

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

**BEATRIZ BRASIL BARBOSA**

Escutar adolescentes como experiência formativa: narrativas de um percurso

Rio de Janeiro

2025

BEATRIZ BRASIL BARBOSA

Escutar adolescentes como experiência formativa: narrativas de um percurso

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cristiana Carneiro

Rio de Janeiro

2025

BEATRIZ BRASIL BARBOSA

Escutar adolescentes como experiência formativa: narrativas de um percurso

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Drª Cristiana Carneiro (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profª Drª Giuliana Volfzon Mordente  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

Profª Drª Jennifer Aline Zanela  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

*À memória de Rogério Massal, que me  
guiou ao primeiro passo desta jornada.  
Nunca esquecerei do dia em que me  
levou à UFRJ para fazer minha  
matrícula.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora Cristiana Carneiro, que acreditou em mim quando eu mesma descreditei. Por todo suporte, carinho e confiança que me deram forças quando os caminhos pareciam incertos. Sua orientação foi um convite ao crescimento e à coragem de olhar para a educação com mais cuidado pelo outro.

Ao meu melhor amigo, que tem a tatuagem de uma abelha igual a minha no braço, que me ensinou que às vezes é necessário mergulhar na imensidão de si para aprender a nadar. Obrigada pelo apoio e amor incondicional.

À minha família: Mami, Papito, Deco e Brendoca. Vocês são a melhor parte de mim.

Aos amigos que conquistei nos encontros dessa vida. Acho que vou demorar mais algumas para conseguir agradecer tudo o que fizeram e fazem por mim.

Aos educadores, crianças e adolescentes que conheci durante o caminho, obrigada por compartilharem com tanta dedicação e afeto o melhor de vocês.

De longe, reflito que educar é também uma troca: um ir e vir com muitas marcas, ausências e presenças que, querendo ou não, vão nos moldando e aos pouquinhos mostrando o que ganhamos ao longo do tempo com aqueles que nos atravessaram durante a jornada. As pessoas que nos entrelaçam ao longo de uma nova trajetória são responsáveis por nos ajudar a descobrirmos quem realmente somos. Tem MUITO de vocês em mim, obrigada.

*E pela lei natural dos encontros, eu deixo e  
recebo um tanto.*

Novos Baianos

## RESUMO

BARBOSA, Beatriz Brasil. **Escutar adolescentes como experiência formativa: narrativas de um percurso.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Esta monografia tem como objetivo descrever e analisar uma experiência vivida em um projeto de pesquisa realizado no contexto do retorno às aulas presenciais após o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, em uma turma de ensino médio de uma escola pública localizada na zona sul do Rio de Janeiro. A participação como cronista consistiu em observar e registrar as falas, gestos e silêncios dos encontros realizados com os alunos, que foram posteriormente elaborados em narrativas inspiradas na metodologia de escrita de crônicas (Broide; Broide, 2016). Os encontros foram organizados em rodas de conversa, criando um espaço de escuta e acolhimento, no qual os alunos puderam expressar suas experiências, sentimentos e desafios diante do retorno presencial. Esse contexto, como destacam Carneiro et al. (2023), exigiu das escolas processos de reinvenção pedagógica, emocional e social, impactando profundamente os alunos e suas formas de se relacionarem com a escola. A experiência contribuiu para ressignificar a prática docente em formação, destacando a importância da escuta sensível e do reconhecimento da singularidade de cada aluno como elementos centrais no processo educativo (Coutinho; Carneiro; Salgueiro, 2018).

**Palavras-chave:** pandemia; ensino médio; escuta; formação docente

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. DO ISOLAMENTO AO ENCONTRO: PERCURSOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM PESQUISA NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS.....	11
3. DO ENCONTRO À DESPEDIDA: TECENDO DIÁLOGOS ENTRE O DITO, O REGISTRADO E O QUE PERMANECE.....	16
3.1 “Como começo?” .....	17
3.2 “A gente não sabia da história do outro” .....	20
3.3 “Eu gosto de ser escutado” .....	23
3.4 “Tá vendo como vocês são importantes?” .....	27
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	31



## 1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado ao NIPIAC/NIAJ (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas) e tem como objetivo descrever e analisar minha experiência em um projeto de pesquisa-intervenção realizado no contexto do retorno às aulas presenciais após o período de isolamento social causado pela pandemia de COVID-19 em uma turma de escola pública do ensino médio localizada na zona sul do Rio de Janeiro. A análise dessa experiência visa refletir sobre os impactos que a experiência trouxe para a minha formação como futura pedagoga. A escolha por trazer essa vivência como tema central surge do reconhecimento de que a formação docente não se limita ao domínio de conteúdos e metodologias de ensino, ela envolve também a compreensão da escola como espaço de encontro e de constituição de sujeitos. Nesse sentido, é fundamental considerar a importância de escutar os adolescentes e reconhecer suas experiências, uma vez que suas percepções sobre a escola revelam tanto os desafios quanto as potencialidades desse espaço, contribuindo para repensar práticas pedagógicas (Coutinho; Carneiro; Salgueiro, 2018).

O projeto no qual esta experiência se insere tem como referências teóricas e metodológicas a psicanálise, especialmente no que diz respeito à importância da escuta e do reconhecimento da singularidade de cada sujeito no espaço escolar. Embora esta monografia não tenha como objetivo aprofundar os fundamentos psicanalíticos, é importante mencionar que essa abordagem influenciou a forma como os encontros foram conduzidos e registrados, privilegiando um espaço de diálogo e acolhimento.

Minha participação se deu na função de cronista, ou seja, meu papel era observar, registrar e posteriormente elaborar textos que narrassem a experiência vivida nos encontros. Essa prática metodológica foi inspirada na proposta de Broide e Broide (2016), que defendem a escrita de crônicas como ferramenta para capturar a singularidade do vivido, respeitando as diferentes vozes e sentidos que surgem nos espaços grupais. Essa forma de registro não busca a neutralidade de uma observação distante, mas se coloca como uma escrita implicada, atravessada pela presença de quem escreve e pela experiência compartilhada com o grupo.

A escolha por dar ênfase à minha experiência está relacionada em compreender como espaços de escuta, acolhimento e partilha de vivências no ambiente escolar podem influenciar tanto os alunos quanto os educadores. No período pós-pandemia, em que os vínculos escolares foram desafiados e muitas relações precisaram ser reconstruídas, participar de um

projeto voltado para criar um espaço seguro de diálogo me permitiu refletir sobre a escola como lugar de pertencimento, de trocas afetivas e de produção de sentido.

Cada encontro foi planejado com uma proposta específica de atividade, mas todos tinham como ponto central através de rodas de conversa, convidar os alunos a falarem sobre suas experiências, dificuldades e percepções sobre estar na escola nesse novo contexto. As falas, os silêncios, as expressões e até mesmo os gestos foram parte do material que registrei em tempo real e, posteriormente, transformei junto com o grupo da pesquisa em crônicas, buscando manter a sensibilidade e a potência do que foi vivido.

Durante esse processo, percebi que as rodas de conversa se tornaram um espaço de vínculo e de acolhimento emocional, no qual os alunos puderam compartilhar questões muitas vezes difíceis, mas também celebrar pequenas conquistas no reencontro com os colegas. Essa experiência me provocou uma reflexão sobre o papel do educador: a necessidade dele criar e sustentar espaços nos quais os alunos possam se sentir ouvidos e respeitados em sua singularidade.

O problema que orienta este trabalho está em compreender de que forma a participação em um projeto de pesquisa-intervenção pode se tornar uma experiência formativa para a prática docente em construção. Ao atuar como cronista no contexto de um retorno escolar marcado por desafios emocionais, sociais e pedagógicos, foi possível vivenciar um modo de escuta e registro que ultrapassa a dimensão técnica do trabalho escolar, revelando um olhar sobre a educação como espaço de vínculos, acolhimento e produção de sentidos. Assim, a questão central que mobiliza esta monografia é: de que modo experiências como esta podem contribuir para a construção de uma prática docente mais atenta à escuta, à singularidade dos sujeitos e à complexidade das relações que se estabelecem no ambiente escolar?

Esta introdução, portanto, não tem a intenção de apresentar uma pesquisa “sobre” os alunos, mas uma experiência com os alunos, na qual a minha escuta e meu olhar também foram transformados. A partir desse lugar, busco construir um relato que una as falas registradas, as reflexões provocadas pelos encontros e o aprendizado pessoal que emergiu do processo. Ao longo do trabalho, dialogo também com referenciais teóricos que escolhi com objetivo de relacionar minhas percepções pessoais com reflexões mais amplas sobre a escola, escuta e educação.

Por fim, o trabalho está estruturado em dois capítulos: no primeiro capítulo apresento o contexto geral da pesquisa, seus objetivos e a abordagem metodológica adotada pelo projeto. Já no segundo, compartilho minha experiência como cronista nos encontros, reunindo

as minhas anotações feitas em tempo real, trechos das falas dos alunos e partes das crônicas finais elaboradas pelo grupo de pesquisa<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> As crônicas e anotações apresentadas neste trabalho são de uso exclusivo para fins acadêmicos e não serão divulgadas publicamente, preservando a confidencialidade dos registros.

## **2. DO ISOLAMENTO AO ENCONTRO: PERCURSOS DE UMA EXPERIÊNCIA EM PESQUISA NO RETORNO DAS AULAS PRESENCIAIS**

Em março de 2020, fomos atravessados pela propagação do Novo Coronavírus, que provocou uma transformação nas rotinas escolares e universitárias em todo o país. Aproximadamente, 48 milhões de estudantes precisaram deixar de frequentar o ensino presencial em suas instituições como medida preventiva contra o COVID-19 (Censo Escolar INEP, 2019). No Brasil, o Ministério da Saúde declarou estado de emergência em fevereiro; em março, a Organização Mundial da Saúde classificou a doença como uma pandemia; e, em abril foi publicado pelo Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP nº 5/2020, instaurando para todos os níveis educacionais a suspensão das atividades presenciais, recomendando a migração das atividades presenciais para o ensino remoto durante o período pandêmico.

Com o fechamento da Universidade Federal do Rio de Janeiro e sendo estudante da graduação, precisei também encontrar novas formas de me manter conectada com a universidade, no sentido não só de participar das aulas remotas, mas também em preservar um vínculo mesmo à distância. Estar distante fisicamente do espaço universitário e das interações cotidianas me fez perceber o quanto a educação se constrói também nos encontros informais, nas conversas de corredor e nos laços que se criam fora da sala de aula. A ausência do convívio cotidiano com colegas, professores e espaços coletivos passou a influenciar a minha formação como educadora despertando uma consciência sobre como a educação vai além do conteúdo ensinado, ela está também em reconhecer a importância das relações humanas no processo de aprender e ensinar.

Antes da chegada da pandemia, os processos de aprendizagem, as dificuldades emocionais e sociais que atravessam os sujeitos dentro das escolas eram temas que me intrigavam e durante o período remoto eles foram retomados. Comecei a me questionar: Como estão sendo os processos de aprendizagem dos alunos das outras redes públicas de ensino mediante a tantas desigualdades que já são submetidos mesmo no ensino presencial? Será que o ensino remoto está mesmo sendo implementado nessas escolas? Essas indagações também surgiram devido ao fato que na época eu fazia estágio remunerado em uma escola da rede privada que tinha os níveis de ensino da Educação Infantil até o Médio. Essa escola migrou quase instantaneamente para o ensino remoto após o fechamento das escolas, no entanto era visível seu acesso aos recursos. A partir dessas inquietações resolvi tentar compreender melhor sobre as dificuldades de aprendizagem e como forma de unir esse interesse e alimentar meu

vínculo com a universidade resolvi fazer a prova para ser monitora da disciplina Psicopedagogia e Educação. Atuei por quatro períodos consecutivos (prazo máximo) e essa vivência me colocou em contato direto com discussões sobre os processos de aprendizagem, sobre as dificuldades emocionais e sociais que atravessam os sujeitos no ambiente escolar (temas que já me despertavam interesse antes mesmo da pandemia) ao mesmo tempo em que me proporcionou dialogar com os estudantes em uma outra posição, a de monitora.

A experiência na monitoria me permitiu compreender na prática, que os processos de aprendizagem não acontecem de forma isolada, mas de maneira vincular, já que “para aprender é necessário um ensinante e um aprendente que entrem em relação” (FERNÁNDEZ, 1991, p.32), lembrando que essa interação envolve tanto os sujeitos diretamente envolvidos quanto os vínculos que se estabelecem entre eles e com o próprio contexto educativo. Na posição de monitora, pude perceber que minha escuta e minha presença podiam facilitar esses vínculos, criando um ambiente mais aberto à troca de experiências e ao acolhimento das dificuldades trazidas pelos alunos.

Essa vivência também me fez refletir sobre como, muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem são vistas de forma individualizada, como se fossem um problema exclusivo do estudante. Entretanto, é “nas dificuldades de aprendizagem que apresenta um sujeito, está envolvido também o ensinante” (FERNÁNDEZ, 1991, p.32), deslocando o olhar para a dimensão relacional e para a necessidade de compreender os vínculos como constitutivos do processo educativo. Esse entendimento foi importante para que eu pudesse pensar o papel do monitor como alguém que também sustenta uma relação de confiança, abrindo caminhos para novas formas de aprender e ensinar. Ao assumir esse lugar de monitora, percebi que aprender e ensinar são movimentos recíprocos, enquanto os alunos ampliavam seus saberes, eu também resignificava minha prática, aprendendo com as demandas, os desafios e as conquistas compartilhadas com as turmas. Essa experiência me fez enxergar a educação como um processo de encontros, no qual tanto ensinantes quanto aprendentes se transformam a partir do vínculo estabelecido.

Durante o terceiro período como monitora, recebi o convite para integrar o grupo de pesquisa NIPIAC/NIAJ (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas) participando de um projeto de pesquisa-intervenção. Assim, este trabalho é fruto de uma experiência pessoal vivida nesse projeto denominado “Reenlaces: estratégias ante o mal-estar e a patologização da infância a adolescência na educação na pós-pandemia”. Construído na parceria entre as Faculdades de Educação da UFRJ, UFF e UNIRIO, a partir de dois grupos de pesquisa NIPIAC/NIAJ (Núcleo Interdisciplinar de

Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas) e o LAPSE (Psicanálise, Educação e Laço Social), mediados pelo Complexo de Formação de Professores, submetido ao comitê de ética sob o número do certificado de apresentação e apreciação ética (CAAE): 61988022.3.0000.5582; número do parecer: 5.751.953.

Cabe ressaltar que no primeiro semestre de 2021 iniciou-se a retomada parcial do ensino presencial e em outubro do mesmo ano ficou estabelecida a retomada integral das atividades presenciais para o nível estadual de ensino do Estado do Rio de Janeiro segundo a Resolução SEEDUC nº 5993 de 19/10/2021. Contudo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro só retomou suas atividades presenciais no primeiro semestre de 2022 (UFRJ, 2021), logo, os encontros com a escola para a realização do projeto de pesquisa que resultou também neste trabalho iniciaram-se em maio de 2022.

Nesse contexto e cenário, descrito anteriormente, a proposta se desenhou como um convite a quatro encontros: por meio de atividades (com temas pré estabelecidos) em rodas de conversas, a fim de identificar situações de mal-estar e intervir junto aos alunos e educadores, ouvindo, dialogando, compreendendo e registrando as formas de reinvenção que vinham sendo construídas no reencontro com a escola após o período de distanciamento. A pesquisa foi realizada em escolas de níveis Fundamental e Ensino Médio com diversas turmas do último ano em seus respectivos níveis a pedido da direção das escolas, ou seja, 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, mas para este trabalho, abordaremos especificamente sobre os encontros com os alunos de uma turma do Ensino Médio em uma escola pública do Rio de Janeiro localizada na Zona Sul, que foi a que atuei junto ao grupo.

Importante destacar que o termo mal-estar para a pesquisa está atrelado à teorização freudiana retomada por Carneiro e Coutinho (2020), de que existe um incômodo ou tensão entre as relações que os sujeitos da escola estão inseridos, sejam eles no ambiente escolar ou em outros contextos. O mal-estar passou a ter novo contorno diante de todo cenário que a pandemia provocou a partir do fechamento das escolas e depois do retorno presencial.

Escolher justamente o termo mal-estar para pensar os impasses na escolarização, longe de ser apenas o empréstimo de um termo utilizado por Freud ([1930]1980), configura-se como uma estratégia política, no sentido de que tem como meta criar um campo em que a liberdade possa ter espaço, no qual possamos pensar que a diferença e a convivência entre diferentes possam ser suportadas. (Carneiro; Coutinho, 2020, p.13)

O termo mal-estar não é um conceito metapsicológico, tampouco podemos falar em conceito na teoria freudiana, mas sem dúvida Freud utiliza reiteradamente o termo em sua obra, adotando-o inclusive como título de um dos seus principais textos para pensar a cultura, O mal -estar na civilização. Para Freud ([1930]1980), diferentemente da ideia de fracasso e problema de aprendizagem, mal-estar abrange a discussão de vários sentidos, principalmente apontando para as relações em que o sujeito está inserido e ajuda a produzir. Esse termo parece estar relacionado a algum

tipo de desconforto ou desequilíbrio atrelado a possíveis relações com pares, com o outro, com uma instituição etc. (Carneiro; Coutinho, 2020, p.14)

A dinâmica do grupo no projeto de pesquisa-intervenção foi organizada a partir de duas funções principais: a coordenação e a crônica. A função das coordenadoras, segundo Broide e Broide (2016), não se limita à condução técnica das atividades, mas envolve a escuta e o acolhimento dos movimentos grupais, sustentando as demandas que emergem dos participantes e possibilitando que cada sujeito encontre um lugar singular de fala. O trabalho da coordenação se caracteriza pela abertura ao inesperado e pela capacidade de sustentar as tensões próprias dos encontros, articulando as falas individuais com os objetivos coletivos, sem reduzir a experiência a uma execução pré-determinada.

Já a função do cronista, desempenhada por mim e por outra integrante do grupo, consistia em registrar de maneira livre e implicada os acontecimentos, falas, gestos e silêncios presentes nos encontros. Diferente do coordenador, o cronista não intervém diretamente durante a atividade, mas atua na dimensão da escuta-escrita, transformando em narrativa aquilo que ecoou do vivido em grupo. Como afirmam Broide e Broide (2016), essa escrita não é neutra nem objetiva, mas atravessada pela presença singular de quem escreve, servindo posteriormente como disparador das hipóteses de análise e dos dispositivos de intervenção construídos coletivamente.

Após cada encontro, realizávamos uma reunião de pós-grupo, era o momento em que cronistas e coordenadoras compartilhavam suas impressões, retomavam pontos importantes e construíam coletivamente sentidos sobre a experiência vivida. As crônicas, uma vez finalizadas e compartilhadas com a equipe, alimentavam novas elaborações, funcionando como um eixo para compreender os movimentos afetivos e discursivos dos participantes. Essa metodologia, inspirada em uma perspectiva psicanalítica, compreende que tanto a coordenação quanto a escrita da crônica são funções indissociáveis no processo de criação de um espaço de escuta e de produção de conhecimento sobre a experiência grupal.

É importante salientar que a crônica não é somente o relato de um momento vivencial do grupo, também pressupondo a elaboração teórica dos temas e das questões levantadas. Nesse sentido, é necessário visitar e revisitar autores, pôr em debate e tensão diferentes campos do saber tanto do percurso dos cronistas quanto das referências advindas a partir da escuta dos grupos. (Broide; Broide, 2016, p. 55)

A partir do percurso construído ao longo do primeiro capítulo onde apresentei os caminhos que impactaram minha formação e me levaram até a pesquisa, o segundo capítulo irá adentrar na minha experiência vivida na escola. Nele, busco articular minha atuação como

cronista com os aprendizados que emergiram desse processo, enfatizando como a escuta e a escrita se tornaram ferramentas formativas para meu olhar docente em construção.

Foram produzidas ao total quatro crônicas, uma para cada encontro. Além das anotações pessoais feitas durante eles, a escrita final das crônicas demandou revisitar as impressões iniciais, refletir sobre os acontecimentos e buscar uma linguagem que preservasse a singularidade da experiência vivida. A cada texto, precisei lidar com o desafio de encontrar uma linguagem capaz de acolher o que foi dito e o que não foi, respeitando as singularidades dos alunos e a dinâmica coletiva construída nos encontros me permitindo também relatar o lugar dos afetos e sentidos despertados em mim como participante e observadora do processo.



### **3. DO ENCONTRO À DESPEDIDA: TECENDO DIÁLOGOS ENTRE O DITO, O REGISTRADO E O QUE PERMANECE**

Os encontros tinham como proposta criar um espaço de diálogo e reflexão, no qual os estudantes pudessem expressar suas percepções sobre o período vivido, seus vínculos com a escola e suas experiências pessoais, utilizando como recurso a dinâmica de rodas de conversa. Eles ocorreram semanalmente por quatro semanas e duraram aproximadamente 50 minutos cada, sua realização foi autorizada pela direção da escola e contou com a participação voluntária dos alunos, formalizada por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Cabe destacar que não estive presente no encontro inicial com os alunos, onde eles foram convidados a participarem do projeto, e nem na conversa entre a equipe e a direção escolar, minha entrada ocorreu após esse primeiro momento, no primeiro encontro já estabelecido com uma dinâmica. Os nomes dos alunos foram preservados.

O papel de cronista exigiu uma postura de escuta atenta e sensível, na qual minha presença não era neutra, mas atravessada pela minha experiência enquanto pesquisadora em formação e futura pedagoga. Assim, o registro dos encontros buscou compreender os afetos mobilizados, as relações construídas e as transformações subjetivas provocadas por aquele espaço de diálogo. A metodologia, portanto, buscou criar um espaço de acolhimento e construção coletiva de sentidos, reafirmando que pesquisar na escola também pode ser uma prática de cuidado, diálogo e escuta.

Embora houvesse uma proposta previamente estabelecida para cada encontro com etapas e perguntas norteadoras, o que se deu na prática foi atravessado pelo cotidiano escolar e pelos próprios modos dos alunos estarem juntos naquele espaço.

O intuito deste capítulo é, portanto, compartilhar como as falas dos alunos e o modo como os encontros aconteceram me impactaram ao longo do percurso a partir das minhas anotações feitas em tempo real e também das crônicas finais produzidas posteriormente pelo grupo da pesquisa.

### 3.1 “Como começo?”

A ideia para o primeiro encontro era iniciar com um convite para que a turma se sentasse em roda e cada um se apresentasse brevemente. Em seguida, iria ser conduzido pelas coordenadoras do projeto algumas reflexões sobre as mudanças nas relações sociais no período pós-pandemia, incluindo o retorno às escolas, a decisão pelo uso ou não das máscaras, as mudanças na rotina e os impactos nos planos e na vida de cada um. Após sensibilizar o grupo sobre o contexto pós-pandêmico, as coordenadoras fariam a seguinte pergunta: “E agora?”. A partir disso, elas iriam solicitar aos alunos que falassem rapidamente alguma palavra, sentimento, frases, músicas, o que ‘viesse à cabeça’ para responder a questão. Como sugestão para a dinâmica, os alunos poderiam usar uma bola e jogar para o outro para responder até o último participante. Todas as manifestações seriam registradas no quadro da sala de aula por algum membro da equipe do projeto. Em seguida, a atenção seria chamada para o registro produzido no quadro e os alunos seriam convidados a comentar o que estavam sentindo, percebendo ou observando sobre as palavras. A ideia era incentivar a construção de uma narrativa a partir do encontro.

Ao chegar na frente da escola, me veio à memória recordações do meu último ano do Ensino Médio, mesmo não sendo a mesma escola, tampouco o contexto em que estávamos (retornando de uma pandemia), me lembrei dos laços construídos, das amizades, das aulas de educação física e das trocas que tive naquela época. Curiosamente, o nome da turma que originou este trabalho é o mesmo da que eu cursei no meu último ano do ensino médio, a 3009.

Assim que entrei na escola e encontrei o grupo da pesquisa, fomos à coordenação para alinhar os detalhes do primeiro encontro e a pedido do coordenador, a atividade que inicialmente seria na sala de aula foi transferida para o auditório. Fomos então até a turma para convidá-los, os alunos estavam espalhados pelo corredor e pela sala, alguns alunos um pouco dispersos, e outros já curiosos sobre o encontro. Ao nos verem, alguns perguntaram se éramos “do projeto”, e ouvi um deles com uma empolgação dizer “Graças a Deus”, como se fosse um alívio. Ao ouvir essa reação percebi que havia um certo interesse e expectativa sobre a proposta e me vi num lugar importante, um lugar de “pertencimento do processo” (Minhas anotações do primeiro encontro). Eu senti que era importante estar ali, ouvindo, registrando, porque eles pareciam estar esperando por isso. Sentia que aquele espaço não era só um momento para falar, mas um espaço onde suas vozes podiam ser finalmente escutadas. Essa dimensão vincular se mostrou essencial, pois, como aponta Fernández (1991), aprender exige uma relação entre ensinante e aprendente, um encontro em que ambos se afetam e se

transformam. O vínculo, portanto, não é apenas um meio para o aprendizado, mas parte constitutiva dele, revelando como as experiências educativas estão profundamente atravessadas pelas relações que se estabelecem. Nesse contexto, meu papel de cronista era também sustentar uma escuta implicada, capaz de fortalecer esses laços e dar visibilidade aos afetos e sentidos compartilhados naquele espaço. Esse sentimento de importância me acompanhou durante todo o encontro, dando sentido ao meu papel de cronista e à minha presença no espaço.

Ao chegarmos no auditório, organizamos as cadeiras em círculo, formando uma roda no intuito de convidá-los para uma conversa, um espaço menos formal que poderia ajudar a criar uma atmosfera de maior proximidade. “Apesar disso, os jovens apresentavam-se um pouco tímidos, calados e ansiosos quanto à roda” (Crônica 1). Após nos apresentarmos, pedimos para que eles fizessem o mesmo. Um aluno começou dizendo “Como começo?”. Eu sorri, porque às vezes o mais difícil é isso mesmo: começar. Por outro lado, essa pergunta também evidencia uma lógica escolar já conhecida por eles, na qual o educador é quem conduz, define os caminhos e diz como fazer. Quando essa estrutura não está tão delimitada, pode surgir um certo desconforto, revelando o quanto ainda é desafiador ocupar um espaço de fala mais livre e autoral dentro da escola. Ele trouxe em seu depoimento reflexões sobre a pausa forçada na escola, das dificuldades em voltar, dos sonhos de fazer Educação Física e como ele estava vendo a escola e seus colegas de turma nesse retorno. Enquanto anotava, outras falas vieram em sequência e tiveram relatos que traziam à tona o impacto profundo da pandemia na vida deles. Uma aluna contou que estava sendo difícil “revisar e “reaprender o que já aprendeu”” (Crônica 1), essa fala no momento me trouxe uma complexidade que vai além do conteúdo escolar, é também uma luta interna de retomar algo que de alguma forma se perdeu ou que mudou. Outro aluno falou: “Às vezes eu sentia vontade de estancar a cabeça na parede, a cabeça estava cheia, cheia de nada.” (Crônica 1). Essas palavras em especial me deram uma dimensão da angústia e da sobrecarga emocional que muitos ali estavam carregando naquele momento. Enquanto ouvia e registrava não conseguia deixar de comparar com o que eu vivi no meu ensino médio, não tive esse tipo de ruptura e ali estavam eles, novos, com tanta coragem, dividindo isso com a gente, falando do que viveram e ainda estavam vivendo. Foi bonito e forte de ver. “Quanta coragem dessa galera!!” (Minhas anotações do primeiro encontro). Se no início parecia haver uma busca por um “caminho certo”, quase como a espera por um protocolo previamente autorizado pelo adulto, aos poucos essa necessidade foi cedendo espaço à coragem de assumir a própria palavra. Essa transição, de um início hesitante a uma fala mais livre e autoral, revelou um movimento importante, o de

se reconhecer como sujeito capaz de produzir suas narrativas dentro da escola. Essa mudança mostrou que quando se cria um espaço de troca, onde todas as vozes são ouvidas e valorizadas, os alunos se sentem autorizados a falarem por si mesmos, rompendo com uma lógica tradicional que tende a centralizar no educador o lugar de quem detém o saber e a condução do diálogo, assim, a palavra deixa de ser monopólio do educador e se torna um espaço compartilhado, capaz de fortalecer vínculos e abrir caminhos para novas formas de convivência e aprendizagem.

Houve também relatos sobre a ausência de apoio da escola no retorno presencial e que enquanto estavam no ensino remoto não haviam aprendido e não tiveram suporte adequado para esclarecerem suas dúvidas. Enquanto ouvia, pensei nas dificuldades vividas por eles, mas também nas dos educadores que precisaram se reinventar, criar novas formas de ensinar e provavelmente não tiveram preparo ou suporte suficientes. A escola, que deveria ser um espaço também de acolhimento, parecia ali um lugar de tensão, estresse e, muitas vezes, de frustração. Ainda assim, mesmo diante dessas dificuldades, percebi um vínculo entre eles, uma atenção cuidadosa às falas dos colegas e uma tentativa de se apoiarem mutuamente. Esses relatos me fizeram refletir sobre minha atuação como futura Pedagoga, pois imagino que estarei diante de alunos que carregam uma bagagem desse contexto pós-pandêmico cheio de desafios, emoções complexas e vivências que moldam o modo dos alunos se relacionarem com a escola e com a aprendizagem.

Após as apresentações e relatos, os alunos foram convidados para registrarem no cartaz de maneira livre pensando no “E agora?” “Como vai ser agora?”. Colocamos a folha grande no chão que logo foi ocupado pelos alunos e quase todos quiseram participar com suas contribuições. Ver todos eles se debruçando para escreverem frases, palavras, desenhar... deixando ali um pedaço do que sentiam foi muito marcante. Aquela cena mostrou o quanto eles estavam dispostos a se expressarem e confiavam em nós, mesmo depois de falarem sobre temas difíceis.

Encerramos o primeiro encontro com a leitura de um poema de Dostoiévski escrito por uma aluna no cartaz: “Quando encarou o abismo da própria alma e viu que os demônios eram reais, ele sorriu aliviado. Que alegria! Não precisava mais sofrer calado. Pedir ajuda virou um ato de coragem.” (Os Demônios, 1872). Esse momento me fez perceber que minha presença fazia sentido, que minha escuta importava, e que estar ali me exigia responsabilidade, sensibilidade e abertura. A vivência nesse primeiro encontro me fez enxergar com mais clareza a importância da minha formação: ser educadora é também estar disponível para construir espaços de confiança, troca e escuta. Como afirmam Coutinho, Carneiro e Salgueiro (2018), a

escuta das vozes de crianças e adolescentes possibilita reconhecer neles sujeitos capazes de produzir sentidos sobre sua experiência escolar, o que abre caminhos para novas formas de pensar e exercer a docência.

### **3.2 “A gente não sabia da história do outro”**

Depois de sair do primeiro encontro refletindo sobre a atuação do pedagogo e a relação entre educação e psicologia, a semana pareceu um pouco mais longa do que o normal. Havia uma certa expectativa para reencontrar a turma e ver como seria esse novo momento, quais experiências iriam surgir e como os alunos se mostrariam após aquele primeiro contato.

Para o segundo encontro, a ideia era propor aos alunos uma reflexão sobre os efeitos que a pandemia causou individualmente na vida deles. As perguntas norteadoras para esta reflexão seriam: “Quem eu era antes da pandemia?” e “Quem eu sou depois da pandemia?” A partir das reflexões individuais, cada aluno receberia duas folhas no formato e modelo de uma identidade, mas em branco para que pudessem preencher com suas respostas, os demais campos da identidade também poderiam ser preenchidos de maneira livre. Após o preenchimento, o grupo se reuniria novamente em roda para que pudessem compartilhar suas identidades construídas. Como disparadores da conversa, seriam sugeridas algumas questões, como por exemplo: O que mudou? De que forma mudou? Como eu me percebo hoje? Como essas mudanças aparecem no meu dia a dia? Como elas aparecem na forma que eu enxergo o mundo e o meu futuro?

Ao chegarmos na escola, subimos até a sala da turma para convidar os alunos para o auditório, mas nem todos estavam dispostos a participar. Seguimos a atividade com os que quiseram, explicamos, iniciamos a dinâmica e o encontro foi ganhando forças quando as primeiras histórias começaram a ser compartilhadas.

Alguns alunos se engajaram com a proposta das identidades e criaram documentos simbólicos com nomes fictícios, alterando idades e características com liberdade criativa. Outros preencheram os campos com falas densas e comoventes. Houve ainda quem desenhasse ou escrevesse poemas nos espaços disponíveis. O espaço da atividade se transformou em um território múltiplo de expressão, onde cada um podia dar forma à sua experiência da pandemia.

A roda, que tinha como ponto de partida a atividade das identidades, rapidamente se transformou em um espaço de partilha e acolhimento. As falas foram atravessadas por memórias e reflexões difíceis. Uma aluna contou sobre seu pai que sofreu um grave acidente e sobre o tumor benigno que enfrentou, ilustrando seu percurso de superação com a música

“Depois da chuva” de Rebeldes, que diz: “Porque sei que depois da chuva vem sempre o sol. Tudo vai melhorar. Só o tempo pode pôr as coisas no lugar pra recomeçar.” (Crônica 2). A reação imediata da turma, com aplausos e emoções, mostrou a potência do compartilhamento e a empatia coletiva que se construiu ali, sua amiga emocionada disse “Dá vontade de chorar porque a história dela é muito bonita” (Crônica 2). E deu mesmo.

Ao longo do encontro, o clima oscilava entre momentos de grande emoção e silêncios densos. Uma aluna, em especial, carregava um olhar triste, às vezes marejado de lágrimas, mostrando a dificuldade em lidar com relações conturbadas, com os efeitos da pandemia e com os discursos que estavam sendo contados. Sua presença silenciosa me chamou a atenção para a necessidade de respeitar os tempos de cada um e a forma como processam suas dores. Ficou mais evidente essa necessidade quando um aluno disse apenas: “Eu não consigo falar sobre isso agora” (Crônica 2). Essa recusa, dita com sinceridade e respeito, veio de uma fala breve, mas carregada de sentido e me deslocou da lógica de expectativa por uma “participação ativa” e me fez compreender o valor do silêncio como expressão legítima de presença. O silêncio aqui não é visto como falta ou desinteresse, mas como parte do processo de cada sujeito. Muitas vezes, ele mostra que a pessoa precisa de um tempo antes de conseguir falar sobre algo que ainda está sendo elaborado internamente. Como apontam Carneiro, Scrinzi e Zelmanovich (2020), o educador precisa ter uma postura de espera, sustentando o tempo do outro e confiando que, quando estiver pronto, ele poderá se expressar.

Outro relato marcante foi o de um aluno que trouxe à tona perdas profundas, como a morte do pai e do tio em meio a responsabilidades precoces. Sua fala sobre a necessidade de ser independente e de cuidar da família revelou não apenas sua força, mas também a dureza das experiências que ele e seus colegas enfrentam diariamente. Um outro momento que marcou o encontro foi quando uma aluna falou sobre o processo de aceitação dos seus cachos, um processo doloroso marcado por bullying e autocritica, que se transformou em uma decisão de empoderamento na pandemia. Ao ver sua amiga se levantar para abraçá-la após a fala, percebi que aquele grupo, apesar das dificuldades, estava construindo um vínculo para além de colegas de turma, algo mais íntimo e único. “O clima entre eles é de muita acolhida e afeto. Eles se conhecem e reconhecem o sofrimento de seus pares. (Crônica 2).

Parecia que estávamos todos atravessados por algo que não cabia exatamente nas palavras, “uma espécie de dor coletiva” (Minhas anotações do segundo encontro), mas também de força. Esses momentos foram desafiadores e sensíveis porque me senti, ao mesmo tempo, responsável e impotente diante da intensidade das histórias. Era preciso estar presente, mas também cuidadosa para não invadir espaços íntimos que estavam sendo expostos. Senti a força

da escuta como um ato de cuidado, de resistência, e a importância de simplesmente estar ali, acolhendo sem julgar. Essa escuta exigia um movimento interno de suspender expectativas, de abrir mão da pressa de responder ou de preencher os vazios com soluções prontas. Era um exercício de presença e de cuidado, onde o simples ato de ouvir se transformava em um gesto de reconhecimento da história e da dor do outro. Naquele encontro, compreendi que a escuta é também um espaço de resistência, pois se contrapõe à lógica de acelerar, de exigir produtividade ou resultados imediatos, valorizando, ao contrário, o tempo de cada um e a potência do que se compartilha quando há um espaço verdadeiramente seguro na escola.

Para finalizar o encontro, perguntamos como estavam se sentindo depois de tantos relatos ouvidos e histórias pessoais contadas e uma aluna respondeu que havia sido triste e em seguida completou “A gente não sabia da história do outro” (Crônica 2). Ao final, o clima carregado de emoção não impediu o compromisso do grupo de seguir adiante, mesmo com lágrimas e dores expostas, a vontade de continuar dialogando e se apoiando estava presente. Encerramos reforçando nosso combinado em retornar na semana seguinte. "Muita coisa aconteceu nesse encontro. As identidades foram feitas, falas foram ouvidas, silêncios foram respeitados, conversas surgiram a partir de afetos e escutas". (Minhas anotações do segundo encontro)

Saí com a sensação de que aquele foi um dos momentos mais significativos de toda a experiência de pesquisa até o momento. A proposta inicial foi apenas um ponto de partida, mas foi na escuta dos alunos, em suas interrupções, reinvenções e recusas, que a experiência aconteceu. Esse encontro evidenciou para mim que a escola constrói também conhecimentos fora dos conteúdos previamente estabelecidos para serem ensinados. Ele me fez repensar meu lugar como futura pedagoga. Percebi que a escuta atenta e o respeito aos tempos e às formas de expressão dos alunos são competências importantes para o trabalho pedagógico, especialmente em contextos marcados por experiências de vulnerabilidade. Mais do que aplicar uma proposta planejada, senti a importância de estar disponível para o que emerge do grupo, de sustentar um espaço onde os alunos possam falar ou silenciar sem se sentirem pressionados. Essa experiência me mostrou na prática o que Fernández (1991) já afirmava sobre a aprendizagem, que ela não se limita à transmissão de conteúdos formais, pois envolve também aspectos subjetivos e relacionais. Criar um ambiente de escuta e acolhimento permite que o aluno se reconheça como sujeito ativo de sua própria história, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos e integrados às suas experiências de vida.

Segundo Fernández (1991), aprender não é apenas decorar ou repetir informações, mas tornar o conhecimento algo próprio, algo que faz sentido para quem aprende, incorporando-o

à sua história e ao seu corpo. O jeito como o educador se expressa pode despertar no aluno o interesse e a vontade de aprender. Quando o estudante sente prazer no que está aprendendo e consegue ver significado naquilo, ele se apropria do conhecimento. No encontro, percebi que esse movimento acontecia, os alunos, ao compartilharem suas experiências e sentimentos, estavam se apropriando do que viviam, dando um novo sentido às suas histórias e integrando isso ao seu processo de aprendizagem. Assim, a educação deixava de ser só um espaço de conteúdos prontos e se transformava em um lugar de construção viva e significativa de saberes. Ao refletir sobre o meu papel de educadora no processo de aprendizagem, penso que ele não deve se restringir a mediar conteúdos escolares, mas também se atentar a cuidar do ambiente relacional e emocional na escola.

### **3.3 “Eu gosto de ser escutado”**

Depois do intenso segundo encontro, cheguei ao terceiro com o sentimento de continuidade e novamente curiosidade sobre como a turma reagiria ao que havia sido compartilhado anteriormente. A chuva fina daquela tarde parecia lavar o ar, preparando o ambiente para mais uma roda de conversa, mas havia uma atmosfera diferente, alguns alunos ainda se mostravam comovidos pelas falas dolorosas da semana passada, e outros, talvez por receio ou cansaço, optaram por não participar.

Para o terceiro encontro, foi pensada uma proposta voltada para a reflexão sobre o laço social dos alunos com a escola no contexto pós-pandêmico. Cada aluno iria receber uma folha de papel, onde deveriam escrever de maneira anônima e sincera “Como é estar na escola?”. Para auxiliar as escritas, algumas perguntas seriam orientadas, como por exemplo: Como foi a experiência com o ensino remoto? Como tem sido o retorno presencial e a readaptação à rotina escolar? Após o término das escritas, todos deveriam dobrar os papéis e colocá-los em uma caixa. Em seguida, cada aluno deveria tirar aleatoriamente um dos papéis, fazer a leitura para o grupo e, sem julgamentos, comentar. As perguntas norteadoras para esta parte seriam: Como você interpreta esse texto? Você consegue se reconhecer no sentimento que está escrito? Como? O que você diria para quem escreveu?

A proposta deu voz às experiências dos alunos, possibilitando que temas sensíveis sobre estar na escola fossem trazidos à tona. O que mais me chamou a atenção foi a sinceridade nas palavras e a diversidade das respostas. Logo nas primeiras leituras, surgiram relatos sobre a relação com os professores. Um aluno, após ler o texto que dizia: “A maioria das vezes a escola chega a ser desinteressante pela falta de carisma dos professores.”,



reafirmou essa percepção relatando que muitos docentes parecem desmotivados e distantes, deixando os alunos em uma posição de dúvida e culpa: “Eles são velhos, né? Não prendem a gente. Eles não conseguem explicar e parece que o problema é da gente... ‘você é burro?’ E você olhando...” (Crônica 3). Essa fala me fez refletir sobre a crítica dos alunos a um ensino que desconsidera suas necessidades e ritmos, além de mostrar a ausência de diálogo entre professores e eles principalmente no contexto do retorno presencial à escola. Escutar aquele desabafo foi como ter um espelho colocado diante de mim enquanto futura educadora. Não se tratava de um julgamento individual aos professores, mas de uma percepção coletiva de que algo na relação pedagógica não estava funcionando para eles. O que mais me atravessou foi perceber como os alunos associavam as falas dos professores a um sentimento de inadequação próprio, como se o fracasso do vínculo fosse sempre deles. Essa inversão de responsabilidade me fez pensar sobre o quanto a sala de aula é também um espaço de ausências. Como educadora em formação, não ouvi essa fala como defensiva, mas como um convite a pensar que o modo de se relacionar pode abrir caminhos ou erguer barreiras na aprendizagem. Percebi que a escuta do aluno, principalmente quando carrega crítica, é um recurso formativo potente porque desloca o olhar, em vez de tentar “corrigir o aluno”, o desafio é pensar se a minha presença como educadora desperta ou não o desejo de aprender. Essa experiência me ensinou que a prática docente precisa ser constantemente revisitada, sobretudo em tempos de reconstrução como o retorno pós-pandemia.

Além disso, foi evidente que para muitos alunos que estavam na dinâmica a escola funcionava mais como um espaço social do que como um espaço formal de ensino. Uma aluna destacou que a escola é “um bom lugar para socializar” e que a festa junina se configurava como um momento de união e pertencimento: “a gente gosta de estar aqui, na minha concepção a gente vem mais pelas pessoas” (Crônica 3). Após esse comentário, os alunos compartilharam que, apesar das dificuldades, a escola representava um espaço de convivência importante, principalmente para aqueles que não se sentiam bem em casa ou que enfrentavam contextos familiares complexos. Um aluno leu um papel que dizia: “Prós: não estar em casa, não pensar em coisas ruins sobre a minha vida” (Crônica 3). Ao ouvir essa leitura, uma aluna comentou: “Mas isso é uma coisa pessoal minha”, e esse aluno rebateu: “Não, não é só sua”. Essa troca me mostrou como os alunos se reconheciam nas falas uns dos outros, identificando semelhanças em suas trajetórias e descobrindo que suas dificuldades não eram isoladas. Houve um “sentimento coletivo de pertencimento e de alívio” (Minhas anotações do terceiro encontro), como se pudessem dividir um peso até então carregado individualmente. De forma geral, para eles, as relações interpessoais feitas na escola são um dos pilares para enfrentar as

dificuldades fora do cotidiano escolar. Uma aluna afirmou que “a escola ajuda a esquecer os problemas que tem” e confessou ser “mais feliz na escola do que em casa” (Crônica 3), o que me fez refletir também sobre “o papel da escola enquanto refúgio e espaço de acolhimento” (Minhas anotações do terceiro encontro) para alunos que enfrentam desafios familiares.

No entanto, essa relação de afeto e busca por pertencimento convive com sentimentos de frustração e desmotivação, sobretudo diante das condições precárias do ensino. Comentários sobre professores que “não sabem explicar”, que “faltam porque querem” ou que “são grossos” expressam o desgaste da relação entre alunos e educadores (Crônica 3). Uma aluna relatou que “estar na escola não é um problema. A escola em si é o problema.” (Crônica 3), sintetizando o descontentamento com uma estrutura que nem sempre acolhe ou motiva.

Os relatos sobre o pré-vestibular e as condições de estudo mostraram que os alunos enfrentam diferentes desafios e realidades fora da escola. Uma aluna disse que faz pré-vestibular social com professores voluntários, enquanto outro aluno disse que trabalha e é “chefe dos jovens aprendizes”, ressaltando que no trabalho há mais confiança do que na escola (Crônica 3). Essas falas me trouxeram a reflexão de que a escola muitas vezes não reconhece ou valoriza plenamente as experiências que os alunos vivenciam fora do ambiente escolar. Percebi como é importante que a escola acolha e respeite essas diferentes realidades, considerando o aluno em sua totalidade, e não apenas pelo que ele representa dentro da sala de aula.

A terceira roda de conversa trouxe à tona percepções importantes sobre a relação dos alunos com a escola e sobre o impacto desse espaço em suas vidas. As falas revelaram uma ambiguidade: de um lado, críticas à forma como algumas aulas eram conduzidas, à falta de carisma de certos professores e até à estrutura da escola, com destaque para problemas como a alimentação insuficiente e a sobrecarga de trabalhos; de outro, o reconhecimento da escola como um lugar de socialização, um espaço para estabelecer vínculos significativos com os outros. Também emergiram questões relacionadas às dificuldades no processo educacional, especialmente no contexto pós-pandemia, marcadas pela desmotivação e pela cobrança pessoal por resultados.

No encerramento do encontro, ficou claro o valor que os alunos atribuíram a esse espaço de escuta e compartilhamento. Uma aluna escreveu: “Algumas conversas com professores ou com alunos nos ajudam a entender o próximo e a nós mesmos.” Ao ser questionada sobre essas conversas, a resposta foi: “ah, isso aqui, a terapia” (Crônica 3). Assim, eles passaram a chamar a roda de “terapia em grupo”, destacando o quanto aquele momento significava para eles. Um aluno em seguida disse “eu gosto de ser escutado”, e uma aluna

acrescentou: “tem problemas que eu disse aqui e não disse em lugar nenhum, nem em casa.” (Crônica 3). A notícia que os encontros estavam chegando ao fim e que na semana seguinte haveria o último, gerou uma certa preocupação e desapontamento, imediatamente uma aluna disse que não gostaria que acabasse e reforçou “a gente precisa!” e outro contou que se sentiu “iludido” “ninguém disse que ia acabar, achei que ia ter até o final do ano” (Crônica 3). Esse descontentamento expõe o quanto esse espaço de diálogo e acolhimento se tornou essencial para eles, evidenciando a urgência de manter esse tipo de iniciativa para que os alunos continuem tendo dentro da escola um lugar onde possam ser ouvidos, compreendidos e apoiados em suas complexas vivências também fora dela.

As falas dos alunos revelam um incômodo sobre a percepção de que alguns professores parecem distantes de suas realidades, pouco abertos ao diálogo ou à adaptação das metodologias às necessidades atuais da turma. Essa crítica pode ser vista como um convite para repensar a prática docente a partir de um olhar mais sensível às experiências e expectativas dos alunos. Ao narrar esse desconforto, eles expõem uma fissura na relação pedagógica que, quando acolhida, pode gerar deslocamentos importantes, tanto para os professores quanto para os próprios alunos, produzindo novos modos de vínculo no espaço escolar.

Entretanto, como problematiza Weisz (2024), atribuir aos professores a culpa direta pelas dificuldades de aprendizagem segue um discurso dominante que simplifica a complexidade escolar, ignorando as condições institucionais, políticas e sociais que também atravessam a sala de aula e não somente os alunos. A reflexão, portanto, desloca-se de uma lógica de culpabilização para uma perspectiva de corresponsabilidade, na qual educadores e alunos compartilham os desafios do processo educativo já que os professores também passaram por seus desafios durante a pandemia.

Ao escutar essas críticas, compreendi que elas revelavam um desejo de relação mais próxima e significativa com quem ensina. Isso me fez pensar sobre minha futura prática docente e a necessidade de sustentar uma escuta real, que não se limite a ouvir, mas que produza mudanças no modo de ensinar e se relacionar com os alunos e um compromisso de não naturalizar distâncias, mas transformar críticas em caminhos de aproximação e diálogo dentro da escola. Sob essa ótica, a crítica dos alunos pode ser compreendida como uma oportunidade de reinvenção, onde o professor pode assumir uma postura mais aberta ao diálogo, capaz de escutar e ressignificar sua prática reconhecendo a singularidade de cada sujeito no ato educativo.

### 3.4 “Tá vendo como vocês são importantes?”

Cheguei ao último encontro com um misto de gratidão e responsabilidade. Ao longo das semanas, testemunhei como aquele espaço se transformou em um local seguro, onde alunos puderam falar de si, compartilhar angústias e descobertas, mas também rir e se reconhecer nas histórias uns dos outros. Por isso, encerrar essa etapa parecia ao mesmo tempo uma conquista e um desafio: como fechar um ciclo sem perder a potência que ele gerou? Esse encontro foi pensado justamente para isso: devolver ao grupo o que havia sido construído coletivamente e ouvir deles como haviam vivenciado a experiência, além de abrir a possibilidade de sugerirem formas de manter encontros semelhantes no futuro.

Logo no início, ao nos encontrarmos no auditório, a atmosfera era acolhedora, permeada por momentos de descontração e afeto, e tivemos a chegada de um novo participante que compartilhou um pouco de sua trajetória de vida antes e depois da pandemia, marcada por desafios familiares e a busca por motivação para continuar os estudos. A abertura para esse compartilhamento reforçou como o grupo se tornou um espaço seguro e de confiança para que pudessem contar suas histórias sem receios. Sua fala foi acolhida e complementada por outros estudantes que também se abriram sobre suas experiências e desafios (Crônica 4).

O terceiro encontro, que havia trazido reflexões sobre a relação deles com a escola, voltou à tona nesse dia: “Foi bom falar da escola, porque lá fora a gente fala, mas ninguém escuta”, disse uma aluna (Crônica 4). Outra completou: “A gente se frustra muito, mas aqui deu pra soltar um peso” (Crônica 4). Essas colocações revelaram não apenas a importância do espaço, mas também a falta que encontros assim fazem no cotidiano educacional.

Durante o encontro, emergiram relatos importantes que demonstraram o impacto emocional do projeto para eles. Um aluno contou que as rodas proporcionavam a ele “um conforto legal”, destacando a surpresa ao perceber que todos enfrentavam dificuldades muito parecidas: “Às vezes estou na ‘M’, tô cansado, mas não estou sozinho. Somente eu passo por isso?” (Crônica 4). Outro comentou que escutar o outro trouxe um novo olhar sobre suas próprias queixas e realidades. Uma aluna ressaltou o alívio em perceber que não estava sozinha nas suas dores e que compartilhar trouxe sensação de conforto e compreensão.

As histórias pessoais revelaram traumas, vivências familiares complexas e questões emocionais profundas. Uma aluna expressou o cansaço e a tristeza que sentia, relatando que “odiava chorar na frente dos outros” e que a culpa e o silêncio eram companhias constantes em sua vida familiar (Crônica 4). Outro compartilhou a ausência paterna e a dor do luto,

mostrando o impacto da falta de figuras de referência. Esses relatos abriram espaço para o reconhecimento da diversidade e da complexidade dos contextos de vida dos alunos, muitas vezes invisibilizados no ambiente escolar.

Perguntamos para eles como havia sido os encontros anteriores, o que eles mais e menos gostaram e uma aluna comentou que o segundo encontro havia sido “mais intenso emocionalmente” (Minhas anotações do último encontro), trazendo aprendizados importantes sobre a turma e permitindo que se identificasse com histórias que antes desconhecia. Relatou ter ficado impressionada com a força e positividade dos colegas, mesmo diante de dificuldades pessoais. Já o terceiro encontro, segundo ela, foi mais tranquilo, mas veio acompanhado da notícia de que a roda chegaria ao fim, o que gerou surpresa e até uma brincadeira: “Achei tóxico da parte de vocês”, disse um aluno, rindo, completando que quase não iria à escola naquele dia, mas ao lembrar da roda, decidiu comparecer porque aquele espaço já havia se tornado uma espécie de “terapia”. Outro comentário reforçou essa sensação de perda: “A gente nunca vai perdoar vocês”, disse uma aluna, também em tom descontraído. Em meio a essas falas, uma aluna ainda lembrou que o segundo encontro havia sido muito importante para ela, trazendo um sentimento de alívio: “Vou chorar de novo”, e um colega respondeu em seguida: “Tá vendo como vocês são importantes?” (Crônica 4).

Os alunos expressaram uma vontade unânime de continuar com as rodas, sugerindo encontros quinzenais ou mensais, evidenciando a importância do espaço para sua escuta e acolhimento emocional. Deu para sentir o quanto esse espaço tinha se tornado importante para eles, um lugar onde podiam se abrir, ouvir os outros e se sentirem acolhidos sem medo de julgamento. O ambiente era leve, cheio de confiança, e mesmo quando falavam de coisas difíceis, havia sempre momentos de risadas e carinho entre eles. Essa mistura de conversa séria com afeto deixou o grupo mais próximo e com vontade de continuar se encontrando, mostrando que, para eles, a escola também pode e deve ser um lugar de apoio e troca sobre esses assuntos.

Ao final do encontro, a coordenadora Hilana destacou o valor de compartilhar experiências e de como isso fortalece vínculos entre os participantes, lembrando que “compartilhar cria elos muito importantes, seguros, mais leves” (Crônica 4). Esse momento de devolutiva não apenas retomou os sentimentos expressos ao longo de todos os encontros, mas também abriu espaço para uma reflexão mais ampla sobre a importância da escuta e do acolhimento no ambiente escolar. A leitura dos livros sugeridos, “A Grande Fábrica de Palavras” e “A Cicatriz”, funcionou como metáfora para o que havia acontecido durante a roda: assim como as personagens dessas histórias aprenderam a lidar com suas marcas e a

valorizar a força das palavras, também os alunos puderam reconhecer a potência de suas próprias narrativas e o quanto o coletivo pode oferecer suporte em momentos de vulnerabilidade. A citação de uma psicanalista sobre a necessidade de “caminhar para poder olhar para trás e reconhecer o que foi vivido” (Crônica 4) deu ainda mais sentido à experiência, mostrando que aqueles encontros não foram apenas uma pausa na rotina, mas um espaço que possibilitou novas formas de se perceber e de se relacionar com o outro e consigo mesmo.

O último encontro marcou o encerramento de um ciclo que, mesmo breve, deixou marcas em todos que participaram. Foi um espaço de troca, de riso e de lágrimas, mas, principalmente, de pertencimento. Os alunos expressaram, de diferentes formas, o quanto a roda havia se tornado um momento esperado na rotina escolar, um lugar onde suas vozes eram ouvidas e valorizadas. Senti que, naquele auditório, a escola cumpria um de seus papéis mais humanos: o de criar vínculos e abrir espaço para que cada um pudesse existir com suas dores e conquistas. Saí com a sensação de que aquele grupo nos confiou um pedaço de sua história, e de que essa experiência tem potência de transformar olhares e práticas dentro da educação.

Percorrer os quatro encontros e escrever as crônicas foi como percorrer diferentes camadas da vida escolar, cada uma revelando afetos, tensões e possibilidades de transformação. Desde a timidez inicial diante de um espaço que fugia da lógica tradicional da sala de aula até a coragem de compartilhar dores e sonhos, cada fala, silêncio e gesto registrado trouxe uma dimensão singular do que é estar na escola após um período tão disruptivo como a pandemia. Escutar os alunos criticarem a forma como alguns professores se relacionavam com eles, acompanhando também suas dificuldades de retomar vínculos e ritmos de aprendizagem, me colocou diante de questões profundas sobre o papel do educador. Ao mesmo tempo, ver emergir momentos de pertencimento e confiança em que eles se autorizavam a falar de si e a se reinventar diante das dificuldades foi um aprendizado que ultrapassou o contexto imediato da pesquisa e atravessou minha formação. Cada crônica, ao reunir minhas anotações, as falas dos alunos e a atmosfera afetiva de cada encontro, me ensinou que educar é, antes de tudo, criar espaços de escuta, de diálogo e de reconhecimento mútuo. Essa experiência me mostrou que a prática pedagógica só ganha sentido quando se abre à singularidade do outro, e que a escuta é uma postura ética que pode transformar tanto quem ensina quanto quem aprende.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, esta experiência reafirmou a educação como um campo vivo e inacabado, onde, mesmo em meio ao mal-estar, é possível e necessário criar espaços de escuta, pertencimento e construção coletiva. Estar ali, ouvindo e registrando as falas e os silêncios dos alunos me colocou diante de uma dimensão da escola que muitas vezes passa despercebida, a da escuta como experiência formativa, tanto para os alunos quanto para o educador.

A experiência também ressoou no modo de perceber a escola em tempos de reconstrução pós-pandemia. Como afirmam Carneiro et al. (2023), o retorno presencial exigiu reinvenções pedagógicas, emocionais e sociais, que impactaram tanto alunos quanto a dinâmica escolar como um todo. Nesse cenário, a escuta se mostrou não apenas um recurso metodológico, mas uma postura ética fundamental para lidar com os desafios contemporâneos da educação.

Assim, este trabalho evidencia que espaços de diálogo e acolhimento podem ressignificar tanto o modo como os estudantes se relacionam com a escola quanto a prática docente em formação. A vivência como cronista tornou visível que a docência pode e deve ser atravessada pela sensibilidade de ouvir e registrar o que muitas vezes não encontra espaço em outros formatos escolares, fortalecendo um olhar pedagógico atento aos sujeitos, seus vínculos e suas histórias.

Olhar para minha prática com essa perspectiva transformou meu modo de compreender o papel do educador: alguém que acolhe, escuta e se deixa transformar pelo encontro com o outro, mantendo vivo um olhar de pesquisadora, capaz de me fazer interrogar a minha própria prática, de reconhecer as singularidades do cotidiano escolar e de ressignificar continuamente os caminhos da docência.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRENMAN, I. **A cicatriz**. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2010.

BROIDE, Jorge; BROIDE, Emília Estivalet. **A psicanálise em situações sociais críticas: metodologia clínica e intervenções**. São Paulo: Zagodoni, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020: dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19**. Brasília, 2020. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pc-p005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pc-p005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 27 fev. 2025.

CARNEIRO, Cristiana; COUTINHO, Luciana Gageiro. **Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: estudo de casos em psicanálise e educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2020.

CARNEIRO, Cristiana; GUIMARÃES, Juliana de Oliveira; FREIRE, Roberta da Silva; MÜLLER, Karin Yasmin Veloso; CAVOUR, Fernanda Sarmiento; SILVA, Marcele Guimarães da. **Mal-estar de adolescentes no retorno presencial das escolas: perdas e ganhos**. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, Vitória da Conquista, n. 30, p. 46-61, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/aprender/article/view/13792>. Acesso em: 27 fev. 2025.

CARNEIRO, Cristiana; SCRINZI, Mariana; ZELMANOVICH, Perla. **Um lugar ético para o adulto na relação com crianças e adolescentes: Bernfeld e o para além da patologização**. *Tempo psicanal.*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 2, p. 243-257, dez. 2020. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-48382020000200011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-48382020000200011&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 jul. 2025.

COUTINHO, Luciana Gageiro; CARNEIRO, Cristiana; SALGUEIRO, Larissa Magalhães. **Vozes de crianças e adolescentes: o que dizem da escola?** *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 1, p. 185-193, 2018.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 1991.



LESTRADE, A. **A grande fábrica de palavras**. 1. ed. São Paulo: Aletria, 2010.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEEDUC nº 5993, de 19 de outubro de 2021: dispõe sobre as diretrizes para o retorno das aulas presenciais no Sistema Estadual de Ensino do Rio de Janeiro em todas as suas etapas e modalidades, e dá outras providências**. Disponível em: <https://ibee.com.br/materia/resolucao-seeduc-5993-de-19-10-2021-dispoe-sobre-as-diretrizes-para-o-retorno-das-aulas-presenciais-no-sistema-estadual-de-ensino-do-rio-de-janeiro-em-tod-as-suas-etapas-e-modalidades-e-da-outras-p/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

UFRJ. **Nota sobre retorno de aulas presenciais**. Reitoria da UFRJ, 19 out. 2021. Disponível em: <https://ufrj.br/2021/10/nota-sobre-retorno-de-aulas-presenciais/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

WEISZ, Hilana. **Uma psicanalista na escola: sobre fazeres entre psicanálise e educação**. 2024. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Núcleo de Método Psicanalítico e Formações da Cultura – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.