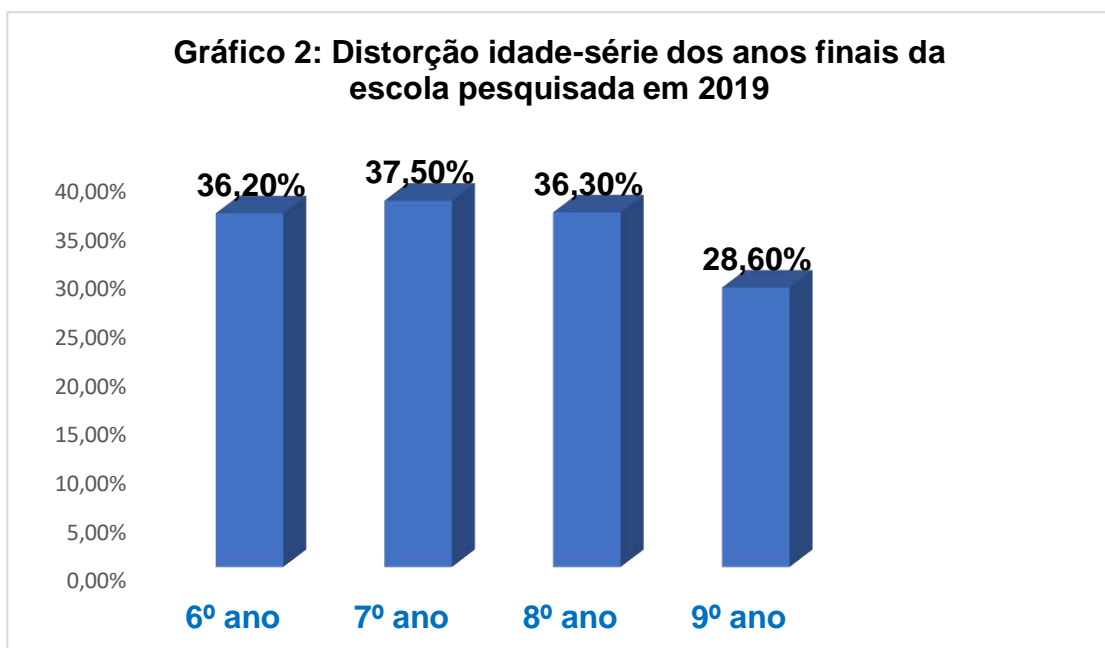
² Segundo a publicação de 2018 do UNICEF (United Nations Children's Found, que traduzido significa Fundo das Nações Unidas para a Infância), intitulada Panorama da distorção idade-série no Brasil, cerca de 7 milhões de estudantes da educação básica no Brasil estão com distorção idade-série, ou seja, têm dois ou mais anos de atraso escolar. A distorção idade-série imobiliza milhões de crianças e jovens brasileiros, deixando-os vinculados ao ciclo do fracasso escolar, e atinge principalmente quem vem das camadas mais vulneráveis da população e corre o risco de exclusão, estando mais propenso a abandonar a escola para ingressar no mercado de trabalho de modo prematuro e precário, sem concluir os estudos.

a distorção idade-série foi de 34,6%, índice portanto bem mais elevado do que no primeiro segmento.

No gráfico 1 e 2 a seguir é possível observar o percentual de defasagem indicado em cada segmento do ensino fundamental por ano escolar, organizados de acordo com os anos iniciais (1º ao 5º ano) e os correspondentes aos anos finais (6º ao 9º ano): .



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do indicador distorção idade-série – Inep 2022, consultados no portal do QEdU em outubro de 2022



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do indicador distorção idade-série – Inep 2022, consultados no portal do QEdU em outubro de 2022

Ao observar os gráficos 1 e 2 percebe-se que há um maior percentual de distorção nos anos iniciais no 4º e no 5º ano, quando há retenção após o ciclo dos primeiros anos da alfabetização, e, nos anos finais, o 6º, o 7º e o 8º ano refletem as dificuldades dos estudantes nos anos subsequentes, concentrando uma elevada distorção idade-série, com maior percentual no 7º ano e queda no 9º em comparação aos demais anos desse segmento. Para explicar esse fenômeno da distorção, o Inep ressalta que quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais e depois retorna à escola, ele precisa repetir um mesmo ano para não prejudicar a progressão dos conteúdos. Então, nessa situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade. Logo, esse aluno será contabilizado na situação de distorção idade-série, o que clarifica os casos dos estudantes que apresentam defasagem nos anos em que ocorre a denominada “aprovação automática”, isto é, quando não há retenção por motivos pedagógicos no 1º e no 2º ano do ensino fundamental. Como explicar, no entanto, que no 9º ano a defasagem é inferior às dos demais anos do segundo segmento do ensino fundamental?

Na maioria dos casos, os estudantes que são encaminhados para o projeto Encontros Interativos estão em processo de alfabetização, alguns são repetentes e com distorção idade-série, como foi apresentado no gráfico 1, o 2º e 4º ano apresentam, respectivamente, 23,10% e 25,70%. O caso de maior defasagem entre os alunos participantes era o de um estudante com 15 anos no 4º ano. Para manter esse estudante estimulado nos Encontros Interativos, ele foi convidado a desempenhar-se como monitor na turma do 2º ano, com a intenção de valorizar sua autoestima. Esse adolescente tinha um excelente vínculo com as turmas e desempenhava um espírito de liderança natural entre os colegas de classe. As crianças do 2º ano procuravam-no naturalmente para tirar dúvidas, e todos na sala de aula o tratavam com grande respeito. É importante salientar que o exercício da monitoria relatado contava com total apoio da direção da escola.

No ano de 2019 a equipe trabalhou com 24 crianças, organizadas em duas turmas, uma com 12 crianças do 2º ano do ensino fundamental, e a outra com 12 alunos do 4º ano. Cabe ressaltar que ambos os grupos do 2º e do 4º ano estavam em processo de alfabetização, pois a maioria dos estudantes do 4º ano que participavam do projeto ainda não havia consolidado a leitura, a escrita e as quatro operações

fundamentais da matemática, e ainda apresentava dificuldades em atividades que demandavam habilidades de raciocínio lógico, como por exemplo, em jogos de quebra-cabeça de 60 e de 100 peças.

No ano da pesquisa, em 2019, os Encontros Interativos aconteciam às quartas-feiras, no espaço da sala de leitura da escola, no turno da tarde, no horário das 13h30 às 15h com o grupo de estudantes do 2º ano, e das 15h30 às 17h com o grupo do 4º ano, totalizando 1h30 de atividades semanais para cada turma.

Ao final de cada encontro era distribuído um lanche saboroso que simbolizava o potencial de afetividade da equipe, geralmente um pedaço de bolo com um copo de suco para cada estudante, o que deixava os alunos felizes, animados, com a certeza de serem muito queridos pelas professoras.

1.3 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A parceria universidade-escola é de suma importância na formação dos futuros professores para potencializar as ações entre a universidade e a escola. A extensão universitária está pautada no tripé ensino, pesquisa e extensão, e foi assim definida na resolução nº 01/2022 do Conselho de Extensão Universitária (CEU):

Art. 1º Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) as ações de Extensão Universitária são compreendidas como atividades acadêmicas indissociáveis do ensino e da pesquisa, contextualizadas em um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e os outros setores da sociedade.

§ 1º A Extensão Universitária é parte integrante da formação dos estudantes de graduação e pós-graduação, e nesta perspectiva deve propiciar a criação de espaços de convergência que estimulem a integração entre as diversas áreas do conhecimento, para o desenvolvimento de ações educativas significativas e transformadoras.

De acordo com o CEU, a extensão universitária fomenta a interação transformadora entre a universidade e outros setores da sociedade, como no caso descrito neste trabalho, na relação entre a universidade e a escola de educação básica, pois por meio desse tripé a extensão universitária exerce um estímulo nos estudantes da graduação e pós-graduação em direção a um protagonismo de sua formação técnica, visto que, inseridos nas ações extensionistas, podem melhorar sua

formação acadêmica com as experiências vivenciadas nos respectivos campos de atuação.

O CEU 2022 destaca em seu artigo 3º os objetivos da Extensão Universitária da UFRJ, entre os quais ressalto três que são fundamentais no Encontros Interativos:

I. Promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas ações realizadas;

II. Contribuir para a formação dos estudantes de graduação e pós-graduação, dotando-os de uma visão humanista que articule os processos de desenvolvimento científico, tecnológico e cultural com o exercício de práticas cidadãs;

III. Favorecer a renovação e a ampliação do conceito de “sala de aula”, possibilitando uma estrutura ágil e dinâmica no processo de ensino-aprendizagem, com reciprocidade de troca de conhecimentos entre estudantes, professores e sociedade, ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora da UFRJ;

Cabe ressaltar que dos objetivos listados acima pelo CEU, o Projeto Encontros Interativos desenvolve a indivisibilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, assim como a contribui expressivamente na formação dos extensionistas e amplia o conceito de sala de aula com a troca de saberes entre os estudantes, professores e sociedade e assim o faz muito bem - e eu sou testemunha disso -, pois como extensionista no projeto Encontros Interativos e em outros projetos dos quais participei durante minha jornada acadêmica, pude vivenciar diversas experiências em que fui protagonista, ora preparando aulas, ora ministrando-as, ficando sozinha em sala de aula, avaliando e pesquisando outras maneiras de alcançar os objetivos de aprendizagens das turmas e compartilhando o conhecimento nas jornadas acadêmicas. Posso declarar, com certeza, que o meu percurso por esses projetos de extensão universitária transformou-me como profissional e como ser humano, dando-me muitos subsídios para o fazer docente, além de proporcionar diversos momentos reflexivos sobre o que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar e como ensinar.

Vale destacar que a extensão universitária é um diferencial na formação acadêmica dos graduandos e pós-graduandos, pois tem formado profissionais mais humanos e politizados, aguçando todos os seus sentidos, tornando-os mais sensíveis. Ressalta-se que ao longo de 2019 a parceria universidade-escola entre o projeto Encontros Interativos e a escola pública colaborou para a melhoria da aprendizagem

dos estudantes que fizeram parte desse projeto, visto que das 24 crianças atendidas, todas tiveram sucesso escolar, sendo promovidas de ano, além de termos observado as crianças mais interessadas, motivadas, reflexivas e participativas nas atividades escolares, na interação e na convivência entre todos os atores escolares.

Portanto, para mim a extensão universitária foi e é um espaço de muitas aprendizagens significativas, permeadas de trocas, de diálogos, de reflexões e de colaboração mútua entre a extensão universitária e os espaços escolares, pois percebi que tanto os projetos ou programas de extensão quanto os espaços que recebem os projetos ou programas são impactados com essa parceria que reflete em todos os atores que participam, sejam professores, estudantes e sociedade. Uma afirmação de Freire que revela essa reciprocidade em que ora somos ensinantes, ora aprendentes, e que não existe ensinar sem aprender fica mais clara na seguinte afirmação (FREIRE, 2001, p.259):

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Acredito que a minha participação no Programa Integrado de Alfabetização de Jovens e Adultos da UFRJ, no Projeto Alunos Contadores de Histórias no IPPMG e no Projeto Encontros Interativos me transformou em educadora, humanizou-me, deu mais cor e sentido a minha formação docente, sensibilizou-me com as diversas causas sociais pautadas em cada espaço formativo, diversificou o meu currículo e formou-me educadora, consciente da necessidade de uma formação contínua, como uma “eterna aprendente”.

CAPÍTULO 2 – A ESCOLA E A SUA POSIÇÃO NO IDEB

A escola que recebe o Projeto Encontros Interativos acolhe estudantes do 1º ao 9º ano do ensino fundamental, e está localizada em uma área urbana, na região da Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. É uma instituição municipal e aceita alunos dos dois segmentos do Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano. De acordo com o Censo Escolar de 2021, organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), na escola havia então 471 matrículas, 143 das quais correspondentes a estudantes nos anos iniciais, 328 nos anos finais e 4 na educação especial, sem nenhuma reprovação nem abandono. As disciplinas ofertadas são Línguas/Literatura Portuguesa, Educação Física, Artes (Educação Artística, Teatro, Dança, Música, Artes Plásticas e outras), Língua/Literatura estrangeira, Matemática, Ciências, História e Geografia.

Segundo o referido Censo Escolar, a infraestrutura da escola não comporta dependências e sanitários com acessibilidade, a alimentação é regularmente fornecida aos estudantes (no turno da manhã eles lancham quando chegam à escola e almoçam próximo ao horário da saída; já os alunos do turno da tarde almoçam ao chegar e lancham na saída), e observa-se que dispõe de água filtrada. As dependências da escola contemplam sanitário feminino e masculino, cozinha, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Leitura, Quadra de Esportes, Sala da Diretoria, Sala dos Professores, banheiro da direção, dois pátios internos. Embora exista a Sala de Leitura com vasta bibliografia, o Inep não considera que a escola tenha biblioteca, pois, para o órgão, sua definição de biblioteca consiste em “um local composto por um acervo de livros e um profissional especializado, o bibliotecário”. Entretanto, cabe ainda ressaltar que há na instituição escolar energia elétrica, rede de esgoto e coleta periódica de lixo. Ainda de acordo com o Censo Escolar consultado, a escola tem acesso à internet, a 24 computadores (localizados na sala de informática que existe na escola) para os alunos e a um computador para a Administração. Há na escola um aparelho de DVD, uma impressora, uma antena parabólica, uma fotocopadora e três aparelhos de televisão (havia um segundo o censo, mas recentemente mais dois foram adquiridos).

O nível socioeconômico (NSE) dos alunos que frequentam a escola pesquisada é considerado médio-baixo, com 4 (de 7) de classificação, ou seja, os estudantes

estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do Indicador do Nível Socioeconômico (Inse)³ das escolas. Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o da escola pesquisada, foi 5,5 em 2019. Essa ferramenta estatística foi criada pelo Inep em 2007 para medir a qualidade do aprendizado dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio em nível nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Ao consultar o desempenho da escola estudada na página do portal QEd⁴ em 2020 tive acesso à medição do aprendizado dos alunos. Contemplando como base os resultados da Prova Brasil⁵ de 2019, - trabalhei com o último indicador anterior à pandemia -, observei que o conceito de aprendizado de Português considerado adequado (isto é, proficiente) para o 5º ano foi de 59%, e o de Matemática, 28% classificada (com relação à aprendizagem básica, portanto, os estudantes precisam melhorar os indicadores, e sugerem-se para tal atividades de reforço). Já para o 9º ano, o indicador de aprendizado avaliado como adequado em Português foi 40% - com relação à aprendizagem básica, sendo recomendadas atividades extras para reforçar os conteúdos -, e o de Matemática, 22% - os estudantes são conceituados com aprendizagem “insuficiente”, com “baixíssimo aprendizado”, necessitando urgentemente recuperar os conteúdos. Essas classificações estão dispostas nas legendas do aprendizado avaliado como “adequado” no portal do QEd.

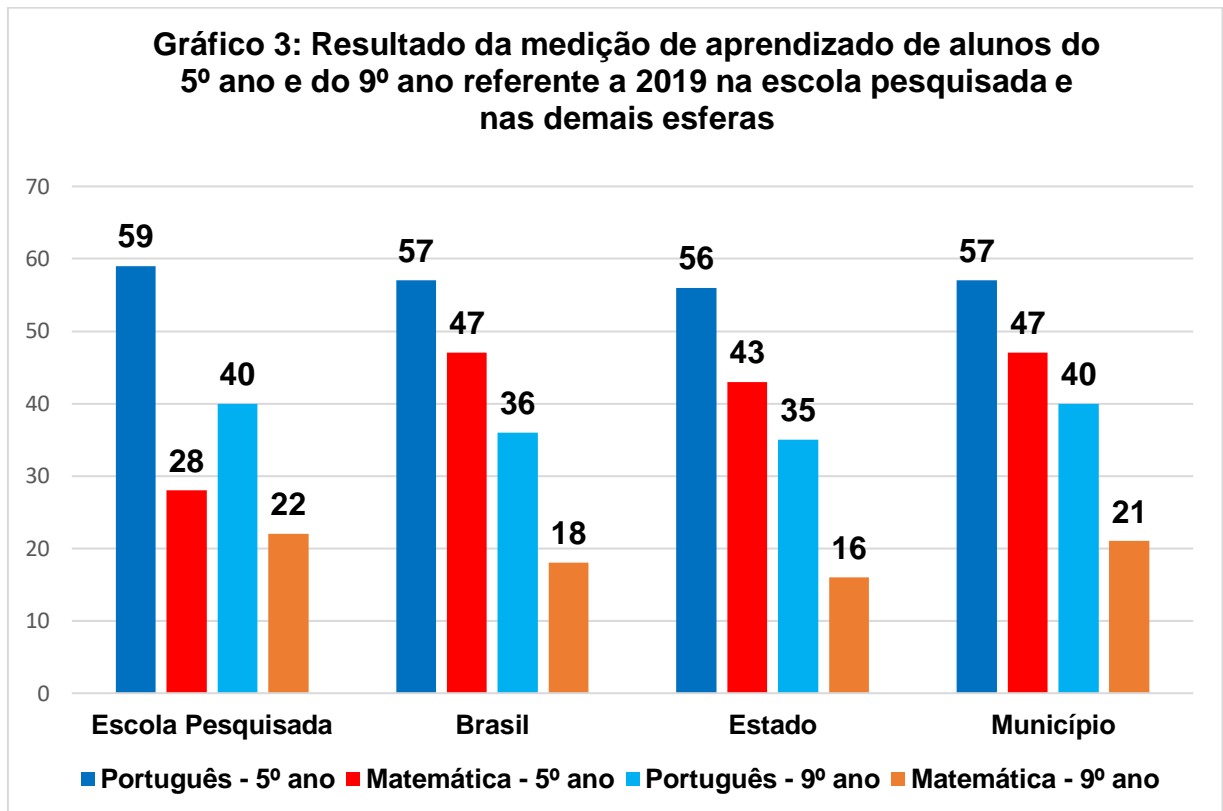
No gráfico 3 a seguir observa-se o percentual do aprendizado de alunos do 5º e do 9º ano de acordo com os indicadores de 2019, apresentados em três níveis, que

³ O Indicador do Nível Socioeconômico (Inse), criado em 2014, tem como objetivo situar o conjunto dos alunos atendidos por cada escola em um estrato, definido pela posse de bens domésticos, pela renda familiar, pela contratação de serviços pela família dos alunos e pelo nível de escolaridade de seus pais.

⁴ O QEd, criado em 2012 por iniciativa da empresa Meritt e da Fundação Lemann, é um portal de dados educacionais, no qual é possível encontrar diversas informações sobre a Educação Básica brasileira com relação a indicadores nacionais (nível do país), dos estados, dos municípios e também por escola.

⁵ A Prova Brasil é realizada a cada dois anos por estudantes do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública que realizam uma prova padronizada, elaborada pelo Ministério da Educação (MEC). Até 2018, ela se chamava Prova Brasil. A partir da edição de 2019, ela passou a compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema que existe desde os anos 90 e que, desde então, nomeia o conjunto de avaliações da Educação Básica. É por meio dos testes de língua portuguesa e de matemática que o País monitora os índices de qualidade da Educação. Pode ser considerada praticamente uma fotografia do ensino. Com os resultados, as secretarias de Educação, o MEC e as próprias escolas podem definir ações e direcionar recursos para melhorar o aprendizado dos estudantes.

correspondem ao nacional (Brasil), ao estadual (Estado do Rio de Janeiro) e ao municipal (Município do Rio de Janeiro).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Saeb, Inep - consultado no portal do QEdu outubro de 2020

Ao verificar os índices do aprendizado de Português para o 5º ano em nível nacional, estadual e municipal, observa-se uma porcentagem de 57% no Brasil e no município do Rio de Janeiro, e de 56% em nível estadual. Sendo assim, a escola manteve-se 2% acima do indicador nacional na competência de leitura e interpretação de texto, e mostrou-se 2% melhor comparativamente aos dados do município do Rio de Janeiro, e 1% melhor se comparada com o indicador estadual. Já com relação aos indicadores de Português para o 9º ano, o indicador nacional foi 36%, o do estado 35% e o do município do Rio de Janeiro foi 40%; ao ter obtido um indicador de 40%, destaca-se uma melhora de 4% ao compararmos os dados obtidos pela escola (40%) com os do Brasil (36%), e de 5% ao relacioná-los aos do estado (35%).

Comparando os indicadores de aprendizagem de Matemática para o 5º ano em nível nacional destaca-se uma porcentagem de 47%, enquanto no município do Rio de Janeiro também foi 47%, e em nível estadual 43%. Em relação a Matemática, a escola pesquisada encontra-se em um nível bem inferior para o 5º ano quanto à

resolução de problemas, pois apresenta 28%, portanto, respectivamente, 19% e 15% a menos em relação às demais comparações, de 47% para o país e para o município do Rio, e de 43% para o estado do Rio de Janeiro.

Quanto aos indicadores de Matemática para o 9º ano, a escola pesquisada apresenta um índice de 22%, em termos de Brasil verifica-se um índice de 18%, sendo 21% no município do Rio de Janeiro e 16% no estado. Logo, destaca-se uma melhora para o 9º ano com uma diferença de 4% em se tratando dos indicadores para o Brasil (18%), de 1% para o município (21%) e de 6% para o estado (16%).

Nas comparações realizadas, observam-se dificuldades em Matemática entre os estudantes do 5º ano da escola pesquisada, tendo em vista que apresentam um percentual inferior se comparados com os índices do Brasil, do município e do estado; já os alunos do 9º ano da mesma instituição, em relação aos dados relativos ao Brasil, ao município e ao estado do Rio (18%, 21% e 16%, respectivamente) apresentam uma pequena melhora nesta competência (22%), como já destacado.

Embora ao analisar e comparar o aprendizado que se espera como “adequado”, e em alguns quesitos aparecer uma melhora/piora no aprendizado de Português e Matemática, o destaque é para os percentuais que são considerados para a classificação do aprendizado: *avançado* se forem iguais ou superiores a 70%, iguais ou superiores a 50%, mas inferiores a 70%, são indicadores que medem uma aprendizagem *proficiente*; iguais ou superiores a 25%, porém abaixo de 50%, são indicadores considerados *básicos*; nas medições com resultados inferiores a 25% o aprendizado é considerado *insuficiente*.

Sendo assim, observando os indicadores que mensuram o aprendizado avaliado como adequado, espera-se que a escola pesquisada melhore os resultados das avaliações do aprendizado de seus alunos, tendo em vista que se destaca como proficiente apenas em Português para o 5º ano. A atuação de projetos de extensão como o Encontros Interativos pode colaborar nesse sentido. Cabe imaginar limitações de ordem prática e pedagógica das análises decorrentes da leitura dos indicadores, que podem não refletir fidedignamente a real situação de aprendizagem de seus alunos. É possível imaginar alunos com dificuldades de leitura, por exemplo, que não consigam compreender um simples enunciado, o que prejudicará suas respostas às

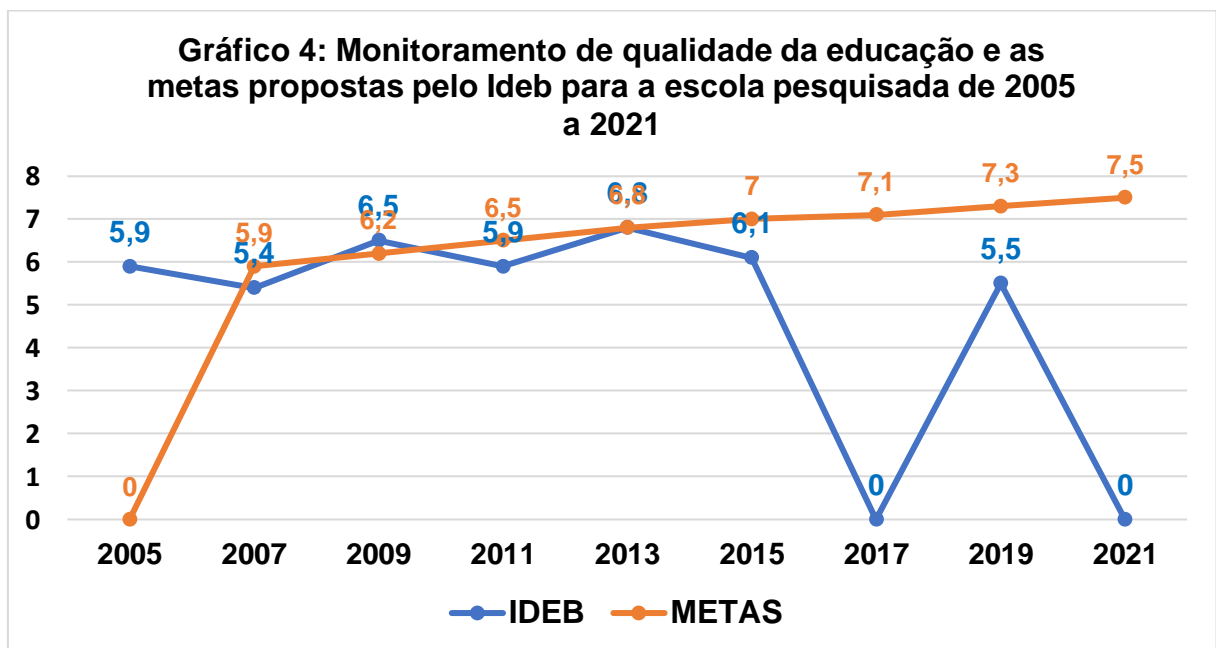
questões das provas. Ou a ausência de alunos com dificuldades pedagógicas acentuadas que não compareçam à instituição no dia da avaliação por motivos variados.

Apesar disso, eu considero que as avaliações externas como o SAEB constituem um bom medidor para compreender o estado da educação no Brasil. Entretanto, avaliações externas devem ser sempre aprimoradas visando a uma maior aproximação da realidade, que por sua vez é subjetiva, com o cuidado necessário para a redução de elementos subjetivos. Há imensos desafios, tendo em vista a complexidade da diversidade regional característica do Brasil. Nesse sentido, destaco que no cotidiano escolar observamos estudantes em situações dramáticas de aprendizagem, como no caso de crianças e adolescentes no 5º e 6º ano ainda analfabetas dos que revelam os altos níveis de defasagem idade-série oficial (dois anos ou mais em atraso escolar) - e o caso da defasagem que eu caracterizo como não oficial, isto é, de estudantes que estão no ano correspondente a sua idade, porém, embora não apresentem distorção idade-série, cursam o 5º, o 6º ou o 7º ano e ainda não sabem ler nem escrever um pequeno texto, não são capazes de interpretar um problema simples, nem realizam as operações matemáticas um pouco mais complexas (contas de adição com reserva e de subtração com recurso, ou de multiplicação e de divisão com dois algarismos). São, pois, estudantes invisíveis na distorção idade-série oficial.

Analisei o Ideb da escola pesquisada do ano 2005 ao ano 2021 para observar como tem sido seu desempenho nas avaliações externas. Deparei-me com algumas curiosidades, que destaco a seguir: houve dois anos em que o Ideb foi zero (2017 e 2021); em outros, superior a 6% (2009, 2013 e 2015); em dois anos (2009 e 2013), a escola conseguiu alcançar a meta que lhe foi proposta, o que não ocorreu em outros anos (2007, 2011, 2015, 2017, 2019 e 2021). De acordo com o QEdu, o Ideb é calculado com base na medição do aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil), da seguinte forma: somam-se as notas de português e de matemática, divide-se o resultado por dois, e multiplica-se o resultado pelo fluxo escolar (a taxa de aprovação). Essas avaliações são realizadas no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental, e no 3º ano do Ensino Médio.

O Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (taxa de aprovação) e as médias de desempenho nos exames elaborados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizados anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁶ para os estados e o País, com base nas provas realizadas a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e para as redes de ensino, com o objetivo de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Segue abaixo o gráfico 4, que mostra a evolução do Ideb da escola pesquisada de acordo com as notas alcançadas e as metas propostas para estabelecer a melhoria do ensino, referentes aos anos de 2005 a 2021.

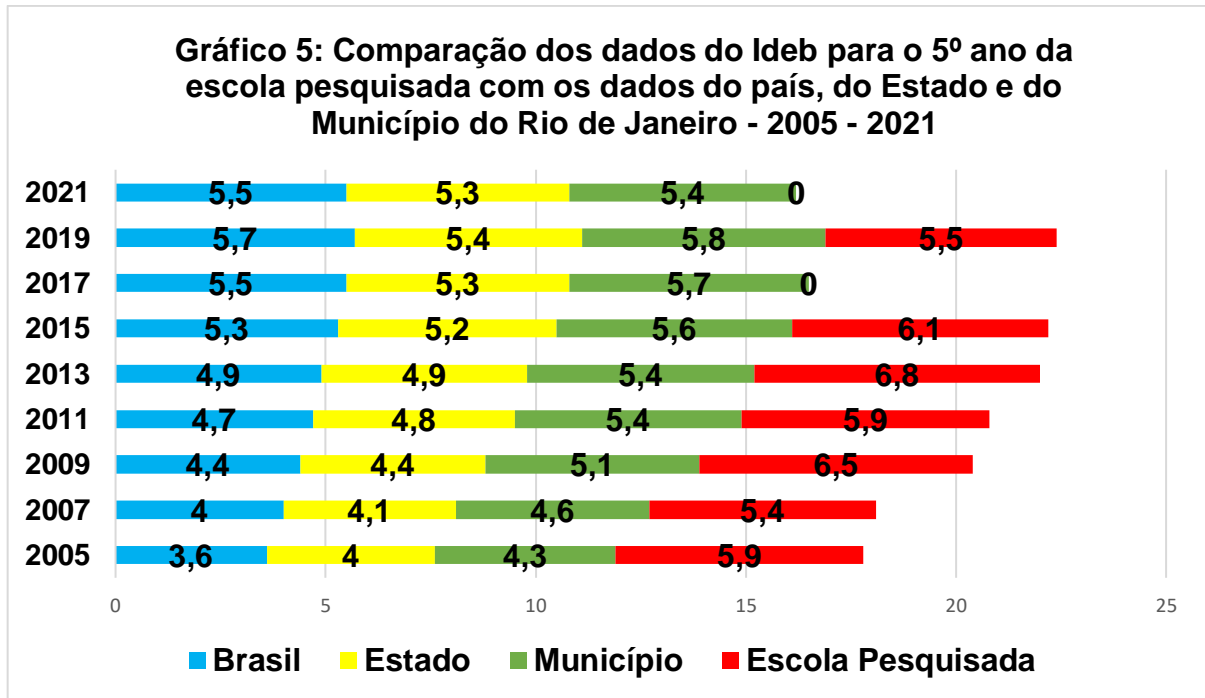


Fonte: Elaboração própria a partir de dados do QEdU coletados em outubro de 2022

⁶ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários que os alunos respondem a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem dos estudantes avaliados, o que permite explicar esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências em larga escala.

Ao observar o gráfico acima constata-se que em 2017 e 2021 a escola pesquisada apresentou um Ideb zero, isto é, a situação da escola aparece sem dados; em 2007, 2011 e 2019 a situação da escola está em alerta, pois não conseguiu alcançar as metas propostas, respectivamente, 5,9, 6,5 e 7,3, tendo conseguido, em ordem cronológica, as notas 5,4, 5,9 e 5,5, na devida ordem; nos anos de 2009 e 2013, a indicação foi para manter a projeção crescente da nota, pois nesses anos a escola pesquisada conseguiu alcançar as metas propostas de 6,2 e 6,8, respectivamente, superando-a em 2009 (0,3 a mais, isto é, 6,5), e igualando-a em 2013. Em 2015, a situação foi de atenção, porque a meta era 7,0, e a nota obtida foi 6,1, o que revela um retrocesso comparativamente ao Ideb anterior, de 2013. Entretanto, ao analisar os nove anos de avaliações realizadas pelo Inep de 2005 a 2021, a escola em questão em três anos conseguiu alcançar um Ideb superior ao indicado como meta (cabe lembrar que 6,0 é a nota indicada como de qualidade que todas as escolas deveriam alcançar até 2022), conquistando em 2009, em 2013 e em 2015, respectivamente, 6,5; 6,8 e 6,1. Por outro lado, em seis dos oito períodos destacados no gráfico 4 a escola pesquisada não conseguiu alcançar um Ideb igual ou superior a 6,0: 5,9 em 2005; 5,4 em 2007; 5,9 em 2011; 0 em 2017; 5,5 em 2019 e 0 em 2021. É importante destacar que para explicar os períodos com nota zero (2017 e 2021) a diretora da escola informou que nos dois períodos não houve quórum suficiente para a realização da prova – para tal, exige-se um quórum mínimo de 85% dos estudantes -, e justificou que em 2021 tinha ocorrido na cidade do Rio de Janeiro um surto de influenza que coincidiu com a data definida para as provas, impossibilitando vários estudantes de realizarem-nas.

Percebe-se que houve uma discrepância entre as notas do Ideb durante esses anos em que foi realizada a Prova Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental, o que me motivou a pesquisar e a comparar os resultados do Ideb dos anos 2005 a 2019 no estado, no município do Rio de Janeiro e em nível nacional com os dados da escola pesquisada. Segue abaixo o Gráfico 5, produzido com esses indicadores.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do QEdU, coletados em outubro de 2022

Observando e comparando as notas obtidas no Ideb da escola pesquisada para o 5º ano com as notas do Ideb do estado e do município do Rio de Janeiro e a do nível nacional (Brasil) nos anos de 2005 a 2021, constata-se que a escola analisada durante os nove anos (essa aferição é realizada a cada dois anos, conforme mencionado anteriormente) de avaliação externa do aprendizado manteve em seis anos um nível superior aos do estado, do município e do país, exceto em 2017 e 2021, quando, conforme já explicitado, seu Ideb foi zero, e em 2019, quando a sua nota foi 5,5, enquanto em nível nacional foi 5,7, e no municipal 5,8, não conseguindo equiparar-se a elas, tendo apresentado em 2019 a pior nota (5,5) quando comparada com os demais níveis: apenas 0,1% superior em relação ao nível estadual (5,4).

Apesar da escola pesquisada deter um Ideb superior em vários anos em relação aos indicadores do estado, do município e do país, o que é certamente positivo, com relação à meta projetada para a escola durante esses anos, ela só conseguiu alcançá-la em apenas dois, em 2009 e em 2013, como apontado no gráfico 4. Cabe ressaltar que nesses anos as metas projetadas para os níveis Brasil, Estado e Município eram menores que as da escola pesquisada, visto que essa projeção teve como base o Ideb de 2005 (nesse período de referência o Ideb da escola pesquisada foi maior que em todos os níveis apontados, tendo alcançado 5,9, enquanto em nível nacional - Brasil - o Ideb foi 3,6, no estadual 4,0 e no municipal 4,2).

Em síntese, embora, a escola estudada tenha iniciado a avaliação externa em 2005 com o Ideb 5,9, tendo praticamente obtido a nota mínima considerada desejável (6,0), ao ter elevada a projeção para as metas dos anos seguintes, na maioria dos anos não conseguiu alcançá-las, exceto em 2009, quando superou a meta ao obter 6,5, 0,3 a mais do que a meta, como já foi mencionado, e em 2013, quando igualou a meta. Portanto, observa-se que a escola na qual se desenvolve desde 2011 o Projeto Encontros Interativos destaca-se com relação aos indicadores escolares pesquisados, estando em geral acima dos índices nacional, estadual e municipal.

Há, finalmente, um elemento que merece a atenção com relação aos indicadores destacados no gráfico 4: a distância entre a nota obtida pela escola estudada em 2019 (5,5) e a meta então projetada (7,3). Aparentemente, a comparação dos dados revela que teria havido um retrocesso, dado que a escola apresentou uma nota 1,8 abaixo da meta. Todavia, considerando a nota zero em 2017, surge a dúvida: não terá sido ambiciosa demais a meta estabelecida?

Acredito que seja necessário um esforço maior tanto das políticas públicas traçadas quanto de programas como os que ocorrem em parceria entre as universidades e as escolas públicas para melhorar o desempenho dos estudantes, principalmente em matemática, área em que a defasagem da aprendizagem é bem maior, conforme mostram os indicadores analisados. De certa forma, presenciamos no interior das escolas diversos problemas especificamente pedagógicos, como a defasagem idade-série (segundo o Inep entende-se por defasagem dois ou mais anos de atraso escolar com relação à idade correspondente a cada ano), a existência de estudantes não alfabetizados em anos avançados do ensino fundamental, questões relacionadas a dificuldades de leitura e de interpretação de textos, frases, enunciados, bem como as que dizem respeito ao raciocínio lógico.

Precisamos unir forças para tentar solucionar os problemas variados na área da educação, e em particular no processo de ensino-aprendizagem, pois existem diversos fatores que nele interferem, tanto em nível macro (federal) quanto em nível micro (municípios). Precisamos lutar por políticas públicas ao alcance de todos, pois há múltiplos elementos que intervêm direta e indiretamente na aprendizagem das crianças e dos adolescentes, desde a questão da moradia, da alimentação, do ambiente familiar, do acesso aos serviços públicos e aos bens culturais, o nível de

escolaridade dos pais, a violência urbana, bem como questões relativas à infraestrutura das escolas, à formação continuada dos professores, ao vínculo entre educador e educando, e ainda fatores socioemocionais e pedagógicos que também interferem no processo de ensino-aprendizagem, como a afetividade, a amorosidade, a ludicidade e o uso de múltiplas linguagens para promover uma aprendizagem significativa para o educando.

Não podemos, em síntese, paralisar ou dificultar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes devido a questões como as apontadas, cuja solução supera o alcance individual do educador. Acredito, contudo, que devemos continuar lutando todos os dias para potencializar as aprendizagens dos estudantes, trabalhando de forma lúdica com as múltiplas linguagens, a fim de aguçar sua curiosidade e a imaginação para que se sintam motivados a estudar, e como forma de colaborar para diminuir a defasagem idade-série e de evitar a reprovação e a evasão escolar.

Capítulo 3 – Encontros Interativos: espaço de trocas significativas, afetos e múltiplas aprendizagens

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal... Os meios em que vive a criança e aqueles com que ela sonha constituem a “forma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (WALLON, 1975, p. 164,165,167 *apud* MAHONEY, 2005, p.17)

Não há como pensar em afetividade e não convidar Wallon para dialogar conosco, visto que aprendemos com ele que os meios em que as crianças e os jovens vivem e sonham estabelecem as “formas” que adaptam sua pessoa. Isso, no entanto, não ocorre passivamente, pois no dia a dia vemos uma resistência a tais moldes, como por exemplo, o sentimento de que não é porque os pais não tiveram acesso aos estudos que o filho também não o terá, ou simples fato de ter nascido em uma comunidade violenta significará que a pessoa se expressará por meio da violência. O meio é fundamental para todos nós, mas não determina *a priori* quem somos, pois esse molde não será aceito de forma passiva, e os educadores têm uma importante função: afetar os educandos positivamente, mostrar-lhes que eles sempre poderão superar-se, auxiliá-los a ampliar a sua visão crítica, a encorajar os seus voos, a realçar as suas aptidões por meio das múltiplas linguagens, a descobrir e potencializar os seus talentos nas artes em geral, nos desenhos, nas poesias, nas dramatizações, na literatura, na escrita, na leitura etc.

Logo, ao destacar o meio como um dos conceitos fundamentais da teoria walloniana, observa-se a escola, uma vez que é um dos meios fundamentais para o desenvolvimento do educando e do educador, visto que Wallon afirma que o estudo da criança exige o estudo do meio ou dos meios em que ela se desenvolve. Sendo assim, ao estudarmos a teoria psicogenética de Wallon, perceberemos as suas contribuições tanto para melhor compreendermos o processo de desenvolvimento como o processo de ensino-aprendizagem, visto que fica clara a interferência da relação professor-aluno nesses processos.

Cabe ressaltar que na teoria psicogenética de Wallon destaca-se o eixo da integração como elemento principal no processo de desenvolvimento, tal como: integração organismo-meio e integração cognitiva-afetiva-motora. Para destacar a integração organismo-meio, afirma Wallon:

Estas revoluções de idade para idade não são improvisadas por cada indivíduo. São a própria razão da infância, que tende para a edificação do adulto como exemplar da espécie. Estão inscritas, no momento oportuno, no desenvolvimento que conduz a esse objetivo. As incitações do meio são sem dúvida indispensáveis para que elas se manifestem e quanto mais se eleva o nível da função, mais ela sofre as determinações dele: quantas e quantas atividades técnicas ou intelectuais são à imagem da linguagem, que para cada um é a do meio!... (WALLON, 1995, p. 210 *apud* MAHONEY, 2005, p.16)

Portanto, o foco da teoria é essa interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais, por isso, é importante que os educandos tenham sempre à disposição múltiplas linguagens ofertadas no cotidiano escolar como forma de auxiliar, facilitar e contribuir para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, tornando o momento de aprendizagem mais significativo, interessante e lúdico.

Já ao observar a integração cognitiva-afetiva-motora destaco as considerações de Mahoney e Almeida (2005, p.18), que descrevem à luz da teoria walloniana a integração dos três aspectos, ressaltando as funções de cada um:

(...) O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários. O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão e o conjunto ato motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e os sentimentos se expressarem.

Como destaca Wallon, a emoção, o sentimento e a paixão são um conjunto afetivo que corrobora para a aquisição e a manutenção do conhecimento. Podemos observar no cotidiano escolar e na relação entre o educador e o educando como é entrelaçada esse conjunto afetivo, pois estudos apontam que dependendo da relação afetiva, a troca, o diálogo, o afeto, o carinho e o respeito mútuo são ferramentas que facilitarão a aprendizagem do educando. É importante destacar que somos seres afetivos e que, como tal, a emoção, o sentimento e a paixão são elementos que interferirão diretamente na sala de aula e em tudo o que fizermos; cabe, portanto, ao

educador ter um olhar atento para os sinais comportamentais e posturais para dar apoio ao educando, a fim de que ele consiga se expressar da melhor maneira.

De acordo com as autoras, existe o quarto conjunto funcional, isto é, a pessoa, que expressa a integração em suas inúmeras possibilidades. Elas ainda descrevem outras características do processo de desenvolvimento como um todo que vão se expressar no desenvolvimento do conjunto afetivo, tais como:

- *do sincretismo para a diferenciação*: todos os conjuntos funcionais revelam-se inicialmente de forma sincrética, isto é, apresentam uma forma nebulosa, global, difusa, sem distinção das relações que as unem. No caso específico do conjunto afetividade, ele tem sua origem nas sensibilidades internas de interocepção (ligadas às vísceras) e de propriocepção (ligadas aos músculos), que são responsáveis pela atividade generalizada do organismo. Essas sensibilidades, junto com as respostas dos outros do seu entorno — sensibilidade de exterocepção (ligada ao exterior) —, vão provocando sentimentos e emoções cada vez mais específicos: medo, alegria, raiva, posteriormente ciúmes, tristeza, etc.

- *da alternância na predominância dos conjuntos*: em cada estágio de desenvolvimento (Wallon propõe os seguintes estágios: impulsivo-emocional — 0 a 1 ano; sensório-motor e projetivo — 1 a 3 anos; personalismo — 3 a 6 anos; categorial — 6 a 11 anos; puberdade e adolescência — 11 anos em diante), um dos conjuntos predomina; isto é, fica mais em evidência, embora os outros também estejam presentes numa relação recíproca e complementar. Assim é que o conjunto afetivo está mais evidenciado nos estágios do personalismo, e da puberdade e adolescência.

- *da alternância de direções*: em cada estágio de desenvolvimento há uma alternância de movimentos ou direções. No impulsivo-emocional, personalismo, puberdade e adolescência o movimento é para dentro, para o conhecimento de si. Já no sensório-motor e projetivo e categorial o movimento é para fora, para o conhecimento do mundo exterior. Aproximando esses dois princípios: *alternância funcional e predominância funcional* podemos afirmar que, quando a direção é para si mesmo (centrípeta), o predomínio é do afetivo. E quando a direção é para o mundo exterior (centrífuga), o predomínio é do cognitivo. (MAHONEY & ALMEIDA, 2005, p.18-19.)

Logo, observamos a extensão temporal do desenvolvimento que vai do início ao fim da vida, distribuída em estágios que apresentam aspectos que são definidos histórica e culturalmente. Sendo assim, cada estágio na teoria walloniana é visto como um sistema completo em si, que valoriza todos os componentes que formam a pessoa. Fica claro que o predomínio é afetivo para as crianças e os adolescentes que se encontram no ensino fundamental, pois estão no estágio em que o seu desenvolvimento se dá na direção centrípeta, ou seja, para si mesmos.

Desse modo, podemos destacar a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, visto que aprendemos com Wallon, Mahoney e Almeida (2005) que ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta, pois a afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis, sendo marcadas pela evolução da afetividade por meio da emoção, do sentimento e da paixão. Logo, na relação educador-educando, o papel do educador é o de mediador do conhecimento, e a forma como essa mediação ocorre reflete-se na relação do educando com o conhecimento e nas relações educando-educando e educador-educando.

Por ter ciência da importância da afetividade entre educador/educando no processo de ensino-aprendizagem e por vivenciar esse afeto durante a jornada escolar e acadêmica, sendo comprovado cientificamente que o meio e a afetividade interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem – concebendo aqui que ensino e aprendizagem não são distintos, mas caminham juntos na mesma direção -, o olhar do educador para os educandos deve ser sem rótulos, valorizando a identidade, a criticidade, ampliando o repertório cultural e o contato com as múltiplas linguagens para que eles se sintam potentes, para que construam suas próprias pontes para trilharem os seus próprios caminhos, independentemente de sua classe social, local de moradia, cor etc.

Nesse sentido, o projeto Encontros Interativos procura manter sempre uma relação dialógica, de afeto, de respeito mútuo entre os educandos-educadoras, estimulando a ampliação do repertório cultural e valorizando a identidade de cada criança e adolescente que dele participa.

Portanto, cotidianamente nas atividades desenvolvidas no projeto Encontros Interativos são tecidos laços afetivos entre educador-educando para que o estudante se sinta em um ambiente seguro, para que tenha liberdade para expressar o que pensa, para formular perguntas e respondê-las sem medo das respostas serem corretas ou não, e para que possa compartilhar suas histórias fazer parte de um ambiente que favoreça o processo de ensino e aprendizagem, permeado de múltiplas linguagens, ampliando o conhecimento por meio de atividades lúdicas como o contato

com diversas literaturas, jogos, poesias, músicas, desenhos, dramatizações, escritas etc.

3.1 Encontros Interativos: um espaço afetivo e potencializador para o processo de ensino-aprendizagem

O objetivo principal do projeto Encontros Interativos é colaborar com o processo de alfabetização de crianças e adolescentes que revelam dificuldades pedagógicas em sala de aula. Com encontros semanais de dois tempos de aula, a equipe estimula a realização de atividades por meio de múltiplas linguagens, como forma de despertar a curiosidade das crianças e de incentivá-las a novas descobertas para que vivenciem aprendizagens significativas. Os Encontros Interativos constituem, pois, um espaço potencializador para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, permeado de afetividade e de amorosidade para fortalecer os vínculos entre educador-educando e facilitar o aprendizado, ampliando-o de modo que sintam ampliar-se todos os sentidos, e encorajando-os a alçar seus próprios voos, aguçando-lhes a imaginação e a criatividade.

De acordo com Freire, a amorosidade partilhada proporciona dignidade coletiva e utópicas esperanças de que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. A amorosidade freiriana se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se alimenta engravidado da solidariedade e da humildade. A amorosidade está centralizada na dialogicidade, que exige amor e confiança, relação em que o diálogo nunca está aprontado, é sempre um caminho (FREIRE, 1987) por onde os homens e as mulheres tomam consciência de si em relação com os outros e com o mundo da natureza e da cultura, da mediação pelo trabalho com o conhecimento e com a vida pelo diálogo como potencialidade existencial do ser humano. É a partir dessa visão freiriana da amorosidade, do impacto por meio da afetividade entre educador e educando, da dialogicidade para a transformação do ser humano e da práxis docente que a metodologia do projeto está alicerçada.

Sendo assim, a metodologia utilizada ao longo dos encontros está pautada no diálogo, na valorização da identidade dos educandos. A equipe acredita na educação como um meio de transformação social. Os Encontros Interativos têm como premissa estimular a autonomia e valorizar a autoestima dos educandos com atividades lúdicas

e desafiadoras, bem como provocar a criticidade e o protagonismo dos envolvidos no projeto. Espera-se contribuir para melhorar o desempenho escolar das crianças, aumentar sua capacidade de aprendizado e o raciocínio lógico por meio de múltiplas linguagens, procurando desenvolver uma educação com sentido, ética e estética.

Garcia (2000, p.12) nos convida a refletir se concordamos com Einstein quando afirmou que a imaginação é mais importante do que o conhecimento, e ressalta a função do educador como aquele que instiga a imaginação, a sensibilidade e a intuição dos educandos por meio das múltiplas linguagens:

... o conhecimento é limitado, enquanto a imaginação pode abranger tudo o que existe no mundo, incentiva o progresso, é fonte de evolução e, no sentido estrito, é fator real de investigação científica. Não deveríamos estar deixando fluir a imaginação de nossos alunos e alunas, e a sua intuição e sua sensibilidade, e ao pretender educar, educar (o que não significa domesticar) o olho, o ouvido, o tato, o olfato e a gustação, formas de conhecimento do mundo e de si mesmo, pois só assim lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamento, de diversidade de linguagens? Musicalizar a vida, poetizar a vida, sentir o cheiro da vida, cantar e dançar a vida, ver a beleza da vida, tornar a vida bela. ...Isto, uma criança faz, quando não é cerceada em seu impulso por conhecer e em sua sensibilidade para a beleza, que mais tarde se transformaria (também se não impedida) em sentido estético e em sentido científico.

Os Encontros Interativos procuram estimular a imaginação e a criatividade, e para tal oferece múltiplas linguagens aos alunos participantes do projeto, tais como: literatura, música, jogos, desenhos, entre outras, pois entendemos que por meio dessas diferentes linguagens os educandos se expressam e alcançam caminhos de descobertas e de novas criações, desenvolvendo sua expressão criadora e espontânea. Sempre iniciávamos nossos encontros com uma contação de história para aumentar o repertório literário das crianças e para promover o gosto pela leitura, com a intenção de contribuir para a formação de bons leitores. Como destaca Carvalho (1994, p.20):

O mais importante na hora da história é fazer da atividade um momento de prazer, de divertimento. As histórias não devem ser usadas para dar lições de moral nem para transmitir noções do programa escolar que podem ser aprendidas de outro modo.

E no projeto era assim que fazíamos, como indica Carvalho no destaque acima, a literatura estava presente pela literatura em si, não a utilizávamos para “pedagogizar” ou como desculpa para oferecer às crianças falsas lições de moral; o nosso compromisso era provocar diversas experiências prazerosas com a leitura para

que as crianças e os adolescentes tomassem gosto de ler e pudessem experimentar outras vezes a literatura, ampliando o seu repertório literário. Nesse sentido, ressalta ainda Zilberman (2003b, p.16) que:

(...) a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Revela-se imprescindível e vital um redimensionamento de tais relações, de modo que eventualmente se transforme a literatura infantil no ponto de partida para um novo e saudável diálogo entre o livro e seu destino mirim.

Destaco a seguir algumas atividades que foram desenvolvidas no projeto, como modo de exemplificar a potência do espaço afetivo cotidiano e a promoção de diversas experiências vivenciadas pelos educandos, que geravam momentos de muitas trocas e aprendizagens tanto para os alunos quanto para as professoras.

3.2 Viajem literária: uma imersão na fantasia para experimentar outros papéis

Como mencionei anteriormente, os Encontros Interativos eram sempre iniciados com uma história, a fim de estimular que os estudantes aumentassem seu repertório cultural e ampliassem sua gama de experiências. No planejamento semanal solicitei à coordenadora do projeto, Irene Giambiagi, que lêssemos o livro *Vazio*, de Anna Llenas, da editora Salamandra. Inspirava-me o fato de que naquele momento eu estava cursando no curso de graduação a disciplina eletiva Literatura Infantil, e uma das atividades propostas consistia em escolher um livro para fazer a contação para um grupo de crianças e perceber como elas reagiam à leitura, como forma de colocar em prática o que aprendêramos na disciplina. Fiquei muito impactada com o livro em destaque, e queria saber como as crianças iriam se sentir com essa leitura, com a provocação e a reflexão sobre como podemos lidar com as nossas perdas. Considerei o livro atrativo e interessante para diversos públicos, com ilustrações de qualidade e bem instigantes. Entendo que a literatura escolhida dialoga com o leitor de diversas idades, sendo uma leitura agradável que nos remete a diversas experiências e lembranças que por sua vez nos convidam para uma reflexão das situações vivenciadas no decorrer da vida.

O livro *Vazio* narra a história de uma menina chamada Júlia, e conta como a menina conseguiu superar a tristeza, dando um novo sentido a suas perdas. Nas

considerações, a autora Anna Llenas ressalta que a vida é cheia de encontros e também de perdas, que às vezes se perdem elementos insignificantes, como um lápis ou um objeto qualquer, mas que também podemos perder bens valiosos, como a própria saúde ou uma pessoa querida. Acredito que a literatura seja uma ponte para nos ajudar a viver nossos conflitos internos, pois por meio da imersão na fantasia é possível viver outros papéis.

A contação da história Vazio aconteceu com a turma de 12 crianças do 2º ano, e teve uma duração de aproximadamente 8 minutos. Durante a narração houve algumas mediações feitas pela *contadora* (referir-me-ei daqui em diante a mim mesma desse modo durante o relato da contação do livro). Descrevo a seguir os diálogos realizados no decorrer da história.

Ao iniciar o contato com a turma, a contadora narra o que a motivou a escolher o livro Vazio, relata que o considerou uma obra interessante e que a capa e o título chamaram muito sua atenção. E explora inicialmente a capa do livro, formulando perguntas motivadoras para as crianças.

Foto 1 – livro Vazio, de Anna Llenas



Contadora: - Vocês acham que esse livro fala sobre o quê?

Kamille: - Nada!

Renato: - Que o mundo é de tristeza.

Pareceram-me muito interessantes as respostas das crianças: por um lado, uma delas responde que o livro trata “sobre nada”, referindo-se ao título *Vazio*. Tem lógica! Ela associou a palavra ao seu significado, com muita propriedade, deduzindo que a história, “não fala sobre nada”. Outro aluno revela em sua fala que “o mundo é de tristeza”. Considero interessante e profunda essa análise feita pelo Renato. Justamente no dia eu estava um pouco preocupada, pois no planejamento inicial com

a equipe do projeto havia surgido uma discussão com relação à temática do livro, que poderia causar angústia nas crianças, tendo em vista que a maioria morava em área de vulnerabilidade social, que elas poderiam, ao observar o buraco que havia na personagem na capa do livro, remeter-se à violência que vivenciam nas comunidades onde vivem. A coordenadora do projeto temia que a leitura fosse dolorosa, que pudesse remeter os alunos a situações da violência cotidiana, inclusive com parentes ou conhecidos. Entretanto, coletivamente decidimos apostar na leitura e a minha curiosidade aumentou ainda mais para saber como eles iam interagir com a leitura e que percepções teriam.

As crianças foram surpreendentes: ninguém associou o buraco na barriga da protagonista com tiros! Ficamos pensando se não poderíamos ter investigado mais a resposta do Renato: “que o mundo é de tristeza”, em cujo caso talvez surgisse, sim, essa questão. Porém, mas como estava receosa com questões que surgiram no planejamento - da leitura ser dolorosa e talvez remetesse a situações cotidianas de violência -, não estimulamos o aprofundamento de sua fala.

Contadora: - Alguém aqui está procurando alguma coisa?

Crianças: - Eu não! Eu também não.

Ao iniciar a leitura da história também leio a dedicatória da autora: “Para você, para que encontre aquilo que anda buscando”. A contadora, ao ler a dedicatória, pergunta aos alunos se estavam procurando algo; constatou-se que todos demonstravam surpresa e respondiam que não.

As crianças ficaram impressionadas com o tamanho da casa da personagem da história, a Júlia, que vivia em uma casa bem pequenina no alto de uma colina. Ao olharem a ilustração, não perceberam que eram várias casinhas uma ao lado da outra e que a casa de Júlia era a que estava em destaque no alto da colina. Elas consideraram todas aquelas casinhas juntas, como se fosse apenas uma grande casa.

Foto 2 – As casas no alto da colina



Foto retirada das primeiras páginas do livro Vazio

Ao observarmos as falas das crianças percebemos que elas sequer se identificaram com as moradias. Ao lermos o livro, tínhamos a expectativa de que isso ocorreria, porque a maioria reside em comunidades, em morros. Mas não, elas viram que todas aquelas casinhas eram um casarão. E consideravam uma leitura incoerente, pois quando a contadora leu: “Júlia vivia com sua família em uma casa pequeninha, numa cidade não muito grande, no alto de uma colina”, elas logo reagiram e questionaram-na:

- Pequeninha?! Olha o tamanho da casa dela!

Contadora: - Grande vazio. Um vazio enoooooorme.

Crianças: - Não é nada!

Nesse trecho, enquanto a contadora lia sobre o grande vazio de Júlia, as crianças relativizavam-no (*não é nada!*), comentando que esse vazio não era tão grande como a contadora descrevia e enfatizava na contação.

Contadora: - Será que ela conseguiu tapar esse buraco?

Renato: - Sim.

Ao ouvir e participar das histórias as crianças mostravam-se espontâneas e positivas. Renato, que no início da contação referira-se à capa do livro como sendo uma representação da tristeza do mundo, quando lhe perguntei se a personagem conseguiria tapar o buraco, imediatamente respondeu de forma afirmativa.

Contadora: - O que será que aconteceu com a Júlia?

Criança: - O buraco... ficou preto!

Ao perguntar aos alunos o que poderia acontecer com a personagem, eles fixaram os olhos na ilustração e suas respostas remeteram rapidamente ao buraco presente na história que, segundo eles, “foi ficando preto”. A contadora continuou a formular perguntas de interpretação à turma, mas enfocou então a voz que falara com a Júlia.

Contadora: Quem será que falou com a Júlia?

Crianças: - O vento? O chão? O homem? O buraco? Sei lá! O homem?

Após a contadora ler que a personagem ficara tonta e desmaiara, ela relatou que a menina estava tão triste que começou a chorar... Inicialmente bem quietinha, depois aos berros, e outra vez sem fazer alarde, até a tristeza virar silêncio. A Júlia ouviu uma voz que parecia que saía do chão e dizia “Pare de procurar por aí e olhe para dentro de você...”. Pareceram-me interessantes as respostas das crianças; chamou-me a atenção que ninguém revelou uma conotação religiosa na resposta, imaginei que alguma delas poderia mencionar Deus, mas tal associação não ocorreu, elas remetiam a voz ouvida pela personagem ao vento, ao chão, ao buraco, ao homem.

A contadora a seguir perguntou ao grupo: - Quem tem amigos aí?

Todas as crianças levantaram as mãos, sinalizando que tinham amigos. Uma das crianças observou que uma das professoras também havia levantado a mão, e disse, surpresa: - Até a tia Irene tem amigos!, expressando em sua fala a forma de tratamento de “tia” à professora, tão historicamente arraigada durante décadas nas escolas brasileiras dos anos iniciais, embora no projeto as professoras não utilizem tal termo.

Ao partir para a finalização da contação da história do livro Vazio, a contadora perguntou ao grupo: - O que vocês acharam da história?

As crianças, em resposta, aplaudiram. A contadora formulou novamente a pergunta, e a Kamille imediatamente lhe respondeu: - Péssima!

Mas assim que a aluna deu essa resposta, ela tentou pegar o livro da mão da contadora para folheá-lo, em um gesto aparentemente contraditório.

Outra criança responde a seguir: - Eu não achei nada péssima, eu achei legal!

A leitura do livro *Vazio* com as crianças fez refletir à turma sobre algumas questões relacionadas às suas experiências com os livros e com as suas narrativas. Como pudemos perceber na contação em questão, as perguntas formuladas pela mediadora geraram espaços de participação para as crianças, propiciando uma leitura onde o diálogo se fez presente, de modo a enriquecer esse momento. Ficou evidente também que as crianças criaram hipóteses a partir do título e da capa, uma vez que esses elementos lhes ofereciam pistas com relação à temática da história que lhes seria contada. Tais hipóteses, inclusive, constituem estratégias de antecipação fundamentais no processo de leitura em geral.

No final da contação, uma das crianças ficou emocionada (terá sido por identificação com a personagem? Por reviver alguma situação pessoal angustiante?). Acredito que isso tenha ocorrido devido aos assuntos abordados no livro, como perda, tristeza e angústia. Porém, apesar da história tratar de temas profundos que possam realmente provocar afetos relacionados à tristeza, a narrativa finaliza com a superação do estado de angústia provocada pela perda, enfatizando que é possível encontrar novos motivos e sentidos para viver, que a vida é bela e pode ser colorida novamente.

Outro aspecto que observei no decorrer da leitura foi que as crianças constroem diferentes percepções e experiências com a narrativa. Esse fato ficou claro nas próprias falas das crianças, como por exemplo, quando algumas expressaram gostar da história, enquanto outras nem tanto. Essas distintas reações revelam que a história é percebida pelas crianças de modos diferentes, pois suas histórias de vida e o capital cultural delas são também diferentes.

Segundo Thiry-Cherques (2006), Bourdieu define assim a expressão *capital cultural*:

compreende o conhecimento, as habilidades, as informações etc., corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais produzidas e transmitidas pela família, e pelas instituições escolares, sob três formas: o estado incorporado, como disposição durável do corpo (por exemplo, a forma de se apresentar em público); o estado objetivo, como a posse de bens culturais (por exemplo, a posse de obras de arte); o estado institucionalizado, sancionado pelas instituições, como os títulos acadêmicos. O capital cultural é a herança transmitida pela escola (Bourdieu e Passeron, 1964). Um outro exemplo, contra a ideia de “cultura de massa”, ele entende que a prática e a apreciação artística são marcadas pelo pertencimento a uma classe (Bourdieu, 1979); que as lutas pelo reconhecimento são uma dimensão basilar da vida social. Tais lutas compreendem a acumulação de uma forma particular de capital, a honra no sentido da reputação, do prestígio e obedecem a uma lógica específica de acumulação de capital simbólico como capital fundado no conhecimento e no reconhecimento (BOURDIEU, 1987, p.33, *apud* THIRY-CHERQUES, 2006, p.39).

Como já dito acima, cada criança manifestou reações distintas de acordo com suas histórias e o capital cultural de cada um, conforme destaca Bourdieu no que se refere ao conjunto de heranças transmitidas pela família e pelas instituições escolares. Sendo assim, em relação ao comportamento de cada um durante a contação, considere a possível interferência pelo fato de estarmos gravando a contação da história com o celular, e analisei que esse elemento pode ter deixado a turma um pouco tímida, pois percebi que, apesar de algumas crianças terem participado em vários momentos da leitura, outras ficaram em silêncio. Tal situação me fez refletir que por meio do silêncio também nos expressamos. Portanto, cabe a nós, professores-educadores ou outros mediadores de leitura, interpretar o que os silêncios significam, pois eles não são todos iguais, podendo ter distintas representações.

Quando olhamos a infância sob uma perspectiva histórica, deparamo-nos com maneiras distintas pelas quais as crianças foram entendidas e tratadas, nas diferentes épocas e sociedades. Nos dias de hoje, ainda ecoa um pensamento consolidado na Modernidade, especificamente no século XVIII, que concebe a criança apenas pelo lado do que lhe falta, devendo ser resguardada de todas as questões consideradas inapropriadas. Muitas vezes essa lógica é atribuída até a questões e fatos que constituem a vida humana, como a morte, a perda, a tristeza e o sofrimento. Nesse sentido, Zilberman (2003a, p.27) ressalta que “a criança é um indivíduo que se ressent de uma abertura de horizontes, consequência da situação claustal a que foi lançada”. Esse pensamento, que cria um enclausuramento da criança, fica evidente nos “impeditivos” e receios colocados no planejamento da atividade para a leitura do livro “Vazio”, como já relatado acima. Vamos de encontro a essa maneira de vê-la,

uma vez que trabalhar essas temáticas com ela possibilita-lhe que aprenda a lidar melhor com questões difíceis, mas que, inescapavelmente, fazem parte da existência. Cabe sempre, porém, analisar como e quando fazê-lo, tal análise é fundamental para o respeito e a consideração a que a criança tem direito.

Sob tal perspectiva, o trabalho com a literatura na sala de aula proporciona às crianças o desenvolvimento do gosto pela leitura, de modo a construir um importante espaço para o intercâmbio da cultura literária (ZILBERMAN, 2003b, p.16). Desse modo, os professores tornam-se agentes mediadores do processo de leitura, no qual a criança vai estabelecendo relações com os livros e as narrativas, ou seja, o professor é um potencializador do processo de imersão da criança na cultura literária. Assim, o professor-educador e mediador da leitura não deve ser aquele que limita as interpretações sobre a história contada, estabelecendo “a verdade” que o livro contém. Destaca ainda Zilberman (2003a, p. 28) que:

ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as várias interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão da sua percepção singular do universo apresentado.

A autora citada aponta também que a origem tanto da instituição escolar como da literatura remonta a uma tentativa de controlar e dominar a infância. No entanto, a literatura e a escola vêm sendo pensadas como possibilidades de romper com essas características, e se consolidam em suas potencialidades de ampliar os horizontes das crianças. Conseqüentemente, a literatura desempenha um papel de elo entre a escola e a sociedade, estimulando diversas questões para ser pensadas a respeito da vida, tanto individual como coletiva, apresentando-se como elemento propulsor para que a escola rompa com uma educação contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2003a).

A contação do livro Vazio analisada motivou-me a discutir e a refletir acerca da mediação da leitura na escola por parte do professor, bem como permitiu-me entender melhor a participação das crianças nessa atividade de leitura. Pude analisar e me conscientizar sobre alguns fatores observados ao praticar a leitura na sala de aula, e percebi que essa mediação é um desafio constante, mas que abre diversas possibilidades de enriquecer as nossas práticas pedagógicas junto às crianças. Isso porque os livros, com suas inúmeras e infinitas possibilidades de histórias, abarcam

as diversas dimensões humanas, como a afetiva, a relacional, a social e também a dimensão cognitiva.

Após a contação da história Vazio entreguei um coração em branco para cada educando com a seguinte pergunta: “O que te deixa feliz?”. Em resposta, os estudantes puderam expressar o que os deixava felizes.

Fotos 3 e 4 – Escrita das crianças a respeito do que as deixava felizes



Fonte: Fotos da atividade do arquivo pessoal da autora

Observa-se que nas respostas dos alunos estavam impressos os seus desejos e as ausências, como destacado por uma das crianças, que escreveu que o que a deixava feliz era *ver seus irmãos* – seus pais são separados, ela mora com a mãe e quase não via os outros irmãos, que ficaram morando com o seu pai -; surgiram outros desejos e elementos motivadores de momentos felizes, tais como: comer pizza, jogar futebol, jogar videogame, ter um bebê *reborn* (bonecos realistas que parecem bebês reais), ir à praia etc. Percebe-se que as respostas dos estudantes destacadas no coração são permeadas de afeto, amor, alegria, satisfação e desejo; foram apresentadas com entusiasmo para a turma por crianças que expuseram com brilho no olhar para os colegas e as professoras do projeto seus motivos pessoais de felicidade. Que alegria e satisfação ao compartilharem suas respostas com os colegas!

Enfatizando o potencial poder libertador da literatura e as suas múltiplas possibilidades, Zilberman (2003a, p.29-30) ressalta a relação entre esta e o espaço escolar:

Integrando-se a esse projeto libertador (da literatura), a escola rompe suas limitações, inerentes à situação com a qual se comprometeu em sua gênese. Essa é uma possibilidade de superação de um estreitamento de origem o que a literatura infantil oferta à educação. Aproveitada em sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento de mundo, e não como súdita do ensino bem-comportado, ela se apresenta como o elemento propulsor que levará a escola à ruptura com a educação contraditória e tradicional.

Pude, portanto, constatar na prática cotidiana dos Encontros Interativos que a literatura é uma das múltiplas linguagens que coopera e afeta o educando para que ele compreenda os seus sentimentos, forme opiniões críticas e reflita sobre a sua realidade, a do mundo e a da sociedade, expandindo a sua forma de ver e de sentir o mundo que o rodeia, sendo uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Jogos: facilitadores da aprendizagem e da afetividade entre educador-educando e entre educando-educando

Sempre trabalhávamos nos Encontros Interativos com jogos variados (como quebra-cabeça, jogo da memória, jogo de sílabas, entre outros) para facilitar e potencializar a aprendizagem e a afetividade entre os estudantes. O projeto dispõe de um acervo de jogos educativos comprados pela coordenadora do projeto, além de outros produzidos pela equipe. Gostaria de destacar o jogo de classificação dos animais, de cuja confecção participei com o objetivo de sistematizar e trabalhar alguns conteúdos, tais como a classificação dos animais (vertebrados e invertebrados; animais silvestres e domésticos; aéreos, terrestres e aquáticos; aves, mamíferos, répteis, anfíbios, peixes e insetos). Além do prazer que a equipe sentiu ao elaborar o jogo, este foi um sucesso entre os educandos, que mostraram com seu entusiasmo às professoras que é mais fácil aprender com materiais lúdicos e esteticamente atrativos. A respeito da ludicidade na escola, Maia (2014, p.87) afirma:

Acreditamos que a sala de aula pode constituir-se como um lugar agradável, propiciador de uma aprendizagem significativa e prazerosa se o educador conseguir conciliar os objetivos pedagógicos com métodos que levem em consideração a importância do brincar na constituição do ser

humano, desenvolvendo a subjetividade, que é o que impulsiona a construção de um ser autônomo, crítico e criativo.

Para a realização da atividade com animais, a equipe priorizou o trabalho em pequenos grupos, pois acreditávamos que assim direcionávamos melhor o olhar para a subjetividade dos educandos, dando visibilidade à participação de cada um, fomentando a construção coletiva, potencializando a escuta do outro e a troca entre os pares. Como afirma Edwards (2016), o professor trabalha “dentro” do grupo e ocasionalmente “apenas” em volta dele, intervindo nos momentos críticos e compartilhando as emoções intensificadas das crianças.

O relato acima ilustra o cotidiano de trabalho das professoras nos Encontros Interativos, em pequenas equipes e, às vezes, apenas em volta dos estudantes, motivando-os para que construam coletivamente o conhecimento, aprendendo uns com os outros, cabendo a elas o papel de mediadoras e estimuladoras da construção do conhecimento.

Em um encontro que vale a pena mencionar, as educadoras dos Encontros Interativos produziram diversos cartões com imagens de animais de vários tipos, conforme mencionado acima, e os dividiram em cinco mesas para serem classificados pelas crianças de acordo com suas características: vertebrados e invertebrados; silvestres e domésticos; aéreos, terrestres e aquáticos; aves, mamíferos e insetos; anfíbios, répteis e peixes. Seguem abaixo algumas fotos⁷ da atividade relatada:

Fotos 5,6,7,8, 9 e 10 – Pequenas equipes brincando de classificar os animais



⁷ A direção encaminhou aos responsáveis dos alunos participantes dos Encontros Interativos no início do projeto em 2019 um pedido de autorização do uso de imagem.



FONTE: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

Cabe ressaltar que essa prática de organização pedagógica em pequenos grupos para sistematizar os conteúdos de maneira lúdica favorece a aprendizagem entre os estudantes e a construção coletiva, pois, desse modo, um aluno ensina naturalmente algo ao outro, como destaca Sampaio (1992, p. 35-36):

Como trabalhavam em grupos, a troca possibilitava um processo de construção. O que um não sabia, o outro ensinava, e o que este sabia e ensinava, ao fazê-lo, descobria uma nova dificuldade ainda não dominada, que um terceiro ensinava e, quando nenhum deles sabia, era a própria professora que informava. O papel do “professor” se desdobrava entre vários informantes. Neste processo, as crianças não apenas estavam realizando uma atividade extremamente significativa, como estavam, concretamente, se alfabetizando. Estavam utilizando a linguagem escrita para se expressarem e se comunicarem.

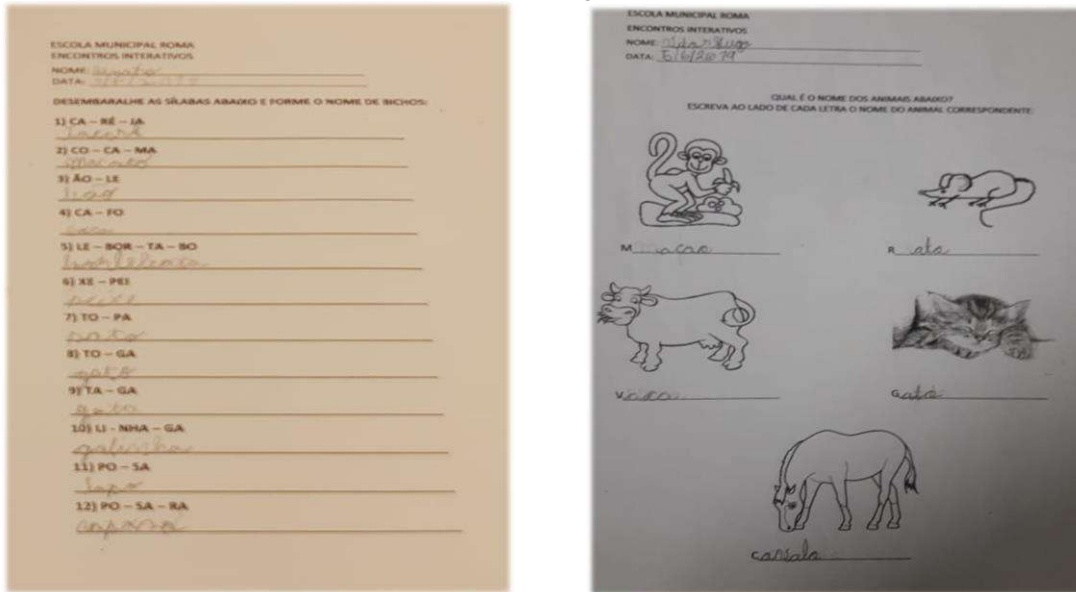
Observamos, portanto, na implementação da atividade mencionada, a importância da ajuda mútua entre os estudantes para compreenderem coletivamente os conceitos trabalhados; todos construíam conhecimento juntos, brincando e aprendendo ao mesmo tempo. Quando apareciam dúvidas e havia necessidade, as professoras entravam em ação para esclarecer as questões que surgiam. Por meio dessa atividade, os estudantes também fortaleceram seus vínculos, a confiança e a afetividade entre eles, além de cooperar para os processos individuais e coletivo de alfabetização. A prática docente durante os Encontros Interativos está orientada de acordo com o que Smolka (1993) explicita a seguir:

o aprendizado da criança não pode ficar condicionado à transmissão de conhecimentos do professor, pois não é tarefa dele simplesmente repassar conteúdos à criança. A função do professor é facilitar os meios para que o conhecimento possa ser construído por seus alunos.

No projeto, conforme mencionado, o educador é o facilitador para que os educandos construam o conhecimento. Vale ainda ressaltar que eles estavam paralelamente estudando com a professora regente os conteúdos de ciências abordados, fortalecendo a aprendizagem nos Encontros Interativos de forma lúdica, atrativa, coletiva e prazerosa.

Nas fotos 11,12 e 13 reproduzidas abaixo é possível apreciar outros exemplos de atividades de leitura e escrita com a temática dos animais desenvolvidas com os alunos, que consistiram em organizar sílabas que compunham nomes de animais e reescrevê-las na ordem correta; escrever os nomes dos bichos ilustrados, dando sequência à letra inicial destacada; resumo das principais características e diferenças entre os animais vertebrados e invertebrados.

Fotos 11 e 12: Atividades de organização das sílabas e escrita dos nomes



Fonte: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

Foto 13: Atividades diversas sobre as características dos animais



Fonte: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

3.4 Fortalecimento da autoestima e da identidade do educando

O Projeto Encontro Interativos, como já mencionado neste trabalho, tem como um dos seus objetivos principais fortalecer e valorizar a autoestima e a identidade dos estudantes nas ações pedagógicas realizadas diariamente, pois reconhece a importância da reflexão e da construção da identidade no espaço escolar, como destaca Carvalho (2012, p.210):

A reflexão sobre a identidade aponta para o processo de interação dos indivíduos nos diversos espaços sociais nos quais buscam construir uma gama de sentidos de si mesmos e, simultaneamente, do outro. Esse processo

de conhecimento não se reduz, contudo, apenas a um conjunto de crenças e representações sobre si mesmo e do outro, mas, também, pelo ambiente social no qual estão inseridos que se convergem na produção da identidade. Afinal, quando nos perguntamos “quem somos” a resposta vai além de um conhecimento estático e solipsista: nossa identidade se engendra em infinitas possibilidades proporcionadas pela experiência social.

Cabe ressaltar que as atividades desenvolvidas com os educandos, intituladas “Quem sou eu?” e “Como eu sou?” foram importantes para que os educandos escrevessem sobre si, tendo sido planejadas para provocar a reflexão do olhar para si mesmos, pensando na valorização da identidade, da sua individualidade, das suas diferenças e do fortalecimento de sua autoconfiança, como aponta GARCIA (1984, p.13):

Ao invés de considerar o diferente como desvio a ser corrigido e tentar a homogeneização, pode-se trabalhar as diferenças, e, através do confronto das diferenças que estão presentes na escola, enriquecer o espaço pedagógico e, portanto, o currículo. Cada aluno, valorizado em seu saber e em suas formas peculiares de ser e de se expressar, ganha confiança em sua capacidade de aprender. Reconhecido em seu saber, é estimulado a saber mais; fortalecido no conhecido, capacita-se a penetrar no desconhecido. O sucesso em adquirir conhecimentos novos provoca não só o prazer da descoberta, mas um sentimento de potência, autoconfiança, afirmação de dignidade.

Destaco a seguir exemplos das atividades acima mencionadas desenvolvidas por alguns dos alunos. Selecionei os trabalhos de três estudantes para compartilhar com os leitores, pois percebi três aspectos diferentes destacados por cada estudante: *como ele se via, como ele se sentia e como os outros o viam*. No primeiro, o olhar está para si; no outro, para os seus sentimentos; e no último, percebe-se uma visão dos outros sobre si mesmo. As transcrições são praticamente literais, procurei manter a escrita original, tendo realizado pequenas adequações ortográficas e de pontuação.

Foto 14: Atividade do estudante Kayo – Quem sou eu? Como eu sou?

ESCOLA MUNICIPAL ROMA
ENCONTROS INTERATIVOS

NOME: Kayo Castro

DATA: 25/09/2019

QUEM SOU EU?

Complete o quadro abaixo descrevendo suas características físicas, como é a sua família, a casa onde mora e a sua escola. Não se esqueça de começar o quadro escrevendo o seu nome e a sua idade.

Eu sou o Kayo tenho 10 anos.
Eu sou bonito minha família é bonita. Moro com uma vista linda para a praia no bairro do Leme, eu moro com a minha mãe e o meu irmão.

COMO EU SOU?

Agora complete o quadro abaixo escrevendo características suas de personalidade, seus gostos, preferências e brincadeiras preferidas.

Eu sou calmo sou amigo gosto de jogar futebol gosto de comer lasanha e jogar free fire.

Transcrição da descrição do Kayo – Quem sou eu?

“Eu sou o Kayo, tenho 10 anos. Eu sou bonito, minha família é bonita. Moro com uma vista linda para a praia no bairro do Leme, eu moro com a minha mãe e o meu irmão”.

Como eu sou?

“Eu sou calmo, sou amigo, gosto de jogar futebol, gosto de comer lasanha e jogar free fire”.

Fonte: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

Foto 15: Atividade do estudante Lucas – Quem sou eu? Como eu sou?

ESCOLA MUNICIPAL ROMA
ENCONTROS INTERATIVOS

NOME: Lucas Correia da Silva

DATA: 25/09/2019

QUEM SOU EU?

Complete o quadro abaixo descrevendo suas características físicas, como é a sua família, a casa onde mora e a sua escola. Não se esqueça de começar o quadro escrevendo o seu nome e a sua idade.

Lucas Correia da Silva, tenho 10 anos, moro no morro na Babilônia, minha casa tem três andares com dois quartos, um banheiro, sala, cozinha. Moro com minha mãe, meu padrasto e meu irmão.

COMO EU SOU?

Agora complete o quadro abaixo escrevendo características suas de personalidade, seus gostos, preferências e brincadeiras preferidas.

Sou solitário, sou irritado, gosto de ficar sozinho, brinco de lego e meu signo é gêmeos porque no dia 21 de maio nasci em 2009, pessimista.

Transcrição da descrição do Lucas – Quem sou eu?

“Lucas Correia da Silva, tenho 10 anos, moro no morro na Babilônia, minha casa tem três andares com dois quartos, um banheiro, sala, cozinha. Moro com minha mãe, meu padrasto e meu irmão”.

Como eu sou?

“Gosto de malhar e jogar bola. Sou solitário, sou irritado, gosto de ficar sozinho, brinco de lego e meu signo é gêmeos porque no dia 21 de maio nasci em 2009, pessimista”.

Fonte: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

Foto 16: Atividade do estudante Douglas – Quem sou eu? Como eu sou?

ESCOLA MUNICIPAL ROMA
ENCONTROS INTERATIVOS

NOME: Douglas

DATA: 25/09/2019

QUEM SOU EU?

Complete o quadro abaixo descrevendo suas características físicas, como é a sua família, a casa onde mora e a sua escola. Não se esqueça de começar o quadro escrevendo o seu nome e a sua idade.

EU SOU MAGRO MEU NOME É DOUGLAS
TENHO 10 ANOS SOU MUITO MARRENTO
E TENHO MUITOS AMIGOS. MEUS OLHOS
SÃO CASTANHOS. SOU NEGRO, ALTURA
MÉDIA.

COMO EU SOU?

Agora complete o quadro abaixo escrevendo características suas de personalidade, seus gostos, preferências e brincadeiras preferidas.

SOU NERVOSO, SOU CARINHOSO COM MINHA
FAMÍLIA. JOGO BOLA COM MEUS AMIGOS
SOU CRAQUE.
SOU JOGADOR DE VÍDEO GAME.

Transcrição da descrição do Douglas – Quem sou eu?

“Eu sou magro, meu nome é Douglas, tenho 10 anos, sou muito marrento e tenho muitos amigos. Meus olhos são castanhos, sou negro, altura média”.

Como eu sou?

“Sou nervoso, sou carinhoso com minha família. Jogo bola com meus amigos, sou craque. Sou jogador de vídeo game”.

Fonte: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

Destaquei esses três estudantes em específico porque me surpreenderam as suas descrições. Ao responderem às perguntas os três começam dizendo o seu nome e a sua idade, porém percebi que o Kayo declara por meio da sua escrita como ele se vê fisicamente, dando destaque à sua beleza e à da sua família; ele ressalta somente aspectos positivos da sua pessoa, dos seus gostos e da sua casa. Já o Lucas ao se autodescrever cita o seu nome e a sua idade, dando prioridade na escrita à descrição de sua casa; ele destaca como se sente ao escrever sobre a sua irritabilidade, especifica que gosta de ficar sozinho e o que mais me chamou a atenção foi o fato de ter mencionado aos 10 anos que é “pessimista”. O Douglas, por sua vez, descreve-se como “magro, muito marrento e de muitos amigos”, a que analisei como os outros o veem, pois em alguns pontos me parece que ele reproduz o que as pessoas dizem dele, como, por exemplo, quando se autoproclama “marrento”; ele destaca que é um menino “nervoso”, porém, após meses de convivência em sala de aula, não o via como ele se descreve. Logo, percebi três aspectos diferentes em cada estudante: o Kayo

se autodescreve como ele se vê, o Lucas como se sente e o Douglas como os outros o veem. Pergunto-me então de que forma esses aspectos interferem na personalidade e na autoestima de cada um, sendo necessário trabalhar esse olhar para si mesmo, para que os alunos compreendam que as suas diferenças não são problemas, mas características que devem ser utilizadas a seu favor, como ponte para atravessar os obstáculos e se refazer, tendo autoconfiança em si mesmos.

Como continuação da atividade relatada as professoras propuseram aos estudantes a produção do seu autorretrato, e em espaço propositalmente fora da sala de aula a confecção de personagens a partir de suas próprias silhuetas, traçadas com canetinhas e papel pardo. Na atividade grupal desenvolvida em um dos pátios da escola, os alunos criaram personagens e representações para completar as figuras. Essa atividade foi um alvoroço na escola, porque foi realizada uma votação entre os três personagens criados pela turma do 5º ano e os estudantes da escola que apareceram no horário do recreio, o que tornou a atividade um grande evento e um momento muito divertido para todos. No que diz respeito a essa mesma atividade, Almeida (2021, p.33), também professora dos Encontros Interativos, destaca a importância de ter o espaço físico como um aliado pedagógico, ao salientar a relevância de explorar espaços físicos variados, como bem ressalta Damazio (2008, p.144, *apud* ALMEIDA, 2021, p.33):

Os espaços e as condições disponíveis merecem ser adaptadas, reinventadas e criadas no nosso entendimento. Dependendo da concepção de ensino e da perspectiva curricular adotadas pelo professor, espaços alternativos e obstáculos podem se transformar em recursos para possibilitar a criatividade, a inovação e a construção de práticas diversificadas.

É possível observar nas fotos 17, 18 e 19 abaixo os exercícios que complementaram as atividades sobre identidade antes analisadas, fomentando o desenvolvimento da valorização da identidade com a atividade da produção do autorretrato e da representação de um personagem em grupo.

Fotos 17, 18 e 19: Atividades de autorretrato, contorno do corpo e representação de um personagem por grupo



Fonte: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

Muitas vezes a criança não se vê dotada de habilidades e saberes, não valoriza devidamente suas virtudes, nem revela plena consciência de suas potencialidades. Nesse caso, conhece-se pelo olhar do outro sobre si, e pode reproduzir uma visão negativa do outro sobre ela própria em determinados aspectos. Por isso, é fundamental desenvolver com os alunos atividades que tratem a questão da identidade e da autoestima, fatores estes que interferem diretamente na aprendizagem, conforme apontam algumas pesquisas (Bean *et al*, 1995, p.62)

Ao observar e analisar as escritas reproduzida torna-se evidente quão necessário é promover atividades que estimulem e fortaleçam a construção da identidade e da autoestima dos educandos, pois percebemos na prática o quanto essas questões afetam sua aprendizagem e sociabilidade. Faz parte do cotidiano do Projeto Encontros Interativos desenvolver questões certamente importantes para o desenvolvimento pleno do ser humano, como é o caso da valorização da identidade e da autoestima.

3.5 A troca de afetos entre as educadoras e os educandos

A presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se pressupor que a interação que ocorre no contexto escolar também é marcada pela afetividade em todos os seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (LEITE; TASSONI, p. 9-10).

Os Encontros Interativos é um espaço muito afetivo entre todos os professores participantes (entre os quais me incluo) com os estudantes e entre eles conosco. Todos os dias a nossa relação era muito afetiva com as crianças e os adolescentes; por meio dessas relações os alunos constatavam o quanto eram queridos, pois percebiam que eram de fato o foco de nossas ações e das atividades pedagógicas planejadas e desenvolvidas, sempre pensando neles, desde simples exercícios - nos quais frequentemente reconheciam seus nomes e suas histórias - , e jogos educativos até as festas de final de semestre em julho e de término do ano em dezembro.

Aprendemos com Freire que ensinar exige querer bem os educandos, por isso as educadoras do projeto também não se assustam com a afetividade latente nos encontros, nem têm medo de expressá-la em suas práticas pedagógicas. Sendo assim Freire (2021, p.136) explica teoricamente o significado de que o querer bem dos estudantes:

Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre a seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que a minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno a maior ou menor bem-querer que tenha por ele.

No projeto orientamo-nos de acordo com essa visão freiriana de compromisso com os educandos e com a ética do professor, tendo ciência da inconclusão do ser humano que nos torna conscientes e nos faz observar cada detalhe que envolve o educando e o educador. Como ressalta Freire (2021, p.138),

A condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes. Nada que diga respeito ao ser humano, à possibilidade de seu aperfeiçoamento físico e moral, de sua inteligência sendo produzida e desafiada, os obstáculos a seu crescimento, o que possa fazer em favor da boniteza do mundo como de seu enfeamento, a dominação a que esteja sujeito, a liberdade por que deve lutar, nada que diga respeito aos homens e às mulheres pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a

minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente.

Logo, entendemos que a ética e a afetividade não se encontram excluídas do conhecimento, mas caminham juntas. Ao longo da pesquisa relatei algumas situações do cotidiano do projeto perpassadas pela afetividade. Optei por finalizar este trabalho com alguns relatos do dia a dia, reveladores de como a equipe de professoras era cotidianamente recepcionada pelos estudantes, e como elas, por sua vez, retribuía ao carinho e à afetividade do coletivo de alunos e de cada individualidade. Escolhi para compartilhar com o leitor um pouco de momentos festivos. As fotos abaixo constituem o registro de alguns momentos de afeto marcantes na relação educadoras-alunos. É possível observar na foto 20, por exemplo, bilhetes e desenhos deixados no quadro, com mensagens de boas-vindas para a nossa equipe nas aulas.

Fotos 20 e 21: Mensagens afetuosas deixadas pelos estudantes para as professoras



Fonte: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

Ao longo do ano demonstramos nosso afeto para as crianças e adolescentes no planejamento semanal, realizado com compromisso ético e político, e também todo o nosso carinho, guiando-nos pela convicção da necessidade da escola formar cidadãos capazes de desenvolver-se sob diferentes dimensões: pedagógica, ética, estética, social, psicológica, cognitiva etc.

Além disso, organizamos outro momento digno de registro foi o processo de organização da festa de encerramento do ano de 2019 para os participantes dos Encontros Interativos. Sendo assim, para o momento festivo no último dia do ano letivo, a coordenadora do projeto costuma comprar com recursos próprios presentes para todos os participantes do projeto, em geral materiais de papelaria como estojos,

réguas, lápis com borrachas coloridas nas pontas, caixas de lápis de cor, canetinhas etc. Para esse dia, todas as professoras da equipe colaboram voluntariamente com algo para festa, dentro de suas possibilidades, levando para a escola balões para a decoração, bolo, sucos, salgadinhos, brigadeiros. A festa e os presentes constituem momentos bem agradáveis de encerramento das atividades, a culminância das trocas pedagógico-afetivas. As crianças ajudam na ornamentação e na arrumação da mesa e é contagiante o brilho nos olhos de cada um, é gratificante e emocionante ver a felicidade estampada em cada rostinho, como bem ilustram as fotos abaixo.

Fotos 22, 23, 24 e 25: A felicidade das crianças ao escolherem os seus presentes



Fonte: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

Fotos 26 e 27: A alegria e a satisfação das professoras junto com a turma do 2º ano



Fonte: Acervo da equipe dos Encontros Interativos

As fotos acima mostram os presentes comprados pela coordenadora e as crianças do 2º ano escolhendo uma a uma por sorteio os materiais oferecidos de acordo com seus gostos. Todas receberam uma pasta, um estojo cuja cor puderam escolher, um chaveiro de lanterna, adesivos, lápis e borracha. Cabe ressaltar que os estudantes também recebiam os trabalhos realizados no projeto ao longo do ano. Esse momento também representava uma troca pedagógica e afetiva, pois os alunos, todos entusiasmados, mostravam com orgulho seus trabalhos para a professora regente, a coordenadora e a diretora, bem como posteriormente aos responsáveis e familiares em casa, suas produções. Os estudantes ficaram muito felizes e, após todos terem recebidos os seus mimos, teve início a festa propriamente dita, com bolo, brigadeiros, chocolates, biscoitos, sucos e salgadinhos. Foi um sucesso! Que saudades...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada para a elaboração desta monografia permite-me apontar o projeto Encontros Interativos como um espaço facilitador do processo de ensino-aprendizagem tanto dos educandos quanto das educadoras, bem como ressaltar a importância da extensão universitária na formação dos graduandos e pós graduandos de forma integrada com o ensino e a pesquisa. Como aluna extensionista de diferentes projetos ao longo da graduação, sou testemunha de como as vivências nestes colaboraram para transformar meu olhar de pedagoga-professora em formação, alicerçando uma visão humanista e sensibilizada para o exercício de práticas cidadãs significativas, bem como dinamizando e ampliando o conceito de sala de aula, com base na valorização do diálogo como estímulo para o processo de ensino-aprendizagem permeado por trocas pedagógico-afetivas entre estudantes e professores.

Destaco os materiais pedagógicos produzidos pelas educadoras do projeto Encontros Interativos, considerando cotidianamente os educandos no centro do planejamento. Os encontros eram marcados por afetividades positivas para impulsionar e encorajar o voo de cada estudante na apropriação da leitura e da escrita, no domínio das operações matemáticas básicas, na construção da identidade positiva de si mesmo, na sociabilidade - relação entre os educandos e entre educandos-educador -, no respeito mútuo e na imersão nas múltiplas linguagens, tais como jogos, literatura, poesia, desenho, música, dramatização etc.

Vale destacar que ao final do ano a diretora, a coordenadora e as professoras regentes da escola pesquisada recebiam das educadoras dos Encontros Interativos uma pasta contendo todas as atividades desenvolvidas com as crianças e os adolescentes participantes do projeto ao longo do ano letivo.

Considerarei necessário investigar como a escola pesquisada se apresenta nas avaliações externas, visto que os indicadores são um elemento importante de análise, pois constituem uma fotografia da situação da educação no Brasil. Pude comparar as notas do Ideb da escola estudada durante os nove anos nas esferas nacional, estadual e municipal do Rio de Janeiro. Se não se levarem em conta as projeções das metas individuais estabelecidas pelo Inep para cada instituição, poderia dizer que a escola

analisada se destaca na comparação, tendo em vista que ela apresentou na maioria dos anos um Ideb superior ao país, ao estado e ao município. Mas ao analisar o aprendizado compreendido como adequado em Português e Matemática do 5º e do 9º ano de 2019, percebe-se que em nenhum dos anos de referência os estudantes alcançaram o nível avançado de aprendizagem, que na avaliação do Inep é quando os estudantes revelam um aprendizado além da expectativa, com nota igual ou maior a 70% de aproveitamento.

O levantamento de dados sobre como a escola pesquisada se encontra nas avaliações externas parece-me um termômetro para indicar a relevância do Projeto Encontros Interativos nesse espaço. Em 2019, todos os estudantes que faziam parte do projeto tiveram êxito escolar, tendo sido aprovados, inclusive um aluno do 4º ano que tinha na época 15 anos, com uma defasagem escolar, portanto, de seis anos. Percebe-se o quanto a metodologia do projeto baseada na dialogicidade, na afetividade e no uso de múltiplas linguagens torna diariamente o processo de ensino-aprendizagem significativo, interessante e prazeroso, e pode contribuir para o sucesso dos estudantes.

Observar e teorizar a respeito da afetividade no processo de ensino-aprendizagem dos educandos do projeto Encontros Interativos foi fundamental para a minha informação. Com Wallon e com Freire compreendi melhor até que ponto a dimensão afetiva ocupa um lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento. No cotidiano do projeto as ações pedagógicas contemplam uma concepção afetiva e dialógica em que o ato de ensinar e aprender estão interligados na relação entre o educador e o educando. O educador não é o detentor do saber como na educação bancária denunciada por Freire, mas o facilitador e o mediador da construção do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem uma ação libertadora. Logo, ao instituir laços afetivos entre ambos se gera um ambiente de segurança, evitando bloqueios afetivos e cognitivos, tornando o espaço acolhedor e sociável, o que motiva que os estudantes se sintam seguros para formular perguntas ou para respondê-las, para se posicionem diante do mundo em que estão inseridos e para participem do e no mundo sem medo de expressar-se, de dizer algo errado, porque a construção do conhecimento não está firmada pela lógica

do que seja certo ou errado, mas pelo movimento de ação, reflexão e investigação em construção coletiva.

Escolhi três atividades realizadas por alunos do projeto como ilustração do trabalho com múltiplas atividades: a imersão dos estudantes na literatura, os jogos dos animais em que foram trabalhados diversos conceitos de forma lúdica e divertida, e a autodescrição de estudantes para se definirem quem eram e como eram, a fim de colaborar com a construção e a valorização da identidade dos participantes do projeto.

O estudo das ideias de Zilberman ajudou-me a reconhecer a importância de não pedagogizar em sala de aula as histórias literárias, de ler pela fruição que o ato em si enseja, por prazer, para vivenciar outros papéis, para se inserir no mundo letrado, para ler o mundo com múltiplas lentes, etc.

No cotidiano dos Encontros Interativos as atividades são desenvolvidas de forma lúdica, os estudantes aprendem se divertindo, brincando, construindo o conhecimento entre os seus pares com a mediação do educador, o que faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem do educando. Ao longo do ano letivo as professoras perceberam que os estudantes estavam mais animados, com uma percepção melhor de si, mais autoconfiantes e expressivos. Demonstravam-se melhores também pedagogicamente, visto que todos foram aprovados para o ano seguinte.

A pesquisa mostra que atividades criativas e lúdicas, aliadas a uma relação rica em afeto entre educador e educando podem ser soluções para trabalhar dificuldades de aprendizagens dos alunos e facilitar sua superação. A pesquisa indica uma direção para que os estudantes aprendam os conteúdos escolares de forma prazerosa e divertida, e se tornem cidadãos conscientes e críticos. Afeto, ética, respeito mútuo, criatividade e imersão em múltiplas linguagens colaboram para o desenvolvimento positivo do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante. Pude constatar com a sucessão de encontros a alegria visível com que os participantes se aproximavam do projeto, pois sabiam que nesses encontros eles aprendiam brincando por meio de jogos, brincadeiras, músicas, desenhos, literaturas etc. E também que eram muito queridos por serem quem eram.

Acredito que é possível, sim, realizar um trabalho de forma afetiva com bons resultados, sendo necessário “apenas” um querer docente, vontade política, tendo o educador uma formação humanizada e de acordo com a concepção freiriana e walloniana, com os sentidos aguçados (tato, visão e audição) voltados para a emancipação dos alunos sujeitos e para uma prática de educação libertadora.

Finalizo estas considerações ressaltando o quanto a elaboração da monografia me permitiu perceber a necessidade de, como educadora-pesquisadora, transcender a minha própria prática e procurar permanentemente superar-me, em um movimento contínuo de ação-reflexão-ação. A vivência nos Encontros Interativos, nesse sentido, representa uma aprendizagem fecunda. Refleti com Freire (2021, p.138) sobre “a inconclusão do ser humano” e, como tal, percebo-me como uma “eterna aprendente”, visto que a única certeza que tenho é o caminho que necessito evoluir a cada dia, para encurtar “a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Freire, 2021). E assim sigo, dialogando com Freire e com os demais autores da pesquisa que ora finda, pesquisando caminhos e descaminhos em que efetivamente os educandos melhorem a aprendizagem e possam alçar seus próprios voos, sendo protagonistas da sua história, em constante busca de aprendizagens significativas que marquem afetivamente suas vivências escolares, como ressalta Garcia (2000, p.90): “Educar e aprender não cessam, são momentos fascinantes da vida. São infinitos e cheios de energia e prazer. É só fazer deles um ato de compartilhar e de criar”.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Fernanda de Oliveira. *A importância da interação entre as crianças dos Encontros Interativos no processo de ensino-aprendizagem*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- BEAN, Reynold *et al.* *Adolescentes Seguros: Como aumentar a autoestima dos jovens*. São Paulo: Gente, 1995.
- CARVALHO, Marlene. *Guia Prático do Alfabetizador*. Série Princípios. Editora Ática, 1994.
- CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.20, nº1, p.209-227, jan./jun.2012.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p.85-98.
- DANTAS, Heloysa. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992, p. 35-44.
- EDWARDS, C. Parceiro, promotor do crescimento e guia – papéis dos professores de Reggio em ação. In EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lela; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. Carta de Paulo Freire aos professores. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v.15, n.º 42, p. 259-268, agosto. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

_____. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Regina Leite. *Múltiplas Linguagens na Escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Um currículo a favor dos alunos das classes populares*. In *Concepções e experiências de educação popular*. Caderno CEDES nº13. São Paulo: Editora Cortez/CEDES, 1984.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. *A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor*. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASLAAfetividadeemSaladeAula.pdf>
Acesso em: 2 de março de 2023.

LLENAS, Anna. *Vazio*. São Paulo: Editora Salamandra, 2017.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. *Psicologia da educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun.2005 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 1 novembro de 2022.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; ARAÚJO, Shelle Cristine Goldemberg de; RIBEIRO, Simone Goulart. *Criar e Brincar: o lúdico no processo ensino-aprendizagem*. In *Com dois riscos eu faço um guarda-chuva: jogo e arte como instrumentos de inclusão de crianças antissociais e dificuldade de aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p.41- 50.

_____; VENEGAS, Susana Antal. *Por que não estão aprendendo matemática ao invés de estarem jogando?* Reflexões sobre o não lúdico na instituição educacional.

In MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede (org.). *Criar e brincar*. o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p.82-87.

MERITT. Como a Meritt impacta a educação brasileira com o QEdu. Disponível em: <https://blog.meritt.com.br/como-a-meritt-impacta-a-educacao-brasileira-com-o-qedu/>. Acesso em outubro de 2022.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO (PR5). Disponível em: <https://extensao.ufrj.br>. Acesso em: junho de 2021 e fevereiro de 2023.

QEdu. Use dados. Transforme a educação. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/33065020-0205008-escola-municipal-roma/>. Acesso em: outubro de 2020, junho de 2021, fevereiro de 2022 e março de 2023.

SAMPAIO, Carmem Deolinda Sanches. *Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção*. In GARCIA, Regina Leite (coord.). Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. Campinas, SP: Editora Universidade Estadual de Campinas, 1993.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Editora Cortez. 2009.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. *Pierre Bourdieu: a teoria na prática*. Revista de Administração Pública, 2006 jan. p. 27-53. Disponível em: SciELO - Brasil - Pierre Bourdieu: a teoria na prática Pierre Bourdieu: a teoria na prática. Acesso em fevereiro de 2023.

UNICEF, 2018. Panorama da distorção idade-série no Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/7-milhoes-de-estudantes-tem-dois-ou-mais-anos-de-atraso-escolar>. Acesso em julho de 2023.

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

ZILBERMAN, Regina. *A criança, o livro e a escola*. São Paulo: Global Editora, 2003a.

_____. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora, 2003b.