

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BÁRBARA SPARAPAN**

**MELHORIAS NO CLIMA DE SALA DE AULA DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM  
PROJETO DE INTERVENÇÃO VISANDO À  
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E À  
QUALIDADE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

**Linha de pesquisa**  
**Formação de Professores e Práticas Pedagógicas**

**CAMPINAS**

**2019**

**BÁRBARA SPARAPAN**

**MELHORIAS NO CLIMA DE SALA DE AULA DO  
ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES DE UM  
PROJETO DE INTERVENÇÃO VISANDO À  
AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E À  
QUALIDADE DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS**

**Linha de pesquisa**

**Formação de Professores e Práticas Pedagógicas**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella.

**PUC-CAMPINAS**

**2019**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423  
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.152 Sparapan, Bárbara.  
S736m Melhorias no clima de sala de aula do ensino fundamental: contribuições de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais / Bárbara Sparapan.- Campinas: PUC-Campinas, 2019.  
233 f.: il.

Orientadora: Jussara Cristina Barboza Tortella.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2019.  
Incluem anexos e bibliografias.

1. Aprendizagem. 2. Ambiente de sala de aula. 3. Desempenho nas crianças. 4. Pesquisa educacional. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 370.152

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas**  
**Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**  
**Faculdade de Educação**

**Autora:** SPARAPAN, Bárbara.

**Título:** Melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental: contribuições de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais.

**Dissertação para a obtenção do Título de Mestre em Educação**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella

---

Examinadora: Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta

---

Examinadora: Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

Campinas, 27 de fevereiro de 2019.

Dedico esta pesquisa a todos os alunos que sofreram consequências emocionais e/ ou cognitivas devido ao clima de sala de aula negativo; e a todos os professores e gestores que buscam fazer a diferença na vida de seus alunos a partir de uma prática pedagógica que contribua significativamente para o desenvolvimento integral das crianças, na qual o clima que permeia a sala de aula seja positivo.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por abençoar os meus caminhos e ter me ajudado a chegar até aqui. Gratidão por seu amor incondicional!

À minha mãe, por incentivar todos os meus sonhos e me apoiar nesta jornada acadêmica. Gratidão por toda dedicação!

À minha família, que sempre torce por mim, em especial minha avó materna e meu avô materno (*in memoriam*). Gratidão por ter vocês como família!

Ao meu namorado, que é um grande motivador dos meus estudos e companheiro de todas as horas. Gratidão por tantos sentimentos bons que você desperta em mim!

À minha orientadora e querida professora Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, por ter sido a segunda leitora do meu Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas em 2015. E, a partir disso, ter acreditado em meu trabalho, escolhendo-me como orientanda de mestrado em 2017. Gratidão por ter me ajudado em todos os momentos e me possibilitado tantas oportunidades únicas de aprendizagem e crescimento. Você é uma grande inspiração para mim e para muitos!

À professora Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta e à professora Dra. Telma Pileggi Vinha, por terem aceitado o convite para participarem de minha banca de mestrado como membros titulares externos e por terem contribuído, de forma cuidadosa e especial, no exame de qualificação. Gratidão pelo privilégio de contar com as contribuições de duas docentes que tanto admiro e sei que fazem a diferença na vida de muitas crianças e adolescentes ao estudarem com grande responsabilidade uma temática que é de extrema relevância no campo educacional.

À professora Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, por ter aceitado o convite para ser membro suplente desta dissertação. Gratidão por, em 2015, ter sido minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Hoje colho os frutos da produção de conhecimento que construímos juntas. Se estou fazendo o mestrado é porque, desde o TCC, você me mostrou que eu era capaz e ofereceu-me grandes incentivos para isso.

À professora Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, por também ter aceitado o convite para ser membro suplente desta dissertação. Gratidão por todo acolhimento e carinho que sempre recebi de você. E, em especial, agradeço por tantos conhecimentos significativos que aprendi em suas aulas desde a graduação até o mestrado.

Aos mestrandos e doutorandos que conheci na Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Em especial, às parceiras do meu grupo: Ana Luiza e Maria Luiza. Gratidão por todos os momentos compartilhados e parabéns pelo empenho de vocês!

A todos os professores que tive na Graduação em Pedagogia e na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, por terem contribuído intensamente para minha formação acadêmica, profissional e também humana desde 2012. Gratidão por ter tido docentes tão qualificados e especiais!

À Pontifícia Universidade Católica de Campinas, por disponibilizar recursos de qualidade para a minha aprendizagem e aos funcionários da limpeza, da biblioteca e da secretaria, por contribuírem para um excelente clima de estudo e me auxiliarem prontamente no que fosse preciso. Gratidão pelo trabalho de vocês!

“Para aluno estudar, professor precisa estudar. Para aluno ler, professor precisa ler. Para aluno pesquisar, professor precisa pesquisar. Para aluno elaborar, professor precisa elaborar. Não há aluno autor sem professor autor”. (DEMO, 2008).

## RESUMO

SPARAPAN, Bárbara. *Melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental: contribuições de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais*. 2019. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-graduação em Educação, Campinas, 2019.

O clima de sala de aula se refere às percepções subjetivas dos alunos e dos professores em relação às características físicas da classe, ao comportamento dos professores e dos alunos, à relação entre os professores e os alunos e entre os próprios pares, ao envolvimento dos alunos nas atividades, dentre outros aspectos. O clima pode ser diagnosticado como positivo, intermediário ou negativo; e a realização de intervenções visando melhorá-lo pode gerar boas consequências para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda, estudos apontam os benefícios da aprendizagem autorregulada para o sucesso escolar dos estudantes. O construto da autorregulação da aprendizagem compreende que o aluno precisa apresentar responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, o que contribui para a promoção de um estudante autônomo. Diante dessas constatações, emergiu-se o seguinte problema de pesquisa: haverá melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais? Sendo assim, definiu-se como objetivo geral deste estudo: investigar se haverá melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais. Os objetivos específicos são: a) avaliar a qualidade do clima de sala de aula antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças; b) avaliar os processos de autorregulação dos alunos antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças; c) investigar a percepção dos alunos em relação aos impactos do projeto de intervenção. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de caráter explicativo baseada na perspectiva teórica piagetiana, na qual foi utilizado o método quase-experimental de grupo único e os seguintes instrumentos: intervenção (consistiu na aplicação pelas professoras do projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” e na aplicação pela pesquisadora das atividades pontuais sobre relações interpessoais), questionário, observação sistemática e narrativa. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Campinas-SP e contou com a participação de uma turma de 4º ano, com 23 alunos, e uma turma de 5º ano, com 19 alunos. A partir da análise qualitativa verificou-se que o projeto de intervenção contribuiu para a melhoria do clima de sala de aula, mais especificamente para os processos autorregulatórios dos alunos e para a qualidade das relações interpessoais. Contudo, a análise quantitativa mostrou que estatisticamente não ocorreram mudanças significativas. Esse resultado vai ao encontro do aporte teórico que salienta a necessidade de as intervenções serem realizadas com intencionalidade docente, aspecto que esteve fragilizado no início da aplicação. Pretende-se que este estudo propicie, aos gestores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma reflexão acerca das implicações pedagógicas de um clima de sala de aula positivo e de como um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais pode contribuir nessa direção. Ainda, enseja-se que as publicações em espaços científicos possam contribuir com o avanço do entendimento do papel do clima de sala de aula para a aprendizagem.

Palavras-chave: clima de sala de aula; ambiente sociomoral; desempenho escolar; autorregulação; intervenção.

# ABSTRACT

SPARAPAN, Bárbara. *Improvements in the climate of the Elementary School classroom: contributions of an intervention project aimed at self-regulation of learning and the quality of interpersonal relationships*. 2019. 233f. Dissertation (Master in Education) - Pontifical Catholic University of Campinas, Center for Human and Applied Social Sciences, Postgraduate Program in Education, Campinas, 2019.

The classroom climate refers to the subjective perceptions of students and teachers regarding the physical characteristics of the class, the behavior of teachers and students, the relationship between teachers and students and between peers themselves, also refers to the involvement of students in activities, among other aspects. The climate can be diagnosed as positive, intermediate or negative; and the implementation of interventions aimed at improving it can generate good consequences for the teaching-learning process. Furthermore, studies have shown the benefits of self-regulated learning for student school success. The concept of self-regulation of learning comprehends that the student needs to be responsible for his own learning process, which contributes to the promotion of an autonomous student. In view of these findings, the following research problem emerged: will there be improvements in the classroom climate of Elementary School after an intervention project aimed at self-regulation of learning and the quality of interpersonal relationships? In this way, it was defined as a general objective of this study: to investigate whether there will be improvements in the classroom climate of Elementary School from an intervention project aimed at self-regulation of learning and the quality of interpersonal relationships. The specific objectives are: a) to evaluate the quality of the classroom climate before and after the intervention project, identifying the possible differences; b) to evaluate the processes of self-regulation of the students before and after the intervention project, identifying the possible differences; c) investigate students' perceptions regarding the impacts of the intervention project. It is a qualitative-quantitative research of an explanatory nature based on the Piagetian theoretical perspective, in which the quasi-experimental single-group method was used and the following instruments: intervention (consisted in the application by the teachers of the self-regulation project "As Mischief of the Yellow" and the application by the researcher of specific activities on interpersonal relations), questionnaire, systematic observation and narrative. The research was carried out in a municipal school in Campinas-SP and had the participation of a fourth grade class, with 23 students, and a 5th grade class with 19 students. From the qualitative analysis it was verified that the intervention project contributed to the improvement of the classroom climate, more specifically to the self-regulating processes of the students and to the quality of the interpersonal relations. However, the quantitative analysis showed that statistically no significant changes occurred. This result is in agreement with the theoretical contribution that emphasizes the need for the interventions to be carried out with educational intentions, an aspect that was weakened at the beginning of the application. The aim of this study is to provide the managers and teachers of the initial years of elementary school with a reflection about the pedagogical implications of a positive classroom climate and how an intervention project aimed at self-regulation of learning and the quality of relationships interpersonal skills can contribute in this direction. Also, it is suggested that publications in scientific spaces can contribute to the advancement of understanding the role of classroom climate for learning.

Keywords: classroom climate; sociomoral environment; school performance; self-regulation; intervention.

# LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1.</b> Revisão de literatura.....	78
<b>Gráfico 2.</b> Sexo dos alunos participantes da pesquisa.....	99
<b>Gráfico 3.</b> Idade dos alunos participantes da pesquisa.....	100
<b>Gráfico 4.</b> Reprovações dos alunos participantes da pesquisa.....	100
<b>Gráfico 5.</b> Desde qual série os alunos participantes da pesquisa estudam na escola?.....	101
<b>Gráfico 6.</b> Situação de estudo dos alunos participantes da pesquisa.....	102
<b>Gráfico 7.</b> Quantidade de amigos dos alunos participantes da pesquisa.....	103
<b>Gráfico 8.</b> Turma 1 – Dimensão 1: As relações com o ensino e com a aprendizagem.....	106
<b>Gráfico 9.</b> Turma 2 – Dimensão 1: As relações com o ensino e com a aprendizagem.....	107
<b>Gráfico 10.</b> Turma 1 – Questão 6: Os estudantes de sua turma parecem desinteressados e entediados durante a aula?.....	108
<b>Gráfico 11.</b> Turma 2 – Questão 6: Os estudantes de sua turma parecem desinteressados e entediados durante a aula?.....	109
<b>Gráfico 12.</b> Turma 1 – Questão 8: Os estudantes de sua turma atrapalham a aula?.....	110
<b>Gráfico 13.</b> Turma 2 – Questão 8: Os estudantes de sua turma atrapalham a aula?.....	112
<b>Gráfico 14.</b> Turma 1 – Questão 13: A professora de sua turma consegue manter a ordem durante a aula?.....	113
<b>Gráfico 15.</b> Turma 2 – Questão 13: A professora de sua turma consegue manter a ordem durante a aula?.....	114
<b>Gráfico 16.</b> Turma 1 – Questão 14: A professora de sua turma propõe atividades em grupo, durante a aula, e os alunos podem ajudar uns aos outros?.....	117
<b>Gráfico 17.</b> Turma 2 – Questão 14: A professora de sua turma propõe atividades em grupo, durante a aula, e os alunos podem ajudar uns aos outros?.....	118
<b>Gráfico 18.</b> Turma 1 – Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na sala de aula.....	121
<b>Gráfico 19.</b> Turma 2 – Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na sala de aula.....	122
<b>Gráfico 20.</b> Turma 1 – Questão 20: Há muitas situações de conflitos entre os alunos e a professora?.....	123

<b>Gráfico 21.</b> Turma 2 – Questão 20: Há muitas situações de conflitos entre os alunos e a professora?.....	124
<b>Gráfico 22.</b> Turma 1 – Questão 23: Há muitas situações de conflitos entre os alunos?.....	125
<b>Gráfico 23.</b> Turma 2 – Questão 23: Há muitas situações de conflitos entre os alunos?.....	126
<b>Gráfico 24.</b> Turma 1 – Questão 21: Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas?.....	132
<b>Gráfico 25.</b> Turma 2 – Questão 21: Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas?.....	133
<b>Gráfico 26.</b> Turma 1 – Questão 26: Se eu pudesse, mudaria de escola?.....	134
<b>Gráfico 27.</b> Turma 2 – Questão 26: Se eu pudesse, mudaria de escola?.....	135
<b>Gráfico 28.</b> Turma 1 – Questão 34: A professora de sua turma grita?.....	136
<b>Gráfico 29.</b> Turma 2 – Questão 34: A professora de sua turma grita?.....	137
<b>Gráfico 30.</b> Turma 1 – Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na sala de aula.....	138
<b>Gráfico 31.</b> Turma 2 – Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na sala de aula.....	139
<b>Gráfico 32.</b> Turma 1 – Questão 44: Em sua turma, na maior parte das vezes, a professora castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos?.....	141
<b>Gráfico 33.</b> Turma 2 – Questão 44: Em sua turma, na maior parte das vezes, a professora castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos?.....	142
<b>Gráfico 34.</b> Turma 1 – Questão 51: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema?.....	143
<b>Gráfico 35.</b> Turma 2 – Questão 51: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema?.....	134
<b>Gráfico 36.</b> Turma 1 – Questão 43: Em sua turma, a professora dá mais atenção a alguns alunos do que a outros?.....	145
<b>Gráfico 37.</b> Turma 2 – Questão 43: Em sua turma, a professora dá mais atenção a alguns alunos do que a outros?.....	146
<b>Gráfico 38.</b> Turma 1 – Questão 52: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, a professora coloca os alunos para fora de sala de aula?.....	147

<b>Gráfico 39.</b> Turma 2 – Questão 52: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, a professora coloca os alunos para fora de sala de aula?.....	148
<b>Gráfico 40.</b> Turma 2 – Questão 53: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, a professora muda os alunos de lugar na sala de aula?.....	149
<b>Gráfico 41.</b> Turma 2 – Questão 40: Em sua turma, os alunos conhecem e compreendem as regras?.....	151
<b>Gráfico 42.</b> Turma 1 – Dimensão 4: As situações de intimidação entre os alunos.....	152
<b>Gráfico 43.</b> Turma 2 – Dimensão 4: As situações de intimidação entre os alunos.....	153
<b>Gráfico 44.</b> Turma 1 – Questão 62: Nos últimos três meses, eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega de sala?.....	154
<b>Gráfico 45.</b> Turma 2 – Questão 62: Nos últimos três meses, eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega de sala?.....	155
<b>Gráfico 46.</b> Turma 1 – Questão 65: Nos últimos três meses, eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega de sala?.....	156
<b>Gráfico 47.</b> Turma 2 – Questão 65: Nos últimos três meses, eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega de sala?.....	157
<b>Gráfico 48.</b> Turma 1 – Questão 70: Nos últimos três meses, eu já defendi alguém que estava sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola?.....	158
<b>Gráfico 49.</b> Turma 2 – Questão 70: Nos últimos três meses, eu já defendi alguém que estava sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola?.....	159
<b>Gráfico 50.</b> Turma 1 – Dimensão 5: A infraestrutura de sala de aula.....	161
<b>Gráfico 51.</b> Turma 2 – Dimensão 5: A infraestrutura de sala de aula.....	162
<b>Gráfico 52.</b> Turma 1 – Questão 71: As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos)?.....	163
<b>Gráfico 53.</b> Turma 2 – Questão 71: As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos)?.....	163
<b>Gráfico 54.</b> Turma 1 – Questão 72: Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços da sala de aula?.....	164
<b>Gráfico 55.</b> Turma 2 – Questão 72: Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços da sala de aula?.....	164
<b>Gráfico 56.</b> Turma 1 – Questão 1: Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho? Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo?.....	167

<b>Gráfico 57.</b> Turma 2 – Questão 1: Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho? Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo?.....	168
<b>Gráfico 58.</b> Turma 2 – Questão 1: Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos?.....	170
<b>Gráfico 59.</b> Turma 1 – Questão 3: Gosto de compreender o significado das matérias que estou aprendendo?.....	171
<b>Gráfico 60.</b> Turma 1 – Questão 4: Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar?.....	172
<b>Gráfico 61.</b> Turma 2 – Questão 5: Guardo e analiso as correções dos trabalhos/provas para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar?.....	173
<b>Gráfico 62.</b> Turma 1 – Questão 6: Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro, penso por que é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo?.....	174
<b>Gráfico 63.</b> Turma 2 – Questão 6: Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro, penso por que é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo?.....	175
<b>Gráfico 64.</b> Turma 1 – Questão 7: Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas?.....	176
<b>Gráfico 65.</b> Turma 2 – Questão 7: Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas?.....	177
<b>Gráfico 66.</b> Turma 1 – Questão 9: Procuro um lugar calmo e onde esteja concentrado para poder estudar?.....	179

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Artigos encontrados no Banco de Dados CAPES com o descritor “clima, convivência e escola” .....	74
<b>Quadro 2.</b> Artigos encontrados no Banco de Dados CAPES com o descritor “ambiente sociomoral e escola” .....	75
<b>Quadro 3.</b> Artigos encontrados no Banco de Dados CAPES com o descritor “autorregulação e Ensino Fundamental” .....	75
<b>Quadro 4.</b> Teses e dissertações encontradas no Banco de Dados BDTD com o descritor “clima, convivência e escola” .....	76
<b>Quadro 5.</b> Teses e dissertações encontradas no Banco de Dados BDTD com o descritor “ambiente sociomoral e escola” .....	76
<b>Quadro 6.</b> Teses e dissertações encontradas no Banco de Dados BDTD com o descritor “autorregulação e Ensino Fundamental” .....	77
<b>Quadro 7.</b> Perfil das professoras participantes da pesquisa.....	103

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Esquema de fatores associados ao clima escolar.....	33
<b>Figura 2.</b> Esquema de dimensões do clima escolar.....	37
<b>Figura 3.</b> Esquema dos tipos de resolução de conflitos.....	50
<b>Figura 4.</b> Modelo cíclico PLEA.....	64
<b>Figura 5.</b> Fases do processo autorregulatório e respectivas estratégias de aprendizagem..	66
<b>Figura 6.</b> Sequência para trabalhar as estratégias de aprendizagem.....	68
<b>Figura 7.</b> Livro “As Travessuras do Amarelo”.....	69
<b>Figura 8.</b> Esquema de pesquisa quali-quantitativa.....	80
<b>Figura 9.</b> Esquema de pesquisa quase-experimental – Um grupo pré e pós-teste.....	82
<b>Figura 10.</b> Esquema síntese – Percurso da pesquisa.....	83
<b>Figura 11.</b> Livro Cospe-fogo, o dragão; A história da menina e do medo da menina; o Chapéu do Noel.....	92
<b>Figura 12.</b> Esquema pré-teste e pós-teste – Clima de sala de aula e IAPP.....	94
<b>Figura 13.</b> Turma 1 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Tristeza.....	128
<b>Figura 14.</b> Turma 1 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Chateação.....	128
<b>Figura 15.</b> Turma 2 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Tristeza (nota).....	129
<b>Figura 16.</b> Turma 2 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Tristeza (agressão).....	129
<b>Figura 17.</b> Turma 1 – Atividade: Preciso de ajuda e no que posso ajudar?.....	131
<b>Figura 18.</b> Turma 2 – Atividade: Preciso de ajuda e no que posso ajudar?.....	131
<b>Figura 19.</b> Turma 1 – Atividade: Avaliação e autoavaliação.....	186
<b>Figura 20.</b> Turma 1 – Atividade: Avaliação e autoavaliação.....	187
<b>Figura 21.</b> Turma 2 – Atividade: Avaliação e autoavaliação.....	188
<b>Figura 22.</b> Turma 2 – Atividade: Avaliação e autoavaliação.....	189

# SUMÁRIO

MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	18
INTRODUÇÃO.....	24
1. CLIMA DE SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM.....	30
1.1 AMBIENTE SOCIOMORAL E FORMAÇÃO DE VALORES.....	43
1.2 DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA MORAL BASEADA NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET.....	52
2. PROJETO DE AUTORREGULAÇÃO “AS TRAVESSURAS DO AMARELO” .....	59
3. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	72
3.1 PERCURSO DA PESQUISA.....	82
3.1.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	83
3.1.1.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	83
3.1.1.2 A CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO COLABORATIVO.....	85
3.1.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	90
3.1.2.1 INTERVENÇÃO: PROJETO DE AUTORREGULAÇÃO “AS TRAVESSURAS DO AMARELO” E ATIVIDADES PONTUAIS .....	91
3.1.2.2 APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE A PARTIR DO QUESTIONÁRIO SOBRE O CLIMA DE SALA DE AULA .....	92
3.1.2.3 APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE E PÓS-TESTE A PARTIR DO INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM (IPAA).....	93
3.1.2.4 OBSERVAÇÕES EM SALA DE AULA .....	94
3.1.2.5 O USO DE NARRATIVAS EM INVESTIGAÇÕES .....	96
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS .....	98
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	98
4.2 QUALIDADE DO CLIMA DE SALA DE AULA ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO	104
4.2.1 AS RELAÇÕES COM O ENSINO E COM A APRENDIZAGEM.....	106
4.2.2 AS RELAÇÕES SOCIAIS E OS CONFLITOS NA SALA DE AULA.....	120
4.2.3 AS REGRAS, AS SANÇÕES E A SEGURANÇA NA SALA DE AULA.....	138
4.2.4 AS SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO ENTRE OS ALUNOS .....	151
4.2.5 A INFRAESTRUTURA DE SALA DE AULA .....	160

4.3 PROCESSOS AUTORREGULATÓRIOS DOS ALUNOS ANTES E DEPOIS DA INTERVENÇÃO .....	165
4.3.1 PLANEJAR, EXECUTAR E AVALIAR (PLEA).....	166
4.4 PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE OS IMPACTOS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO .....	180
4.4.1 EIXO 1: ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM .....	181
4.4.2 EIXO 2: VALORES SOCIOMORAIS.....	191
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	194
REFERÊNCIAS .....	198
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO CLIMA DE SALA DE AULA (ALUNOS).....	210
APÊNDICE B - IPAA (INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM).....	218
APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA.....	219
APÊNDICE D - ATIVIDADES PONTUAIS .....	221
APÊNDICE E - ESCRITA DA NARRATIVA (ALUNOS) .....	227
ANEXO 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	228
ANEXO 2 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO .....	229
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS).....	230
ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ALUNOS).....	232

## MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Olá! Seja muito bem-vindo (a) a esta leitura!

Primeiramente, gostaria de contar a você que gosto muito de encontrar espontaneamente frases criadas por outras pessoas e que são capazes de expressar com clareza e sensibilidade o momento de vida em que me encontro. Não tenho ideia de quantas pessoas no mundo têm a mesma sensação que eu, mas sempre que vejo uma frase significativa para mim, inicio um processo de reflexão que, às vezes, é curto e, às vezes, é longo, dependendo das inspirações desencadeadas!

Por isso, para iniciar este memorial de formação, nada melhor que compartilhar uma frase que se tornou um lema para o meu ano de 2017: *“Dizem que a vida é para quem sabe viver, mas ninguém nasce pronto. A vida é para quem é corajoso o suficiente para se arriscar e humilde o bastante para aprender”*.

Essa é uma citação de Clarice Lispector, uma escritora bastante reconhecida. Mas por que essa frase é significativa para mim? A resposta é a seguinte: muitas vezes paro para pensar se estou sabendo viver e se estou aproveitando da melhor forma o dia chamado hoje, pois sei que a vida é um brevíssimo segundo... Depois de um tempo de reflexão, sempre chego à conclusão que, assim como diz a autora, ninguém nasce pronto para viver!

Durante nossa vida sempre estaremos em construção ou lapidação, e o objetivo é que onde quer que estejamos no mundo, a idade que tenhamos ou a profissão que desempenhemos, nos tornemos pessoas melhores. Porém, não melhores que os outros, mas, sim, melhores para os outros, tanto para aqueles que vivem cotidianamente conosco quanto para muitos indivíduos que nunca iremos conhecer, mas, que poderemos contribuir de alguma forma para suas vidas!

É disso que o mundo precisa para ser melhor. Ele está sedento de pessoas que tenham como ideal marcar positivamente a vida de outras pessoas. Claro que essa não é uma tarefa fácil, pois o individualismo está cada vez mais enraizado em todos nós. Ainda assim, somos agraciados com instrumentos inexplicáveis e que podemos utilizar a fim de conseguir cumprir este desafio: o amor, a sensibilidade, a compaixão, a delicadeza, a cordialidade, entre tantos outros...

E sobre a parte da frase que diz sobre ser corajoso? Há dias em que dá vontade de desistir de certas coisas, não é mesmo? Há dias em que o medo de arriscar quer até falar mais alto, mas a palavra para esse sentimento precisa ser sempre CORAGEM! Ah, a coragem... É dela que precisamos todos os dias de nossa vida. E o que falar sobre a humildade o bastante para aprender? Nossa vida é uma constante aprendizagem. Saber ser humilde para reconhecer os erros e aprender com eles é algo enriquecedor! O ato de aprender implica disposição, iniciativa e a famosa coragem!

Se eu fosse dizer algo para eu mesma neste momento, ou para você, diria: “Coragem! Aproveite cada segundo desta viagem chamada vida!” Quando se sentir fraco (a) ou sem esperança, não desanime, pois assim como os momentos bons chegam ao fim, os momentos difíceis também chegam! Coragem para correr atrás dos seus sonhos, arriscar-se no amor, na profissão, nos estudos... SIMPLEMENTE CORAGEM!

E sabe por que essa frase se encaixou perfeitamente para ser meu lema de 2017? Porque foi um ano que arrisquei e quero continuar arriscando! Acredito que tudo começou quando eu ainda era criança, por volta dos meus nove anos... Vou lhe contar esta história, venha comigo!

Sou filha única, contudo, minha infância sempre foi repleta de momentos com primas de idades próximas à minha. Uma delas é três anos mais velha e duas são três anos mais novas. Nossa brincadeira favorita era “escolinha” e eu adorava quando era a professora. Lembro-me de que na minha casa havia uma lousa de tamanho médio que ficava pendurada na parede do quintal, giz de lousa, cadeirinhas coloridas de plástico, cadernos, lápis e livros didáticos de anos anteriores. Escrever as atividades na lousa e tirar as dúvidas das minhas primas era algo que me deixava bastante feliz.

Algum tempo depois, tive a oportunidade de ser “professora” de um colega nos anos finais do Ensino Fundamental. Ele tinha bastante dificuldade nos estudos e, como sempre apresentei bom desempenho escolar, disse que poderia ajudá-lo, mas não me lembro da matéria específica que estudávamos juntos. Tenho perfeitamente guardada na memória a imagem da mãe dele trazendo-o até minha casa e eu o

ajudando nas tarefas, inclusive me recorde de sua gratidão e felicidade em conseguir aprender.

Sem que eu soubesse, esses eram indícios de minha futura escolha profissional. Passado um tempo, quando eu já estava no Ensino Médio e as pessoas perguntavam qual profissão gostaria de seguir, dizia que estava em dúvida entre Arquitetura, Jornalismo e Psicologia. No ano de prestar o vestibular deixei de lado a ideia de fazer Arquitetura porque pesquisei mais sobre a profissão e perdi o interesse. Já a respeito do Jornalismo, fiquei pensando nos riscos da profissão.

Ah, pensar em ser jornalista foi sinônimo de superação, pois quando criança eu era bem tímida, só falava com quem tinha bastante intimidade. Hoje não me considero a pessoa mais extrovertida dentro dos grupos que participo, mas gosto do equilíbrio de minha personalidade. Eu converso com quem for necessário e, mais que isso, gosto de conversar com as pessoas. Algo muito positivo é que não tenho mais problemas para falar em público. Quando por ventura vem alguma ansiedade, já convido aquela dose de confiança para se fazer presente.

Em 2011 chegou o momento de definir o curso para prestar vestibular. Estava consciente de que desejava a área de humanas, pensando em poder ajudar diretamente as pessoas. Além disso, os testes profissionais também indicavam esse caminho. Foi assim que decidi prestar Psicologia na PUC-Campinas e Pedagogia na Unicamp, pois nessa última universidade não tem o curso de Psicologia. O meu objetivo era estudar em uma dessas duas instituições devido à qualidade de ensino.

Não passei na prova da Unicamp, mas fiquei muito feliz por ter passado em Psicologia na PUC-Campinas. Entretanto, nos dias próximos à matrícula, fiz algumas reflexões e acabei mudando de Psicologia para Pedagogia, e hoje sei o quanto fiz a escolha certa! A cada aula no curso de Pedagogia eu me apaixonava mais pelas temáticas da área da educação!

Sim, nossas vidas são feitas de escolhas... Se eu não tivesse escolhido esses caminhos, não estaria aqui hoje escrevendo este texto para você! As escolhas erradas que fazemos na vida também servem muito para o nosso desenvolvimento, mas fico extremamente realizada por ter acertado de primeira em relação à minha

escolha profissional. Os desafios encontrados na docência são muitos, mas, desde a graduação, me dispus a enfrentá-los da melhor maneira possível.

Sobre o curso de Pedagogia na PUC-Campinas? Nossa, foram quatro anos fantásticos! As disciplinas? Quanto aprendizado! Os professores? Os melhores e mais qualificados que eu poderia ter! As amizades? Eram as alegrias das minhas noites! O TCC? Quanta superação e satisfação! A colação de grau? Um dos momentos mais mágicos e especiais de minha vida!

Chegou o ano de 2016! Estava formada e trabalhando na área, mas, como já previa, por conta do imenso desejo de ser uma professora qualificada e que proporciona aos alunos aprendizagens significativas, não iria conseguir ficar sem estudar. Então, eu e uma de minhas melhores amigas do curso de Pedagogia iniciamos uma pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Apesar de ter iniciado esta especialização de 18 meses, eu tinha muito claro em meu coração que um dos meus próximos sonhos seria a realização do Mestrado em Educação! Foi então que, no final de 2016, fiz a inscrição na Unicamp e na PUC-Campinas. Na Unicamp passei na primeira fase, já na PUC-Campinas consegui passar por todo processo seletivo. Qual foi o sentimento após receber a notícia? Alegria, muita alegria! E, ao mesmo tempo, ansiedade! Será que devo mesmo fazer o mestrado? Estou na metade do curso de especialização, será que darei conta? Além disso, estava trabalhando em um colégio, no período da tarde, como Auxiliar de Coordenação da Educação Infantil e as aulas do mestrado também ocorriam à tarde.

Contudo, como tinha muito esse desejo, decidi cursar o mestrado! Conversei com a coordenadora e, felizmente, ela me apoiou e se mobilizou para verificar se havia alguma vaga em outros setores do colégio para que eu trabalhasse no período da manhã. Na última semana de inscrição para o mestrado, recebi a notícia: a coordenadora de outro setor estava com uma vaga e se dispôs a me acolher! Foi uma alegria! Serei eternamente grata a essas coordenadoras e também à diretora do colégio que autorizou a mudança!

Algumas semanas após o início do mestrado, percebi o quanto esse seria um estudo de extrema responsabilidade e exigência! Resolvi me candidatar ao processo seletivo de bolsa CAPES e, para a minha surpresa, consegui a bolsa de

100%, na qual se faz necessária dedicação integral ao Programa de Pós-Graduação. E agora? Deixo o trabalho para me dedicar integralmente ao estudo? Foi um momento de bastante reflexão, pois amava trabalhar naquele colégio, mas não poderia deixar passar esta oportunidade única! Então, contei a notícia para a equipe gestora e solicitei o desligamento. Todos ficaram muito contentes com minha conquista e disseram que as portas permaneceriam abertas!

E aqui estou eu! Novamente nesta universidade que sinto como se fosse minha segunda casa! Como amo estar no ambiente da PUC-Campinas! Está sendo fácil? Não, com certeza não está! Muitos desafios têm surgido pelo caminho! Cheguei a pensar em desistir, pois, por vezes, senti que estava sendo muito para mim! Contudo, decidi acreditar que se cheguei até aqui é porque tenho capacidade e, quando me sentir incapaz, irei pedir ajuda para aqueles que estarão dispostos a me acalmar, me aconselhar e me auxiliar no que for preciso! Muita dedicação, compromisso, responsabilidade e CORAGEM estão sendo necessários! Não é possível realizar nossos sonhos se não soubermos nos adaptar aos momentos de adversidade, se não corrermos atrás e se não nos arriscarmos!

Posso dizer que cursar o mestrado intensificou a vontade de lutar por uma educação de qualidade e de fazer a diferença na vida de muitas crianças! A temática de minha pesquisa me encanta cada vez mais, pois percebo o quanto as análises teóricas podem contribuir diretamente para a prática pedagógica do educador em sala de aula e propiciar contribuições enriquecedoras ao processo de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos. Além disso, ampliou-se em mim o desejo de multiplicar esses conhecimentos na formação inicial e continuada de professores, com o intuito de que mais e mais crianças possam ser beneficiadas.

Ah, durante este trajeto tenho muito que agradecer à minha mãe, que sempre buscou me apoiar para que estes sonhos se tornassem realidade! E também, sou muito grata a duas professoras que me incentivaram a continuar os estudos porque apostaram em meu potencial: a Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Piccione Gomes Rios, minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia e a Prof<sup>a</sup>. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, segunda leitora do meu TCC e minha atual

orientadora de Mestrado! Apenas gratidão por tanta gentileza e confiança em meu trabalho!

Sei que estou apenas no início de minha carreira profissional, mas ter a certeza de que fiz as escolhas certas traz uma paz imensa ao coração e vontade de continuar lutando pelos meus sonhos! Tudo está valendo muito a pena! Cada aprendizado, esforço, dedicação e reconhecimento acadêmico e profissional que tive desde 2012, quando iniciei a graduação, é uma experiência e felicidade a mais para minha história de vida!

Por fim, quero deixar uma última mensagem, uma frase de Fernando Birri que utilizei como epígrafe para o meu TCC e que trago como um lema de vida: *“A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”*.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental: contribuições de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais” foi desenvolvida no curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Esse estudo vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas e ao Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente.

A preocupação com o clima de sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental se deu desde a realização do Curso Superior de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em que, por meio das observações nos Estágios Supervisionados em escolas públicas de Campinas – SP, foi possível perceber que as ações de muitos professores não contribuíam para um clima de sala de aula positivo.

O Trabalho de Conclusão de Curso focalizou uma violência observada nos estágios: o *bullying* escolar. O objetivo foi estudar como os professores da Educação Infantil podem contribuir para a prevenção do *bullying* e também para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, pensando na possibilidade de que a prevenção seja mais eficaz do que apenas o combate quando algo ruim já se faz presente.

Para esta dissertação, a etapa de ensino selecionada foi a dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como tema principal foi escolhido o clima de sala de aula. Sriklauba, Wongwanicha e Wiratchaia (2014) enfatizam que o clima de sala de aula é uma combinação das percepções dos alunos e dos professores em relação aos aspectos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, e que o clima se encontra em contínua construção.

Segundo os autores, os professores contribuem para o clima com os seus comportamentos, como, por exemplo, o tipo de método de ensino adotado e suas expressões em sala de aula; assim como os alunos, como, por exemplo, com o engajamento nas atividades e a cooperação que praticam. Acrescentam que os aspectos físicos ambientais também influenciam o clima de sala de aula, contudo,

como nem sempre essas questões estão ao alcance dos professores, é possível construir um clima positivo a partir de fatores emocionais e comportamentais.

Além disso, alerta-se para o fato de que o clima de sala de aula diferencia-se de acordo com a concepção de ensino-aprendizagem do professor, pois, quando os alunos têm a possibilidade de serem participantes ativos da aula, o que não ocorre na pedagogia tradicional, o clima de sala de aula tende a ser positivo, visto que possibilita boas interações entre os professores e os alunos, e também entre os pares. (SRIKLAUBA; WONGWANICHA; WIRATCHAIA, 2014).

De acordo com Garrán (2004), a sala de aula é um local cujo clima é influenciado por variáveis específicas, como as características da classe, o comportamento dos professores e dos alunos, a relação entre os professores e os alunos e entre os próprios pares, e toda a dinâmica da sala. Por conta disso, o clima de sala de aula é distinto do clima escolar, pois o último engloba toda a “personalidade da instituição” e está relacionado às características da estrutura organizacional, das formas de organização, dos estilos de liderança e das peculiaridades dos alunos, dos professores, dos gestores, dos demais funcionários e de toda a comunidade educativa da qual a instituição faz parte.

Pode-se observar certa independência entre o clima escolar e o clima de sala de aula, visto que as variáveis que os afetam possuem certas especificidades. (GARRÁN, 2004). Nesse sentido, compreende-se que apesar de determinada instituição possuir o clima escolar positivo, pode-se apresentar classes que possuam o clima de sala de aula negativo, e vice-versa. Essa informação revela a importância de se pensar projetos tanto para a construção do bom clima escolar quanto para a construção do bom clima de sala de aula.

Salienta-se que a relação interpessoal é um dos fatores mais importantes que necessita ser considerado para um clima de sala de aula positivo, e que esse fator está diretamente relacionado à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos. (COMENIUS PROJECT, 2006). Garrán (2004) também enfatiza que é preciso apresentar boas relações sociais para propiciar um clima escolar positivo, como, por exemplo, os relacionamentos serem pautados na cooperação, na participação, na democracia, na tolerância e na flexibilidade.

A partir do que destacam os autores, percebe-se que o clima de sala de aula tem como uma de suas dimensões o ambiente sociomoral da classe. Segundo DeVries e Zan (1998), na maioria das escolas, o ambiente sociomoral encontra-se como um currículo implícito, pois muitos professores não têm consciência de que sua prática influencia o ambiente sociomoral da classe. Além disso, as autoras ressaltam que muitos destes profissionais defendem que a escola não é um local para se aprender sobre educação social e moral. Contudo, a instituição irá influenciar sobre esses aspectos positivamente ou negativamente, ainda que não queira, visto que a todo o momento os educadores transmitem aos alunos mensagens morais.

É de extrema relevância compreender que os tipos de relações estabelecidas no ambiente sociomoral poderão influenciar o clima de sala de aula e conseqüentemente poderão favorecer, ou não, o desempenho escolar dos alunos. Ressalta-se que as crianças que não apresentam um bom desempenho escolar, muitas vezes, possuem baixa autoestima por não conseguirem acompanhar o ritmo dos demais alunos e, por vezes, não são incentivadas pela escola e por sua família, o que pode gerar o abandono do desejo de aprender. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007).

Pesquisas vêm sendo realizadas salientando a eficácia da aprendizagem autorregulada para o bom desempenho escolar, como a de Figueiredo (2013), Tanikawa (2014), Oliveira (2015), Strelciunas (2015), Tenca (2015), Campos (2016) e Gonçalves (2016).

Oliveira (2015), em sua pesquisa intitulada “Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental”, revela que uma intervenção com base nos processos autorregulatórios obteve grande impacto na aprendizagem dos alunos, pois esses passaram a possuir mais autonomia nos estudos, melhor organização do tempo e dos materiais, ganho de concentração nas atividades, tomada de decisões diante dos obstáculos, dentre outros benefícios que conseqüentemente se desdobram em melhorias no desempenho escolar dos alunos.

De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2007), a autorregulação da aprendizagem é um construto de origem construtivista, na qual a criança apresenta a

responsabilidade pelo seu próprio processo de aprendizagem, o que contribui para a promoção de um estudante autônomo que seja capaz de estabelecer metas e estratégias de aprendizagem; monitorar a execução daquilo que foi planejado; regular sua cognição, motivação, comportamentos; e realizar autoavaliações sobre todo o processo.

Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012, p. 25) enfatizam que

o construto da autorregulação da aprendizagem ajuda a compreender melhor as diferenças individuais na aprendizagem não só porque destaca o papel ativo do aluno, mas também porque considera o papel determinante do meio. O aluno, no seu papel de agente, deve desenvolver processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais nas suas aprendizagens e o meio deve proporcionar-lhe métodos e ambientes de aprendizagem que lhe propicie a oportunidade para desenvolver as competências necessárias a uma participação ativa.

Nesse sentido, fica perceptível a ideia de que a autorregulação da aprendizagem não é uma capacidade inata aos indivíduos, mas, sim, é construída com a ajuda do meio. Por isso, é necessário que os professores criem um ambiente que conceda oportunidades para que os alunos desenvolvam a autorregulação. Tortella e Almeida (2017, p. 46) destacam que “refletir sobre o modo como o aluno aprende e como o docente pode ensinar estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem contribui para minimizar o insucesso escolar”.

A partir das considerações apresentadas, levantou-se o seguinte problema de pesquisa: haverá melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais?

Ao refletir a respeito dessa questão, optou-se por utilizar como recurso um projeto de autorregulação e atividades pontuais voltadas para a melhoria da qualidade das relações interpessoais, no contexto de um grupo colaborativo. O grupo colaborativo, que é foco deste estudo, acontece em uma universidade particular, localizada em Campinas-SP, e é composto por professoras pesquisadoras da universidade e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal também de Campinas-SP.

O projeto de autorregulação aplicado pelas professoras participantes do grupo colaborativo é intitulado “As Travessuras do Amarelo”. Esse projeto foi elaborado por um grupo de pesquisa de Portugal sob a orientação do professor Pedro Sales Luís Rosário. A respeito do projeto:

A ferramenta Sarilhos do Amarelo é um texto que descreve um conjunto de aventuras vividas pelas cores do arco-íris em busca do seu amigo Amarelo perdido no bosque. Esta estória constitui uma oportunidade para trabalhar com as crianças um leque de estratégias de aprendizagem e de processos de auto-regulação (sic), capacitando-as para aprender a aprender e, desta forma, promover o futuro sucesso escolar. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 7).

Já as atividades pontuais voltadas para a melhoria da qualidade das relações interpessoais foram elaboradas pela autora da presente pesquisa a partir do referencial teórico utilizado neste estudo. Para a realização desta pesquisa foram escolhidas duas professoras que participam do grupo colaborativo, uma do 4º e outra do 5º ano do Ensino Fundamental. O critério para a escolha foi a faixa etária de seus alunos, dado que estarem alfabetizados facilitaria o desenvolvimento dos instrumentos que compõem este trabalho. É importante destacar que todas as professoras da escola foram convidadas para se integrarem ao grupo, porém, por motivos pessoais, nem todas puderam participar.

A partir desse contexto, definiu-se como objetivo geral desta pesquisa: investigar se haverá melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais.

Os objetivos específicos são: a) avaliar a qualidade do clima de sala de aula antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças; b) avaliar os processos de autorregulação dos alunos antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças; c) investigar a percepção dos alunos em relação aos impactos do projeto de intervenção.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa de caráter explicativo, na qual foi utilizado o método quase-experimental de grupo único e, como perspectiva teórica, o construtivismo piagetiano. Com a finalidade de responder ao

problema de pesquisa e atingir os objetivos, foram utilizados os seguintes instrumentos: intervenção, questionário, observação sistemática e narrativa.

Salienta-se que apesar de o presente estudo estar baseado na teoria de Jean Piaget, utilizou-se a teoria social cognitiva como referência para o construto da autorregulação da aprendizagem. Ainda que tais teorias tenham suas diferenças e particularidades, ambas possuem a ideia central de que os alunos necessitam ser protagonistas de seu processo de aprendizagem, ou seja, se tornem estudantes ativos e não passivos diante da tarefa de aprender, sendo que para isso existe a necessidade de que as atividades sejam significativas e não meramente um montante de conteúdo para ser decorado.

Os capítulos deste estudo estão divididos da seguinte maneira:

No capítulo 1, são focalizadas as concepções e implicações das seguintes temáticas: clima de sala de aula, clima escolar, ambiente sociomoral, formação de valores, relação professor-aluno, relação entre os pares e desenvolvimento da autonomia moral e intelectual com base na perspectiva teórica de Jean Piaget.

No capítulo 2, são levantadas discussões no que tange aos conceitos relacionados à autorregulação e sua relação com o desempenho escolar dos alunos, bem como é realizada a apresentação do projeto utilizado como recurso nesta pesquisa, intitulado “As Travessuras do Amarelo”.

No capítulo 3, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados neste trabalho, desde o levantamento de literatura até a análise dos dados. Foram detalhados o contexto do estudo e também os instrumentos escolhidos para que os objetivos de pesquisa fossem atingidos.

No capítulo 4, encontram-se os dados qualitativos e quantitativos obtidos por meio da realização da pesquisa de campo, bem como a análise que foi feita. Por fim, encontram-se as considerações finais a respeito do estudo.

Pretende-se que este trabalho propicie, aos gestores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma reflexão acerca das implicações pedagógicas de um clima de sala de aula positivo e de como um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à melhoria das relações interpessoais pode contribuir nessa direção.

## 1. CLIMA DE SALA DE AULA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

Este capítulo discute a concepção e as implicações do clima de sala de aula para a aprendizagem, bem como a sua relação com o ambiente sociomoral da classe e o desempenho escolar dos alunos.

Neste século XXI, um dos assuntos de maior destaque no que diz respeito à educação brasileira, em especial referente à esfera pública, é o baixo desempenho escolar/não aprendizagem dos alunos. Dados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revelam que o Brasil conquistou alguns avanços na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, necessita-se de muitas discussões para que o desempenho escolar dos estudantes no país atinja níveis desejáveis de melhorias, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (MEC *et al*, s.d).

Neste cenário de baixo desempenho escolar, os professores estão cada vez mais indignados e preocupados frente à intensidade do desinteresse que diversos alunos têm apresentado pelos estudos. Além disso, grande parte das reclamações inclui as constantes atitudes de indisciplina em sala de aula. (VINHA, 2000; VINHA; TOGNETTA, 2009; VINHA *et al*, 2016).

Segundo Dell' Agli e Brenelli (2015, p. 135), o sistema educacional brasileiro é formado por acertos e desacertos, sendo que uma grande conquista foi a instituição da lei que garante a educação básica para todos. Já o maior desafio atual é a conquista da qualidade da educação. Ainda, destacam que “embora seja um tema recorrente nas discussões, a qualidade se destaca nos dias atuais, principalmente quando nos deparamos com resultados muito aquém do esperado e do desejável na aquisição de conteúdos básicos de leitura, escrita e matemática”.

Gatti, Barretto e André (2011) ressaltam que para uma educação de qualidade, além da formação inicial e continuada adequada que os professores precisam receber, é necessário garantir-lhes a valorização social da profissão e condições de trabalho favoráveis, como remuneração condizente, plano de carreira docente e boas condições no ambiente de trabalho.

Também salienta Cabral (2007) que as condições de trabalho do professor influenciam diretamente o seu desempenho profissional. Por isso, existem tantos docentes desmotivados, sem a qualificação necessária, sem incentivos para a sua capacitação e, como consequência, sem o devido comprometimento com a qualidade educacional.

Dell' Agli e Brenelli (2015, p. 135) mencionam que Macedo, Petty e Passos (2000) destacaram ainda a necessidade de uma reorganização curricular para a melhoria da qualidade da educação e que, para isso, algumas temáticas precisam ser refletidas. São elas: “pedagogia diferenciada, situações de aprendizagem, ensino por projetos e situações-problema, autonomia escolar, progressão continuada, educação inclusiva, formação de professores, desejo de aprender e interdependência entre conhecimentos escolares e competências e habilidades”. Esta dissertação traz consigo reflexões a respeito de algumas dessas temáticas, como a pedagogia diferenciada, situações de aprendizagem, ensino por projetos e situações-problema, autonomia escolar, formação de professores e desejo de aprender.

Assim como foi afirmado anteriormente, a melhoria da qualidade educacional envolve instâncias políticas, entretanto, também não será possível superar os desafios existentes se muitos educadores não estiverem dispostos a modificar suas concepções pedagógicas e estratégias adotadas em sala de aula. Será preciso deixar para trás a ideia de que o professor é o detentor do conhecimento, de que os alunos são passivos no processo de ensino-aprendizagem, de que os conteúdos devem ser ensinados por meio de uma metodologia tradicional, de que a relação professor-aluno necessita ser baseada no autoritarismo, e tantas outras concepções advindas da pedagogia tradicional. (SRIKLAUBA; WONGWANICHA; WIRATCHAIA, 2014).

Dell' Agli e Brenelli (2015) encontraram como resultado de pesquisa que as atividades escolares desenvolvidas de forma tradicional pela professora geravam desinteresse, principalmente por parte das crianças com mais dificuldades em aprender os conteúdos, além de manifestações de comportamentos inadequados. Já quando eram propostas atividades diversificadas para esta mesma turma, como os jogos de regras (Kalah, Sobe e Desce, Pirâmide, Matix, Imagem e Ação Júnior, Pingo

no I, Descubra o Animal e Cilada), todos os alunos encontravam-se motivados, engajados e empenhados.

As autoras apontam que os métodos ativos de aprendizagem, que foram propostos por Jean Piaget, contribuem tanto para o desenvolvimento da autonomia intelectual (visto que os alunos não são meros copiadores dos conteúdos, mas, sim, atores de sua aprendizagem ao serem instigados a pensar na resolução de problemas) quanto para o desenvolvimento da autonomia moral, uma vez que precisam interagir com os demais sujeitos, descentrar-se de suas ideias para compreender as ideias alheias, seguir as regras dos jogos, agir com cooperação e reciprocidade, dentre outras mobilizações.

Segundo Kamii (2002, p. 124), a teoria construtivista de Piaget, perspectiva teórica que inspira este trabalho, “sugere a necessidade de uma revolução copernicana na educação”. Somente assim, as escolas passarão a não deixar mais apenas nos documentos, mas, sim, contribuir na prática para a promoção de alunos que sejam autônomos, tanto intelectualmente quanto moralmente.

Ressalta-se a extrema importância de que os educadores compreendam o seu papel diante da educação integral dos alunos e que, com a finalidade de contribuir positivamente para esse processo, planejem e executem ações com intencionalidade. O clima de sala de aula, temática central deste estudo, é um dos aspectos-chave para a melhoria da qualidade educacional, mas, antes de discorrer a respeito do clima de sala de aula, um local específico da instituição, se faz necessária a discussão da concepção do clima geral da escola.

As primeiras pesquisas a respeito do clima escolar foram influenciadas pelas teorias da organização (Psicologia do Trabalho) e diversas definições foram sendo concedidas a este conceito. (BRESSOUX, 2003). Vinha *et al* (2016) apontam que, a partir de uma revisão da literatura acerca do tema, identificou-se que o clima escolar é amplamente discutido em outros países. Porém, no Brasil, ainda é pouco estudado, o que ocasiona o desconhecimento da complexidade do clima escolar e de suas implicações por parte dos educadores.

Em diversas pesquisas internacionais, os autores associam a qualidade do clima a fatores essenciais para a garantia do sucesso escolar. (FAN *et al*, 2011 *apud* VINHA *et al*, 2016). O esquema apresentado abaixo destaca alguns desses fatores:

**Figura 1.** Esquema de fatores associados ao clima escolar.



**Fonte:** Esquema elaborado pela autora da presente pesquisa a partir de Fan *et al* (2011) *apud* Vinha *et al* (2016).

Diante dessa imagem, é possível inferir que a questão do clima necessita de ser amplamente considerada, estudada e disseminada pelos pesquisadores e educadores brasileiros, dado que os fatores a ele associados podem auxiliar na compreensão da situação atual da educação pública. Sendo assim, há a necessidade de verificar se esses podem ser efeitos de climas negativos que permeiam as salas de aula.

De acordo com Cunha e Costa (2009, p. 5), foi a partir da década de 1970 que as investigações a respeito da eficácia escolar deixaram de ressaltar as questões socioeconômicas e culturais dos alunos e também as questões de infraestrutura e recursos da escola como responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar. Passou-se a compreender a instituição como capaz de promover o sucesso acadêmico a partir

das especificidades de cada uma delas. Os autores ainda enfatizam que “em geral, os estudos nesta área têm como característica central uma preocupação em listar os atributos próprios às escolas consideradas eficazes, e a adotar o rendimento escolar dos alunos como indicador de eficácia escolar”.

Estudos indicam que escolas eficazes são marcadas por uma percepção de clima escolar positivo. Nesse sentido, o clima escolar pode ser considerado um possível indicador de eficácia das instituições. Além disso, os estudos apontam que escolas com boa eficácia possuem objetivos bem estabelecidos e que toda comunidade escolar os assume fortemente como missão, incorporando-os às suas atitudes. (CUNHA; COSTA, 2009).

Cunha e Costa (2009) salientam que o clima escolar pode ser entendido como um “conjunto de percepções e sensações em relação à instituição de ensino que, em geral, descortinam os fatores relacionados à estrutura pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar”. E segundo Marques, Tavares e Menin (2017, p. 72), “pode-se considerar que o clima de uma escola corresponde à sua atmosfera, a valores, atitudes e sentimentos partilhados pelos agentes escolares, assim como às relações sociais e o conhecimento”.

Vinha *et al* (2016, p. 101-102) complementam mencionando que:

o clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados (...). Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes, dos alunos, e permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. O clima, portanto, é um fator crítico para a saúde e eficácia de uma escola.

A partir de tais definições, verifica-se que o clima escolar é composto pelas percepções subjetivas de cada um dos integrantes da comunidade educativa. Sendo assim, podem ser encontrados casos em que nem sempre concordam os diferentes participantes em suas percepções sobre o que é positivo e negativo na escola.

Diante disso, é necessário salientar que é de extrema relevância conhecer, por meio de um diagnóstico, como os integrantes da escola percebem o clima, se é de

forma positiva ou negativa, visto que essa percepção pode influenciar o desempenho escolar dos alunos e o desempenho profissional da equipe pedagógica.

No entanto, apenas pesquisadores e professores que estudam a temática saberão dizer, com base na literatura, o tipo de ambiente sociomoral que se faz presente em determinada escola e/ou classe, se ele é coercitivo ou cooperativo, pois, ainda que alunos e professores possam perceber o clima como positivo, poderá ocorrer que o ambiente se apresente como coercitivo e não esteja contribuindo para a promoção da autonomia intelectual e moral dos estudantes.

Ou seja, o objetivo do clima é favorecer o bem-estar e criar um ambiente saudável. Já o ambiente sociomoral é uma dimensão do clima. A busca de melhorias para o clima acarreta, conseqüentemente, na melhora das possibilidades para o desenvolvimento da autonomia e de boas relações interpessoais. Nesse sentido, o clima negativo desfavorece o desenvolvimento moral, mas o clima positivo não necessariamente favorece o desenvolvimento moral.

Ainda, enfatiza-se que é papel dos pesquisadores, principalmente em grupos colaborativos, fazer com que os professores tomem consciência das práticas que realmente fazem com que um ambiente sociomoral seja cooperativo, a fim de que eles próprios saibam realizar o diagnóstico do ambiente.

O clima refere-se às percepções e sentimentos de quem pertence à instituição e, geralmente, as informações são recolhidas por meio de questionários e entrevistas. Já o ambiente sociomoral é a qualidade do ambiente encontrada na instituição por um estudioso da temática, geralmente por meio de observações. (SILVA, 2017).

É interessante destacar que o clima escolar é composto por algumas dimensões e, assim como a definição do conceito, elas também podem variar entre os autores. Cunha e Costa (2009) fazem um destaque especial a três aspectos do clima, são eles: a estrutura física, os recursos humanos e os indicadores de relações sociais.

A estrutura física diz respeito à infraestrutura e também à questão estética. Esses fatores estão diretamente relacionados com a motivação dos alunos e demais integrantes da comunidade, e com o tipo de comportamento gerado para com a escola.

Mais especificamente, destaca-se como parte desse quesito a conservação do prédio, a limpeza e a organização.

O aspecto recursos humanos engloba todos os membros da escola, destacando-se a capacitação docente, a liderança da equipe gestora e a composição dos alunos. Dentro do fator capacitação docente está o domínio dos conteúdos a serem trabalhados, as estratégias de ensino, o engajamento em projetos para melhoria do desempenho dos alunos e a estabilidade dos profissionais. Referente à liderança da equipe gestora, salienta-se a eficácia na promoção de que a comunidade escolar se envolva com os objetivos comuns da instituição. Por último, no que diz respeito aos alunos, considera-se o nível socioeconômico e todo o trajeto escolar e cultural.

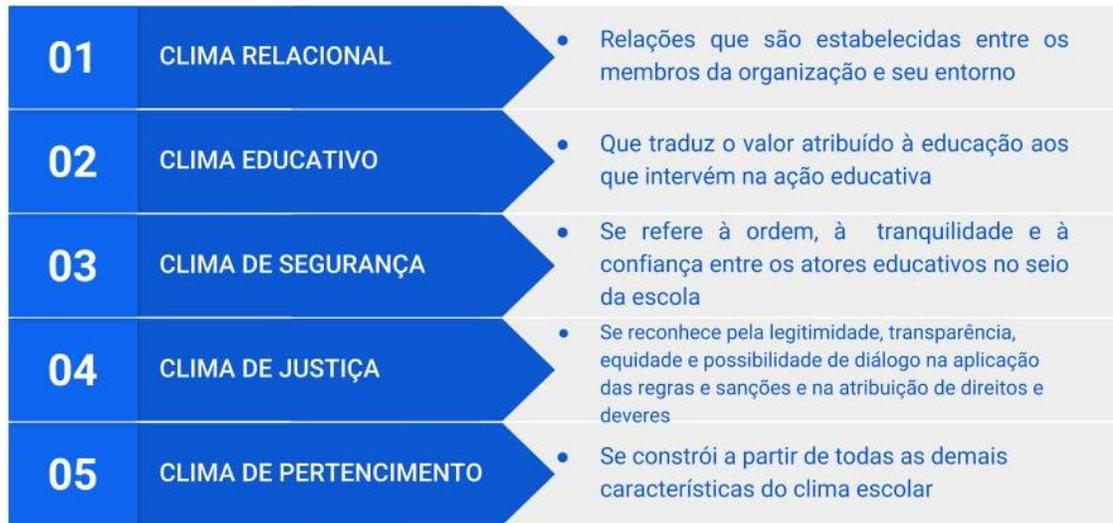
Já sobre os indicadores de relações sociais, levam-se em conta todas as relações estabelecidas entre os componentes da comunidade escolar: alunos, professores, gestores, famílias e vizinhança. Tais relações possuem grande influência sobre o clima presente na instituição.

Loukas (2007, p. 1) também destaca três dimensões que compõem o clima escolar:

A dimensão física inclui: aparência do prédio escolar e suas salas de aula; tamanho da escola e proporção de alunos para professores na sala de aula; ordem e organização das salas de aula na escola; disponibilidade de recursos; e segurança e conforto. A dimensão social inclui: qualidade das relações interpessoais entre estudantes, professores e funcionários; tratamento equitativo e justo dos alunos por professores e funcionários; grau de competição e comparação social entre estudantes; e grau em que estudantes, professores e funcionários contribuem para a tomada de decisões na escola. A dimensão acadêmica inclui: qualidade de instrução; expectativas do professor para a realização do aluno; e acompanhar o progresso dos alunos e informar prontamente os resultados aos alunos e aos pais.

Janosz (1998) estuda há anos a temática do clima. Vinha *et al* (2016) citam o autor para mencionar que ele reconhece cinco dimensões do clima escolar destacadas no esquema a seguir:

**Figura 2.** Esquema de dimensões do clima escolar.



**Fonte:** Esquema elaborado pela autora da presente pesquisa a partir de Janosz (1998) *apud* Vinha *et al* (2016).

É possível perceber que as dimensões do clima escolar apresentadas pelos diferentes autores são complementares, sendo que as questões físicas do ambiente, as relações interpessoais estabelecidas entre os integrantes e o processo de ensino-aprendizagem aparecem na concepção de todos eles como peças fundamentais.

Vinha *et al* (2016, p. 104) sintetizam que o clima escolar positivo é composto por “bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de aprendizagem, senso de justiça (há participação na elaboração das regras que estão presentes e são obedecidas, e as sanções são justas), os indivíduos sentem-se seguros e pertencentes à escola (acolhidos e envolvidos)”. Ainda, destacam que o clima positivo contribui para a permanência dos professores nas escolas, o que conseqüentemente beneficia o desempenho escolar dos estudantes.

Segundo Loukas (2007), algumas escolas desenvolvem nos sujeitos que delas participam sentimentos amigáveis, de acolhimento e de auxílio. No entanto, outras desenvolvem sentimentos contrários a esses, como o de exclusão, de não acolhimento e de insegurança. Esses sentimentos geram atitudes boas ou ruins e essas são provocadas pelo clima escolar que, como já mencionado anteriormente, pode ser positivo ou negativo.

A autora também ressalta a ideia de que o clima de uma escola não é necessariamente visto da mesma forma por todos os indivíduos. Dessa maneira, as percepções são subjetivas e influenciam o desempenho e o comportamento individualmente. Isto é, se determinado aluno tem a percepção de um clima escolar negativo, sofrerá interferências em suas habilidades acadêmicas e comportamentais, sendo que um aluno da mesma escola, ou até mesmo da mesma classe, pode apresentar uma percepção diferente e que não prejudique seu desempenho.

Ainda, Loukas (2007) cita que pesquisas vêm apontando os impactos da percepção do clima escolar nos problemas comportamentais e emocionais. Ressalta que quando alunos com mais probabilidade de desenvolver problemas emocionais e/ou comportamentais (como temperamentos difíceis, autocrítica e baixos níveis de autoeficácia) possuem uma visão positiva do clima escolar, é possível que tais problemas se neutralizem. Desta forma, um bom clima escolar, além de trazer benefícios a todos da escola, traz em especial a estudantes com mais riscos de baixo desempenho escolar.

Um primeiro passo importante para a diminuição dos riscos de baixos desempenhos é entender como os alunos se sentem em relação à escola que frequentam. A partir disso, é preciso traçar formas para a melhoria dos aspectos que se encontrarem delicados. Porém, salienta-se que mudanças significativas não ocorrem de um dia para o outro, mas que os esforços para tais melhorias irão gerar grandes frutos, como menos problemas de ordem emocional e comportamental, além do aumento da motivação para os estudos. (LOUKAS, 2007).

De acordo com Loukas (2007), existem diversos instrumentos de avaliação para diagnóstico do clima escolar que podem ser utilizados pelas instituições. Contudo, no Brasil, ainda não havia nenhum instrumento validado para medição do clima. Por isso, Vinha *et al* (2017) iniciaram em 2013 uma pesquisa em que um dos objetivos era o de formular, com base nos instrumentos internacionais, um questionário do clima escolar para alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, professores e gestores da Educação Básica. A pesquisa pode ser considerada de grande valia para a comunidade científica brasileira, já que ainda não existiam instrumentos no país para a medição do clima escolar. As instituições escolares também se beneficiaram com a

pesquisa, pois, como se trata de um instrumento validado, poderão utilizá-lo para verificar como se encontra o clima de sua escola e assim planejarem estratégias de melhorias.

Vinha *et al* (2017) apontam que “para se promover mudanças de forma a favorecer um clima escolar positivo e um ambiente sociomoral cooperativo é preciso organizar um trabalho intencional, como uma série de ações complementares (preventivas, curativas e de fomento). Nesse sentido, percebe-se que é extremamente relevante que as instituições realizem diagnósticos do clima escolar.

Na pesquisa de Vinha *et al* (2017), após o diagnóstico do clima escolar de quatro escolas, os pesquisadores escolheram duas delas para a constituição de um projeto visando à melhoria da convivência escolar. As ações desenvolvidas intencionalmente nessas instituições foram as seguintes: inserção de uma disciplina semanal na grade curricular dos alunos para a discussão sobre a convivência e a moral; formação quinzenal para os gestores e professores que ficaram responsáveis por essas disciplinas; criação de espaços para participação e resolução de conflitos; e por fim, ações de protagonismo juvenil, como as equipes de ajuda e a construção de um plano de convivência.

A partir do diagnóstico, um Plano de Convivência possui ações preventivas e curativas aos problemas encontrados, assim como vacina e remédio, respectivamente. Dessa forma, ele conduz à implantação de um ambiente cooperativo onde os valores democráticos são construídos em espaços sistematizados para que todos (crianças e jovens, educadores e comunidade) possam refletir sobre suas crenças, expressar seus sentimentos e agir moralmente. A proposta deixa de ser “para os alunos” e torna-se “para nós” porque os conflitos não mais serão resolvidos somente pelos adultos, e, sim, por todos aqueles que estão inseridos numa convivência respeitosa. Assim, se desejamos formar mais que bons alunos, bons cidadãos, é mister que os estudantes possam experimentar a vivência da cidadania. Só assim a convivência na escola deixará de ser um “problema” para ser então um “valor”. (VINHA *et al*, 2017, p. 120)

Diferentemente do clima escolar, o clima de sala de aula, como o próprio nome diz, é formado por elementos específicos que permeiam a classe, não contemplando aqueles que fazem parte da dinâmica geral da escola. Conforme mencionado na introdução deste trabalho, o clima escolar influencia diretamente o clima de sala de aula. Ainda assim, eles podem ser considerados independentes por

conta de apresentarem dimensões diferenciadas. Por isso, não se pode descartar a possibilidade de uma instituição possuir o clima escolar negativo e determinadas salas de aula possuírem o clima positivo, ou vice-versa.

Sriklauba, Wongwanicha e Wiratchaia (2014), Barr (2016), Çelgel e Türkoğlu (2016), Efstathiou *et al* (2016) e Persson e Svensson (2017) assumem em suas pesquisas que o clima de sala de aula refere-se à percepção que os alunos e professores têm a respeito desse espaço em que passam grande parte do dia. Pode também ser definido como a qualidade do ambiente, ou seja, é a opinião dos participantes da turma sobre suas vivências na sala de aula, o que inclui as relações interpessoais estabelecidas, o envolvimento com as atividades e estudos e a atmosfera moral que se faz presente na classe.

Além disso, os autores destacam que o clima pode estar a favor ou até mesmo ser uma barreira para o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, numa sala de aula onde os estudantes e professores se sentem bem psicologicamente, pois possui um clima harmonioso entre todos os envolvidos, há uma grande chance de os professores ficarem motivados a ensinar e os alunos a aprender, o que conseqüentemente contribui para que o fracasso dê lugar ao sucesso escolar.

Persson e Svensson (2017, p. 473) citam Who (1991), enfatizando que “na escola, a sala de aula é onde as crianças passam a maior parte de seu tempo, e um clima de sala de aula benéfico é de importância substancial para o estabelecimento de um ambiente escolar favorável e saudável”.

Barr (2016) destaca que o objetivo dos professores é incentivar os alunos a aprenderem. Contudo, é preciso lembrar que a aprendizagem está diretamente ligada aos aspectos psicológicos e sociais, pois quando os alunos se sentem motivados, encorajados e são ativos na aula, o bom desempenho escolar torna-se consequência.

Segundo Çelgel e Türkoğlu (2016), pesquisas apontam que dentre as dimensões que influenciam o clima de sala de aula, como o apoio do professor, o apoio entre os pares, a satisfação com a escola e a percepção da competência acadêmica, a questão da relação entre os pares é a mais importante, seguida da relação professor-aluno.

Frisby e Martin (2010), citados por Barr (2016), afirmam que quando o professor propicia na classe relacionamentos interpessoais baseados na harmonia, na conexão e na confiança mútua, ocorrem melhorias na relação entre eles e seus alunos, e também entre os próprios pares, o que contribui para um clima de sala de aula positivo.

Westling-Allodi (2002) (*apud* COMENIUS PROJECT, 2006, p. 4), também complementam ressaltando que:

Os mais importantes são os fatores afetivo-relacionais, com impacto nos processos de aprendizagem em interação escolar. Estudos sobre a interação entre aspectos psicológicos, estratégias e atitudes dos professores apontam para a importância do clima da sala de aula na aprendizagem dos alunos, o que revela que os alunos alcançam muito melhor os objetivos em salas de aula com ambientes acadêmicos onde se sentem felizes.

Ainda, enfatiza-se que:

A dimensão emocional tem impacto na aprendizagem (turmas em que a experiência de aprendizagem é caracterizada por emoções positivas – excitação da descoberta, alegria, etc. – têm mais produtividade dada a motivação dos alunos para aprendizagens futuras; por oposição, emoções como medo, aborrecimento e outras emoções negativas têm consequências desmotivadoras para os alunos e o seu sucesso acadêmico). (COMENIUS PROJECT, 2006, p. 11).

Nesse sentido, verifica-se que a qualidade das relações interpessoais estabelecidas é de profunda importância para o desenvolvimento do bom clima de sala de aula, e que a satisfação e bem-estar dos integrantes da turma geram consequências altamente benéficas para o andamento profícuo do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é preciso urgentemente que os educadores se preocupem também com questões emocionais e não apenas com as questões curriculares, visto que ambas caminham juntas. Não se esquecendo de que eles também são integrantes desse processo.

Segundo Fraser e Treagust (1986) (*apud* BARR, 2016), cada indivíduo desenvolve sua percepção a respeito da sala de aula, entretanto, existe também um sentido coletivo que faz com que o clima de sala de aula possa ser compreendido

como um sentimento geral compartilhado pelos alunos e professores. Sendo assim, apesar de cada um possuir sua percepção, é possível diagnosticar o clima de sala de aula como positivo ou negativo também de um modo geral, o que possibilita mais facilidade no momento de realizar a avaliação e a intervenção em uma turma.

O clima de sala de aula, assim como o clima escolar, é fundamental para o desempenho de uma instituição. Por isso, enfatiza-se a importância de realização de avaliações e diagnósticos a fim de propor programas de intervenção que visem às melhorias necessárias. (GARRÁN, 2004).

Existem instrumentos construídos para avaliar tanto o clima escolar quanto o clima de sala de aula. Loukas (2007) salienta que os instrumentos para medição do clima fornecem à escola as percepções subjetivas que os alunos possuem sobre determinadas dimensões, e esse é o primeiro passo para a tomada de medidas que contribuam para a melhoria de sua qualidade.

Um dos instrumentos apresentados por Garrán (2004) para diagnosticar o clima de sala de aula é o CES (Classroom Environment Scale), traduzido como Escala de Ambiente de Sala de Aula. Esse instrumento foi elaborado por Moos e Trickett em 1973 e se baseia nas percepções que os indivíduos têm sobre a classe, propondo questões que envolvem diversos fatores, como a relação entre os professores e os alunos e também entre os pares, a participação e interesse dos alunos nas atividades em sala de aula, a inovação das atividades, as orientações dadas pelos professores a respeito das tarefas, as regras de sala de aula, dentre outros aspectos. Até o presente momento, não foram encontrados instrumentos validados que avaliem o clima de sala de aula em pesquisas brasileiras. Isso possivelmente se deve ao fato de que esta temática é amplamente discutida em outros países e não no Brasil, como já mencionado anteriormente.

Garrán (2004, p. 10) enfatiza que “os efeitos do clima sobre o desempenho de um centro educacional se tornam um elemento fundamental do mesmo. Atingir um clima adequado deve constituir uma preocupação básica para alcançar objetivos educacionais”. Diante dessas colocações, no que tange ao clima de sala de aula, é possível compreender que uma classe com o clima positivo beneficia não apenas os

estudantes, mas também os professores, pois um ambiente harmonioso favorece a motivação de ambas as partes no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda, como foi possível verificar, uma das principais dimensões que compõem o clima de sala de aula são as relações interpessoais, tanto entre professor-aluno quanto entre aluno-aluno. Nesse sentido, no próximo tópico serão focalizadas mais especificamente essas questões.

### **1.1 Ambiente sociomoral e formação de valores**

Nas escolas, são cada vez mais recorrentes manifestações de comportamentos considerados difíceis e, na maioria das vezes, os professores encontram grandes dificuldades, pois não sabem quais são as maneiras adequadas de proceder para propiciar melhorias. Além disso, existe uma grande resistência relacionada a um equívoco que permeia os pensamentos de muitos educadores: acreditar que não é papel da escola a educação sociomoral, entendendo esse apenas como um dever da família.

Entretanto, pesquisadoras como DeVries e Zan (1998), Vinha (2000), Licciardi e Ramos (2012), Marques, Tavares e Menin (2017) e Menin *et al* (2017), baseadas na teoria de Piaget, salientam que as escolas influenciam o desenvolvimento sociomoral das crianças independentemente se possuem consciência ou não de sua participação. Nesse sentido, em muitas instituições, o ambiente sociomoral pode ser considerado como um currículo implícito, dado que não existe uma intencionalidade voltada para essa formação.

As escolas que visam apenas a formação intelectual correm o sério risco de influenciarem negativamente o processo de desenvolvimento sociomoral dos alunos que nela estudam, uma vez que os professores comunicam mensagens morais a todo o momento, como destaca DeVries e Zan (1998, p. 35):

Algumas pessoas julgam que a escola não deveria se preocupar com a educação social e moral, mas deveria centrar-se no ensino de temas acadêmicos ou na promoção do desenvolvimento intelectual. O problema com essa visão é que a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não. Os professores comunicam continuamente

mensagens sociais e morais enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral.

Marques, Tavares e Menin (2017) ainda salientam que, por conta do currículo oculto, muitas instituições podem estar fortalecendo inconscientemente contravalores, como, por exemplo, o desrespeito, a violência e a injustiça. É importante salientar que quando se defende a ideia de que a escola necessita contribuir para o desenvolvimento sociomoral dos alunos, de forma alguma diminui-se a responsabilidade familiar a respeito desse desenvolvimento.

Menin *et al* (2017, p. 4) fazem a seguinte colocação:

Se a educação em valores sociomorais sempre ocorre, quer se queira ou não, em primeiro lugar há que se considerar que a escola deve imbuir-se do compromisso de educar moralmente seus alunos e fazê-lo de forma intencional e planejada. Isso não significa negar o papel da família na socialização primária da criança e, portanto, em sua moralização, mas atribuir à escola a responsabilidade pela educação integral de seu alunado.

Nesse sentido, compreende-se que a escola é um local propício para a formação sociomoral. Nela há possibilidades de a criança se desenvolver não apenas intelectualmente, mas, sim, integralmente, isto é, nos aspectos cognitivos, físicos, afetivos, sociais e morais, por meio das relações com seus pares e com o professor.

Contudo, conforme mencionado acima, para a escola contribuir significativamente na promoção da formação sociomoral, é necessário planejamento e intencionalidade. Ou seja, assim como os educadores realizam seus planejamentos semanais, mensais ou até mesmo anuais referentes aos conteúdos pedagógicos, é de suma importância que executem este mesmo processo para os demais aspectos que compõem a formação integral dos alunos.

Tognetta (2012) também é enfática ao alertar para o fato de que a formação de valores depende de um trabalho sistemático e preventivo que seja realizado diariamente. Marques, Tavares e Menin (2017, p. 14) ainda complementam salientando que em muitas instituições a educação sociomoral “é realizada de modo assistemático e com pouca intencionalidade; pois apenas alguns professores

acreditam que esse trabalho é importante e, mesmo assim, muitas vezes utilizam de métodos pessoais sem nenhum estudo prévio, baseados no espontaneísmo”.

A gestão escolar, juntamente com os professores, precisa se preparar a fim de poder contribuir para o desenvolvimento sociomoral das crianças, caso contrário, as dificuldades relacionadas aos comportamentos inadequados só aumentarão. É interessante destacar que o desenvolvimento sociomoral, como um aspecto a ser trabalhado nas escolas, se faz presente nos documentos norteadores da educação brasileira. Dentre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), existem os referentes aos temas transversais; um deles é sobre Ética e trata do papel da escola nesta formação. (BRASIL, 1998).

Recentemente, foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, em 2018, foi divulgada a 3º versão. Esse é um documento que estabelece um conjunto de aprendizagens indispensáveis para todos os estudantes, sejam eles de escolas públicas ou particulares. As instituições ficam responsáveis por adequarem os currículos de acordo com o que está disposto no documento. (BRASIL, 2018, p. 5).

A BNCC é composta por dez competências gerais para a educação básica; destaca-se que as três últimas possuem ligação direta com as questões sobre a formação sociomoral dos alunos, como é possível verificar abaixo:

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10).

Por esses itens é possível verificar que o documento reconhece tais competências. A questão crucial é como oportunizar sua construção ao longo da trajetória educacional. Marques, Tavares e Menin (2017) enfatizam que tanto a

iniciativa do MEC referente aos PCN's quanto outras iniciativas relacionadas ao desenvolvimento sociomoral dos alunos pouco chegaram realmente à realidade das instituições públicas, ou foram inseridas com superficialidade.

Diante disso, percebe-se que não basta que os conteúdos sobre educação sociomoral estejam nos documentos, mas, sim, é preciso a realização de um trabalho de conscientização do papel da escola nesse processo, e de quais são as melhores formas de contribuir positivamente para esta formação integral dos estudantes.

O primeiro termo que necessita ser compreendido pelos educadores é o que vem a ser o ambiente sociomoral. Este conceito é definido como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com outras crianças, com os estudos e com regras”. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 17).

Baseadas na teoria piagetiana, DeVries e Zan (1998) destacam três aspectos em relação ao ambiente sociomoral: o primeiro diz respeito ao fato de que o conhecimento social, assim como o intelectual, ocorre por meio de uma construção a partir da interação do sujeito com o meio; o segundo refere-se à relação existente entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo, e entre a afetividade e o desenvolvimento sociomoral (em ambos, o afeto possui o papel motivacional); já o terceiro enfatiza que o processo de autorregulação está relacionado tanto aos aspectos cognitivos quanto aos sociomorais, e que Piaget entende por autorregulação um sistema interno que regula os sujeitos.

Nessa perspectiva, compreende-se que o desenvolvimento intelectual, afetivo e sociomoral dos sujeitos caminham juntos. Autoras como Dell' Agli e Brenelli (2015), Souza (2017), Loos-Sant' Ana e Barboza (2017) salientam que a afetividade para Piaget é compreendida como a energética ou a gasolina que gera motivação para o desenvolvimento tanto intelectual quanto moral. E que diferentemente de outros teóricos, o autor genebrino não entende a afetividade como complementar ou fator de alternância no desenvolvimento, mas, sim, como algo indissociável e que ocorre paralelamente a outros aspectos do desenvolvimento. Sendo assim, fica evidente que a afetividade precisa ser levada em consideração no processo de ensino-

aprendizagem, pois essa contribuirá significativamente como motivação para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

As salas de aula possuem uma atmosfera sociomoral que pode contribuir ou não para o desenvolvimento intelectual e sociomoral dos alunos. A perspectiva piagetiana defende o princípio que no ambiente sociomoral da classe sejam cultivados a cooperação e o respeito mútuo entre os alunos e também na relação professor-aluno, visão contrária à pedagogia tradicional, na qual imperam a coercitividade e o respeito unilateral. (VINHA, 2000).

DeVries e Zan (1998, p. 57) enfatizam o ambiente cooperativo da seguinte forma:

O método pelo qual o relacionamento autônomo opera é o da cooperação. Cooperar significa lutar para alcançar um objetivo comum enquanto coordenam-se os sentimentos e perspectivas próprias com a consciência dos sentimentos e perspectivas dos outros. O professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a encoraja a considerar o ponto de vista de outros. O motivo para a cooperação começa com um sentimento de mútua afeição e confiança que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros.

Contudo, muitos educadores não acreditam que a relação professor-aluno precisa ser realizada dessa forma, pois prezam pelo autoritarismo do professor, ou seja, o respeito unilateral em vez do respeito mútuo. DeVries e Zan (1998) destacam que, na maioria das instituições, o ambiente sociomoral é coercitivo, no qual o professor utiliza-se do autoritarismo para que os alunos aprendam os comportamentos adequados.

Piaget (1994, p. 284) explica o que vem a ser o respeito unilateral e o respeito mútuo:

É por isso que, ao lado do respeito primitivo do inferior pelo superior, ou o respeito “unilateral”, acreditamos poder distinguir um respeito “mútuo”, para o qual tende o indivíduo quando entra em relação com seus iguais, ou quando seus superiores tendem a tornar-se seus iguais. O elemento quase material do medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no

mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa.

Nesse sentido, o ambiente cooperativo é aquele que tem como objetivo o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e que favorece esse processo por meio das próprias práticas do cotidiano escolar, com vistas à minimização do autoritarismo e à elevação do respeito mútuo.

Tognetta e Vinha (2012, p. 9) salientam que a moral é “construída a partir de um processo de autorregulação do próprio sujeito ao se descentrar de um único ponto de vista e coordenar o seu e os dos outros, ao investir ou desejar ser visto como alguém generoso, justo, tolerante... Um processo interno, cujas oportunidades são dadas pelo meio”. Ou seja, a escola, por ser um local de convivência com amplas relações interpessoais, necessita ser um ambiente que conceda aos alunos possibilidades de desenvolvimento sociomoral e, como já mencionado, não existe essa possibilidade em um ambiente baseado no autoritarismo/respeito unilateral.

Ao falar em possibilidades de desenvolvimento sociomoral, é imprescindível que se compreenda o papel dos conflitos interpessoais neste processo. DeVries e Zan (1998) salientam que eles são naturais e inevitáveis nas salas de aula onde as crianças podem interagir com o professor e com os pares. Ainda, que se os adultos soubessem a maneira adequada de resolver seus conflitos, haveria paz nas relações. Entretanto, os conflitos sempre foram vistos de forma negativa e, por isso, os sujeitos não aprendem a resolvê-los.

Numa concepção diferenciada da tradicional, os conflitos constituem-se em grandes oportunidades para contribuir com a formação sociomoral dos alunos. As autoras ressaltam que Piaget considera a existência de duas formas de conflitos: intraindividual e interindividual. O primeiro diz respeito aos conflitos entre o indivíduo e ele mesmo, os chamados conflitos cognitivos. Já o segundo refere-se aos conflitos entre o indivíduo e outros sujeitos.

Ambos são entendidos como extremamente relevantes para o processo de desenvolvimento e, em especial o interindividual, pois contribuem tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o sociomoral, visto que “ocorre o descentramento a partir de uma única perspectiva para levar em consideração a

perspectiva de outros (...)", e "o aumento na consciência sobre os outros e esforços para coordenar a perspectiva de si mesmo com a dos outros resultam em um entendimento interpessoal de nível superior". (DEVRIES; ZAN, 1998).

Marques, Tavares e Menin (2017, p. 65-66) também destacam que:

É o conflito que permite a divergência de ideias e de valores, o que pode levar ao reconhecimento mútuo e à estimulação de valores como a solidariedade e a tolerância. (...) As estratégias que os sujeitos utilizam para a resolução de seus conflitos interpessoais podem, portanto, ser mais ou menos elaboradas (mais cooperativas e colaborativas ou mais impulsivas e egocêntricas). Essa diferença implica um crescente desenvolvimento da habilidade para diferenciar e coordenar as perspectivas de si e dos outros, cognitivamente e emocionalmente.

As autoras ainda enfatizam que quando os professores lidam com os conflitos (entre professor-aluno e entre aluno-aluno) de forma acolhedora e incentivam o diálogo ao invés de ameaças, gritos e intimidações, os estudantes tendem a desenvolver um engajamento crítico em relação aos problemas sociais e se esforçam para manter relações baseadas nos valores sociomoraes e não na violência e desrespeito.

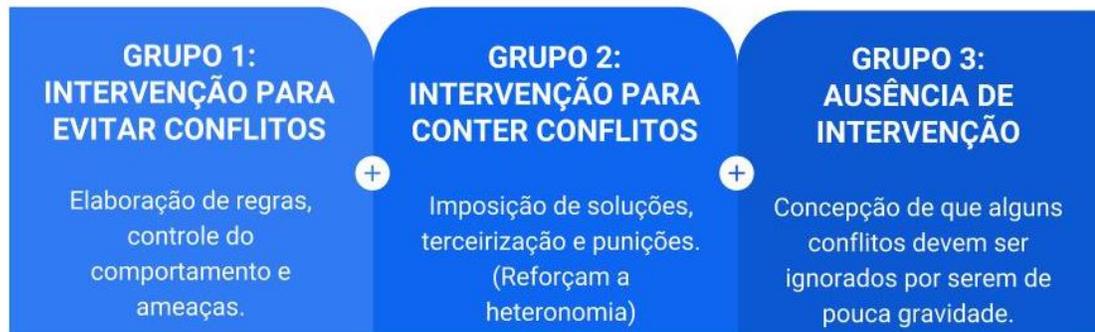
É interessante mencionar que os valores sociomoraes são entendidos como aqueles que "orientam como devemos ser e viver, conosco mesmos e com os outros, de modo a estar de acordo com os costumes, normas, princípios estabelecidos em nossa sociedade, cultura, ou crenças e que nos apregoam o que é certo, bom ou justo". (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 9).

De acordo com Vinha *et al* (2016, p. 100), muitos educadores encontram-se "despreparados e inseguros para lidar com os conflitos interpessoais, consideram a administração das situações conflituosas entre os estudantes algo desviante da função de professor". Diante desse impasse, os professores recorrem, na maioria das vezes, a soluções pautadas no autoritarismo docente. No entanto, quando os alunos não são levados a refletir sobre o conflito ocorrido, não existe a possibilidade de que pensem a respeito das consequências de suas ações e, a partir disso, passem a repensar as atitudes de maneira autônoma. Desta forma, apesar das punições

concedidas aos alunos e do ambiente coercitivo, os estudantes permanecem repetindo as mesmas atitudes.

Vinha (2003) encontrou três formas de resolução de conflitos adotadas pelos professores em sala de aula, como é possível observar no esquema abaixo:

**Figura 3.** Esquema dos tipos de resolução de conflitos.



**Fonte:** Esquema elaborado pela autora da presente pesquisa a partir de Vinha *et al* (2016).

Diante disso, entende-se que, na visão da maioria dos educadores, os conflitos ainda são vistos de forma tradicional, isto é, como negativos, por atrapalharem o andamento do processo de ensino-aprendizagem. Porém, destaca-se que “quando os alunos não podem tomar decisões, nem mesmo discutir problemas e situações nas quais estão envolvidos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, de preocupação com o bem-estar comum”. (VINHA *et al*, 2016).

Marques, Tavares e Menin (2017) salientam que a maioria dos educadores baseia suas atitudes em relação aos conflitos no senso comum e com improvisação, o que gera ainda mais problemas. Vinha e Tognetta (2009, p. 532) também são enfáticas a essa ideia a partir da seguinte colocação: “Raramente os cursos de formação estudam essas questões, deixando o futuro profissional em educação sem preparo para lidar com mais segurança ao defrontar-se com situações de conflitos que ocorrem em qualquer instituição educativa”. Essa situação precisa ser urgentemente revista nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, visto que os conflitos nunca deixarão de existir e, se não forem bem trabalhados, a sociedade

permanecerá repleta de adultos que não sabem resolver os conflitos de forma assertiva e autônoma.

DeVries e Zan (1998) argumentam que, ao presenciar um conflito entre os alunos, o educador necessita manter uma postura tranquila. Além disso, é necessário que as próprias crianças encontrem uma solução para o problema. Sendo assim, o professor precisa confiar que seus alunos possuem capacidade de pensar em maneiras para solucioná-lo.

As autoras enfatizam que o professor precisa ajudar as crianças a expressarem seus sentimentos em relação ao ocorrido e solicitar sugestões de soluções para o problema. Apenas quando não surgir nenhuma ideia por parte dos alunos, o educador poderá compartilhar sua opinião. Vinha (2000, p. 238) salienta que as “situações de conflitos são comuns em toda escola. O professor precisa desenvolver habilidades construtivas para lidar com as ‘brigas’ que ocorrem corriqueiramente entre as crianças”.

É importante que o professor ajude os alunos a resolverem os conflitos por meio de questionamentos, mas jamais lhes conceda as soluções prontas. Muitos educadores não têm paciência para deixar que a criança reflita sobre determinada situação até que encontre uma resposta para o problema. Por isso, logo solucionam o conflito, desfavorecendo o desenvolvimento da autonomia moral das crianças. “A atitude de mediar, mas não de resolver, deve prevalecer mesmo quando a solução encontrada pelas crianças não seja aquela que o professor considera mais adequada”. (VINHA, 2000, p. 184).

Diante das reflexões expostas, verifica-se que o ambiente sociomoral é fortemente ligado ao clima de sala de aula e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação. Quando as relações na classe são alicerçadas na cooperação e no respeito mútuo entre professor-aluno e entre os pares, torna-se possível que a escola participe positivamente no processo de formação e desenvolvimento não apenas cognitivo dos alunos, mas também social, moral e afetivo, uma vez que todos esses fatores caminham juntos. Sendo assim, as chances de os alunos garantirem o sucesso escolar, tanto relacionado às aprendizagens dos conteúdos quanto às aprendizagens emocionais e comportamentais, são muito maiores.

Para que os professores contribuam significativamente nessa direção, se faz preciso também a compreensão de como ocorre o desenvolvimento da formação moral das crianças. Esse assunto será discutido no tópico a seguir.

## **1.2 Desenvolvimento da autonomia moral baseada na perspectiva de Jean Piaget**

Jean Piaget foi um dos pioneiros nas pesquisas sobre o desenvolvimento da moralidade infantil. Em 1932, publicou o livro intitulado *O juízo moral na criança*, que se tornou uma clássica referência para os posteriores estudos sobre a Psicologia Moral. Segundo Piaget (1994, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Vinha (1999, p. 17), baseada nas teorias de Piaget, define da seguinte maneira o desenvolvimento moral:

[...] o desenvolvimento moral refere-se ao desenvolvimento das crenças, dos valores, das idéias (sic) dos sujeitos sobre a noção do certo, do errado, dos juízos. Quando me sinto culpado por uma atitude, estou emitindo um juízo. Esse julgamento reflete as minhas crenças, os meus valores, a noção do que é certo e do que é errado. Da mesma forma quando julgo a ação do outro e a maneira como eu acredito que o outro me vê. Esse é o desenvolvimento moral. A moral se refere ao que eu devo ser, como eu devo agir perante o outro. Como eu devo e não como eu ajo.

Para o entendimento do desenvolvimento moral, é interessante abrir espaço para a compreensão não apenas do conceito de moral, mas também do conceito de ética que tem sido muito utilizado na sociedade. La Taille (2010, p. 105) defende a tese de que “para compreendermos os comportamentos morais dos indivíduos precisamos conhecer a perspectiva ética que estes adotam”.

Moral e ética são duas palavras comumente empregadas como sinônimos, entretanto, existem algumas convenções que são utilizadas para diferenciá-las. Uma das mais adotadas é dizer que a moral se refere a um fenômeno social, e a ética a uma reflexão filosófica ou científica sobre a moral. É importante ressaltar que a palavra ética tem sido muito mais mencionada, pois a palavra moral leva as pessoas a relacioná-la com o termo “moralista”. Porém, essa expressão não apresenta uma

dimensão negativa, mas, sim, se refere a uma pessoa que se preocupa com as questões morais. Além disso, a ética é tão normativa quanto a moral. (LA TAILLE, 2006).

De acordo com La Taille (2006), duas questões são essenciais para compreender os conceitos de moral e ética. Para o autor, moral são os sistemas de regras e princípios que estão relacionados à pergunta: “Como devo agir”? Nessa questão, existe um sentimento de obrigatoriedade. Já a ética está relacionada à pergunta: “Que vida eu quero viver”? Ou seja, as questões morais estão ligadas aos deveres e, as questões éticas, à busca por uma vida boa. Assim, a ética necessita ser coerente com determinados deveres morais. A moral não diz como ser feliz, mas quais deveres precisam ser cumpridos para que a felicidade individual tenha legitimidade social.

A moral é, antes de mais nada, um objeto de conhecimento. Ela “diz” coisas que a pessoa deve conhecer. Mas o que ela diz? Ela fala em regras, e assim diz o que deve ser feito e o que não deve ser feito. Ela fala em princípios, ou máximas, e, portanto, diz em nome do que as regras devem ser seguidas. E ela fala em valores, e assim revela de que investimentos afetivos são derivados os princípios. (LA TAILLE, 2006, p. 73).

La Taille (2010) destaca que nos estudos referentes à Psicologia Moral encontra-se o termo “personalidade ética”, e que este conceito sustenta a relação existente entre ética e moral e a prevalência da ética. Blessi (1995) (*apud* LA TAILLE, 2010, p. 113) assume que “os valores e as regras morais somente têm força motivacional se associados à identidade”.

La Taille (2010) também cita Colby e Damon (1993) ao descreverem a existência de uma hierarquia de valores. Para esses autores, existem os valores periféricos e os centrais: os primeiros dizem respeito àqueles que possuem força motivacional menor e, os segundos, àqueles com grande força motivacional. Um exemplo dado é quando uma pessoa possui como valor periférico a honestidade e como valor central o sucesso, em situações em que ser honesto não entre em conflito com a garantia do sucesso; ele agirá moralmente. Já em situações em que opte por ser honesto ou por ter sucesso, o valor com maior investimento afetivo sobressairá.

A questão de como se dá a construção dos valores nos indivíduos é explicada por Marques, Tavares e Menin (2017). As autoras ressaltam que na teoria construtivista piagetiana, assim como o conhecimento, os valores também não são inatos e nem apenas impostos por questões externas, mas, sim, reconstruídos a partir da interação do sujeito com o meio. E ainda, que quando os valores periféricos e centrais se tornam parte da identidade dos indivíduos, eles passam a participar das representações de si.

No que tange às representações de si, Marques, Tavares e Menin (2017, p. 29-30) destacam que:

A criança busca crescer, superar-se, tornar-se um adulto. A partir do momento em que toma consciência de si como pessoa, o que parece acontecer por volta dos dois anos, passa a fazer representações de si como um ser que porta valores, alguém com valor. Forma-se uma identidade: um conjunto de representações pelo qual o sujeito se reconhece como ser. (...) O desenvolvimento dessa consciência como identidade, pela criança, se dá juntamente com a percepção sobre como os outros a veem. Dessa forma, esse ser em formação torna-se especialmente sensível aos julgamentos das pessoas que a rodeiam.

Nesse sentido, é possível compreender que os valores periféricos e centrais que fazem parte da representação de si dos sujeitos são construídos a partir das relações com o meio, em especial pelos julgamentos positivos e negativos que recebem, e também por modelos que lhes são importantes afetivamente.

Segundo La Taille (2010, p. 113), quando um sujeito escolhe seguir a moral, pode-se compreender que “os valores centrais de suas representações de si são justamente aqueles condizentes com a moral, ou eles mesmos morais. Delas se pode dizer que possuem realmente uma personalidade ética. Isso não implica dizer que não passam por conflitos”.

Referente à relação entre a personalidade ética e a autonomia moral, La Taille (2010, p. 114) diz que já foi comprovada com os estudos de Colby e Damon (1993), La Taille (2002a, 2002b), Tognetta e La Taille (2008), Tardelli (2009), Nogushi e La Taille (2008), e Dias (2010); e que “pensar a motivação moral por intermédio das opções éticas permite maior flexibilidade para dar conta da variedade de condutas que se observam”.

Nesse sentido, compreende-se que a ética e a moral caminham juntas, sendo que a primeira é uma reflexão sobre os mandamentos morais e, ainda, que é possível aos indivíduos apresentarem uma personalidade ética quando se tem uma autonomia moral.

A respeito do desenvolvimento da autonomia moral na perspectiva de Piaget, observa-se que ele organiza o desenvolvimento do juízo moral infantil em duas tendências, são elas: a heteronomia e a autonomia. Essas tendências são definidas pela predominância da maneira com que a criança pensa a moral, por isso, uma criança heterônoma pode se mostrar autônoma em alguns momentos. (LA TAILLE, 2006).

Antes da heteronomia e da autonomia tem-se a anomia, na qual a criança ainda não conhece o universo moral. Aproximadamente por volta dos quatro anos, ela não associa as regras aos valores de bem ou mal, de certo ou errado. Ela entende as regras do cotidiano apenas como hábitos naturais das pessoas. Já na heteronomia, que ocorre por volta dos quatro anos, a criança inicia a compreensão de que existem coisas que não devem ser feitas. Assim, a moral começa a fazer parte dos valores da criança, pois ela já tem dimensão do dever, do bem e do mal, do certo e do errado.

Nessa tendência do desenvolvimento moral, a criança costuma interpretar a regra ao pé da letra, não compreendendo o princípio moral que concede sentido às regras. Outra característica é obedecer às regras por estarem vindo de uma autoridade; dessa forma, a criança é regulada apenas por fatores externos e não existe a conservação dos valores, pois mudam de acordo com o contexto. Por último, na tendência autônoma, que pode ocorrer aproximadamente entre oito e nove anos, a criança passa a ter condições intelectuais para desenvolver a autonomia. Ela passa a julgar por meio de princípios e torna-se possível a autorregulação, ou seja, ser regulada por fatores internos. Alguns dos princípios que a criança passa a valorizar são o de equidade, de justiça e de respeito mútuo; a referência não é mais a autoridade, mas, sim, os princípios.

É possível observar que Piaget compreende o desenvolvimento da moralidade infantil como um processo que acontece gradativamente e em conjunto com outros desenvolvimentos próprios da infância. Além disso, ele assume as

tendências do desenvolvimento moral como sendo iguais para qualquer indivíduo, independentemente de suas peculiaridades.

Para Piaget (1994), a principal finalidade do desenvolvimento moral é a autonomia. Segundo Araújo (1999), a autonomia tão almejada na visão piagetiana é o resultado de um processo de socialização que realiza a passagem da moral de coação para a moral de cooperação. Um sujeito autônomo não obedece às regras porque lhes são impostas, mas, sim, porque conscientemente as aceita como boas e não modifica suas decisões por conta de mudanças no contexto.

É importante destacar que não se pode confundir uma pessoa autônoma com uma que faz tudo o que deseja e que é livre para ditar suas próprias regras. Segundo Araújo (1999), as regras devem ser um acordo entre as pessoas envolvidas, levando os outros e toda a sociedade em consideração.

Vinha e Tognetta (2009, p. 528-529) também salientam esta importante questão:

É importante não confundir autonomia com individualismo ou liberdade para fazer o que bem entende, pois na autonomia é preciso coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos, levando em consideração ao tomar decisões o princípio da equidade, ou seja, as diferenças, os direitos, os sentimentos, as perspectivas de si e as dos outros. O indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros, na comunidade ou em uma autoridade (como na moral heterônoma), mas no próprio indivíduo (autorregulação).

Kamii (2002), baseada na teoria de Piaget, diz que a essência da autonomia está na possibilidade de as crianças tomarem suas próprias decisões a partir de reflexões sobre a melhor forma de agir. Segundo a autora, uma das atitudes mais utilizadas pelos professores que impede o desenvolvimento da autonomia moral é a realização de punições e recompensas aos alunos. A punição pode apresentar três consequências, são elas: a criança que foi punida poderá repetir a mesma ação, mas se preocupará em não ser descoberta; a criança poderá se tornar conformista, ou seja, simplesmente deve obedecer; ou a criança poderá se revoltar e decidir viver de acordo com suas vontades.

Dessa maneira, as punições reforçam a heteronomia das crianças e inibem o desenvolvimento da autonomia. É muito comum os professores utilizarem as punições com aqueles alunos que possuem mais dificuldades em obedecer, pois geralmente, agindo dessa forma, os conflitos são resolvidos mais rapidamente. Entretanto, o educador não estará contribuindo para o desenvolvimento de uma criança autônoma.

Se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir nosso poder adulto, abstendo-nos de usar recompensas e castigos e encorajando-as a construir por si mesmas seus próprios valores morais. Por exemplo, a criança terá possibilidade de pensar sobre a importância da honestidade somente se, ao invés de ser punida por contar mentiras, ela for confrontada com o fato de que outras pessoas não podem acreditar ou confiar nela. (KAMII, 2002, p. 108).

Piaget (1994) faz uma diferenciação entre as sanções expiatórias e as sanções de reciprocidade. O autor esclarece que a primeira sanção se encontra inerente às relações de coação. Ela utiliza punições que não têm nenhuma relação com a falta cometida, ou seja, não existe uma proporcionalidade entre a punição e a gravidade da falta. Já a sanção de reciprocidade está associada às relações de cooperação. Refere-se a uma regra em que a criança compreende que poderá aproximar-se de seus próximos, por meio da reciprocidade. Além disso, Piaget (1994) alerta para o fato de que as sanções de reciprocidade podem se tornar sanções expiatórias, dependendo da forma como são feitas.

De acordo com Vinha (2000), muitas práticas que acontecem na sala de aula se contradizem com o desejo de formar moralmente os alunos. Como uma criança será solidária, se dentro da sala de aula não puder ajudar o colega nas atividades ou emprestar seu material? Como vai aprender a tomar suas próprias decisões, se o professor sempre lhe concede as respostas prontas? Como construirá boas relações de amizade, se não puder conversar com os colegas na sala de aula?

Os educadores precisam propiciar aos alunos a possibilidade de aprender os valores morais por meio das experiências concretas do cotidiano escolar. Vinha (2000, p. 40) enfatiza que “não adianta tentarmos ensinar a moralidade, pois ela é

construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e situações”.

Considerando as discussões realizadas, é possível pensar a respeito do importante papel da autorregulação nesses processos. Sendo assim, esta relação será o enfoque do próximo capítulo.

## 2. PROJETO DE AUTORREGULAÇÃO “AS TRAVESSURAS DO AMARELO”

Este capítulo focaliza os conceitos envolvidos na temática da autorregulação, bem como o projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo”, utilizado como recurso neste estudo.

Inicialmente, foram realizadas as seguintes indagações:

– Quais são os princípios que fundamentam o projeto “As Travessuras do Amarelo”?

– Os princípios do projeto estão de acordo com os pressupostos de um ambiente sociomoral cooperativo, possibilitando contribuir para um clima de sala de aula positivo?

– O projeto visa à melhoria da qualidade educacional com base nas questões apontadas no capítulo anterior como a “revolução copernicana”, ou seja, deixa para trás as características da pedagogia tradicional e objetiva uma pedagogia que desperte a autonomia dos estudantes?

Essas questões serão respondidas nas considerações finais da presente dissertação. É interessante salientar que, no capítulo anterior, a palavra autorregulação foi empregada em relação aos aspectos sociomorais, no entanto, como foi destacado, Piaget também compreende a autorregulação nos aspectos cognitivos.

Neste segundo capítulo, o construto da autorregulação está voltado à aprendizagem, utilizando como base a teoria social cognitiva. Enfatiza-se que o projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” contempla a promoção da autorregulação em ambos os aspectos.

Segundo Boruchovitch (2014, p. 402), “a aprendizagem autorregulada é um construto que vem ganhando destaque na Psicologia Educacional nos dias de hoje, uma vez que engloba vários aspectos imprescindíveis à aprendizagem no contexto educativo”. Contudo, a autora evidencia que nos cursos de formação de professores ainda se tem explorado pouco o aprender a aprender. E que o estudo dos processos de aprendizagem autorregulada beneficiaria não apenas os futuros alunos desses profissionais, mas também a aprendizagem deles próprios durante sua formação, visto

que, apesar de estarem no ensino superior, diversos sujeitos não possuem estratégias eficientes para aprender os conteúdos de sua área.

Boruchovitch (2014) cita Dembo (2001) que argumenta para o fato de não ser possível professores que não são bons estudantes ensinarem boas estratégias de estudo aos seus alunos. Por conta disso, defende que, na formação de professores, é necessário que estudem a teoria e também vivenciem na prática os processos autorregulatórios da aprendizagem.

Para além da formação de professores, é necessário que a promoção da autorregulação da aprendizagem esteja como objetivo no projeto pedagógico das instituições escolares, a fim de se criar uma cultura educacional que tenha como foco o desenvolvimento das competências autorregulatórias dos alunos. (BORUCHOVITCH, 2014).

A autorregulação da aprendizagem é foco de estudo da teoria social cognitiva, fundada por Albert Bandura, e teve também como grandes pioneiros Barry Zimmerman e Dale Schunk. (AZZI; POLYDORO, 2017). Na perspectiva do modelo teórico sociocognitivo, a aprendizagem é entendida como um processo em que o estudante é ativo: “o tema-chave da aprendizagem auto-regulada (sic) acentua a forma como o aluno empreende iniciativa pessoal, se torna perseverante e disponibiliza competência adaptativa durante o seu processo de aprendizagem”. (SCHUNK, 2001; ZIMMERMAN, 2000 *apud* ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 20).

Neste sentido, a aprendizagem não é apresentada ao aluno de forma pronta e acabada, mas é permitido que ele exerça o papel de protagonista de sua própria aprendizagem, a fim de se criarem condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia e da autorregulação.

Salienta-se que, a partir da teoria social cognitiva, surgiram modelos diferenciados de aprendizagem autorregulada. (TORTELLA; ALMEIDA, 2017). Nesta pesquisa, optou-se por utilizar como fundamento a teoria elaborada por Pedro Sales Luís Rosário, idealizador do projeto de autorregulação utilizado no presente estudo. A pesquisa do autor está alicerçada nos pressupostos de autorregulação propostos por Zimmerman.

Segundo Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012, p. 23), não existe uma única definição de autorregulação da aprendizagem, mas “as percepções de autoeficácia, a elaboração de metas e de objetivos de aprendizagem, o uso consciente e deliberado de estratégias cognitivas e motivacionais e o compromisso na obtenção dos objetivos e da sua concretização, são as mais constantes nos múltiplos estudos”.

Para Zimmerman (2000) (*apud* VEIGA SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012), a capacidade de se autorregular é uma das qualidades mais relevantes dos seres humanos. Ela é entendida como a ação de gerenciar pensamentos, sentimentos e ações a partir de um planejamento, com a finalidade de atingir determinadas metas.

De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2007, p. 11) este construto:

(...) sugere que é importante trabalhar com as crianças, para além de conteúdos concretos relativos às diferentes áreas/disciplinas, estratégias de aprendizagem que lhes permitam desempenhar um papel ativo e autónomo na aprendizagem, pesquisando, questionando, lendo, resolvendo problemas... É um conceito que exalta a promoção da autonomia, sugerindo uma pauta de aprender exigente, centrada no papel agente das crianças que, desta forma, se assumem como capitãs do seu aprender.

Os autores ressaltam que a aprendizagem é um desafio, envolve governar a si mesmo e mobilizar o querer na direção do dever. Por isso, as crianças necessitam estar preparadas para tal responsabilidade o quanto antes, visto que, desde pequenas, já possuem capacidade de operacionalizar as competências autorregulatórias em diferentes níveis, e que isto é possível quando elas estão em um ambiente que possibilite este desenvolvimento.

Segundo Emílio e Polydoro (2017, p. 23), as escolas precisam ter como um de seus objetivos ensinar aos alunos um aprendizado que levem ao longo da vida, ou seja, que sejam capazes de aprender por si próprios e possuam iniciativa pessoal. Ademais, que determinadas atitudes dos professores auxiliem neste processo de desenvolvimento das competências autorregulatórias, como, por exemplo: “incentivá-los a testar diferentes estratégias, ajudá-los a registrar suas performances e a julgar o processo em função dos objetivos, impulsioná-los a gerenciar o tempo e a estruturar o ambiente físico e social de forma eficaz”.

Tortella e Almeida (2017, p. 46) salientam que “criar um contexto educacional no qual o aluno seja ativo não é uma tarefa simples. Há de se organizar um ambiente que possibilite ao estudante assumir paulatinamente responsabilidades relacionadas às suas aprendizagens”. Sendo assim, é reforçada a ideia de que o contexto em que os alunos se encontram pode possibilitar ou dificultar a promoção da autorregulação. Como uma criança poderá ser autorregulada em sala de aula se a todo o momento o comportamento dela é controlado por fatores externos, como, por exemplo, o autoritarismo do professor?

A autorregulação não é inata aos sujeitos e nem faz parte da personalidade de cada um. Os processos autorregulatórios se desenvolvem por meio de três fatores, que podem ou não ocorrer separados, são eles: experiência pessoal; instrução e prática intencionada. (PINTRICH; ZUSCHO, 2002; SCHUNK, 2001 *apud* ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007).

Segundo os autores, a experiência pessoal se refere ao sujeito que utiliza determinado processo porque ouviu ou viu alguém fazer, ou ainda, porque ele próprio pensou. A instrução diz respeito ao fato de ensinar o sujeito diretamente os processos de autorregulação. Já a prática intencionada ocorre quando práticas educativas intencionais são utilizadas, objetivando-se a promoção da autorregulação.

No entanto, destaca-se que, apesar de os indivíduos conseguirem muitas vezes autorregular sua aprendizagem apenas a partir da experiência pessoal, é de extrema importância que as crianças, desde pequenas, tenham um trabalho voltado intencionalmente para tal desenvolvimento, visto que “como é visível nas salas de aula, por exemplo, na generalização de comportamentos disruptivos, nas elevadas taxas de insucesso e no abandono escolar emergente, nem sempre o fazem de forma adequada ou no sentido de uma aprendizagem qualitativa e robusta”. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 14).

Ou seja, apesar de alguns indivíduos apresentarem autorregulação espontaneamente, é preciso que nas escolas os alunos possam ter a oportunidade de conhecer amplamente os processos autorregulatórios e praticá-los em diversas atividades, visto que esta intencionalidade proporcionará o desenvolvimento autorregulatório de maneira eficaz à vida de cada um deles.

Zimmerman (2000) (*apud* EMÍLIO; POLYDORO, 2017, p. 25) menciona que “a descoberta pessoal é um caminho muitas vezes longo, tedioso, frustrante e limitado em sua eficácia (...) estudantes que recebem suporte e cujas competências são modeladas e adotadas como metas de processo têm maior disposição para prosseguirem na aquisição dessas competências”.

Polydoro (2017) também é enfática ao destacar a relevância da intencionalidade docente para a promoção da autorregulação da aprendizagem e a necessidade de que as políticas de currículo e institucionais também tenham como objeto de estudo essa temática. Ainda, que as implicações da autorregulação na prática pedagógica consistem no propósito de contribuir para o sucesso escolar, para a motivação e também para a formação integral dos estudantes.

É interessante observar que a temática da autorregulação não é diferente da temática acerca da formação sociomoral tratada no capítulo anterior, ambas necessitam de intencionalidade para que possam acontecer de maneira profícua. Ademais, verifica-se que tanto pesquisas sobre desenvolvimento sociomoral quanto pesquisas acerca do desenvolvimento da autorregulação da aprendizagem apontam grande ausência de trabalhos com os alunos nessa direção, o que prejudica não apenas o desempenho escolar, mas o desenvolvimento integral das crianças.

O modelo de Zimmerman (2000) (*apud* BORUCHOVITCH, 2014, p. 404) “dá grande destaque aos aspectos metacognitivos, motivacionais e comportamentais do aluno. Na perspectiva social-cognitiva (*sic*), a autorregulação é entendida como resultante da interação entre os aspectos comportamentais do estudante e as variáveis ambientais”.

Segundo Zimmerman e Moylan (2009) (*apud* EMÍLIO; POLYDORO, 2017), a autorregulação da aprendizagem se dá em três fases principais, são elas: fase prévia, fase do controlo volitivo e fase de autorreflexão; sendo que todas ocorrem dinamicamente e em processo cíclico, isto é, os processos são interdependentes e influenciam uns aos outros.

Rosário, Núñez e Pienda (2007), fundamentados na teoria de Zimmerman (2002), elaboraram um modelo explicativo dos processos autorregulatórios intitulado

PLEA (Planejar, Executar e Avaliar) e, assim como destacado acima, cada fase contém o mesmo processo cíclico, como se pode observar a seguir:

**Figura 4.** Modelo cíclico PLEA.



**Fonte:** Adaptado pela autora da presente pesquisa a partir de Rosário, Núñez e Pienda (2007).

Na fase de planificação, ocorre o momento de refletir a respeito do objetivo que se almeja e traçar um plano para definir como e quando ele será realizado; esse também é o momento de escolher as estratégias de aprendizagem. Na fase de execução, coloca-se o planejamento em ação e monitoriza-se o andamento das atividades para que não se desviem do objetivo estabelecido. Por fim, na fase de avaliação, é realizada a análise para verificar se o objetivo foi alcançado e, a partir deste resultado, inicia-se o processo cíclico com novos planejamentos.

Em cada uma das fases estão presentes estratégias de aprendizagem e, de acordo com Zimmerman e Martinez-Pons (1988) (*apud* ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007), as estratégias de aprendizagem complementam os processos autorregulatórios, e a utilização de tais estratégias possui relação direta com o desempenho escolar dos alunos. As estratégias de aprendizagem são variadas, porém, apresentam aspectos comuns como:

(i) constituem ações deliberadas para alcançar objetivos específicos, (ii) envolvem inovação e criatividade nas respostas a uma determinada tarefa ou problema, (iii) são aplicadas seletivamente e com flexibilidade em função da tarefa e, por fim, (iv) necessitam de treino em tarefas diferenciadas em natureza e grau de dificuldade, a fim de facilitar a sua transferência. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 25).

Ainda segundo os autores, é de extrema relevância ensinar as crianças os processos existentes no ato de aprender para que possam aprender a aprender. Também é importante conceder a elas um repertório de estratégias de aprendizagem, a fim de que possam escolher qual é a mais propícia para cada momento, seja na escola ou em outras situações da vida. A respeito disso, destacam que:

As crianças auto-reguladoras (sic) da sua aprendizagem não se limitam a seguir um plano pré-determinado de ações, pelo contrário, adaptam-se às condições, e decidem, ajustadamente, em face dos diferentes problemas com que se deparam. Esta é, aliás, a tônica que caracteriza o núcleo do comportamento auto-regulatório (sic): adaptar respostas flexíveis aos problemas e obstáculos que se lhe deparam e sustentar percepções de eficácia face aos atrasos ou desvios ao previamente planeado, sem perder de vista os objetivos desenhados. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 15).

As estratégias de aprendizagem podem ser divididas entre as fases do processo autorregulatório, conforme elencado por Zimmerman e Martinez-Pons (1986) e adaptado por Rosário, Núñez e Pienda (2007, p. 26):

**Figura 5.** Fases do processo autorregulatório e respectivas estratégias de aprendizagem.

FASES DO PROCESSO AUTO-REGULATÓRIO	Fase de planificação	<p><b>1. Auto-avaliação</b> (...) as avaliações dos alunos sobre a qualidade ou progressos do seu trabalho</p> <p><b>3. Estabelecimento de objectivos e planeamento</b> (...) planeamento, faseamento no tempo e conclusão de actividades relacionadas com esses objectivos</p> <p><b>6. Estrutura Ambiental</b> (...) esforços para seleccionar ou alterar o ambiente físico ou psicológico de modo a promover a aprendizagem</p> <p><b>9-11. Procura de ajuda social</b> (...) as iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares (9), <i>professores</i> (10) e <i>adultos</i> (11)</p>
	Fase de execução	<p><b>2. Organização e transformação</b> (...) as iniciativas dos alunos para reorganizarem, melhorando-os, os materiais de aprendizagem.</p> <p><b>4. Procura de informação</b> (...) os esforços dos alunos para adquirir informação extra de fontes não-sociais quando enfrentam uma tarefa escolar.</p> <p><b>5. Tomada de apontamentos</b> (...) os esforços para registar eventos ou resultados.</p> <p><b>8. Repetição e memorização</b> (...) as iniciativas e os esforços dos alunos para memorizar o material.</p>
	Fase de Avaliação	<p><b>7. Auto-consequências</b> (...) a imaginação ou a concretização de recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.</p> <p><b>12-14. Revisão de dados</b> (...) os esforços/iniciativas dos alunos para relerem notas (12), <i>testes</i> (13), <i>livros de texto</i> (14) afim de se prepararem para uma aula ou para um exercício escrito</p>

**Fonte:** Rosário, Núñez e Pienda (2007, p. 26), adaptado de Zimmerman e Martinez-Pons (1986).

De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2007), é papel das instituições escolares ensinarem estratégias de aprendizagem e, por meio de perguntas intrusivas, os professores podem fazer com que os alunos reflitam sobre suas ações em sala de aula. Posteriormente, poderão transferir os conhecimentos para outras instâncias da vida, inclusive quando finalizarem as etapas escolares, pois terão aprendido a aprender e a se responsabilizarem pelo seu processo de aprendizagem.

Ainda, que as estratégias dizem respeito não apenas ao controle da aprendizagem, mas também aos relacionamentos interpessoais. Destaca-se que

encorajar os alunos a antecipar as consequências de suas ações a curto, médio e longo prazo é importante para que percebam a razão da existência das regras e dos deveres. E também para que não se deixem modelar por comportamentos indesejáveis, já que adultos e colegas são modelos seguidos pelas crianças e nem sempre são modelos positivos; daí a necessidade de que façam sua própria reflexão.

Porém, salienta-se que, além do espaço de reflexão para a tomada de consciência das crianças, é relevante que tenham a oportunidade de colocar as estratégias de aprendizagem e os processos autorregulatórios em prática em diversos momentos do ambiente escolar, como, por exemplo, por meio de materiais desafiadores, jogos, histórias e solução de problemas. Além disso, ressalta-se que quando os professores concedem *feedback* aos alunos sobre as atividades que realizaram são geradas motivações para que continuem avançando e se responsabilizando pelos resultados, pois percebem que a aprendizagem é consequência de seus próprios comportamentos. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007).

Rosário, Núñez e Pienda (2007, p. 36) destacam métodos de ensino que, ao invés de motivarem o controle externo, despertam o controle interno e, conseqüentemente, uma motivação intrínseca e envolvimento das crianças nas atividades:

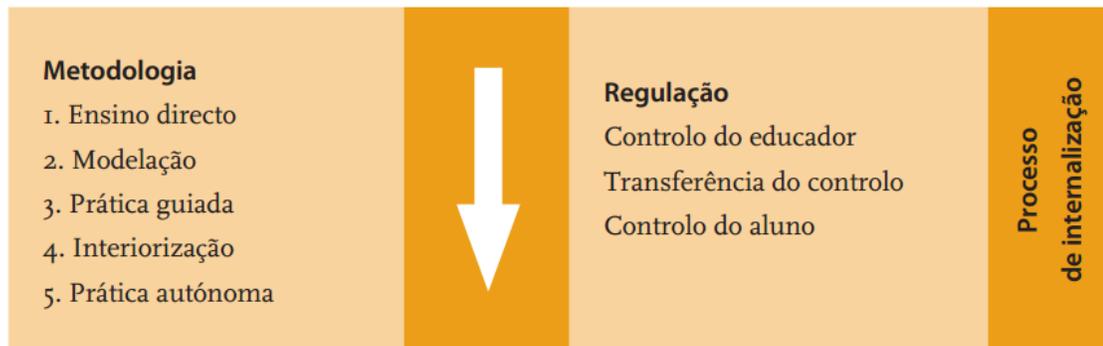
Oferecendo possibilidades de escolha e suporte para as ideias das crianças; utilizando critérios de avaliação claros, enfatizando o esforço e o empenho, encarando o erro como uma oportunidade para aprender; permitindo oportunidades repetidas para que as crianças alcancem os critérios de referência pretendidos, sugerindo estratégias de aprendizagem que suportem estes esforços, incrementando as crenças das crianças nas suas competências para controlar e dirigir a sua própria aprendizagem; oferecendo *feedback* atempado, apontando pistas para melhorar a realização das tarefas.

Esta oportunidade de monitorar e avaliar suas próprias ações e pensamentos é definida como metacognição, que significa “a consciência que a pessoa tem do seu próprio mecanismo cognitivo e de como ele funciona” (MEICHENBAUM *et al*, 1985, p. 5 *apud* ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 41); e que neste processo envolve três tipos de conhecimento, são eles: declarativo, procedimental e condicional.

Segundo os autores, o conhecimento declarativo é saber o que é algo, como, por exemplo, a existência dos processos autorregulatórios e das estratégias de aprendizagem. O conhecimento procedimental é saber como utilizar tais conhecimentos para a realização de determinada tarefa. Já o conhecimento condicional se refere à percepção de quando se deve utilizar o que foi aprendido.

Neste sentido, compreende-se que o primeiro tipo de conhecimento necessita de uma instrução direta dos adultos para que, posteriormente, as crianças possam aprender a utilizar as estratégias e processos por meio da modelação (observação de exemplos), da prática guiada com *feedback* para interiorizar o que foi aprendido. E, por fim, que sejam capazes de praticar autonomamente as estratégias e processos autorregulatórios e, ainda, de transferi-los para demais situações do cotidiano. Com base nessas colocações, Rosário, Núñez e Pienda (2007, p. 44) apresentam um esquema de sequência para trabalhar as estratégias de aprendizagem:

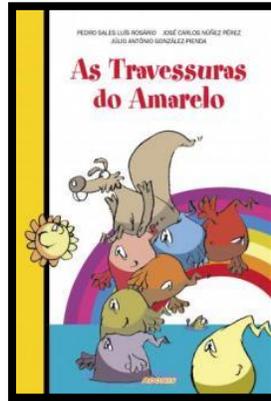
**Figura 6.** Sequência para trabalhar as estratégias de aprendizagem.



**Fonte:** Rosário, Núñez e Pienda (2007, p. 44).

O projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” foi criado com o objetivo de possibilitar intencionalmente aos alunos da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental um trabalho referente aos processos autorregulatórios e estratégias de aprendizagem. Parte-se de uma narrativa na qual as cores do arco-íris vivenciam grandes aventuras em busca do Amarelo que se perdeu pelo bosque. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007).

**Figura 7.** Livro “As Travessuras do Amarelo”.



**Fonte:** Site da editora Adonis.

A partir da leitura da narrativa, é possível ensinar aos alunos os processos autorregulatórios e um leque de estratégias de aprendizagem. Para Rosário, Núñez e Pienda (2007, p. 51), “os contos e as estórias, quando são compreendidos pelas crianças, permitem-lhes ver-se a si mesmas, vendo-se nos personagens das estórias, nos seus dilemas, escolhas e aventuras narrados, e refletindo nos seus comportamentos e respectivas consequências”.

Os acontecimentos vivenciados pelas cores do arco-íris servem como modelagem para os alunos, e os professores os auxiliam nessa compreensão por meio de questionamentos/perguntas intrusivas, como por exemplo:

“o que é que...”, “onde é que...” ou ainda, “quando é que...” são questões dirigidas a estimular a atenção aos detalhes e à procura e recolha de dados na estrutura da estória; “como é que sabes que...”, “por que é que...” são perguntas claramente vocacionadas para estimular a construção de argumentos e razões; “o que é que podia acontecer se...” ou “onde é que achas que se poderia...” são exemplos de questões que estimulam a criança a gerar alternativas e a procurar soluções divergentes; “o que aconteceu...”, “o que farias...”, “como resolverias a situação...” que, quando associadas ao porquê justificativo, estão vocacionadas para promover os processos de tomada de decisão. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 49).

Neste sentido, é possível perceber que o projeto não tem o objetivo de listar estratégias de aprendizagem que os alunos precisam usar, mas, sim, conferir-lhes possibilidades de conhecer as estratégias existentes para que, com autonomia,

possam analisar quais são as melhores para cada momento e, assim, tornar o processo de aprendizagem cada vez mais eficaz. No entanto, reitera-se que se as crianças não exercitarem tais estratégias aprendidas em diferentes situações, elas não conseguirão transferir as estratégias para outros momentos de suas vidas.

As escolas precisam com urgência contribuir para a promoção da autonomia e da autorregulação dos alunos desde pequenos para que possam assumir o protagonismo de suas aprendizagens. Esse é um componente essencial que faz parte das incumbências das instituições educacionais, contudo, na prática, muitas vezes, estas não o consideram prioridade.

Em cada capítulo da narrativa, é deixada uma mensagem em relação aos processos autorregulatórios e estratégias de aprendizagem, como, por exemplo, a importância do estabelecimento de objetivos, da organização do tempo, do trabalho em grupo, da monitorização das tarefas, da tomada de decisões, da avaliação dos processos, além dos fatores emocionais e comportamentais. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007). Na aplicação do projeto, espera-se que os professores proporcionem reflexões a fim de que os próprios alunos percebam as mensagens deixadas pelo autor e consigam, por meio de um diálogo, pensar sobre as aplicações desse ensinamento nas diversas situações da vida.

O projeto foi pensado como uma proposta de infusão curricular, ou seja, a história é um ponto de partida para trabalhar com os alunos uma temática transversal à aprendizagem. Ele precisa ser articulado aos demais conteúdos da turma, como, por exemplo: “na arrumação do quarto ou no cantinho de leitura na sala, na realização de uma máscara de Carnaval, de um trabalho de pesquisa sobre animais em vias de extinção, de um TPC de Matemática, de uma ficha de avaliação de Meio Físico, de uma dramatização”. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 54).

É sugerido que, a cada capítulo lido, sejam realizadas uma discussão e também uma atividade. As propostas de atividades são encontradas no livro do professor, no entanto, os educadores podem adaptá-las e criar novas propostas. Além disso, existe um questionário para a realização da avaliação sobre as contribuições do projeto na vida dos alunos. Rosário, Núñez e Pienda (2007, p. 11-12) enfatizam a

importância de os educadores dominarem toda a teoria que embasa o projeto, que se encontra presente no livro do professor:

Dominar o conceito de auto-regulação (sic) da aprendizagem é fundamental para os educadores porque o trabalho educativo envolve no dia a dia um processo de desenvolvimento pessoal onde os dois pilares da auto-regulação (sic) – escolha e controle – assumem um papel decisivo. (...) Um olhar psicológico ajudará, estamos certos, os diferentes educadores a analisarem no seu contexto de ensino-aprendizagem as concepções e as estratégias de aprendizagem dos alunos, nutrindo-as de profundidade. Este olhar mais substantivo para o aprender ajudará a desenhar abordagens educativas mais ajustadas às necessidades das crianças e, no caso concreto dos educadores, a implementar processos de ensino e aprendizagem que sejam promotores de aprendizagens significativas.

No que tange à relação existente entre a autorregulação e o desempenho escolar, Rosário, Núñez e Pienda (2007) enfatizam que o baixo desempenho escolar faz com que as crianças passem a não acreditar em sua capacidade, o que gera níveis de autoeficácia bastante baixos. A autoeficácia evolui de acordo com as experiências de sucesso que os sujeitos vivenciam e, por isso, é necessário que os professores tenham o devido cuidado com as atividades que solicitam aos alunos. Entende-se que a adequação da proposta pedagógica possibilita que os estudantes com mais dificuldades fortaleçam as esperanças em suas capacidades, podendo posteriormente conseguir realizar atividades cada vez mais complexas e garantir o sucesso escolar.

De acordo com Azzi e Polydoro (2017, p. 13), a autoeficácia está ligada à autorregulação, pois “está associada à antecipação, seleção e preparação para a ação. De modo recíproco, a autorregulação participa da construção da crença de autoeficácia, influenciando-a ao fornecer dados sobre o progresso, esforço e tempo despendidos na realização da atividade”.

### 3. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Este capítulo enfoca os procedimentos metodológicos utilizados no presente estudo. Primeiramente é apresentada a revisão da literatura. Na sequência, enfatizam-se os instrumentos que foram escolhidos com a pretensão de propiciar reflexões não apenas à pesquisadora, mas também aos próprios participantes.

O ato de pesquisar demonstra a intenção de conhecer algo, e essa ação é muito comum no cotidiano dos indivíduos. Em muitos momentos, as pessoas buscam novas informações, pensam a respeito de determinado problema, refletem sobre determinado assunto, enfim, pesquisam diariamente. Entretanto, existe a pesquisa que visa elaborar novos conhecimentos sobre determinadas temáticas e apresenta certas características específicas: esta é chamada de pesquisa científica. (GATTI, 2007).

De acordo com Gatti (2007, p. 10), a pesquisa científica é sistematizada, é “um conhecimento que obtemos indo além dos fatos, desvendando processos, explicando consistentemente fenômenos segundo algum referencial”. A autora ainda salienta que a pesquisa científica possui algumas peculiaridades com a finalidade de garantir uma maior segurança na construção do conhecimento.

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2006), o conhecimento científico é produzido a fim de encontrar respostas para determinadas realidades. Neste sentido, toda pesquisa tem seu início a partir de um problema norteador e a maneira de respondê-lo é variada, por conta da existência de diversas formas de pesquisa. Assim, o estudo ocorre a partir de: questionamentos a respeito de um tema; procedimentos metodológicos claros e sua possível reprodução; e possibilidade de diálogo entre os pesquisadores. Essas são algumas das características específicas da pesquisa de caráter científico.

A partir das reflexões desencadeadas a respeito das temáticas apontadas – clima de sala de aula, ambiente sociomoral, desempenho escolar e autorregulação – iniciou-se a revisão da literatura, que é a primeira etapa a ser realizada no desenvolvimento de uma pesquisa.

Moroz e Gianfaldoni (2006, p. 31) mencionam que “a realização de um levantamento bibliográfico consiste na seleção de obras que se revelam importantes e afins em relação ao que se deseja conhecer [...]”. E como em qualquer outro trabalho científico, “[...] é fruto de uma atividade metódica”.

Este procedimento inicial é essencial, pois possibilita ao pesquisador uma maior familiaridade com a temática que será estudada, tornando possível a formulação de um problema de pesquisa bem definido. (ALVES, 1992; GIL, 2010).

De acordo com Alves (1992), um problema de pesquisa consistente é gerado a partir de análises sobre a atual produção de conhecimento referente ao assunto de interesse, até mesmo para que não se defina como problema de pesquisa algo que já tenha sido respondido, tornando a pesquisa irrelevante.

Flick (2009) salienta que muitos pesquisadores imaginam que o problema formulado para sua pesquisa seja algo inovador, e que por isso não seja necessário partir de um levantamento bibliográfico. Entretanto, essa situação seria possível apenas no alvorecer da experimentação de pesquisas científicas. É muito provável que tudo o que se deseja pesquisar já possua algum tipo de estudo em determinada área do conhecimento.

A revisão de literatura do presente estudo foi realizada em outubro de 2018 em dois bancos de dados reconhecidos por sua excelência:

- Portal de Periódicos da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior) (<http://www.capes.gov.br>).

- BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) (<http://bdtd.ibict.br>).

Para a realização das buscas nos bancos de dados, Bariani *et al* (2007, p. 427) chamam a atenção para a relevância dos descritores: “Um resultado satisfatório nas bases de dados depende da seleção criteriosa dos descritores que serão utilizados. Descritores são palavras-chave que ajudam na indexação dos dados na internet e identificam os textos”.

Após algumas experimentações, foram definidos para este trabalho três conjuntos de descritores, são eles:

- Clima, convivência e escola.

- Ambiente sociomoral e escola.
- Autorregulação e ensino fundamental.

Os conjuntos de descritores citados foram utilizados para a pesquisa nos dois bancos de dados. Em todas as buscas foram considerados os estudos realizados de 2013 a 2018, com idioma em português. No Portal de Periódicos da CAPES foram selecionados artigos e, na BDTD, teses e dissertações.

Inicialmente, foram escolhidos os documentos que diziam respeito à temática pesquisada. Posteriormente, na seleção final, foram excluídos os trabalhos realizados na Educação Infantil, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na EJA (Educação de Jovens e Adultos), na Educação Superior e com idosos, já que o foco desta pesquisa são os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Também foram descartados os trabalhos apresentados pelo banco de dados que não possuíam relação direta com os objetivos da pesquisa por serem de outras áreas do conhecimento. Sendo assim, selecionou-se apenas aqueles documentos que demonstraram relevância para este estudo, a partir de uma análise inicial por meio da leitura do título e do resumo.

Para uma melhor visualização a respeito dos documentos encontrados na análise inicial foram construídos seis quadros. O primeiro quadro traz os artigos selecionados no banco de dados CAPES com o descritor “clima, convivência e escola”. Inicialmente, foram disponibilizados 95 artigos, três eram pertinentes à temática do presente estudo. Após a seleção final, foram selecionados dois trabalhos (números 2 e 3 do quadro).

**Quadro 1.** Artigos encontrados no Banco de Dados CAPES com o descritor “clima, convivência e escola”.

Nº	ANO	ARTIGO
1	2016	O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas
2	2016	Livros de ocorrência: Violência e indisciplina em escolas de território vulnerável
3	2017	Prevenção e enfrentamento do <i>bullying</i> : o papel de professores

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O segundo quadro traz os artigos selecionados no banco de dados CAPES com o descritor “ambiente sociomoral e escola”. Inicialmente, foram disponibilizados cinco artigos, dois eram pertinentes à temática do presente estudo. Após a seleção final, foi selecionado um trabalho (número 2 do quadro).

**Quadro 2.** Artigos encontrados no Banco de Dados CAPES com o descritor “ambiente sociomoral e escola”.

Nº	ANO	ARTIGO
1	2013	A influência do ambiente sociomoral sobre as práticas de <i>bullying</i> em sala de aula
2	2013	Um estudo sobre as relações entre os conflitos interpessoais e o <i>bullying</i> entre escolares

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O terceiro quadro traz os artigos selecionados no banco de dados CAPES com o descritor “autorregulação e ensino fundamental”. Inicialmente, foram disponibilizados 58 artigos, quatro eram pertinentes à temática do presente estudo. Após a seleção final, foi selecionado um trabalho (número 1 do quadro).

**Quadro 3.** Artigos encontrados no Banco de Dados CAPES com o descritor “autorregulação e ensino fundamental”.

Nº	ANO	ARTIGO
1	2015	Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do ensino fundamental
2	2018	Estratégias metacognitivas na resolução de problemas verbais de matemática no ensino fundamental
3	2015	Relações entre a aprendizagem autorregulada e os fatos (auto)biográficos
4	2015	Aprendizagem Autorregulada: estratégias de compreensão leitora

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O quarto quadro traz as teses e dissertações selecionadas no banco de dados BDTD com o descritor “clima, convivência e escola”. Inicialmente, foram disponibilizadas 115 teses e dissertações, sete eram pertinentes à temática do presente estudo. Após a seleção final, foram selecionados dois trabalhos (números 3 e 6 do quadro).

**Quadro 4.** Teses e dissertações encontradas no Banco de Dados BDTD com o descritor “clima, convivência e escola”.

Nº	ANO	TESES E DISSERTAÇÕES
1	2018	A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio
2	2018	Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos
3	2015	Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental
4	2013	Gestão da mudança, da cultura e do clima escolar: análise das ações de uma equipe gestora em prol da eficácia escolar
5	2017	A mediação de conflitos escolares: com a palavra os educadores do IFSul
6	2017	As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I
7	2016	Educação em valores: uma experiência transversal no ensino fundamental II

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O quinto quadro traz as teses e dissertações selecionadas no banco de dados BDTD com o descritor “ambiente sociomoral e escola”. Inicialmente, foram disponibilizadas 13 teses e dissertações, sete eram pertinentes à temática do presente estudo. Após a seleção final, foram selecionados cinco trabalhos (números 2, 3, 4, 6 e 7 do quadro), sendo que o trabalho número 4 é duplicado de um trabalho do quadro anterior.

**Quadro 5.** Teses e dissertações encontradas no Banco de Dados BDTD com o descritor “ambiente sociomoral e escola”.

Nº	ANO	TESES E DISSERTAÇÕES
1	2018	As práticas morais em uma escola democrática: um estudo do ambiente sociomoral
2	2017	Relações entre ambiente sociomoral, desempenho escolar e perspectiva social em julgamento moral: análises em escolas públicas
3	2017	Procedimentos e materiais que visam a melhoria do clima sociomoral e autorregulação: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental
4	2017	As práticas morais e a aprendizagem de valores e regras: experiência com assembleias em uma escola pública de ensino fundamental I
5	2013	As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista
6	2013	Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento
7	2018	Intervenção docente nos conflitos interpessoais de estudantes: formas e fatores de interferência

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O sexto quadro traz as teses e dissertações selecionadas no banco de dados BDTD com o descritor “autorregulação e ensino fundamental”. Inicialmente, foram disponibilizadas 23 teses e dissertações, porém, foi necessário buscar a palavra autorregulação escrita como “autorre”, pois alguns trabalhos estão nomeados incorretamente.

Após esse ajuste, apareceram 103 documentos. Apenas neste quadro estão os trabalhos já passados pela seleção final, visto que havia muitos ligados à temática, mas que não possuíam relação direta com o Ensino Fundamental. Foram selecionados 11 trabalhos para a análise, sendo que o trabalho número 8 é duplicado de um trabalho do quadro anterior.

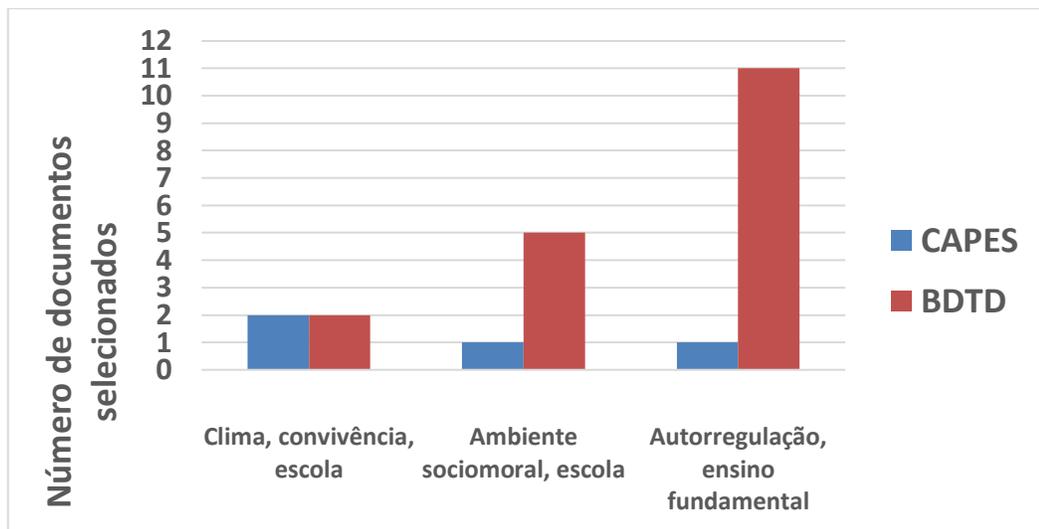
**Quadro 6.** Teses e dissertações encontradas no Banco de Dados BDTD com o descritor “autorregulação e ensino fundamental”.

Nº	ANO	TESES E DISSERTAÇÕES
1	2015	A relação entre desempenho em leitura, motivação autorregulação e ambiente familiar do aluno do ensino fundamental I
2	2017	Adaptação de um programa de intervenção em funções executivas e autorregulação no contexto escolar para crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental
3	2013	Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem
4	2017	As Travessuras do Amarelo: a autorregulação da aprendizagem em um projeto com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental
5	2015	Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação
6	2015	Autorregulação: o uso de diários de estudo por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental
7	2015	Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental
8	2017	Procedimentos e materiais que visam a melhoria do clima sociomoral e autorregulação: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental
9	2014	Convivência na escola: uma análise das interações nos terceiros anos do Ensino Fundamental
10	2014	Monitoramento metacognitivo: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do ensino fundamental
11	2013	Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Por meio do gráfico 1, observa-se claramente que os números de artigos, teses e dissertações encontrados não foram elevados. Logo, não é possível afirmar que essas temáticas são candentes nas reflexões educacionais brasileiras. Nota-se, porém, que a produção de teses e dissertações no que tange à autorregulação revelou um crescente interesse de pesquisadores, o que é coerente com a atual preocupação sobre o fracasso escolar dos alunos.

**Gráfico 1.** Revisão de literatura



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O dado primordial a ser apontado é que o clima de sala de aula não está presente em nenhum dos documentos. A primeira hipótese para esse achado diz respeito à tendência de que as questões voltadas para a formação sociomoral dos alunos seja vista por muitos educadores como um aspecto que não pertence às incumbências escolares. Uma segunda hipótese é a de que essa temática não apresenta origem latina. Por conta disso, pode-se verificar dificuldades em tornar este estudo conhecido até mesmo pelos próprios pesquisadores brasileiros.

Considera-se que a realização da revisão de literatura foi de extrema importância para este trabalho científico, pois foi possível verificar que não existem pesquisas no idioma português, entre 2013 e 2018, no periódico CAPES e BDTD, que

relacionem o clima de sala de aula, o ambiente sociomoral, o desempenho escolar e a autorregulação.

Essas informações revelam a necessidade de um maior número de buscas nesse campo, já que essas questões estão diretamente ligadas à qualidade da educação, fator cada vez mais em pauta neste século XXI devido a todos os embates presentes na educação pública brasileira. Desta maneira, este resultado se torna um incentivo para a realização da presente pesquisa e para futuros estudos acerca do tema.

Salienta-se que o objetivo desta revisão de literatura foi o de verificar o quanto estas temáticas estão próximas e disponíveis para serem acessadas pelos professores brasileiros. Sendo assim, não foram utilizados descritores e banco de dados de língua inglesa, visto que a leitura desses trabalhos se restringe a um determinado número de educadores. Contudo, sabe-se que os temas abordados nesta dissertação não são de origem latina e, por isso, seria possível encontrar maior quantidade de estudos se a revisão de literatura abrangesse a língua inglesa. Nos capítulos teóricos, é possível observar a grande utilização de referências internacionais.

Neste estudo, o problema norteador é: haverá melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais?

Decorrente do problema, investigar possíveis melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental, a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais, é o objetivo geral desta pesquisa.

Os objetivos específicos são: a) avaliar a qualidade do clima de sala de aula antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças; b) avaliar os processos de autorregulação dos alunos antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças; c) investigar a percepção dos alunos em relação aos impactos do projeto de intervenção.

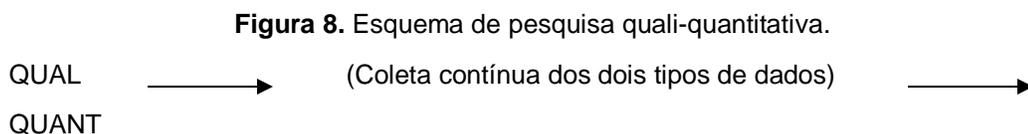
Na área da educação, a pesquisa científica no Brasil foi influenciada por duas correntes metodológicas, são elas: a metodologia convencional em que

prevalecem características do método quantitativo, enfatizando-se a objetividade e a neutralidade; a metodologia não-convencional com características qualitativas, com foco no sujeito e sua atividade, além da subjetividade e a não-linearidade. (MEGID NETO, 2011).

Com a finalidade de atingir os objetivos deste estudo, optou-se por utilizar a metodologia mista, podendo ser denominada também como pesquisa de abordagem quali-quantitativa.

De acordo com Flick (2009, p. 40), é possível que uma mesma pesquisa possa conter a abordagem qualitativa e a quantitativa sem que uma delas seja superior ou inferior à outra. Uma das formas de ambas as abordagens se relacionarem pode ser chamada de metodologia mista: “As abordagens de metodologia mista interessam-se por uma combinação pragmática entre pesquisa qualitativa e quantitativa, o que deverá pôr um fim às guerras de paradigmas de tempos mais remotos”.

Flick (2009) destaca que existem diferentes formas de associação entre a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Nesta pesquisa, será utilizado o primeiro plano de integração apontado pelo autor, no qual as abordagens qualitativa e quantitativa são adotadas paralelamente, conforme esquema apresentado:



**Fonte:** (FLICK, 2009, p. 42).

Além disso, pode-se considerar que será realizada uma triangulação dos dados qualitativos e quantitativos, conforme destaca Flick (2009, p. 43):

Neste caso, as diferentes perspectivas metodológicas complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado. [...] os diversos métodos permanecem autônomos, seguem operando lado a lado, tendo como ponto de encontro o tema em estudo. E, por fim, nenhum dos métodos combinados é visto como sendo superior ou preliminar.

Sendo assim, a combinação dos dados qualitativos e quantitativos é capaz de enriquecer o desenvolvimento e a análise da pesquisa, pois, por meio da complementação, o pesquisador coletará dados que não iria obter utilizando uma única abordagem.

A presente pesquisa de abordagem quali-quantitativa possui caráter explicativo. Gil (2010, p. 28) destaca que a pesquisa explicativa tem como objetivo “identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fenômenos. Estas pesquisas são as que mais aprofundam o conhecimento da realidade, pois têm como finalidade explicar a razão, o porquê das coisas”. Ademais, o autor enfatiza que essa forma de estudo é, na maioria das vezes, acompanhada do método experimental que foi utilizado neste trabalho.

Segundo Megid Neto (2011, p. 127), a pesquisa experimental é um dos subgrupos da pesquisa de intervenção e é entendida como

estudos que buscam descrever e analisar experimentos, em que, em condições controladas, uma ou mais variáveis (consideradas independentes) são introduzidas no processo, sendo manipuladas e controladas pelo pesquisador, observando-se os efeitos provocados em uma ou mais variáveis (dependentes).

O autor destaca que, neste tipo de estudo, o pesquisador possui o objetivo de provocar mudanças em uma determinada realidade e que, para isso, elabora um plano de pesquisa, aplica-o e, posteriormente, realiza a coleta e a análise de dados das possíveis mudanças obtidas. Além disso, a pesquisa é constituída por dois grupos de estudos, são eles: o “grupo experimental” (que receberá a intervenção) e o “grupo controle” (que não receberá a intervenção), sendo que em ambos são aplicados pré-testes e pós-testes, a fim de comparar os dados do “grupo controle” com os dados do “grupo experimental” que recebeu a manipulação das variáveis.

De acordo com Lavillee Dionne (1999), para que seja considerada uma pesquisa experimental, é necessária a aleatoriedade na escolha dos sujeitos participantes dos grupos a fim de garantir uma homogeneidade. Contudo, como no campo educacional, na maioria das vezes, não é possível a garantia desta aleatoriedade (por conta das turmas já estruturadas pela instituição), foi criada uma vertente chamada “pesquisa quase-experimental” que será utilizada neste estudo.

Megid Neto (2011) salienta que nas pesquisas com grupos sociais, como é o caso de pesquisas em escolas, é impossível a homogeneidade entre os sujeitos, pois cada um possui sua história de vida, marcas nas relações interpessoais, tipos de experiências, dentre outros fatores. Porém, ao selecionar um grupo com características etárias, econômicas e culturais parecidas, torna-se possível a realização da pesquisa quase-experimental.

As pesquisas experimentais podem constituir uma configuração diferente da já apresentada, na qual é composta por “grupo experimental” e “grupo controle”; elas também podem ser pesquisas experimentais ou pesquisas quase-experimentais de grupo único. (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Segundo Megid Neto (2011, p. 128), o primeiro tipo de pesquisa apresentado tem sido gradativamente eliminado por conta das dificuldades em controlar os fatores externos à sala de aula, o que se intensifica com um “grupo controle”. O autor ressalta que “a pesquisa experimental de grupo único é muito frequente nos estudos escolares educacionais da atualidade”.

Gressler (1983) traz em esquemas as diferentes formas de estudos experimentais existentes. Dentre eles, será apresentado a seguir o modelo utilizado neste estudo:

**Figura 9.** Esquema de pesquisa quase-experimental – Um grupo pré e pós-teste.

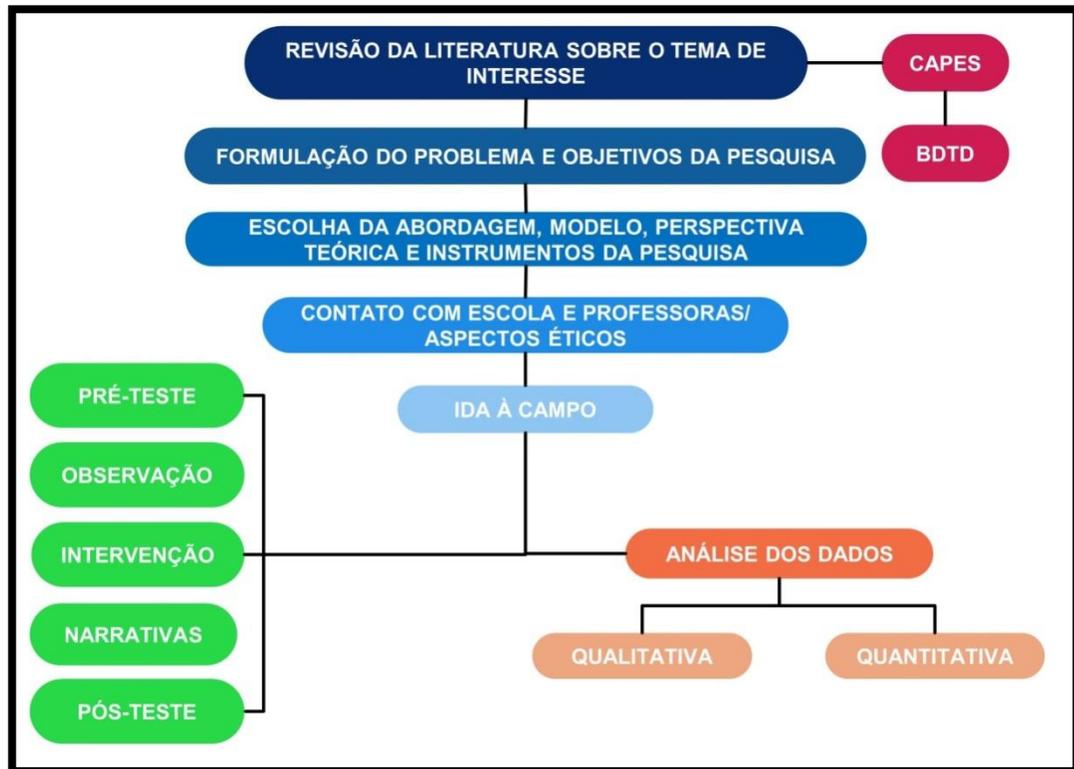


**Fonte:** (GRESSLER, 1983, p. 32).

### 3.1 Percurso da pesquisa

Reitera-se, por meio de um esquema-síntese, o percurso realizado desde o início do trabalho. Posteriormente, serão detalhados o contexto da pesquisa e os instrumentos utilizados.

**Figura 10.** Esquema-síntese – Percurso da pesquisa.



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

### 3.1.1 Contexto da pesquisa

#### 3.1.1.1 Caracterização da escola e dos sujeitos participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal situada no município de Campinas-SP. Manteve-se o sigilo do nome da instituição a fim de preservar sua identidade. A escolha pela instituição se deu pelo fato de algumas professoras participarem de um grupo de estudo colaborativo que acontece em uma universidade particular de Campinas-SP, grupo esse que será o contexto do presente estudo.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2017), essa instituição escolar se encontra em funcionamento desde 1975 e, por ser bastante antiga e conhecida, é muito procurada pelos moradores do bairro e arredores para a efetuação da matrícula das crianças. A escola atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no período matutino e vespertino.

Os níveis socioeconômicos das famílias são variados, porém, a maioria delas possui uma renda familiar acima de um salário mínimo e meio, computador com acesso à internet e também eletrodomésticos, sendo que uma pequena parcela é beneficiada com programas públicos. A maioria das famílias declara ter casa própria, mas algumas vivem de aluguel ou são contempladas com o programa governamental de moradia.

Ainda segundo o Projeto Político Pedagógico (2017), todos os integrantes da equipe escolar realizam autoavaliações e, por meio de uma análise, verificou-se grande comprometimento dos professores e demais funcionários com todos os trabalhos da instituição. Saliu-se que a direção e a orientação pedagógica atuam juntamente com os docentes, concedendo-lhes toda assistência necessária.

No que tange ao ambiente físico, a escola é composta por biblioteca, brinquedoteca, sala de vídeo, sala de informática, quadra poliesportiva, quiosque, horta, cozinha experimental, salas de aula com *datashow*, sala dos professores, sala de orientação pedagógica, sala de direção, secretaria, refeitório, banheiros e um parque, que é utilizado em conjunto com a comunidade e fora do horário de aula.

Participaram da pesquisa uma turma de 4º ano, com 23 alunos, e uma de 5º ano, com 19 alunos, ambas do período matutino. A escolha pelo 4º e 5º ano se deu pelo fato de que as professoras dessas séries iriam desenvolver o projeto “As Travessuras do Amarelo” e porque as turmas não faziam mais parte do ciclo de alfabetização, o que facilitaria a utilização dos instrumentos da pesquisa. A escolha pelas professoras ocorreu por desenvolverem em suas salas o referido projeto e participarem do grupo de estudo colaborativo.

É de extrema importância apontar que todas as docentes da instituição foram convidadas a integrar o grupo de estudo colaborativo, entretanto, por motivos pessoais, nem todas puderam participar. Assim como o nome da instituição, o das professoras e dos alunos também foi mantido em sigilo para preservar suas identidades.

Salienta-se que, após a elaboração do projeto de pesquisa, levou-se até a escola uma carta de apresentação (ANEXO 1) e a diretora da instituição autorizou (ANEXO 2) a realização da investigação e a coleta de dados junto aos alunos e

professoras. Na sequência, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e recebeu aprovação (CAAE 73253817.3.0000.5481). No que se refere às considerações éticas, todos os participantes receberam o Termo de Esclarecimento Livre e Consentido (ANEXOS 3 e 4).

### **3.1.1.2 A constituição de um grupo colaborativo**

Até o ano de 1990, as pesquisas sobre formação de professores estiveram alinhadas aos estudos da didática pelo fato de, na época, o seu campo de pesquisa ainda não ter sido constituído. No decorrer dos anos, os trabalhos científicos sobre o tema foram aumentando significativamente, e cada vez mais divulgada a importância da formação de professores para a melhoria da qualidade educacional. (ANDRÉ, 2011).

De acordo com André (2011), uma forma de verificar o avanço nas pesquisas sobre formação de professores ocorreu por meio de periódicos científicos, pois eles têm conferido cada vez mais relevância a esta temática, chegando até mesmo a publicar seções exclusivas sobre formação de professores.

A presente pesquisa ocorreu num contexto de formação continuada por meio de um grupo colaborativo. Ferreira (2006, p. 19-20) define formação continuada da seguinte maneira:

A “formação continuada” é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana. [...] A “formação continuada” hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam.

Neste sentido, a formação continuada está diretamente ligada à qualidade da educação, pois ela concede aos docentes a possibilidade de refletirem sobre os desafios inseridos mediante os avanços da sociedade, o que, por vezes, não eram assuntos existentes quando o professor se encontrava em sua formação inicial.

Um exemplo dessa situação é quando Sparapan (2015, p. 71), em entrevista com uma professora, pergunta se o tema do *bullying* escolar esteve presente em sua formação inicial e continuada. A resposta foi a seguinte: “Sobre o *bullying* escolar especificamente não, por conta de que, há nove anos, não era um assunto tão em pauta”. Por meio desta situação, é possível perceber a relevância da formação continuada para a permanente atualização dos docentes.

Segundo Alferes e Mainardes (2011, p. 4), “a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país”. Com essas modificações, termos diferenciados foram utilizados em referência à formação continuada, tais como: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua e educação continuada. A partir da década de 1990, termos mais abrangentes foram sendo empregados, como desenvolvimento profissional, formação do professor-reflexivo e formação do professor-pesquisador.

Marcelo (2009) acredita que o termo “desenvolvimento profissional” é mais adequado ao professor como profissional de ensino. Além disso, salienta que este conceito supera a justaposição entre a formação inicial e a formação continuada, revelando um sentido de evolução e continuidade.

O autor destaca que tanto as definições mais recentes quanto as mais antigas compreendem o desenvolvimento profissional como um processo individual ou coletivo que ocorre na escola, e que possibilita o desenvolvimento das competências profissionais dos professores a partir da reflexão de suas próprias experiências, o que conseqüentemente gera maior qualidade para a aprendizagem dos alunos.

Já no que concerne ao termo professor-pesquisador, Ponte (2008) enfatiza que, diante dos inúmeros problemas e desafios enfrentados pelos professores, muitos desses profissionais estão na busca por investigar sua própria prática em vez de esperar soluções propostas por outros pesquisadores. Essa ação possibilita o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos, a melhoria da instituição em que atuam, além da resolução dos problemas. Entretanto, o objetivo não é que esses professores se tornem pesquisadores profissionais, mas, sim, que as investigações

sobre os problemas e desafios enfrentados no cotidiano reforcem sua competência profissional.

Ponte (2008) traz alguns exemplos de grupos de estudo, dentre os quais se destaca o grupo intitulado “O professor como investigador”, do Grupo de Trabalho de Investigação (GTI) da Associação de Professores da Matemática (APM), de Portugal. Este é um grupo colaborativo composto por professores de diferentes níveis que buscam estudar sua própria prática, objetivando recolher e divulgar informações sobre a temática discutida e também auxiliar no desenvolvimento profissional de si mesmos.

Ressalta-se que, ao iniciar as investigações, a ênfase vai deixando de ser o professor como pesquisador para se tornar a investigação sobre a sua própria prática. Os resultados positivos obtidos por este grupo colaborativo são diversos. Os participantes ressaltam as novas aprendizagens sobre a temática do grupo e também sobre conteúdos, como: investigação da própria prática, reflexão e investigação-ação; a apropriação das ideias compartilhadas no grupo para a prática profissional; a experiência enriquecedora; a melhoria da comunicação oral e escrita devido à metodologia adotada, dentre outros ganhos.

Ponte (2008, p. 162) salienta que “o funcionamento deste grupo e os resultados de sua atividade evidenciam as potencialidades do trabalho colaborativo envolvendo profissionais com diversas formações, interesses, experiências e conhecimentos”. Além disso, o autor faz os seguintes apontamentos referentes à relevância do trabalho colaborativo para a resolução de problemas complexos:

A colaboração constitui um modo de trabalho especialmente indicado para lidar com problemas de grande complexidade, demasiado pesados para serem enfrentados com êxito por uma só pessoa. Ela permite enquadrar num mesmo esforço atores com conhecimentos e competências diversas que, isoladamente seriam impotentes para lidar com um dado problema em toda a sua dimensão, mas que em conjunto podem conseguir as soluções pretendidas. Há muitas coisas que o investigador sozinho não consegue ver, das quais o professor sozinho também não se apercebe, mas que os dois em colaboração podem compreender e transformar. (PONTE, 2008, p. 174).

Fiorentini (2010) ressalta que a voluntariedade, a identidade e a espontaneidade são os princípios para a existência de uma cultura de colaboração, pois, para que seja realmente colaborativo, o interesse precisa partir do interior de

cada um. Os sujeitos participantes não são regulados por fatores externos, embora possam ser apoiados e mediados por agentes externos.

Destaca ainda que, quando os professores são obrigados pela gestão escolar ou por pesquisadores a participar de um grupo, surge a colegialidade artificial, a balcanização ou uma pesquisa cooperativa. No entanto, enfatiza que, após um longo período de tempo, grupos formados dessa maneira poderão se tornar colaborativos. E que, geralmente, os grupos de estudo iniciam com uma prática mais cooperativa do que colaborativa, mas, à medida que os participantes ganham autonomia e passam a se autorregular, tornam-se grupos efetivamente colaborativos.

Segundo Fiorentini (2010), existem algumas características específicas para se considerar um grupo colaborativo, como por exemplo: desde o início são negociadas as responsabilidades de cada participante; o próprio grupo decide quem coordena determinada atividade; ausência de perguntas como “é isso que vocês querem ou esperam de nós?”; construção de um sentido de pertencimento e de compromisso compartilhado; busca de reciprocidade entre os significados pessoais e os compartilhados; todos têm voz e são ouvidos; percebem-se como membros de algo que funciona apenas se todos se empenharem para alcançar o objetivo; não há hierarquia, apesar de existirem pessoas mais indicadas para assumir a coordenação de tarefas; flexibilidade e abertura para rever acordos, enfrentando as contradições da melhor forma.

O autor ainda destaca algumas ações que contribuem para o sucesso de um grupo colaborativo: profundo respeito às expectativas, sucessos, angústias, frustrações e dilemas da prática profissional que os participantes compartilham; apoio intelectual, técnico ou afetivo; tentativa de buscar colaborativamente soluções para os problemas, aumentando a autoestima e a confiança do grupo; incentivo emocional e suporte teórico-metodológico; suporte aos professores e acadêmicos universitários, com sugestões de textos, materiais didáticos, assessorias (são reduzidos à medida que os professores se tornam mais autônomos); ambiente aberto às críticas construtivas, sem imposição de verdades únicas, de ação e reflexão compartilhada, de diálogo, de negociação e de confiança mútua.

Já o termo professor-reflexivo, citado anteriormente, refere-se a um processo de reflexão contínua em que o docente avalia sua própria prática na busca por melhorar cada vez mais seu trabalho. (MENDES, 2007).

Segundo Ibiapina e Ferreira (2007, p. 20), “a dimensão reflexiva da pesquisa é essencial à prática docente, pois desenvolve uma atitude científica de olhar a realidade educacional para além dos conceitos espontâneos. Não que eles não sejam importantes, mas não são suficientes [...]”. As autoras também destacam que quando a reflexibilidade é realizada a partir de uma base teórica, ela é capaz de proporcionar a ressignificação da prática.

Um professor reflexivo não é um profissional reproduzidor de práticas, mas, sim, um sujeito que busca manter um diálogo com suas vivências a partir da análise das informações que possui sobre elas, das tomadas de decisões e da observação do efeito desses processos. (SADALLA; SÁ-CHAVES, 2008).

Sadalla e Sá-chaves (2008) mencionam que o trabalho do docente é composto por dilemas cotidianos, e que esses contribuem para o desenvolvimento profissional do professor à medida que, após a reflexão sobre eles, o docente modifica seus pensamentos e ações. Para superar os desafios complexos vividos pelo professor, sugere-se que eles sejam discutidos de modo coletivo e estejam embasados teoricamente, pois somente assim haverá uma reflexão crítica que possibilita a reconstrução dos saberes.

É possível verificar que o contexto de um grupo colaborativo é capaz de propiciar aos professores participantes muitas experiências significativas para o seu trabalho docente, pois é um momento em que diversos profissionais se encontram para refletir sobre suas próprias ações com a finalidade de melhor compreendê-las e melhorá-las. Ressalta-se ainda que o docente se torna autor de sua prática e que, dentre os maiores ganhos de um professor reflexivo, estão os avanços no processo de aprendizagem de seus educandos.

Fiorentini (2010) enfatiza a existência de grupos colaborativos ou cooperativos como objetos de investigação, e que esses estudos são geralmente encontrados nas teses e dissertações. Esses estudos visam investigar questões

específicas relativas ao processo de trabalho ou pesquisa do grupo, como no caso da presente pesquisa.

O grupo de estudo colaborativo acompanhado no contexto desta pesquisa acontece em uma universidade particular de Campinas-SP, envolvendo a participação de professoras pesquisadoras da universidade e professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal também de Campinas-SP. O grupo está sob a coordenação de três pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação e tem como objetivo verificar como um processo de formação continuada, configurado a partir de estudos em um grupo colaborativo, pode possibilitar a construção de elementos norteadores relacionados aos processos de ensino e aprendizagem da língua materna e da matemática, utilizando-se como recurso estratégias de autorregulação da aprendizagem.

Os encontros ocorrem quinzenalmente, com duração de duas horas. Neles são priorizados os relatos das professoras sobre as demandas de sala de aula, a interação das professoras com seus alunos, o modo pelo qual elas conduzem as atividades propostas, e também como os alunos reagem a essa condução. Para subsidiar as discussões, são utilizadas as produções dos alunos, bem como textos que abordem os conceitos e procedimentos contemplados no processo de ensino-aprendizagem, além de narrativas das professoras.

As professoras participantes também recebem orientações para a aplicação do projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” em suas turmas. Ressalta-se que as duas professoras escolhidas para a pesquisa já participavam deste grupo no ano anterior, quando também realizaram a aplicação do projeto em suas turmas.

### **3.1.2 Instrumentos de pesquisa**

Para o desenvolvimento do presente estudo foram utilizados quatro instrumentos de pesquisa, são eles: intervenção, questionário, observação sistemática e narrativa. A utilização de mais de um instrumento é essencial para a pesquisa científica. Marcondes e Brisola (2014, p. 203) enfatizam que “no que tange à coleta de dados, a triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas

ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objetivo de pesquisa”. Abaixo, serão apresentadas as características de cada um desses instrumentos utilizados.

### **3.1.2.1 Intervenção: projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” e atividades pontuais**

O projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” foi aplicado pelas professoras em suas respectivas turmas uma vez por semana, com duração de aproximadamente 2h30. Apesar de os encontros no grupo de estudo colaborativo terem iniciado em março de 2017, a aplicação do projeto começou apenas no segundo semestre devido às demandas levadas pelas professoras ao grupo.

A dinâmica de aplicação do projeto pelas professoras em sala de aula foi a de iniciar com a leitura de um ou mais capítulos do livro e, posteriormente, a realização de uma atividade. O papel da pesquisadora foi apenas o de observar, contudo, sempre ajudava as crianças e as professoras quando necessário.

Durante a realização da pesquisa de campo, mais especificamente no terceiro mês de observação, verificou-se a necessidade de complementar o desenvolvimento do projeto aplicado pelas professoras, proporcionando às crianças atividades voltadas principalmente à questão da melhoria da qualidade das relações interpessoais, aspecto também contemplado na história do projeto.

Para isso, a pesquisadora e sua orientadora conversaram com as professoras e solicitaram a disponibilidade de alguns momentos durante as semanas de novembro para a realização de atividades pontuais. Após a autorização, foi elaborada uma proposta de uma vez por semana, e com duração de duas horas. A proposta foi encaminhada para as professoras a fim de que tivessem conhecimento do que seria proposto aos alunos. (APÊNDICE G). Salienta-se que entende-se por intervenção, tanto o projeto aplicado pelas professoras quanto as atividades pontuais aplicadas pela pesquisadora.

As atividades foram realizadas em oito dias pela própria pesquisadora e apresentaram como base as histórias do projeto “As Travessuras do Amarelo”, e

também o processo cíclico de autorregulação tão destacado no livro, intitulado como PLEA (Planejar, Executar e Avaliar). Além disso, outros recursos foram utilizados, como, por exemplo, três livros infantis escritos pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, especialista em temas como moralidade, ética, conflitos interpessoais, *bullying* e convivência escolar.

O livro “Cospe-fogo, o dragão” trabalha com a questão do controle dos comportamentos e expressão dos sentimentos; o livro “A história da menina e do medo da menina” trabalha com o respeito às diferenças; e o livro “O chapéu do Noel” trabalha com os conflitos existentes nas relações interpessoais.

**Figura 11.** Livros “Cospe-fogo, o dragão”; “A história da menina e do medo da menina”; “O chapéu do Noel”.



Fonte: Site da editora Adonis.

### 3.1.2.2 Aplicação do pré-teste e pós-teste a partir do questionário sobre o Clima de Sala de Aula

Questionários são compostos por perguntas ordenadas que podem ser respondidas com ou sem a presença do pesquisador. No caso deste estudo, a pesquisadora esteve presente durante a aplicação do questionário, visto que poderia haver a possibilidade de as crianças apresentarem dúvidas.

Marconi e Lakatos (2010, p. 201-202) descrevem as vantagens e limitações desse instrumento:

Vantagens: a) Economiza tempo, viagens e obtém grande número de dados. b) Atinge maior número de pessoas simultaneamente. c) Abrange uma área geográfica mais ampla. d) Economiza pessoal, tanto em adestramento quanto em trabalho de campo. e) Obtém respostas mais rápidas e mais precisas. f) Há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato. g) Há mais segurança, pelo fato de as respostas não serem identificadas. h) Há menos risco de distorção, pela não influência do pesquisador. i) Há mais tempo para responder e em hora mais favorável. j) Há mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento. l) Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis. Desvantagens: a) Percentagem pequena dos questionários que voltam. b) Grande número de perguntas sem respostas. c) Não pode ser aplicado a pessoas analfabetas. d) Impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas. e) A dificuldade de compreensão, por parte dos informantes, leva a uma uniformidade aparente. f) Na leitura de todas as perguntas, antes de respondê-las, pode uma questão influenciar a outra. g) A devolução tardia prejudica o calendário ou sua utilização. h) O desconhecimento das circunstâncias em que foram preenchidos torna difícil o controle e a verificação. i) Nem sempre é o escolhido quem responde ao questionário, invalidando, portanto, as questões. j) Exige um universo mais homogêneo.

O questionário aplicado para verificar o clima de sala de aula foi uma adaptação do questionário de clima escolar elaborado por Vinha *et al* (2016) em uma pesquisa que apresentou como um dos principais objetivos construir e testar instrumentos para avaliar o clima escolar com alunos a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, professores do Ensino Fundamental II e gestores da Educação Básica.

A adaptação do questionário para os alunos objetivou deixá-lo em uma linguagem adequada às crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a contemplação apenas de questões referentes à sala de aula e não ao ambiente escolar no geral. Após a adaptação, o questionário passou de 104 para 73 questões. (APÊNDICE C).

Este instrumento foi aplicado como pré-teste e pós-teste, a fim de verificar quantitativamente as possíveis melhorias no clima de sala de aula das turmas participantes do projeto. Para a análise dos dados foi utilizado o *software* estatístico R.

### **3.1.2.3 Aplicação do pré-teste e pós-teste a partir do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA)**

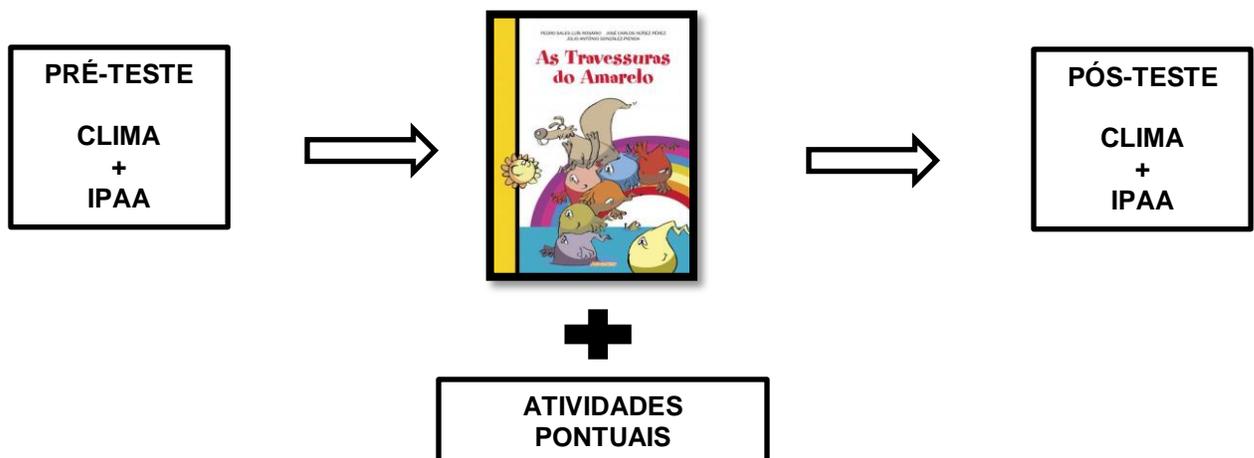
O Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) é um instrumento que foi validado primeiramente em Portugal e, posteriormente, no Brasil. Ele tem como objetivo acompanhar as aprendizagens autorregulatórias, avaliando-se as fases de planificação, execução e avaliação; possui o formato *Likert* de cinco pontos. (LOURENÇO, 2008).

Este questionário foi aplicado como pré-teste e pós-teste com o intuito de verificar quantitativamente as possíveis melhorias no processo de autorregulação dos alunos. Enfatiza-se que esse é um instrumento que já faz parte do projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo”.

No apêndice encontram-se apenas dois itens de exemplo, pois é solicitado pelos autores que este material não seja divulgado. (APÊNDICE E). Para a análise dos dados foi utilizado o *software* estatístico *R*.

O esquema de pesquisa quase-experimental de grupo único com a utilização do questionário do clima de sala de aula e do IPAA ficou da seguinte forma:

**Figura 12.** Esquema pré-teste e pós-teste – Clima de sala de aula e IPAA.



**Fonte:** Esquema adaptado pela autora da presente pesquisa a partir de Gressler (1983).

### 3.1.2.4 Observações em sala de aula

De acordo com Marconi e Lakatos (2010), a observação é um instrumento base da investigação científica utilizada na pesquisa de campo para a obtenção de

dados, com vistas a levantar informações sobre determinada realidade. As autoras salientam as vantagens e as limitações da observação:

Vantagens: a) Possibilita meios diretos e satisfatórios para estudar uma ampla variedade de fenômenos. b) Exige menos do observador do que as outras técnicas. c) Permite a coleta de dados sobre um conjunto de atitudes comportamentais típicas. d) Depende menos da introspecção ou da reflexão. e) Permite a evidência de dados não constantes do roteiro de entrevistas ou de questionários. Limitações: As técnicas da observação apresentam uma série de limitações, entre as quais se destacam as seguintes: a) O observador tende a criar impressões favoráveis ou desfavoráveis no observado. b) A ocorrência espontânea não pode ser prevista, o que impede, muitas vezes, o observador de presenciar o fato. c) Fatores imprevistos podem interferir na tarefa do pesquisador. d) A duração dos acontecimentos é variável: pode ser rápida ou demorada e os fatos podem ocorrer simultaneamente; nos dois casos, torna-se difícil a coleta dos dados. e) Vários aspectos da vida cotidiana, particular, podem não ser acessíveis ao pesquisador. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 191-192).

Existem variadas modalidades de observação, dentre elas: a assistemática e a sistemática. Na observação assistemática, o pesquisador não possui um planejamento prévio. Neste estudo, utilizou-se a observação sistemática. Nela, as condições são controladas, isto é, o pesquisador já possui objetivos pré-estabelecidos e sabe os aspectos relevantes a serem observados. Ainda assim, as normas não devem ser rígidas. É necessário cuidado no planejamento e na sistematização. (MARCONI; LAKATOS, 2010).

As observações iniciaram em agosto de 2017 e foram finalizadas em novembro do mesmo ano. Neste período, ocorreu a aplicação do projeto “As Travessuras do Amarelo” pelas professoras que participam do grupo de estudo colaborativo. Foram realizadas observações na sala de aula das duas turmas participantes do projeto uma vez por semana, com duração de cinco horas, sendo que essas horas foram divididas entre ambas as turmas. Foram totalizados 11 dias de observação nos dias em que apenas as professoras aplicaram a intervenção.

O roteiro de observação (APÊNDICE F) foi essencial para a concentração do olhar da pesquisadora no que realmente é o foco da pesquisa, e tudo foi registrado em um diário de campo. Segundo Lima, Miotto e Prá (2007), esse instrumento necessita ser utilizado em todas as observações, a fim de garantir uma sistematização

e um maior detalhamento dos acontecimentos observados, possibilitando análises mais aprofundadas.

Salienta-se que, com a finalidade de uma maior integração com as professoras e com os propósitos do projeto, a pesquisadora também observou o grupo de estudo colaborativo (que ocorreu quinzenalmente, com a duração de duas horas), no período correspondente ao mês de março até dezembro de 2017.

### **3.1.2.5 O uso de narrativas em investigações**

De acordo com Freitas e Ghedin (2015), a partir do ano de 1990, as narrativas de formação começaram a fazer parte dos estudos de pós-graduação em educação no Brasil, sendo utilizadas como prática de formação, de investigação ou das duas modalidades conjuntamente. Grupos de pesquisas também passaram a utilizar as narrativas em suas investigações, o que gerou um aumento significativo das produções e publicações em eventos científicos e em projetos de formação.

Dorigon e Romanowski (2008) salientam que, na última década, a prática de reflexão se tornou uma grande tendência na formação de professores, e que esta profissão realmente exige uma constante atitude reflexiva. Ainda enfatizam que

a reflexão permite fornecer ao professor informação correta e autêntica sobre sua ação, as razões para sua ação e as consequências desta. Portanto, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que sua ocorrência. Os professores que refletem em sua ação estão envolvidos em um processo investigativo sobre si mesmos, como também, procurando melhorar seu ensino. Essa perspectiva pressupõe que ensinar é mais do que uma arte, é uma procura constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem. (DORIGON; ROMANOSWSKI, 2008, p. 16).

Neste sentido, a reflexão necessita ser um aspecto integrado ao trabalho do professor, pois propicia grandes oportunidades para o seu desenvolvimento não apenas profissional, mas também pessoal. Além disso, quando o professor reflete sobre sua própria prática, ele conseqüentemente estará contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de sua turma.

A narrativa é um instrumento de extrema excelência nas pesquisas qualitativas. Elas são formativas à medida que o indivíduo realiza uma reflexão a fim de reconstruir suas experiências, fazendo assim uma autoanálise que possibilita o surgimento de novas compreensões/significados sobre si mesmo. (CUNHA, 1997).

Cunha (1997, p. 1) salienta as seguintes contribuições das narrativas:

A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. É preciso que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enviesadamente afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo.

Veiga Simão, Ferreira e Duarte (2012) acrescentam que as narrativas podem contribuir para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem autorregulatórias e possibilitam a tomada de consciência, o que é essencial para a participação ativa do sujeito no seu processo de aprendizagem.

Na presente pesquisa, a narrativa foi utilizada como um instrumento para a coleta de dados. Ainda assim, com base no que os autores destacam, é possível dizer que os sujeitos participantes terão a possibilidade de refletir sobre suas ações, o que poderá proporcionar benefícios ao seu processo de formação. Ao final do projeto, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma narrativa referente aos impactos do projeto de autorregulação em suas vidas; as narrativas apresentaram alguns direcionamentos a fim de que obtivessem maior probabilidade de conter aspectos essenciais para a análise da pesquisa. (APÊNDICE H).

As narrativas foram analisadas a partir da teoria de análise de conteúdo proposta por Bardin (2012), na qual constam três fases: a primeira diz respeito à pré-análise, a segunda está relacionada à exploração do material e a terceira é composta por três momentos, sendo eles: o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

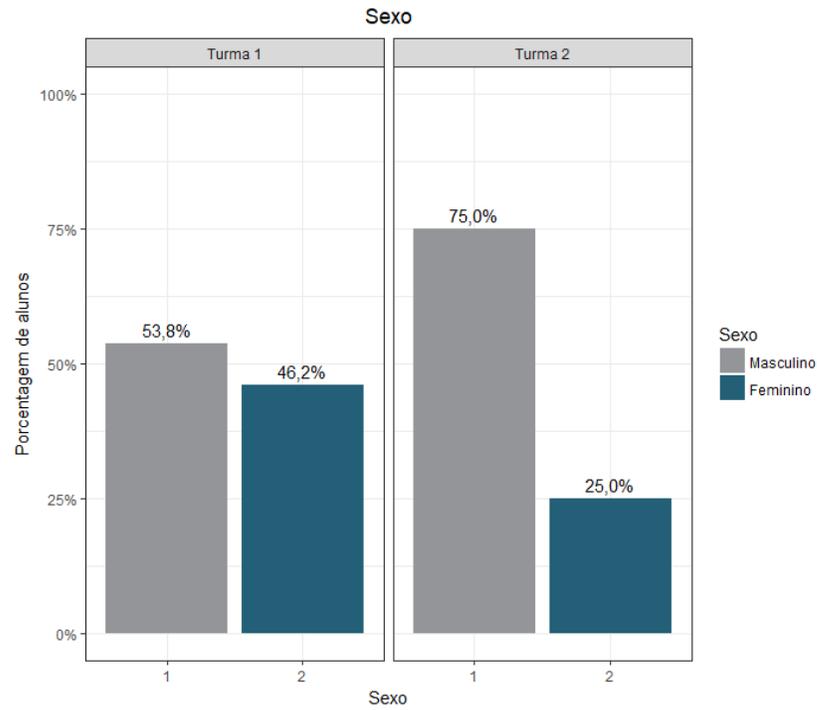
## **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo serão apresentados os dados encontrados na presente pesquisa. Primeiramente, destacou-se o perfil dos participantes deste estudo, alunos e professoras. Posteriormente, a análise foi organizada de acordo com a ordem dos objetivos específicos, a fim de facilitar a compreensão do leitor. Ressalta-se que os dados qualitativos e quantitativos foram discutidos concomitantemente.

O 4º ano foi nomeado como Turma 1 e o 5º ano como Turma 2. As professoras das turmas foram nomeadas como P1 e P2, respectivamente. Foram elaborados gráficos de barras para melhor visualização dos resultados obtidos por meio do *software* estatístico *R*.

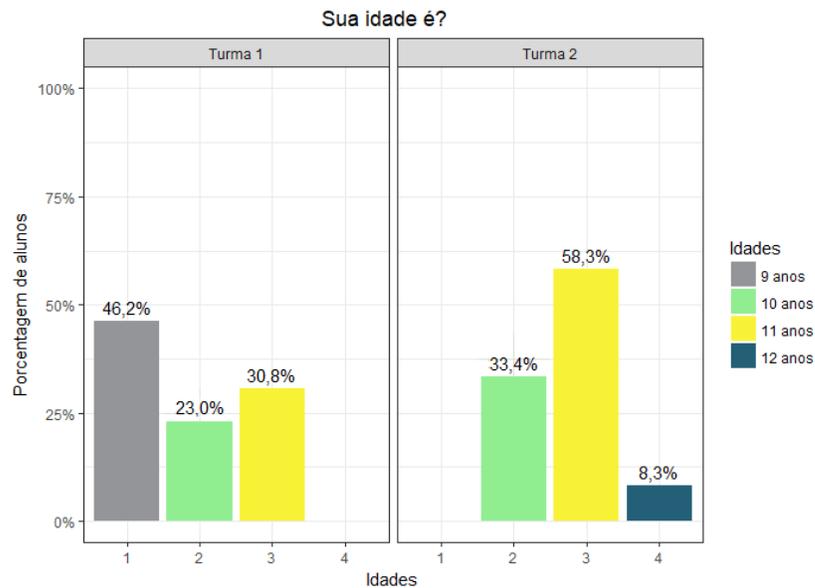
### **4.1 Perfil dos participantes da pesquisa**

No final do questionário sobre o clima de sala de aula, os alunos responderam seis perguntas referentes a questões pessoais. O gráfico 2 diz respeito à divisão dos alunos por sexo. É possível verificar que a Turma 1 possui uma quantidade aproximada de alunos do sexo masculino e do feminino. Já a Turma 2 possui maior diferença, sendo 75% alunos do sexo masculino e apenas 25% do feminino.

**Gráfico 2.** Sexo dos alunos participantes da pesquisa.

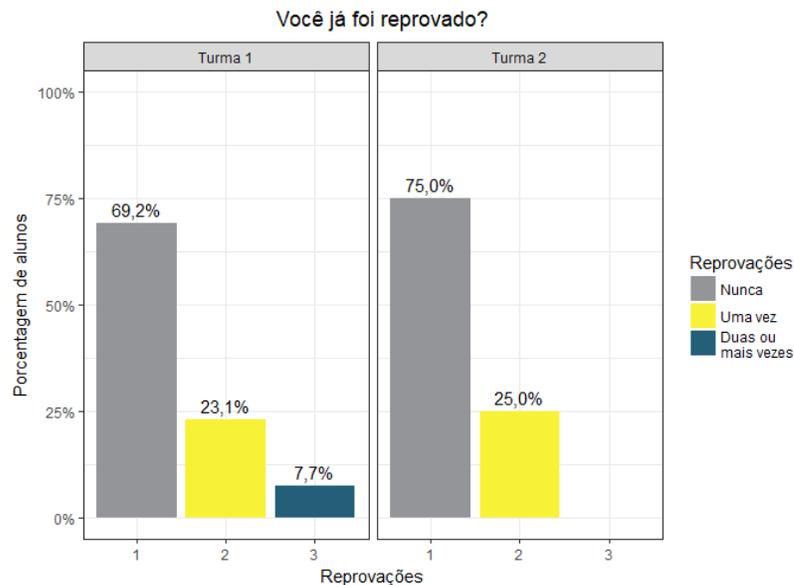
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 3 apresenta a idade dos alunos. Observa-se que a Turma 1 tem alunos de nove a 11 anos e a Turma 2, de 10 a 12 anos, o que releva a presença de alunos repetentes em ambas as turmas.

**Gráfico 3.** Idade dos alunos participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da presente pesquisa.

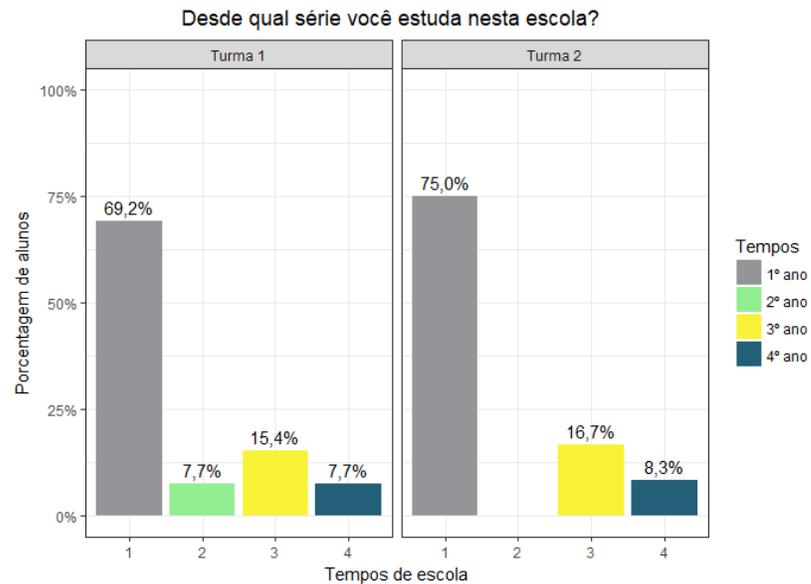
O gráfico 4 traz o índice de reprovação dos alunos. Na Turma 1, 23,1% reprovaram uma vez e 7,7% reprovaram duas vezes ou mais. Na Turma 2, 25,0% reprovaram uma vez e nenhuma criança reprovou duas vezes ou mais. Dessa forma, a maioria dos alunos nunca repetiu de ano.

**Gráfico 4.** Reprovações dos alunos participantes da pesquisa.

Fonte: Dados da presente pesquisa.

O gráfico 5 destaca desde qual série os alunos estudam na escola em que foi realizada a pesquisa. Verifica-se que, tanto na Turma 1 quanto na Turma 2, a maioria das crianças estuda desde o 1º ano. Essa informação vai ao encontro do Projeto Político Pedagógico citado na parte da contextualização da instituição, que destaca que a escola é muito reconhecida e valorizada pela comunidade.

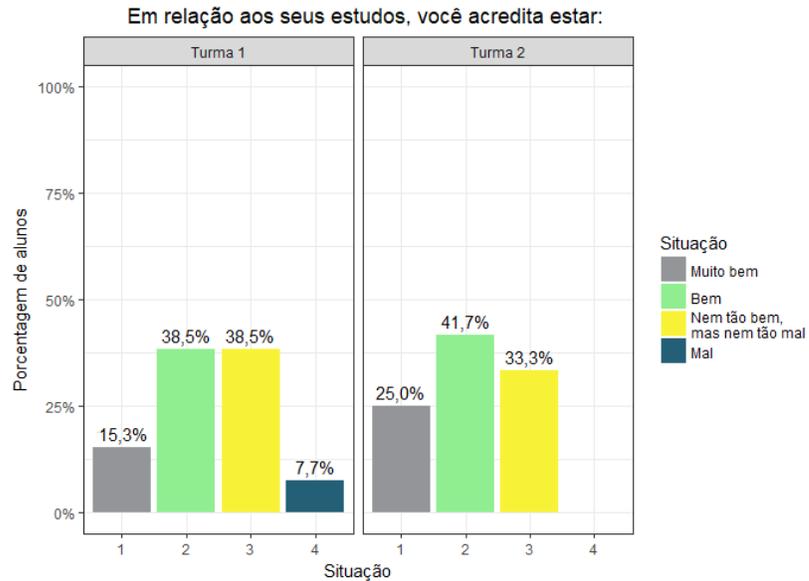
**Gráfico 5.** Desde qual série os alunos participantes da pesquisa estudam na escola?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

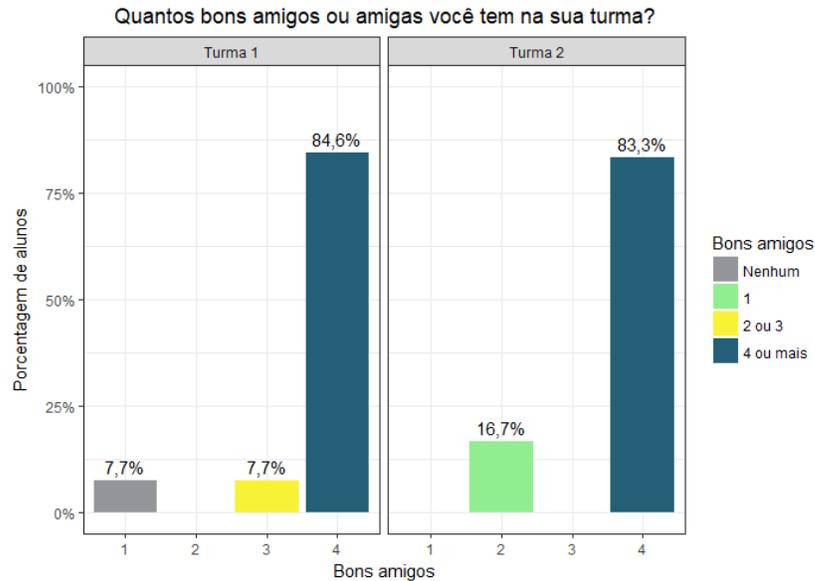
O gráfico 6 contém a situação de estudo dos alunos. Na Turma 1, 38,5% acreditam que estão “bem” e 38,5% acreditam que estão “nem tão bem, mas nem tão mal”; apenas 15,3% acreditam que estão “muito bem” e 7,7% acreditam que estão “mal”. Já na Turma 2, a quantidade de alunos que consideram seus estudos “muito bem” aumenta para 25,0% e nenhum aluno considera seus estudos “mal”.

A maioria das crianças considera os estudos “bem” e “nem tão bem, mas nem tão mal”, sendo que, diferentemente da Turma 1, em que essas situações estavam empatadas, a Turma 2 possui mais alunos que consideram os estudos “bem”. Sendo assim, a Turma 2 possui maior quantidade de alunos com a percepção positiva em relação à situação do próprio estudo.

**Gráfico 6.** Situação de estudo dos alunos participantes da pesquisa.

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 7 representa a quantidade de amigos dos alunos. Na Turma 1, 7,7% consideram não terem nenhum amigo; 7,7% consideram terem dois ou três amigos, e a maioria considera ter quatro amigos ou mais; nenhum aluno diz ter apenas um amigo. Na Turma 2, 16,7% consideram terem um amigo e os demais consideram terem quatro ou mais; nenhuma criança alega não ter nenhum amigo ou ter dois ou três amigos. Sendo assim, é possível verificar que a maior parte dos alunos da Turma 1 e da Turma 2 considera ter mais de três amigos.

**Gráfico 7.** Quantidade de amigos dos alunos participantes da pesquisa.

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

As professoras também responderam perguntas pessoais para a identificação dos perfis. É possível considerar que P1 e P2 já têm experiência docente, visto que possuem entre sete e 25 anos de atuação. Ainda, salienta-se que, na escola em que foi realizada a pesquisa, ambas já possuem entre quatro e seis anos de atuação. Isso significa que já conhecem o ambiente escolar onde trabalham. O quadro 7 contém os resultados obtidos:

**Quadro 7.** Perfil das professoras participantes da pesquisa.

PERFIL	P1 – 4º ano	P2 – 5º ano
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	33 anos	39 anos
Graduação	Pedagogia	Pedagogia e Letras
Última titulação	Graduação	Mestrado
Trabalha como professora há	7-25 anos	7-25 anos
É professora nessa escola há	4-6 anos	4-6 anos

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

## 4.2 Qualidade do clima de sala de aula antes e depois da intervenção

Conforme descrito anteriormente, a análise será realizada na ordem dos objetivos específicos que foram estabelecidos na construção deste estudo de mestrado. O primeiro objetivo específico foi definido como: “Avaliar a qualidade do clima de sala de aula antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças”. Para atingir tal objetivo, foi realizada a aplicação do pré-teste e pós-teste a partir do questionário do Clima de Sala de Aula. Além disso, foram utilizados os registros do diário de campo produzidos durante as observações.

Reitera-se que o questionário aplicado foi uma adaptação do questionário de Clima Escolar elaborado por Vinha *et al* (2016), visto que no Brasil ainda não existem instrumentos validados para diagnosticar o clima de sala de aula. O questionário adaptado foi composto por um total de 73 questões, trazendo as seguintes possibilidades de resposta em itens Likert: “Não concordo”, “Concordo pouco”, “Concordo” e “Concordo muito” ou “Nunca”, “Algumas vezes”, “Muitas Vezes” e “Sempre”.

As questões foram divididas entre cinco dimensões. A primeira dimensão, perguntas de um a 19, trata de “As Relações com o Ensino e com a Aprendizagem”. A segunda dimensão, perguntas de 20 a 36, trata de “As Relações Sociais e os Conflitos em Sala de Aula”. A terceira dimensão, perguntas de 37 a 61, trata de “As Regras, as Sanções e a Segurança em Sala de Aula”. A quarta dimensão, perguntas de 62 a 70, trata de “As Situações de Intimidação entre os Alunos” e a quinta dimensão, perguntas de 71 a 73, trata de “A Infraestrutura da Sala de Aula”.

Para a realização da análise estatística, primeiramente calculou-se a pontuação média obtida em cada dimensão por meio da média aritmética dos valores obtidos dos itens da respectiva dimensão. A partir disso, foi realizada a codificação dos escores numéricos para dados categóricos. Nesse sentido, foram atribuídos os níveis para o clima de sala de aula em cada dimensão como negativo, intermediário ou positivo.

Para chegar a essas atribuições, os quatro pontos da escala Likert foram divididos em tercils com as seguintes pontuações: primeiro tercil, pontuação de 1 a 2,25 – negativo; segundo tercil, pontuação de 2,26 a 2,75 – intermediário; terceiro tercil, pontuação de 2,76 até 4,00 – positivo. Destaca-se que foram considerados os itens invertidos quando necessário, a fim de adequar as pontuações das questões. Trata-se das perguntas: 2, 6, 7, 8, 10, 11, 17, 20, 23, 26, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 43, 44, 45, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69 e 70. Ressalta-se que a escolha por esta metodologia utilizada para a análise do questionário do Clima de Sala de Aula foi retirada dos estudos do questionário de Clima Escolar. (VINHA *et al*, 2016).

Além disso, foi realizada a análise estatística para cada uma das perguntas do questionário do Clima de Sala de Aula. Foram aplicados testes de Stuart-Maxwell (FLEISS; BRUCCE; MYUNGHEE, 2013), próprios para dados pareados, para tabelas de contingência de dimensão n linhas por n colunas. O p-valor alto significa a não rejeição da hipótese de que não houve mudança nas respostas pré e pós-teste. Para nível de significância, utilizou-se o valor de 0.05. A fim de verificar a predominância de clima positivo ou negativo em cada uma das questões, agruparam-se as opções “Não concordo” e “Concordo pouco”; “Concordo” e “Concordo muito”; “Nunca” e “Algumas vezes”; “Muitas Vezes” e “Sempre”.

Por meio dos dados estatísticos, foi possível realizar um diagnóstico do clima de sala de aula em cada dimensão, antes e depois da aplicação da intervenção, e também uma análise mais específica de cada uma das perguntas realizadas aos alunos. A seguir, serão apresentados os dados obtidos por dimensão e por turma, juntamente com os dados das perguntas que foram consideradas mais relevantes.

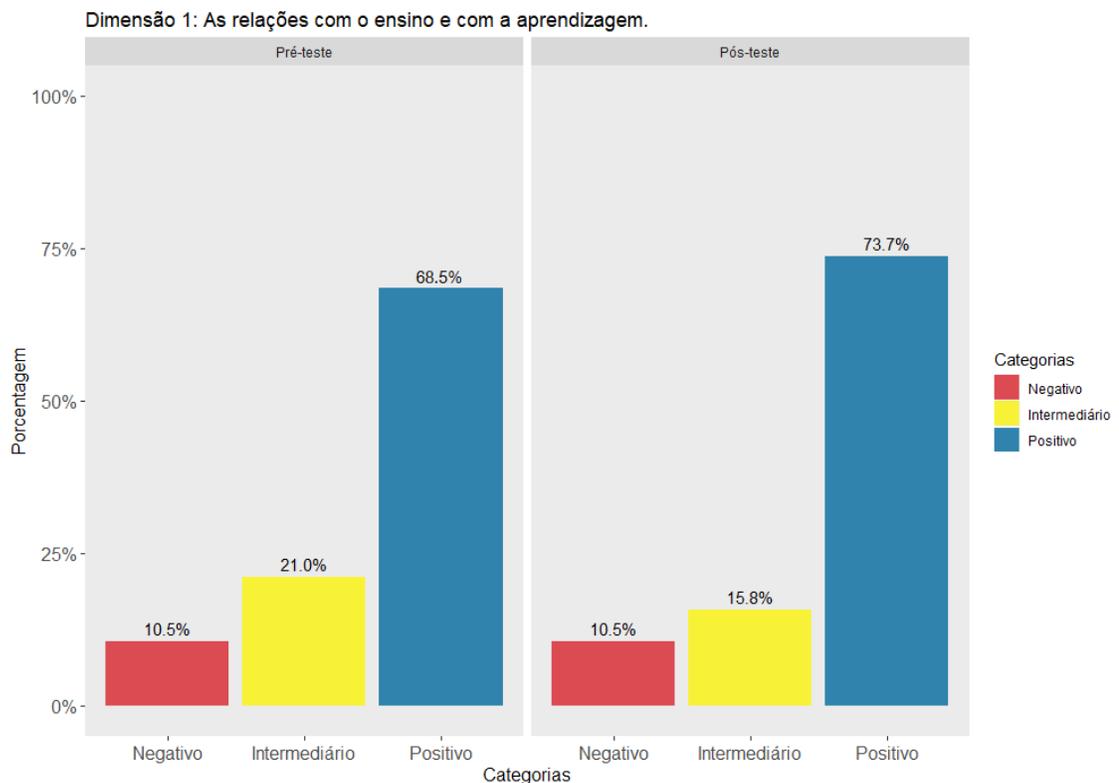
Enfatiza-se que as questões consideradas como mais relevantes foram as que apresentaram maior impacto de mudanças nos gráficos de barra, seja para positivo ou para negativo. Ademais, não foram escolhidas questões que tratavam sobre lição de casa, pois no momento em que foram realizadas essas perguntas individualmente, foi possível perceber uma insegurança na resposta, uma vez que eles levavam poucas lições para casa.

#### 4.2.1 As relações com o ensino e com a aprendizagem

A primeira dimensão diz respeito às relações com o ensino e com a aprendizagem. De acordo com Vinha *et al* (2017), essa dimensão é positiva quando os alunos percebem a escola como um local de produção efetiva e significativa do conhecimento, onde se sentem motivados, participantes e em um ambiente que produz bem-estar. Ainda, é um local onde os professores utilizam-se de estratégias diversificadas, visando proporcionar benefícios ao processo de ensino-aprendizagem.

O gráfico 8 aponta que, na Turma 1, o clima de sala de aula referente a esta primeira dimensão pode ser considerado positivo, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Enfatiza-se que do pré-teste para o pós-teste ocorreu uma pequena melhoria; o clima intermediário era de 21,0% e passou para 15,8%, fazendo com que o clima positivo passasse de 68,5% para 73,7%.

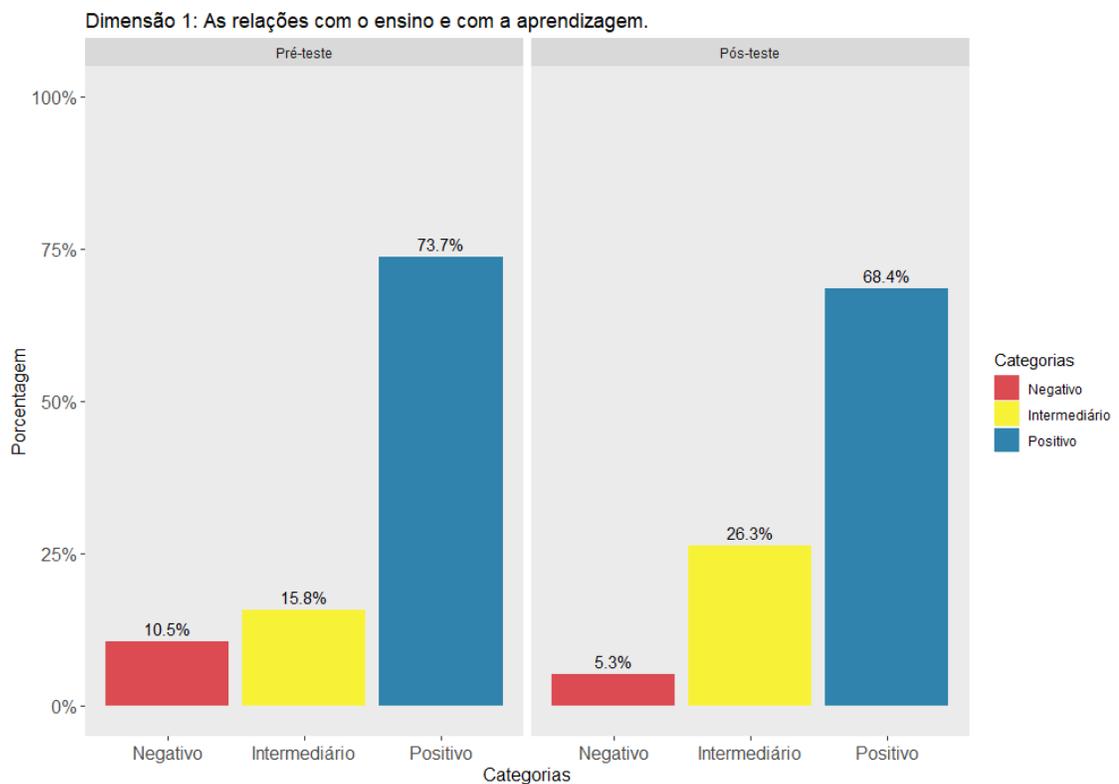
**Gráfico 8.** Turma 1 – Dimensão 1: As relações com o ensino e com a aprendizagem.



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 9 aponta que, na Turma 2, o clima de sala de aula referente a esta primeira dimensão também pode ser considerado positivo, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Além disso, verifica-se que ocorreram pequenas mudanças: a opção “positivo” diminuiu de 73,3% para 68,4%; a opção “intermediário” aumentou de 15,8% para 26,3%; e a opção “negativo” diminuiu de 10,5% para 5,3%. Esses dados mostram que, ao mesmo tempo que o “negativo” diminuiu, o “positivo” também diminuiu, fazendo com que aumentasse o “intermediário”.

**Gráfico 9.** Turma 2 – Dimensão 1: As relações com o ensino e com a aprendizagem.

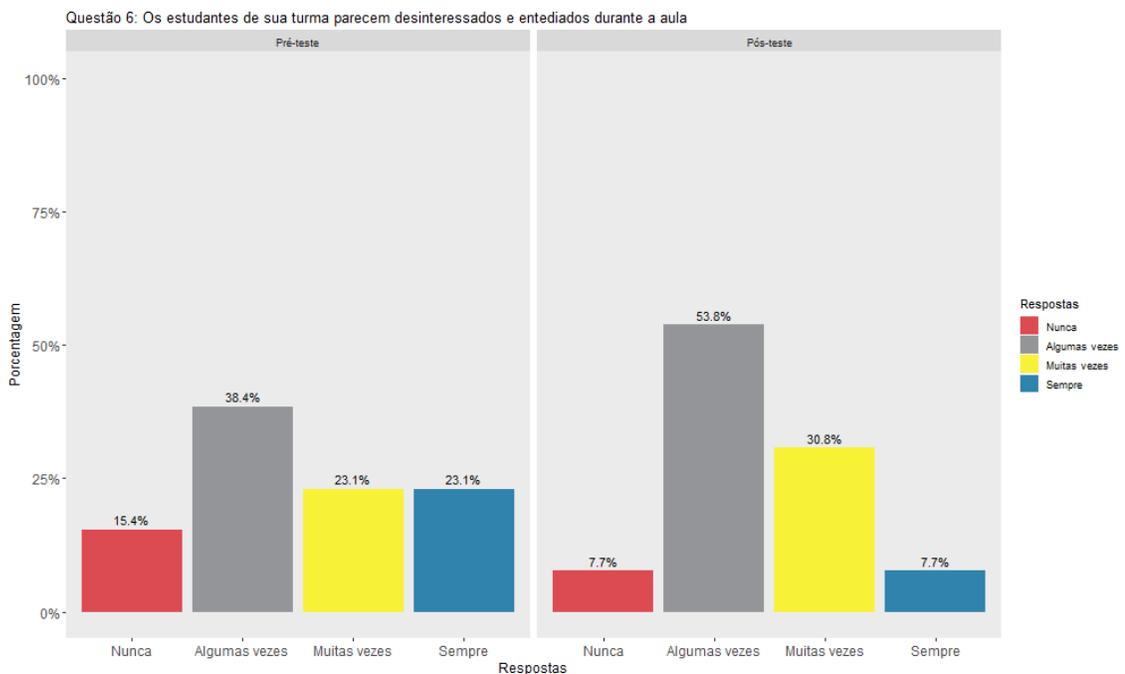


**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

As questões 1 até 19 fazem parte desta primeira dimensão. Todas elas foram analisadas e as definidas como mais relevantes em ambas as turmas foram as seguintes: 6, 8, 13 e 14. O gráfico 10 representa a questão 6 da Turma 1: “Os estudantes de sua turma parecem desinteressados e entediados durante a aula?”. É interessante observar que, no pré-teste, 23,1% alegaram que a situação apresentada “sempre” ocorria; já no pós-teste, apenas 7,7% escolheram essa opção.

Ainda que tenha aumentado a porcentagem dos que disseram “algumas vezes” e “muitas vezes”, e diminuído a porcentagem dos que disseram “nunca”, é possível considerar que houve uma melhoria na percepção dos alunos ao serem indagados sobre o desinteresse da turma nas aulas. Ademais, é possível verificar que, nesta questão, houve uma predominância do clima positivo no pré-teste e no pós-teste, pois a maioria dos alunos respondeu “nunca” e “algumas vezes”; no entanto, no pós-teste, a predominância foi ainda maior.

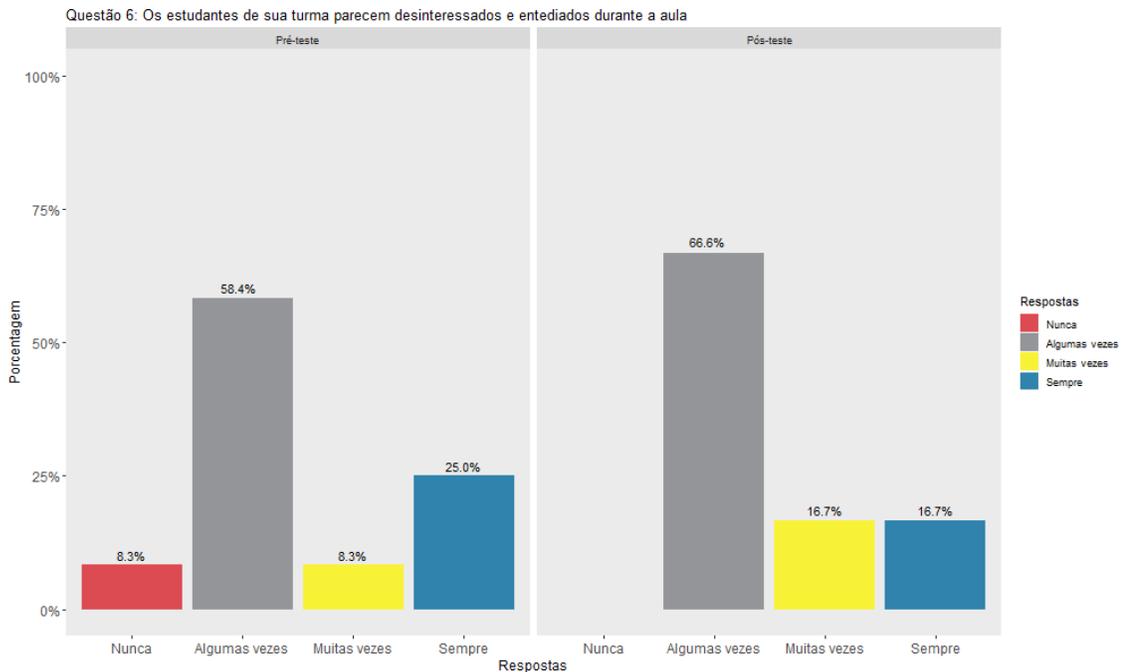
**Gráfico 10.** Turma 1 – Questão 6: Os estudantes de sua turma parecem desinteressados e entediados durante a aula?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Na Turma 2, o gráfico 11 apresenta que a questão 6 também melhorou, sendo que a opção “sempre” era de 25,0% e diminuiu para 16,7%. Considera-se que a predominância da percepção dos alunos, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, é de clima positivo.

**Gráfico 11.** Turma 2 – Questão 6: Os estudantes de sua turma parecem desinteressados e entediados durante a aula?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

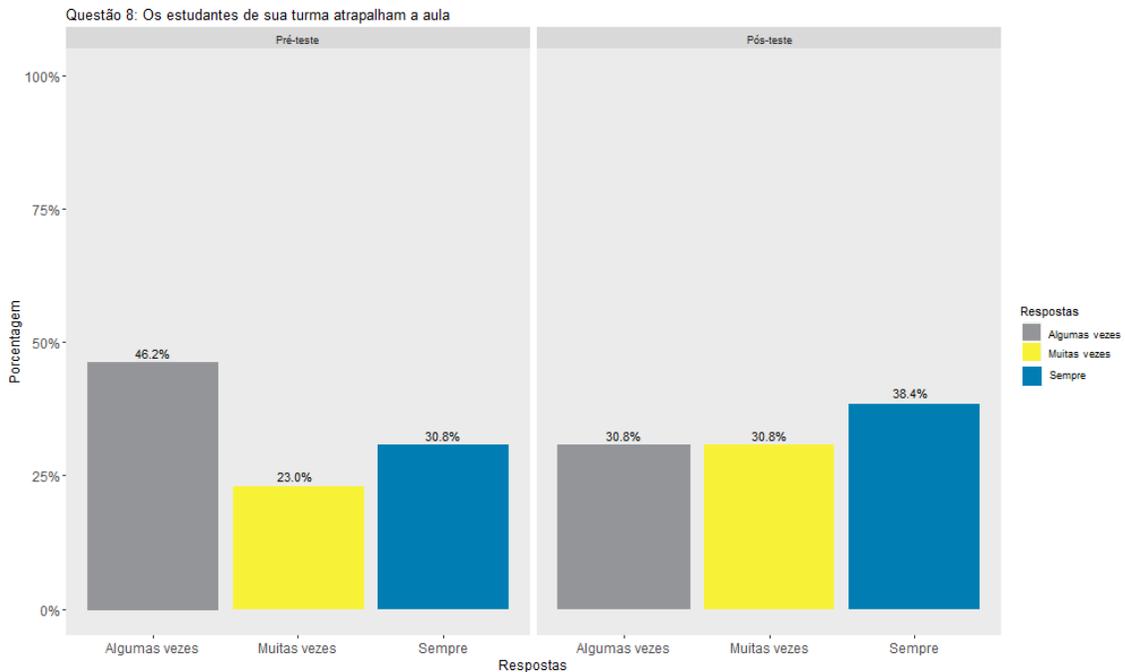
Diante desta situação, infere-se que as intervenções realizadas, por se tratarem de atividades diversificadas diferentes da rotina que estavam acostumados, geraram maior interesse dos alunos pelas aulas. Esse interesse foi notável nos momentos em que iniciavam as intervenções. Os alunos demonstravam bastante motivação, curiosidade e a maioria deles participava ativamente.

Esta relação entre atividades diversificadas e maior motivação também foi apontada por Dell' Agli e Brenelli (2015). As autoras perceberam, por meio de uma pesquisa, a diferença de interesse por parte dos alunos quando as atividades eram desenvolvidas de forma tradicional e de forma diversificada. Ressaltaram também que as maiores manifestações de comportamentos inadequados ocorriam quando os alunos estavam desinteressados pelas aulas.

O gráfico 12 representa a questão 8 da Turma 1: “Os estudantes de sua turma atrapalham a aula?”. É possível perceber que houve uma piora na percepção dos alunos referente a essa questão, visto que, no pré-teste, a opção “sempre” estava com 30,8% e, no pós-teste, passou para 38,4%. A opção “muitas vezes” no pré-teste

estava com 23,0% e, no pós-teste, passou para 30,8%. Verifica-se também que a percepção dos alunos quanto a essa questão é predominantemente de clima negativo no pré-teste e no pós-teste, sendo que, no pós-teste, a diferença entre a porcentagem dos que consideravam positivo e negativo ficou ainda maior.

**Gráfico 12.** Turma 1 – Questão 8: Os estudantes de sua turma atrapalham a aula?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Essa questão está relacionada com a anterior, pois, como foi apontado, não ocorriam atividades diversificadas na rotina dos alunos, o que fez com que apresentassem maior interesse. Contudo, sabe-se que as atividades diversificadas proporcionam mais participação e interação, fazendo com que a sala fique aparentemente desorganizada.

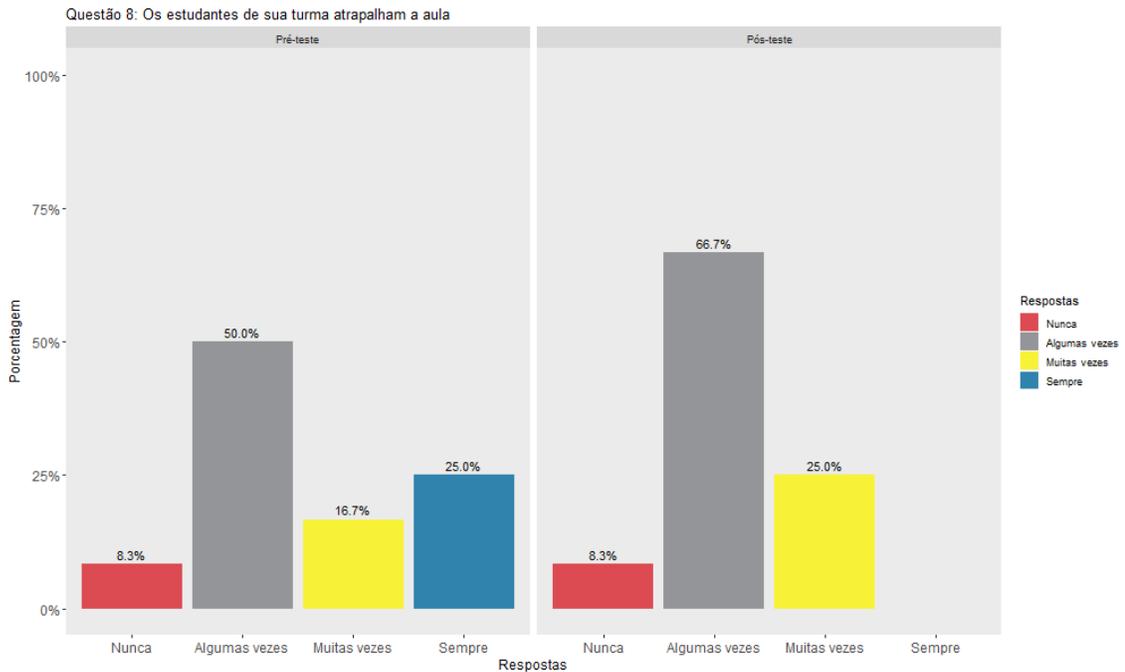
Foi perceptível que o grande envolvimento dos alunos causava desconforto à professora, dado que, por não serem acostumados com atividades diferenciadas, não tinham limites e acabavam atrapalhando o momento. Entretanto, conforme salienta DeVries e Zan (1998), a professora poderia utilizar-se dessas situações para contribuir com o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e com o bom clima de sala de aula. Geralmente, este aproveitamento não ocorreu, as situações sempre

se tornavam momentos de grande tensão, como no exemplo a seguir que foi retirado do diário de campo da pesquisadora:

*“Quando voltaram do recreio, alguns alunos começaram a pisar no painel da exposição que estavam construindo para o projeto “As Travessuras do Amarelo”, pois estavam correndo pela sala de aula. A professora chegou na sala, ficou muito brava e com tom de voz bastante alto disse que eles não tinham educação, que quem dá educação são os pais, que ela tem que educar apenas o filho dela, que eles não podiam fazer uma atividade diferente que já virava bagunça. Pediu para recolherem o livro do projeto. Disse que para tudo ela precisava ficar brava, que eles só sabiam copiar para que se fizesse silêncio, não sabiam pensar, tinham o cérebro preguiçoso. Disse ainda que iria devolver o livro para que lessem o capítulo 8 e o copiassem inteiro. Disse para que preparassem a mão e que apenas com bronca ficavam em silêncio. Depois deste momento de tensão, a professora devolveu os livros e disse para que fizessem uma leitura silenciosa. Perguntou se eles queriam copiar o capítulo, mas que seria inútil, então, que tivessem respeito”.*

Este tipo de fala da professora se repetiu outras vezes. Infere-se que a docente possui a concepção de que não é papel da escola contribuir para a formação sociomoral dos alunos e que ainda não construiu estratégias para a melhoria do comportamento dos alunos em sala de aula. Durante todas as observações realizadas, a docente permaneceu sempre buscando soluções ineficazes por meio do autoritarismo.

Ao contrário da Turma 1, o gráfico 13 revela que, na Turma 2, ocorreu uma melhoria na questão 8. A opção “sempre” no pré-teste obteve 25% das escolhas. Já no pós-teste, o valor foi de 0% e a opção “muitas vezes” passou, então, de 16,7% para 25,0%. Também ao contrário da Turma 1, na qual houve predominância de clima negativo no pré-teste e no pós-teste, na Turma 2, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância da percepção dos alunos referente a esta questão é positiva.

**Gráfico 13.** Turma 2 – Questão 8: Os estudantes de sua turma atrapalham a aula?

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Durante as observações realizadas na Turma 2, foi possível perceber que as crianças eram bastante quietas e, em poucos momentos, a professora precisava chamar atenção. No entanto, observou-se que a docente não estimulava comumente a interação entre os alunos, o que poderia possibilitar o desenvolvimento da autonomia moral das crianças e a construção de um ambiente cooperativo. Ademais, nos raros momentos em que a turma era chamada a atenção, a professora o fazia de forma autoritária, como no exemplo a seguir retirado do diário de campo:

*“Houve um momento em que a conversa entre as crianças estava muito alta. Então, a professora alterou o tom de voz para dizer que se continuassem gritando iriam voltar para a sala. Destacou que poderiam conversar, no entanto, com um tom de voz mais baixo. As crianças atenderam à solicitação da professora”.*

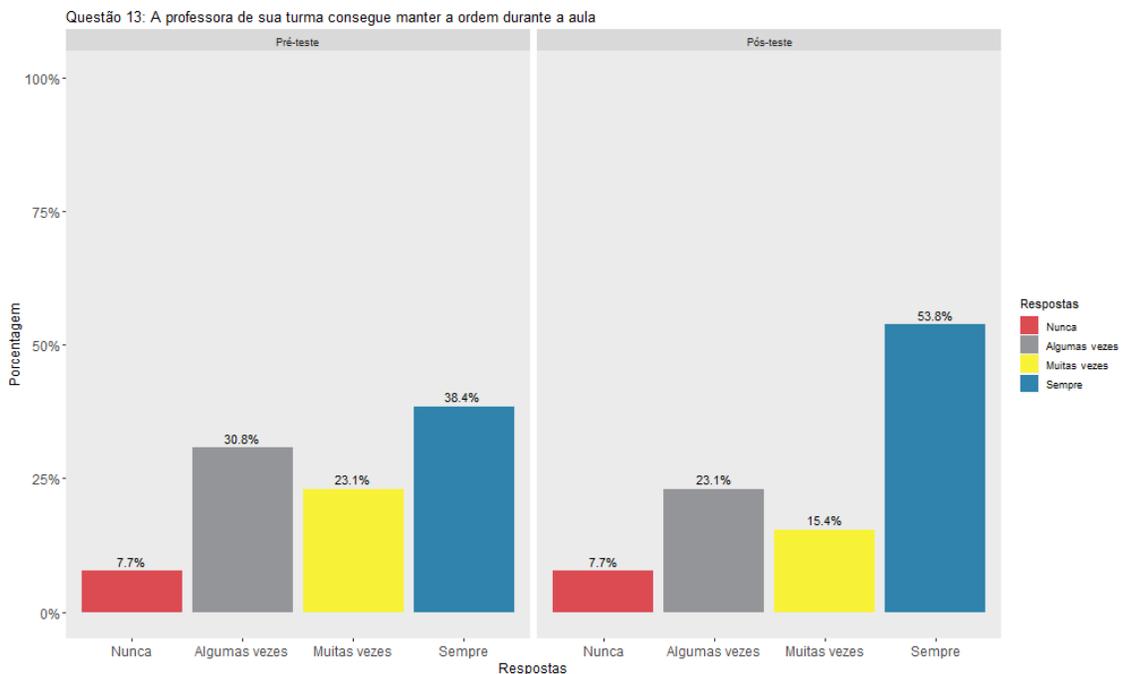
Em contrapartida, houve momentos em que a professora pediu para que durante determinada atividade os alunos pudessem trocar ideias, mas, conforme o

exemplo abaixo, as crianças não interagiram entre si. Esse é um dado importante e infere-se que seja reflexo da atitude da professora que, geralmente, reprimia os alunos por conversarem.

*“A professora lembrou com as crianças o capítulo 6, realizando a leitura do final do capítulo; na sequência, leu o capítulo 7. Após isso, as crianças responderam às perguntas e depois leram o capítulo 8. A professora havia informado que poderiam conversar entre si para responderem às perguntas, mas poucos alunos realmente interagiram”.*

O gráfico 14 representa a questão 13 da Turma 1: “A professora de sua turma consegue manter a ordem durante a aula?”. No que tange a essa questão, vê-se que ocorreu uma melhoria, pois, no pré-teste, 38,4% dos alunos pensaram que a professora “sempre” conseguia manter a ordem da sala. Já no pós-teste, esse valor aumentou para 53,8%. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, identifica-se que a percepção dos alunos sobre esta questão é predominantemente de clima positivo.

**Gráfico 14.** Turma 1 – Questão 13: A professora de sua turma consegue manter a ordem durante a aula?

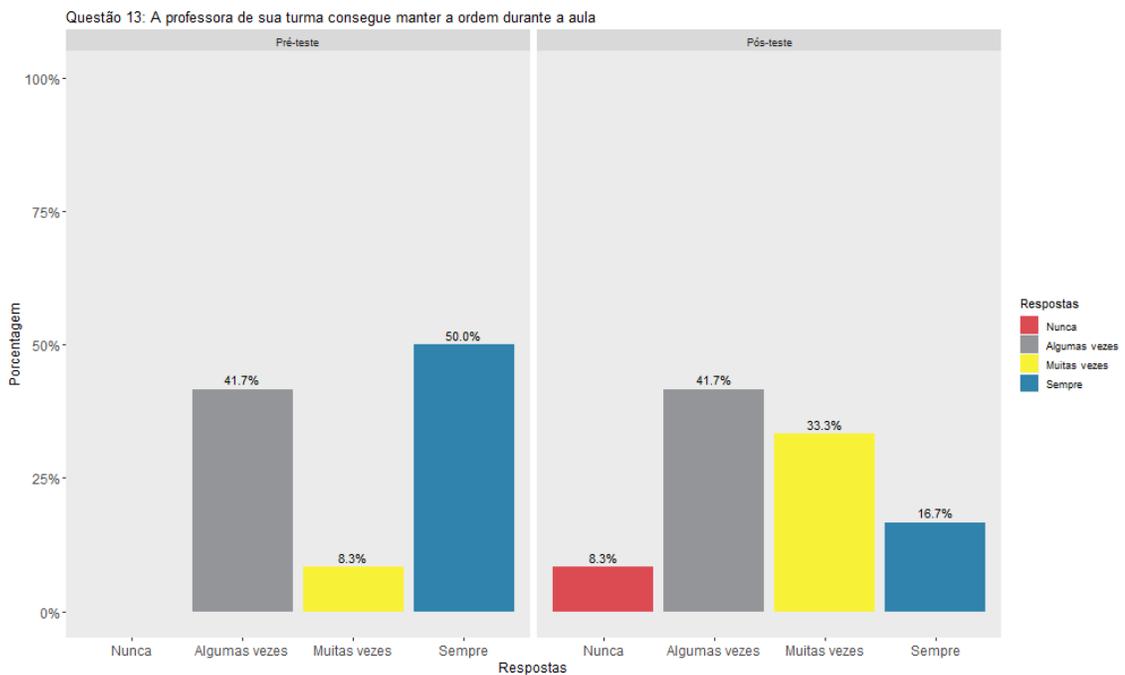


**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Todavia, é possível inferir que essa melhoria está relacionada às duas questões anteriores, uma vez que as atividades diversificadas geraram maior movimentação da turma e, conseqüentemente, grande presença de autoritarismo por parte da professora. Neste sentido, o autoritarismo exercido pela docente pode ter sido visto pelos alunos como uma forma de conseguir manter a ordem durante a aula.

Na Turma 2, o gráfico 15 mostra uma percepção também diferenciada da Turma 1, pois, para os alunos da P2, a percepção “sempre” era de 50,0% no pré-teste e, no pós-teste, diminuiu para 16,7%. Além disso, a opção “nunca” não havia sido escolhida no pré-teste; já no pós-teste, apresentou-se com 8,3%. Ressalta-se que no pré-teste a predominância na percepção é de clima positivo. Já no pós-teste, a predominância ficou em 50% de clima positivo e 50% de clima negativo.

**Gráfico 15.** Turma 2 – Questão 13: A professora de sua turma consegue manter a ordem durante a aula?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Infere-se que esta diminuição na percepção dos alunos referente ao fato de a professora conseguir manter a ordem durante a aula se deu pelo motivo que a docente começou também a utilizar tipos diferenciados de atividades, assim como as

presentes nas intervenções da pesquisadora. Ela optou por outras possibilidades para além das que faziam os alunos permanecerem enfileirados, sem interação.

Como foi citado anteriormente, a Turma 2 pouco interagiu ou passava dos limites no comportamento, visto que a professora demonstrava, na maioria dos episódios observados, um controle coercitivo com as crianças, como pode ser observado nos registros abaixo:

*“A professora havia mudado dois alunos de lugar. Eu perguntei o motivo para um deles que me disse que estavam conversando muito”.*

*“Poucos alunos realmente interagiram com os colegas quando a professora disse que poderiam trocar ideias sobre as perguntas colocadas na lousa, referentes ao capítulo do projeto “As Travessuras do Amarelo”.*

Notou-se, ao longo das observações, algumas mudanças na postura da professora. Um exemplo de mudança foi quando utilizou a metodologia do “Amigo invisível” para realizar uma atividade diferenciada com um dos conteúdos que estavam estudando. O desafio “O amigo invisível” foi retirado do livro “Como educar integrando valores: materiais, textos, recursos e técnicas” e possui como objetivo o aprendizado de amabilidade com qualquer pessoa.

Para isso, foi realizado o sorteio dos papéis como ocorre em um amigo secreto convencional. No entanto, o “presente” a ser compartilhado era o de executar boas ações com a pessoa selecionada, como, por exemplo, dizer “bom dia”, perguntar “se está tudo bem”, oferecer ajuda, etc. Na semana seguinte ao sorteio, os alunos socializaram com quem eles achavam que o tinha sorteado e justificaram com as ações que observaram que essa criança praticava. Foi um momento bastante divertido e de interação entre as crianças, além de proporcionar aos alunos da classe a ampliação do círculo de amigos.

O gráfico 16 representa a questão 14 da Turma 1: “A professora de sua turma propõe atividades em grupo, durante a aula, e os alunos podem ajudar uns aos outros?” Verifica-se que, no pré-teste, 23,1% apostaram na opção “sempre”; já no pós-

teste, essa opção passou para 30,8%. Ainda assim, no pré-teste e no pós-teste, a percepção dos alunos sobre a questão possui predominância de clima negativo.

Como destacado, houve um aumento da opção “sempre”, porém, percebe-se que no pré-teste não apareceu a opção “nunca”, a maior parte alegou que ocorria “algumas vezes”. Esse fato pode ser explicado por conta de a professora já ter trabalhado com o projeto “As Travessuras do Amarelo” em anos anteriores; o projeto possui o trabalho em grupo como uma das metodologias a serem adotadas.

De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2007), valorizar a importância do trabalho em pares e em grupos é uma das competências a serem desenvolvidas na primeira etapa do livro (capítulos de 1 a 7). Na segunda etapa (capítulos de 8 a 12), outra competência é a de refletir sobre as exigências do trabalho em grupo e sobre os ganhos pessoais.

Contudo, é importante destacar que diversas atividades propostas pelo projeto para serem realizadas em grupo não foram aplicadas pela professora. Ainda assim, por terem ocorrido mais vezes que o habitual, houve uma melhora na percepção dos alunos após a intervenção. Contudo, certo dia, a professora estava explicando sobre o PLEA e deu o exemplo a seguir, retirado do diário de campo da pesquisadora:

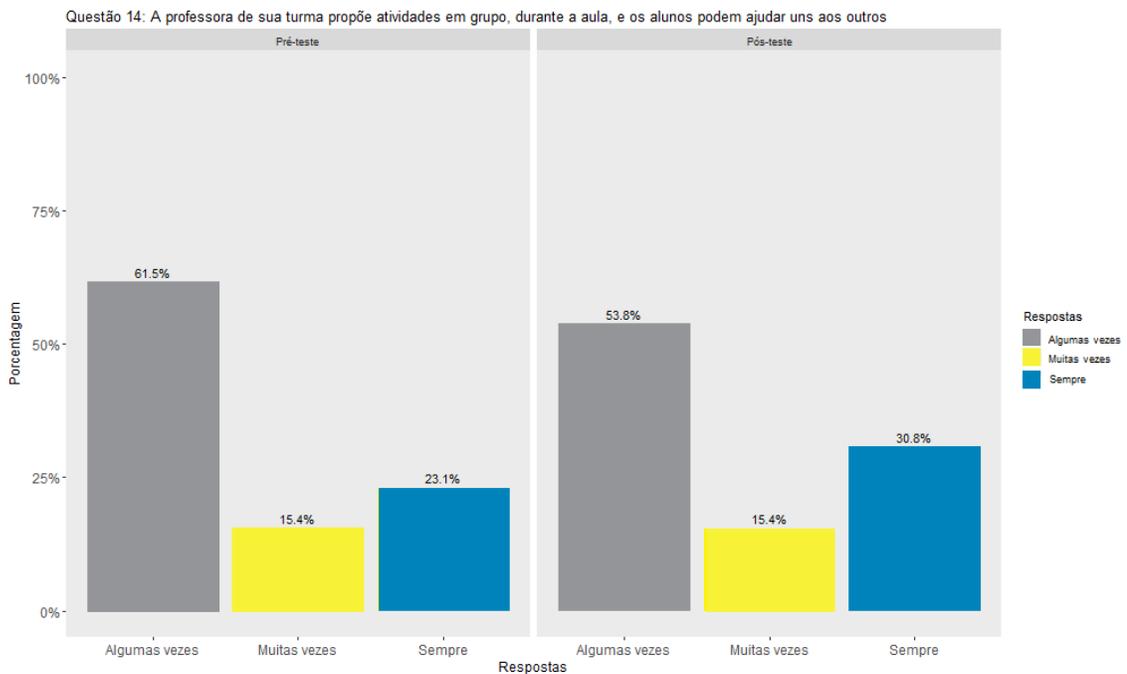
*“A professora disse que planeja as aulas que irá dar aos alunos; que eles executam e que depois avaliam. Disse que, inclusive, avaliou que o trabalho em grupo com aquela turma não funciona e, por isso, não iria mais fazer”.*

Neste sentido, percebe-se que a dificuldade encontrada pela professora em lidar com a turma considerada difícil, por serem alunos agitados, fez com que em nenhum momento utilizasse os conflitos como oportunidade de contribuição à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia moral das crianças. A retirada do trabalho em grupo pode acarretar como consequência impedir que a criança aprenda a trabalhar desta forma.

DeVries e Zan (1998) enfatizam que a criança difícil apresenta um repertório de comportamentos considerados inadequados e, muitas vezes, testará o professor

até o limite. Diante dessas situações, as autoras mencionam que o professor necessita ser assertivo nas atitudes, sendo que consideram de extrema relevância comunicar à criança respeito, atenção, carinho, compreensão, com o objetivo que ela perceba que o professor acredita em seu potencial.

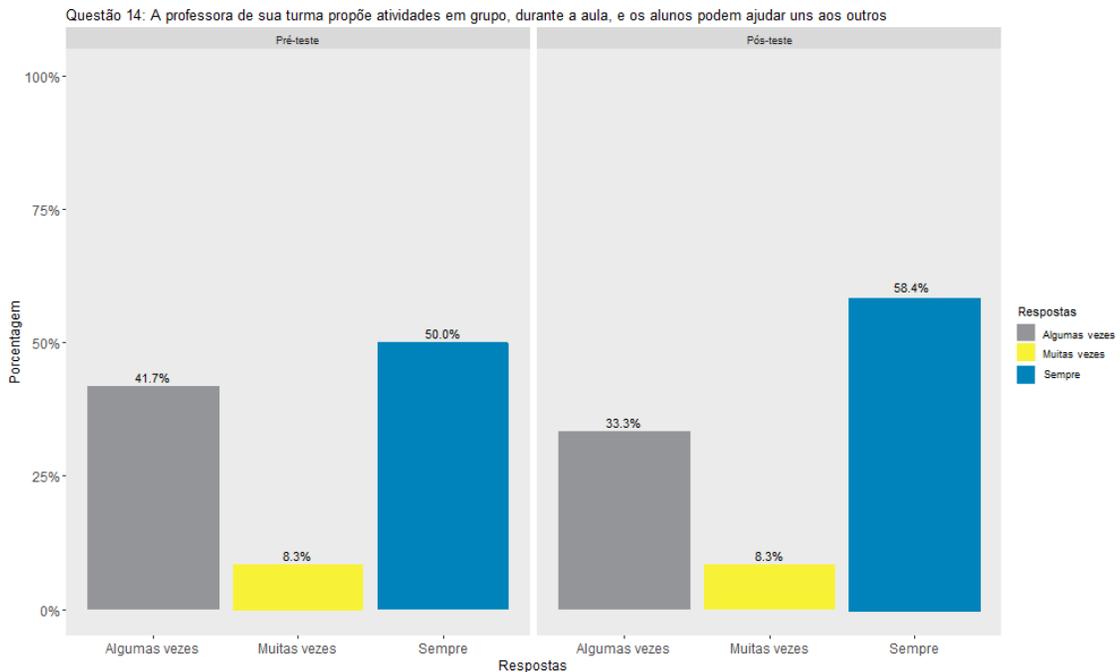
**Gráfico 16.** Turma 1 – Questão 14: A professora de sua turma propõe atividades em grupo, durante a aula, e os alunos podem ajudar uns aos outros?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 17 revela que, na Turma 2, também houve um aumento da opção “sempre” e que, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apareceu a escolha pela opção “nunca”. Apesar disso, em ambas as aplicações, a predominância é de clima negativo. Assim como na Turma 1, infere-se que o fato de a professora já ter aplicado o projeto “As Travessuras do Amarelo” em outros anos fez com que essa prática já existisse em sala de aula e que nenhum aluno escolhesse a opção “nunca”. Entretanto, também se observa uma melhoria dos resultados após as intervenções realizadas com os alunos participantes da pesquisa.

**Gráfico 17.** Turma 2 – Questão 14: A professora de sua turma propõe atividades em grupo, durante a aula, e os alunos podem ajudar uns aos outros?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Segundo Vinha (2000, p. 490), os benefícios do trabalho coletivo são muitos, como, por exemplo, o desenvolvimento da cooperação, da tomada de decisão, da descentração. A autora salienta que “o desenvolvimento da cooperação entre as crianças durante os trabalhos em grupos é evidente. Percebe-se que as estratégias para resolver os problemas vão sendo cada vez mais criativas e as produções mais elaboradas”.

É interessante ressaltar que, além dos trabalhos em grupo propostos no projeto “As Travessuras do Amarelo”, a metodologia também foi adotada na intervenção voltada para a qualidade das relações interpessoais. Um exemplo foi o primeiro dia de intervenção, no qual a pesquisadora realizou uma dramatização vestindo-se com a cor “Azul” do projeto. Durante a atividade, foram lembrados os capítulos 9 e 10 com as crianças, a partir do tema “Piquenique dos Problemas”. As crianças foram convidadas a pensar sobre os problemas que existiam em sala de aula e, após a definição, juntaram-se em pequenos grupos para planejar formas de resolvê-

los ou minimizar as consequências. Para finalizar, os alunos socializaram as ideias e os cartazes foram colados na parede, a fim de serem lembrados quando necessário.

A partir do que foi apresentado sobre a análise estatística da primeira dimensão na Turma 1 e 2, é possível identificar que o clima de sala de aula na percepção dos alunos, em ambas as turmas, é considerado predominantemente positivo. Entretanto, quando realizada uma análise mais específica por perguntas, verificou-se questões em que a predominância na percepção dos alunos foi de clima negativo.

Desta forma, entende-se que referente à dimensão “As relações com o ensino e com a aprendizagem”, as turmas necessitam de intervenções, sobretudo no que se refere ao tipo de relação estabelecida entre professor-aluno. Além disso, como citado na parte teórica deste estudo, as percepções são subjetivas e refletem o que cada aluno sente sobre a sala de aula. Porém, os dados qualitativos mostram que os ambientes se apresentam diversos, com momentos de tensões, de diálogos, de conflitos ora resolvidos de forma coercitiva, ora por meio de troca de ideias.

Na Turma 1, os alunos são muito agitados e a professora utiliza geralmente o autoritarismo para tentar resolver os problemas. Na Turma 2, os alunos são aparentemente mais calmos, contudo, verifica-se que a atitude de obediência ocorre devido à pressão vinda da autoridade da professora, que se utiliza às vezes de chantagens e direcionamentos excessivos, fatos que não contribuem para que se tornem moralmente autônomos.

Sendo assim, considerando o questionário respondido pelos alunos e as observações realizadas pela pesquisadora em sala de aula, apesar de o clima de sala de aula na percepção dos alunos apresentar predominância positiva, as docentes são diretivas em suas ações e o ambiente sociomoral das turmas pode ser considerado como coercitivo.

O tipo de relacionamento entre professor-aluno baseado na coerção ou controle é caracterizado por um respeito unilateral, no qual os alunos seguem as regras ditadas pelo adulto apenas por obediência ou, até mesmo, medo da autoridade e não porque faz parte de seus valores pessoais. (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 54). É importante destacar novamente que as observações foram pontuais, durante os

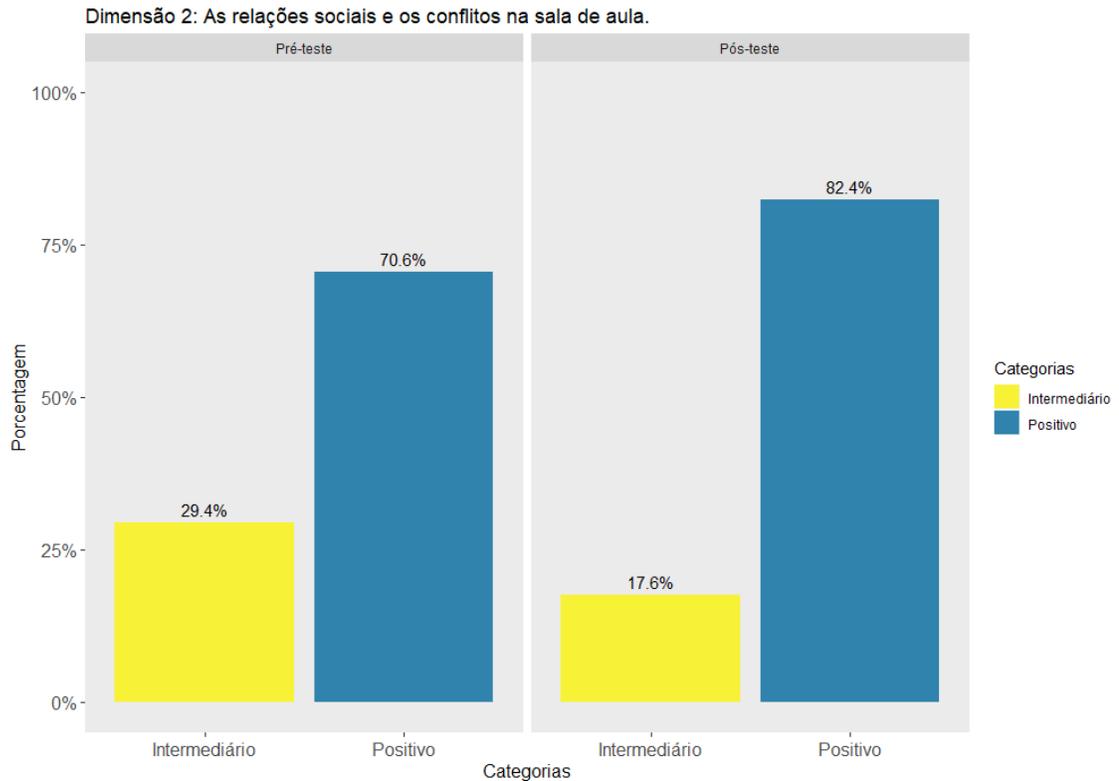
momentos de aplicação do projeto. Os dados aqui apresentados se referem a esses momentos.

Salienta-se que foi possível perceber nuances de melhorias após a aplicação da intervenção. Contudo, as análises estatísticas mostraram que, nesta sessão, não houve mudanças estatisticamente significativas em nenhuma das questões, ou seja, o p-valor de todas as questões foi maior que 0,05.

#### **4.2.2 As relações sociais e os conflitos na sala de aula**

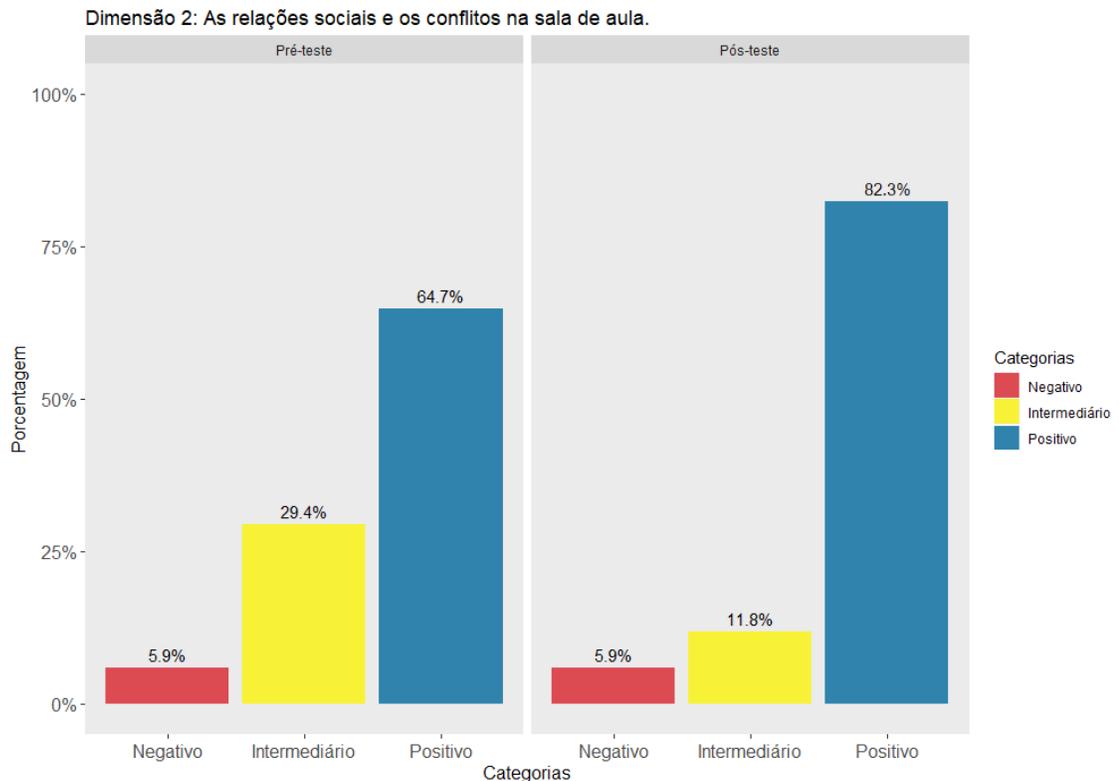
A segunda dimensão trata das relações sociais e os conflitos na sala de aula. Para Vinha *et al* (2017), essa dimensão diz respeito à percepção que os alunos têm referente à qualidade das relações interpessoais que estabelecem, bem como dos conflitos e/ou maus-tratos que nelas podem estar inerentes.

O gráfico 18 revela que, na Turma 1, o clima de sala de aula referente a esta segunda dimensão pode ser considerado positivo tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Contudo, é possível perceber que ocorreu uma melhoria após a aplicação da intervenção; no pré-teste 70,6% consideraram o clima como positivo, passando no pós-teste para 82,4%.

**Gráfico 18.** Turma 1 – Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na sala de aula.

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

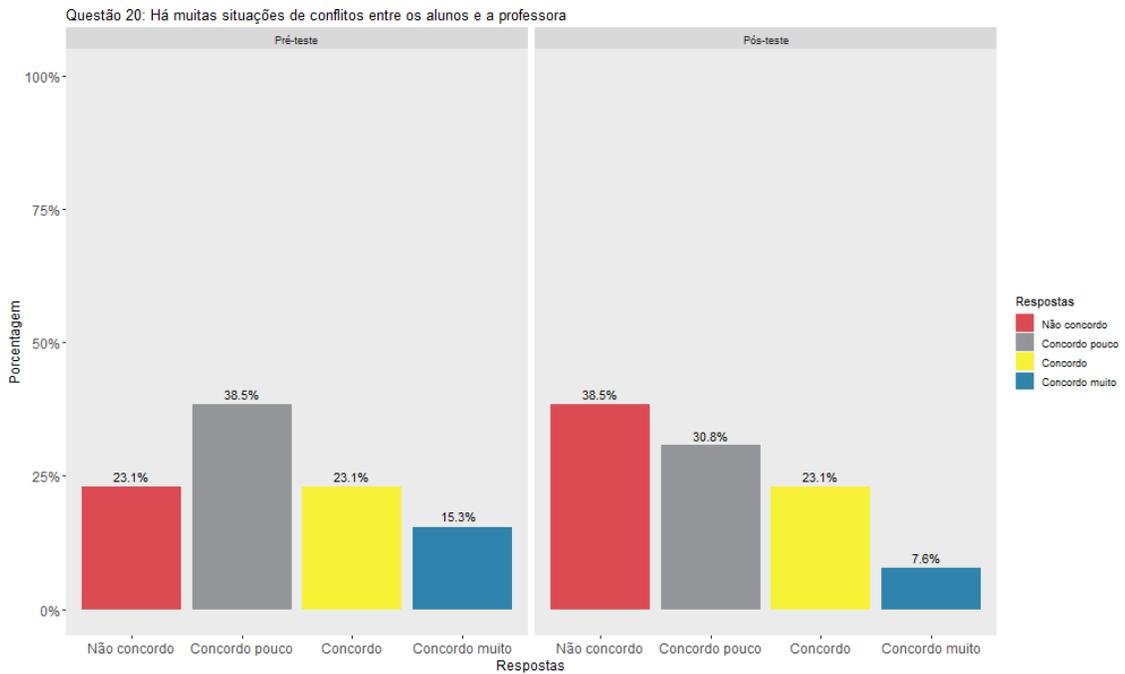
O mesmo ocorreu na Turma 2, no que tange a esta segunda dimensão. A opção “positivo” aumentou de 64,7% para 82,3%, passando a opção “intermediário” de 29,4% para 11,8% e permanecendo a opção “negativo” no valor de 5,9%, como pode ser observado no gráfico 19.

**Gráfico 19.** Turma 2 – Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na sala de aula.

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

As questões 20 até 36 fazem parte desta segunda dimensão. Todas foram analisadas e as mais relevantes em ambas as turmas foram as seguintes: 20, 21, 23, 26 e 34. O gráfico 20 representa a questão 20 da Turma 1: “Há muitas situações de conflitos entre os alunos e a professora?”. Verifica-se uma melhoria dessa situação na percepção dos alunos, visto que, no pré-teste, a opção “concordo muito” apresentou 15,3% e, no pós-teste, essa mesma opção diminuiu para 7,6%. Além disso, houve um aumento da porcentagem na opção “não concordo” e uma diminuição na opção “concordo pouco”. Ressalta-se que no pré-teste e no pós-teste a percepção dos alunos sobre esta questão é predominantemente de clima positivo.

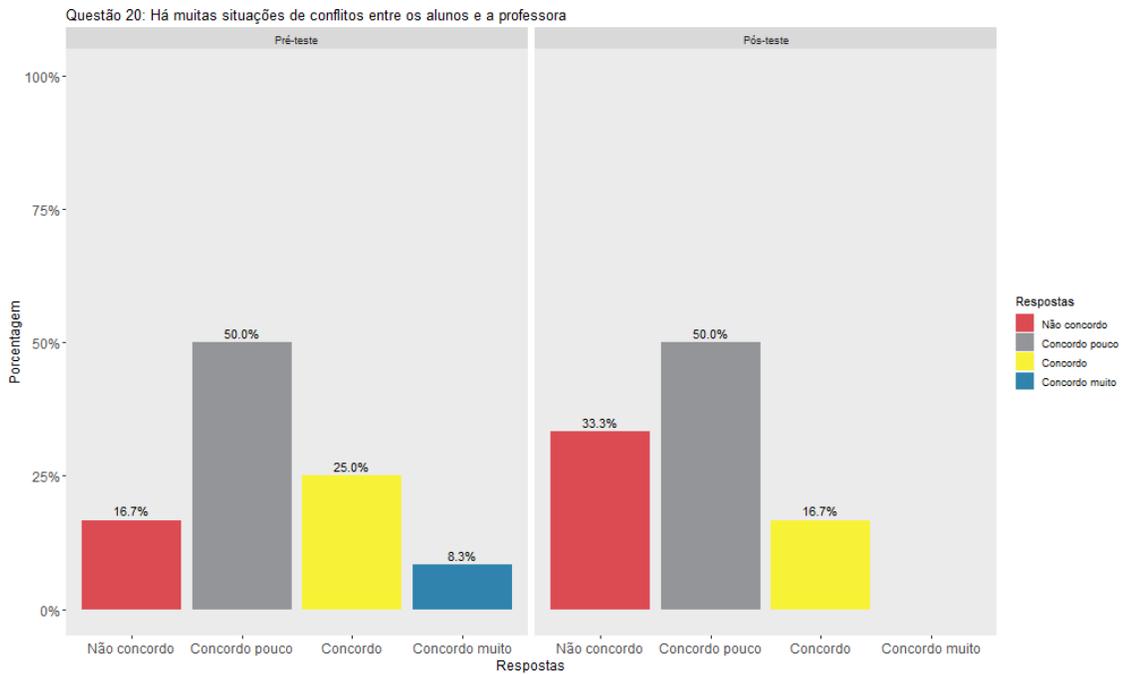
**Gráfico 20.** Turma 1 – Questão 20: Há muitas situações de conflitos entre os alunos e a professora?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

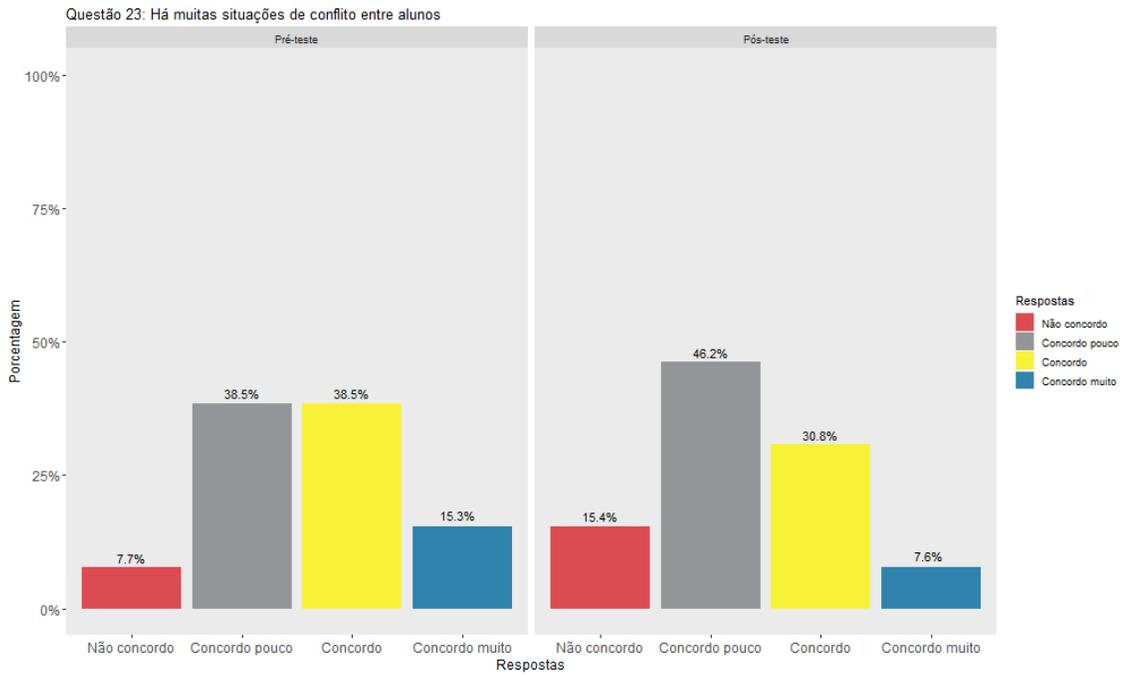
O gráfico 21 revela que, na Turma 2, houve também uma melhoria na percepção das crianças no que diz respeito às situações de conflitos entre os alunos e a professora. No pré-teste, a opção “concordo muito” era de 8,3%, passando no pós-teste para 0,0%. A opção “concordo” também diminuiu de 25,0% para 16,7%; a opção “concordo pouco” permaneceu em 50,0% e a opção “nunca” aumentou de 16,7% para 33,3%. Os alunos da Turma 2 possuem uma percepção com predominância positiva, tanto no pré-teste quanto no pós-teste.

**Gráfico 21.** Turma 2 – Questão 20: Há muitas situações de conflitos entre os alunos e a professora?



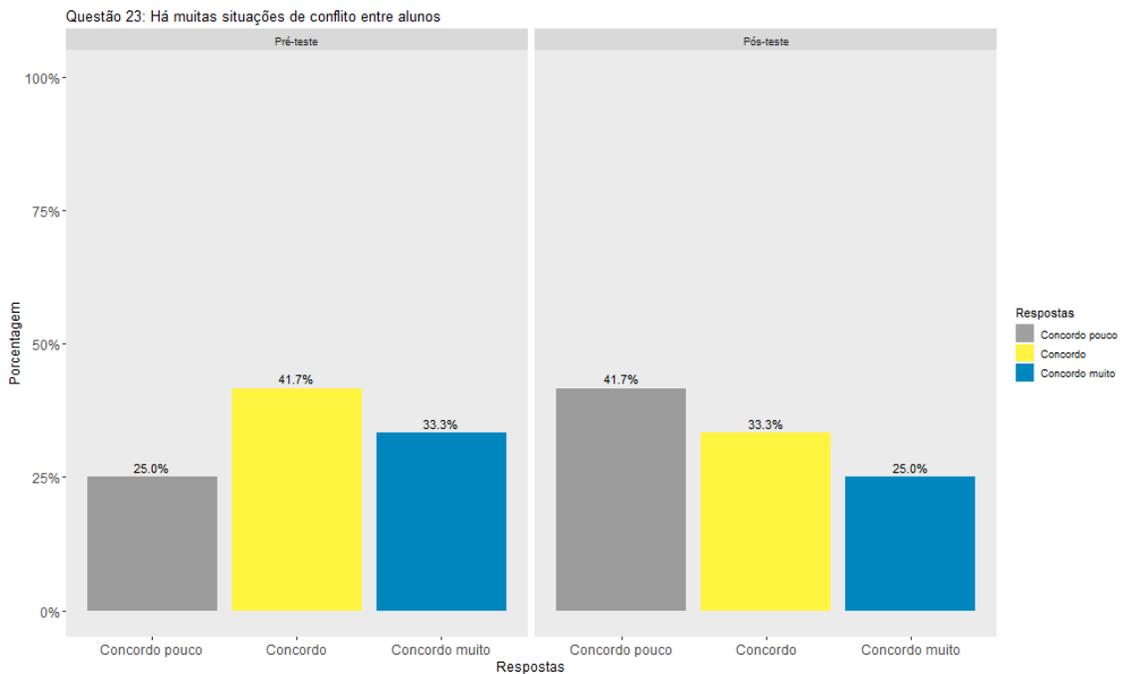
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Ainda sobre os conflitos, o gráfico 22 representa a questão 23 da Turma 1: “Há muitas situações de conflitos entre os alunos?”. Assim como na questão anterior, que envolvia os conflitos entre professor-aluno, essa questão também apresentou melhoria. No pré-teste, as opções “concordo” e “concordo muito” foram escolhidas 38,5% e 15,3%, respectivamente. Já no pós-teste, a opção “concordo” caiu para 30,8%, e a opção “concordo muito” caiu para 7,6%. Além disso, a opção “não concordo” aumentou de 7,7% para 15,4%. É interessante observar que, no pré-teste, a predominância na percepção dos alunos para esta questão era de clima negativo. Após a intervenção, a predominância passou a ser de clima positivo.

**Gráfico 22.** Turma 1 – Questão 23: Há muitas situações de conflitos entre os alunos?

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Referente à Turma 2, o gráfico 23 também apresenta melhoria, visto que a opção “concordo muito” passou de 33,3% para 25,5%, e a opção “concordo” passou de 41,7% para 33,3%, fazendo com que a opção “concordo pouco” subisse de 25,0% para 41,7%. Em ambas as aplicações, a predominância na percepção dos alunos é de clima positivo.

**Gráfico 23.** Turma 2 – Questão 23: Há muitas situações de conflitos entre os alunos?

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Reitera-se que, apesar de o projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” também obter como um de seus objetivos o trabalho com as questões sociomoraes, ambas as professoras que participaram da pesquisa focaram mais o aspecto cognitivo e não foi possível, durante as observações, verificar um trabalho com intencionalidade sobre essas questões.

Decorrente disso, e sabendo que os autores mencionados na parte teórica deste estudo concordam com a ideia de que uma questão primordial para que o clima de sala de aula seja positivo é a qualidade das relações interpessoais, optou-se por planejar uma intervenção voltada especificamente para esta dimensão do clima. É importante salientar que, inicialmente, a pesquisa estava direcionada apenas ao acompanhamento do desenvolvimento do projeto, mas tais fatos levaram a pesquisadora a replanejar os objetivos e procedimentos da pesquisa.

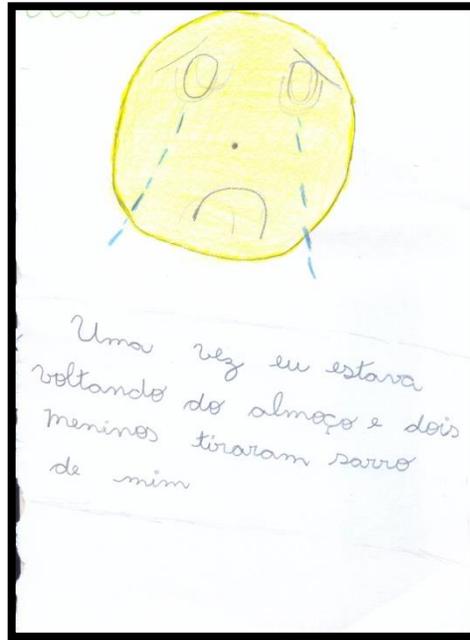
Sendo assim, é possível inferir que esta melhoria na percepção dos alunos, no que tange aos conflitos entre aluno-aluno e professor-aluno, pode ocorrer devido ao fato de terem sido realizadas intervenções pontuais e com intencionalidade. Uma das intervenções apresentou como tema “Cospe-Fogo, o dragão”. Foi realizada a

leitura do livro “Cospe-Fogo, o dragão” de Luciene Regina Paulino Tognetta e, a partir da história, iniciou-se um diálogo a respeito de aspectos que permeiam as relações interpessoais, em especial os conflitos e a expressão de sentimentos.

Houve a discussão com os alunos sobre a importância de expressarem os sentimentos quando se encontram diante de um conflito. A partir das ideias surgidas, foi proposta a atividade em que cada criança iria à frente da sala e escolheria um dos *emoticons* projetados no *data show* para representar determinado sentimento já vivenciado em sala de aula e, na sequência, o desenharia no papel para ficar registrado. Salieta-se que, antes de dar início, cada sentimento foi nomeado juntamente com os alunos, a fim de que soubessem reconhecer cada um deles.

Os alunos ficaram muito animados com a atividade e a maioria se dispôs espontaneamente a ir à frente da sala, escolher o *emoticon* e compartilhar com a turma o acontecimento que despertou determinado sentimento. Foi muito interessante presenciar uma criança com deficiência intelectual na Turma 2, que não participava de nenhuma atividade durante o período inteiro de aula, ir espontaneamente à frente da sala para participar. Ela escolheu o *emoticon* que representa “sonolência”, visto que, devido à sua deficiência, na maior parte do período de aula, dormia com a cabeça na carteira. A ordem dos alunos foi estabelecida livremente por eles. Apenas algumas crianças preferiram não ir à frente e somente fizeram o registro no papel. Abaixo encontram-se alguns exemplos:

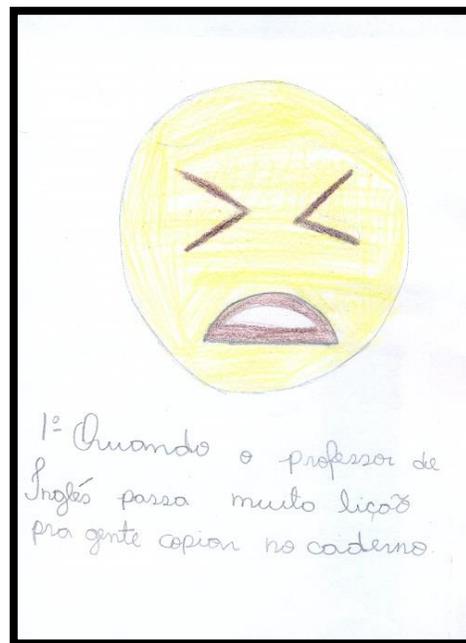
**Figura 13.** Turma 1 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Tristeza.



“Uma vez eu estava voltando do almoço e dois meninos tiraram sarro de mim.” (4º ano)

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

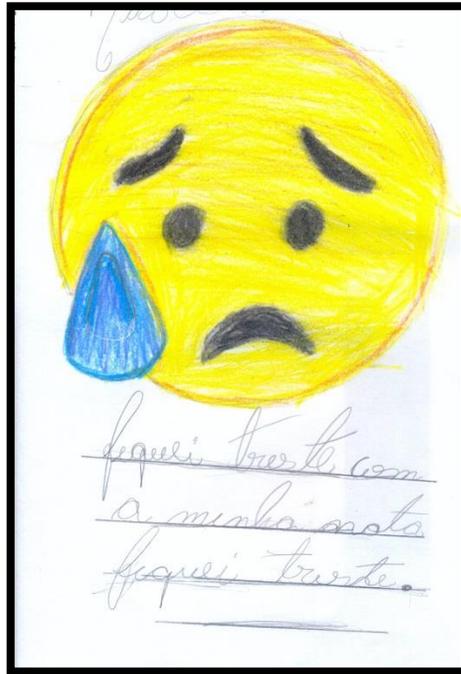
**Figura 14.** Turma 1 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Chateação.



“Quando o professor de inglês passa muita lição pra gente copiar no caderno.” (4º ano)

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

**Figura 15.** Turma 2 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Tristeza (nota).



“Fiquei triste com a minha nota, fiquei triste.” (5º ano)

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

**Figura 16.** Turma 2 – Atividade sobre expressão de sentimentos: Tristeza (agressão).



“Eu fico assim quando me batem na saída.” (5º ano)

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Após este momento de expressão de sentimentos, foram projetadas no *data show* imagens de conflitos entre crianças (briga, empurrão, *bullying*) e também imagens com situações de boa relação (ajuda àquele que caiu, brincadeira de corda, abraço). Foi estabelecido um diálogo sobre os sentimentos que as crianças das imagens possivelmente tiveram e também sobre a importância de verbalizar os sentimentos para o diálogo e o encontro coletivo para a solução dos problemas.

Conforme destaca Assis e Tognetta (2006), esta atitude de aprender a falar de si poderá levar marcas de contribuição até mesmo para a vida adulta, quando, diante de um conflito, o indivíduo conseguirá manter-se equilibrado, dialogar, repensar as atitudes e mostrar-se sensível às necessidades do próximo.

Infere-se também que outra intervenção que pode ter contribuído para esta melhoria ocorreu com o tema “Medonho”. Foi realizada a leitura de “A história da menina e do medo da menina”, também de Luciene Regina Paulino Tognetta. Após a leitura, estabeleceu-se uma conversa sobre a importância do respeito às diferenças, sejam elas físicas ou comportamentais, e também sobre o exercício de se colocar no lugar do outro antes de tomar certas atitudes. No final do livro, a autora propõe algumas atividades. Foram escolhidas três delas para realização junto aos alunos:

1<sup>a</sup>) Quadro das características. Foi realizada oralmente pelos alunos a identificação das crianças da turma que continham as características citadas. Os alunos se envolveram bastante na atividade. As características foram as seguintes: tem cabelos loiros; tem cabelos escuros; tem cabelos ruivos; usa óculos; vive inventando histórias; é magrinho, magrinho; usa cadeira de rodas; usa aparelho nos dentes; gosta de usar brincos; é muito veloz nas corridas; faz desenhos muito bem; gosta de ficar quietinho; gosta de ler livros; gosta de andar de bicicleta; gosta de falar pelos cotovelos.

2<sup>a</sup>) Quadro “Como você se sentiria se...”. Também oralmente foi solicitado aos alunos que relatassem quais seriam os sentimentos caso ocorresse a situação apresentada. As situações foram as seguintes: Todo dia os colegas da classe lhe deixassem de fora das brincadeiras? Todo dia alguém inventasse uma mentira sobre você? Todo dia alguém puxasse seu cabelo e todos os outros colegas caíssem na risada? Todo dia alguém pegasse seu lanche e se divertisse com isso?

3ª) Quadro “Preciso de ajuda em...” e “No que eu posso ajudar?”. Para esta atividade, foi pedido que os alunos pensassem e fizessem um quadro em uma folha descrevendo situações nas quais precisam de ajuda e situações em que podem ajudar. Foi enfatizado com os alunos e com a professora a relevância de colocar em prática essa ajuda nos momentos das demais atividades escolares. A seguir, encontram-se exemplos da produção:

**Figura 17.** Turma 1 – Atividade: Preciso de ajuda e no que posso ajudar?

Preciso de ajuda em	No que eu posso ajudar
- Língua	- Matemática
- Língua Portuguesa	- Inglês
	- Ciências

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

**Figura 18.** Turma 2 – Atividade: Preciso de ajuda e no que posso ajudar?

Preciso de ajuda em	No que eu posso ajudar
Ser cantoneira pra arrumar a minha casa.	dando comida pros moradores de rua.

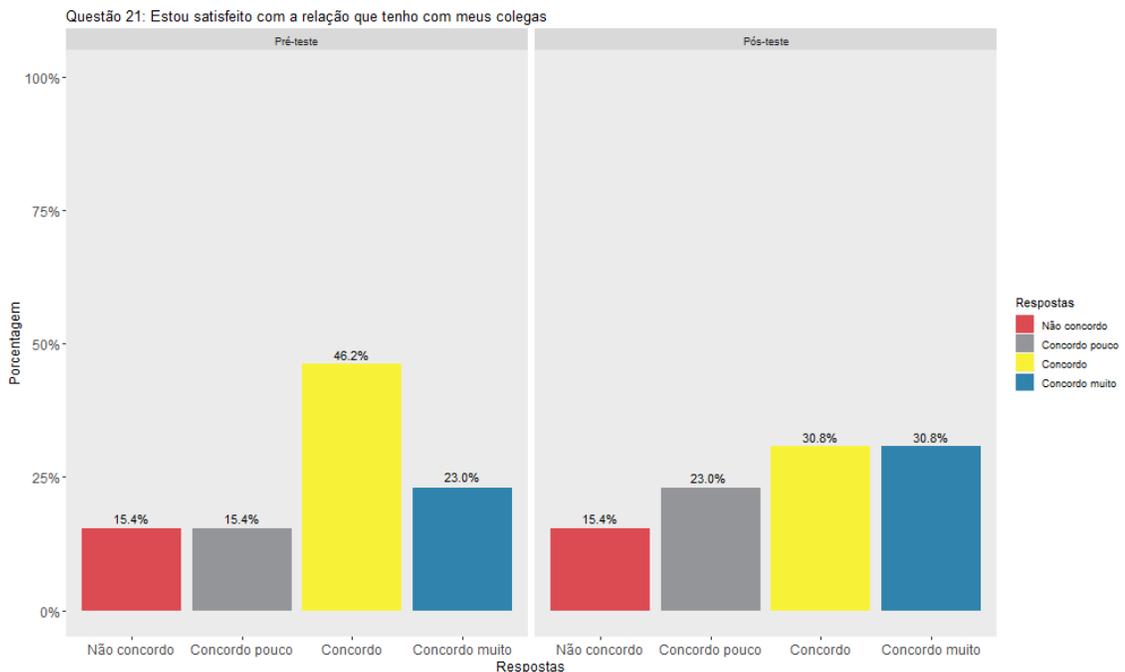
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 24 representa a questão 21 da Turma 1: “Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas?”. É possível inferir que essa questão também sofreu melhorias por conta das intervenções voltadas à qualidade das relações

interpessoais. Observa-se que, no pré-teste, a opção “concordo muito” estava em 23,0% e, no pós-teste, passou para 30,8%.

Porém, salienta-se que a opção “concordo muito” diminuiu do pré-teste para o pós-teste e houve aumento da opção “concordo pouco”. Essa situação pode ter ocorrido como reflexo de uma tomada de consciência por parte de alguns alunos sobre a qualidade das relações que constroem com os colegas em comparação à qualidade das relações que foram conversadas durante as atividades. Ainda, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância na percepção dos alunos foi de clima positivo.

**Gráfico 24.** Turma 1 – Questão 21: Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas?

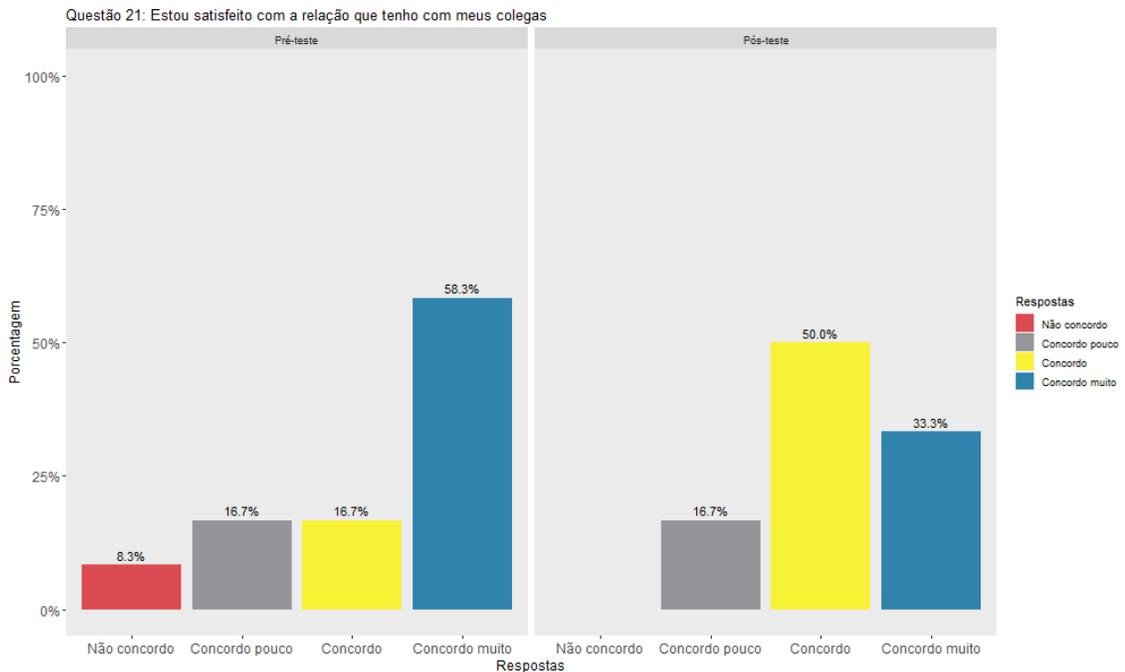


**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 25 releva que, na Turma 2, não houve aumento da opção “concordo muito” como na Turma 1, porém, infere-se que nessa turma também ocorreu uma tomada de consciência dos alunos quanto ao tipo de relação que estabelecem, dado que a opção “concordo muito” era de 58,3% e diminuiu para 33,3%, fazendo com que a opção “concordo” aumentasse de 16,7% para 50,0%. Ressalta-se que a opção

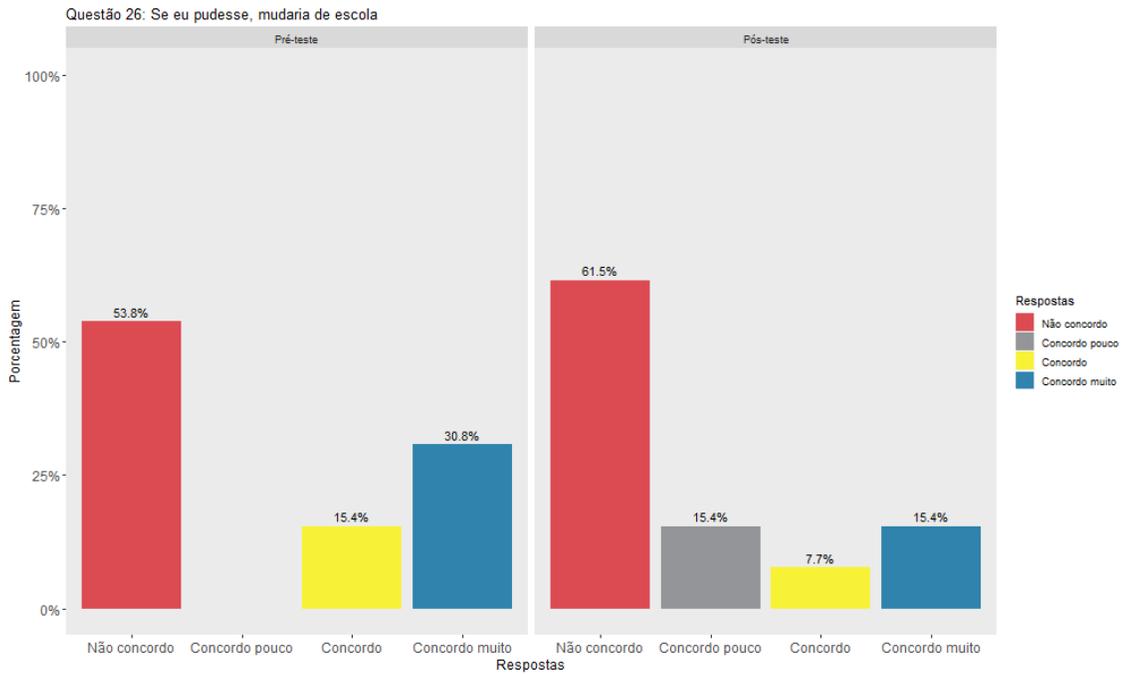
“nunca” era de 8,3% e passou para 0,0%. Ainda, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância é de clima positivo.

**Gráfico 25.** Turma 2 – Questão 21: Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas?



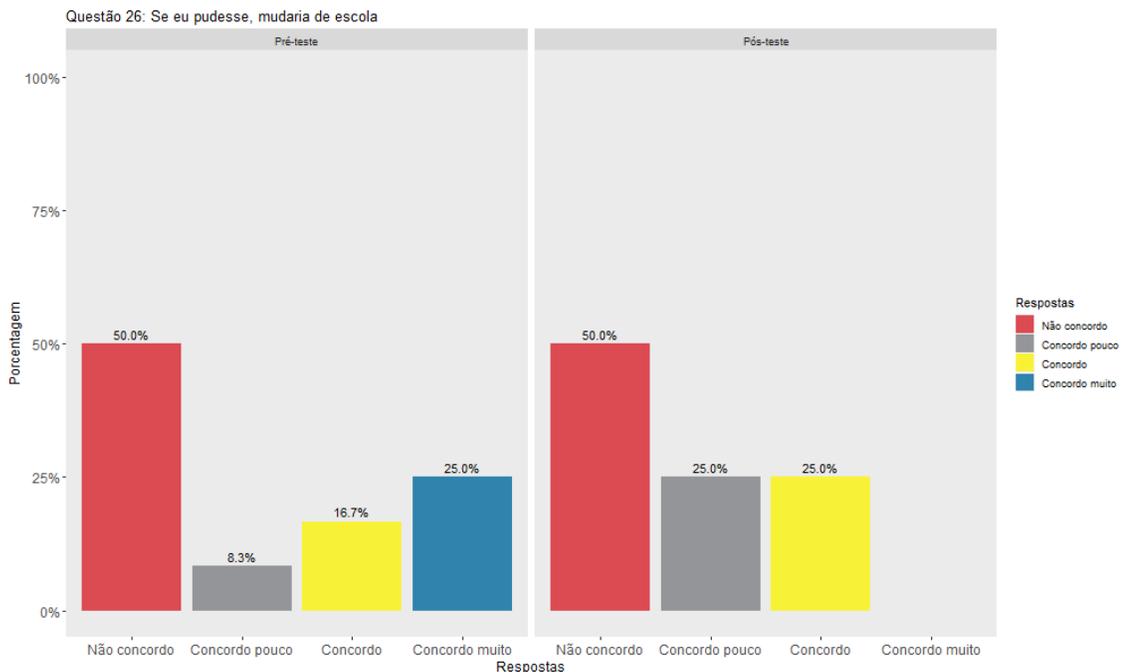
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 26 representa a questão 26 da Turma 1: “Se eu pudesse, mudaria de escola?”. Observa-se que houve uma melhoria da percepção dos alunos sobre essa questão do pré-teste para o pós-teste, dado que, no pré-teste, 30,8% escolheram a opção “concordo muito”. Já no pós-teste, essa opção diminuiu para 15,4%. A opção “concordo” também diminuiu de 15,4% para 7,7%. Ainda assim, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância foi de percepção positiva do clima.

**Gráfico 26.** Turma 1 – Questão 26: Se eu pudesse, mudaria de escola?

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

A mesma mudança de percepção dos alunos foi verificada na Turma 2. O gráfico 27 mostra que a opção “concordo muito” de 25,0% passou para 0,0%. No pré-teste e no pós-teste, houve o predomínio de percepção de clima positivo.

**Gráfico 27.** Turma 2 – Questão 26: Se eu pudesse, mudaria de escola?

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

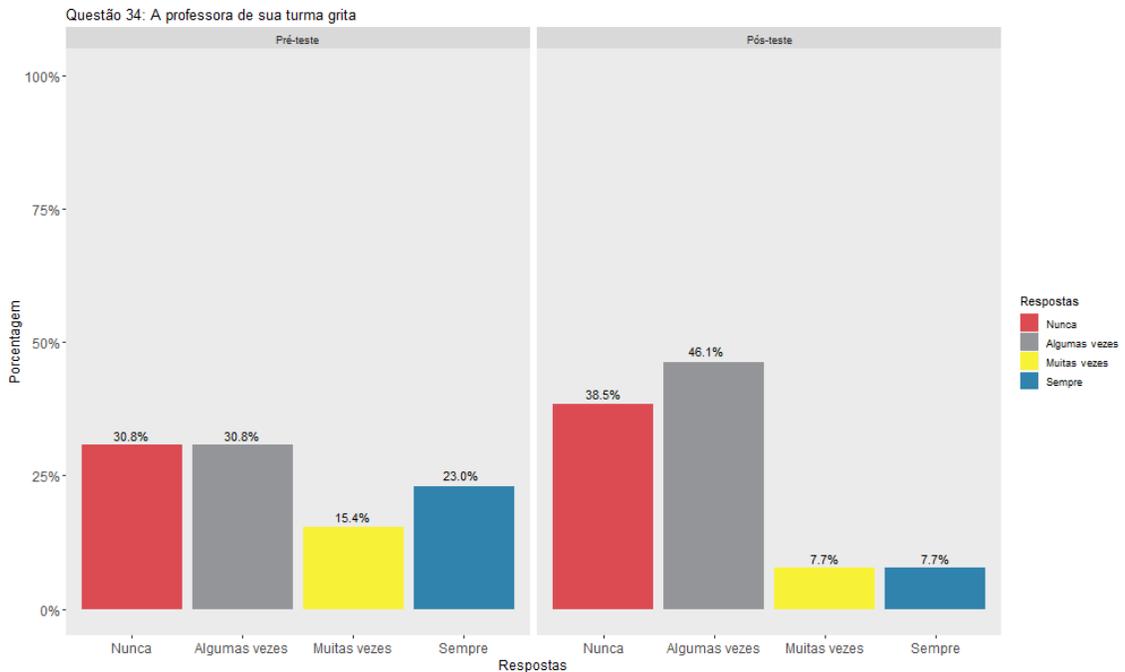
Segundo Vinha *et al* (2017, p. 9), “as escolas que possuem clima escolar positivo apresentam bons relacionamentos interpessoais”. É possível inferir que esta melhoria na percepção de alguns alunos referente à mudança de escola ocorreu devido às melhorias obtidas no que se refere às relações interpessoais entre aluno-aluno e professor-aluno após a aplicação das intervenções, fazendo com que aumentasse o sentimento de bem-estar no ambiente.

O gráfico 28 representa a questão 34 da Turma 1: “A professora de sua turma grita?”. É possível identificar que houve uma melhoria também nessa questão, visto que, no pré-teste, a opção “sempre” obteve um total de 23,0% e, no pós-teste, de 7,7%; bem como a opção “muitas vezes” diminuiu de 15,4% para 7,7%. Ainda assim, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, houve o predomínio de percepção positiva.

No registro do diário de campo da pesquisadora, é possível verificar diversos momentos em que a professora altera o tom de voz para chamar a atenção da turma. Vinha (2000) destaca que muitas ações de autoritarismo por parte do professor devem-se ao fato de que existe uma concepção tradicional de escola, de aluno, de processo de ensino-aprendizagem, em que a criança precisa ser submissa

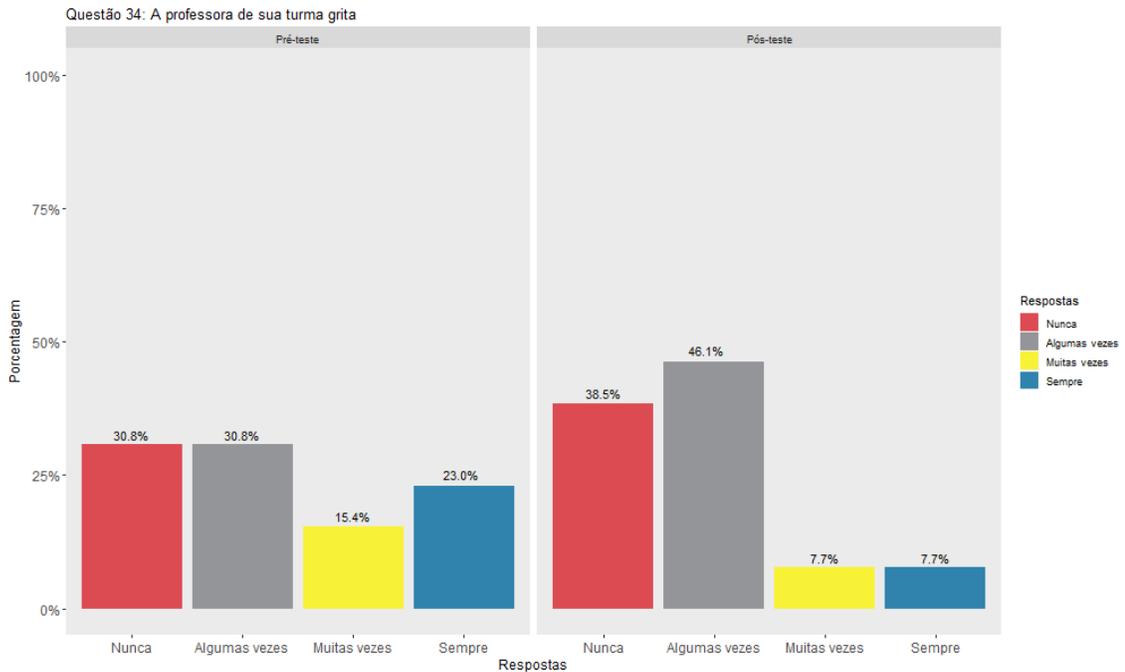
e apenas receber silenciosamente os conteúdos ministrados pelo professor. Como citado anteriormente, os estudos apontam que as práticas pedagógicas tradicionais despertam muitos comportamentos inadequados, diferentemente de quando o aluno é o protagonista de sua aprendizagem.

**Gráfico 28.** Turma 1 – Questão 34: A professora de sua turma grita?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Na Turma 2 ocorreu o mesmo: no pré-teste, a opção “sempre” obteve 25,0% das escolhas e, no pós-teste, passou para 0,0%, como pode ser observado no gráfico 29. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância foi de clima positivo.

**Gráfico 29.** Turma 2 – Questão 34: A professora de sua turma grita?

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

A partir do que foi apresentado sobre a análise estatística da segunda dimensão na Turma 1 e Turma 2, verifica-se que o clima de sala de aula na percepção dos alunos possui predominância positiva. Ressalta-se que, por meio de análise mais específica por perguntas, observou-se que, na questão sobre os conflitos entre os alunos, a percepção dos estudantes passou de negativa para positiva após a aplicação da intervenção na Turma 1.

Neste sentido, conclui-se que, apesar do pouco tempo de intervenção, melhorias foram alcançadas, pois as atividades voltadas à qualidade das relações interpessoais foram planejadas e executadas com intencionalidade. Como apontado por Menin *et al* (2017), a formação sociomoral das crianças necessita de intencionalidade docente, a fim de que possa realmente atingir os objetivos desejáveis.

Ainda, destaca-se que, apesar das melhorias observadas após a aplicação da intervenção, as análises estatísticas não mostraram significância. Esse dado pode ser justificado pelo pouco tempo de intervenção, visto que, possivelmente, se este trabalho intencional tivesse ocorrido desde o início do ano, ou até mesmo desde o

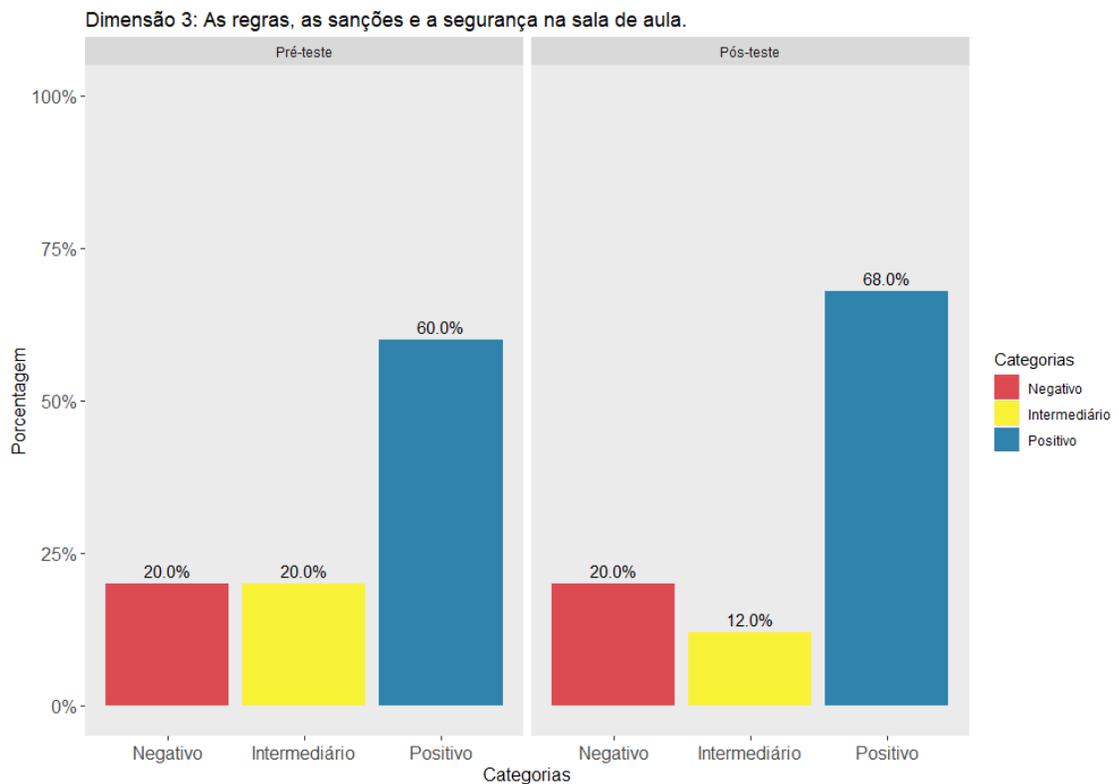
início da aplicação do projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” no início do segundo semestre, os achados estatísticos poderiam ter sido mais significativos.

#### 4.2.3 As regras, as sanções e a segurança na sala de aula

A terceira dimensão refere-se às regras, sanções e segurança na sala de aula. Vinha *et al* (2017) explica que essa dimensão trata de como os alunos lidam com os conflitos; se participam da elaboração das regras de sala de aula; as percepções sobre as sanções que recebem; e também sobre a segurança que sentem no ambiente.

O gráfico 30 revela que, na Turma 1, o clima de sala de aula referente a esta terceira dimensão pode ser considerado positivo, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Percebe-se que ocorreu uma pequena melhoria, pois, do pré-teste para o pós-teste, a percepção positiva passou de 60,0% para 68,0%.

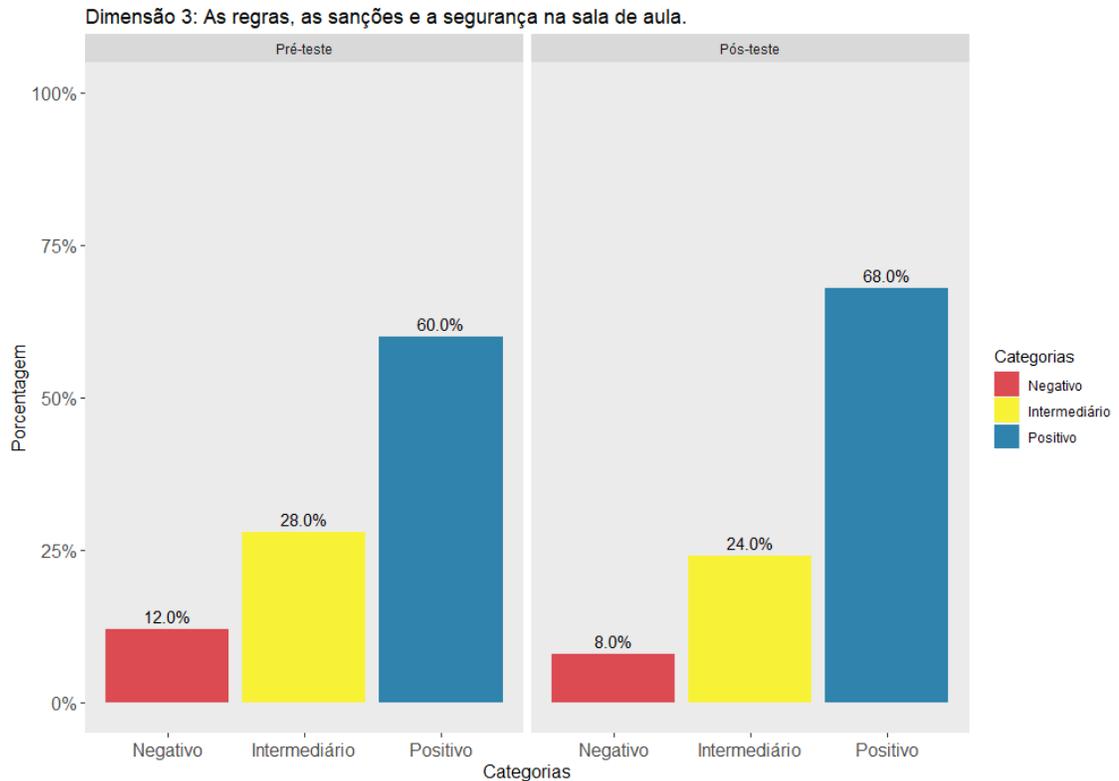
**Gráfico 30.** Turma 1 – Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na sala de aula.



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 31 mostra que, na Turma 2, a percepção dos alunos sobre esta terceira dimensão é de clima positivo, no pré-teste e no pós-teste. Ainda, é possível verificar que houve uma melhoria, visto que a visão negativa diminuiu de 12,0% para 8%, e a percepção positiva aumentou de 60,0% para 68,0%.

**Gráfico 31.** Turma 2 – Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na sala de aula.



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

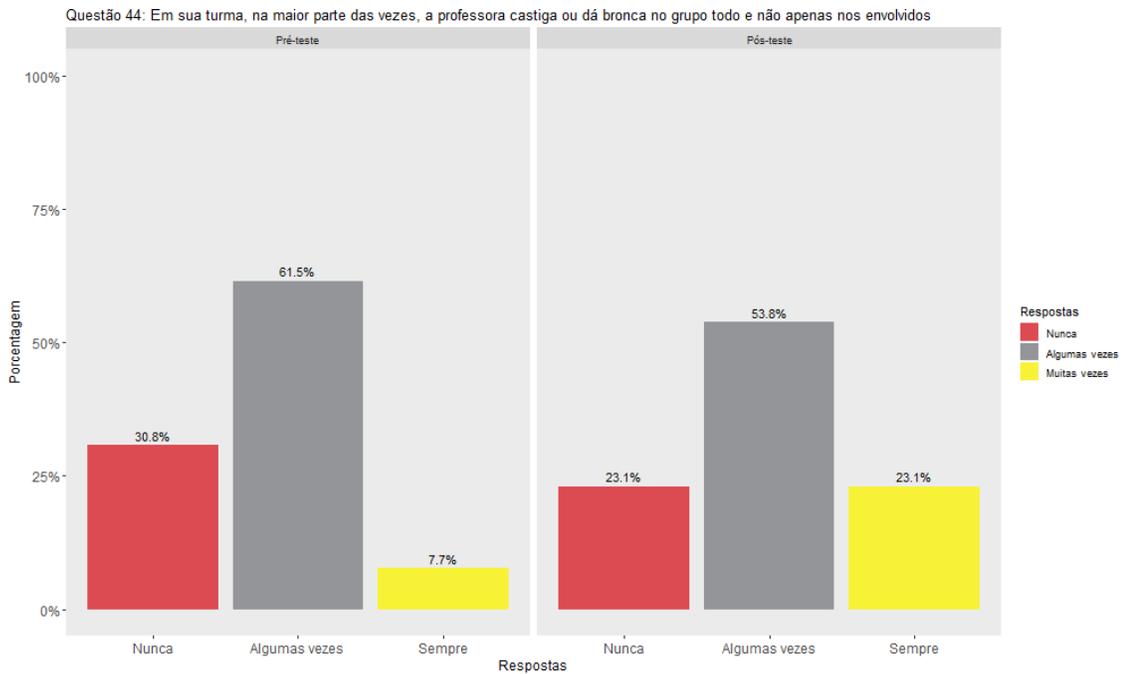
As questões 37 até 61 fazem parte desta terceira dimensão. Todas elas foram analisadas e as definidas como mais relevantes foram as seguintes: 40, 43, 44, 51, 52 e 53. O gráfico 32 representa a questão 44 da Turma 1: “Em sua turma, na maior parte das vezes, a professora castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos?”. Verifica-se que ocorreu uma piora no que diz respeito a essa questão: a opção “sempre” aumentou de 7,7% no pré-teste para 23,1% no pós-teste. Ainda assim, a percepção dos alunos é predominantemente positiva para a presente questão.

Em diversos momentos, foi possível presenciar a professora envolvendo a turma inteira quando a situação deveria ser resolvida com quem é de direito. Infere-se que este aumento também pode ter ocorrido devido à intervenção que trouxe atividades diversificadas, o que gerou maior movimentação na sala, como foi mencionado anteriormente. O exemplo a seguir foi retirado do diário de campo da pesquisadora:

*“A professora realizou a leitura do capítulo I do projeto “As Travessuras do Amarelo” para que o relembassem e, depois, cada criança leu um trecho dos capítulos 2 e 3. Neste momento, a professora ia dizendo os nomes dos alunos que deveriam ler. Ela pediu para determinado aluno realizar a leitura e esse estava com chiclete, mas disse que não estava. Então, a professora ordenou que o jogasse no lixo, pois não era idiota. A partir deste ponto, o andamento do projeto foi interrompido para chamar a atenção da turma inteira de forma bastante alterada, sendo que todos estavam acompanhando a leitura. A professora ainda disse que se eles não tivessem interesse no projeto poderiam parar, e que aquela turma não tinha nada de bom”.*

Esta atitude, bem como outras que foram destacadas, demonstra o quanto a professora estava com dificuldades em manter o equilíbrio diante das crianças. Ademais, entende-se que a professora teve atitudes que apenas contribuem para retardar o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, favorecendo ainda mais a moralidade heterônoma, em especial, no caso acima, do aluno que mentiu alegando que estava sem chiclete. Segundo Vinha (2000, p. 359), “a criança também aprende a mentir para não ser punida. Para ela, mentir é mais seguro, pois se falar a verdade pode vir a ser castigada. E muitas vezes o são duplamente, por terem feito a ação e por terem mentido”.

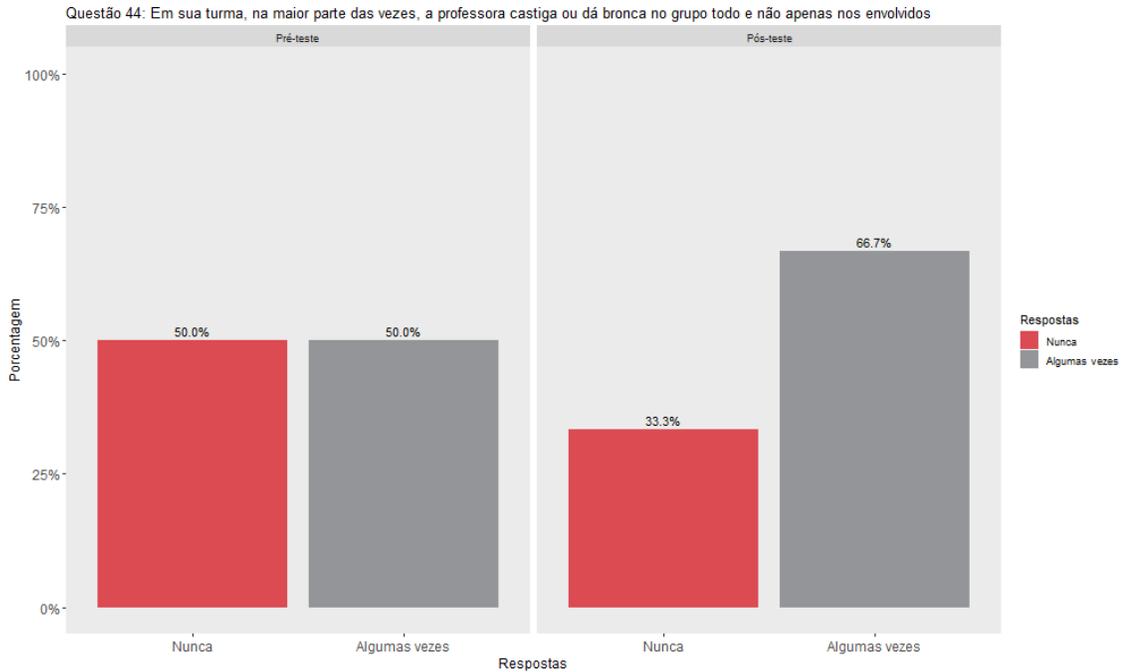
**Gráfico 32.** Turma 1 – Questão 44: Em sua turma, na maior parte das vezes, a professora castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Na Turma 2, a questão 44 é positiva segundo a percepção dos alunos, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, pois escolheram as opções “nunca” e “algumas vezes”. Nenhuma criança optou por “muitas vezes” ou “sempre”, como pode ser visto no gráfico 33. Este resultado está de acordo com os dados qualitativos obtidos por meio das observações: apenas nos momentos em que a maioria dos alunos precisava ser chamada a atenção, a professora envolvia a turma inteira

**Gráfico 33.** Turma 2 – Questão 44: Em sua turma, na maior parte das vezes, a professora castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 34 representa a questão 51 da Turma 1: “Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema?”. Observa-se que ocorreu uma melhoria na percepção dos alunos sobre essa questão: a opção “sempre” no pré-teste era de 7,7% e, no pós-teste, passou para 30,8%.

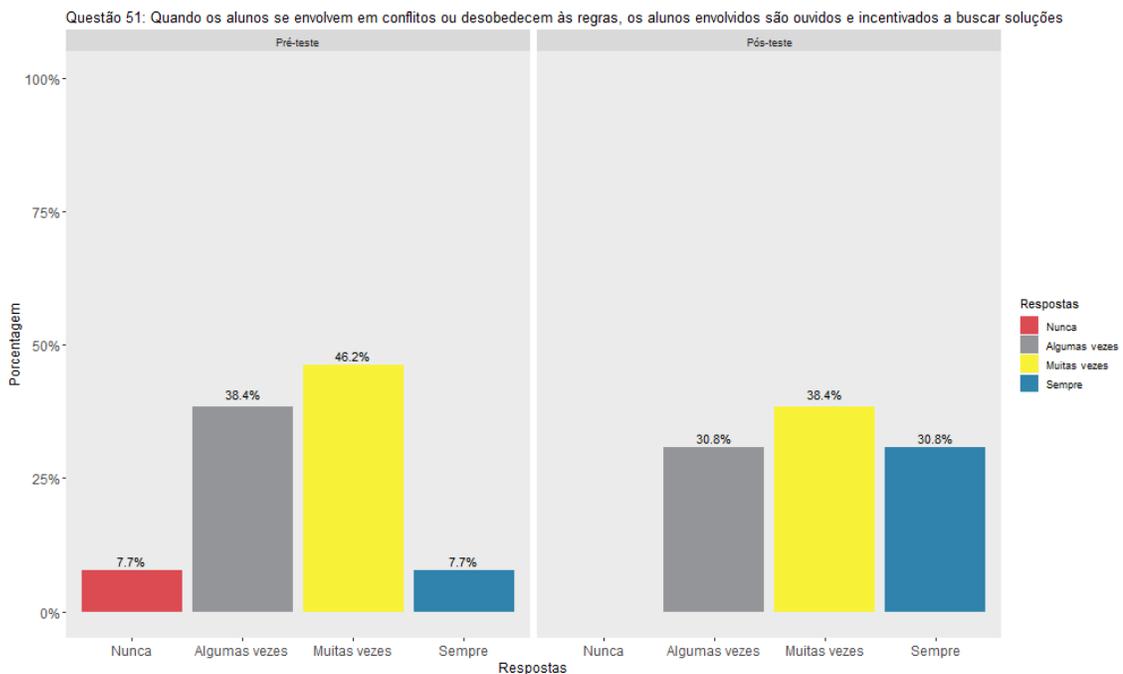
Além disso, a opção “nunca” teve 7,7% de escolhas no pré-teste e, no pós-teste, essa opção foi excluída por todos os alunos participantes. Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância na percepção dos alunos é de clima positivo, contudo, a diferença entre negativo e positivo é ainda maior no pós-teste.

Inferese que esta melhoria se deu por conta do trabalho realizado com os alunos sobre a importância da expressão dos sentimentos para a resolução dos conflitos, visto que a professora também observava as intervenções. Como citado na parte metodológica do presente trabalho, foram acompanhados os encontros do grupo de estudo que as professoras participavam. No último dia de encontro do ano, no momento em que foi solicitado pelas docentes universitárias que as professoras

relatassem algo sobre os estudos do ano, P1 fez o seguinte destaque retirado do diário de campo da pesquisadora:

*“Ao contrário de muita gente, esse ano eu aceitei várias estagiárias e pesquisadoras e isso me fez muito bem. E eu gostei muito das intervenções da B. (pesquisadora), até comentei isso com ela. De ver o gás, a empolgação e de perceber que eu já fui assim. Eu posso retomar, isso dá uma energia pra gente também. Os estágios apenas de observação que as estagiárias fazem não contribuem para o meu trabalho, mas as intervenções que a B. fez contribuíram muito para mim como pessoa e como professora”.*

**Gráfico 34.** Turma 1 – Questão 51: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema?

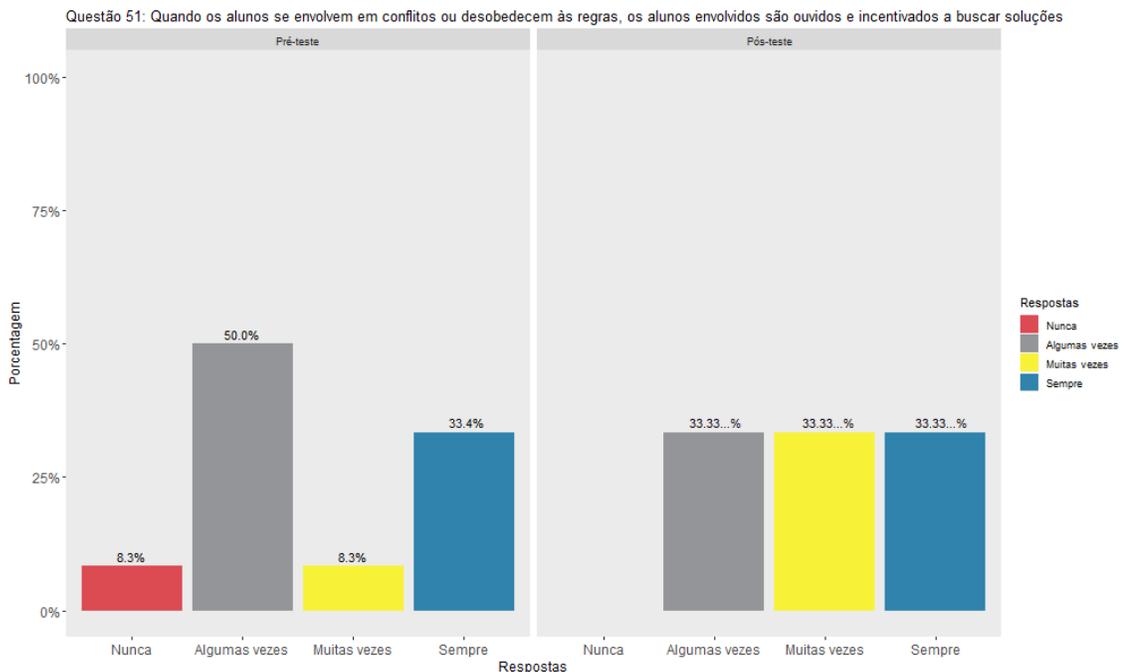


**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O mesmo ocorreu com a Turma 2: o gráfico 35 revela que a opção “nunca” no pré-teste era de 8,3% e, no pós-teste, passou para 0,0%. A opção “algumas vezes” no pré-teste era de 50,0% e, no pós-teste, passou para 33,33%. A opção “muitas

vezes” no pré-teste era de 8,3% e, no pós-teste, passou para 33,33%. A opção “sempre” permaneceu com 33,33%. Os dados mostram que, no pré-teste, a predominância na percepção dos alunos era de clima negativo; após as intervenções, a predominância é de clima positivo.

**Gráfico 35.** Turma 2 – Questão 51: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema?



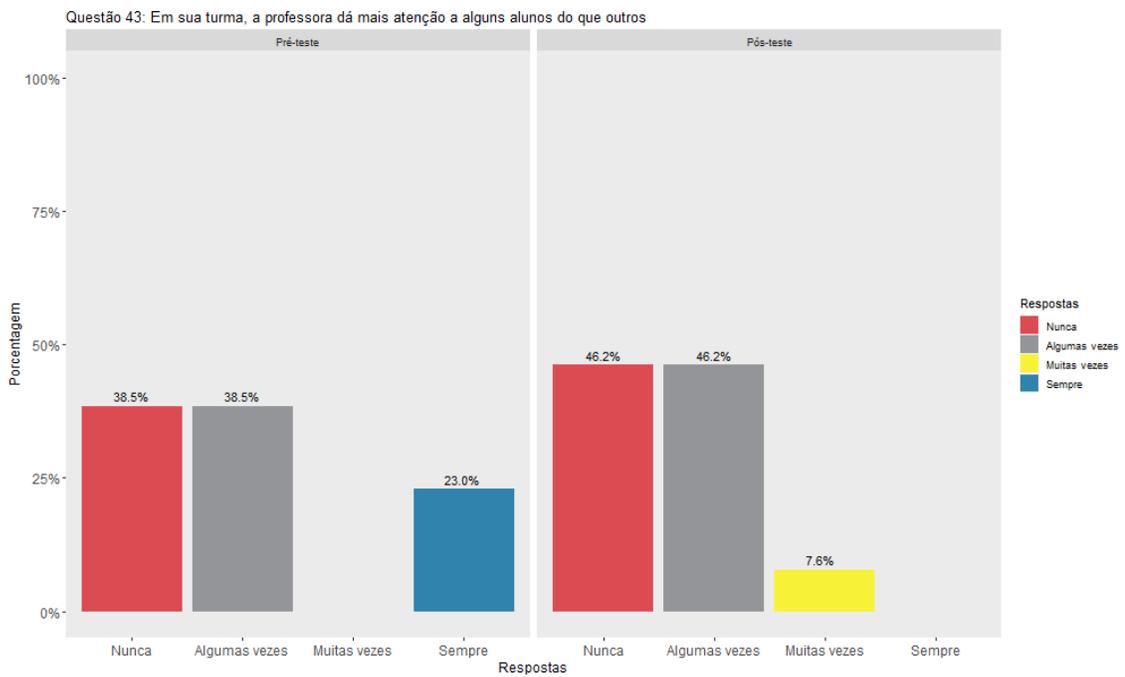
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 36 representa a questão 43 da Turma 1: “Em sua turma, a professora dá mais atenção a alguns alunos do que a outros?”. É possível observar que houve uma melhoria nessa questão, pois, no pré-teste, a opção “sempre” era de 23,0% e, no pós-teste, não foi escolhida por nenhum aluno. Ainda assim, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância na percepção foi de clima positivo.

É difícil precisar quais foram os motivos para as mudanças ocorridas. Infere-se que esta melhoria também pode ter ocorrido por algumas razões: por conta de a professora estar mais ciente da importância de seus relacionamentos com os alunos; por estar mais adaptada à realidade da turma; ou ainda, a observação pela

professora de como foi a relação entre alunos-pesquisadora durante a aplicação das intervenções voltadas à qualidade das relações interpessoais.

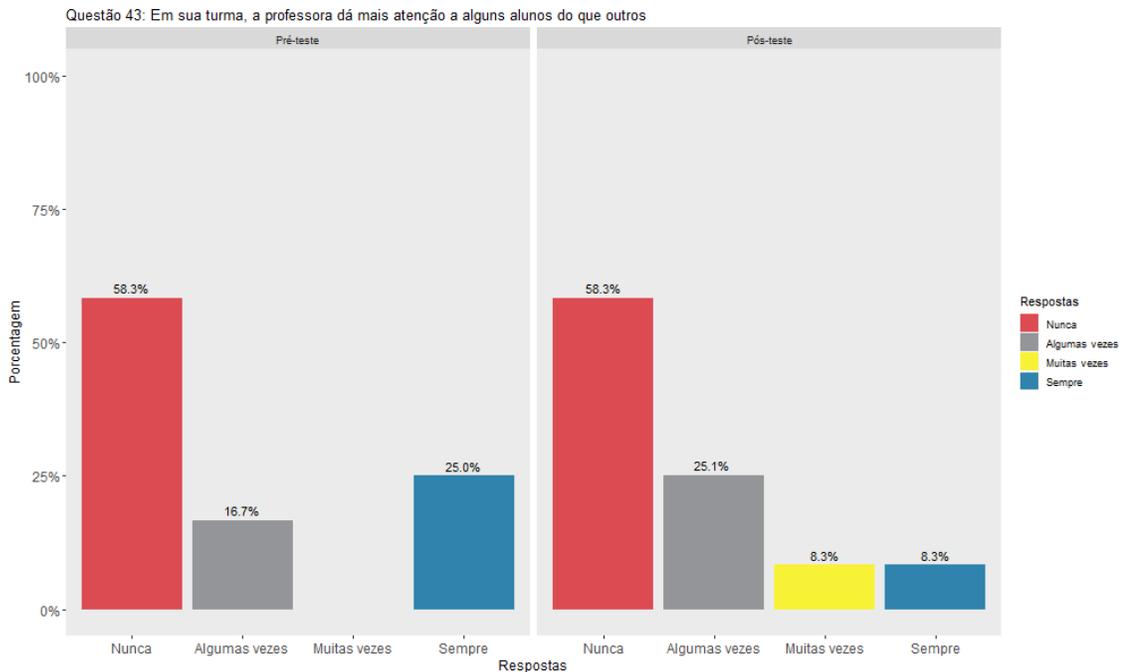
**Gráfico 36.** Turma 1 – Questão 43: Em sua turma, a professora dá mais atenção a alguns alunos do que a outros?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

De acordo com o gráfico 37, a Turma 2 também passou por uma pequena melhoria nesta questão. No pré-teste, a opção “sempre” obteve 25,0% das escolhas; já no pós-teste, esta opção passou para 8,8%. Ressalta-se que, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, houve o predomínio de percepção de clima positivo.

**Gráfico 37.** Turma 2 – Questão 43: Em sua turma, a professora dá mais atenção a alguns alunos do que a outros?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

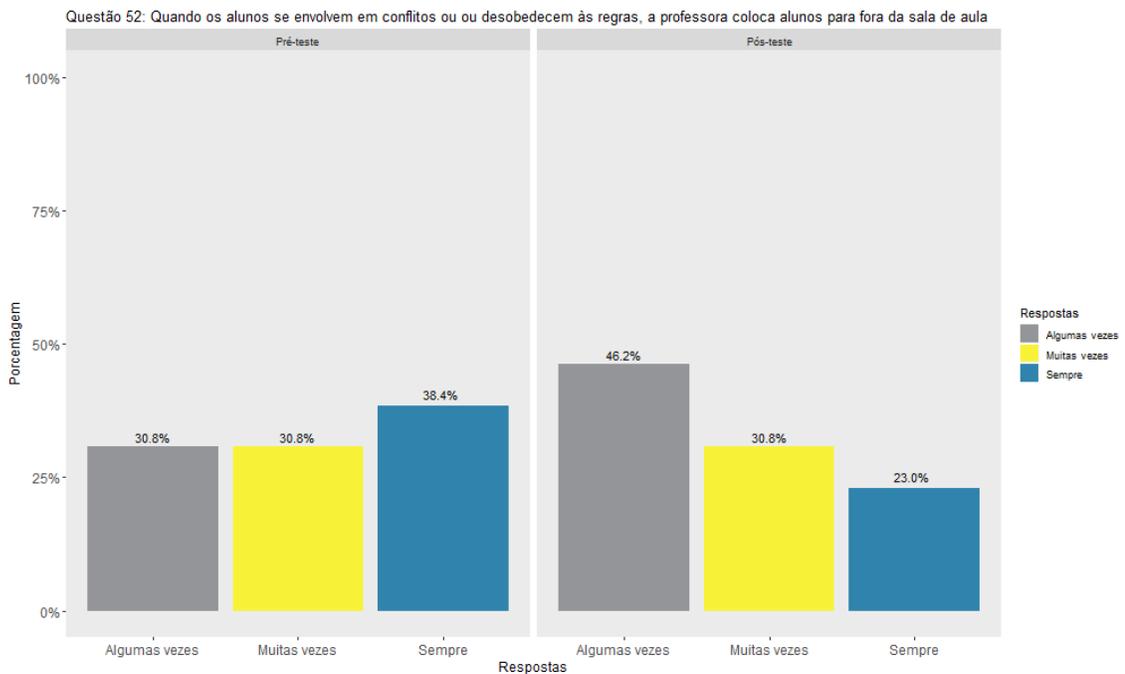
O gráfico 38 representa a questão 52 da Turma 1: “Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, a professora coloca os alunos para fora de sala de aula?”. Essa questão também apresenta melhoria, pois a opção “sempre” no pré-teste foi de 38,4% e, no pós-teste, esse valor passou para 23,0%. Porém, na percepção dos alunos, esta questão se encontra com predominância negativa em ambas as aplicações do questionário.

DeVries e Zan (1998, p. 55) destacam que, na visão piagetiana, “a coerção socializa apenas superficialmente o comportamento e, na verdade, reforça a tendência da criança para depender do controle dos outros”. Neste sentido, a criança permanecerá necessitando de regulação externa do meio, visto que não é capaz de autorregular-se.

O ato de colocar os alunos para fora de sala de aula pode ser considerado uma sanção expiatória, ou seja, a punição não apresenta relação com a falta cometida pela criança. Vinha (2000) ressalta que este tipo de sanção não tem efeitos positivos. Ela pode apenas fazer com que a criança não realize a atitude novamente por medo

da autoridade, com que a execute escondida da presença da autoridade ou, até mesmo, gerar um conformismo e a criança não se importar mais em ser punida. Este tipo de sanção é a mais comum nas escolas e, diferentemente das sanções por reciprocidade, não promovem a reflexão e o desenvolvimento da autonomia moral.

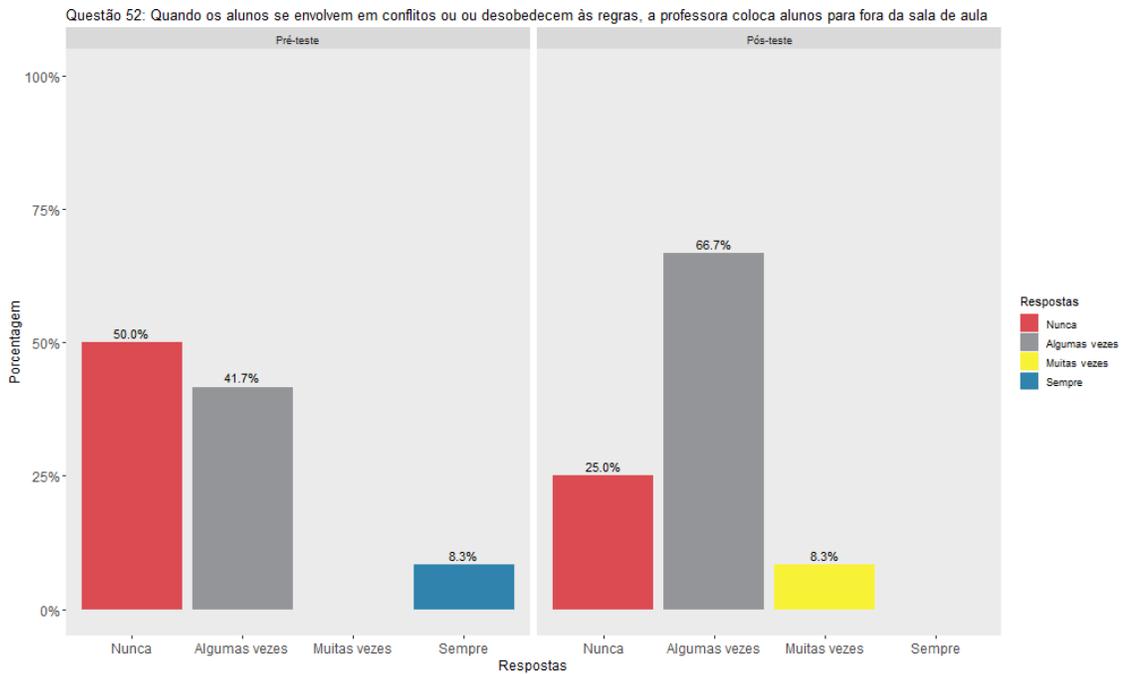
**Gráfico 38.** Turma 1 – Questão 52: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, a professora coloca os alunos para fora de sala de aula?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 39 aponta que, diferentemente da Turma 1, a Turma 2 possui predominância de clima positivo em ambas as aplicações do questionário no que diz respeito à questão 52. E ainda, que houve uma pequena melhoria, dado que a opção “sempre” no pré-teste era de 8,3% e, no pós-teste, essa opção não foi escolhida.

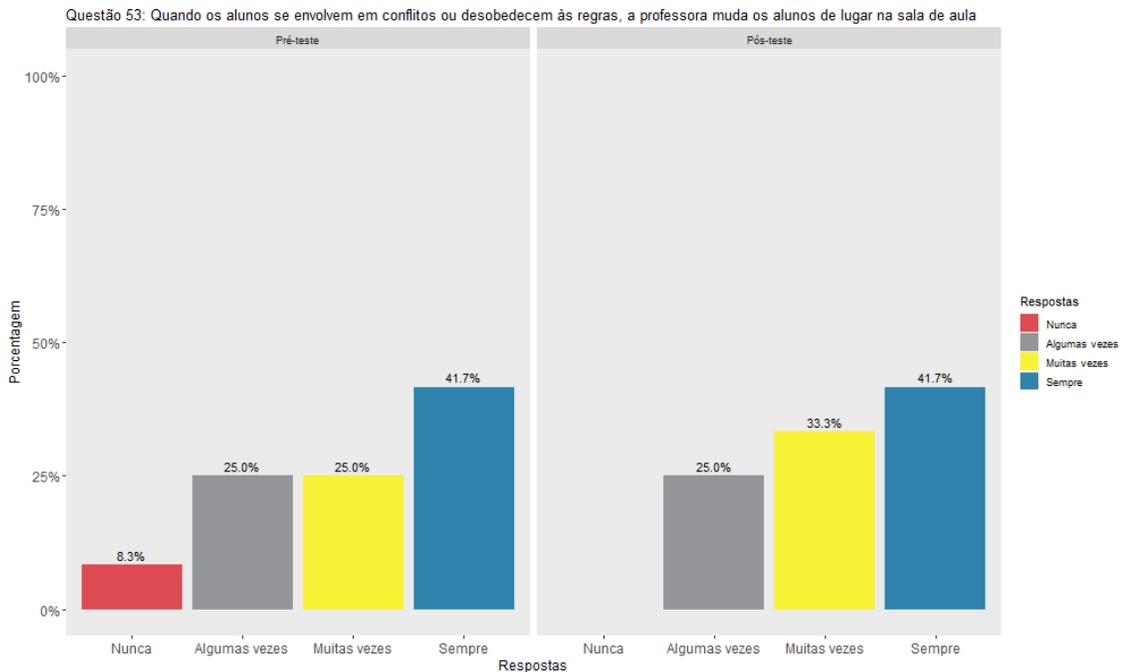
**Gráfico 39.** Turma 2 – Questão 52: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, a professora coloca os alunos para fora de sala de aula?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Contudo, é interessante destacar que P2 utiliza outra estratégia de controle com maior frequência: a de mudar os alunos de lugar, como pode ser verificado no gráfico 40.

**Gráfico 40.** Turma 2 – Questão 53: Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, a professora muda os alunos de lugar na sala de aula?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

A partir do que foi apresentado sobre a análise estatística da terceira dimensão, verifica-se que o clima de sala de aula na percepção dos alunos possui predominância positiva em ambas as turmas. Entretanto, após a realização da análise mais específica por pergunta, foram encontradas questões em que houve o predomínio de percepção negativa, tanto na Turma 1 quanto na Turma 2.

Nesta sessão, é interessante ressaltar que algumas das melhorias na relação entre a professora e os alunos ocorreram no final do processo de intervenção, quando foram aplicadas as atividades voltadas às relações interpessoais. Infere-se que as próprias professoras das turmas, ao observarem as atividades elaboradas e aplicadas pela pesquisadora, conseguiram refletir sobre a própria prática, percebendo o quanto já atuaram de forma melhor que a atual, mas que, frente ao desgaste diário do ambiente escolar, em conjunto com dificuldades pessoais, foram apagando práticas positivas.

Refletir sobre a própria prática pode auxiliar a tomada de consciência de aspectos que dificultam a docência. Mendes (2007), Ibiapina e Ferreira (2007) e

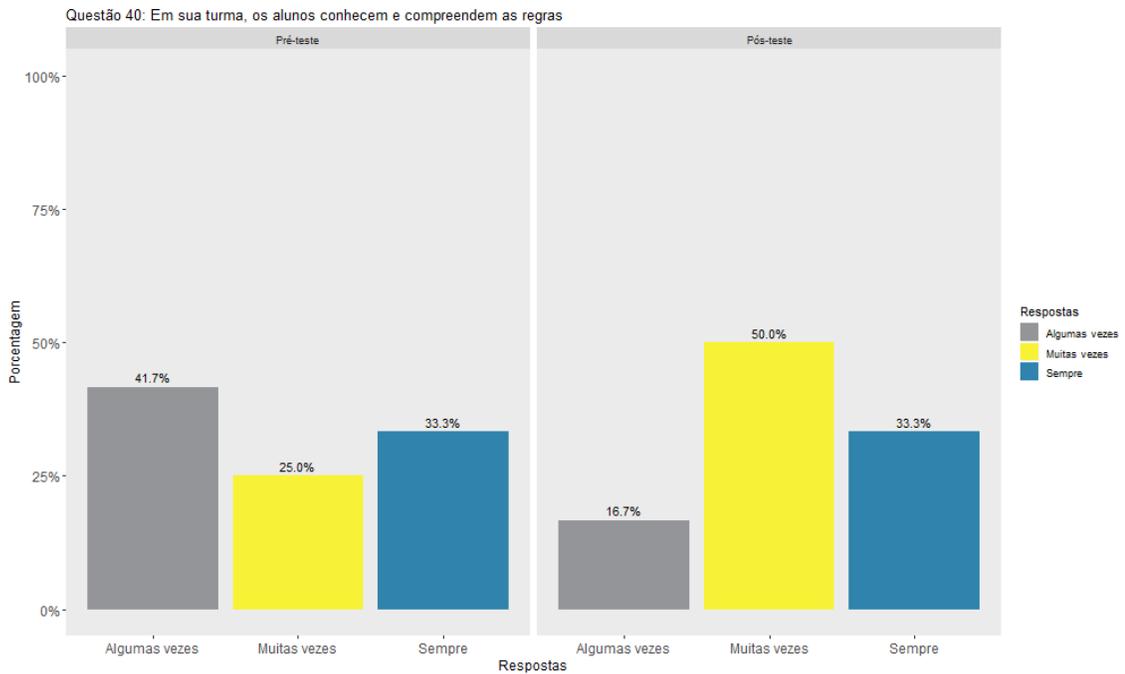
Sadalla e Sá-chaves (2008) são exemplos de autores que ressaltam intensamente a relevância do professor reflexivo, que pensa sobre sua própria prática a partir de um referencial teórico, com a finalidade de modificá-la sempre que necessário para que o processo de ensino-aprendizagem seja cada vez mais significativo e de qualidade.

Em suma, é possível perceber que as intervenções voltadas às relações interpessoais contribuíram não apenas para melhorias na relação entre os alunos, mas também para o desencadeamento de reflexão e mudança na prática das professoras no que diz respeito à relação professor-aluno. Destaca-se ainda que em nenhum momento houve conversas sobre aspectos teóricos com as docentes. As reflexões ocorreram pelo próprio processo de observação, ou seja, pelo exemplo assistido.

Destaca-se que, nesta dimensão, apenas na Turma 2 surgiu uma questão em que estatisticamente houve melhoria. Conforme destacado anteriormente, o p-valor para nível de significância é de 0.05 e o p-valor da questão 40 foi de 0.046. A questão 40 refere-se ao conhecimento e compreensão das regras pelos alunos, conforme pode ser visto no gráfico 41.

Tanto no pré-teste quanto no pós-teste, a predominância é de clima positivo, porém, verifica-se que a opção “algumas vezes”, que obteve o valor de 41,7%, diminuiu significativamente para 16,7%, bem como a opção “muitas vezes” aumentou de 25,5% para 50,0%. Na Turma 1, esta mesma questão obteve o mesmo resultado em todas as opções, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentando nenhuma nuance de melhoria.

**Gráfico 41.** Turma 2 – Questão 40: Em sua turma, os alunos conhecem e compreendem as regras?

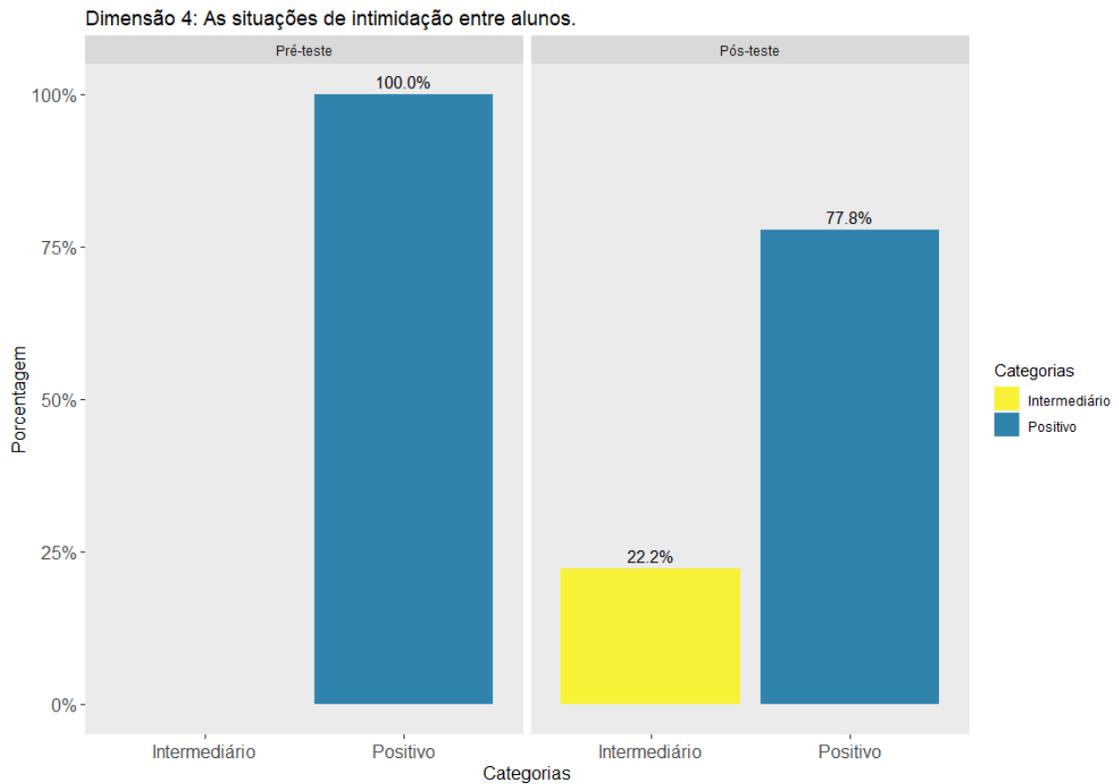


**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

#### 4.2.4 As situações de intimidação entre os alunos

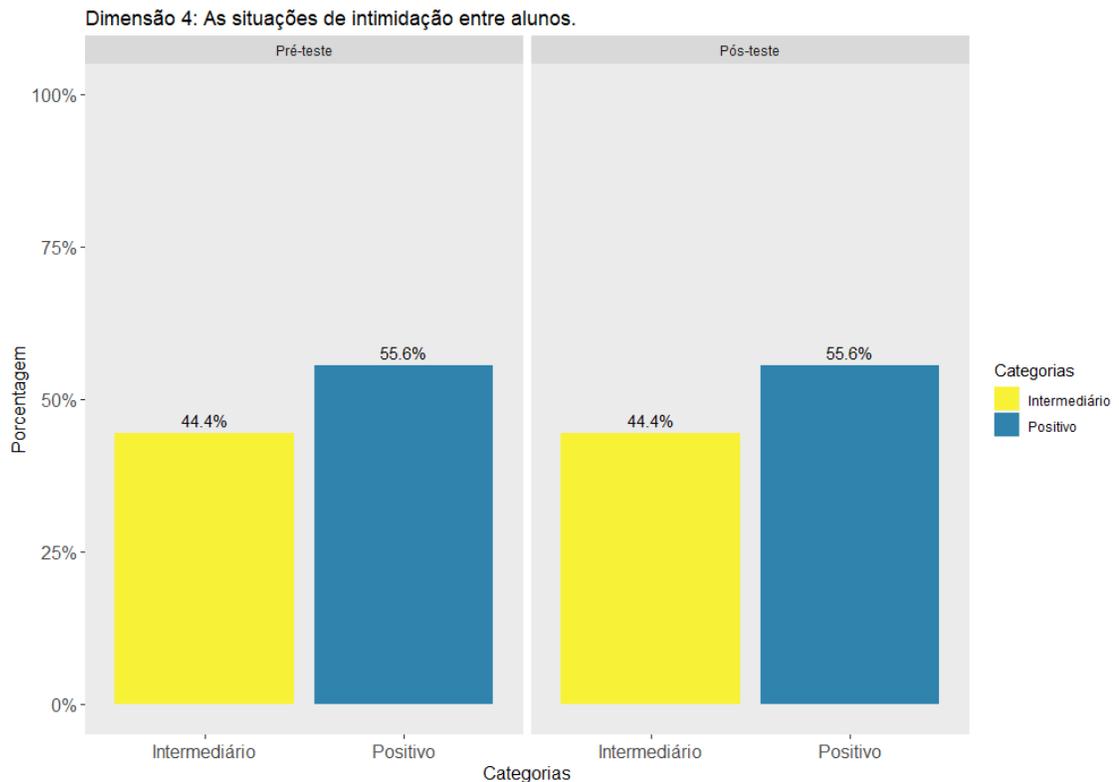
A quarta dimensão diz respeito às situações de intimidação entre os alunos; por meio dela podem ser identificadas possíveis intimidações, maus-tratos e/ou casos de *bullying*. (VINHA *et al*, 2017). O gráfico 42 mostra que, na Turma 1, o clima de sala de aula referente a esta quarta dimensão pode ser considerado positivo, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, sendo que, no pré-teste, estava 100% positivo e, no pós-teste, passou para 22,2% intermediário e 77,8% positivo.

**Gráfico 42.** Turma 1 – Dimensão 4: As situações de intimidação entre os alunos.



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 43 revela que, na Turma 2, esta quarta dimensão também pode ser considerada positiva, sendo que, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, os valores permaneceram 44,4% intermediário e 55,6% positivo.

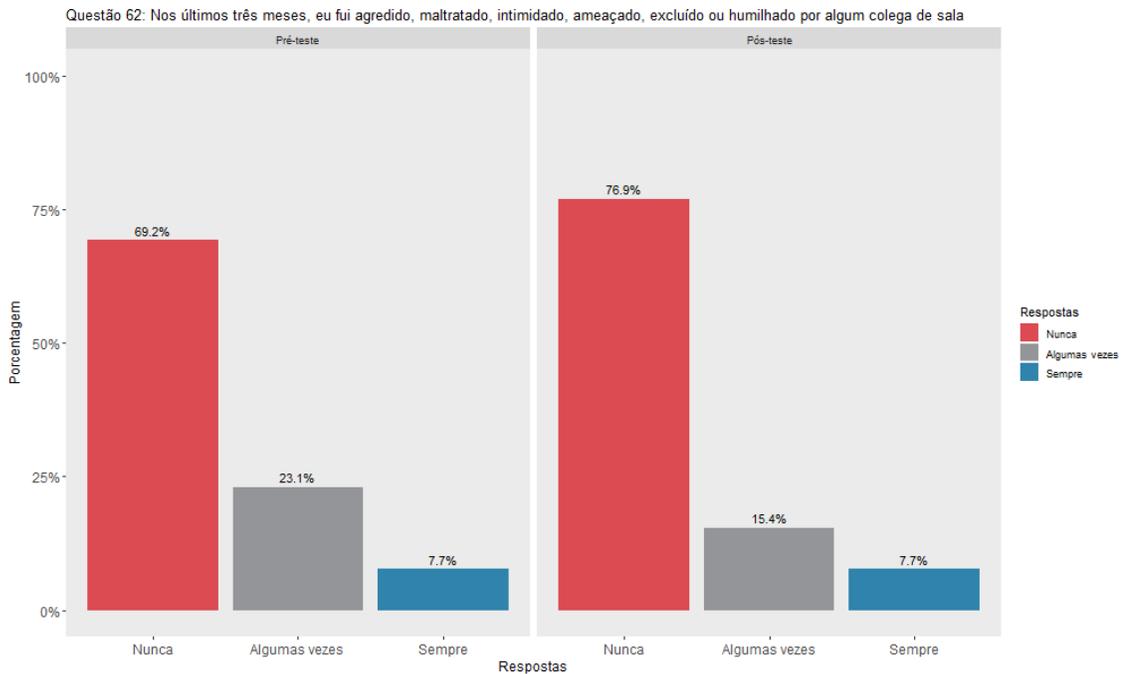
**Gráfico 43.** Turma 2 – Dimensão 4: As situações de intimidação entre os alunos.

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

As questões 62 até 70 fazem parte desta quarta dimensão. As questões 62, 63 e 64 fazem o aluno refletir se, durante os últimos três meses, foi vítima de diversos tipos de intimidações. As questões 65 e 66 fazem o aluno refletir se, durante os últimos três meses, foi agressor de diversos tipos de intimidações. As questões 67, 68, 69 e 70 fazem o aluno refletir se, durante os últimos três meses, foi espectador de diversos tipos de intimidações.

O gráfico 44 representa a questão 62 da Turma 1: “Nos últimos três meses, eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega de sala?”. É possível observar que a turma possui, desde o pré-teste, uma visão predominantemente positiva perante os tipos de intimidações exemplificados, pois a somatória das respostas “nunca” e “algumas vezes” superam 90%. Além disso, houve uma leve melhoria referente a esta questão, dado que a opção “algumas vezes” diminuiu do pré-teste para o pós-teste de 23,1% para 15,4%, aumentando a opção “nunca” de 69,2% para 76,9%.

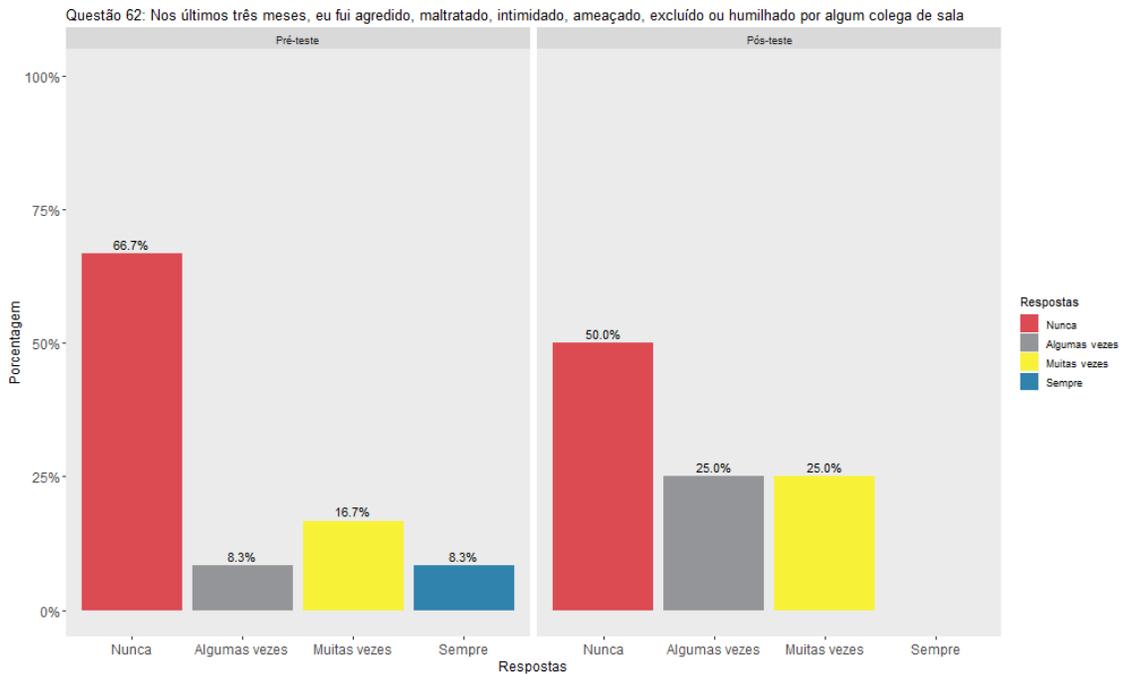
**Gráfico 44.** Turma 1 – Questão 62: Nos últimos três meses, eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega de sala?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Referente à Turma 2, o gráfico 45 revela que a predominância também é de clima positivo. Entretanto, diferentemente da Turma 1, na Turma 2 percebe-se uma maior oscilação entre as quatro opções da escala Likert, ainda que a mais escolhida seja a opção “nunca”. Também se observa uma leve melhoria após a intervenção, como se pode constatar com a opção “sempre”, que reduziu de 8,3% para 0,0%.

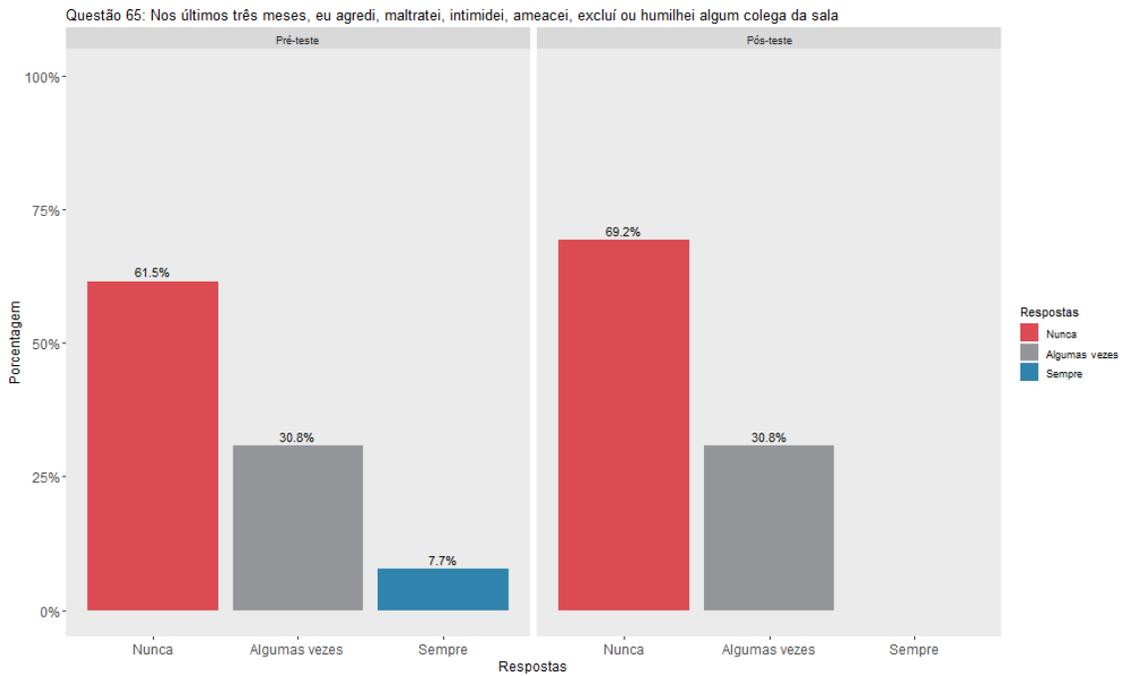
**Gráfico 45.** Turma 2 – Questão 62: Nos últimos três meses, eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega de sala?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 46 representa a questão 65 da Turma 1: “Nos últimos três meses, eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega de sala?”. Verifica-se que os alunos possuem uma visão com predominância positiva no que se refere a essa questão. Ainda, salienta-se que existe uma consonância entre o resultado da questão sobre vítimas e agressores. Ademais, houve uma melhora na percepção dos alunos, pois a opção “sempre” passou de 7,7% para 0,0%.

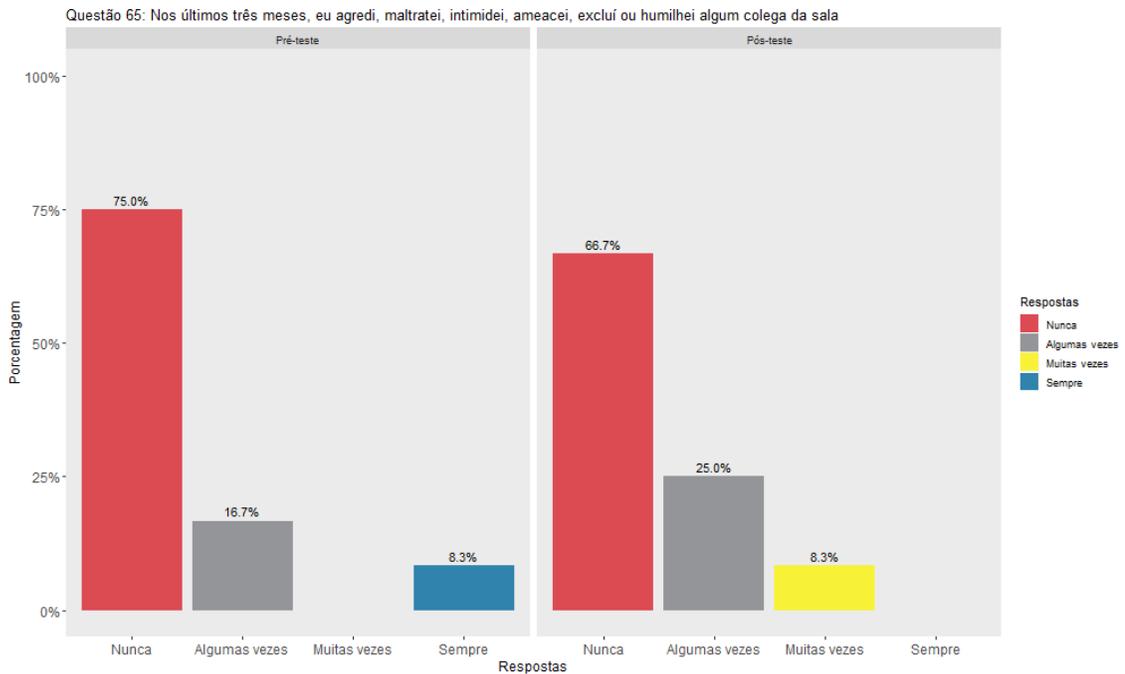
**Gráfico 46.** Turma 1 – Questão 65: Nos últimos três meses, eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega de sala?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 47 aponta que a Turma 2, assim como na questão que trata sobre as vítimas, possui maior oscilação entre as quatro opções de resposta. Ainda assim, salienta-se que ocorreu uma melhora após a intervenção, conforme se pode notar na redução da opção “sempre”, de 8,3% para 0,0%.

**Gráfico 47.** Turma 2 – Questão 65: Nos últimos três meses, eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega de sala?

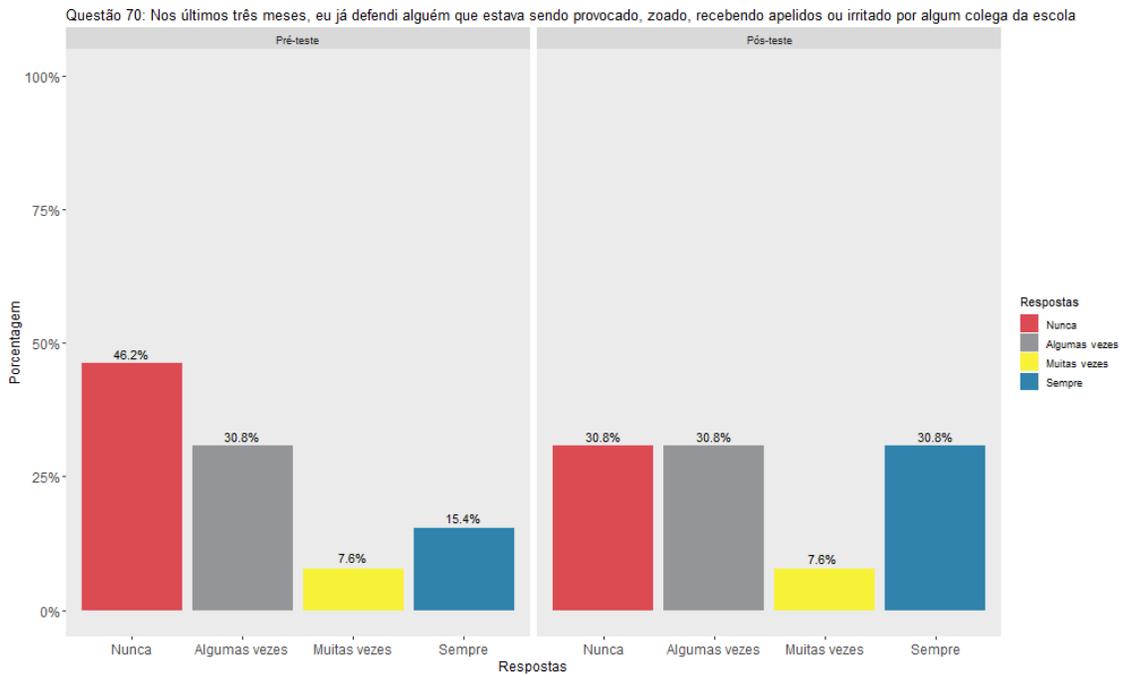


**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 48 representa a questão 70 da Turma 1: “Nos últimos três meses, eu já defendi alguém que estava sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola?”. É possível observar que os alunos têm uma percepção com predominância positiva do clima, porém, diferentemente das questões que trataram sobre vítimas e agressores, os alunos da Turma 1 oscilaram mais entre as quatro opções de resposta na questão 70.

Além disso, constatou-se uma piora do pré-teste para o pós-teste, visto que a opção “sempre” passou de 15,4% para 30,8%. Diante disso, inferiu-se que as intervenções que focalizaram com os alunos o respeito, a cooperação, a amizade, a resolução de conflitos, dentre outros aspectos, tornaram-se um incentivo para que sejam mais ativos na construção de boas relações interpessoais.

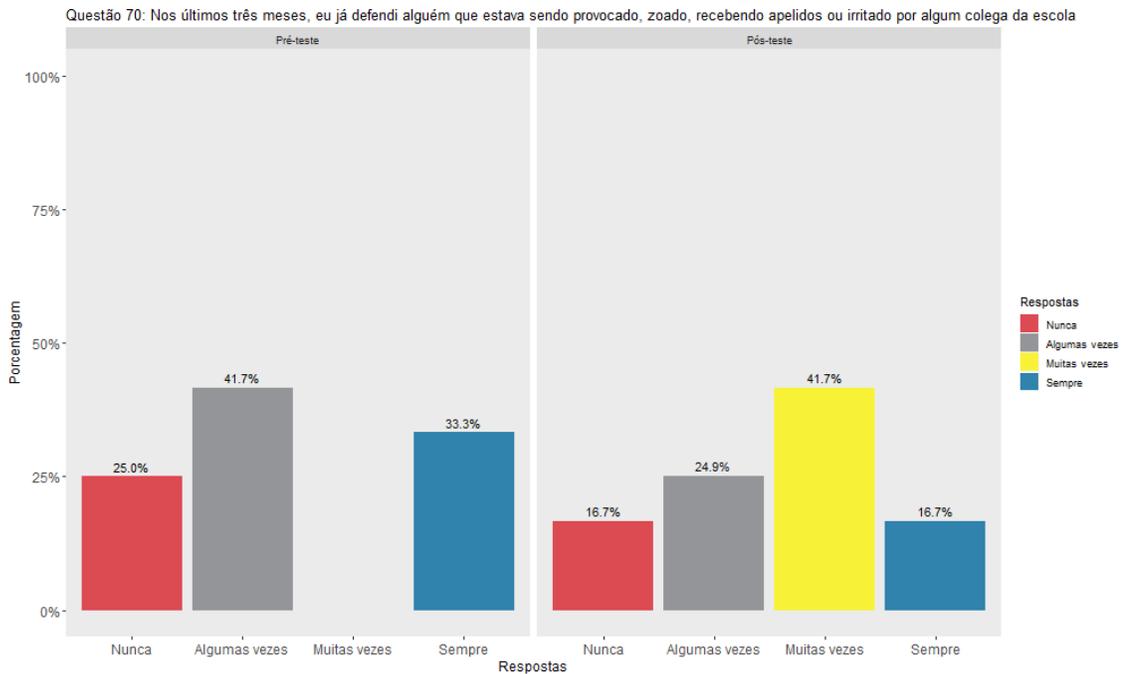
**Gráfico 48.** Turma 1 – Questão 70: Nos últimos três meses, eu já defendi alguém que estava sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O mesmo ocorreu na Turma 2: observa-se no gráfico 49 uma piora na percepção dos alunos; no pré-teste, a percepção era predominantemente positiva e, no pós-teste, a visão passou a ser predominantemente negativa. Infere-se que, neste caso, também foram as intervenções realizadas sobre a qualidade das relações interpessoais que contribuíram para uma tomada de consciência por parte dos alunos.

**Gráfico 49.** Turma 2 – Questão 70: Nos últimos três meses, eu já defendi alguém que estava sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Durante as observações, foi possível perceber que, na Turma 2, as intimidações eram realmente mais frequentes, principalmente as difíceis de serem identificadas pela professora por serem bastante veladas. A seguir, constam alguns exemplos retirados do diário de campo da pesquisadora:

*“Durante a leitura, percebi que um aluno zoadou outro aluno para seu colega ao lado. Então, o aluno aparentemente bravo com a situação ficou encarando aquele que o zoadou”.*

*“Na biblioteca, um aluno estava batendo no outro por brincadeira, porém, com força, porque ele estava contando seu segredo de chupar chupeta para os outros”.*

*“Enquanto estavam lendo o livro do projeto, uma aluna me chamou para dizer que o colega da frente estava chamando-a por um nome pejorativo. Perguntei se ela sabia*

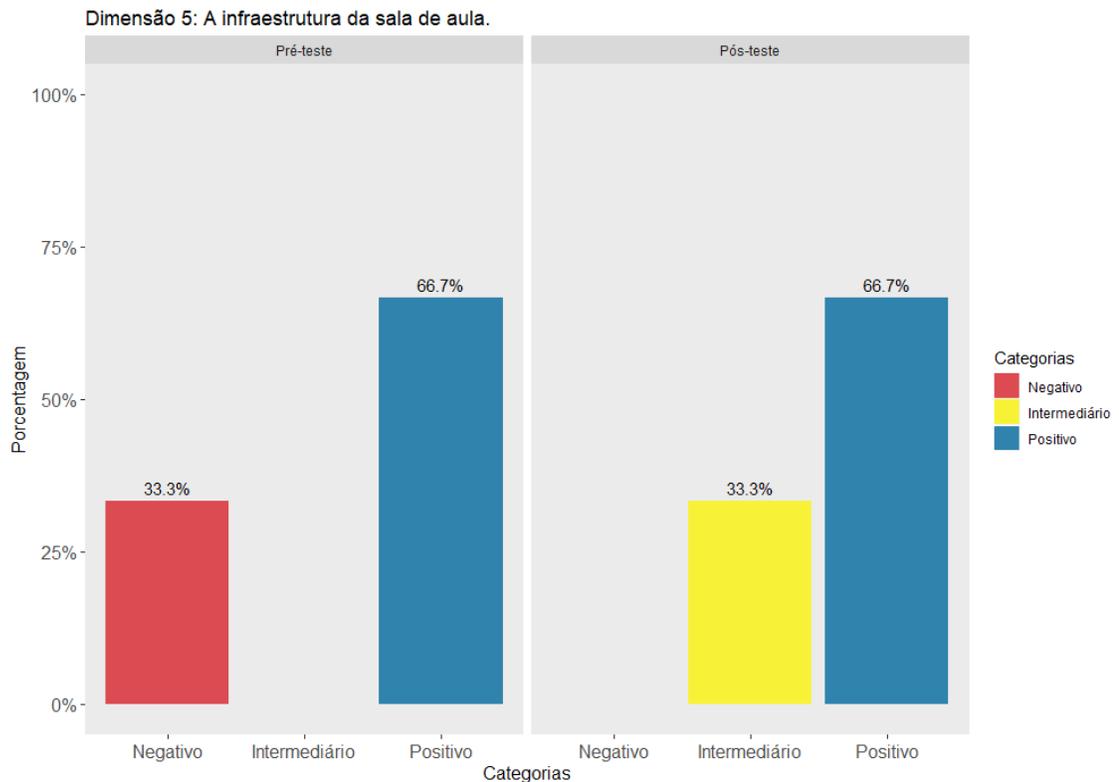
*o que precisava falar para ele e ela disse que não. Expliquei que precisava falar que não estava gostando e pedir para ele parar. Eu disse para ela ir falar, porém, ela me falou que tinha vergonha. Então, fui com ela e fiz toda a mediação do conflito”.*

Ressalta-se que esta criança que estava sendo chamada por um nome pejorativo é a mesma que, na intervenção do *emoticon*, registrou que fica triste quando apanha na saída. A criança possui como característica a timidez e este é o tipo de perfil mais suscetível a ser vítima de *bullying* (TOGNETTA, 2012), daí a relevância de trabalhar com intencionalidade e de forma preventiva a formação sociomoral das crianças, visto que, muitas vezes, o professor não consegue identificar os casos velados.

No final da intervenção de expressão dos sentimentos, a pesquisadora conversou com a criança, a fim de orientá-la e reforçar o que foi dialogado sobre como agir diante dos problemas encontrados nas relações interpessoais.

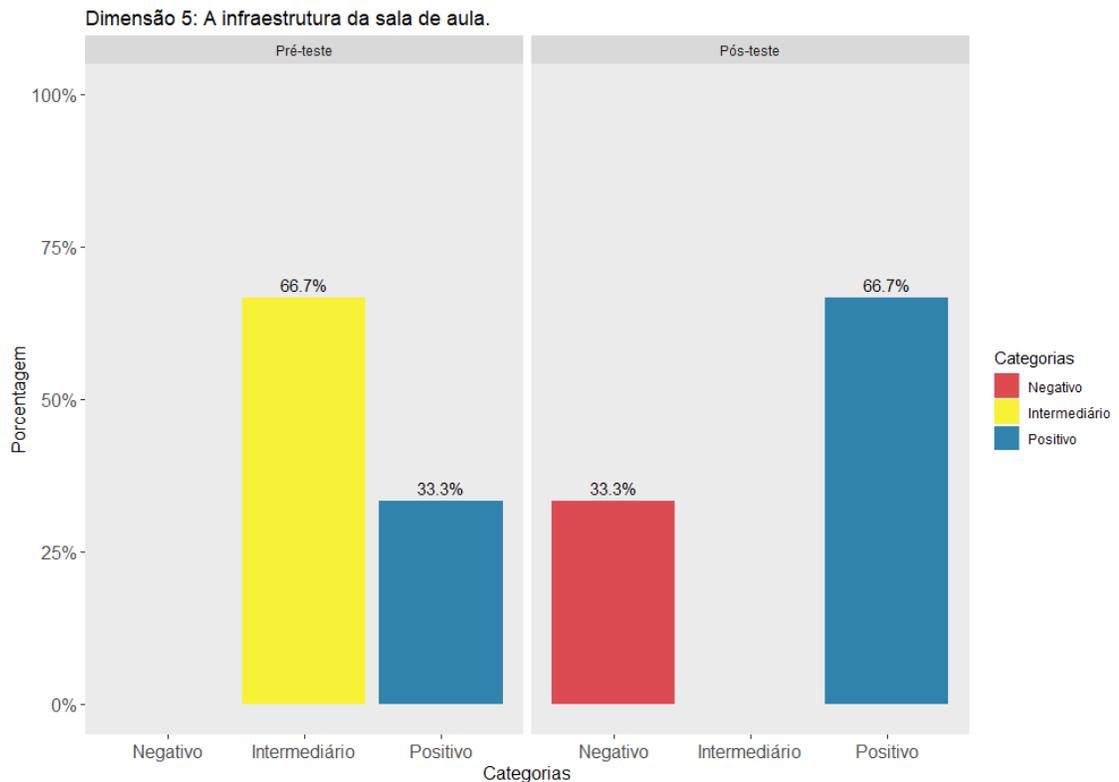
#### **4.2.5 A infraestrutura de sala de aula**

A quinta e última dimensão trata de infraestrutura de sala de aula. Vinha *et al* (2017) destaca que essa dimensão se refere à qualidade do espaço, dos materiais nele contidos e também à forma como são utilizados. O gráfico 50 aponta que, na Turma 1, o clima de sala de aula, no que tange a esta quinta dimensão, pode ser considerado positivo, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Ressalta-se que houve uma melhoria na percepção dos alunos, visto que, no pré-teste, 33,3% de percepção negativa passou no pós-teste para percepção intermediária, e permaneceu 66,7% de percepção positiva em ambos os testes.

**Gráfico 50.** Turma 1 – Dimensão 5: A infraestrutura de sala de aula.

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Na Turma 2, observa-se que a predominância é de clima positivo no pré-teste e no pós-teste, e que também houve uma melhoria após a intervenção, assim como na Turma 1. A opção “positivo” passou de 33,3% para 66,7%. Contudo, é importante salientar que, no pré-teste, a opção “negativo” não foi escolhida por nenhum aluno, e a opção “intermediário” obteve 66,7% das escolhas. Já no pós-teste, a opção “intermediário” não foi escolhida e a opção “negativo” passou para 33,3%. Ainda assim, as nuances de melhorias ocorreram por conta do aumento na opção “sempre”, conforme o gráfico 51.

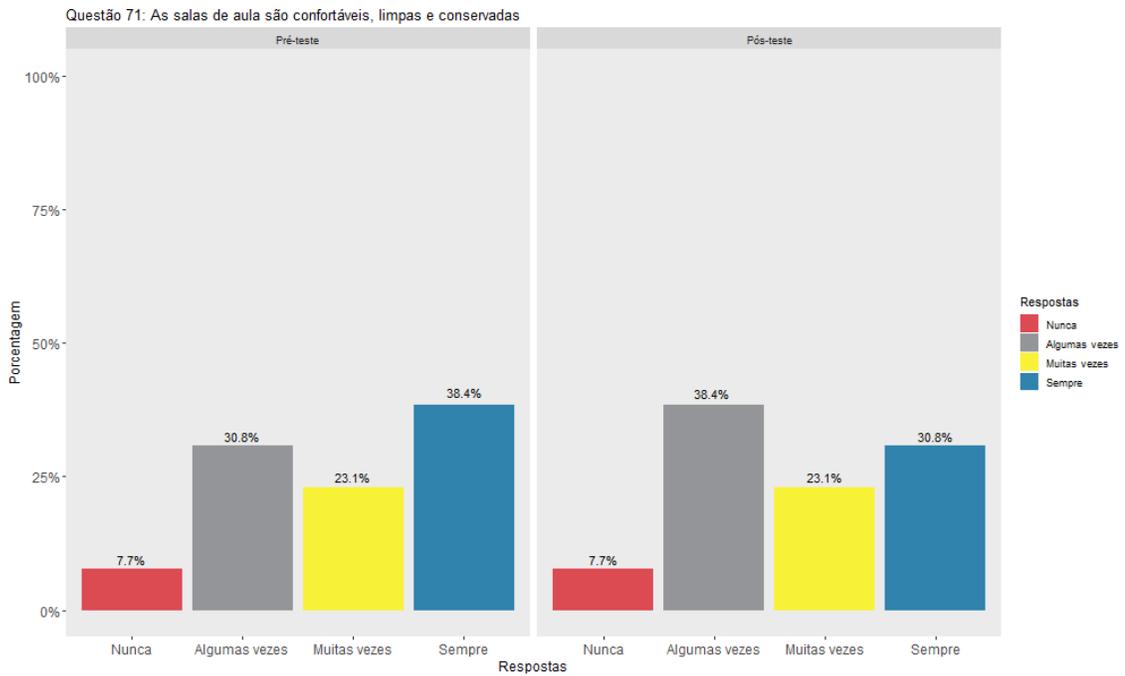
**Gráfico 51.** Turma 2 – Dimensão 5: A infraestrutura de sala de aula.

**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

As questões 71 até 73 fazem parte desta quinta dimensão. Os gráficos 52 e 53 representam a questão 71 da Turma 1 e da Turma 2, respectivamente: “As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos)?”. E os gráficos 54 e 55 representam a questão 72 da Turma 1 e da Turma 2, respectivamente: “Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços da sala de aula?”.

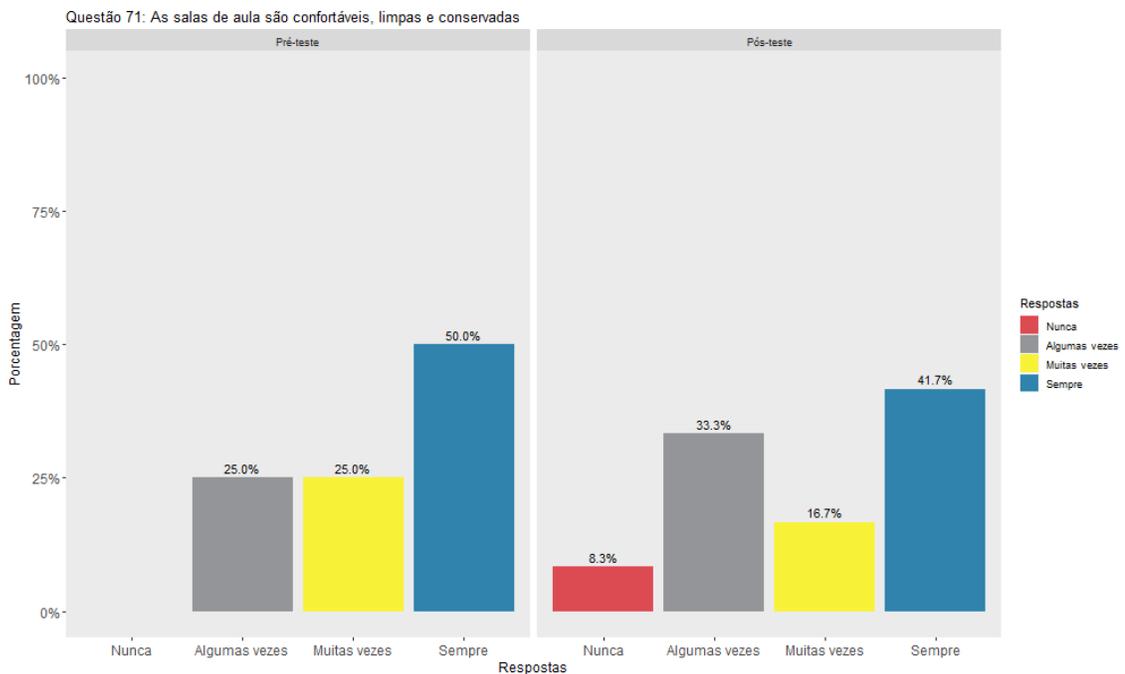
É possível verificar que a percepção dos alunos sobre a qualidade da sala de aula (gráficos 52 e 53) é predominantemente positiva em ambas as turmas. Entretanto, quando se trata da percepção dos alunos referente aos cuidados que eles possuem com o espaço e materiais de sala de aula (gráficos 54 e 55), essa percepção é predominantemente negativa.

**Gráfico 52.** Turma 1 – Questão 71: As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos)?



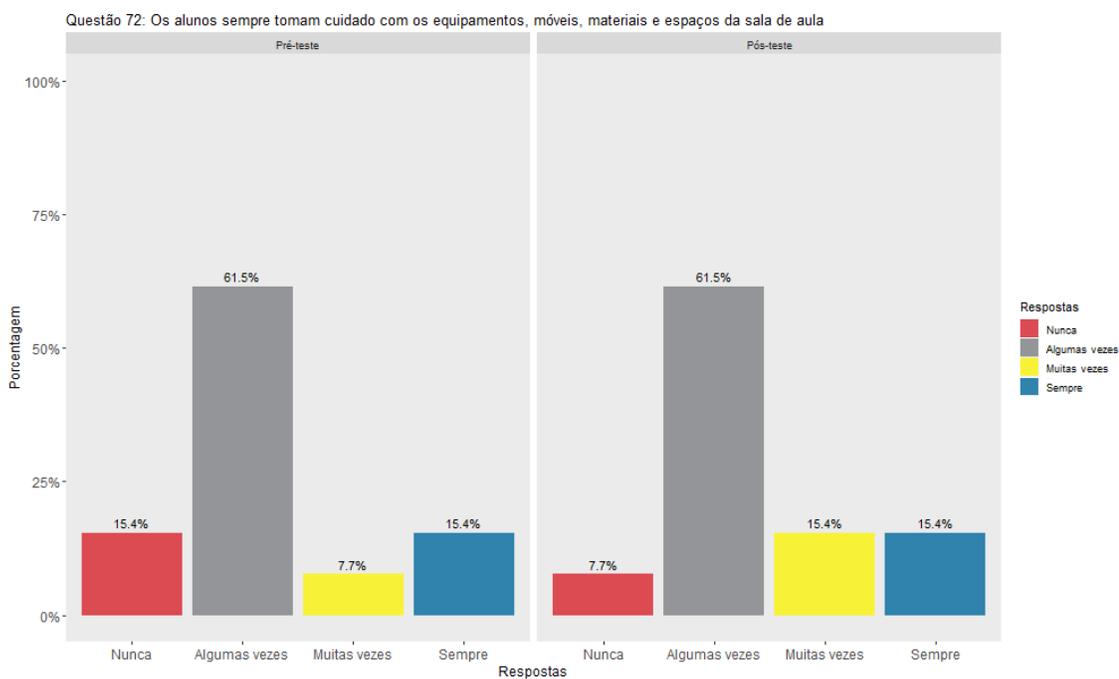
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

**Gráfico 53.** Turma 2 – Questão 71: As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos)?



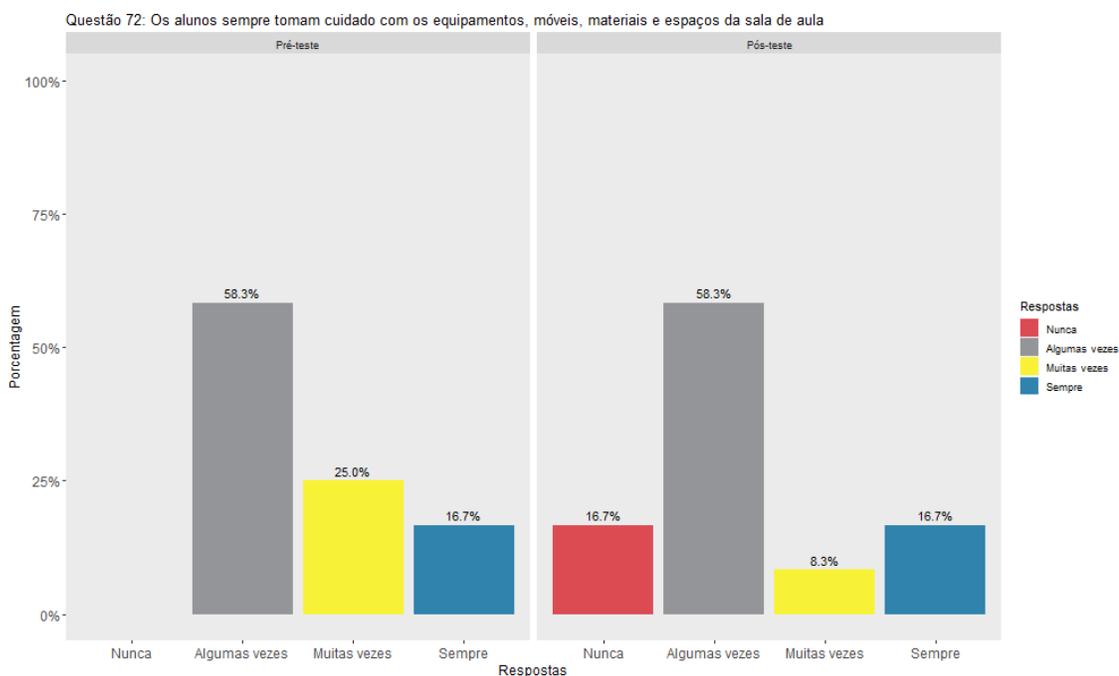
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

**Gráfico 54.** Turma 1 – Questão 72: Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços da sala de aula?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

**Gráfico 55.** Turma 2 – Questão 72: Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços da sala de aula?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Cunha e Costa (2009), citados na parte teórica deste estudo, destacam que a infraestrutura está relacionada com a motivação dos alunos até mesmo para/com o cuidado que eles têm com o ambiente. Percebe-se que, apesar de a questão sobre a qualidade de infraestrutura apresentar predominância positiva, a porcentagem de alunos que percebem essa questão como negativa não é baixa.

Neste sentido, infere-se que a falta de cuidado com a infraestrutura por parte dos alunos pode estar relacionada com a percepção negativa quanto à qualidade da mesma. Daí a relevância de as escolas cuidarem do aspecto físico dos ambientes, a fim de criarem também nos alunos o prazer em estar no local e a responsabilidade de mantê-lo conservado. Outro aspecto a ser trabalhado com os alunos é quais seriam os aspectos que podem ser considerados como favoráveis para uma boa infraestrutura e quais seriam as responsabilidades de cada um neste processo. O fato de os alunos se enxergarem apenas como os responsáveis por esse fator é algo a ser considerado.

#### **4.3 Processos autorregulatórios dos alunos antes e depois da intervenção**

O segundo objetivo específico da presente pesquisa foi definido como: “Avaliar os processos de autorregulação dos alunos antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças”. A fim de alcançar esse objetivo, foi realizada a aplicação do pré-teste e pós-teste a partir do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). Além disso, foram utilizados os registros de diário de campo produzidos durante as observações.

Reitera-se que o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) é um instrumento validado que possui como foco acompanhar o processo de autorregulação dos alunos nas fases de planejamento, execução e avaliação. O questionário é composto por um total de nove questões, trazendo as seguintes possibilidades de resposta em itens Likert: “Nunca”, “Poucas vezes”, “Algumas vezes”, “Muitas vezes” e “Sempre”.

Para a realização da análise estatística por meio do *software* estatístico R, primeiramente foi feito um agrupamento das respostas nas categorias “Positivo”, “Neutro” e “Negativo”. As respostas “Muitas vezes” e “Sempre” foram colocadas na

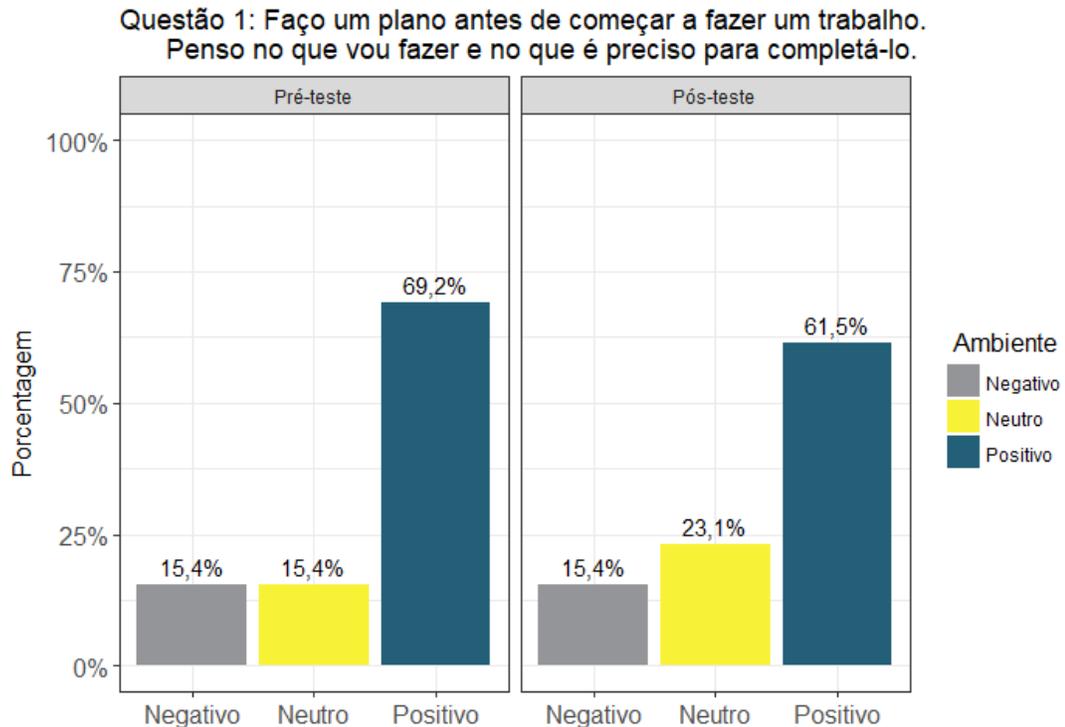
categoria “Positivo”; a resposta “Algumas vezes” na categoria “Neutro”; e as respostas “Nunca” e “Poucas vezes” na categoria “Negativo”. Foi aplicado o teste de Stuart-Maxwell (SUN; ZHAO, 2008) usado em tabelas com mais de duas categorias. Para níveis de significância estatística, assim como no questionário do Clima de Sala de Aula, foi fixado o p-valor em 0.05. A seguir, serão apresentados os resultados obtidos com gráficos de barra para a melhor visualização dos dados.

#### **4.3.1 Planejar, executar e avaliar (PLEA)**

A análise de cada uma das nove questões foi realizada. A partir disso, foram escolhidas aquelas que apresentaram mudanças do pré-teste para o pós-teste, tanto para positivo quanto para negativo. São elas: Turma 1 – 1, 3, 4, 6, 7, 9 e Turma 2 – 1, 2, 5, 6, 7. Apenas as questões 1, 6 e 7 foram selecionadas em comum.

O gráfico 56 representa a questão 1 da Turma 1: “Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho? Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo?”. É possível observar que houve uma leve queda no item positivo, passando de 69,2% para 61,5%, fazendo com que o item neutro aumentasse de 15,4% para 23,1%. Ainda assim, a percepção das crianças é predominantemente positiva.

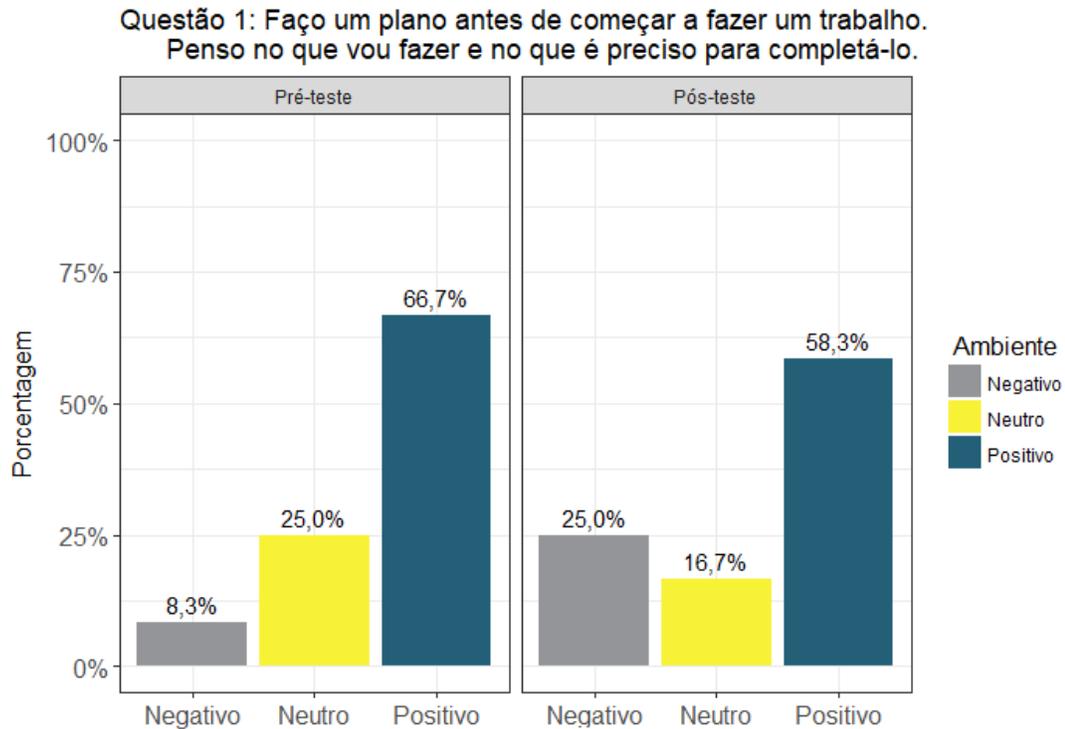
**Gráfico 56.** Turma 1 – Questão 1: Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho? Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Na Turma 2, o gráfico 57 aponta que também ocorreu uma queda do item positivo: no pré-teste estava com 66,7% e, no pós-teste, diminuiu para 58,3%. Contudo, diferentemente da Turma 1, que diminuiu o item positivo e aumentou o item neutro, na Turma 2, houve a diminuição do item positivo e também do item neutro, o que gerou um aumento do item negativo, passando de 8,3% para 25,0%. Apesar das alterações, a percepção das crianças permanece predominantemente positiva.

**Gráfico 57.** Turma 2 – Questão 1: Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho? Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

A partir dos dados encontrados referentes à primeira questão, observa-se que, em ambas as turmas, a maioria dos alunos acredita que realiza um planejamento antes de começar um trabalho, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. No entanto, infere-se que a queda ocorrida se deu por conta de alguns alunos tomarem consciência do que vem a ser um planejamento. Abaixo, encontram-se dois trechos do diário de campo da pesquisadora em que P1 e P2 conversam com os alunos a respeito do PLEA (Planejar, Executar e Avaliar):

*“Após a leitura do capítulo 2, a P1 disse que o objetivo do 4º ano é passar de ano, mas que vai muito além. Uma aluna disse que para isso era preciso planejar. A professora perguntou o que eles podem planejar e surgiram as seguintes respostas: ‘estudar’; ‘fazer lição’; ‘não conversar na aula’; ‘não ser preguiçoso’; ‘não dormir na aula’ e ‘prestar atenção’. A professora perguntou: ‘E o que preciso fazer para conseguir’? As crianças disseram que era preciso executar. Então, a professora explicou que ‘executar é fazer o que planejou, por exemplo: se for à praia, mas não reservar a casa,*

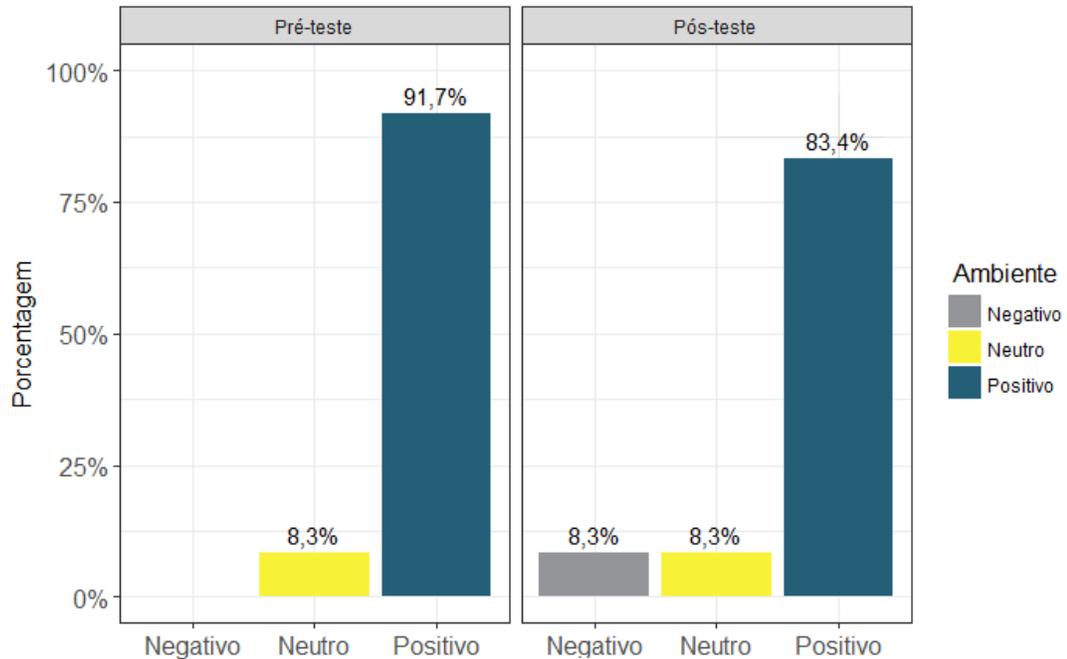
*não fazer a mala, não vai dar certo'. Após essa conversa, foi solicitado às crianças que na folha sulfite escrevessem um objetivo referente à escola e depois fizessem um planejamento de como iriam executá-lo”.*

*“A P2 lembrou o PLEA com as crianças e perguntou se podemos utilizá-lo na vida. As respostas das crianças foram as seguintes: ‘para fazer um trabalho’, ‘nos jogos que terão na escola’. Um aluno aparentemente não estava prestando atenção, então, a professora perguntou um exemplo e ele disse o seguinte: ‘Em uma construção, primeiro precisa pensar na planta da construção, fazer o trabalho e depois ver se a casa está em bom estado’ – esse aluno é repetente. A professora deu uma folha para que registrassem uma situação em que o PLEA seja utilizado”.*

O gráfico 58 aponta a questão 2 da Turma 2: “Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos?”. Verifica-se que nessa questão, que também contempla o planejamento, houve novamente uma queda do item positivo, fazendo com que o item negativo passasse de 0,0% para 8,3%. A percepção dos alunos permanece com predominância positiva.

**Gráfico 58.** Turma 2 – Questão 1: Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos?

Questão 2: Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos.



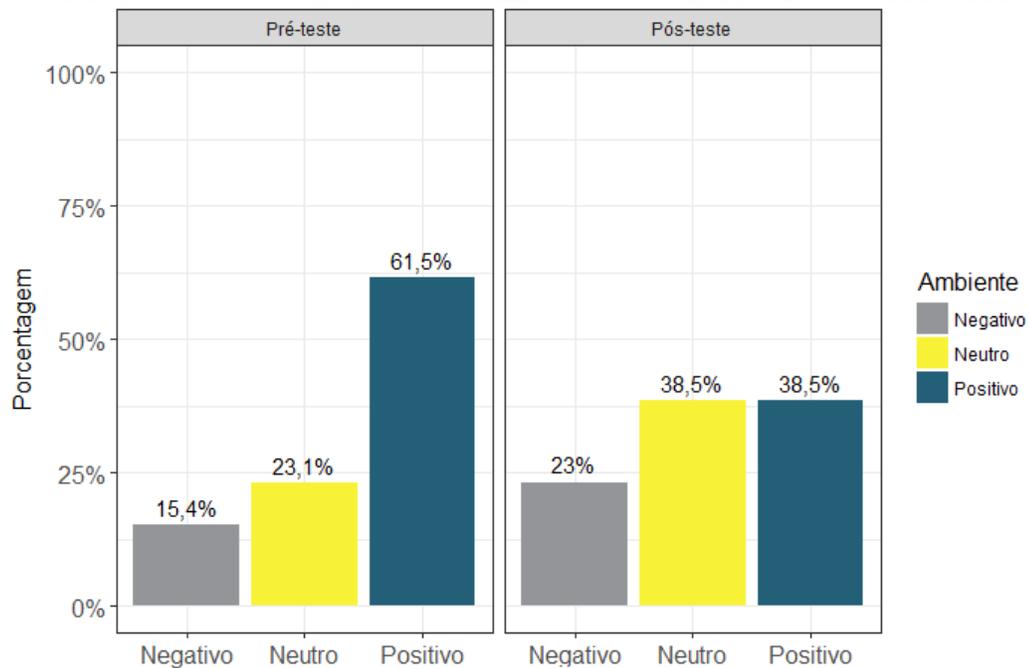
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 59 mostra a questão 3 da Turma 1: “Gosto de compreender o significado das matérias que estou aprendendo?”. É possível perceber que, nessa questão, também ocorreu uma piora, visto que o item positivo diminuiu de 61,5% para 38,5% no pós-teste, fazendo com que o item neutro aumentasse de 23,1% para 38,5%, e o item negativo de 15,4% para 23,0%.

Inferese-se que, no pós-teste, houve maior consciência por parte das crianças participantes da pesquisa ou, até mesmo, que os conteúdos do 2º semestre despertaram menos interesse dos alunos, fazendo com que diminuísse a vontade de compreender o significado das matérias. Ressalta-se que, no pré-teste, a percepção dos alunos era predominantemente positiva. Já no pós-teste, ocorreu um empate entre o neutro e o positivo, ambos com 38,5%.

**Gráfico 59.** Turma 1 – Questão 3: Gosto de compreender o significado das matérias que estou aprendendo?

Questão 3: Gosto de compreender o significado das matérias que estou aprendendo.



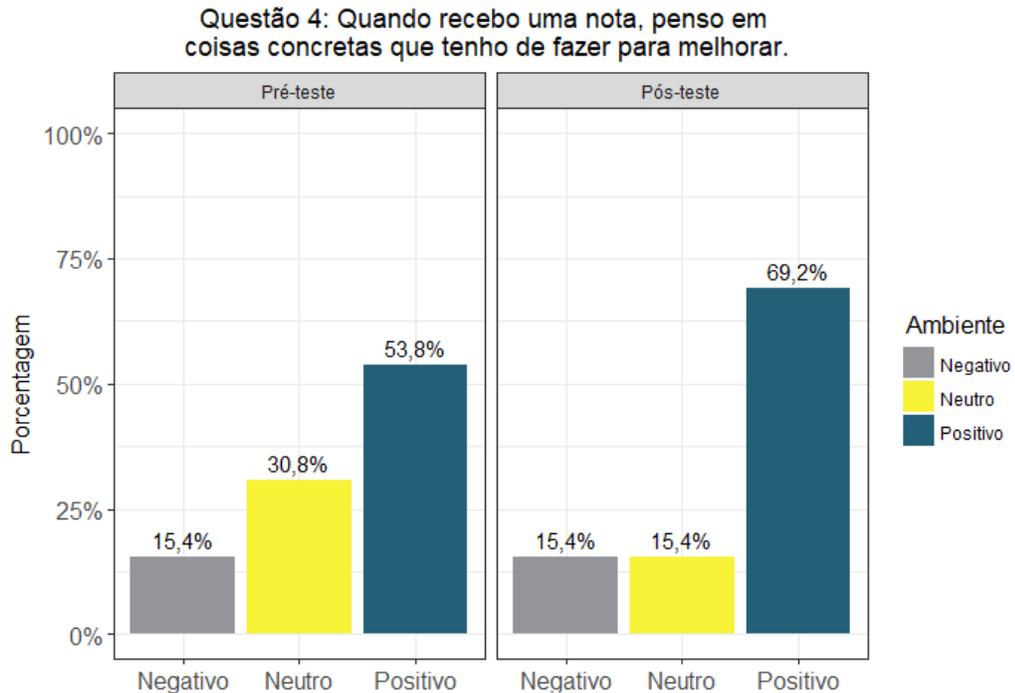
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 60 revela a questão 4 da Turma 1: “Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar?”. Observa-se uma melhoria do item positivo nesta questão, pois no pré-teste contemplava 53,8% das respostas. Já no pós-teste, passou para 69,2%. A percepção dos alunos é predominantemente positiva.

É possível inferir que o trabalho com o PLEA contribuiu para que os estudantes refletissem mais sobre o desempenho escolar e também sobre o que fazer para melhorar. Abaixo, encontra-se um dos momentos retirados do diário de campo da pesquisadora em que a professora propiciou aos alunos esta reflexão:

*“A professora pediu para um aluno se poderia dar seu exemplo e ele disse que sim: ‘O fulano tem muita dificuldade de leitura e chegou no 4º ano sem saber ler e escrever, então, o objetivo dele deve ser aprender a ler e escrever’. Os objetivos colocados pelos alunos foram: passar de ano, sair do reforço, aprender a ler, não conversar, melhorar na matemática”.*

**Gráfico 60.** Turma 1 – Questão 4: Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar?



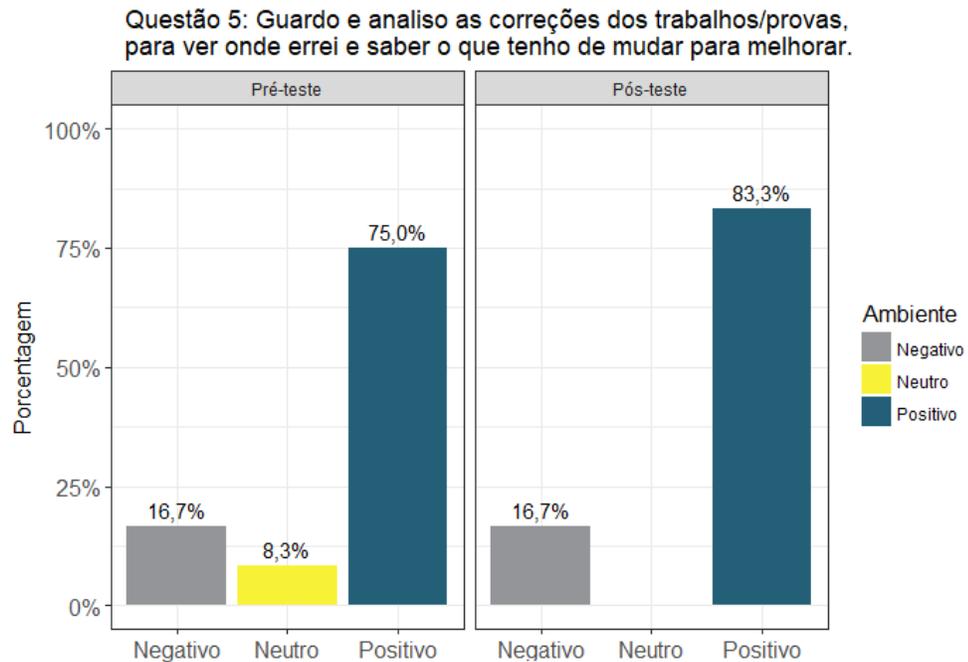
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 61 representa a questão 5 da Turma 2: “Guardo e analiso as correções dos trabalhos/provas para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar?”. Identifica-se que do pré-teste para o pós-teste houve uma melhoria à medida que passou de 75,0% para 83,3%. No que diz respeito a esta questão, a percepção dos alunos é predominantemente positiva.

É possível inferir que, assim como na questão anterior da Turma 1, os alunos da Turma 2 também passaram a colocar mais o PLEA em prática visando à melhoria nos estudos. É interessante perceber o quanto as crianças se interessam pelo trabalho com o PLEA. A seguir, está descrito um trecho do diário de campo em que se percebe tal envolvimento:

*“Logo depois, os alunos foram à biblioteca. Durante a escolha dos livros, duas alunas vieram me mostrar um livro que parecia com o PLEA, o nome era: “P.A.I – Pesquisando, aprendendo e informando”.*

**Gráfico 61.** Turma 2 – Questão 5: Guardo e analiso as correções dos trabalhos/provas para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar?

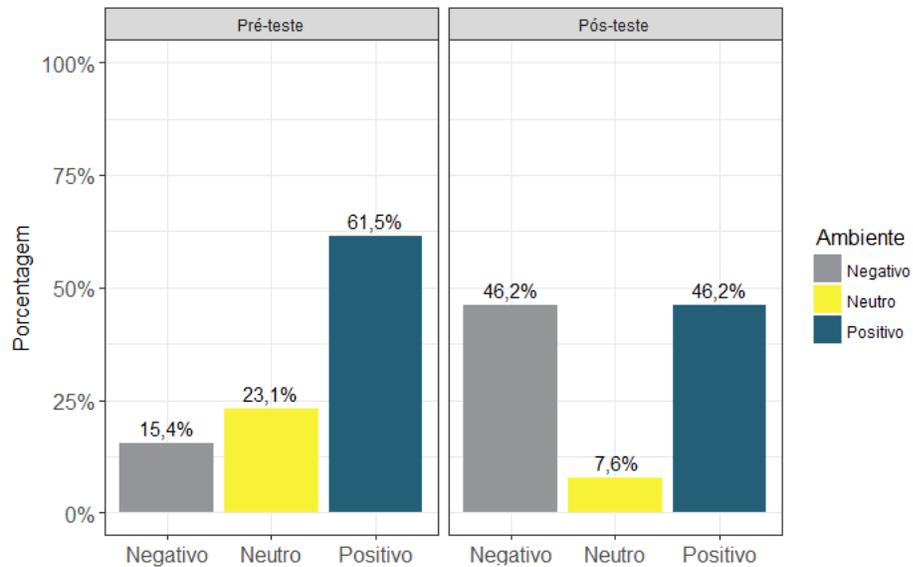


**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

O gráfico 62 enfatiza a questão 6 da Turma 1: “Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro, penso por que é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo?”. Verifica-se que houve uma piora nesta questão, visto que o item positivo passou de 61,5% para 46,24%, e o item negativo aumentou de 15,4% para 46,2%. Salienta-se que, no pré-teste, a percepção era predominantemente positiva. Já no pós-teste, positivo e neutro ficaram empatados com 46,2%.

**Gráfico 62.** Turma 1 – Questão 6: Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro, penso por que é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo?

Questão 6: Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro, penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.

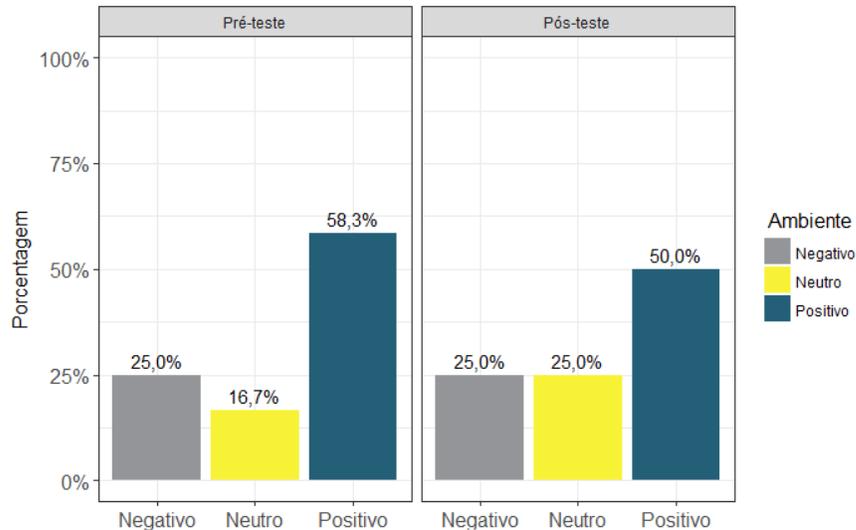


**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Na Turma 2 também houve uma queda do item positivo, passando de 58,3% para 50,0%. Entretanto, a predominância da percepção permaneceu positiva tanto no pré-teste quanto no pós-teste, como pode ser observado no gráfico 63:

**Gráfico 63.** Turma 2 – Questão 6: Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro, penso por que é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo?

Questão 6: Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro, penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.



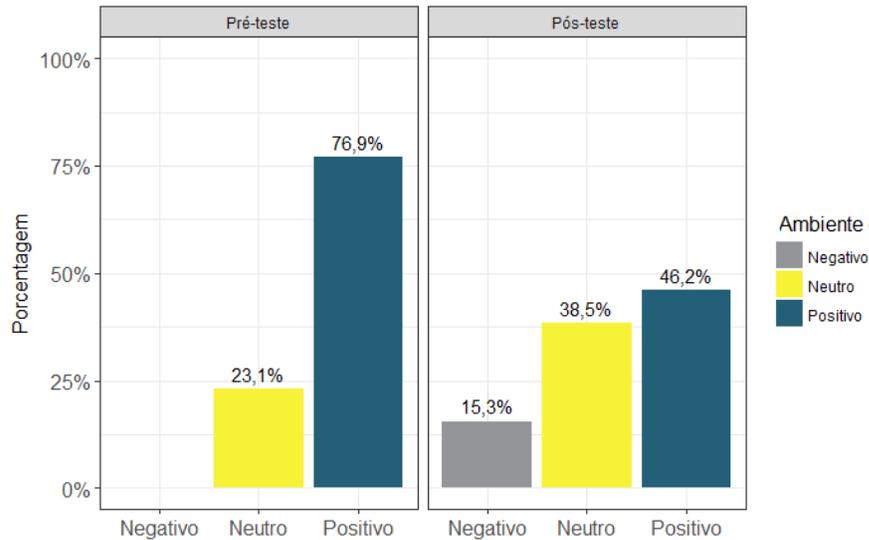
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

É possível inferir que, nessa questão, tanto na Turma 1 quanto na Turma 2 também ocorreu uma maior tomada de consciência por parte dos alunos, no que diz respeito a cumprir o horário de estudo e também a avaliar o estudo após ter sido realizado.

O gráfico 64 representa a questão 7 da Turma 1: “Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas?”. Observa-se que houve uma piora nessa questão. No pré-teste, o item positivo era de 76,9%. Já no pós-teste, passou para 46,2%, fazendo com que o negativo aumentasse de 0,0% para 15,3%. A percepção permaneceu predominantemente positiva, entretanto, no pós-teste, a diferença entre o item neutro e o negativo foi de apenas 7,7%.

**Gráfico 64.** Turma 1 – Questão 7: Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas?

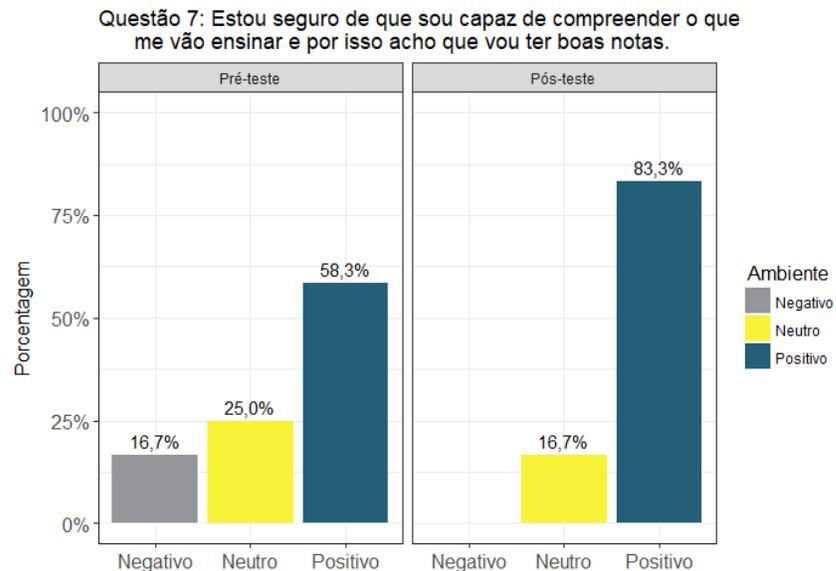
Questão 7: Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas.



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Ao contrário do que aconteceu na Turma 1, o gráfico 65 aponta que na Turma 2 ocorreu uma melhora do pré-teste para o pós-teste, dado que o item positivo estava com 58,3% e passou para 83,8%, fazendo até mesmo com que o item negativo ficasse zerado no pós-teste. Em ambas as aplicações do questionário, a percepção dos alunos foi predominantemente positiva.

**Gráfico 65.** Turma 2 – Questão 7: Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Infere-se que a pioria verificada na Turma 1 e a melhoria alcançada na Turma 2 se deram devido à forma de P1 e P2 dialogarem com os alunos sobre os estudos. Durante as observações, foi possível presenciar diversas situações em que P1 dizia frases consideradas prejudiciais ao processo de ensino-aprendizagem, bem como para o desenvolvimento da autoestima e da autonomia moral e intelectual das crianças. Já nos registros da Turma 2 não foram encontradas frases como essas. Abaixo, encontram-se alguns recortes de situações da Turma 1 retirados do diário de campo:

*“Referente à parte do texto que fala que cada um precisa fazer as suas coisas, a professora destacou que cada um tem seu tempo, mas todos precisam fazer. ‘Mas na aula tem alguns que não fazem’ (sua fala apresentou um tom de lição de moral)”.*

*“A professora parou o andamento do projeto para chamar a atenção da turma de forma bastante alterada, dizendo que se eles não tinham interesse no projeto poderiam parar, e que aquela turma não tinha nada de bom”.*

*“A professora perguntou: ‘Mas basta eu planejar’? Uma criança que já participou do projeto, respondeu: ‘Não, precisa executar’. A professora disse com um tom moralista: ‘Qual o problema no 4º ano B?’. A criança respondeu: ‘A gente planeja e não faz’”.*

*“As crianças estavam conversando em tom de voz baixo, mas, mesmo assim, a professora chamou a atenção dizendo: ‘O grande problema desta sala é isso, primeiro dizer que não são capazes, depois, a preguiça que toma conta’”.*

*“A professora perguntou quem havia descoberto qual era a cor anil e apenas uma aluna da sala havia procurado. A professora mostrou por expressão que não gostou por apenas uma ter feito. A professora pediu para mostrarem também o desenho do bosque que haviam feito no primeiro dia de projeto. Para os que não o levaram, a professora disse: ‘Cadê? Uma beleza, hein gente? Esse é o compromisso que temos’”.*

*“A professora disse o seguinte: ‘A nossa sala está parada no tempo, esperando a professora ler. Estou falando alguma mentira?’”.*

*“Um aluno foi mostrar para a professora a cópia que fez. Então, ela disse: ‘mais ou menos, né?’”.*

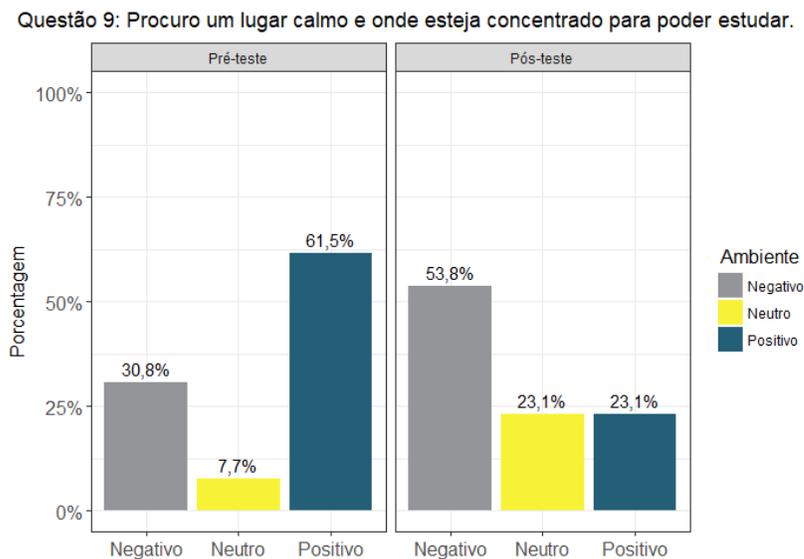
*“A professora, então, disse que detesta vigiar aluno porque quem precisa disso é ladrão. Mas que eles precisavam porque não tinham autonomia. Ela começou a andar pela sala”.*

*“A professora disse que eles só sabem copiar para fazer silêncio. Não sabem pensar, têm o cérebro preguiçoso”.*

*“Uma criança perguntou para a professora qual era a qualidade dela como aluna. Então, a professora disse que era um absurdo eles nunca terem pensado em suas qualidades. Então, pediu para encontrarem três qualidades e fazerem silêncio absoluto para isso”.*

O gráfico 66 aponta a questão 9 da Turma 1: “Procuro um lugar calmo e onde esteja concentrado para poder estudar?”. Verifica-se que ocorreu uma pioria nessa questão. No pré-teste, 61,5% era positivo e 30,8% negativo. Já no pós-teste, o positivo diminuiu para 23,1% e o negativo aumentou para 53,8%. Assim, entende-se que, no pré-teste, a predominância era positiva e, no pós-teste, passou a ser negativa. Nesse caso, é possível inferir novamente que houve maior sinceridade e também uma tomada de consciência por parte dos alunos.

**Gráfico 66.** Turma 1 – Questão 9: Procuo um lugar calmo e onde esteja concentrado para poder estudar?



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

Os dados encontrados durante as observações, e também por meio da análise do IPAA, revelam que a aplicação do projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” contribuiu para que alunos da Turma 1 e Turma 2 pudessem conhecer e compreender o conceito PLEA, chegando até mesmo a uma tomada de consciência quanto à sua utilização nas situações do cotidiano.

No entanto, apesar de as crianças terem dialogado a respeito do PLEA, verificou-se que não ocorreu praticamente nenhuma intervenção oportuna para o desenvolvimento da autorregulação nos alunos. Observou-se poucos momentos para o planejamento, nenhum momento para avaliação, ausência de trabalhos em grupo e

de exploração das estratégias de aprendizagem, dentre outros fatores que são considerados indispensáveis para que o projeto seja profícuo para o processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2007), é preciso que os alunos coloquem o PLEA em prática em diferentes situações propiciadas pelo professor, pois é dessa forma que eles irão interiorizar e conseguir transferir este conhecimento para outras situações dentro ou fora de sala de aula.

Contudo, conforme destacado, tanto P1 quanto P2 não utilizaram tais formas de intervenção. Ambas trabalharam da seguinte maneira: leitura silenciosa ou coletiva do capítulo e diálogo sobre os conteúdos lidos, em especial sobre a mensagem deixada em cada capítulo. Sabe-se que esta etapa de diálogo também é de extrema relevância para o projeto, porém, não é suficiente para que sejam alcançadas melhorias significativas. Ressalta-se ainda que a análise estatística não apresentou mudanças significativas em nenhuma das questões.

#### **4.4 Percepção dos alunos sobre os impactos do projeto de intervenção**

O terceiro objetivo específico da presente pesquisa foi definido como: “Investigar a percepção dos alunos em relação aos impactos do projeto de intervenção”. Para alcançar esse objetivo, foi solicitado que os estudantes escrevessem uma narrativa. Os alunos receberam alguns direcionamentos de forma que a narrativa pudesse apresentar aspectos relevantes para a pesquisa. Reitera-se que, para a análise das narrativas, foi realizada a proposta de análise de conteúdo de Bardin (2012).

A partir da análise das narrativas foram gerados dois grandes eixos. O eixo 1 trata de “Estratégias de Aprendizagem” e, o eixo 2, de “Valores Sociomorais”. O eixo 1 foi dividido em cinco categorias. São elas:

Categoria A: PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação);

Categoria B: Procura de ajuda social;

Categoria C1: Estrutura ambiental – mudança de comportamento;

Categoria C2: Estrutura ambiental – persistência;

Categoria C3: Estrutura ambiental – trabalho em equipe.

Já o eixo 2 foi dividido em duas categorias. São elas:

Categoria A: Respeito;

Categoria B: Amizade.

Ainda, destaca-se que alguns temas obtiveram baixa incidência nas narrativas dos alunos (no máximo 5). Esses não foram incluídos em categorias. São eles:

- 1) Aprendeu a se organizar (1 incidência – Turma 1);
- 2) Comportamento não mudou, pois já era bom (3 incidências – Turma 1);
- 3) Não ter vergonha de falar sobre a vida (2 incidências – Turma 2);
- 4) Aprendeu a não procrastinar (1 incidência – Turma 2);
- 5) História do amarelo traz mensagens para a vida (4 incidências – Turma 2);
- 6) Reconhecimento de distrator (1 incidência – Turma 2);
- 7) Amizade não mudou, pois já era boa (2 incidências – Turma 2).

Inferre-se que estas questões pouco mencionadas pelos alunos, apesar de terem sido tratadas durante o projeto de intervenção, não ganharam muita ênfase na aplicação do projeto; nesse sentido, apenas alguns alunos deram relevância.

#### **4.4.1 Eixo 1: Estratégias de Aprendizagem**

As estratégias de aprendizagem podem ser entendidas como ações realizadas com a finalidade de alcançar determinado objetivo. Elas são consideradas respostas criativas para a resolução de situações ou problemas. Além disso, para cada tarefa é necessária uma estratégia, por isso, elas são utilizadas seletivamente. Ressalta-se que para a estratégia de aprendizagem tornar-se possível de ser selecionada e aplicada pelo aluno em diferentes situações, ou seja, ocorrer uma transferência, é preciso que ele treine em tarefas de diferente natureza e grau de dificuldade. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007).

O projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” propõe em todos os capítulos o trabalho com diferentes estratégias de aprendizagem que são divididas entre as fases do processo de autorregulação, conforme já apresentado na parte teórica deste estudo.

A categoria A diz respeito ao “PLEA” (Planejamento, Execução e Avaliação). De acordo com Rosário, Núñez e Pienda (2007), na fase do planejamento razões são construídas e objetivos estabelecidos, além de ser o momento para analisar e escolher as estratégias de aprendizagem que melhor se encaixam em determinada atividade. Na fase de execução, coloca-se em prática aquilo que foi planejado, não se esquecendo da necessidade de monitorar a atividade e sempre verificando se o plano está sendo cumprido. Por último, na fase de avaliação, julga-se se tudo está correndo conforme o que foi previsto, o que gera novas planificações, fazendo com que se inicie novamente o processo cíclico autorregulatório.

Na Turma 1, houve 26 incidências da categoria A e, na Turma 2, 24. Abaixo, encontram-se alguns exemplos dos relatos dos alunos a respeito do PLEA:

*“Eu aprendi o PLEA e usei bastante na hora da prova, da lição, da pesquisa, na hora de arrumar o quarto”. (Turma 1)*

*“Um dia estava soltando pipa e utilizei o PLEA para cortar outra pipa. Meu planejamento foi jogar por cima e descarregar. Minha execução foi isso e minha avaliação deu certo”. (Turma 1)*

*“Eu já utilizei o PLEA na escola quando foi o jogo de futebol das meninas contra os meninos e as meninas utilizaram o PLEA. A gente planejou, executou e também uma ajudou a outra”. (Turma 1)*

*“Um dia estava na minha casa e minha prima de quatro anos ia dormir lá. Então, tive que fazer o PLEA: o planejamento era deixar que ela se sentisse confortável, mas que ela não brigasse e nem xingasse ninguém. Então, coloquei em prática e deu tudo certo quando avaliei”. (Turma 1)*

*“(...) sobre o PLEA eu até fiz algumas atividades! Ah, o que é o PLEA? O PLEA quer dizer planejar, executar e avaliar e todas essas coisas são ótimas para serem usadas na vida. Ah, se usei na minha vida? Óbvio, tanto fora da escola como dentro”. (Turma 2)*

*“Eu utilizei o PLEA para ganhar no vídeo game”. (Turma 2)*

*“Quando vou arrumar o quarto uso o PLEA. Eu planejo por onde começo, daí depois arrumo e falo para minha avó avaliar”. (Turma 2)*

*“No 4º ano eu não tinha muitos amigos. Agora no 5º ano tenho vários amigos porque utilizei o PLEA”. (Turma 2)*

É interessante destacar que as crianças, conforme mostrado também na análise do questionário IPAA, compreenderam muito bem o que vem a ser o conceito PLEA. No entanto, infere-se que dificilmente ocorrerá uma permanência de utilização do PLEA pelas crianças. Durante as observações realizadas, diferentemente do que foi salientado por Rosário, Núñez e Pienda (2007), as professoras das turmas não propiciaram momentos variados e atividades diversificadas em que as crianças pudessem aplicar o PLEA.

Destaca-se, ainda, no trecho em que a criança diz: *“Um dia estava soltando pipa e utilizei o PLEA para cortar outra pipa” (Turma 1)*, percebe-se a importância de refletir com as crianças sobre a utilização do PLEA para ações aceitas ou não socialmente.

A categoria B trata de “Procura de Ajuda Social”. Esta é uma estratégia de aprendizagem entendida como “iniciativas e esforços dos alunos para procurarem ajuda dos pares, dos professores e dos demais adultos”. (ROSÁRIO; NÚÑEZ; PIENDA, 2007, p. 26).

Na Turma 1, houve 14 incidências da categoria B e, na Turma 2, apenas três. Abaixo, encontram-se alguns exemplos dos relatos dos alunos sobre a estratégia de procurar ajuda social:

*“(...) e aprendi que todos nós temos que nos ajudar sempre que a gente estiver com dúvidas”. (Turma 1)*

*“Eu aprendi a ajudar os amigos e utilizei isso com o meu amigo K.”. (Turma 1)*

*“Eu aprendi muitas coisas com a B., principalmente a ajudar os amigos na hora que eles mais precisam”. (Turma 2)*

Diante disso, é possível inferir que a quantidade de incidências foi bem menor em comparação à primeira categoria. Isso ocorreu devido à falta de ênfase na questão da ajuda social por parte das professoras. Ainda, que elas possuem a visão predominante de que cada um precisa “fazer o seu” e utilizar-se de suas próprias coisas. Ao contrário de uma visão em que há o predomínio do uso de propostas mais interacionistas, como se pode verificar no exemplo a seguir retirado do diário de campo da pesquisadora, enquanto observava a turma da P1:

*“Como uma primeira atividade, a professora pediu que fizessem um desenho do bosque em uma folha sulfite e o guardassem em um saquinho plástico para que, ao final do projeto, fizessem uma pasta. Ordenou ainda que não era para pedir emprestado material do amigo, cada um deveria usar o seu”.*

Esta postura da professora contribui para a inibição do uso da estratégia de pedir ajuda por parte dos alunos e também para o não favorecimento do desenvolvimento de valores morais, como a solidariedade. Um exemplo que retrata o reflexo da atitude da professora ocorreu quando uma aluna desta turma pediu emprestado um objeto escolar:

*“Outra situação observada foi quando uma criança pediu corretivo emprestado para vários colegas e ninguém quis emprestar. (...) A criança que estava pedindo emprestado o corretivo continuou solicitando aos colegas e todos respondiam: ‘não’”.*

As categorias C1, C2 e C3 dizem respeito à estratégia de aprendizagem “Estrutura Ambiental” que, segundo Rosário, Núñez e Pienda (2007), correspondem aos esforços para alteração do ambiente ou situações físicas ou psicológicas visando à promoção da aprendizagem.

A categoria C1 trata de “Mudança de Comportamento”. Na Turma 1, houve nove incidências e, na Turma 2, 12. A seguir, constam alguns exemplos encontrados nas narrativas dos alunos:

*“O meu comportamento melhorou muito. Antes eu não ajudava ninguém, agora estou ajudando quase a sala inteira”. (Turma 1)*

*“Antes eu bagunçava, minha professora esquentava a cabeça comigo. E depois melhorei muito porque sou um menino bom”. (Turma 1)*

*“O meu comportamento mudou muito. Antes eu conversava muito, agora só converso quando eu e o meu colega acabamos a lição. Agora eu estou estudando bem mais”. (Turma 1)*

*“O meu comportamento mudou algumas coisas, como o palavrão, e comecei a evitar brigas”. (Turma 2)*

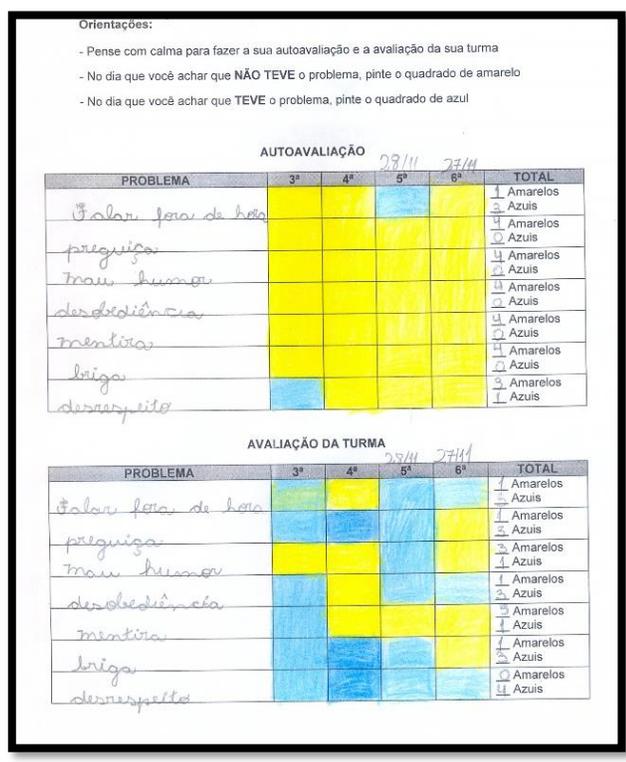
*“Naquela atividade sobre avaliação e autoavaliação aprendi a não mentir, a não desrespeitar, a não brigar, etc.”. (Turma 2)*

*“Meu comportamento de briga melhorou muito”. (Turma 2)*

Ambas as professoras relataram que perceberam mudanças em diversas atitudes dos alunos, principalmente enquanto a pesquisadora estava realizando as intervenções voltadas à qualidade das relações interpessoais.

Um exemplo de atividade que tratou de mudança de comportamentos foi a avaliação da turma e a autoavaliação de cada aluno. As turmas refletiram sobre os principais problemas do grupo e, depois de proporem um PLEA para alcançar melhorias, realizaram diariamente a avaliação e a autoavaliação, como pode ser visto nas imagens:

**Figura 19.** Turma 1 – Atividade: Avaliação e autoavaliação



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

**Figura 20.** Turma 1 – Atividade: Avaliação e autoavaliação

Orientações:

- Pense com calma para fazer a sua autoavaliação e a avaliação da sua turma
- No dia que você achar que NÃO TEVE o problema, pinte o quadrado de amarelo
- No dia que você achar que TEVE o problema, pinte o quadrado de azul

**AUTOAVALIAÇÃO**

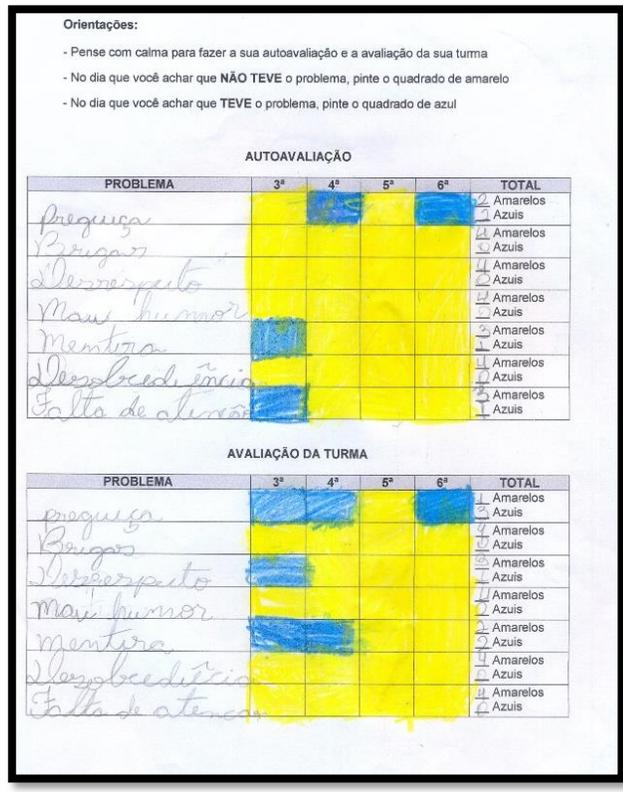
PROBLEMA	3ª	4ª	5ª	6ª	TOTAL
Falar fora de hora	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Preguiça	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Mau humor	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Desobediência	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Mentira	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Briga	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Desrespeito	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis

**AVALIAÇÃO DA TURMA**

PROBLEMA	3ª	4ª	5ª	6ª	TOTAL
Falar fora de hora	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Preguiça	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Mau humor	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Desobediência	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Mentira	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Briga	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis
Desrespeito	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	4 Amarelos 0 Azuis

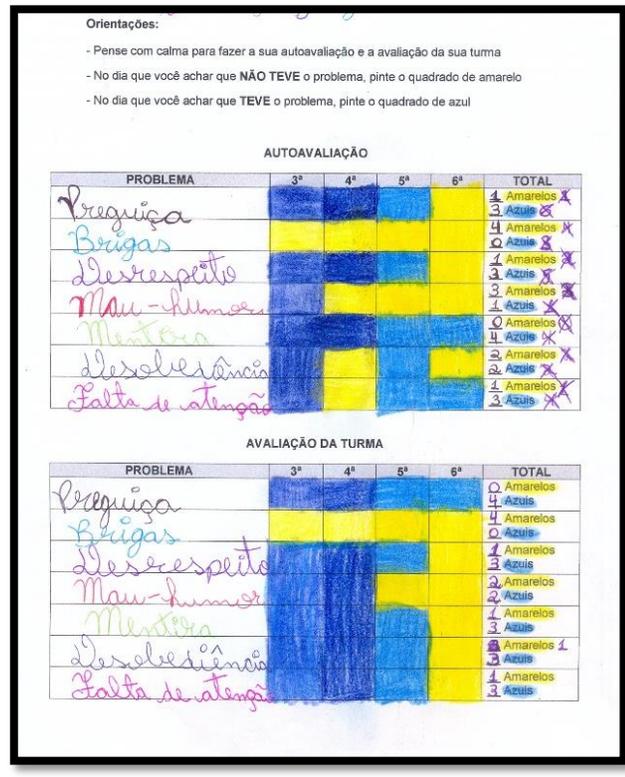
**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

**Figura 21.** Turma 2 – Atividade: Avaliação e autoavaliação



Fonte: Dados da presente pesquisa.

**Figura 22.** Turma 2 – Atividade: Avaliação e autoavaliação



**Fonte:** Dados da presente pesquisa.

A categoria C2 trata de “Persistência”. Na Turma 1, houve apenas uma incidência e, na Turma 2, seis. Abaixo, encontram-se alguns trechos retirados das narrativas.

*“Na história do Amarelo aprendi que você não pode desistir porque quem não desiste há de conseguir”. (Turma 2)*

*“Eu aprendi com a história que não devemos desistir do que queremos, pois, provavelmente no final a gente consiga”. (Turma 2)*

*“Nas atividades da B. aprendi que nada é impossível para quem não desiste”. (Turma 2)*

Infere-se que a Turma 1 obteve apenas uma incidência, visto que a professora não trabalhou com as crianças a ação de descoberta da mensagem do autor após a leitura do capítulo. Quando estava praticamente na metade do livro, a professora citou para os alunos as mensagens importantes deixadas pelo autor, todas de uma vez. Ao contrário, na Turma 2, após a leitura de todos os capítulos, P2 questionou a turma sobre as mensagens e todos dialogaram sobre elas.

A frase encontrada no capítulo 3 pelas crianças, e que se fez marcante para elas, foi a seguinte: “Há sempre um caminho, ic! Quem não desistir há de conseguir! Pode haver momentos difíceis, mas nunca se esqueçam disso, e agora boa viagem, ic!”.

A categoria C3 diz respeito ao “Trabalho em Equipe”. Na Turma 1, houve apenas cinco incidências e, na Turma 2, apenas três. Verifica-se, a seguir, frases escritas pelos alunos sobre esta estratégia de aprendizagem:

*“Eu aprendi que a gente sozinho não consegue nada. Tudo em grupo fica mais fácil”.  
(Turma 1)*

*“A professora B. trouxe um livro do rabanete e a gente aprendeu a trabalhar em equipe. E a gente aprendeu a nunca se achar o bonzão”. (Turma 1)*

*“Eu aprendi com a história que se estiver sozinho não conseguirá nada”. (Turma 2)*

Conforme já destacado na análise do questionário sobre o clima de sala de aula, as professoras basicamente não propiciaram momentos em que os alunos pudessem trabalhar em equipe. Neste sentido, foi deixada de lado uma das estratégias de aprendizagem em que é dada uma grande ênfase na parte metodológica do projeto de autorregulação, tanto por P1 quanto por P2.

Foram encontrados diversos trechos nas narrativas dos alunos em que é possível perceber as reais percepções e entendimentos das crianças referentes a diferentes estratégias de aprendizagem, bem como ao conceito PLEA trabalhado no projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo”. Ainda, foi muito interessante

verificar o quanto eles perceberam suas próprias aprendizagens e melhorias a partir do processo de reflexão propiciado pela própria escrita narrativa.

#### **4.4.2 Eixo 2: Valores Sociomorais**

Os valores sociomorais orientam os indivíduos em relação à forma de ser e de viver consigo mesmos e com os demais, a fim de se manterem coerentes com os costumes, normas, princípios e cultura de determinada sociedade. (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017). Como citado na parte teórica, o projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” trabalha não apenas com as questões sobre autorregulação, mas também com os valores sociomorais. Entretanto, tanto P1 quanto P2 não enfatizaram esse aspecto durante as observações realizadas.

Reitera-se que, por conta disso, após alguns meses de observação, foram planejadas e aplicadas pela pesquisadora intervenções voltadas especialmente para a qualidade das relações interpessoais que também podem ser relacionadas aos valores sociomorais.

A categoria A do eixo 2 trata de “Respeito”. De acordo com Marques, Tavares e Menin (2017), o respeito é entendido como a valorização de todas as pessoas consideradas singularmente. Ainda, as ações que ferem a dignidade humana são consideradas desrespeito, como, por exemplo: a violência, a humilhação, a exploração, a manipulação.

Na Turma 1, houve 12 incidências da categoria A e, na Turma 2, seis. Abaixo, encontram-se alguns exemplos dos relatos dos alunos:

*“Eu aprendi que brigar não é a solução. Conversar é a solução”. (Turma 1)*

*“Eu aprendi a respeitar o próximo, mesmo com suas diferenças”. (Turma 1)*

*“Eu aprendi sobre os sentimentos. Que a gente tem que respeitar os sentimentos dos outros porque os nossos sentimentos não são iguais aos dos outros”. (Turma 2)*

*“Eu aprendi muitas coisas, mas principalmente que as pessoas não são iguais. Cada um tem seu jeito e sua aparência, e a gente não pode julgar ninguém pela aparência”. (Turma 2)*

Marques, Tavares e Menin (2017) salientam que é muito preocupante o fato de as escolas muitas vezes não assumirem a responsabilidade pela formação moral das crianças, dado que até mesmo inconscientemente poderão fortalecer os contravalores, como o desrespeito. Além disso, as autoras destacam que “a aquisição de valores se refere a valores que uma pessoa adota da sociedade, mas que envolve um processo de escolha e reflexão”. (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 56). Neste sentido, percebe-se a relevância de a escola proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre os valores sociomoraes, a fim de que possam escolher conscientemente.

A categoria B do eixo 2 diz respeito à “Amizade”. A amizade é uma das formas de relacionamento entre as pessoas; ela está relacionada a aspectos afetivos, cognitivos e também morais. Além disso, os conflitos que permeiam as amizades constituem-se em oportunidades para que os professores ajudem os envolvidos a refletir sobre os valores. (TORTELLA; MANTOVANI DE ASSIS, 2017).

Na Turma 1, houve 18 incidências da categoria B e, na Turma 2, nove. A seguir, constam alguns exemplos retirados das narrativas:

*“Minhas amizades na turma melhoraram muito depois do projeto, pois aprendi a falar com pessoas que eu nem falava muito e agora estou falando”. (Turma 1)*

*“Aprendi que é bom conversar com quem nem é seu amigo”. (Turma 1)*

*“E a atividade que aprendi com a B. foi do amigo secreto. Uma pessoa que a gente não é amigo podemos virar”. (Turma 1)*

*“Minhas amizades melhoraram bastante, eu arrumei mais amigos. Quando eu não fazia o projeto tinha poucos amigos, e quando a B. começou com o projeto comecei a*

*fazer amizades. Eu arrumei muito mais amigos na escola, foi muito mais divertido”. (Turma 1)*

*“Minha amizade com a turma antes não era muito boa. Depois do projeto Amarelo ficou melhor”. (Turma 1)*

*“Minhas amizades na sala mudaram. Antes, praticamente quase ninguém falava comigo, mas agora todo mundo fala”. (Turma 2)*

*“Minhas amizades eram boas antes, mas não tão boas assim. Agora, alguns meninos estão se aproximando de mim”. (Turma 2)*

Verifica-se que as atividades voltadas à qualidade das relações interpessoais contribuíram para que, segundo a percepção das próprias crianças, as suas amizades melhorassem. Segundo Tortella (2012), a amizade entre os alunos não nasce pronta. Eles precisam se esforçar para iniciar uma amizade e também para mantê-la, inclusive por conta dos conflitos que surgem pelo caminho. Sendo assim, também é papel da escola contribuir para que as crianças possam e aprendam a interagir com qualidade.

A partir do que foi apresentado sobre o eixo 2, verifica-se que as intervenções voltadas à qualidade das relações interpessoais contribuíram, segundo a percepção dos próprios alunos, para a melhoria do respeito e da amizade em sala de aula.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O clima de sala de aula necessita ser levado em consideração quando o tema em pauta é aprendizagem, sucesso escolar e qualidade educacional, visto que um clima positivo está diretamente relacionado ao bom desempenho escolar dos alunos e ao bom desempenho profissional dos docentes.

Ainda, é relevante compreender que um ambiente sociomoral cooperativo e baseado no respeito mútuo pode contribuir para a construção de um clima de sala de aula positivo: um ambiente em que as interações sociais são privilegiadas, os conflitos são entendidos como propícios para o desenvolvimento sociomoral, as atividades e tarefas são desafiadoras, dentre outras características deste tipo de ambiente.

Entretanto, apesar de sua grande importância, a literatura revela que esta temática é pouco estudada nas pesquisas brasileiras e, decorrente disso, muitos profissionais da área da educação ainda não compreendem as implicações do clima positivo de sala de aula para a aprendizagem.

Ademais, permanecem construindo condições ambientais baseadas na pedagogia tradicional, na qual as atividades não são significativas para os alunos, os conflitos são vistos como negativos por atrapalharem o andamento da aula. Apresenta-se, nesse contexto, a visão de que não é papel da escola contribuir para o desenvolvimento sociomoral dos alunos, o que dificulta a promoção da formação de indivíduos autônomos intelectualmente e moralmente, pois apenas reforça-se a heteronomia e geram-se ainda mais comportamentos inadequados em sala de aula.

A partir dos destaques realizados no capítulo 1, algumas conclusões principais emergiram. São elas:

- Para conseguir melhorias na qualidade educacional pública brasileira é preciso, além de políticas de valorização docente, mudanças na concepção de ensino-aprendizagem de muitos profissionais.

- Quando os alunos são ativos no processo de ensino-aprendizagem por meio de situações desafiadoras que geram conflitos, tanto cognitivos quanto nas

relações interpessoais, os professores concedem-lhes oportunidades para que desenvolvam autonomia intelectual e moral.

– O desenvolvimento integral dos sujeitos ocorre de forma conjunta, ou seja, os aspectos cognitivos sempre estarão permeados de aspectos afetivos; os aspectos morais sempre estarão permeados de aspectos cognitivos e afetivos, dentre outras possibilidades de interações.

– Assim como é dever da família, também é obrigação da escola contribuir positivamente para o desenvolvimento sociomoral das crianças e para a formação da personalidade ética de maneira intencional. No entanto, isso apenas se torna possível em um ambiente baseado na cooperação e respeito mútuo, tanto na relação entre os pares quanto na relação professor-aluno.

– O tipo de relação estabelecida com os alunos irá influenciar o clima de sala de aula para que ele seja positivo ou negativo.

– O clima de sala de aula pode influenciar o desempenho escolar dos alunos e o desempenho profissional dos professores, por isso, o clima está relacionado à qualidade da educação.

– Para que os gestores e professores passem a modificar a prática pedagógica que impera em suas escolas, é preciso ampla divulgação desta temática na formação inicial e continuada, visando à promoção do entendimento do papel do clima para a aprendizagem.

A perspectiva da autorregulação da aprendizagem desencadeia reflexões sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem no atual sistema educacional e quais seriam as mudanças e os ganhos se esse processo estimulasse os alunos como protagonistas. É interessante perceber que, apesar do objetivo que os estudantes se tornem autorregulares de sua aprendizagem, o papel do meio, em especial dos profissionais da área da educação, é essencial para que seja possível atingir esse nível com qualidade e, assim, construir conhecimentos significativos a partir de estudos eficazes.

No início do capítulo 2, foram elencadas algumas questões no que tange à potencialidade do projeto de autorregulação “As Travessuras do Amarelo” para a contribuição na melhoria do clima de sala de aula. Após as discussões realizadas no

decorrer do capítulo, é possível compreender que o projeto está fundamentado em princípios condizentes com aqueles necessários à promoção do clima de sala de aula positivo, bem como para a melhoria da qualidade educacional.

Reitera-se que o objetivo geral desta pesquisa é investigar se haverá melhorias no clima de sala de aula do Ensino Fundamental a partir de um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais. E que os objetivos específicos são: a) avaliar a qualidade do clima de sala de aula antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças; b) avaliar os processos de autorregulação dos alunos antes e depois do projeto de intervenção, identificando-se as possíveis diferenças; c) investigar a percepção dos alunos em relação aos impactos do projeto de intervenção.

A partir da análise dos dados qualitativos, verificou-se que o projeto de intervenção contribuiu para a melhoria do clima de sala de aula, em especial para o incremento da qualidade das relações interpessoais e para os processos autorregulatórios dos alunos participantes da pesquisa. Contudo, a análise quantitativa mostrou que, estatisticamente, não ocorreram mudanças significativas. Esse resultado vai ao encontro do aporte teórico que salienta a necessidade de as intervenções serem realizadas com intencionalidade docente, aspecto que não se fez presente no início da aplicação do projeto. Outro fator que pode ter determinado as respostas dos alunos no pós-teste foi uma maior compreensão e tomada de consciência dos temas abordados no questionário respondido por eles.

Diante dos dados, surgiu a hipótese de que poderiam ocorrer mudanças na análise estatística caso todas as ações tivessem sido realizadas desde o início da aplicação com intencionalidade. Verificou-se a necessidade de que temáticas como relações interpessoais, formação de valores e ambiente sociomoral, sejam mais refletidas com as participantes do grupo de estudo colaborativo, visto que apesar de a história “As Travessuras do Amarelo” abranger tais aspectos, eles não foram trabalhados com intencionalidade pelas professoras. Ainda, que o maior tempo de intervenção poderia contribuir para um melhor resultado; sendo assim, entente-se que o curto tempo de intervenção é uma limitação deste estudo.

Pretende-se que este estudo propicie, aos gestores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma reflexão acerca das implicações pedagógicas de um clima de sala de aula positivo e de como um projeto de intervenção visando à autorregulação da aprendizagem e à qualidade das relações interpessoais pode contribuir nessa direção. Ainda, enseja-se que as publicações em espaços científicos possam contribuir para o avanço do entendimento do papel do clima de sala de aula para a aprendizagem.

Para que seus resultados estejam ainda mais próximos dos gestores e professores, serão desenvolvidos artigos, minicursos e palestras para serem disseminados em escolas da Rede Municipal, Estadual e Particular do município de Campinas-SP e também de outras localidades, pois, desta forma, acredita-se ser possível incentivá-los a buscar o aprimoramento de suas práticas pedagógicas por meio da formação continuada, com o intuito de gerar melhorias ao clima de sala de aula.

Além disso, almeja-se que, por meio de sua ampla divulgação em eventos científicos, outros pesquisadores realizem estudos sobre esta temática, a fim de alavancar avanços nas pesquisas e contribuir para ganhos na qualidade da educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. *A formação continuada de professores no Brasil*. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2011/pdf/1/001.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ALVES, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos favoritos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/990/999>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

ANDRÉ, M. Pesquisas sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H. A.; SILVA, M. (Orgs.). *Formação de professores, culturas: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. E-book online. X Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Anped Sudeste, 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/sobre.html>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

ARAÚJO, U. F. *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. Campinas: Moderna, 1999.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Apontamentos preliminares: a autorregulação na Teoria Social Cognitiva. In: POLYDORO, S. (org). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2012.

BARIANI, I. C. D. Sugestões práticas: orientações para busca bibliográfica *on-line*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, Campinas, v.11, n. 2, p. 427-433, 2007. Disponível em:

<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572007000200022](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572007000200022)>. Acesso em: 20 mai. 2017.

BARR, J. J. Developing a Positive Classroom Climate. *The IDEA Center*, 2016.

Disponível em:

[https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA\\_61.pdf](https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf). Acesso em: 28 mai. 2018.

BORUCHOVITCH, E. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 3, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0401.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ética*. 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BRESSOUX, P. As Pesquisas sobre o Efeito-Escola e o Efeito-Professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003. Disponível em:

<[https://www.researchgate.net/publication/271134780\\_As\\_pesquisas\\_sobre\\_o\\_efeito-escola\\_e\\_o\\_efeito-professor](https://www.researchgate.net/publication/271134780_As_pesquisas_sobre_o_efeito-escola_e_o_efeito-professor)>. Acesso em: 20 mai. 2017.

CABRAL, C. L. d. O. A formação do professor no ensino médio: da *Ratio Studiorum* ao projeto de valorização do magistério. In: MENDES SOBRINHO, J. A. d. C. (org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises*. Teresina: EDUFPI, 2007.

CAMPOS, A. P. S. d. Adaptação de um programa de intervenção em funções executivas e autorregulação no contexto escolar para crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. 2016. 121f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2016. Disponível em: < <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/3126/5/Ana%20Paula%20Soares%20de%20Campos.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

CARRERAS, L. L. *et al.* *Como educar integrando valores: materiais, textos, recursos e técnicas*. São Paulo: Loyola, 2006.

COMENIUS PROJECT. *Estrategias y prácticas en las aulas inclusivas*, 2006.

Disponível em:

<<http://observatorioperu.com/2013/Mayo/Educacion%20Inclusiva%2014.pdf>>.

Acesso em: 20 mai. 2017.

CUNHA, M. I. d. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551997000100010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010)>. Acesso em: 20 mai. 2017.

CUNHA, M. B.; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: Reunião da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação: sociedade, cultura e educação: *Novas regulações*, 32, 2009, Caxambu. Anais...

Caxambu: Anped, 2009. Disponível em:

<<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>>. Acesso em:

24 fev. 2018.

ÇENGEL, M; TÜRKOĞLU, A. Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational sciences: theory & practice*, 2016. Disponível em: <<https://www.estp.com.tr/wp-content/uploads/2016/09/2016.0103.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2016.

DELL' AGLI, B. A. V.; BRENELLI, R. P. Reações afetivas em sala de aula: situação lúdica e tarefa escolar. *Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, Marília, v. 7, n. 1, p.133-148, 2015. Disponível em:

<<file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/5321-17314-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

DEMO, P. *Metodologia para quem quer aprender*. São Paulo: Atlas, 2008.

DEVRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DORIGON, T. C.; ROMANOWSKI, J. P. A reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, Curitiba, n. 5, p. 8 - 22, 2008. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

EMÍLIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. Autorregulação da aprendizagem: fundamentos e implicações no contexto educativo. In: POLYDORO, S. (org). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

ESCOLA. *Projeto Político Pedagógico*. Campinas, 2017.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: BITTENCOURT, A. B. *et al. Formação continuada e gestão da educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FIGUEIREDO, M. d. O. *Análise de um programa de autorregulação para alunos com dificuldades de aprendizagem*. 2013. 161f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2923/5698.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 mai. 2018

FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. d. C.; ARAÚJO, J. d. L. *Pesquisa qualitativa em Educação Matemática*. 3ª ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

FLEISS, J. L.; LEVIN, B; PAIK, M. C. Statistical methods for rates and proportions. *John Wiley & Sons*, 2013.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, L. M.; GHEDN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 19, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/1929-4350-2-PB.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

GARRÁN, N. R. El clima escolar. *Revista Investigación y Educación*, Portugal, v. 3, n. 7, 2004. Disponível em: <<https://wikiunav.wikispaces.com/file/view/clima.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

GATTI, B. A. *A construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2007.

GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S; ANDRÉ M. E. D. DE A. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GATTI, B. A.; MELLO, G. N.; BERNARDES, N. M. G. Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino. *Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, out. 1972. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2481>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, S. K. *Desempenho escolar: relação com estratégias para compreensão autorregulada da leitura e nível de compreensão leitora em crianças do ensino fundamental da cidade de Fortaleza*. 2016. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

GRESSLER, L. A. *Pesquisa educacional: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

IBIAPINA, I. M. L. d. M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. d. C. (org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises*. Teresina: EDUFPI, 2007.

KAMII, C. *A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. 29. ed. Campinas: Papirus, 2002.

LA TAILLE, Y. d. Moral e Ética: uma leitura psicológica. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Brasília, v. 26, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

LA TAILLE, Y. d. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Editora UFMG, 1999.

LICCIARDI, L. M. S.; RAMOS, A. d. M. Por onde começar a superação da violência na escola? A implantação de um ambiente cooperativo e o trabalho com a construção do conhecimento. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

LIMA, T. C. S. d.; MIOTO, R. C. T.; PRÁ, K. R. D. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, 2007.

Disponível em:

<[http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/DI%C3%81RIO%20DE%20CAMPO%20\(1\).pdf](http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/DI%C3%81RIO%20DE%20CAMPO%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2017.

LOOS-SANT' ANA, H.; BARBOSA, P. M. R. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 98, n. 249, 2017. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v98n249/2176-6681-rbeped-98-249-00446.pdf>>.

Acesso em: 28 mai. 2018.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, Virginia, USA, v. 5, n. 1, p. 1-3, 2007. Disponível em:

<[https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership\\_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/Leadership_Compass/2007/LC2007v5n1a4.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2018.

LOURENÇO A. A. *Processos Auto-regulatórios em alunos do 3º ciclo do ensino básico*: contributos da auto-eficácia e da instrumentalidade. 2008. 228f. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade do Minho, Braga, 2008. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7631/1/Tese%20de%20Abilio%20Louren%C3%A7o.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. Sísifo. *Revista das Ciências da Educação*, n. 08, jan/abr 2009. Disponível em:

<[http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO_Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*, n. 35, v. 20, São José dos Campos-SP, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/228-1760-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2017.

MARCONI, M. d. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, C. d. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. d. S. *Valores Sociomoraís*. São Paulo: Adonis, 2017.

MEGID NETO, J. Como elaborar projetos de pesquisa em educação. In: KLEINKE, M. U.; MEGID NETO, J. (Orgs.) *Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental*. Livro III. Campinas: FE-UNICAMP, 2011.

MEGID NETO, J. Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. In: KLEINKE, M. U.; MEGID NETO, J. (Orgs.) *Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental*. Livro III. Campinas: FE-UNICAMP, 2011.

MEC *et al.* *Resumo técnico: resultados do índice de desenvolvimento da educação básica 2005-2015*. Brasil, s/d.

MENDES, B. M. M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A. d. C. (org.). *Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análises*. Teresina: EDUFPI, 2007.

MENIN, M. S. d. S. *et al.* Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís: contribuições para o cotidiano da escola. *Rev. educ. PUC-Camp.*, São Paulo, 22(1), 2017. Disponível em: < <file:///C:/Users/wanderley/Downloads/3449-11398-1-PB.pdf> >. Acesso em: 28 mai. 2018.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de Pesquisa – Iniciação*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2006.

OLIVEIRA, S. B. A. S. *Avaliação do processo de autorregulação de desempenho escolar de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/752/1/Sylvia%20Bernadete%20Alves%20Salgado%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

POLYDORO, S. A. J. Apresentação. In: POLYDORO, S. (org). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

PONTE, J. P. d. *Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional*. APM, Portugal, 2008.

ROSÁRIO, P.; NÚÑES, J.; PIENDA, J. G. *Auto-regulação em crianças sub-10: projecto sarilhos do amarelo*. Porto Editora, 2007.

SADALLA, A. M. F. d. A.; SÁ-CHAVES, I. d. S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. *ETD – Educação Temática Digital*, v.9, n.2, jun. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/826>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

SILVA, C. C. M. da. *Relações entre ambiente sociomoral, desempenho escolar e perspectiva social em julgamento moral: análises em escolas públicas*. 2017. 221f. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente

Prudente, 2017. Disponível em:

[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152777/silva\\_ccm\\_dr\\_prud.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152777/silva_ccm_dr_prud.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Acesso em: 20 abr. 2018.

SPARAPAN, B. *As práticas pedagógicas do professor da Educação Infantil que contribuem para a prevenção do bullying escolar e para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças*. 2015. 123f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015.

SRIKLAUBA, K.; WONGWANICHA, S; WIRATCHAIA, N. Development of the classroom climate measurement model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/82477741.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

STRELCIUNAS, D. *A relação entre desempenho em leitura, motivação, autorregulação e ambiente familiar do aluno do Ensino Fundamental I*. 2015. 97f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1649>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

SUN, X.; YANG, Z. Generalized Mc Nemar's test for homogeneity of the marginal distributions. *SAS Global forum*. Vol. 382, 2008.

TANIKAWA, H. A. M. *Monitoramento metacognitivo: um estudo sobre suas relações com o pedir ajuda, o autoconceito e a motivação para aprender de estudantes do ensino fundamental*. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319173/1/Tanikawa\\_HelenaAkemiMotoki\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/319173/1/Tanikawa_HelenaAkemiMotoki_M.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2018.

TENCA, C. A. A. *Atitudes que contribuem para a prática do estudo no ensino fundamental: a experiência de um projeto de autorregulação*. 2015. 155f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/748/1/CAROLINA%20APARECIDA%20A%20RAUJO%20TENCA.pdf>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*: Mercado de Letras/FAPESP, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. Vencer o *bullying* escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

TORTELLA, J. C. B.; ALMEIDA, A. R. de. Avaliação de práticas docentes: autorregulação da aprendizagem no Ensino Fundamental. In: POLYDORO, S. (org). *Promoção da autorregulação da aprendizagem: contribuições da Teoria Social Cognitiva*. Porto Alegre: Letra 1, 2017.

TORTELLA, J. C. B.; ASSIS, O. Z. M. d. A escola e as relações amistosas: relações entre afetividade e cognição. *Schème- Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v. 9, nº 2, 2017. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

VEIGA SIMÃO, A. M. V. d.; FERREIRA, P. C.; DUARTE, F. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In: SIMÃO, A. M. V. d. V.; FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. B. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

VINHA, T. P. *et al. Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 27, n.64, p. 96-127, 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3747/3157>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

VINHA, T. P. *O educador e a moralidade Infantil: uma visão construtivista*. Campinas: Mercado de Letras: FAPESP, 2000.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. Disponível em: <[file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/dialogo-2831%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/dialogo-2831%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2018.

**APÊNDICE A - Questionário clima de sala de aula (alunos)****CLIMA DE SALA DE AULA****ALUNOS**

---

**Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua sala de aula.**

**Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.**

Este questionário é secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridadee dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado **NOS ÚLTIMOS 3MESES.**

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua sala de aula. A partir de suas respostas poderemos conhecer como percebem o clima de sala de aula.

**Agradecemos muito a sua colaboração!**

**Escola:** \_\_\_\_\_

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Série:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

**SEÇÃO 1 - AS RELAÇÕES COM O ENSINO E COM A APRENDIZAGEM**

<p align="center"><b>Marque o quanto você concorda com cada uma das afirmações abaixo:</b></p>	<p align="center">Não concordo</p>	<p align="center">Concordo pouco</p>	<p align="center">Concordo</p>	<p align="center">Concordo muito</p>
1. O que aprendo na escola pode ser utilizado na minha vida fora da escola.				
2. Na minha escola a professora diz que irá diminuir a nota se os alunos não se comportarem.				
3. A quantidade de lição de casa é adequada.				
4. Sou bem orientado pela professora de como fazer minhas lições de casa.				
5. Considero justo o jeito que a professora dá as notas.				
<p align="center"><b>Com que frequência as situações abaixo acontecem com os estudantes de sua turma:</b></p>	<p align="center">Nunca</p>	<p align="center">Alguma vezes</p>	<p align="center">Muitas vezes</p>	<p align="center">Sempre</p>
6. Parecem desinteressados e entediados durante a aula.				
7. Chegam atrasados na aula.				
8. Atrapalham a aula.				
9. Fazem as lições de casa.				
<p align="center"><b>Marque a ocorrência das seguintes situações. A professora de sua turma:</b></p>	<p align="center">Nunca</p>	<p align="center">Algumas vezes</p>	<p align="center">Muitas vezes</p>	<p align="center">Sempre</p>
10. Chega atrasada com frequência.				
11. Costuma faltar.				

12. Explica de forma clara.				
13. Consegue manter a ordem durante a aula.				
14. Propõe atividades em grupo, durante a aula, e os alunos podem ajudar uns aos outros.				
15. Incentiva que os alunos participem do planejamento das atividades que irão ter na aula.				
16. Apoia e incentiva os alunos.				
17. Parece estar desmotivada e sem vontade de dar aula.				
18. Incentiva os alunos a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades propostas durante a aula.				
19. Incentiva os alunos a usarem a biblioteca.				

## **SEÇÃO 2 - AS RELAÇÕES SOCIAIS E OS CONFLITOS NA SALA DE AULA**

<b>Marque o quanto você concorda com cada uma das afirmações abaixo:</b>	Não concordo	Concordo pouco	Concordo	Concordo muito
20. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e a professora.				
21. Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.				
22. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.				
23. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.				
24. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos.				

25. A professora demonstra boa vontade para resolver os problemas.				
26. Se eu pudesse, mudaria de escola.				
<b>Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua turma:</b>	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
27. Os alunos desrespeitam a professora.				
28. Os alunos ofendem ou ameaçam a professora.				
29. Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.				
30. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam da professora para se sentirem bem integrados ao grupo.				
<b>Marque a ocorrência das seguintes situações. A professora de sua turma:</b>	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
31. Demonstra interesse pela nossa vida fora da escola.				
32. Escuta o que temos a dizer.				
33. Implica com alguns alunos.				
34. Grita.				
35. Ameaça alguns estudantes.				
36. Tira sarro ou humilha alguns estudantes.				

**SEÇÃO 3 - AS REGRAS, AS SANÇÕES E A SEGURANÇA NA SALA DE AULA**

<b>Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua turma:</b>	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
37. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da sala de aula.				
38. Em geral, a professora cumpre as regras da sala de aula.				
39. Em geral, os estudantes cumprem as regras da sala de aula.				
40. Os alunos conhecem e compreendem as regras.				
41. As regras são justas e valem para todos (alunos e professora).				
42. Há momentos e espaços destinados para discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na sala.				
43. A professora dá mais atenção a alguns alunos do que outros.				
44. Na maior parte das vezes, a professora castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.				
45. As punições são impostas sem o aluno ser ouvido.				
46. A professora faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.				
47. Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com a professora para ajudar a resolvê-los.				
48. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.				
<b>Com que frequência a professora toma as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:</b>	Nunca	Alguma vez	Muitas vezes	Sempre

49. Finge que não percebeu.				
50. Informa a família sobre o ocorrido para que tome providências.				
51. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.				
52. Coloca os alunos para fora da sala de aula.				
53. Muda os alunos de lugar na sala de aula.				
54. Retira um objeto (brinquedo, celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.				
55. Não sabe o que fazer.				
56. Encaminha para a direção/ coordenação/ orientação.				
<b>Com que frequência a professora toma as atitudes abaixo quando os alunos se agriem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:</b>	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
57. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.				
58. Os alunos são humilhados na frente dos colegas.				
59. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.				
60. A professora informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.				
61. A professora impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.).				

#### **SEÇÃO 4 - AS SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO ENTRE ALUNOS**

<b><u>Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos últimos 3 meses:</u></b>	Nunca	Alguma vezes	Muitas vezes	Sempre
62. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da sala.				
63. Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da sala.				
64. Eu tenho medo de alguns alunos.				
65. Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da sala.				
66. Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da sala.				
67. Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da sala.				
68. Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da sala.				
69. Eu já defendi alguém que estava sendo maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da sala.				
70. Eu já defendi alguém que estava sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da sala.				

#### **SEÇÃO 5 - A INFRAESTRUTURA DA SALA DE AULA**

<b><u>Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua sala:</u></b>	Nunca	Alguma vezes	Muitas vezes	Sempre
71. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).				
72. Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços da sala de aula.				
73. Na biblioteca da sala de aula há livros variados e interessantes.				

**CONHECENDO VOCÊ**

Sua idade é \_\_\_\_\_ anos

**Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**Desde qual série você estuda nesta escola \_\_\_\_\_**

**Você já foi reprovado?**

- ( ) Nunca
- ( ) Uma vez
- ( ) Duas vezes ou mais

**Em relação aos seus estudos, você acredita estar:**

- ( ) Muito bem
- ( ) Bem
- ( ) Nem tão bem, mas nem tão mal
- ( ) Mal

**Quantos bons amigos ou amigas você tem na sua turma?**

- ( ) Nenhum
- ( ) 1
- ( ) 2 ou 3
- ( ) 4 ou mais

**AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!**

**Questionário adaptado pela pesquisadora a partir Vinha *et al* (2016)**

**APÊNDICE B - IPAA (Inventário de processos de autorregulação da aprendizagem)**

<b><u>PARA RESPONDER PENSE EM TODAS AS DISCIPLINAS</u></b>	Nunca	Poucas vezes	Algumas	Muitas vezes	Sempre
<p>1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para o completar. (P)</p> <p><i>- Por exemplo, se tenho de fazer uma atividade sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda, ...</i></p>	1	2	3	4	5
<p>2. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos. (E)</p> <p><i>- Por exemplo, se tenho anotações no caderno que minhas tarefas não estão boas, se os professores algumas vezes chamam a minha atenção, se minhas notas baixaram, penso no que tenho de fazer para melhorar.</i></p>	1	2	3	4	5

(Lourenço, 2007)

### APÊNDICE C - Roteiro de observação da sala de aula

<b>PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO</b>	
<b>Relação professor-aluno</b>	A professora atribui elogios apreciativos
	A professora proporciona momentos em que os alunos expressem seus sentimentos
	A professora considera as ideias de todos ouvindo-os com atenção
	A professora utiliza sanções por reciprocidade
	A professora circula entre os alunos, questionando suas atividades
	A professora permite as manifestações de sentimentos dos alunos
	A professora permite que os alunos se organizem em duplas e grupos
<b>Autonomia moral e relação entre os pares</b>	As regras são construídas coletivamente
	As regras são elaboradas a partir da necessidade do grupo
	As regras são respeitadas pelos alunos
	Professora e alunos têm consciência das regras lembrando-as de seu cumprimento e das razões para cumpri-las
	Existem materiais expostos na sala de aula a fim de garantir o respeito às regras e como professora e alunos se utilizam desses materiais
	Os alunos ouvem com atenção
	Os alunos apresentam iniciativa para resolver situações diversas
	Os alunos utilizam argumentos verbais para resolver seus conflitos
	Os alunos avaliam seu próprio comportamento e atitudes, expressando espontaneamente suas opiniões e sentimentos
	Os alunos ajudam um colega em dificuldades espontaneamente
Os alunos relacionam-se com todos sem fazer distinções	
<b>Autonomia intelectual e autorregulação</b>	Os alunos permanecem em sala trabalhando normalmente na ausência da professora
	Os alunos realizam a tarefa autonomamente
	Os alunos organizam sozinhos os materiais que usaram
	Os alunos compreendem a proposta de trabalho orientada pelo professor
	Os alunos participam da construção, organização e realização das propostas coletivas de trabalho da turma
	Os alunos organizam e realizam trabalhos individuais:

	- com iniciativa - com organização - conclui as atividades propostas
	Os alunos analisam a tarefa e pensam/ reúnem os materiais necessários para realizar(PL)
	Os alunos organizam o ambiente de modo a facilitar a execução da tarefa(PL)
	Os alunos estabelecem um plano prévio à realização da tarefa (PL)
	Os alunos utilizam formas/estratégias de controle sobre a realização da tarefa (monitorizam) (E)
	Os alunos terminam a tarefa mesmo quando surgem dificuldades (E)
	Os alunos avaliam a tarefa realizada (A)

**Protocolo criado pela autora a partir de Tognetta (2003)**

**PL – Planejar; E – Executar; A – Avaliar (estratégias da autorregulação)**

## APÊNDICE D - Atividades pontuais

**Objetivo 1º dia:** Identificar juntamente com as crianças os problemas da turma e realizar o PLEA para obter melhorias.

### TEMA: “PIQUENIQUE DOS PROBLEMAS”

- Realizar as atividades em roda.
- Pesquisadora fantasiada da cor “Azul” do arco-íris para fazer as atividades.
- Realizar uma dramatização interagindo com os alunos a respeito do que sabem da história das cores do arco-íris e questioná-los se na sala de aula eles também tem problemas. Enfatizar a frase do primeiro capítulo: “Todos estão a serviço de todos. Juntos ajudam-se; juntos fazem maravilhas”.
- Relembrar com as crianças o capítulo 9 e 10 do piquenique dos problemas.
- Identificar juntamente com os alunos os problemas da turma.
- Dialogar sobre as consequências que esses problemas trazem e porque precisamos melhorá-los.
- Escrever cada nome dos problemas da turma em uma cartolina e dividir as crianças em grupos para elaborarem um planejamento do que irão precisar fazer para melhorar e também como irão monitorar a execução. Explicar que o planejamento será para toda a turma. Exemplo:

PROBLEMA:	
PLANEJAMENTO	MONITORAMENTO DA EXECUÇÃO

- Socialização dos grupos e um combinado de todos cumprirem. Deixar os cartazes pendurados na parede da sala.
- Explicar que irão fazer todo final de aula uma autoavaliação e avaliação da turma até o final da semana e juntos iremos analisar o resultado. Exemplo:



					__ Amarelos
					__ Azuis

**Objetivo 2º dia:** Aprender a expressar os sentimentos e controlar as reações

**TEMA: “COSPE-FOGO, O DRAGÃO”**

- Leitura do livro “Cospe-Fogo, o dragão” da autora Luciene Regina Paulino Tognetta.
- Dialogar com as crianças sobre os diferentes sentimentos e projetar carinhas representando esses sentimentos no data show da sala de aula.
- Pedir que uma criança de cada vez escolha uma carinha que represente um sentimento que já teve na sala de aula, socialize com os colegas e registre a carinha e a situação.
- Projetar imagens de conflitos entre crianças e também imagens com situações de boa relação para discutir sobre os sentimentos que elas possivelmente tiveram. Ressaltar a importância de verbalizar o que está sentindo e de dialogar para encontrar a solução para o problema.
- Propor como meta que durante toda a semana, se tiver algum conflito entre as crianças e entre as crianças e a professora, eles precisarão expressar os sentimentos e encontrar uma boa solução para o problema. No final de todos os dias os envolvidos no conflito irão escrever em uma cartolina o conflito, os sentimentos e a solução. Deixar a cartolina pendurada na parede da sala. Exemplo:

DATA	CONFLITO	SENTIMENTOS	SOLUÇÃO

- Explicar que no final da semana iremos conversar sobre os conflitos escritos na cartolina e sobre suas soluções.

**Objetivo 3º dia:** Analisar as avaliações da turma e as autoavaliações propostas no 1º dia e analisar o cartaz de conflitos proposto no 2º dia

**Objetivo 4º dia:** Aprender a respeitar as diferenças**TEMA: “MEDONHO”**

- Ler a história “A história da menina e do medo da menina” da autora Luciene Regina Paulino Tognetta.

- Fazer com as crianças três atividades propostas no final do livro:

1ª) Quadro das características. Solicitar que os alunos identifiquem e relatem oralmente crianças da turma com a determinada característica.

Que tem cabelos loiros...	Que tem cabelos escuros...	Que tem cabelos ruivos...
Que usa óculos...	Que vive inventando histórias...	Que é magrinho, magrinho...
Que usa cadeiras de roda...	Que usa aparelho nos dentes...	Que gosta de usar brincos...
Que é muito veloz nas corridas...	Que faz desenhos muito bem...	Que gosta de ficar quietinho...
Que gosta de ler livros...	Que gosta de andar de bicicleta...	Que gosta de falar pelos cotovelos...

2ª) Quadro “Como você se sentiria se...”. Solicitar que os alunos relatem quais seriam os sentimentos.

<b>Como você se sentiria se...</b>
Todo dia os colegas da classe lhe deixassem de fora das brincadeiras?
Todo dia alguém inventasse uma mentira sobre você?
Todo dia alguém puxasse seu cabelo e todos os outros colegas caíssem na risada?
Todo dia alguém pegasse seu lanche e se divertisse com isso?

3ª) Quadro “preciso de ajuda em” e “no que eu posso ajudar”. Solicitar que os alunos pensem e façam o quadro em uma folha. Enfatizar que nos momentos de atividades, eles podem colocar em prática.

Preciso de ajuda em...	No que eu posso ajudar

**Objetivo 5º dia:** Refletir sobre a colaboração/ trabalho em equipe

### **TEMA: “O GRANDE RABANETE”**

- Relembrar com as crianças o capítulo 7 que fala sobre as cores do arco-íris que ajudaram o laranja a sair da areia movediça.
- Dizer que tem mais uma história parecida com essa e ler o livro “O grande rabanete” da autora Tatiana Belinky.
- Dialogar a respeito da importância da colaboração.
- Propor o desafio “**O amigo invisível**” retirado do livro “Como educar integrando valores: materiais, textos, recursos e técnicas”.

**Objetivo:** saber ser amável com qualquer pessoa.

#### **Desenvolvimento:**

- a) Colocam-se papéis com os nomes de todos os alunos em uma sacola. Cada aluno tirará dela um papel; se o nome que tirar for o seu, deverá colocar o papel de volta e tirar outro.
- b) Feito isso, propõe-se que durante um tempo preestabelecido de comum acordo entre professor e alunos, por exemplo, três dias, cada aluno se empenhe em tornar-se o melhor amigo do colega que lhe coube por sorte. Deve-se procurar fazer com que se sinta contente e auxiliá-lo, caso necessite de ajuda.
- c) Não se pode dizer qual o companheiro que lhe coube como amigo invisível, até finalizar o período estabelecido. A seguir, cada um dirá quem acredita que tenha sido seu amigo invisível e por que pensa que seja ele.
- d) Durante o período acima fixado, cada aluno irá anotando todas as coisas boas que fizer para seu amigo invisível, a fim de mais tarde comprovar se este as observou.
- e) Se algum aluno não estiver de acordo com o colega que lhe coube, o professor tem de convencê-lo para que o aceite, criando um clima favorável.

- Cada um irá planejar o que poderá fazer de coisas boas para o amigo (mínimo 1 por dia).
- Combinar com os alunos a importância do compromisso de não contar para ninguém o amigo sorteado e que a revelação acontecerá na próxima semana.

**Objetivo 6º dia:** Analisar o desafio “O amigo invisível” proposto no 5º dia.

**Objetivo 7º dia:** Escrever uma narrativa sobre o que aprendeu com o projeto e com as atividades extras. Leitura do livro “O chapéu do Noel”.

### **APÊNDICE E - Escrita da narrativa (alunos)**

Esse ano você participou do Projeto “As Travessuras do Amarelo”. Gostaria que me contasse, como se você estivesse escrevendo sua história, como foi para você ler a história do Amarelo e participar junto com seus amigos das aulas. Eu também realizei algumas atividades com você. Gostaria muito que nessa sua história você contasse também como foi participar dessas atividades. Pensei em alguns itens que pode lhe ajudar a escrever sua história:

- O que aprendi com a história.
- Minhas amizades na sala de aula, antes e depois da participação no projeto.
- O meu comportamento, antes e depois da participação no projeto.
- Utilização do PLEA nas atividades em sala e fora da escola.
- O que aprendi com as atividades que a Bárbara fez.
- O que já utilizei na minha vida.

Obrigada pela participação

## ANEXO 1 - Carta de apresentação

À Diretora

Sra. \_\_\_\_\_

Enquanto aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-Campinas desenvolverei a pesquisa intitulada: Melhorias no clima de sala de aula em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental: contribuições de um projeto de autorregulação. O objetivo principal da pesquisa é investigar se o clima de sala de aula em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental apresentará melhorias com a utilização de um projeto de autorregulação por professoras que participam de um grupo de estudo colaborativo. E os objetivos específicos são: a) identificar as possíveis melhorias no clima de sala de aula das turmas participantes do projeto; b) identificar as possíveis melhorias no processo de autorregulação das turmas participantes do projeto; c) analisar, segundo as concepções dos próprios alunos, os impactos do projeto de autorregulação em suas vidas; d) analisar, segundo as concepções das próprias professoras, os impactos do projeto de autorregulação em suas vidas e na vida de seus alunos.

A relevância do estudo se dá na possibilidade de propiciar, aos gestores e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma reflexão a cerca das implicações pedagógicas de um clima de sala de aula positivo e de como um projeto de autorregulação pode contribuir nessa direção.

Visando o cumprimento dos objetivos deste estudo, tenho como procedimento metodológico, inicialmente a realização de um levantamento bibliográfico sobre o tema da pesquisa. Após este levantamento, o estudo conta com momentos específicos de produção de material empírico, são eles: a aplicação de dois pré-testes, a observação da sala de aula, as narrativas dos alunos e das professoras, e a aplicação de dois pós-testes.

Diante disso, solicito sua autorização para coletar os dados ora referenciados nesta escola junto às professoras e alunos do 4º ano e 5º ano do período da manhã, sendo que os mesmos serão por mim convidados a colaborar com o estudo, ressaltando que serão preservadas as suas identidades.

\_\_\_\_\_  
Sra. \_\_\_\_\_

**Diretora da Escola**

**Pesquisador Responsável**

\_\_\_\_\_  
**Bárbara Sparapan**

RA: 17429614

E-mail: barbara\_sparapan01@hotmail.com

Celular: (19) 98265-0910

## ANEXO 2 - Carta de autorização

Campinas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Autorizo o desenvolvimento da proposta de investigação acerca da pesquisa intitulada “Melhorias no clima de sala de aula em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental: contribuições de um projeto de autorregulação”.

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa que tem como objetivo investigar se o clima de sala de aula em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental apresentará melhorias com a utilização de um projeto de autorregulação por professoras que participam de um grupo de estudo colaborativo. E os objetivos específicos são: a) identificar as possíveis melhorias no clima de sala de aula das turmas participantes do projeto; b) identificar as possíveis melhorias no processo de autorregulação das turmas participantes do projeto; c) analisar, segundo as concepções dos próprios alunos, os impactos do projeto de autorregulação em suas vidas; d) analisar, segundo as concepções das próprias professoras, os impactos do projeto de autorregulação em suas vidas e na vida de seus alunos.

Carimbo

Atenciosamente,

---

Diretora



### ANEXO 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido (professoras)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Melhorias no clima de sala de aula em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental: contribuições de um projeto de autorregulação” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) BÁRBARA SPARAPAN do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do Centro de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem o objetivo de investigar se o clima de sala de aula em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental apresentará melhorias com a utilização de um projeto de autorregulação por professoras que participam de um grupo de estudo colaborativo.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações.
- Participarei de um questionário sobre o clima de sala de aula, das observações semanais na escola e das observações quinzenais com duração de duas horas na PUC-Campinas e da escrita da narrativa.
- Ao conceder as informações posso ficar constrangido (a) com a revelação dos dados; no entanto fui informada que minha identidade será mantida em sigilo.
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo.
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem.
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma.
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa.
- Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.
- No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa em termos éticos, posso recorrer ao CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa”, no endereço abaixo indicado.

Campinas, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Sujeito da Pesquisa:**

---

NOME COMPLETO

**Pesquisador Responsável:**

---

**Bárbara Sparapan**

RA: 17429614

E-mail:

barbara\_sparapan01@hotmail.com

Celular: (19) 98265-0910

**CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa  
com Seres Humanos da PUC-  
Campinas, no telefone (19) 3343-6777,  
e-mail: comitedeetica@puc-  
campinas.edu.br, endereço Rod. Dom  
Pedro I, km 136, Parque das  
Universidades, Campinas-SP, CEP:  
13086-900, horário de funcionamento  
de segunda a sexta-feira das 08h00 às  
17h00”.**

**CCHSA  
PPGE /PUC - Campinas  
Rodovia D. Pedro I, Km 136  
Parque das Universidades  
CEP 13086-600  
Campinas/SP  
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415  
[poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br](mailto:poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br)**

#### ANEXO 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido (alunos)

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “Melhorias no clima de sala de aula em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental: contribuições de um projeto de autorregulação” que está sendo realizada sob a responsabilidade do (a) mestrando (a) BÁRBARA SPARAPAN do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do Centro de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, orientada pelo (a) Prof (a). Dr (a) JUSSARA CRISTINA BARBOZA TORTELLA.

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem o objetivo de investigar se o clima de sala de aula em turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental apresentará melhorias com a utilização de um projeto de autorregulação por professoras que participam de um grupo de estudo colaborativo.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações.
- Participarei de dois encontros com a pesquisadora para responder o questionário de clima de sala de aula e o instrumento denominado Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), sendo estes realizados nas dependências da escola, com duração de 30 minutos cada encontro; e também das observações semanais e da escrita narrativa.
- Ao conceder informações sobre as avaliações posso ficar constrangido (a) com a revelação dos dados; no entanto fui informada que minha identidade será mantida em sigilo.
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo.
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem.
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma.
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa.
- Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.
- No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa em termos éticos, posso recorrer ao CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa”, no endereço abaixo indicado.

Campinas, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Pesquisador Responsável:**

**Bárbara Sparapan**

RA: 17429614

E-mail:

**Sujeito da Pesquisa:**

---

NOME COMPLETO DO ALUNO

**Anuência dos pais ou Responsável**

---

NOME COMPLETO

**CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa  
com Seres Humanos da PUC-  
Campinas, no telefone (19) 3343-6777,  
e-mail: [comitedeetica@puc-  
campinas.edu.br](mailto:comitedeetica@puc-<br/>campinas.edu.br), endereço Rod. Dom  
Pedro I, km 136, Parque das  
Universidades, Campinas-SP, CEP:  
13086-900, horário de funcionamento  
de segunda a sexta-feira das 08h00 às  
17h00”.**

**CCHSA  
PPGE /PUC - Campinas  
Rodovia D. Pedro I, Km 136  
Parque das Universidades  
CEP 13086-600  
Campinas/SP  
Tel.: (19) 3343-7408 / 3343-7415  
[poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br](mailto:poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br)**