

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS (CECH)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MAURO GOMES DE CAMARGO

**VOZES NO ENSINO:** o medo das crianças e sua relação  
com o saber na perspectiva das professoras

SÃO CARLOS – SP  
2024

MAURO GOMES DE CAMARGO

**VOZES NO ENSINO: o medo das crianças e sua relação  
com o saber na perspectiva das professoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), linha de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (ECS), como parte dos requisitos necessários para a defesa ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

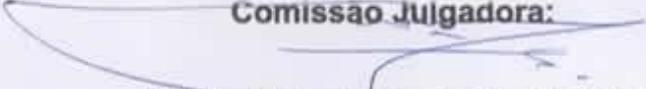
---

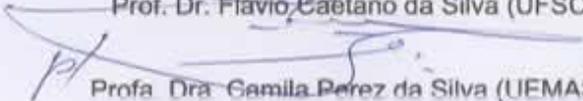
**Folha de Aprovação**

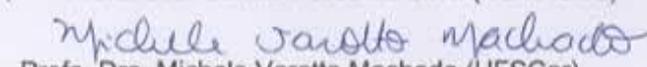
---

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Mauro Gomes de Camargo, realizada em 19/08/2024.

**Comissão Julgadora:**

  
Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva (UFSCar)

  
Profa. Dra. Gamila Perez da Silva (UEMASUL)

  
Profa. Dra. Michele Varotto Machado (UFSCar)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos que acreditaram no poder da educação, na força da escola, no potencial de cada um da comunidade escolar e na riqueza dos saberes que permeiam a nossa realidade. Que essa pesquisa sirva como um instrumento para fortalecer a crença de que, juntos, podemos construir um futuro melhor para todos, valorizando e potencializando os saberes que cada um carrega consigo.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão dessa dissertação de mestrado não teria sido possível sem o valioso apoio de diversas pessoas.

Agradeço a Deus, por todo amparo nessa trajetória de escrita acadêmica.

Agradeço aos amores da minha vida, minha esposa, Ana Alessandra Alonso de Camargo, pelo amor, apoio e compreensão incondicionais durante toda essa jornada. À minha filha, Sophia Alonso Gomes, que com sua alegria e ternura me motivou a seguir em frente.

Aos meus pais, Mario Gomes de Camargo (*in memoriam*) e Malvina Camargo, por terem acreditado e investido na minha educação desde o início. Aos meus familiares, que de alguma forma me ajudaram quando precisei, mostrando que a união e o apoio da família são indispensáveis.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, pela paciência e incentivo. Sua orientação foi crucial para a realização dessa dissertação.

Ao meu grande amigo Fabiano Idem, que não poupou esforços em me ajudar sempre que precisei. Sua amizade e apoio foram inestimáveis ao longo deste percurso.

À professora Dra. Sônia Aparecida Belletti Cruz, que me iniciou na escrita acadêmica e despertou em mim o interesse pela pesquisa.

À professora Cris, pelas sugestões valiosas na construção do projeto para o meu processo seletivo do mestrado.

Ao professor Dr. Roberto Marcos Gomes de Onófrío, por sua amizade e companheirismo.

Ao amigo Rodrigo Cambiaghi, por sempre estar disposto a me ajudar com sua generosidade e conhecimento.

À minha amiga Luciane Salamon, que disponibilizou seu tempo para ler minha dissertação e fornecer *feedbacks* valiosos.

Aos amigos que fiz durante as aulas na UFSCar, que tornaram essa caminhada mais leve e enriquecedora com suas companhias e trocas de experiências.

À Banca da dissertação, composta pelas professoras doutoras Camila Perez, Michele Varotto e Aline Cristina de Souza, pela leitura cuidadosa, sugestões valiosas e contribuições que enriqueceram este trabalho.

Expresso minha gratidão à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo incentivo à pesquisa, que desempenha um papel fundamental no avanço

da Educação em nosso país.

A todos, meu sincero agradecimento por cada contribuição, grande ou pequena, que tornou possível a concretização deste sonho.

## RESUMO

Em um contexto em que a relação com o saber abarca dimensões multifacetadas, incorporando interações com o mundo, com outros e consigo mesmo (Charlot, 2000). O objetivo dessa pesquisa foi compreender a percepção das professoras sobre a relação da criança com o saber em função dos seus medos. Para isso, formulamos uma pergunta central: quais são as percepções de três professoras que lecionam no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre os medos manifestados por seus alunos? Além disso, quais são os saberes enunciados diante dos medos dessas crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com abordagem empírica em duas escolas públicas do município de Araraquara, São Paulo, Brasil, focando na dinâmica do cotidiano escolar. Essa pesquisa teve como embasamento teórico as obras de Charlot (1996, 2000, 2020). A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos dados, adotamos abordagem do “Balanço do Saber” ou “Inventário do Saber”, conforme proposto por Charlot (1996, 2009). Essa pesquisa nos demonstrou diversos saberes, entre eles, compreendemos que, na percepção das professoras, há uma grande diversidade de medos enfrentados pelas crianças no ambiente escolar, os quais se relacionam com os saberes. Assim como, as professoras identificaram diversos tipos de medos entre seus alunos, além dos seus próprios medos durante seus primeiros anos como discentes. Contudo, esse estudo nos demonstrou que a escola é uma teia de saberes, relações e medos, dos quais estão envolvidos a observação, autoimagem e estratégias, a fim de identificar quais são os medos das crianças em nossas escolas.

**Palavras-chave:** medo das crianças; relações com o saber; escola.

## ABSTRACT

In a context in which the relationship with knowledge encompasses multifaceted dimensions, incorporating interactions with the world, with others and with oneself (Charlot, 2000). The aim of this research was to understand teachers' perceptions of children's relationship with knowledge as a function of their fears. To do this, we formulated a central question: what are the perceptions of three teachers who teach in the first year of elementary school about the fears expressed by their pupils? In addition, what is the knowledge enunciated in the face of these children's fears? This is a qualitative study with an empirical approach in two public schools in the municipality of Araraquara, São Paulo, Brazil, focusing on the dynamics of everyday school life. The theoretical basis for this research was the work of Charlot (1996, 2000, 2020). Data was collected through semi-structured interviews. To analyze the data, we adopted the “Balance of Knowledge” or “Inventory of Knowledge” approach, as proposed by Charlot (1996, 2009). This research has shown us various types of knowledge, among which we understand that, in the teachers' perception, there is a great diversity of fears faced by children in the school environment, which are related to knowledge. The teachers also identified different types of fears among their students, in addition to their own fears during their first years as students. However, this study has shown us that school is a web of knowledge, relationships and fears, in which observation, self-image and strategies are involved, in order to identify the fears of children in our schools.

**Keywords:** children's fears; relationships with knowledge; school.

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1** – Os medos produzidos pela escola
- Quadro 2** – Os medos produzidos pela pedagogia do castigo
- Quadro 3** – A escola e a necessidade de ser perfeito
- Quadro 4** – Medos além dos muros da escola
- Quadro 5** – A escola e a busca pela aceitação
- Quadro 6** – A escola como espaço de medos não resolvidos
- Quadro 7** – A escola e a solidão do aluno
- Quadro 8** – Sentimentos silenciados
- Quadro 9** – Os medos produzidos pela vigilância e controle
- Quadro 10** – Autoridade e medo em sala de aula
- Quadro 11** – Os medos produzidos pela escola e seus efeitos
- Quadro 12** – Avaliação como parâmetro de ensino
- Quadro 13** – Os medos produzidos pelas vozes do silêncio
- Quadro 14** – O silêncio por trás da violência
- Quadro 15** – A importância da formação sobre os medos na escola
- Quadro 16** – Entre muros e vozes
- Quadro 17** – A escola como refúgio ou medo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 UMA ABORDAGEM DOS MEDOS INFANTIS .....</b>	<b>14</b>
1.1 O CONCEITO DO MEDO EM WINNICOTT .....	15
1.2 A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA NA EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CHARLOTIANA .....	17
1.3 ESCOLA COMO ESPAÇO DE SABERES .....	24
1.4 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO FERRAMENTA DO SABER .....	28
1.5 EMOÇÕES E SENTIMENTOS COMO ASPECTOS FUNDAMENTAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL .....	30
<b>2 PERCURSO DA PESQUISA .....</b>	<b>37</b>
2.1 TECENDO SABERES ATRAVÉS DA COLETA DOS DADOS .....	42
2.2 FANTASIA OU REALIDADE: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE OS MEDOS DOS ALUNOS .....	45
<b>3 CONSTELAÇÃO DOS SABERES .....</b>	<b>77</b>
<b>4 O QUE APRENDEMOS COM AS PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS SOBRE OS MEDOS.....</b>	<b>107</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória escolar começou em 1979, quando entrei na creche, o que hoje chamamos de (Educação Infantil). Desde o início, o medo fez parte dessa experiência. Um dos primeiros medos que senti foi a possibilidade de minha mãe me deixar e nunca mais voltar para me buscar. No ano seguinte, no primeiro ano do ensino fundamental, novos medos surgiram. Meu professor era uma figura rígida, bem alto e forte o que me assustava muito. Em uma ocasião, fui punido sendo colocado de joelhos atrás da porta por estar conversando com um colega - punições e ameaças eram constantes. Com o passar dos anos, outros medos foram se manifestando na escola. Falar em público, por exemplo, era um dos mais frequentes. A leitura em voz alta, em particular, era um martírio. A ansiedade, em relação às provas, sempre me perseguia.

Na vida adulta, ao me tornar pai, minha mulher e eu discutíamos nossos medos de infância e decidimos que nossa filha, ainda por nascer, e hoje com 13 anos, não enfrentaria os mesmos medos. Com isso, ela não temia “bicho-papão”, o “homem do saco” ou o medo do escuro, até os seus nove anos. No entanto, novos medos apareceram, como medo da professora, da diretora, e até mesmo hoje, o medo de ter um “bicho” embaixo de sua cama. Em minha graduação (2014-2018) na Universidade Paulista (UNIP), participei de um Projeto de Extensão Universitário, intitulado: “Filosofia para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola pública estadual: perspectivas para o pensar reflexivo” coordenado pela professora Dra. Sônia Aparecida Belletti Cruz.

Durante os encontros, em 2014, muitos temas surgiram, dentre eles: o “medo”. E isso me trouxe muitas reflexões. Pouco tempo depois, a mesma professora me convidou para participar de uma Iniciação Científica, no qual, exploramos os medos das crianças, questionando se eram reais ou imaginários.

Inspirado tanto por minhas experiências com minha filha quanto pelos relatos das crianças no projeto de extensão, pesquisar sobre os medos infantis tocou-me profundamente. Pude perceber a relevância dessa para a educação, na medida em que se evidenciava a importância do papel do professor ao saber lidar com as emoções e sentimentos de seus alunos.

Na atualidade, atuando como professor alfabetizador de uma turma do segundo ano do ensino fundamental da rede pública de Araraquara, me preocupo com os medos das crianças.

No ano de 2021 tive a oportunidade de iniciar o Curso de Especialização *Lato Sensu*

“Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho” pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), concluído em 2022. As reflexões e inquietações suscitadas ao longo das aulas despertou-me o desejo de compreender quais os saberes que as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental produzem em relação aos seus medos, segundo a percepção dos professores de algumas escolas públicas do Ensino Fundamental do município de Araraquara, SP.

No decorrer das aulas da especialização “Escola Pública: Relações com o saber que afetam projetos de vida e de trabalho”, muitos temas instigantes foram levantados, dentre eles “Da Relação com o Saber” de Bernard Charlot (2000). Nesse sentido, o sentimento de curiosidade e inquietação que outrora fora desabrochado na Iniciação Científica sobre o “medo infantil”, veio à tona o desejo de estar desenvolvendo uma pesquisa em relação a esse mesmo tema. Assim sendo, durante estudos dos textos sobre a relação com o saber fui movido por um sentimento instigante em identificar os desdobramentos dos medos dos alunos no trabalho dos professores do ensino fundamental que culminou na elaboração de um projeto, a fim de submetê-lo ao processo seletivo de mestrado em 2022.

Através da experiência em sala de aula percebemos que as crianças, desde muito pequenas, sentem medo do escuro, bicho-papão, aranha, bruxas, fantasmas, entre outros.

Na visão de Papalia e Feldman (2013) o medo, tristeza e alegria são reações subjetivas. Elas estão associadas a mudanças fisiológicas e comportamentais.

A escola "disciplinada"<sup>1</sup> é uma expressão que frequentemente evoca imagens de ambientes de aprendizado rígidos, focados na imposição de regras e normas. Muitas vezes, em detrimento da expressão individual e do reconhecimento das emoções e experiências dos alunos. Assim sendo, seria crucial considerar como essa disciplina é aplicada e como afeta a percepção dos alunos sobre suas próprias experiências e relações com o saber.

Em vista disso, Portocarrero (2004, p. 172) tece o seguinte comentário sobre a disciplina:

A disciplina organiza o espaço através de uma repartição dos indivíduos; controla a atividade através do controle do tempo; especifica o indivíduo generalizando-o através de uma vigilância hierárquica; organiza as diferenças através de uma sanção normalizadora e reproduz e produz saber através do exame.

Nesse sentido, é urgente repensar a educação de maneira crítica.

---

<sup>1</sup> Conforme indicado em Foucault (1987) a escola disciplina e ela é disciplinada, segundo o que podemos encontrar nos escritos do autor, especialmente no livro “Vigiar e punir” é que, a instituição normaliza o sujeito porque ela é normalizada.

Veiga-Neto e Lopes (2010) nos mostram que o pensamento de Michel Foucault pode ser fundamental nessa tarefa, pois nos conduz a questionar o que está estabelecido, revelando o caráter arbitrário e contingente das práticas pedagógicas que têm predominado. Essa perspectiva crítica nos abre espaço para considerar também a relação com o saber sob uma nova ótica. Nesse contexto, Charlot (2000) nos lembra que a relação com o saber não é apenas uma interação com conteúdos escolares, mas que envolve a relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Assim, ao estranhar e desconstruir as certezas pedagógicas, como propõe Foucault, podemos melhor compreender e valorizar as complexas dinâmicas que Charlot destaca.

Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa foi: Compreender a percepção das professoras sobre a relação da criança com o saber diante dos seus medos.

Como objetivos específicos, acreditamos que esse percurso de exploração nos conduziu a algumas indagações cruciais dessa dinâmica, tais como:

- Identificar como as professoras percebem e avaliam os medos infantis em sua sala de aula;
- Analisar como o medo das crianças interfere na relação delas com o saber.

Portanto, a questão da pesquisa, para que se possa chegar ao objetivo proposto é: quais são as percepções de três professoras do primeiro ano do ensino fundamental sobre os medos manifestados por seus alunos? E, conseqüentemente, quais saberes emergem desses medos percebidos pelas professoras?

A pesquisa buscou explorar as percepções das professoras em relação aos medos, manifestados pelas crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A suposição subjacente é que as crianças, ao interagirem com seus pares, professores e o conteúdo educacional, e, ao enfrentarem seus medos, estão ativamente envolvidas na construção de saberes. Através dessas interações complexas, os medos não apenas influenciam, mas também contribuem para a produção e assimilação de saberes.

A base teórica foi fundamentada principalmente nas obras de Charlot (1996, 2000, 2020), para embasar nossa questão de pesquisa.

Utilizamos a abordagem qualitativa, com foco empírico, centrada na dinâmica do cotidiano escolar, conforme os estudos de Alves (2001).

A técnica de coleta de dados utilizada foi feita por meio de entrevista semiestruturada, aplicada às professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Araraquara, São Paulo, Brasil.

Para análise dos dados, utilizamos a abordagem do “Balanço do Saber” ou “Inventário

do Saber”, conforme proposto por Charlot (1996). A análise foi dividida em duas etapas: na primeira, investigamos as percepções das professoras sobre os medos das crianças, com o foco no que elas afirmavam saber a respeito desses medos. Também apresentaremos a análise dos dados coletados, com foco na fala das professoras “A”, “E” e “F” sob suas percepções dos medos de seus alunos, revelando experiências e reflexões relacionadas a diversos tipos de medo que influenciam comportamento e os saberes dos alunos em sala de aula. A segunda etapa constituiu na análise dos saberes identificados a partir desses relatos. Ela foi realizada com base em 17 quadros que continham as falas das professoras sobre os medos dos alunos, os saberes enunciados a partir desses medos, e, assim como, seus desdobramentos.

As entrevistas foram transcritas utilizando a ferramenta *Microsoft Word*, o que facilitou o processo de transcrição devido à possibilidade de ajustar a velocidade das gravações, garantindo maior precisão.

Na primeira seção discutiremos conceitos sobre os medos infantis. Discutiremos também o conceito de medo a partir da visão de Winnicott, no contexto da Psicanálise. Destacaremos a importância de uma abordagem antropológica na educação, sob a perspectiva de Charlot (2020). Analisaremos a escola como um espaço de construção de saberes e a identidade do sujeito que ocupa esse espaço. Outro aspecto tratado será a comunicação das crianças por meio de múltiplas linguagens. Concluiremos a primeira seção estudando as emoções e sentimentos como aspectos fundamentais no desenvolvimento infantil.

Na seção dois, introduziremos o leitor ao contexto das instituições onde as professoras entrevistadas - identificadas como “A”, “E” e “F” - atuam, proporcionando uma breve descrição das duas escolas denominadas “X” e “Y”. O objetivo é esclarecer o ambiente em que essas educadoras desenvolvem suas práticas pedagógicas. Detalharemos o percurso da pesquisa, incluindo alguns autores que fundamentaram o estudo, bem como os aspectos materiais e metodológicos utilizados.

Já na seção três, exploraremos o conceito de “Constelação de Saberes”, proposto por Charlot (2001), dessa vez, analisando os medos percebidos pelas professoras, os saberes emergentes dessas percepções e seus desdobramentos.

Na quarta e última seção, anunciaremos sobre o que aprendemos com as percepções das professoras sobre os medos das crianças em sua relação com o saber.

## Seção 1

### Uma abordagem dos medos infantis

A compreensão sobre os medos infantis no ambiente escolar requer uma análise cuidadosa das dinâmicas emocionais e sociais que permeiam a vida das crianças na escola.

Nesse contexto, a seção se debruçou sobre alguns conceitos de ansiedade e fobia, explorando suas relações com o processo de aprendizagem e as interações escolares.

Segundo Schachter e McCauley (1990), ansiedade é um sentimento de caráter ameaçador quando não há objeto ou circunstância específica temida. Já a fobia advém dos medos que não passam após um curto espaço de adaptação e que transtornam a atuação das pessoas.

Acreditamos que, compreender os sentimentos apontados pelos autores citados, puderam nos auxiliar a entender se a criança sente medo no âmbito escolar e ainda como o percebe em seu cotidiano. Destarte podemos inferir a inevitabilidade em produzir conhecimentos referente aos medos que circundam o cotidiano escolar das crianças.

Assim é possível inferir que, na medida que estejam inseridos em um espaço que se permite falar de si, na voz dos professores, lograremos saber do que sentem medo, melhor, o que os assustam nesse ambiente que deveria ser o de construção de saberes.

Quanto aos discentes (Carvalho, 2014, p. 116) argumenta que:

Talvez aqui a escola tenha por desafio ouvir o que faz calar; dar voz à palavra maldita e insolente que libera um fluxo de significados incompreensíveis aos seus significantes institucionalizados; atentar ao comportamento desalinhado das fileiras de suas intenções quietantes, tomá-lo como insubmissão voluntária e indolente aos efeitos inibidores que totalizam modos de ser [...]

O desafio, portanto, das instituições escolares é buscar contrariar modos de ser, no qual, alunos que não se “comportam bem” podem, por exemplo, ouvir “se você não ficar quieto e não fizer direito a lição não terá ao recreio”.

Ao longo dos anos muitos estudos vêm surgindo, abordando temas como fracasso escolar, a exemplo dos estudos realizados pelo pesquisador Bernard Charlot (2000), uma questão que consideramos essencial para compreender os medos infantis no ambiente escolar.

Nesse contexto, pudemos inferir que o fracasso escolar, na perspectiva charlotiana, pode ser visto como uma forma de violência simbólica. Um conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu (1989).

Embora o foco da pesquisa não seja a violência na escola, pensamos ser pertinente

levantar essa questão de maneira bem sucinta. Acreditamos que possa haver ou não alguma relação entre violência e medo das crianças, pois toda comunicação pedagógica violenta o outro. Existe na escola todo um envoltório que permite o surgimento de uma violência simbólica, como dizia Bourdieu e Passeron (1992), a "maneira suave" pode ser o único meio eficaz de exercer o poder da violência simbólica em certas circunstâncias, dependendo das dinâmicas de poder presentes e da disposição das partes envolvidas em relação à manifestação direta e explícita da arbitrariedade.

Foucault (1979), tece o seguinte comentário a respeito do poder:

[...] parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de poder... O que faz com que se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (Foucault, 1979, p.7-8).

O fato é que, segundo Foucault (1978), o sujeito tem o direito de questionar os discursos e interrogar a verdade. Tal ação é denominado pelo autor como “inservidão voluntária”. A esse respeito o autor afirma que:

E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam uma verdade, pois bem, eu diria que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela indocilidade refletida. A crítica teria essencialmente por função o desassujeitamento no jogo do que se poderia chamar, em uma palavra, a política da verdade (Foucault, 1978, p.5).

Nesse sentido, a pesquisa pôde ser vista como um ato de inservidão voluntária, pois, desafia as formas tradicionais de relações no cotidiano escolar. Além disso, propõe uma abordagem que valoriza a indocibilidade refletida.

Dentre outros desafios buscamos apontar quais as possíveis relações desses medos, com as relações do saber na escola.

## **1.1 O CONCEITO DO MEDO EM WINNICOTT**

Dentro do escopo dessa pesquisa, a percepção das professoras sobre o medo de seus alunos em sala de aula e sua relação com o saber emergiu como um aspecto central, agregado a esse, surgiu um debate de considerável importância em torno da compreensão do medo sob a perspectiva da psicanálise winnicottiana, segundo Pondé (2015).

Essa abordagem oferece uma visão aprofundada sobre o medo, dentro de um contexto psicológico, afetando o desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, o que enriquece a análise do impacto desse sentimento na sala de aula.

Embora não fosse o cerne desse estudo, entretanto, é fundamental reconhecer a relevância desse diálogo, especialmente no contexto da Psicanálise.

A abordagem sociológica a qual empregamos, concentrou-se na análise da representação social do medo infantil, porém, acreditamos que tal debate pôde nos fornecer pistas e perspectivas enriquecedoras a esta investigação.

Assim sendo, (Pondé, 2015), justifica-se a importância de seus estudos sobre o medo em Winnicott amparados ao corpo de estudos e pesquisas realizadas pela escola winnicottiana pertencente à Sociedade Brasileira de Psicanálise Winnicottiana (SBPW), propondo uma mudança de paradigma sob a perspectiva de Winnicott no campo da psicanálise em relação à psicanálise tradicional.

O medo tem sido explorado como foco temático para muitos saberes ao longo do tempo, passando por diferentes interpretações e significados antes de se tornar um foco central no campo da saúde, na qual a psicanálise encontra seu lugar, aponta (Pondé, 2015).

O medo, muitas das vezes, é visto de forma a ser diagnosticado como uma condição patológica e tratado com medicamentos. Essa abordagem unilateral acaba simplificando a complexidade sobre o que é o ser humano. Por sua vez, as ciências neurológicas têm identificado a interação entre o cerebelo, limbo e bulbo como determinantes para o sentimento do medo (Pondé, 2015). Sob o mesmo viés, (Pondé, 2015), aponta que de maneira geral, os estudiosos da etologia, influenciado pelas ideias de Darwin, destacaram o desenvolvimento evolutivo desse mecanismo em resposta às demandas de sobrevivência. Contudo, ao considerar o aspecto instintivo e biológico no ser humano, há uma associação equivocada feita com a condição dos animais. Dando continuidade à reflexão, (Pondé, 2015), nos diz que Winnicott não concorda com esse pressuposto de universalidade ancorado no instintual, propondo outra forma da compreensão da experiência do medo humano.

A vivência do medo está intrinsecamente associada às suas ramificações, nas quais servem como um indicador revelador do seu alcance tanto no âmbito psicológico quanto no cotidiano do indivíduo (Pondé, 2015).

A autora sugere que a experiência do medo não se limita apenas ao momento em que ocorre, mas está profundamente ligada às suas consequências e impactos.

Os efeitos do medo, como mudanças no comportamento, reações emocionais ou psicológicas, fornecem pistas sobre o quanto o medo afeta não apenas o estado mental mas

também as atividades diárias e o funcionamento geral de uma pessoa. Em outras palavras, a maneira como o medo se manifesta influencia a vida cotidiana e o bem-estar psicológico de alguém que pode ser observado através dessas ramificações e efeitos.

O medo surge após a experiência da dor, mas não imediatamente. Ao longo do crescimento emocional, as habilidades mentais e intelectuais adquiridas, como lembranças e associações, se colocam entre a sensação dolorosa e o medo. Essas associações se tornam parte crucial na formação do medo, reproduzindo o evento associado a ele. Isso sugere que o medo não é o primeiro sentimento a emergir e sua formação é reativa, uma resposta para lidar com expectativa de reviver a experiência negativa. A partir desse entendimento, surge a ideia fundamental de Winnicott sobre o medo como uma defesa psicológica (Pondé, 2015).

O medo, portanto, não é uma violência física, mas sim, uma reação a uma violência (toda violência tem um componente simbólico), seja ela física, verbal, escrita, dentre outras.

Por fim, e para encerrarmos o conceito de medo em Winnicott, com base nos estudos e discussões de Pondé (2015), nos diz que a expressão do medo transmite uma mensagem poderosa sobre o que precisa de atenção. Algo que pode ser cuidado em um momento posterior.

Quando o medo não é comunicado, isso sim, pode ser resultado de um disfarce ou de um esforço consciente para parecer mais corajoso.

Para um observador desatento, esse comportamento pode parecer sensato, corajoso e saudável na criança, e muitas vezes, é reforçado.

No entanto, a capacidade de sentir medo e expressá-lo indica uma possibilidade, mesmo que isso possa refletir um aspecto mais preocupante em casos intensos.

Por outro lado, a ausência de medo não apenas sugere uma condição doentia, mas também representa um grande risco para a segurança física, já que a falta de noção de limites, riscos e ameaças pode ser perigosa.

## **1.2 A IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM ANTROPOLÓGICA NA EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CHARLOTIANA**

A abordagem antropológica é fundamental na educação, uma vez, que nos permite compreender que a aprendizagem e o conhecimento são construções sociais e culturais. Isso significa que a forma como as pessoas aprendem e o que consideram como conhecimento varia de acordo com o contexto cultural em que estão inseridas.

Ao considerar a dimensão antropológica na educação, é possível entender que o

processo de ensino-aprendizagem não pode ser desvinculado das questões sociais, políticas e culturais.

É importante, portanto, que a escola esteja atenta às diferentes culturas presentes em sua comunidade, de forma a promover uma educação que respeite a diversidade e contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Todavia, (Charlot, 2020), infere que, atualmente, há uma preocupação crescente com a aprendizagem, do desempenho e das conexões em rede, o que pode levar as reflexões filosóficas sobre a natureza humana a serem consideradas obsoletas e irrelevantes, relegadas apenas à esfera da curiosidade histórica.

Como efeito, a educação pode estar perdendo de vista o seu papel fundamental de formação humana integral e, conseqüentemente, da construção de uma sociedade menos desigualitária.

A abordagem antropológica, ao contrário, coloca a questão da natureza humana no centro do processo educativo, permitindo uma reflexão mais profunda sobre os valores, as crenças e as tradições que orientam as práticas sociais e culturais.

Essa abordagem busca entender como a cultura e a sociedade influenciam na formação do sujeito, considerando a diversidade de experiências e de visões de mundo presentes na sociedade.

Em particular, no capítulo três do livro “Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea” (Charlot, 2020), o autor discute a superação dos padrões e desejos na pedagogia contemporânea, afirmando que a pedagogia do desejo e a pedagogia da norma devem trabalhar juntas para superar a noção de natureza humana da criança. O autor explica que, a ideia simplista de que a criança nasce com uma “natureza humana” essencialmente boa ou má, é uma visão limitada e inadequada para compreender o desenvolvimento dela e sua relação com o saber. Nesse sentido, Charlot argumenta ainda que a pedagogia contemporânea deve se afastar dessas ideias inatistas sobre a “natureza” da criança, seja ela boa ou má.

Ele propõe que, em vez de rotular a criança com base em uma essência fixa, devemos focar no fato de que ela se constrói como sujeito em interação com meio social e com um saber.

A criança, nesse sentido, não é um ser que traz consigo uma natureza predeterminada, mas alguém que, através de suas experiências, relações e interações com o saber desenvolve suas próprias características e maneiras de pensar.

Essa visão valoriza o papel da educação e das experiências sociais na formação do sujeito, rompendo com a ideia de que a criança simplesmente “nasce assim”. Ela é um ser em

constante construção, e é justamente no processo de aprender e se relacionar com o mundo que sua identidade e suas ações vão sendo formadas.

Integrar a pedagogia da norma com a pedagogia do desejo permite um desenvolvimento mais holístico da criança, contudo, o autor nem nega a norma e acentua o desejo, nem nega o desejo e acentua a norma, mas sim, que ambas devam caminhar juntas.

Na linha dessa discussão, na perspectiva do Charlot, se pode reconhecer a importância de uma educação que promova a reflexão crítica sobre as diferenças culturais e a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e democrático.

Assim sendo, a abordagem que reconhece a formação do sujeito é fundamental para refletir sobre a questão central proposta por Charlot (2020, p.12-13): "[...] quem é verdadeira e plenamente um ser humano, com os direitos inalienáveis que isso confere, não é nova, mas se coloca hoje em novos termos que não podem deixar indiferente quem se interessa pela educação”.

A relação entre Educação ou Barbárie (Charlot, 2020) diz respeito não somente ao conteúdo do saber, mas também à forma como ele é transmitido e a quem ele é destinado.

Essa concepção de barbárie apresentada por (Charlot, 2020) vai além de uma simples ausência de civilização ou progresso social. Ela se configura como a negação da humanidade do outro, em qualquer contexto em que ocorra uma relação de encontro entre seres humanos.

Em virtude disso, “Aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade: a barbárie é contagiosa” pontua (Charlot, 2020, p. 12-13).

Com base em pesquisas, porém com uma abordagem crítica, (Charlot, 2020), argumenta que o que caracteriza o ser humano não é algo individual, mas sim a existência de um mundo humano que só pode ser construído através da transmissão de informações de geração em geração, o que é possibilitado pela educação.

Portanto, a educação deve ser vista como um fato antropológico fundamental e uma condição essencial para a existência da espécie humana.

Essa perspectiva enfatiza que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas uma atividade que molda a própria natureza humana e a forma como os indivíduos se relacionam entre si e com o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, a educação é vista como uma prática social que se desenvolve ao longo da história, influenciada pelas transformações culturais, políticas e econômicas que ocorrem na sociedade.

Nesse contexto, a criança é vista como um ser que precisa ser educado para se tornar

um ser humano pleno capaz de se relacionar com o mundo e com os outros seres humanos de forma crítica e autônoma.

A educação da criança, portanto, é uma tarefa social que envolve a transmissão de conhecimentos, valores e normas culturais que permitem a continuidade e a transformação da sociedade ao longo do tempo.

A criança é, assim, um sujeito ativo e participante desse processo educativo que precisa ser respeitado em sua singularidade e diversidade.

Assim sendo, a criança é vista como um sujeito em desenvolvimento e em constante interação com o mundo, sendo a educação um elemento crucial para a formação e construção da sua identidade e visão de mundo.

Nesse sentido, a escola e os educadores têm a responsabilidade de oferecer uma educação que promova não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também social, emocional e ético dos alunos, para que sejam capazes de participar de forma crítica e consciente na sociedade em que estão inseridos.

Destarte, (Charlot, 2020), sugere que é possível adotar uma abordagem antropopedagógica alternativa, na qual a natureza é vista como uma norma a ser seguida, e não como uma fonte de corrupção.

Outrossim, (Charlot, 2020), aclara que durante o final do século XIX e no século XX, surgiu uma pedagogia conhecida como "nova" ou "ativa", que se opôs à pedagogia "tradicional" que se baseava em uma visão negativa da natureza humana.

Tangente a isso, (Charlot, 2020, p.35), argumenta que “[...] o que é rejeitado não é o fato de construir uma pedagogia sobre a ideia da natureza humana, é a interpretação negativa dessa natureza”.

Dito isso, (Charlot,2020), apresenta uma interpretação positiva sobre a natureza humana, afirmando que a criança é naturalmente inocente, pura, espontânea e criativa.

O autor sugere que, segundo a pedagogia “nova”, a corrupção ou desvios de comportamento não são características inatas da criança, mas resultam da influência da sociedade. Essa visão, frequentemente associada a Rousseau, parte do princípio de que a criança nasce com uma natureza essencialmente boa, e é o ambiente social que pode corrompê-la.

A pedagogia “nova” acredita no potencial positivo da criança, valorizando sua autonomia, criatividade e capacidade de aprender naturalmente quando colocada em um ambiente apropriado.

No entanto, Charlot adota uma postura crítica em relação a essas concepções, tanto da

pedagogia “nova” quanto da “tradicional”.

O autor não endossa que uma seja melhor ou pior que a outra. O que ele propõe é uma abordagem mais complexa e diferenciada entre essas duas visões. Para ele, a criança não nasce nem boa nem má, e sua natureza não deve ser vista de maneira tão simplista.

Em vez disso, ele defende que a criança se constrói como sujeito em interação constante com saber, com a sociedade e com suas experiências.

Nesse processo de construção, o ambiente social, a linguagem e as práticas pedagógicas têm um papel fundamental, mas não determinam completamente quem a criança é ou será.

Assim, Charlot não está defendendo a “escola nova” nem acusando a “escola tradicional”, ele questiona as dicotomias rígidas que essas abordagens muitas vezes estabelecem, propondo uma visão mais flexível e dialética.

Para ele, é necessário compreender a criança em sua singularidade, como um ser em constante construção, cuja subjetividade e relação com saber são moldadas por experiências múltiplas e complexas.

Ao trazer essa visão diferenciada, Charlot convida a pedagogia a olhar além de rótulos simplistas e a reconhecer a criança como um ser em processo de desenvolvimento, cujas interações com o saber e com o mundo são fundamentais para a construção do sujeito.

À medida que o indivíduo se distancia da infância, ele também perde sua capacidade de se adaptar e mudar, o que é uma característica valiosa da humanidade.

Em virtude disso, “Quanto mais nova é a criança, mais próxima ela está da verdadeira humanidade; portanto, educar é respeitar as necessidades e interesses “naturais” e tentar preservar no adulto o que há nele da infância” (Charlot, 2020, p.35). Em contraposição, a pedagogia tradicional busca impor normas à natureza humana por meio da disciplina, por sua vez, a nova pedagogia considera a própria natureza humana como a norma a ser seguida (Charlot, 2020).

Portanto, (Charlot, 2020) afirma que as novas pedagogias não são apenas teorias filosóficas, mas sim práticas que se baseiam em teorias.

Isso significa que essas abordagens pedagógicas possuem elementos teóricos, mas também incluem métodos e práticas que são aplicados na educação.

Se as novas pedagogias se limitassem apenas a teorias filosóficas, elas não poderiam ser consideradas como pedagogias de fato. A ideia expressa na frase é que as novas pedagogias não são apenas teorias abstratas, mas são acompanhadas de práticas concretas. Essas práticas são importantes para validar e aplicar as teorias na educação.

Além disso, se essas teorias não fossem aplicadas na prática, não seriam consideradas pedagogias, mas apenas teorias filosóficas. Isso sugere a importância de haver uma relação estreita entre teoria e prática na educação.

Ainda na esteira sobre as novas pedagogias, mas agora, sob a ótica do meio social no qual a criança está inserida (Charlot, 2020, p. 40) “aponta para o fato de que [...] o meio invocado pela nova pedagogia não é o meio social no qual a criança efetivamente vive, é o meio educacional, construído, guardado, protegido pelo professor, que conhece as reais necessidades da criança”.

Isso significa que, a nova pedagogia coloca em foco a importância do meio educacional na formação da criança. O meio invocado não é o meio social em que a criança vive, mas sim o ambiente escolar criado pelo professor, que deve ser construído, guardado e protegido de forma a atender às necessidades reais da criança.

Nesse sentido, a nova pedagogia se distancia da ideia de impor normas à natureza humana, como ocorre na pedagogia tradicional, e passa a considerar a natureza como norma, valorizando a espontaneidade e criatividade da criança.

A escola deve ser um lugar na qual a criança se sinta segura e confiante para aprender e desenvolver seu potencial, inclusive falar sobre suas emoções e sentimentos.

Acrescido a isso, (Charlot, 2020) levanta uma questão que diz ser o verdadeiro paradoxo do qual reside no fato de que, embora o professor da nova pedagogia pareça estar distante, não sendo mais o dominador que impõe sua disciplina e ideias às crianças, ele ainda exerce um controle indireto sobre o processo educativo, por meio da organização do ambiente, e talvez de maneira ainda mais próxima do que na pedagogia tradicional.

Dessa forma, a nova pedagogia busca equilibrar a autonomia e liberdade da criança com o papel ativo e responsável do professor na construção do ambiente educativo, possibilitando uma educação mais efetiva e adequada às necessidades individuais de cada aluno.

Em relação ao exame minucioso entre escola “tradicionalista” ou “nova” (Charlot, 2020, p. 40) argumenta que

[...] seja qual for a configuração pedagógico-antropológica, “tradicional” ou “nova”, o educador incorpora sempre o Princípio Supremo que justifica sua pedagogia: a Salvação da Alma, a Razão e a República, a Natureza. Ele tem uma vantagem certa: seu poder é legítimo, pois é o de Deus, da Razão e da Natureza, por trás do qual ele se apaga. Mas também carrega pesos: como educador, não pode invocar suas singularidades pessoais, deve encarnar a perfeição que representa e que almeja sua pedagogia. Ele é o Homem que a criança deve ser tornar – mesmo que saibamos que, infelizmente, ele sem dúvida se tornará um simples adulto, vítima e culpado do pecado, da superstição, de necessidades fantasiosas.

Em virtude disso, (Charlot, 2020) enfatiza que as pedagogias consideradas "novas" apresentam práticas distintas das tradicionais, no entanto, também apresentam uma visão antropológica da natureza humana.

Decorrente disso, (Charlot, 2020) nos diz que às pedagogias que se apresentam como "novas" têm como base uma antropologia diferente daquela que sustenta as pedagogias tradicionais. Enquanto essas últimas defendem que a natureza humana é corrompida e que a educação deve impor a disciplina para moldar a criança, as novas pedagogias propõem uma visão inversa.

Para elas, a natureza humana é vista como algo a ser preservado e desenvolvido, e a educação deve proporcionar um ambiente propício para o crescimento integral da criança, respeitando suas características individuais e suas necessidades específicas.

Essas práticas educacionais "novas" buscam, portanto, uma abordagem mais humanizada e menos autoritária em relação à educação.

Em suma, Charlot nos convida a ultrapassar o debate limitado entre as pedagogias “nova” e “tradicional” propondo uma visão mais complexa e dinâmica da educação.

Enquanto as pedagogias tradicionais acreditam que a natureza humana é corrompida e que a educação deva impor disciplina para moldar a criança, as pedagogias “novas” sugerem que a natureza humana é boa e deva ser preservada, oferecendo um ambiente propício ao seu desenvolvimento integral.

No entanto, Charlot não defende nenhuma visão nem outra. Ele nos leva a entender que a criança é um ser em constante construção, cuja relação com o saber e o mundo é influenciada por suas experiências, linguagem e interações sociais. Para o autor, a educação deve ir além da oposição entre autoritarismo e liberdade, considerando a complexidade do sujeito de seu processo de formação, propondo práticas pedagógicas que valorizem essa singularidade e flexibilidade.

A abordagem antropológica na educação, segundo a perspectiva charlotiana, destaca a importância de compreender a educação como um fenômeno social e cultural, no qual a aprendizagem está profundamente ligada às interações entre o indivíduo e o meio ambiente

em que está inserido. Charlot argumenta que processo educativo não deve ser visto apenas como a transmissão de conhecimentos, mas como uma construção contínua da identidade humana, moldada pelas experiências e interações sociais. O autor critica tanto a visão inatista, que reduz a natureza humana a uma essência pré-determinada, quanto a pedagogia tradicional, que impõe normas rígidas e disciplina.

Em contrapartida, propõe uma pedagogia dialética, que equilibre a norma e o desejo, reconhecendo a criança como um sujeito em construção, cuja relação com o saber é dinâmica e influenciada pelo meio cultural e educacional.

Nesse contexto, Charlot nos convida a superar dicotomias simplistas entre as pedagogias “nova” e “tradicional”, ao propor uma reflexão mais ampla sobre o papel da educação na formação do sujeito e suas relações com o saber.

### **1.3 ESCOLA COMO ESPAÇO DE SABERES**

Quem é esse sujeito que se encontra inserido nesse espaço de saberes denominado Escola? Um sujeito capaz de aprender sob as mais “variadas formas”<sup>2</sup>, assim sendo, (Charlot, 2000, p. 33) destaca alguns tipos de conhecimentos apreendido pelas crianças e adolescentes.

Um sujeito que é:

Um ser humano, aberto ao mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com os outros seres humanos, eles também são sujeitos;

Um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;

Um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade.

Esse sujeito:

Age no e sobre o mundo;

Encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo dos objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber;

Se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação.

Por conseguinte, ao estudar a relação com o saber na educação, é fundamental

---

<sup>2</sup> Essa questão da aprendizagem sob as mais variadas formas, se refere as múltiplas possibilidades de linguagens, que será abordado no item 2.4

compreender o sujeito como um ser que precisa aprender e está em constante confronto com o conhecimento presente no mundo.

No entanto, não se deve negligenciar o fato de que esse sujeito é parte de uma sociedade e é influenciado por ela na qual o ambiente social em que o sujeito está inserido pode afetar suas percepções sobre o conhecimento e a aprendizagem, bem como influenciar suas emoções e sentimentos em relação à escola e ao processo educacional.

Portanto, para compreender a relação com o saber na educação, é preciso considerar tanto o sujeito quanto o contexto social em que ele se encontra, assim como considerá-lo como um ser aberto ao mundo, portador de desejos, um ser social e exemplar único da espécie humana que tem uma história e que produz e é produzido através da educação (Charlot, 2000).

Vale a pena ressaltar ainda que, a forma como o conhecimento é apresentado e a relevância que é atribuída a ele podem afetar significativamente a motivação e o interesse do indivíduo em aprender. Assim, é necessário considerar não apenas as estruturas e modos de funcionamento psicológico, mas também o contexto em que o sujeito está inserido, suas relações, seus medos, emoções, sentimentos e sua relação com os saberes, para entender melhor o desenvolvimento humano. “A educação tem, portanto, como função construir os comportamentos que correspondem à natureza de cada um, dentro de um mundo caracterizado por uma tensão permanente entre o polo do desejo e o do pensamento” (Charlot, 2020, p. 24).

Essa afirmação sugere que a educação tem como objetivo ajudar as pessoas a equilibrar os seus desejos instintivos com a sua capacidade de pensar de forma racional e consciente.

A educação deve permitir que as pessoas desenvolvam comportamentos que estejam de acordo com a sua natureza, ao mesmo tempo em que as ajuda a navegar em um mundo em constante mudança. Essa tensão entre o desejo e o pensamento é uma parte inerente da espécie humana e a educação pode ajudar as pessoas a lidar com essa tensão de forma saudável e produtiva. Nessa mesma linha de raciocínio (Silva, 2002, p. 21) infere que

É dedicando atenção ao problema das emoções e sentimentos (que parece ser no momento tão inadiável, para aqueles que se dedicam à educação de crianças, adolescentes e adultos), que poderemos encontrar uma alternativa para a possível construção e/ou encaminhamento de soluções desejáveis, quais sejam, o equacionamento e adequação dos desejos às necessidades instrutivas e formadoras da pessoa que conhece.

De contraponto a essa ideia de um desenvolvimento saudável, na qual os saberes deveriam tecer uma teia de conhecimentos, (Charlot, 2020), aponta para um fator muito

importante no que diz respeito às formas tradicionais da pedagogia. O autor nos diz que a imposição de regras e inculcação de modelos, fazendo com que as normas invadam todo o processo pedagógico, tanto nos comportamentos, métodos e relações.

Nesse sentido, (Charlot, 2020, p.31) concernente ao autoritarismo sociopedagógico<sup>3</sup> argumenta que

[...] se trata de vigiar, punir, controlar, dominar, impor os minipoderes ao mais íntimo da vida cotidiana, sob a ótica foucaultiana, não há qualquer dúvida. No entanto, não devemos ignorar a ambivalência dessa antropologia e reduzi-la às suas funções repressivas e mistificantes, ou interpretar a definição de padrões como puro autoritarismo sociopedagógico. A questão é mais complexa.

A fim de promover um ambiente mais produtivo e mais humano no ambiente escolar (Almeida, 1999, p. 08) propõe que “o grande desafio é conseguir manter o equilíbrio entre a razão e a emoção sob pena de comprometer a realização de qualquer atividade do indivíduo”.

Essa afirmação reflete a importância do equilíbrio entre medos na vida de uma pessoa, especialmente durante a educação. Manter esse equilíbrio é crucial para o desenvolvimento saudável da personalidade e para a realização de tarefas e objetivos na vida.

O papel da educação é fundamental nesse processo, pois é responsável por ajudar as crianças a compreender e controlar suas emoções, lidar com seus medos e sentimentos. Ao fazer isso, eles estarão mais preparados para enfrentar os desafios da vida de maneira equilibrada. “[...] um princípio fundamental para compreender-se a experiência escolar e para analisar-se a relação com o saber: a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber” (Charlot, 2000, p. 47). O mesmo autor a esse respeito infere que

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (Charlot, 2000, p.72).

No tocante a Escola como local no qual os saberes transitam, podemos pensar sobre o sentido que essa escola tem para os alunos.

Nesse sentido (Charlot, 1996, p. 49) levanta a seguinte questão: “que sentido tem para a criança o fato de ir à escola e de aprender coisas, o que a mobiliza no campo escolar, o que a incita a estudar?”.

O trecho citado indica a importância de se considerar o sentido e o significado que a

---

<sup>3</sup> Segundo Charlot (2020) o autoritarismo sociopedagógico não explica amplamente qual é a função ou o papel da escola. Ele argumenta que a escola não pode ser resumida simplesmente a uma prisão.

escola e o processo de aprendizagem têm para as crianças. Segundo o autor, a questão do sentido deve ser prioritária em relação à competência, ou seja, é fundamental que as crianças compreendam o propósito e a relevância do que estão aprendendo antes de se preocuparem com o domínio técnico das habilidades e competências.

Dessa forma, a busca pelo sentido e significado pode ser um fator motivador para as crianças na busca pelos saberes.

Ainda consoante ao tema sobre o sentido em relação aos saberes, (Charlot, 1996) nos chama atenção ao que o autor denomina de “mobilização na escola”, no qual nos diz que as mobilizações por si só não são capazes para compreender às histórias escolares, mas é necessário identificar os processos de mobilização em relação à escola, implicando sentido ao fato de ir à escola e aprender coisas (Charlot, 1996). Esse sentido se constrói nas atividades desenvolvidas pela escola.

De contraponto, segundo (Charlot, 1996) uma criança que vê sentido na escola, pode ser desmobilizada em função daquilo que vive nela. Nesse caso, podemos inferir que os medos fazem parte desse rol daquilo que o autor diz que “vive nela” e que, portanto, produzem saberes. Em vista disso, o “Processo de mobilização em relação à escola e processo de mobilização na escola funcionam articuladamente (Charlot, 1996, p. 55)”.

Dessa forma a mobilização é um processo fundamental para a educação e ocorre em duas frentes: em relação à escola e na escola.

Na primeira frente a mobilização pode ser entendida como um processo de envolvimento da comunidade escolar e da sociedade como um todo em torno da escola, de forma a garantir a sua qualidade e a sua relevância para a comunidade. Já na segunda frente a mobilização se refere à capacidade da escola em mobilizar e engajar seus alunos, professores e funcionários em torno de um objetivo comum, seja ele o aprendizado, o desenvolvimento de projetos ou a melhoria do ambiente escolar.

Quando esses dois processos funcionam articuladamente, a escola se torna um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos alunos e para o fortalecimento da comunidade escolar. Caso isso não ocorra, podemos cair no que (Charlot, 2020, p. 22) intitula como “O discurso pedagógico tradicional”.

A esse respeito, (Charlot, 2020) nos remonta à filosofia de Platão, o qual apresenta, um mundo dividido entre o sensível, que representa a matéria indeterminada, e o inteligível, que é o céu das Ideias, onde a Ideia do Bem é a suprema, sustentando Verdadeiro, Bom e Belo. A educação ideal tem o papel de guiar a mente do sensível para o inteligível, através de ginástica e música, que trazem harmonia para o corpo e a alma, matemática e astronomia, que voltam a

atenção para a realidade inteligível, e a dialética, que permite a compreensão das Ideias, levando ao status de filósofo, a forma mais completa de ser humano. No entanto, a educação ideal não é acessível a todos, já que nem todos os homens estão aptos para recebê-la.

O discurso pedagógico tradicional se refere a uma abordagem de ensino que se baseia em práticas que visam transmitir informações aos alunos de maneira autoritária e verticalizada.

Essa perspectiva tende a considerar o aluno como um receptor passivo do conhecimento, enquanto o professor é visto como a única fonte de autoridade no processo educativo. Além disso, o discurso pedagógico tradicional tende a desconsiderar as diferenças individuais e culturais dos alunos, focando apenas na transmissão de um conhecimento considerado universal e imutável.

A seguir discutiremos sobre as múltiplas linguagens, que vão além da linguagem verbal, como a linguagem corporal, sonora, visual, entre outras e que supomos ser uma ferramenta do saber.

#### **1.4 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO FERRAMENTA DO SABER**

As crianças se comunicam através das múltiplas linguagens. Essa afirmação é amplamente difundida na área da educação infantil e da pedagogia. Por vezes essa afirmação é negligenciada por alguns profissionais da educação, considerando apenas como linguagem a escrita e a verbal.

Por vezes quando falamos em linguagem é comum remetermos à linguagem verbal e escrita, igualmente fundamental para o desenvolvimento infantil, no entanto, algumas professoras acabam priorizando essas duas formas de linguagem na educação das crianças, em detrimento de outras, privando-as de novas vivências, novas experiências que ampliem seus conhecimentos (Gonçalves; Antonio, 2007, p.01).

No entanto, segundo os autores citados, é importante que as(os) professoras(es) reconheçam a importância de outras formas de linguagem, como a linguagem corporal, a linguagem visual e a linguagem musical, por exemplo.

Ao incluir essas outras formas de linguagem em suas práticas pedagógicas, as(os) professoras(es) podem oferecer às crianças novas maneiras de se expressar e se comunicar, além de ampliar seus conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmas.

Vale a pena ressaltar que, dentre essas outras formas de linguagem a serem expressas e

comunicadas pelas crianças, as (os) professoras(es) devem atentar-se também a seus medos. Isso implica que esses elementos têm uma relação direta com o saber e com o conhecimento, para que assim, possa contribuir de maneira satisfatória ao desenvolvimento integral das crianças, tanto cognitiva quanto emocionalmente.

É importante lembrar que cada criança tem suas próprias habilidades e preferências, e que oferecer uma variedade de formas de linguagem pode ajudá-la a atender às necessidades individuais de cada uma delas. Além disso, ao ampliar o repertório de linguagem das crianças, as(os) professoras(es) podem ajudá-las a se comunicar de forma eficaz em diferentes contextos e situações.

As múltiplas linguagens são consideradas formas de expressão e de construção de significados e aprendizados e permitem que a criança se expresse de maneiras diversas e criativas.

A valorização dessas diferentes linguagens na educação é fundamental para o desenvolvimento integral da criança e para uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

As palavras são a base da comunicação humana e têm um papel fundamental na relação com o saber.

A linguagem é uma construção social e histórica que se desenvolve a partir da necessidade humana de se comunicar e interagir com o mundo ao seu redor. Por meio dela, os seres humanos são capazes de descrever e interpretar a realidade, além de se relacionar socialmente. É uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento e da cultura, permitindo a transmissão de saberes e valores entre as gerações, assim como, essencial para o aprendizado e o desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite a construção de significados e a expressão de ideias e emoções e sentimentos.

Além disso a linguagem estabelece a forma como pensamos, agimos e percebemos o mundo, sendo um elemento essencial na constituição da identidade individual e coletiva.

É por meio delas que as informações são transmitidas, assimiladas e transformadas em conhecimento. Além disso, as palavras não apenas refletem o conhecimento existente, mas também têm o poder de criar conceitos e perspectivas.

A narrativa é responsável por organizar a experiência, e a linguagem é o meio que a permite. A organização da experiência é baseada no que é considerado significativo no presente, mesmo que não o tenha sido no passado, ela tem o poder de transformar. Através da palavra na narrativa, a experiência silenciosa é liberada.

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa, 2002, p.21).

A linguagem é a ferramenta fundamental para expressar, narrar e compreender a realidade que nos cerca.

No contexto do saber, as palavras assumem uma função ainda mais relevante, pois é por meio delas que se constrói os saberes. Por isso pensamos ser importante saber dos professores do que as crianças têm a dizer sobre seus medos. Uma vez que o saber não pode existir sem a palavra, pois é ela que permite a comunicação entre os indivíduos, a transmissão de ideias e a construção conjunta do conhecimento.

Assim sendo, Charlot (2000) anuncia que a linguagem é, portanto, um instrumento fundamental na relação do sujeito com o saber. Dito de outra maneira, as palavras são muito mais que palavras, elas são ferramentas poderosas para a construção do conhecimento, para a comunicação e para a reflexão sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Nessa perspectiva, Charlot (2000, p. 71) “o indivíduo controla suas ações ou suas relações, está mergulhado na situação, mas não se dissolve nela, ele tem consciência do que está acontecendo, do que está fazendo, do que está vivendo; e essa consciência pode tornar-se reflexiva e gerar enunciados”.

Através das palavras, os sujeitos expressam suas ideias, medos, emoções, sentimentos, pensamentos e experiências, bem como compreender e interpretar as ideias e experiências dos outros. Além disso, as palavras são fundamentais para a aprendizagem, pois é por meio delas que adquirimos e assimilamos novos conceitos e conhecimentos.

## **1.5 EMOÇÕES E SENTIMENTOS COMO ASPECTOS FUNDAMENTAIS NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

Embora nossa pesquisa esteja centrada na relação do saber a partir dos medos das crianças na percepção de três professoras, acreditamos que, as emoções e os sentimentos são elementos cruciais que permeiam esse contexto, uma vez que:

Emoções, como tristeza, alegria e medo, são reações subjetivas à experiência e que estão associadas a mudanças fisiológicas e comportamentais. O medo, por exemplo, é acompanhado de aceleração dos batimentos cardíacos e, geralmente, de ações de autoproteção. O padrão característico de reações emocionais de uma pessoa começa a se desenvolver durante a primeira infância e constitui um elemento básico da personalidade apontam (Papalia e Feldman, 2013, p. 208).

Dessa maneira, as emoções desempenham um papel significativo na forma como as crianças absorvem e processam informações, especialmente seus medos. Não apenas enriquece a análise da relação com o saber, mas também poderá oferecer *insights* sobre como as emoções moldam sua aprendizagem e interações na escola.

Portanto, embora não seja o foco principal, a compreensão sobre as emoções e dos sentimentos contribui uma visão mais holística e abrangente do desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças.

Assim sendo, cremos ser pertinente conceituar termos como: Emoções e Sentimentos à luz de autores como Batista (2019); Bozhovich (1985) a fim de elucidar melhor o tema sobre os medos, inferindo que os tais, são indissociáveis ao processo da relação com o saber.

Isso posto, (Batista, 2019) depreende que o desenvolvimento psicológico do ser humano é caracterizado por diferentes estruturas e modos de funcionamento a cada fase, o que é resultado da interação ativa entre o indivíduo e o mundo objetivo.

Dessa forma, cada etapa do desenvolvimento representa um processo de reestruturação psíquica, gerando um novo modo de relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo ao seu redor.

Assim, na experiência cotidiana, é possível observar como o ambiente em que a criança está inserida pode afetá-la, tanto positivamente quanto negativamente, visto que é nesse contexto que ela manifesta suas necessidades, vontades e desejos, levando em consideração as limitações objetivas e as características individuais de sua personalidade.

Essa discussão sobre vivência “abre caminho para análise propriamente psicológica dos sentimentos e das emoções” (Bozhovich, 1985, p. 132). Essa citação sugere que o estudo das emoções e sentimentos pode ser abordado de uma perspectiva psicológica, ou seja, uma abordagem que se preocupa em compreender como as emoções e sentimentos são experienciados e processados pela mente humana.

A análise psicológica das emoções e sentimentos pode envolver a investigação de como as emoções e sentimentos surgem, como são expressos, como são regulados e como afetam o comportamento e o bem-estar do indivíduo.

Essa abordagem pode ajudar a compreender melhor o papel das emoções e sentimentos

na vida humana e pode ter implicações importantes para a educação, a saúde mental e outras áreas.

Em relação as emoções e sentimentos presentes na vivência (Batista, 2019, p. 50) nos diz que:

[...] as emoções e sentimentos compõem a esfera motivacional da atividade. O caráter das emoções e dos sentimentos presentes na vivência depende da função social da atividade sobre a qual o sujeito se inclina em determinado tipo de sociabilidade. Por isso, não é possível determinar a priori se uma emoção compactua ou não para o sentido pessoal da atividade, pois depende da relação que o agente estabelece com a prática social envolvida em determinado contexto.

Compreender as emoções e os sentimentos a partir das vivências é crucial para perceber que o caráter desses processos psicológicos está diretamente ligado às possibilidades de atender às necessidades geradas pela atividade e objetividade.

Dessa forma, a vivência funciona como uma ponte entre as emoções e sentimentos e a atividade em movimento.

No sentido estrito do termo, o medo é entendido como uma emoção-choque que surge devido à percepção de um perigo iminente e imediato, representando uma ameaça à sobrevivência do indivíduo (Santos, 2003).

Portanto, o medo é uma reação emocional intensa e súbita que ocorre quando uma pessoa percebe um perigo que está prestes a acontecer e que ameaça diretamente sua vida ou bem-estar.

Entende-se que essa “emoção-choque” provoca uma resposta instantânea e automática no corpo, preparando a pessoa para reagir rapidamente à ameaça, seja fugindo, se defendendo ou tomando outra ação imediata para se proteger.

Em relação ao medo infantil, (Papalia e Feldman, 2013) nos dá um exemplo de um filho de encantador de serpentes brincando com uma cobra adestrada sem sentir medo. Pode-se inferir que o medo não é uma resposta instintiva, presente desde o nascimento. Pelo contrário, ele se configura como um comportamento aprendido ao longo da vida. Entende-se, portanto, que, experiências negativas ou associações com cobras, histórias assustadoras ou imagens ameaçadoras, podem condicionar as crianças a desenvolverem o medo.

Concernente a isso, (Tognetta e Lahr, 2021) nos dizem que há um equívoco ao interpretar o comportamento das crianças tais como: birras, choros, silêncios, desinteresse ou até mesmo descaso. Podem esconder algo muito mais profundo: angústia, tristeza, ansiedade e medo. Dessa forma, entendemos que, a forma como as pessoas respondem às emoções das crianças pode afetar sua capacidade de lidar com seus próprios sentimentos.

Para compreendermos melhor as emoções e suas implicações na construção dos saberes, recorreremos à Neuropsicopedagogia.

Dessa forma, (Fonseca, 2016) infere que as emoções fornecem suporte básico, afetivo, essencial e necessário às funções cognitivas e executivas da aprendizagem, responsáveis pelas formas mais humanas, linguísticas e simbólicas da informação.

O desenvolvimento dos sentimentos das crianças também está influenciado por sua interação com outras pessoas, especialmente com seus pares, pais e professores.

A esse respeito, Charlot (2000, p. 67) nos diz que “nesses locais as crianças aprendem ao contato de pessoas com as quais mantêm relações, que assumem formas diversas (pais, professores, monitores, animadores esportivos ou socioculturais, mas também vizinhos, amigos...)”.

Os medos são aspectos fundamentais do desenvolvimento infantil e estão intimamente relacionados com a relação da criança com o saber. A esse respeito Charlot (2000, p. 79), nos diz que: “Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros; a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros”.

Desde muito cedo, a criança começa a vivenciar situações que despertam emoções e sentimentos, como o medo da separação dos pais por exemplo, ou o receio de se expressar diante de outras pessoas, além da ansiedade em relação ao aprendizado escolar, entre outros.

Nesse sentido, a relação da criança com o saber é um fator determinante para a forma como ela irá lidar em relação aos seus medos. Podendo contribuir para o desenvolvimento de uma postura mais confiante, segura e positiva frente aos desafios da vida, ou para a criação de bloqueios e inseguranças que possam prejudicar sua relação com o mundo e com o conhecimento.

Os medos na infância são experiências intensas e profundas que moldam a forma como as crianças entendem o mundo e a si mesmas. Os medos podem ser inibidores e limitar o desenvolvimento das crianças, enquanto as emoções positivas podem ser estimulantes e ajudar na formação de uma autoestima saudável.

É importante que os adultos, ao redor das crianças, os ajudem a compreender e lidar com seus medos, para que possam se desenvolver de forma saudável e equilibrada.

O universo escolar é repleto de descobertas e desafios para as crianças, na qual as dimensões emocionais caminham lado a lado com a busca pelas informações e saberes.

Nesse contexto, a presença dos medos infantis pode lançar uma luz intrigante sobre a interação entre os alunos, seus sentimentos e seu desenvolvimento educacional.

Contudo, os medos infantis podem ter um impacto significativo na relação com o saber na escola. Os medos podem afetar a confiança das crianças em suas habilidades e sua disposição em participar das atividades escolares.

O medo é um sentimento que pode ser desencadeado por uma variedade de situações e estímulos.

Desde o medo de animais, altura, escuro, até o medo de perder um ente querido ou enfrentar um desafio profissional, as causas do medo são diversas e podem variar de acordo com as experiências de cada indivíduo.

No entanto, quando se torna excessivo e desproporcional em relação à situação vivida, pode se transformar em fobia e trazer prejuízos para a vida da pessoa.

O medo é um sentimento complexo que pode afetar tanto o aspecto emocional quanto físico, podendo desencadear várias reações como sudorese, tremores, taquicardia, entre outras.

Frente a isso, em relação ao medo (Pondé, 2011, p. 84) nos diz que “A pluralidade de atribuições de sentido, nas multifacetadas expressões desse afeto em diferentes pessoas, não retira, mas, pelo contrário, confirma seu caráter universal”.

Essa frase sugere que o medo é um sentimento universal e que sua pluralidade de significados e expressões em diferentes indivíduos não invalida sua universalidade, mas, ao contrário, a confirma.

Em outras palavras, a forma como as pessoas experienciam e expressam o medo pode ser única e variar amplamente, mas isso não significa que o medo seja algo exclusivo ou incomum. Pelo contrário, é um sentimento que faz parte da experiência humana comum, e isso é confirmado pela diversidade de maneiras como ele é experimentado e expresso.

Não obstante, (Pondé, 2011, p. 88) expõe o conceito do medo na visão de Winnicott

Contrariamente ao postulado por outras perspectivas, o conceito de medo em Winnicott não concorda com uma origem inata de etiologia instintiva como a atribuída ao animal, que o possui como um equipamento para a sobrevivência. O indivíduo nasce e, a partir daí, são suas experiências no mundo e com o mundo que formam seu repertório.

Em vista disto, podemos inferir que o medo de ir à escola é um problema que não deve ser subestimado.

Ele pode surgir em qualquer fase da vida escolar e se não for tratado, adequadamente, pode se transformar em um transtorno mais grave.

O impacto que essa fobia pode ter na vida dos estudantes é significativo, tanto na esfera educacional, quanto na social e emocional.

Por isso, acreditamos ser importante que pais, professores, dentre outros profissionais estejam atentos aos sinais que indicam a presença dessa condição, a fim de ajudar o indivíduo a superá-la e seguir com sucesso em sua trajetória escolar.

Tema pouco frequente entre os profissionais de saúde e educação, a fobia escolar é caracterizada basicamente pelo medo de ir à escola. É uma dificuldade que pode trazer consequências negativas para toda a formação do indivíduo, isso porque em nossa sociedade, frequentar o ensino formal é obrigatório e básico para o futuro profissional. (Sapienza; Schoen, 2014, p.181).

Contudo, a fobia escolar pode afetar o bem-estar emocional e social da criança, causando ansiedade, estresse e isolamento social.

É importante que os profissionais de saúde e educação estejam atentos aos sinais da fobia escolar e trabalhem em conjunto para ajudar a criança a superar essa dificuldade e garantir seu pleno desenvolvimento educacional e emocional.

Nesse aspecto (Sapienza; Schoen, 2014) argumentam que há situações em que o receio de frequentar a escola não está ligado à separação dos pais, mas sim a um medo excessivo relacionado a algum aspecto do ambiente escolar.

Ainda com relação ao tema, as mesmas autoras nos aclaram que

[...] é impossível dizer que a fobia escolar pode ser um transtorno de ansiedade de separação quando o medo mais importante não é de ir à escola, mas o de deixar a mãe, o pai ou outra figura importante em casa, acreditando que algo acontecerá com essa pessoa. Se a fobia se caracterizar efetivamente pelo medo de alguma situação escolar – um professor bravo, um colega que zomba, as provas -, aí sim tem-se uma fobia específica e será necessário modificar o ambiente em que a criança ou o adolescente estuda e ensinar novas formas de enfrentar esse ambiente (Sapienza; Schoen, 2014, p. 182).

Em outras palavras, ressalta-se que a fobia escolar não pode ser considerada um transtorno de ansiedade de separação quando o medo predominante não é o de ir à escola, mas sim, o de deixar a figura de apego em casa.

No entanto, se o medo se concentrar em situações específicas relacionadas à escola, como professores autoritários, *bullying* ou avaliações, trata-se de uma fobia escolar específica, que requer a modificação do ambiente escolar e o ensino de novas estratégias para lidar com o medo.

Nesse contexto, (Sapienza; Schoen, 2014) apontam a importância em diferenciar a fobia escolar do absentismo, pois enquanto a pessoa fóbica evita a escola para voltar para casa, aquele que falta a aula intencionalmente está procurando fazer algo que julga ser mais agradável do que assistir às aulas.

Nesta seção, discutimos os medos infantis no ambiente escolar e como eles influenciam o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças.

Analisamos as dinâmicas emocionais e sociais que permeiam a vida escolar, destacando o impacto que o medo exerce sobre a forma como as crianças aprendem e se relaciona com o saber.

Foi-se discutido como as emoções têm sido um papel crucial na maneira como os alunos processam e observam informações, moldando suas interações dentro da escola. Isso se conecta diretamente à ideia de Charlot (2000), que nos fez refletir sobre a natureza do sujeito que aprende na escola: um ser humano que se relaciona com o mundo e os outros, motivado por desejos e inserido em um contexto social, e, ao mesmo tempo, singular, com sua própria história e percepções.

Além disso, abordamos a questão das múltiplas linguagens com as quais as crianças se comunicam, reforçando que a aprendizagem vai muito além da linguagem verbal e escrita.

A perspectiva antropológica, nesse sentido, nos ajudou a compreender a aprendizagem como um fenômeno social e cultural.

A forma como o conhecimento é construído e interpretado depende do contexto em que cada criança está inserida.

Ao retomar esses conceitos, podemos ver como as emoções, os medos e as interações sociais se entrelaçam na construção do saber escolar, reforçando a importância de uma abordagem holística para entender o papel do medo no desenvolvimento das crianças e no seu processo de aprendizagem.

Na próxima seção, será abordado o percurso da pesquisa.

Como a contextualização do ambiente escolar que as professoras entrevistadas desenvolvem suas práticas pedagógicas.

Além disso, será detalhada a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, oferecendo assim, uma compreensão mais ampla sobre os processos e os contextos analisados.

Por fim, apresentaremos os extratos das entrevistas, com as falas do pesquisador e das professoras entrevistadas, identificadas pelas letras “A”, “E” e “F”.

Esses trechos revelarão as percepções e experiências das docentes sobre os diferentes tipos de medos que impactam o comportamento e a aprendizagem dos alunos em sala de aula.

## Seção 2

### Percurso da pesquisa

Nesse texto, apresentamos uma breve descrição das escolas “X” e “Y”<sup>4</sup>, na qual a pesquisa foi realizada, com o objetivo de contextualizar o ambiente educacional em que as professoras participantes desenvolvem suas práticas pedagógicas.

A primeira parte aborda a história da estrutura da escola “X”, destacando sua evolução ao longo dos anos, desde o atendimento em contraturno escolar até a atual oferta de educação especial e de jovens e adultos (EJA).

Em seguida, exploramos a organização da escola “Y”, situada em um bairro periférico de Araraquara, São Paulo, Brasil, e sua inserção em programas sociais que visam acolher e atender alunos em situações de vulnerabilidade.

Ao apresentar esses dados, procuramos oferecer uma visão clara do contexto escolar, essencial para a compreensão das percepções das professoras sobre os medos de seus alunos e a relação com o saber.

A Instituição “X” começou a atender alunos de 7 a 14 anos em regime de contraturno escolar, provenientes de várias escolas da região.

Em 1998 a escola passou a contar com atendimento especializado da educação especial no município para atender essas crianças.

Atualmente, a escola oferece ensino fundamental educação especial e educação de jovens e adultos. Em 2020 a escola atendia 1.064 alunos, sendo 915 do Ensino Fundamental I e 149 da Educação de Jovens e Adultos.

Essa Instituição destaca a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, além da apropriação de conhecimentos e experiências.

A equipe da escola é composta por 38 professores P I, 18 professores PII, 15 agentes operacionais, seis agentes sociais e serviços públicos, dois agentes administrativos, dois coordenadores pedagógicos, faltando a coordenação da educação de jovens e adultos, um assistente educacional pedagógico, duas vice-diretoras e uma diretora.

A unidade escolar é frequentemente cedida para a comunidade, sendo utilizada principalmente por igrejas para encontros, palestras e retiros espirituais.

Associações intersetoriais e representantes dos bairros também demonstram interesse

---

<sup>4</sup> As informações foram retiradas do Projeto Político Pedagógico de ambas as instituições.

em utilizar os espaços abertos da escola. Por conseguinte, a escola “Y”, foi inaugurada em 14 de março de 2008 e está situada em um bairro periférico da cidade de Araraquara, São Paulo, Brasil.

Atualmente, a unidade atende 786 alunos e é gerida por uma diretora, uma vice-diretora e um assistente educacional pedagógico.

A escola conta com um coordenador pedagógico para os anos iniciais (1º aos 5º anos) e anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental.

A escola está inserida no programa Território em Rede, criado pela Prefeitura Municipal, com o objetivo de conhecer a realidade social dos alunos, identificar casos de vulnerabilidade e encaminhá-los para discussão e atendimento junto aos serviços de rede, como CRAS, CREAS, Conselho Tutelar, Posto de Saúde e Educação Integral, garantindo assim a acolhida e os direitos das crianças e adolescentes.

A maioria das famílias atendidas pela escola são de baixa renda, com até três salários-mínimos.

A escola é bem localizada, com vias de fácil acesso ao centro e a outros bairros da cidade.

Quanto ao espaço físico, possui uma ampla área de construção em meio a uma área com árvores e jardim. Na parte externa, há uma área calçada com piso ecológico e outra parte gramada. Um dos corredores da escola possui 12 salas de aula ocupadas por turmas de 3º ano ao 9º ano.

Em outro bloco, menor que o primeiro, há o laboratório de aprendizagem e quatro salas de aula.

O quadro de funcionários é composto por 77 pessoas, sendo apenas 18 do sexo masculino.

É importante destacar que 80 % do corpo docente dos professores PII (6º ao 9º) é composto por homens.

Nesse estudo, procuramos desenvolver uma base teórica consistente, fundamentada nas obras de Charlot (1996, 2000, 2020), a fim de embasar nossa abordagem à questão de pesquisa.

Considerando os aspectos dos materiais e métodos utilizados na pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa e enveredamos por um caminho de estudo empírico, direcionando nosso foco para os estudos do cotidiano Alves (2001).

A técnica de coleta de dados escolhida foi uma entrevista semiestruturada<sup>5</sup>, com seis professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Araraquara, São Paulo, Brasil. Planejamos e realizamos seis entrevistas. Após a transcrição e análise, percebemos que três delas respondiam ao objetivo e ao problema de pesquisa. A fim de evitar repetições, decidimos manter três professoras denominadas “A”, “E” e “F”.

Dessa forma, justifica-se o porquê da escolha de três ao invés de seis professoras para a entrevista.

As entrevistas foram registradas através do aparelho celular do entrevistador e, posteriormente, armazenadas em um disco rígido para transcrição, utilizando o conhecido aplicativo *Microsoft Word*.

É relevante enfatizar que a coleta de dados teve início, somente, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP).

De acordo com Gaskell (2008), a compreensão dos universos particulares dos entrevistados e de grupos específicos desempenham um papel primordial na condução eficaz de entrevistas qualitativas.

Além disso, a pesquisa qualitativa, conforme Gaskell (2008), busca ir além das opiniões individuais, visando investigar o amplo espectro de perspectivas e interpretações sobre um determinado tópico.

Nosso projeto foi aceito e aprovado sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 67412923.8.000.5504. Todos os participantes foram informados sobre a natureza voluntária e sigilosa da pesquisa e forneceram sua assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e autorização da Secretaria Municipal de Educação de Araraquara, São Paulo, Brasil, realizamos visitas a três escolas no mesmo município.

Durante essas visitas, apresentamos o projeto de pesquisa, seus objetivos e explicamos que as entrevistas seriam conduzidas presencialmente.

Ficou estabelecido que as entrevistas presenciais ocorreriam durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) das professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. Essas entrevistas semiestruturadas incluíram o roteiro de 14 questões, abordando a percepção das professoras em relação à maneira como as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental no município de Araraquara, São Paulo, expressam seus medos, e

---

<sup>5</sup> O roteiro com as 15 questões utilizadas na entrevista semiestruturada está disponível no Apêndice dessa pesquisa.

como essas manifestações afetam sua relação com o conhecimento, de acordo com a visão das professoras.

É importante ressaltar que, das três escolas visitadas, apenas duas participaram da pesquisa.

A terceira escola optou por não participar, justificando a falta de interesse das professoras. Embora não tenham sido fornecidos detalhes adicionais sobre o motivo.

Para a análise dos dados, adotamos abordagem do “Balanço do Saber” ou “Inventário do Saber” conforme proposto por Charlot (1996).

Esse método envolve um texto escrito pelo aluno em resposta a uma pergunta formulada pelo pesquisador, que visa estimular uma reflexão profunda. Por exemplo, Charlot (1996, 2009) utiliza a pergunta: “Aprendi coisas em casa, na cidade, na escola e em outros lugares. O que é importante para mim em tudo isso?”.

Outra questão sugerida é: “E agora o que espero?”.

De acordo com Charlot (1996), o Balanço do saber não pode abranger a totalidade do conhecimento adquirido pelo aluno em diferentes contextos - casa, cidade, escola, -, pois isso seria inviável.

No entanto, ao responder à pergunta “O que é importante para mim em tudo isso?”, o aluno é levado a fazer escolhas que revelam o que foi mais significativo para ele. Essas respostas permitem identificar os saberes emergidos de suas experiências.

A questão “E agora, o que espero?” possibilita analisar as expectativas do aluno em relação às suas aprendizagens. Charlot (2001, p. 19) afirma que:

Os balanços de saber não nos indicam o que o aluno aprendeu (objetivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada. Por um lado, isto significa que nós apreendemos não aquilo que o aluno aprendeu (que seria aliás impossível), mas o que, para ele, apresenta de forma suficiente a importância, o sentido, o valor para que ele evoque no seu relato; essa triagem feita pelo aluno de forma mais ou menos inconsciente não nos incomoda, pelo contrário, uma vez que a investigação assenta sobre a relação do aluno com o saber.

Charlot (2009, p. 19) também menciona que “Os balanços de saber são objecto de um trabalho de escrutínio e, logo inevitavelmente de interpretação”, fundamentando nossa pesquisa.

Para que as respostas fossem compreendidas de forma adequada, foi necessário agrupá-las e categorizá-las.

Portanto, a análise foi conduzida em duas etapas: a primeira etapa envolveu um

levantamento das percepções das professoras sobre os medos das crianças. Esse levantamento revelou não o conhecimento das professoras sobre os medos das crianças, mas o que disseram saber a respeito desses medos.

Assim, identificamos o que as professoras relataram saber sobre os medos das crianças.

A segunda etapa constituiu na análise dos saberes identificados a partir desses relatos. Ela foi realizada com base em 17 quadros que continham as falas das professoras sobre os medos dos alunos, os saberes enunciados a partir desses medos, e, assim como, seus desdobramentos.

A utilização da ferramenta *Microsoft Word* para transcrição das entrevistas proporcionou recursos que facilitaram o processo de transcrição, incluindo a capacidade de ajustar a velocidade das gravações, o que contribuiu para uma transcrição mais precisa das falas.

Conforme observado por Flick (2009), na pesquisa qualitativa, a relação entre o pesquisador e o entrevistado desempenha um papel essencial.

A interação entre o pesquisador e os participantes é fundamental para a coleta de dados significativos e para obtenção de um entendimento aprofundado do fenômeno estudado na pesquisa qualitativa.

Nesse contexto, a subjetividade e as relações pessoais influenciam uma forma como os dados são coletados e interpretados.

Para Charlot (2000), o processo de aquisição de conhecimento é essencial para a compreensão do mundo em que vivemos, permitindo nos interagir com outros indivíduos e compartilhar uma realidade comum.

A aprendizagem e acumulação de saberes capacitam-nos a navegar com segurança pelo mundo, estabelecendo conexões significativas com os outros e enriquecendo nossa própria jornada de vida.

Portanto, a pesquisa qualitativa adotada nessa investigação buscou aprofundar a compreensão dos saberes e das percepções das professoras no que concerne aos medos de seus alunos e sua relação com os saberes das crianças na visão dessas professoras.

Por fim, temos a relevância dessa pesquisa. Nesse sentido, as lições aprendidas visaram apontar limites, possibilidades e fatores a serem considerados por educadores que buscam se mobilizar para reelaborar suas práticas educacionais.

Ao nos debruçarmos sobre os dados pudemos identificar que para analisar a relação com o saber, descrevemos qual é o saber das crianças na percepção das professoras.

Que faz o pesquisador que estuda a relação com saber? Estuda relações com lugares, pessoas, objetos, conteúdos de pensamento, situações, normas relacionais, etc.; na medida em que, é claro, está em jogo a questão do aprender e do saber. Analisa, então, por exemplo, relações com a escola, com os professores, com os pais, com os amigos, com a matemática, com as máquinas, com o desemprego, com o futuro, etc. Pode nomear essas relações pelo que as designa (“com a escola,” “com os professores,” etc.). Pode, também, se quer evitar uma enumeração, dizer que está estudando relações com o saber (Charlot, 2000, p.79).

A seguir segue um breve perfil das entrevistadas. A entrevistada “A” tem 42 anos de idade, é solteira e sem filhos. Com 16 anos de experiência no ensino fundamental I na rede municipal de Araraquara, São Paulo. Ela também possui três anos de experiência na educação infantil no Município de Américo Brasiliense, São Paulo.

Por outro lado, a entrevistada “E”, com 50 anos de idade, é casada e tem uma filha de 23 anos. Ela possui 20 anos de experiência no ensino fundamental I na rede Municipal de Araraquara, São Paulo.

Adicionalmente, a professora “F”, na faixa etária de 25 a 30 anos, é casada e tem um filho. Ela atua há cinco anos como professora no ensino fundamental I na rede Municipal de Araraquara, São Paulo.

## 2.1 Tecendo saberes através da coleta dos dados

Identificamos, nos extratos de entrevista abaixo, as falas do pesquisador e das professoras entrevistadas, indicadas com as letras “A”, “E” e “F”.

Esses diálogos revelaram percepções e experiências relacionadas aos diversos tipos de medo que influenciam o comportamento e os saberes dos alunos em sala de aula.

Por meio dessas conversas, emergiram outros saberes profundos sobre como esses medos se manifestam e foram percebidos pelas professoras, fornecendo uma base rica para explorar estratégias pedagógicas que possam mitigar esses sentimentos e promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e seguro.

**Mauro:** Agora, sobre você. *O que você lembra dos seus medos na escola? Quando foi... O que que aconteceu?*

**Professora A:** *Olha, é... Teve um ano na escola que me marcou bastante. Na época a gente falava terceira série, né? Não é classificado como é hoje. Terceira série. Eu tinha uma professora muito rígida, muito, muito rígida. E eu morria de medo dela, eu tinha medo de errar. É, de fazer atividade errada e ela corrige e me*

*dá bronca porque ela era muito rígida, a rigidez dela me marcou muito.*

**Professora A:** *Eu queria ficar com a minha mãe. Eu não queria ficar na escola. Eu não sei se é pelo fato da professora ser muito rígida e se era porque eu tinha medo da professora, mas foi num ano que me marcou muito. A minha terceira série.*

Essa resposta vem ao encontro ao que nos dizem (Sapienza; Schoen 2014, p. 182)

[...] é impossível dizer que a fobia escolar pode ser um transtorno de ansiedade de separação quando o medo mais importante não é de ir à escola, mas o de deixar a mãe, o pai ou outra figura importante em casa, acreditando que algo acontecerá com essa pessoa. Se a fobia se caracterizar efetivamente pelo medo de alguma situação escolar - um professor bravo, um colega que zomba, as provas -, aí sim tem-se uma fobia específica e será necessário modificar o ambiente em que a criança ou o adolescente estuda e ensinar novas formas de enfrentar esse ambiente.

Já a entrevistada, denominada aqui como Professora “E”, acumula 18 anos de experiência não apenas no primeiro ano, mas também em diferentes anos e em distintos contextos escolares, tanto na rede pública quanto privada.

Seu comprometimento se estende além do ensino no primeiro ano, abrangendo o quarto ano na rede particular.

Seu período mais recente tem sido nos últimos quatro anos no primeiro ano do ensino fundamental, enfrentando desafios adicionais devido aos dois últimos anos de pandemia.

**Professora E:** *A verdade, devido à idade, eu sou da época da palmatória na escola. Então, eu estudava num colégio em São Paulo, eu não estudava aqui, no [...] <sup>6</sup>, em São Paulo [...] <sup>7</sup>, e a professora assim, e era o ensino religioso, né? Então, você tinha que decorar, por exemplo, a salve-rainha, que era uma obrigação. E se você não decorasse, né? Lá vinha as palmadas na palma da mão, né? E eu me lembro, eu não me lembro do nome da primeira, da minha professora de primeiro ano, porque eu tinha outras vivências, né? Familiares, por isso que eu falo, que o contexto é..., familiar é importantíssimo em relação à escola, mas eu me lembro dela ser muito brava, de ser muito rígida, o processo, né? Eu não lembro de medos, porque eu vivenciava nesse momento, um outro aspecto familiar, então, o medo escolar não vinha aqui, né? Mas, eu me lembro de ser severo, ser rude, né? Isso eu me lembro, é... bem nítido assim. Às vezes, você dando aula, porque você acaba trazendo tudo aquilo que você tem de experiência*

<sup>6</sup> Supressão a fim de preservar a identidade do sujeito.

<sup>7</sup> Essa anotação se refere a palavras ou frases inaudíveis ao longo do texto.

*e vivência né? E eu falo: ‘nossa, como é diferente de todo esse processo’, eu me lembro de ter medo da matemática, né? [...] porque eu não sabia matemática. Então quando você não sabe, quando você não domina aquele processo, aquilo te assusta, e durante muito tempo eu tive medo da matemática, e hoje em dia eu amo matemática, porque eu, eu fui estudar um jeito diferente De ensinar a matemática de conversar sobre isso com os alunos principalmente com os maiores não é que eles enxergam a matemática de um outro jeito diferente não é então isso fez com que eu me apaixonasse pela matemática então eu acho que o medo principal da criança em geral né é sobre aquilo que ela não conhece.*

Ainda a despeito disso, a entrevistada acrescenta que:

**Professora E:** *Acho que daí, esse é o medo, né? Além do medo real que ela traz quanto à sua cultura e a sua vivência, ela traz do imaginário que é aquilo que ela não conhece, né? Então eu acho que você lida com esses dois mundos em sala de aula.*

**Professora F:** *Tá. Eu lembro de muita coisa da escola, pode parecer assim, mas, eu lembro assim, desde educação infantil, eu tenho flashes assim, sabe? Tem vários flashes de momentos e eu sempre fui uma criança mais quieta, muito observadora e eu sempre tive muito medo de errar. Então o meu medo não era necessariamente em ser punida ou nada nesse sentido. Era de errar. Então, o meu momento sempre teve muita relação com o erro e não aceitação, assim, de não ser acolhida pelos amiguinhos. Errar e ser excluída, por não ser inteligente. Então, errar era o errar e não ser aceita, né? Tinha muito, uma coisa de aceitação.*

As respostas das professoras revelaram experiências marcantes relacionadas aos seus próprios medos enfrentados durante suas jornadas escolares.

A Professora “A” descreveu uma lembrança impactante devido à rigidez de uma professora, gerando um medo intenso de cometer erros e receber repreensões. Essa experiência parece ter influenciado fortemente seu relacionamento com a escola, destacando a terceira série como um período particularmente marcante.

A Professora “E” compartilha seu medo da matemática, atribuindo-o à falta de domínio sobre o assunto.

No entanto, ela superou esse medo ao adotar uma abordagem de aprendizagem diferente, resultando em uma mudança significativa de perspectiva, admitindo amar a disciplina.

Por sua vez, a Professora “F” aponta que seu medo estava mais ligado ao receio de

errar do que ao temor de ser punida.

Essas narrativas refletem a diversidade de medos vivenciados na infância e como essas experiências moldam as percepções das professoras sobre o medo, tanto em si mesmas quanto nos alunos.

Outrossim, Batista, (2019) infere que as emoções e sentimentos envolvidos na vivência do indivíduo são elementos fundamentais que impulsionam nossas ações. Pois a natureza dessas emoções e sentimentos, que são experimentados durante uma atividade, é influenciada pela função social dessa atividade e pelo tipo de interação social que o indivíduo escolhe se envolver.

Portanto, não podemos prever antecipadamente se uma emoção específica irá ou não contribuir para o significado pessoal que um indivíduo atribui à atividade. Isso depende da relação única que o indivíduo estabelece com a prática social em um contexto específico.

Isso sugere que as experiências vivenciadas pelas professoras espelham a variedade de medos experimentados e que, por sua vez, esses são singulares e individuais.

Mediante o exposto, (Charlot 2000, p. 33) nos diz que o sujeito é “um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade”. O autor ainda infere que, a busca pelo saber implica estabelecer uma conexão específica com o mundo, isso significa que o ser humano se depara com uma diversidade de relações que ele estabelece com o mundo (Charlot, 2000).

## **2.2 Fantasia ou Realidade: A percepção das professoras sobre os medos dos alunos**

Nessa outra parte analisaremos como as entrevistadas enxergaram os medos dos seus alunos, considerando se são percebidos como tangíveis ou provenientes do mundo da fantasia.

**Mauro:** *Para você, os medos das crianças, seus alunos ou das crianças em geral são reais ou são imaginários?*

**Professora A:** *O medo real, o medo de perder os pais. A gente percebe que as crianças, elas apresentam um medo assim nessa faixa etária da perda dos pais. E um medo imaginário, o que eu já presenciei aqui na escola. O medo da loira do banheiro.*

Essa outra entrevistada respondeu que:

**Professora E:** *Na verdade, eu acredito que ambas as coisas”, “Eu acho que nós nos deparamos com medos reais, né? E aqueles que são produzidos a partir da infância, a partir da convivência dentro da casa, né? Dentro, dentro da estrutura e da cultura em que se vive e que eles são transferidos para dentro da sala de aula.*

A partir da mesma indagação a Professora F argumentou que:

**Professora F:** *No geral, para mim, assim, eu acredito que os medos, na maioria, são imaginários. Acho que na realidade não sei, eu tenho essa dificuldade de compreender o medo dessa forma sabe? De ver uma realidade no medo. Então, tanto das crianças como o dos adultos, não levando só para as crianças. Eu acredito que são imaginários. São imaginários.*

As respostas das professoras evidenciaram diferentes perspectivas sobre a natureza dos medos infantis, sejam eles reais ou imaginários.

A Professora “A” destaca dois tipos distintos de medo: um real, associado à preocupação genuína das crianças em perder os pais, e um imaginário, exemplificado pelo temor da “loira do banheiro”.

Esses temores apontam preocupações, algumas mais tangíveis e outras mais imaginárias presentes na experiência das crianças.

Por outro lado, a Professora “E” expressa a crença na coexistência de ambos os tipos de medo.

Ela reconhece os medos reais, provenientes de experiências e vivências pessoais das crianças, ao mesmo tempo em que menciona a existência de medos imaginários, moldados pela cultura e estrutura familiar.

Isso sugere uma visão mais equilibrada, reconhecendo a influência tanto das experiências concretas quanto do ambiente cultural na formação dos medos das crianças.

Por fim, a Professora “F” adota uma perspectiva mais voltada para a natureza imaginária dos medos, acreditando que a maioria dos medos, tanto de crianças quanto de adultos, inclusive, são produtos da imaginação.

Nessa perspectiva mais desconfiada em relação à realidade dos medos, pode ser um reflexo da abordagem específica adotada pela professora, na qual ela inclina-se a considerar os medos como principalmente oriundos da imaginação.

Em conjunto, as respostas refletem uma diversidade de enunciados referentes ao que as entrevistadas disseram saber, desde aquelas que reconheceram a presença tanto de medos reais quanto imaginários até aquelas que enfatizaram a predominância dos medos como construções

imaginárias.

Essa variedade de perspectivas demonstraram a complexidade na compreensão dos medos infantis e como eles são interpretados e abordados pelas educadoras.

Frente a isso, (Pondé, 2011, p. 84) nos diz que “A pluralidade de atribuições de sentido, nas multifacetadas expressões desse afeto em diferentes pessoas, não retira, mas, pelo contrário, confirma seu caráter universal”.

Essa citação se refere à diversidade de maneiras como as emoções são interpretadas e expressas por pessoas diferentes. Ela destaca que, apesar dessa variedade na forma como as emoções são vivenciadas e demonstradas, isso não diminui a validade ou a existência universal desses sentimentos.

Em outras palavras, apesar das diferentes interpretações e manifestações das emoções, sua essência e presença como parte da experiência humana permanecem universais. A ideia é que a diversidade na expressão emocional não nega a validade ou a existência comum desses sentimentos.

Nesse outro momento, será analisada a percepção das professoras quanto ao medo dos seus alunos no ambiente escolar.

**Mauro:** *Agora, número quatro, fale sobre o que que você já vivenciou sobre o medo infantil na sua experiência como professora, né? No trabalho, na escola, se puder, me cite alguns exemplos.*

**Professora A:** Então, é na questão da loira do banheiro. Eu já tive alunos com medo, isso aí foi no ano passado. Com medo de ir ao banheiro sozinho, porque, disse que, no banheiro tinha uma loira do banheiro.

**Professora A:** *Um medo totalmente imaginário. Uma coisa que a gente sabe que ano existe. Mas eu, eu tive um fato marcante. No ano de 2020, que infelizmente não deu para ser investigado a fundo por conta da Pandemia. Eu tinha um aluno que na sala de aula ele apresentava um bom comportamento. Um bom rendimento, apesar de pouco tempo que nós ficamos juntos no, no ano ensino presencial, porque depois, por conta da pandemia, entrou o ensino remoto. Eu fiquei com ele durante o mês de fevereiro e metade de março, porque depois, as escolas fecharam por conta da pandemia. Mas, nesses 45 dias, vamos colocar aí, um mês e meio. Ele era um aluno que tinha bom comportamento, apresentava, uma, uma aprendizagem que condizia com a faixa etária, com o ano, com o início do primeiro ano, só que durante o recreio, era uma criança que não saía para o intervalo de jeito nenhum. Batia o sinal do intervalo, e ele começava a chorar, e*

*aí, eu perguntava para ele, porque ele estava chorando, e ele falava para mim, que ele não ia sair para o recreio de jeito nenhum. E aí, eu insistia, insistia, mas ele não saía. Aí, o que eu fazia, deixava ele na sala, e saía com o restante da turma. O restante da turma se servia. Aí eu voltava pra sala. Eu falava: ‘Olha, você não vai sair pro recreio?’, ele falava que não. E ele grudava na carteira de uma tal forma, que não tinha como tirar ele. E eu falava pra ele: ‘Tudo bem, você não vai querer ir pro intervalo? não vá. Só que eu não posso deixar você dentro da sala também. Você precisa sair da sala, porque eu vou fechar a porta.’ Eu vou colocar sua cadeira ali no corredor e você fica sentadinho ali no corredor. Nos primeiros dias era difícil, até tirar ele pra sentar na cadeira no corredor. É... mas depois, o fato de sentar no corredor ele foi aceitando, mas era isso aí, ele saía só com a cadeira pra sentar no corredor, ele não ia para o recreio de jeito nenhum. Parece que tinha medo, pavor do intervalo. É, eu cheguei a perguntar pra ele se ele tinha brigado com alguém, se alguém tinha batido nele, ele falava que não. Só que ele também não dizia por que tinha medo’. e isso, também acontecia durante as aulas de educação física. Que pra mim é uma coisa inédita, porque os alunos geralmente adoram as aulas de educação física, eles contam os dias, as horas, os minutos para o professor chegar, e ele não. O professor chegava na porta, você já via que o semblante dele mudava. Já aquele ar de choro.*

A Professora “A”, descreveu detalhadamente, sobre a recusa do aluno em sair para o intervalo. Esse fato também se repetia quando tinha que deixar a sala de aula para ir à educação física.

Na saída para o intervalo, a professora interveio deixando o aluno numa cadeira no corredor.

Portanto, inferimos que, a questão do aluno era a saída da sala de aula.

Já em relação à ida para a educação física, pediu ao professor que o aluno ficasse junto a ela. Por sua vez, essa, levou o caso à gestão da escola.

**Professora A:** *Não tinha quem fazia ele ir para educação física. Eu até cheguei a perguntar para o professor se tinha acontecido alguma coisa durante a aula, alguma briga. Alguma vez o professor falou para mim que não, que às vezes ele ia pra aula, ele se recusava a participar. Então, o professor deixava ele sentado também, não obrigava. E que não via motivos para essa recusa dele, de... de para a aula de educação física. E assim, ele começou a se negar a ir para as aulas de uma tal forma. E de causar um desespero tão grande nele, dele chegar até a*

*gritar que não queria. Quando você ia tentar tirar ele da cadeira pra ir com o professor. Cheguei a falar com o professor, 'deixa ele aqui comigo'. E ele ficava comigo durante as aulas de educação física, eu passei o... eu passei o fato pra coordenação, pra direção, e aí nós conversamos de convocar a mãe, pra perguntar se estava acontecendo alguma coisa em casa. O porquê desse comportamento dele. Só que aí, infelizmente veio a Pandemia e as escolas fecharam e, durante o ensino remoto, ele... ele foi um aluno que não participou do ensino remoto, era uma família bem carente, aparentemente bem carente. Eu acredito que, eles não tinham acesso nem a internet...é... E mesmo nas atividades depois, mais para frente, que nós começamos a entregar algumas atividades na escola que os pais vinham buscar e devolver. A família também não vinha buscar.*

**Professora A:** *As atividades, então eu perdi totalmente o contato com a família e com o aluno. É, e depois na... na volta presencial, ele não voltou mais. Ele mudou de... de escola. Então, ficou em um ponto de interrogação, o que que acontecia com esse aluno? Que ele tinha tanto medo de sair do intervalo, como o medo das aulas de educação física. E na sala de aula...*

**Mauro:** *Eu ia fazer essa pergunta, se na sala de aula, junto a você, ele tinha esse comportamento?*

**Professora A:** *Não. Comportamento normal, totalmente normal. Uma criança comum, normal como as outras. O problema era a saída para o intervalo e a saída para a educação física, fora do espaço da sala de aula. Dentro da sala de aula, ele se sentia extremamente confortável.*

À face do exposto, (Charlot, 2000) nos diz que a educação é uma produção de si por si, e que essa autoprodução depende da mediação e colaboração do outro para se concretizar.

Essa citação, portanto, destaca a ideia de que a educação envolve um processo de autoconstrução, na qual cada indivíduo, e nesse caso específico, a Professora "A", é ativamente responsável por sua própria formação.

No entanto, a construção pessoal não acontece isoladamente e depende da interação e da influência do outro.

Ainda em relação aos medos dos alunos no ambiente escolar, passaremos à próxima entrevistada.

**Professora E:** *É... então na verdade, assim, se você for falar dos medos imaginários, quando você conversa com a criança, então assim, primeiro dia de aula, você conversa com a criança, né? E a primeira coisa, 'Você tem medo de*

*quê?’. Né? Vamos conhecer a criança, vamos saber o que assusta ela. Primeiro ela tem medo do monstro, ela tem medo do bicho papão, do lobisomem, né? Esses são os medos que ela traz culturalmente, né? ‘Ahh...tenho medo, meu pai tem medo da minha mãe’. ‘Eu tenho medo do cachorro do vizinho’. A criança, ela tem uma visão, muito diferente do adulto. Né? E aí, eu me deparei, uma vez, com uma criança que disse que tinha medo de morrer. Isso foi muito, me chocou, porque uma criança tão pequena com esse medo. É claro, que você vai conhecer a história da criança. Você conhece a de todos. Mas aí, você sempre tem àquela que você quer primeiro né? Você começa a pesquisar ali primeiro, e conversar mais [...]. Você fala: ‘Mas porque você tem medo de morrer?’. Então ela dizia assim: ‘Professora, eu tenho medo de morrer porque, porque minha mãe morreu, meu pai morreu, a minha irmã morreu’. Então assim, ela era tão pequena, já tinha tido uma vivência tão... ela tinha tido um trauma tão grande em relação a isso. Que você assusta quando você pega uma criança, tiquinha né? Entre cinco anos e meio a seis anos. E ela tem ouvido tão real né? Porque eu acho que enquanto nós adultos, e eu vou falar por mim então, eu acho que esse é o maior medo do ser humano né? E quando você olha para uma criança, pra aquele pinguinho de gente, magrelinha, sabe assim... uma coisinha tão leve. Tem um medo tão, tão real, de uma coisa que não tem como você escapar né? E aí, eu me lembro, e eu vi, que aqui que você fala como você trabalha com isso né? Eu tenho um livro que trabalha sobre isso, de uma maneira muito diferente. E aí, eu não estou aqui achando se está certo ou se está errado né? Mas ele, ele chama “Tati”<sup>8</sup>, o livro, e a Tati conta isso.*

A professora iniciou descrevendo sua abordagem para conhecer os medos das crianças no primeiro dia de aula.

Ela adotou uma prática de diálogo, perguntando diretamente às crianças sobre seus medos. Essa prática pode ser fundamental para estabelecer uma conexão inicial e para compreender os medos que são comuns da infância, como medo dos monstros, bicho-papão e lobisomem, que são culturalmente transmitidos, segundo a fala da professora “E”.

Ela ressaltou ademais que, as crianças têm uma visão muito diferente dos adultos, o que é crucial para entender suas preocupações e temores.

O relato de uma criança que expressou seu medo de morrer ilustrou essa diferença de perspectiva.

---

<sup>8</sup> Tati é especial. Jean Claude R. Alphen. Editora: Scipione.

Enquanto os medos típicos das crianças podem ser vistos como fantasiosos pelos adultos, esse medo específico é muito mais real e profundo, revelando traumas e experiências de vida significativas, mesmo em uma idade tão jovem.

O exemplo da criança com medo da morte, devido à perda de membros da família, demonstrou como traumas podem afetar profundamente uma criança.

A professora mostrou empatia e preocupação genuína ao se deparar com essa situação.

A forma como ela descreveu a criança – “uma coisinha tão leve com um medo tão real” - revelou o seu choque e tristeza ao perceber a profundidade do sofrimento da criança.

A professora mencionou a utilização de um livro chamado “Tati”, como uma ferramenta para abordar esses medos de maneira diferente.

A literatura infantil, portanto, foi visto pela professora como um recurso poderoso para ajudar as crianças a processar e entender seus sentimentos, proporcionando-lhes uma forma segura e compreensível de lidar com emoções complexas.

Finalmente, a professora refletiu sobre sua própria percepção do medo da morte, reconhecendo que é o medo universal entre os humanos.

Sua fala demonstrou uma consciência de que, mesmo como adultos, compartilhamos medo semelhantes aos das crianças, ainda que as expressões e compreensões desses medos possam variar significativamente.

Embora nosso foco não fosse aprofundar em elementos da Psicanálise a essa pesquisa, mas acreditamos ser pertinente mimosar uma fala de (Pondé, 2015, p. 109) à análise trata-se sobre a morte na infância na perspectiva Winnicottiana.

[...] a morte que aconteceu não é concreta em termos fisiológicos; no entanto, ela reserva um sentido de morte psíquica traduzido pela ideia de aniquilamento. Winnicott empresta de um paciente a expressão sobre essa condição chamada de ‘morte fenomenal’. Dessa forma, o que fica em evidência é o sentimento de descontinuidade de ser, advindo de um padrão de interrupções pelas reações automáticas diante de invasões traumáticas.

Na fala da professora, destacamos uma intervenção pedagógica realizada em sala de aula tratando sobre o medo e como esse trabalho surtiu efeito positivo sobre a criança.

**Professora F:** *As crianças apresentam medos assim de diversas formas, né? [...]? Pode ser o medo de uma chuva, então a gente percebe que eles têm esses medos dos fenômenos naturais, medo de uma história que o amiguinho contou, então tem esses medos de coisas sobrenaturais também. Então, tem daquela coisa mais né? Que estaria tendo uma chuva e a gente pode acreditar que existe uma realidade daquilo. Claro que a gente tá com medo da chuva, do trovão né? Claro, aí da*

*história do amiguinho também. Mas o medo que eu mais percebo neles é muito parecido com aquele meu. É o medo de não serem amados, de não serem aceitos, de errar. E eu percebo muito um pavor de errar. Minhas crianças, até às vezes, fico meio me sentindo como se eu fosse uma louca. Por que estou fazendo com que essa criança tenha tanto medo de vir falar comigo? De me mostrar uma atividade que, né? Qual foi a reação que eu tive, alguma vez, que, que gerou tudo isso que to vendo? Eles têm muito medo de errar, tem muito medo de se confrontar com o erro. Eu percebo muito isso, eles têm muito medo de errar. Acho que, talvez, espero, que não tenha transmitido isso pra eles. Por que né? eles têm muito medo de errar.*

A professora iniciou sua fala reconhecendo a diversidade de medos que as crianças apresentavam. Ela mencionou o medo de fenômenos naturais, como chuva e trovão, e o medo de histórias sobrenaturais, que podem ser contadas pelos colegas.

O ponto central da fala da professora foi sua observação de medos emocionais profundos nas crianças, especialmente o medo de não serem amados, aceitos e o medo de errar.

Ela identificou esses medos como semelhantes aos que ela mesma sentia. A professora se questionou sobre as possíveis reações que teve no passado que poderiam ter incutido esse medo em seus alunos.

Contudo, as respostas das entrevistadas, revelaram uma gama diversificada de medos experimentados por seus alunos no ambiente escolar.

Há relatos que indicaram medos emocionais, como o medo de perder entes queridos, até mesmo medo do professor, evidenciado pelo caso de um aluno que se recusava a participar do intervalo e das aulas de educação física.

Além disso, as professoras mencionaram medos culturais como de cachorros ou fenômenos naturais, como a chuva.

Outros medos abordados incluem o temor em cometer erros e o receio de não serem amados ou aceitos pelos outros, refletindo preocupações emocionais e sociais entre os alunos.

A preocupação das professoras com os medos das crianças é evidente, pois buscam compreender, acolher e auxiliar os alunos diante desses receios variados, buscando estratégias para lidar com essa complexidade de emoções vivenciadas no ambiente escolar.

Levando em conta o exposto sobre as perspectivas das professoras em relação aos medos vivenciados pelos seus alunos, e, qual é a interligação entre esses medos e a relação com o saber, (Charlot, 2000) nos diz da importância em notar que algo pode ter um sentido

para mim, mesmo que eu não compreenda plenamente por que, talvez, nem esteja consciente desse sentido. A psicanálise destaca essa perspectiva: nós não somos completamente transparentes para nós mesmos.

Avançando nas análises dos dados abordaremos agora, se o medo das crianças é comum, corriqueiro ou passageiro.

**Mauro:** *Nossa, interessante! Fiquei pensando também. É..., a número cinco. Você acredita que o medo infantil na escola é um problema comum, corriqueiro ou é passageiro? Vou fazer essa pergunta primeiro.*

**Professora A:** *Eu acho que depende do meio. Tem medos que são passageiros, como esse da loira do banheiro mesmo, a partir do momento que eles vão crescendo, que eles vão amadurecendo, eles vão, vão, vão perceber que isso não existe. É, então eu acredito que seja passageiro, como medo de monstros também, que nessa idade é normal, é medos passageiros, né? Agora eu acho que tem medos aí que são de, de, de fundo psicológico, que talvez precise até de um encaminhamento para um outro profissional pra ser melhor investigado, que eu acho que a escola sozinha, talvez, não, não dê conta.*

Essa entrevistada, embora admitiu que o medo das crianças sejam passageiros, reconheceu ser importante um encaminhamento a outro profissional, a fim de ser melhor investigado.

Em relação ao mesmo questionamento a seguinte entrevistada no diz que:

**Professora E:** *Às vezes a criança indo na escola com alguns medos. Quando chega no final do ano. É que eu acho que, na verdade, a criança, ela é um ser completamente em construção. Então hoje ela acredita em algo, sei lá real né?*

A esse respeito (Charlot, 2000, p. 52) infere que “[...] o homem não é, deve tornar-se o que se deve ser; para tal, deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, ‘tornar-se por si mesmo’”.

Vemos a seguir que a mesma entrevistada nos diz que, o medo pode ser corriqueiro, passageiro, e inclusive, pode ser superado ao longo do tempo.

**Professora E:** *É, foi o que eu disse para você né? Às vezes, a criança vai indo na escola com alguns medos, quando chega no final do ano. É, que eu acho que na verdade, a criança, ela é um ser completamente em construção. Então hoje ela acredita em algo, sei lá, real né? Esse ano por exemplo, eles pediram para assistir um filme que chamava monstros S.A., mas por quê? Acho que estava tendo alguma coisa, sei lá. E eles quiseram assistir, e eu comecei a dar risada, porque*

*eu disse a eles que, tenho medo de escuro né? Falei: ‘Gente, a prô morre de medo de escuro’. ‘Ah, eu tenho medo de escuro’. ‘Eu não tenho’. Então assim, eu acho que ele é corriqueiro. Eu acho que ele é passageiro e também acho que ele pode ser superado ao longo do tempo. Eu acho que é uma, eu acho que não tem resposta para isso, porque não dá para definir. É uma transição. Às vezes aquilo que era um medo lá na infância vai ser um medo seu para o resto da vida, só vai acrescentando, como ele pode sumir. Como ele pode sumir e, de repente, vou usar aí umas palavras que eu gosto, né?*

**Professora E:** *Vira o gatilho e te traz aquele medo de volta, então acho que essa pergunta é uma pergunta que ela é indefinida né?*

**Mauro:** *Mesmo em relação à sala de aula?*

**Professora E:** *Mesmo em relação à sala de aula, porque dentro da sala de aula tem um ser humano, e o ser humano ele é indefinido né?*

À continuação, a próxima entrevistada acredita que o medo seja corriqueiro, e ainda acrescenta ser natural ao ser humano.

**Professora F:** *Eu acho que é completamente natural. Acho que um medo, um medo, é um estado natural no ser humano, né? Desde a gente, no momento que a gente sei lá, não sei depois do nascimento, né? Na concepção lá no útero, mas se bobear desde antes. Acho que lá na, na gestação a gente já está se experimentando esses sentimentos, né? Então completamente natural, completamente natural, corriqueiro.*

A despeito da fala da professora “F”, em relatar que o medo se trata de um estado natural no ser humano, (Pondé, 2015, p. 40) afirma que: “Winnicott não concorda com o pressuposto de universalidade ancorado no instintual, propondo assim, outra forma de compreender a experiência do medo humano”. Dito de outra forma, Winnicott à quem (Pondé, 2015) menciona questionou a noção de que os medos humanos são universalmente baseados em instintos inatos.

Por sua vez, ele propõe uma abordagem diferente, sugerindo que a compreensão da experiência do medo não deva ser exclusivamente fundamentada em impulsos biológicos inatos, em vez disso, ele enfatizou a importância do ambiente e das interações sociais na formação dos medos e na construção da psique humana.

Entende-se portando que, os medos são moldados pelas relações com o ambiente externo.

As reflexões das professoras revelaram uma percepção sobre os medos de seus alunos,

destacando sua natureza complexa e multifacetada.

Algumas professoras enfatizaram a transitoriedade de certos medos à medida que as crianças amadurecem e compreendem melhor seu entorno, outras apontam para a possibilidade de alguns temores persistirem, indicando potenciais questões psicológicas subjacentes que demandam atenção profissional.

Essa divergência de perspectivas evidenciou a amplitude dos medos infantis, abrangendo desde temores considerados comuns e temporários, até aqueles enraizados em experiências traumáticas.

Portanto, a variedade de percepções apontadas pelas professoras ressaltou a complexidade inerente aos medos das crianças e a importância de uma visão e compreensão mais holística concernente aos medos e suas relações com o saber.

Segue o questionamento sobre a percepção das professoras em relação se o medo infantil na escola é comum, corriqueiro ou passageiro e se acreditam que o medo infantil será superado com o tempo pela criança.

Essas percepções apontadas pelas professoras, ressaltaram a fluidez e a adaptabilidade dos medos infantis, mostrando que as experiências emocionais das crianças são dinâmicas e podem mudar conforme crescem e se desenvolvem. Assim sendo, de acordo com a perspectiva winnicottiana sobre o medo, seus múltiplos significados são influenciados por fatores etiológicos que estão conectados com as experiências típicas de cada fase do desenvolvimento emocional, isto é, os estágios pelos quais ocorre a evolução emocional (Pondé, 2015).

Nascer significa adentrar um mundo no qual se está imbuído da responsabilidade de aprender. Essa obrigação é incontornável, já que a pessoa só pode se “tornar-se” ao se apropriar do mundo ao seu redor (Charlot, 2000). Dessa forma, sugerimos a ideia de que o indivíduo se adapta e se apropria do mundo ao longo do tempo, tanto na obrigação de aprender quanto na forma como o medo se desenvolve em relação às experiências emocionais vivenciadas durante o processo de crescimento.

Ao ser questionada sobre:

**Mauro:** *Tá certo? É número seis. Fale sobre alguns sinais, você já falou né? Mas se tem outros ou não. Fale sobre alguns sinais que indicam que uma criança está enfrentando o medo na escola.*

A seguinte entrevistada, aludiu sobre o comportamento da criança, assim como, a linguagem verbal e não verbal, destacando ser valiosos indícios do medo.

**Professora A:** *O comportamento. Eu acho que através do, do comportamento, o*

*comportamento da criança, eu acho que diz, diz muito a essa linguagem corporal. Eu acho que quando ela não verbaliza, porque algumas crianças verbalizam o medo, elas chegam para você e contam. Mas eu acho que aquela criança mais retraída, que talvez, não tenha tanta coragem ou, ou tanta confiança para se abrir, eu acho que a linguagem corporal, o comportamento dela acaba entregando. É, é. Agora, recentemente eu tenho o caso de uma aluna que eu percebi através do, do comportamento dela, da linguagem corporal dela, que ela apresenta um certo medo de realizar atividade escrita.*

**Professora A:** *Ele é uma criança normal. Ela... eu percebi que ela tem um pouco dificuldade em português, em matemática, mas com uma ajudinha aqui e uma ajudinha ali, talvez, retomando alguns conteúdos. Eu acho que ela tem condições de avançar num ritmo mais lento do que os outros, mas tem condições. O que eu venho percebendo dela, que toda vez que eu proponho uma atividade escrita, em que eles não terão a minha ajuda, que eu peço para que eles escrevam como eles conseguem escrever, ou como eles sabem escrever. O comportamento dela, o, o, o, o semblante dela muda na hora. Ela começa a chorar, é, digamos assim, não sei se essa é a palavra, mas, inventa dores, problemas...*

**Professora A:** *Para não realizar atividade, porque talvez, eu percebi que é sempre quando eu vou dar alguma atividade escrita que eles não terão a minha ajuda. Ela trava, trava, hoje mesmo, comentei com ela que eu ia fazer um ditado com ela, a sondagem que a gente faz individual. Ah, ela começou a chorar na hora, mas foi automático. Aí perguntei por que ela estava chorando. Ela me disse que tinha esquecido um remédio de verme em casa. E que se não tomasse o remédio, ia ficar com dor na barriga. A história meio sem pé e sem cabeça, e nisso, já estava na hora do intervalo. Ela saiu para o intervalo chorando. Uma agente veio perguntar para mim se ligava pra mãe ou não, porque ela estava se queixando de, de dor na barriga. Eu falei: 'Ah, vamos esperar depois se ela não melhorar a gente liga'. E aí, o que que eu fiz? Percebendo isso, acabei nem fazendo uma sondagem com ela hoje. Ela ficou bem, esqueceu do remédio, da dor na barriga, então eu percebi que esse medo dela, esse, esse desespero que ela apresenta, é toda vez que ela sabe que eu vou propor uma atividade escrita para ela, e que ela vai ter que escrever sozinha. Então é uma criança que tem medo de escrever.*

Em relação a mesma pergunta, embora reformulada, a entrevistada contestou que:

**Mauro:** *Fale sobre alguns sinais, indícios, né? Alguma coisa que identifica que que indica que uma criança está enfrentando medo na escola, né? Seja na sua, na sua sala, seja na escola ou quais são os sinais que você identifica?*

**Professora E:** *O olhar. Eu acho que a criança, quando ela está com medo, na verdade, eu acho que o olhar ele responde tudo, né? Muito mais do que as atitudes, porque a atitude ela é manipulada. O medo não, o olhar não, o jeito de olhar não.*

No trecho a seguir, a professora enfatizou a relação aluno/professor apontando a habilidade do professor de analisar e compreender essas nuances para oferecer um suporte mais amplo além do ensino formal, demonstrando a importância da percepção e sensibilidade em sua prática docente.

**Professora E:** *Eu acho que são muitas situações que você consegue perceber pela atitude, pelo jeito de olhar, né? Pelo, pelo jeito de andar da criança. Então, às vezes, ela está mais retraída. Naquele dia, uma criança falante chega muito mais quietinha. Eu acho que você vai ao longo do tempo, você vai analisando a criança. Eu acho que ser professor, para você também né? que tá na rede. Mas, eu acho que muito mais do que dar aula, acho o nosso trabalho de análise, né? Eu acho que isso é muito importante, então eu acho que é por aí que você consegue perceber. Pelo feeling e pela percepção mesmo.*

Isso posto, (Charlot, 2000), nos aponta que a aprendizagem se dá entre a regulação entre si e entre os outros, entre si e si mesmo, portanto relacional e que ainda essa relação é provida de sentimentos e emoções em situação e em ato.

A entrevistada, através de sua resposta, nos aponta que o olhar da criança e a mudança de comportamento, seja um indício de medo.

**Professora F:** *Ah, inclusive, inclusive vou expor o caso que está acontecendo agora. Eu tenho, eu tive um aluno ano passado, que é uma criança assim, que eu mandei toda uma descritiva dele para o encaminhamento para ver. Porque ele é uma criança que tem um comportamento diferenciado, assim, ele é muito agitado, terrível né? É aquelas que te deixam o cabelo em pé, só que por mais que ele sempre tenha sido assim, eu precisei ser muito firme com ele no ano passado inteiro, em vários vários momentos. Até onde eu disse: 'Nossa, acho que passei do ponto com essa criança'.*

**Professora F:** *[...] assim, ele nunca chorou comigo, ele nunca foi uma criança acuada, sempre foi ele, o terrível. O que, tipo assim, eu tava indo dar bronca nele,*

*e ele me olhando com uma cara assim de, até mesmo de bravo assim comigo, mas não chorava não. Assim era um pra eu conseguir atingir ele nesse lugar era muito difícil. E hoje em dia, essa criança está com outra professora. Assim, tem outra forma de lidar. E assim, eu consigo olhar para ele. E vejo que essa criança não está bem. Não sei se é medo, não sei qual é, por que é o medo? Mas, de certa forma é. Você percebe que ela fica abatida, ela fica quieta, ela fica acuada. Eu percebo pelo olhar da criança se ela não tá bem. Que ela tá, então, nesse caso, assim, acho que é só você perceber o comportamento, a mudança de comportamento, porque houve uma mudança de comportamento nesse caso, a criança era de um jeito e agora ela tá de outro, sabe? Então, acho que sempre existe mudanças de comportamento. Oh, pra mim, o olhar da criança já diz tudo. Você olha para o olhar da criança, um pouquinho, só observa, só preciso observar a criança para ver ela ali se movimentando. Já dá para perceber.*

No trecho a seguir, a mesma entrevistada relatou sobre alguns medos, os quais acreditamos serem pertinentes à nossa análise: abandono, não aceitação, incompreensão, não aprender, mundo externo, medo da vida, e escola como sendo um espaço onde as crianças experimentam seus medos.

**Mauro:** *Quais são os principais medos que as crianças podem enfrentar numa escola?*

**Professora F:** *Ah, acredito que o primeiro medo que ela enfrenta é aquilo que é o abandono, né? Dos pais vamos pensar assim, né? Então tem o medo do abandono, tem medo da não aceitação, de não conseguir se incluir num grupinho, tem medo de não compreender aquilo que o professor está passando. Esse medo, né? São todos com coisas novas. Então o medo de não aprender, o medo.... Ai, medo de viver, né? Tipo assim, acho que a escola, ela é o primeiro contato, assim, da pessoa com, com o mundo externo. Então é o medo do mundo, acho que tudo que a gente tem medo da vida e fora, a criança experimenta primeiro aqui na escola. Acho que é o primeiro lugar que ela vai experimentar esses medos mais universais assim (Professora F)*

A resposta da Professora “F”, nos dá uma pista de que o espaço escolar também se posiciona como um cenário propício às manifestações dos medos das crianças.

Assim sendo, as professoras entrevistadas enfatizaram diferentes formas de identificar o medo de seus alunos, destacando o comportamento, a linguagem corporal e o olhar como sinais de medos. Para a Professora “A”, a expressão do medo ocorre por meio do

comportamento, evidenciando desespero e mudanças no semblante da criança.

Já a Professora “E” destaca a importância do olhar da criança, afirmando que ele revela mais que as atitudes, sendo uma resposta não manipulada do medo.

A Professora “F”, por sua vez, ressalta o medo de abandono, de não aceitação. Enfatiza ainda, a escola como sendo um espaço onde as crianças experimentam os primeiros medos.

Prosseguimos às análises com a seguinte indagação:

**Mauro:** *Como você identifica e lida com as manifestações de medo das crianças na sua sala de aula?*

**Professora A:** *É, como eu, eu já disse anteriormente, tem alguns alunos que verbalizam, que chegam e contam, é, a gente tenta conversar, se for o caso, a gente chama os pais para ver o que está acontecendo em casa. Se for o caso, a gente encaminha pra um psicólogo, para outro profissional mais capacitado, que as vezes é o caso, aqueles alunos que não verbalizam. Mas que a gente observa através da mudança de comportamento também. A gente manda chamar os pais, essa minha aluna mesmo já comentei com a coordenadora, já vamos ver aí, com, com os responsáveis, pra pedir que venham até a escola para gente saber o que ta acontecendo com essa menina. É... eu acho que é a primeira coisa é uma conversa com o aluno, vê o que que está acontecendo, uma conversa com a família. Dependendo do caso, um encaminhamento para o profissional mais qualificado, porque as vezes é uma situação que foge do nosso alcance, claro. Que ultrapassa o alcance da escola.*

A despeito disso, (Almeida, 1999, p. 08) expõe que, “o grande desafio é conseguir manter o equilíbrio entre a razão e a emoção sob pena de comprometer a realização de qualquer atividade do indivíduo”. Isso significa que encontrar um ponto de equilíbrio emocional e racional é uma tarefa complexa e crucial, pois a falta desses pode comprometer as relações com os saberes, uma vez que, as relações entre os indivíduos produzem saberes.

**Mauro:** *Número sete. Quais são os principais medos que as crianças podem enfrentar na escola? Seja na sala...*

A título de esclarecimento, essa questão está atrelada ainda à questão anterior, realizada à Professora “A”, porém verbalizada de outra maneira. Assim sendo, a Professora “E” replicou que:

**Professora E:** *Se fosse alguns anos atrás, eu diria que, que da direção né? Antigamente falava: ‘Vou te mandar para a diretoria’. ‘Não, pelo amor de Deus!’ Foi que eu te disse, eles, eles têm uma outra visão de escola né? Eu tive um aluno*

*que, se mandava ele pra diretoria, no ano passado, ele falava: 'Não, pode deixar que eu mesmo vou'. Então, assim você fala: 'Que raio que é isso né?' E não é que ele tem que ter medo da direção, ou medo do professor né? Eu tenho fama de ser brava, mas não é brava, é imposição, mas não é imposição, é ensinar que tem que ter um limite né? Porque às vezes você pega uma criança que ela chega na sala de aula e que ela não conhece nenhum limite, nada de limite. E ela precisa entender esse limite. 'Ah, mas a criança tem medo de você?'. Não, e eu tenho essa conversa muito franca com as crianças, né? Desde o primeiro dia, 'Não quero que vocês tenham medo'. Tanto é que acho, que eu brinco assim, que eu sou a única professora que fica brava e explica o porquê. 'Eu estou brava, mas olha, por conta disso, disso e disso'. 'Poderíamos fazer assim, assim, assim', para que isso não ocorresse mais. E no começo, eles ficam mesmo com medo, essa coisa, essa linha que você impõe né? Mas não é imposto. Depois eles percebem que você vai levar isso pra vida. Eu digo assim a eles: 'Que ninguém lá fora vai tratá-los, talvez, como a professora, ou como um familiar com quem eles moram. E que eles vão crescer, e que isso é tão rápido. Que se ele crescer, alguém que não conhece nada de limite, quem vai sofrer é ele mesmo. Então, eles precisam desse limite agora, eu acho que esse limite precisa acontecer dentro da escola.*

Dessarte, (Charlot, 2000) infere que a construção da criança se dá pela apropriação de uma humanidade que é externa a ela, requerendo a mediação do outro.

**Professora F:** *Eu tenho primeiro que parar, né? Para perceber o que está acontecendo porque as vezes a gente naquela correria, a gente nem se dá conta do que está acontecendo, que aquilo é o medo, que aquilo. Então a primeira coisa é parar e tentar observar, né? O que que está acontecendo aqui? De onde que tá vindo isso mais ou menos, pra tentar identificar. E eu tento validar, porque pra mim é muito fácil desvalidar, porque pra gente que já superou tudo isso, é muito fácil. A gente fala assim: 'Ah, isso não é nada, ah é só um trovão'. 'Ah, é só um não sei o que'. É muito fácil pra gente, então eu tento primeiro, me conectar com o medo da criança, lembrar de como que era mais ou menos para mim, tentar trazer alguma coisa assim, para depois eu pensar em como que eu vou agir, sabe? A gente só vai conseguir ajudar alguém a lidar com medo se a gente acreditar no que ela... não acreditar no medo dela, não é acreditar no medo, mas é, é acreditar que ela acredita naquilo.*

As respostas das Professoras “A”, “E” e “F”, forneceram uma visão ampla e sensível

sobre a manifestação do medo entre as crianças no ambiente escolar.

Cada qual destaca abordagens distintas, revelando assim, atitudes e perspectivas singulares em relação à identificação e ao manejo das manifestações de medo de seus alunos.

A Professora “A” enfatizou a importância da comunicação e observação atenta como ferramentas primordiais para compreender os medos das crianças. Ela destacou a necessidade de diálogo tanto com os alunos, assim como suas famílias, reconhecendo que alguns alunos expressaram seus medos verbalmente, enquanto outros puderam revelar mudanças comportamentais.

Seu foco principal, portanto, está em estabelecer um canal de comunicação aberto para poder assim melhor compreender e ajudar seus alunos a lidarem com seus medos.

Por outro lado, a Professora “E” abordou a questão dos limites e do medo numa perspectiva de autoridade na sala de aula. Ela buscou estabelecer claramente os limites para os alunos desde o início, visando criar um ambiente seguro e confortável, desmistificando o medo ao assegurar que não há motivo para os alunos temerem a professora.

Já a Professora “F” adotou uma postura mais empática e introspectiva. Ela ressaltou a importância de se conectar emocionalmente com o medo das crianças, usando sua própria experiência para melhor compreender a situação. Sua ênfase está em acreditar na perspectiva da criança sobre o medo, não para validar o medo em si, mas para compreender mais profundamente a percepção e, a partir dessa compreensão, encontrar melhores formas de ajudar seus alunos a lidar com esse medo.

Em resumo, as percepções das Professoras “A”, “E” e “F” convergiram na valorização da empatia, comunicação, observação atenta e compreensão mais aprofundada do medo das crianças.

Cada uma ofereceu uma perspectiva valiosa sobre a importância de identificar e lidar com as manifestações de medo das crianças.

Assim sendo, acreditamos que as percepções das professoras em relação aos medos de seus alunos, resultaram numa relação de saberes. Sobre isso, (Charlot, 2000, p. 63) nos diz que “Não há sujeito de saber e não há saber em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros”.

A seguir, será abordado a percepção das professoras a respeito do medo e o desempenho escolar de seus alunos.

**Mauro:** *Você acredita que o medo infantil na escola pode afetar o desempenho acadêmico das crianças?*

**Professora A:** *Sim, acredito. Eu acho que, que dependendo do medo aí da intensidade desse medo, eu acho que pode travar assim. Afeta, porque esse medo acaba afetando a criança psicologicamente, emocionalmente e, conseqüentemente, um abalo psicológico ou emocional vai acabar afetando a aprendizagem.*

Não obstante, alguns poderiam dizer que por conta dessa situação, esse aluno, por não aprender, seria um fracassado escolar. A esse respeito, (Charlot, 2000) afirma que não existe “fracasso escolar”, mas sim, o que existe são alunos em situações de fracasso, assim sendo, tais situações requerem um olhar mais apurado, mais refinado do que está ocorrendo com esse aluno, sua situação, sua história, como relatou a Professora “A”, em sua fala acima.

Prosseguimos com o seguinte questionamento:

**Mauro:** *Certo. E dentro dessa, dessa questão, gostaria que você falasse, surgiu agora né? A respeito da avaliação, das provas. Como que as crianças? Como que você percebe que as crianças, os seus alunos, precisamente, lidam com essa questão, principalmente por estarem no primeiro ano. Com as avaliações, sejam na...*

Acrescentamos o questionamento a seguir, acreditando ser um tema muito recorrente entre os alunos, “o medo da prova”. Sobre isso, a Professora A contestou da seguinte maneira:

**Professora A:** *Olha, eu vou falar com sinceridade, eu, eu. Eu acredito que no primeiro ano, pelo menos a minha turma. Eles não têm nem muita noção do que significa isso, porque eu não costumo falar as notas das provas pra eles. Eu não tenho hábito. Eu só falo para eles que vale nota. Mas eu já vi a professora de educação física passar as notas para eles. O professor de educação física tem essa mania.*

**Mauro:** *Você acredita que o medo infantil na escola pode afetar o desempenho acadêmico das crianças?*

**Professora E:** *Tenho certeza, tenho certeza. Porque tudo afeta o processo de ensino aprendizagem. Se a criança tá com fome afeta, se a criança tá cansada afeta, se a criança não tomou banho direito, também afeta, então, o medo também vai afetar, como a alegria, como a euforia. Eu acho que tudo entra no processo de ensino e aprendizagem. Acho que não tem como dissociar uma coisa da outra, na minha visão, né? Não tem como dissociar. Então é claro que ele afeta. Ele pode afetar para o bem, como a história do livro, que a menina depois, nossa né. E*

*depois ela ficou toda interessada pelo livro. Ela sentiu uma empolgação de aprender a ler, porque eu disse a ela que traria o livro para ela ler de novo, quando aprendesse a ler. Eu fiz isso. Então eu acho que não existe um lado ruim do medo, eu acho que ele existe. Ele está aí e é o professor que conduz isso, para o lado ruim ou para o lado bom. Acho que é isso, mas que ele afeta o processo com certeza, da mesma maneira, ou pro lado ruim ou pro lado bom. Acho que depende da condução que você tem.*

É relevante destacar na fala da professora a valorização da percepção de diversas formas de expressão por parte de seus alunos, indo além do uso exclusivo da linguagem verbal. Concernente a isso, (Gonçalves; Antonio, 2007, p. 01) inferem que:

Por vezes quando falamos em linguagem é comum remetermos à linguagem verbal e escrita, igualmente fundamental para o desenvolvimento infantil, no entanto, algumas professoras acabam priorizando essas duas formas de linguagem na educação das crianças, em detrimento de outras, privando-as de novas vivências, novas experiências que ampliem seus conhecimentos.

**Mauro:** *É, você falou. Entendeu? Éh, já explicou sua fala né? É... a questão da avaliação? Entendeu? Que está dentro dessa pergunta nove.*

Essa pergunta está relacionada à percepção do medo de seus alunos em relação à avaliação.

**Professora E:** *Como eles tem medo né? Da prova. Porque é muito engraçado isso, porque os pequenininhos. É isso que falo né? O primeiro ano ele não tem muita essa consciência da prova. Você sabe que essa coisa, da avaliação, do medo, pela prova, do medo pela, pela avaliação, ele é, ele é, ele vai sendo, é interiorizado na criança, né? Então a criança de primeiro ano, você vai falar: 'Óhh, essa semana é semana de prova, né?'. Eles nem, passa para eles assim óhh, [...]º, né? Mas chega sei lá, pro terceiro colegial, 'Essa semana tem prova', pronto, é um tal de corre para cá, corre pra lá. É... eu acho que isso vai sendo construído ao longo do tempo, né? Essa coisa da avaliação, e se você for pensar bem, você é avaliado o tempo todo. Mas acho que, a avaliação no papel ela, criou-se uma cultura de que ela é medonha, né? Se você não tira nota na avaliação né? E aí vou te contar uma outra coisa engraçada. É, eu já tive alunos que não estudam para a avaliação e tiram dez. No dia seguinte, você faz a mesma pergunta que você fez na prova e eles não sabem.*

A fala da professora corrobora com que (Pondé, 2011, p. 88) expõe a respeito do

---

<sup>9</sup> A entrevistada estala os dedos referindo-se à passagem do tempo.

conceito do medo na visão de Winnicott.

Contrariamente ao postulado por outras perspectivas, o conceito de medo em Winnicott não concorda com uma origem inata de etiologia instintiva como a atribuída ao animal, que o possui como um equipamento para a sobrevivência. O indivíduo nasce e, a partir daí, são suas experiências no mundo e com o mundo que formam seu repertório.

**Professora F:** *Com certeza, sem sombra de dúvidas. Assim, o estado emocional da criança influencia em tudo, né? Quando ela está com medo, o padrão respiratório muda, a tensão muda, a tensão dela. Como que ela vai se concentrar? Como que ela vai ter interesse? Como que ela vai se sentir confortável no espaço que ela não está segura, ela não tá se sentindo bem, né? Da criança não estar em estado de alerta. Por que, pensa? Imagina, você que estuda, deve saber de tudo de hormônio, o que ele libera no corpo. Tudo com certeza influencia no desenvolvimento. E com certeza, deve influenciar de diversas formas, influencia na escola, fora da escola, assim né? O que ela passa na escola deve ficar assim, reverberando aí.*

A fala da professora enfatizou a influência significativa do estado emocional da criança em sua capacidade de concentração, interesse e conforto no ambiente escolar. Quanto a isso, (Batista, 2019, p. 50) alega que as emoções são fundamentais para a motivação das ações humanas, e o modo como elas se manifestam é influenciado pela função social em que o sujeito está envolvido.

[...] as emoções e sentimentos compõem a esfera motivacional da atividade. O caráter das emoções e dos sentimentos presentes na vivência depende da função social da atividade sobre a qual o sujeito se inclina em determinado tipo de sociabilidade. Por isso, não é possível determinar a priori se uma emoção compactua ou não para o sentido pessoal da atividade, pois depende da relação que o agente estabelece com a prática social envolvida em determinado contexto.

**Mauro:** *Não está aqui. Mas vou fazer uma pergunta. Vou colocar umas questões aí que achei interessante. E dentro dessa questão nove tá? É a questão da avaliação. O que que você tem a me dizer em relação aos medos, sentimentos e emoções dos seus alunos, das crianças do primeiro ano em relação à avaliação, avaliação, prova, prova mesmo, né?*

Essa pergunta embora não esteja no roteiro, mas veio de encontro ao questionamento sobre se o medo infantil na escola pode afetar o desempenho acadêmico das crianças.

**Professora F:** *Sim, é construído, a gente constrói esse medo neles. Já me peguei*

*várias vezes, sem querer, involuntariamente, fazendo algum tipo de ameaça com prova. Já me peguei, e oh, e eu sou contra isso. Sou absolutamente, acho um absurdo, e já me peguei fazendo isso. Então, esse medo de avaliação acho que não é medo do que, acho que é, os medos são muitos sobre isso. Eles chamam os medos universais, né? Tipo medo de cair, que todo mundo tem medo de cair. Mas outros medos são construídos, a avaliação, por que ter medo de uma avaliação? Minhas crianças do primeiro ano, como eu tento não fazer isso, eles adoram. Eles gostam de fazer prova. Vai ficar para sempre? Duvido, mas tão gostando, acham legal por quê?*

Analisando as respostas sobre as perspectivas das Professoras “A”, “E” e “F” sobre o medo de seus alunos na escola e seu impacto no desempenho acadêmico, percebeu-se um consenso na importância do estado emocional das crianças para os saberes.

A Professora “A” destacou a influência psicológica e emocional do medo na aprendizagem, afirmando que o medo pode afetar o desempenho do aluno. Além disso, ressaltou que, no primeiro ano, os alunos têm pouca consciência da avaliação.

A Professora “E” enfocou a evolução da percepção das crianças em relação à avaliação ao longo dos anos escolares.

Ela argumentou que o medo da avaliação é gradativamente internalizado pelos alunos à medida que avançam nos anos escolares, gerando uma cultura do temor em relação às provas.

Destacou que a cultura da avaliação é construída ao longo do tempo e reconheceu ter, involuntariamente, contribuído para isso acontecer.

Por sua vez, a Professora “F” reforçou a influência do estado emocional na capacidade de concentração, interesse e conforto da criança no ambiente escolar. Ela enfatizou que o medo não apenas afeta o processo de aprendizagem, mas também é, em parte, construído na escola, inclusive pela percepção da avaliação como um elemento temido.

Contudo, ressaltou que seus alunos do primeiro ano, até então, não apresentaram esse medo. Pelo contrário, demonstraram interesse em fazer as provas.

A Professora “F” destacou a construção desses medos, reconhecendo inadvertidamente contribuir para tal.

Em contrapartida, a Professora “A” indicou a falta de consciência do medo da avaliação do primeiro ano, enquanto a Professora “E” ressaltou a evolução dessa percepção ao longo dos anos seguintes.

**Mauro:** *Número 11. Você acredita que o medo infantil na escola pode ser*

*influenciado por fatores externos? Ou seja, além dos muros da escola, entendeu? Cite exemplos. Primeiro vou nessa parte de... dos fatores externos.*

**Professora A:** *Sim, fatores externos, sim. Acho que depende muito do, da vivência desse aluno fora da escola, do que que ele presencia dentro de casa. Como é esse ambiente dentro de casa? Se for um ambiente violento, se essa criança vive num ambiente violento. Talvez ela tenha muito mais medo, não que isso seja uma regra, do que uma criança que vive num ambiente saudável. Eu acho que, que que fatores externos sim, podem causar medo na criança, sim.*

**Mauro:** *E os fatores internos? ou seja, o que passa dentro da escola também.*

**Professora A:** *Eu acho que, tanto externo quanto interno, eu acho que tudo que é do cotidiano da criança, tudo aquilo que ela vivência, que ela tem como exemplo, eu acho que, dependendo de certas situações, da maneira que se lida com essas situações, pode ser que isso se torne um medo.*

Pudemos inferir, a partir do exposto que, as experiências das crianças podem ter um impacto significativo em suas emoções. Destacando ademais que, a maneira como essas situações são gerenciadas, algumas delas, podem tornar-se um medo à criança.

Prosseguindo com a análise e considerando ainda se os medos das crianças podem ser adquiridos dentro ou fora da escola, a entrevistada a seguir expressou-se da seguinte maneira:

**Professora E:** *É na verdade eu já disse isso para você né? Então, por exemplo, é... ‘Você conhece a professora do ano passado?’. ‘Nossa, ela é muito brava’. Essas crianças já chegam com essa coisa, nossa ela é brava né? Então, já chega e ao longo do tempo eles vão percebendo que não é bem assim. É... eu começo com medo da direção, mas quando eu percebo, que eu vou lá para direção, eu to falando isso, porque é em termos de sala de aula né? Conheço a direção e não é isso. Eu tenho medo da matemática, mas a partir do momento que eu começo a compreender, a entender a matemática e usar aquilo para outras coisas que me faz sentido, esse medo, ele, ele desaparece, né? Ele some, então eu acho que é isso. Eu acho que os fatores externos, sim, eles influenciam o medo. Eu acho que eles são mais difíceis de ser tratados do que os fatores internos. Você desconstruir o medo da avaliação depois que ele já está intrínseco à criança, é muito mais difícil, do que você éhh, desconstruir o medo que veio externamente.*

A partir da fala da Professora “E”, inferimos que, entre algo fazer sentido e o medo da criança, está vinculada à compreensão e à relevância percebida sobre determinado assunto ou situação.

Quando uma criança compreende algo e consegue conectar esse conhecimento com seu mundo ou experiências pessoais, isso pode reduzir ou eliminar o medo. Quando algo faz sentido para a criança, isso pode proporcionar uma sensação de confiança e domínio sobre a situação, diminuindo, portanto, o medo.

A despeito disso, (Charlot, 2000) se apropria de um termo denominado “mobilização”, o autor afirma que a criança se envolve em uma atividade quando investe nela, utilizando-se como um recurso e sendo motivada por desejos, significados e valores. Essa atividade possui uma dinâmica interna, porém essa dinâmica depende de uma interação com o mundo exterior, onde a criança encontra metas desejáveis, meios de ação e outros recursos além de si mesma.

**Professora F:** *É porque eu acho que é o mesmo, tipo assim, o medo da escola, o que acontece na escola na verdade, é uma extensão do medo lá de fora. Eu, é... [...].*

Na sequência, a mesma entrevistada complementa seu raciocínio.

**Professora F:** *Eu acredito que em tudo, porque assim, a minha criança, ela tem a vida dela na casa dela, então começa lá dentro da casa dela, né? Essa criança que vai chegar aqui, a minha criança que chega aqui, ainda mais do primeiro ano, a cobrança que ela já chegou aqui muitas vezes veio lá da educação infantil, da professora já falando na cabeça dela que ela vai pro primeiro ano. Então ela tá chegando aqui, não é o medo dela, não é o medo da minha sala de aula, é o medo que já foi colocado lá fora, então acho que nenhum medo é inato assim. Acho que a maioria dos[...]. Então eu acho, a não ser esses medos já muito dos primitivos assim, todo o restante, é... vem de fora, e a escola só potencializa ou ajuda a melhorar, ou ajuda a atrapalhar nisso. Mas 90% das vezes potencializa.*

As falas das Professoras “A”, “E” e “F” convergiram para uma perspectiva multidimensional sobre os medos das crianças, evidenciando a influência de fatores externos e/ou internos.

As Professoras “A” e “E” enfatizaram, portanto, como o ambiente externo à escola impacta os medos das crianças, enquanto a Professora “F” se concentrou em aspectos internos ao ambiente escolar.

A Professora “A” destacou a importância da vivência dos alunos fora da escola e como o ambiente doméstico pode desempenhar um papel crucial na formação dos medos. Ela enfatizou, ademais, que as crianças expostas a ambientes violentos em casa podem desenvolver medos mais intensos em comparação com aquelas que vivem em ambientes mais saudáveis.

Essa visão ressalta a relação direta entre as experiências fora da escola e os medos manifestados pelas crianças.

Por sua vez, a professora “E” mencionou que, compreender e encontrar sentido nas situações de medo é fundamental para superá-las. Ela destacou que os fatores externos têm uma influência significativa nos medos das crianças e ressaltou a complexidade de lidar com esses medos que surgem de fontes externas, indicando que são mais desafiadores de serem abordados em comparação com os fatores internos.

Por fim, a professora “F” complementou essa perspectiva, destacando como os medos, ainda que manifestados dentro da escola, têm suas origens fora do ambiente educacional. Ela salientou que a educação prévia e as expectativas dos ambientes anteriores (como a educação infantil) influenciam o medo que as crianças trazem consigo para a escola. Essa visão mostrou como o medo não é inato, mas moldado por experiências prévias.

**Mauro:** *Número 12. Fale quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao lidar com o medo infantil na escola?*

**Professora A:** *Eu acho que quando é o medo que a gente consegue resolver aqui dentro, conversando com o aluno, não que a gente vá resolver numa primeira conversa. Mas no dia a dia, e conversando com esse aluno, falando sobre esse medo, que não é tudo isso. Explicando aos poucos, pra ele ir entendendo aos poucos. Que a gente também conte com o apoio da família. Eu acho que fica mais fácil de resolver. Eu acho que o que dificulta o nosso trabalho, é quando a gente precisa da ajuda de outras pessoas, de outros profissionais, como o caso de um atendimento psicológico, é onde a coisa emperra, porque você faz um encaminhamento. Às vezes você faz o encaminhamento em abril, essa criança vai ser atendida no ano que vem. Eu já tive casos de encaminhar crianças no mês de abril e maio, e essa criança conseguiu um atendimento no outro ano com outra professora, do encaminhamento que eu fiz. Então, essa coisa morosa, demorada, eu acho que é difícil lidar com isso. Porque às vezes, tem situações que você precisa resolver pra ontem.*

**Professora E:** *Ah, na verdade, o meu medo. Lidar com o medo da criança e de não a ajudar a resolver, né? É que ela carrega esse medo aí, pro, pro longo da vida, né? Então esse é meu medo. O meu medo é não dar conta. De que maneira não dar conta? Ué, de repente, alguma coisa que eu não posso resolver, porque não tá tudo na nossa mão né? Você pode resolver contando uma história, você pode resolver. Eu não ia trazer os pais daquela menininha de volta mesmo*

*contando um livro, mesmo contando uma história né? Aquela coisa que ela carregava estava ali, era um fato, e eu não tenho como lidar com os fatos né? Então, meu medo é em relação às minhas dificuldades, são essas. Como eu vou fazer alguma coisa pra mudar aquilo, se nem tudo eu posso.*

Prosseguindo, a mesma entrevistada declarou que:

**Professora E:** *Então, eu acho que essa é a minha maior dificuldade, apesar de procurar outros, outros meios para tentar amenizar se não resolver... e não conseguir. Então eu acho que essa é a minha maior dificuldade, é como lidar com aquilo. Como eu posso fazer para aquilo não ser um medo e, se for, mas que for um pouco mais ameno. Eu acho que é isso.*

A fala da professora, demonstrou a preocupação em encontrar formas de lidar com o medo das crianças, isso evidenciou seu comprometimento/envolvimento com os saberes, assim como, o bem-estar emocional de seus alunos.

Nesse sentido Charlot (2020, p. 12-13) nos diz que “[...] quem é verdadeira e plenamente um ser humano, com os direitos inalienáveis que isso confere, não é nova, mas se coloca hoje em novos termos que não podem deixar indiferente quem se interessa pela educação”.

Ainda em relação quais principais dificuldades enfrentadas ao lidar com o medo infantil na escola, a entrevistada proferiu que:

**Professora F:** *Principalmente, não saber muito bem, né? Sobre sistemas, sobre esses assuntos, não ter formação sobre isso, ninguém está aí, se importando sobre isso. Foi a primeira vez que eu ouço falar sobre isso, tá sendo aqui, né? A gente tá olhando pro medo das crianças, enfim, querendo entender. Primeiro lugar, porque não existe essa preocupação. Então, minha, minha maior dificuldade é saber as melhores formas e formações. Ter um..., ter apoio né? Ter gente, pessoal, pessoas assim, que que enxergam também essa problemática com os mesmos olhos, assim. Quer enfrentar, não quer simplesmente... sei lá... Porque as pessoas, elas querem lidar com aquilo dando trabalho né? Então, aquela criança dando trabalho, eu quero lidar com aquela criança dando trabalho e não porque ela está manifestando aquele comportamento. Então, acho que falta um pouco dessa sensibilidade coletiva, assim sabe? De toda a rede, de todo, todo, todo, da comunidade escolar. Falta muito.*

A Professora “F” teve um olhar atento para as crianças, percebendo através de suas movimentações e expressões as nuances do seu comportamento. Sua comunicação é marcada

pela capacidade de observação sensível, demonstrando preocupação com a formação docente e reconhecendo a importância do autoconhecimento no processo educativo.

Sua abordagem pedagógica pareceu ser embasada na conexão com os alunos e no entendimento da importância do desenvolvimento pessoal do educador para influenciar positivamente o ambiente de aprendizado.

A partir do questionamento sobre quais são as principais dificuldades enfrentadas em lidar com os medos das crianças na escola e ou na sala de aula, a Professora “A” destacou a importância de resolver o medo através de conversas com os alunos no dia a dia, tentando, assim, mostrar que o medo não é tão grande quanto parece.

Além disso, identificou como dificuldade a necessidade de ajuda de outros profissionais, como encaminhamento para atendimento psicológico, que, às vezes, pode demorar para ser efetivado.

Por sua vez, a Professora “E”, relatou enfrentar dificuldade pessoal em lidar com o medo da criança e a preocupação de não conseguir ajudá-la a superar esse medo. Expressou ademais, a busca por alternativas e métodos para tornar o medo menos impactante, mesmo quando não consegue resolvê-lo completamente.

Já a Professora “F” apontou como dificuldade a falta de formação específica e apoio institucional sobre o tema do medo das crianças na escola. Destacou também, a importância da sensibilidade coletiva dentro da comunidade escolar para lidar adequadamente com as questões relacionadas ao medo das crianças no ambiente escolar.

Analisando as respostas, percebeu-se que, todas as professoras reconheceram a importância de abordar o medo das crianças no ambiente escolar e buscaram meios para lidar com ele.

**Mauro:** *Número 13. Quais estratégias você considera eficazes para lidar com o medo infantil na escola?*

**Professora A:** *Diálogo, eu acho que a gente precisa conversar muito com a criança, é dar abertura pra ela se expor, pra ela se colocar, pra ela falar sobre esses medos. Trabalhar isso em sala de aula, porque às vezes, talvez não seja só no medo dela, talvez seja de outras crianças também. Então eu acho que a gente precisa conversar; Dialogar.*

A fala da professora enfatizou a necessidade de promover um diálogo aberto e constante com as crianças em sala de aula. Por sua vez, (Carvalho, 2014, p. 16) nos adverte que

Talvez aqui a escola tenha por desafio ouvir o que faz calar; dar voz à palavra maldita e insolente que libera um fluxo de significados incompreensíveis aos seus significantes institucionalizados; atentar ao comportamento desalinhado das fileiras de suas intenções quietantes, tomá-lo como insubmissão voluntária e indolente aos efeitos inibidores que totalizam modos de ser [...]

Analisando ambas as falas, inferimos que a Professora “A” nos disse sobre a necessidade de abrir um canal de comunicação na escola, implicando, portanto, em escutar não apenas as palavras explícitas, mas também aquelas silenciadas, revelando a importância de dar voz aos significados latentes, como expresso por Carvalho (2014).

Quanto às estratégias para lidar com o medo infantil na escola, a entrevistada contestou que:

**Professora E:** *O vínculo, entre professor e aluno.*

Em referência a, (Charlot, 2000) enfatiza que as relações entre um aluno e seu professor são complexas e multifacetadas, envolvendo não apenas os conhecimentos em si, mas também são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com o institucional, assim como a figura do professor. Ele ressalta a importância da possibilidade de os alunos atribuírem outros significados a essa relação de saber, o que também implica o ponto de vista do professor e do aluno.

**Professora F:** *Acho que a primeira coisa é as pessoas aprenderem a olhar seus próprios medos, todo mundo assim, as pessoas, porque para olhar para o medo da criança e conseguir olhar para ele, entender ele, e ele querer né? É realmente fazer alguma coisa com ele, pra passar esse medo. Tem que fazer isso com você, porque você não faz isso normalmente, só fica com medo e querendo resolver o medo, ultrapassar. Não, acho que precisa começar nesse processo de auto investigação.*

A professora “A” enfatizou a importância do diálogo aberto e encorajador com a criança, criando um espaço na qual ela se sinta à vontade para expressar seus medos. Destacou a necessidade de abordar sistemas na sala de aula, pois os medos podem não ser exclusivos apenas de uma criança, podendo afetar outros alunos também.

A professora “E” ressaltou a relevância do vínculo entre o professor e o aluno como uma estratégia eficaz. Ela sugeriu que um relacionamento sólido e empático pode ajudar a mitigar os medos das crianças na escola. Por sua vez, a professora “F” indicou que uma estratégia inicial seria autorreflexão, encorajando as pessoas, incluindo os próprios professores, a olharem para seus próprios medos. Ela sugeriu que essa autoinvestigação seria fundamental para compreender e lidar eficazmente com os medos das crianças na escola.

No conjunto, as estratégias mencionadas pelas professoras incluíram o diálogo aberto e acolhedor com as crianças, o fortalecimento do vínculo entre professor e aluno, além da importância da autorreflexão para professores e demais envolvidos na educação para lidar de forma eficaz com os medos das crianças no ambiente escolar.

**Mauro:** *A 14 você já respondeu. Em sua opinião, quais medidas poderiam ser tomadas para prevenir ou reduzir o medo infantil, na escola? É praticamente você já...*

**Professora A:** *É, eu acho que esse contato direto com a família, o apoio da família, o apoio de outros profissionais quando for o caso. E que esse atendimento aí fosse agilizado. E não demorado como é.*

**Professora E:** *Por meio da conversa. Por meio de você estar aberto a contar um pouco de si e ouvir um pouco do outro. Eu acho que essa relação entre professor, aluno, escola, comunidade, eu acho que tudo isso ficaria mais fácil. Não tô dizendo resolver, tá? O que eu disse tem coisas que, que, não cabem a nós. Mas eu acho que tudo isso ficaria mais fácil. Talvez reduzir, né? Não sei se prevenir, mas reduzir pelo menos esse medo, essa coisa que fica, éhh na criança, é de: ‘Nossa, como eu faço com isso agora, né?’. Eu acho que você aprender e ensinar ao mesmo tempo, acho que isso facilita bastante o processo.*

A construção de uma relação com os saberes, aliada à abertura ao diálogo entre professor, aluno, escola e comunidade, poderia ser um passo fundamental para minimizar os medos das crianças na escola.

[...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si (Charlot, 2000, p.72).

A citação acima de (Charlot, 2000) destaca que a forma como uma pessoa aprende está profundamente enraizada em sua identidade, visão de mundo, relações sociais e pela percepção de si mesma, e como deseja ser visto no mundo, constituindo-se como um processo intrinsecamente pessoal e contextualizado.

**Professora F:** *A formação de professores, mas não uma formação com relação ao conteúdo. É uma formação mesmo. Filosófica, né? É psicanalítica, sei lá, psicológica, não sei qual que é a fundamentação, mas alguma coisa ou uma auto investigação de quem trabalha com criança, porque quem trabalha com criança é que vai ter que lidar com isso. Tem que ter a formação para isso. Tem que ter*

*autoconhecimento sobre isso. Então, acho que é isso. As pessoas estão ali, e todas assim, desde o professor. A criança está com o professor e está também um tempão com a agente educacional, tá um tempão com o porteiro e assim, olha, é toda uma comunidade, é todo mundo trabalhando. Não adianta só os professores, de repente ter uma percepção e todo o restante não. Então acho que é um trabalho conjunto.*

Analisando as respostas das professoras “A”, “E”, e “F” em relação às medidas para prevenir ou reduzir o medo infantil na escola é possível identificar diferentes abordagens.

A professora “A” destacou a importância do contato direto com a família e de contar com o apoio de outros profissionais, enfatizando a agilidade nos atendimentos para as crianças. Ela propôs uma intervenção mais rápida e eficiente, ressaltando a relevância do suporte familiar e profissional para lidar com o medo das crianças.

Enquanto a professora “E”, focou a comunicação e o diálogo como ferramentas fundamentais para a redução do medo na criança. Ela ressaltou, ainda, a importância da relação entre professor, aluno, escola e comunidade como um meio para facilitar o processo de redução do medo, reconhecendo a complexidade do desafio e a necessidade de envolvimento de todos os atores escolares.

Por fim, a professora “F” destacou a formação dos professores como ponto chave. Ela mencionou a importância de uma formação filosófica, psicanalítica ou psicológica para aqueles que trabalham com crianças, enfatizando a necessidade de uma autoinvestigação dos profissionais que lidam com essas questões.

Além disso, ressaltou que a comunidade escolar, como um todo, deve estar envolvida, não apenas os professores, para garantir uma abordagem mais abrangente no enfrentamento do medo das crianças.

Tais medidas, segundo as professoras, demonstraram uma complexidade do desafio e a necessidade de um conjunto de ações interdisciplinares, que vão desde o suporte familiar e profissional, até a formação dos educadores. Além do envolvimento de toda a comunidade escolar para abordar o medo das crianças na escola de maneira mais efetiva.

Para finalizar, apresentamos a seguinte questão:

**Mauro:** *Entendi. E também me ocorreu, né? Eu até escrevi aqui. Aquele momento que nós tivemos, nós passamos, aquele momento dos atentados<sup>10</sup> das escolas.*

---

<sup>10</sup> A pergunta do Entrevistador aborda as informações divulgadas nas redes sociais em abril de 2023, que indicavam possíveis locais e datas para ataques em massa, incluindo escolas de alguns Estados, como São Paulo.

*Como que foi aquele período para você? Em relação ao sentimento, aos medos né? Com seus alunos. O que é que eles..., o que aconteceu?<sup>11</sup>.*

**Professora A:** *É, os alunos chegaram a comentar qualquer coisa na sala de aula a respeito, inclusive é... foi uma semana aí que a gente teve muita falta. E aí, na semana seguinte, quando eles retornaram para a escola, eu perguntei. Por que que eles estavam faltando? Mas na verdade eu já sabia. Eu queria saber o que eles iam dizer. E alguns alunos me falaram: ‘Ahh, porque a minha mãe estava com medo de me mandar para a escola, porque disseram que tavam matando crianças’. E aí expliquei pra eles, eu falei: ‘olha calma, não é bem assim, que estão matando crianças, aconteceu, a gente viu na TV, mas é, não é porque aconteceu lá que vai acontecer aqui’. Aí, eu tentei assim, eu não vou dizer que eu estava me sentindo 100% segura, mas eu tentei passar essa segurança para eles. Eu falei, ‘mas aqui a gente está protegido’, inclusive a guarda da época andou pelas escolas. Então, eu acho a presença dos guardas municipais também acabou tranquilizando eles um pouquinho. É... e também falei pra eles: ‘Olha, aqui dentro nós estamos protegidos’. Mesmo sabendo que a gente não estava 100% protegido, mas eu tentei passar o máximo de segurança possível pra eles. Tanto pra eles, como pros pais que vieram conversar comigo né? Só que assim, foi até uma orientação que nós tivemos. ‘Olha pai, se você não está confortável em mandar o seu filho pra escola naquela, naqueles dias críticos não mande’. Porque vai que acontece alguma coisa mesmo. A gente não vai se responsabilizar pela segurança dessas crianças, a gente não tem como abarcar tudo. Então, a gente deixou os pais bem à vontade, as crianças a gente tentou passar 100% de segurança, pros pais de uma certa forma também, porque os pais viram que a Guarda estava sempre no portão, mas a gente deixou bem claro, olha, se você não se sentir seguro, não mande.*

Portanto, para compreender a relação com o saber na educação, é preciso considerar tanto o sujeito quanto o contexto social em que ele se encontra, assim como considerá-lo como um ser aberto ao mundo, portador de desejos, um ser social e exemplar único da espécie humana que tem uma história e que produz e é produzido através da educação (Charlot, 2000).

**Mauro:** *É, eu lembrei de uma pergunta, de uma questão, aliás... Aqueles ataques que estavam tendo, eu não coloquei porque foi antes. O que você tem a me dizer*

---

<sup>11</sup> A Professora F não foi questionada sobre sua percepção do medo dos alunos durante o período dos atentados às escolas, pois essa pergunta não fazia parte do roteiro de perguntas inicial.

*nesse contexto de medos, enfim, nesse contexto geral de tudo que abarcou aqui, em relação ao episódio<sup>12</sup>. Especificamente aos seus alunos do primeiro ano em sala de aula ou na escola.*

**Professora E:** *É, então, na verdade eu conversei muito com eles né? É... então eles queriam saber o que estava acontecendo, e aí, você não vai chegar numa criança e falar assim: ‘Olha, vai entrar e vai matar todo mundo né?’. Então você começa a explicar de que aquilo pode ser uma razão de criança, é... Olha, talvez né? As pessoas que fazem isso tem uma visão um pouquinho diferente de mundo. É isso que eu te falo né? Tudo você então, eu esse ano, por exemplo, quando começo essa história de ataque, a primeira coisa que fiz foi com eles né? Então, eu criei uma história, de uma menininha que ia pra escola, mas que a escola era, na verdade, era o porto seguro dela, porque na casa dela ela passava por situações do papai, da mamãe, e aí eu fui conversando com eles, mas que aquilo ficou muito difícil para ela entender a lidar. Então, ela cresceu de um jeito diferente. Veio no mundo de uma maneira diferente. Acho que parte daí.*

A fala da professora nos remeteu a uma interessante reflexão de (Charlot, 2000) ao inferir que as relações entre pessoas não são apenas influenciadas pela interação direta, mas também, “sob o olhar” de um outro virtual, contribuindo assim, para regulá-la avaliando o grau de sentimentos como o amor, ódio ou dedicação que experimentamos. Ou seja, o ato de aprender e se relacionar com o outro não está apenas ligado ao que acontece fisicamente, mas também à presença desse “outro virtual” dentro de nós.

A professora “A” descreveu uma situação em que os alunos estavam faltando à escola devido ao medo gerado pelos relatos de ataques em algumas instituições educacionais. Ela percebeu isso, quando os alunos retornaram e alguns expressaram a preocupação de suas mães em enviá-los à escola devido ao que ouviram sobre os ataques. A professora então, se posicionou para fornecer tranquilidade, explicando que a escola é um local seguro e garantindo aos pais e alunos que as devidas precauções estavam sendo tomadas, incluindo a presença da Guarda no portão. Ela também deixou claro que, se os pais não se sentissem seguros, poderiam optar por não enviar às crianças para a escola.

Por outro lado, a Professora “E” adotou uma abordagem mais narrativa e lúdica para lidar com os medos das crianças em relação aos ataques às escolas. Ela criou uma história

---

<sup>12</sup> A pergunta do Entrevistador aborda as informações divulgadas nas redes sociais em abril de 2023, que indicavam possíveis locais e datas para ataques em massa, incluindo escolas de alguns Estados, como São Paulo.

sobre uma menininha que via a escola como seu o refúgio devido às dificuldades enfrentadas em casa. Ela buscou explicar a situação de uma forma mais metafórica, trazendo um exemplo de uma criança que cresceu e encarou o mundo de maneira distinta por causa de suas experiências vivenciadas.

Ambas as professoras demonstraram sensibilidade diante do medo dos alunos em relação aos atentados nas escolas, buscando oferecer compreensão, segurança emocional e tranquilidade, seja através da narrativa criada pela Professora “E”, ou por meio de esclarecimentos e medidas concretas tomadas na escola pela Professora “A”. Essas abordagens indicaram a importância de lidar com esses medos de maneira delicada, considerando a perspectiva das crianças e a necessidade de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor.

Nessa seção, nos extratos das entrevistas com as falas do pesquisador e das professoras entrevistadas, os diálogos revelaram percepções e experiências sobre os diversos tipos de medo que influenciam o comportamento e o aprendizado dos alunos em sala de aula. Na próxima seção, será explicado e conceituado o termo “Constelações dos Saberes”, utilizados em nossa análise dos dados.

## Seção 3

### Constelação dos saberes

O termo “Constelação de Saber”, conforme proposto por Bernard Charlot, refere-se à ideia de que o objetivo da análise não é classificar ou categorizar indivíduos, mas sim, identificar processos recorrentes na relação com o saber (Charlot, 2001). Essas constelações consistem em conjuntos de elementos que, ao serem identificados e analisados, revelam associações frequentes (Charlot, 1996). O foco está, portanto, na relação entre os elementos que aparecem de forma regular nos saberes, e não em características individuais dos alunos.

Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla e dinâmica dos processos de aprendizagens, levando em consideração a complexidade entre diferentes saberes e experiências.

A partir desse momento, dedicamo-nos à análise dos saberes em que as crianças produziram em relação aos seus medos, conforme percebidos e relatados pelas professoras, com base na percepção que têm dos medos de seus alunos.

**Mauro:** Agora, sobre você. *O que você lembra dos seus medos na escola? Quando foi... O que que aconteceu?*

**Professora A:** *Olha, é... Teve um ano na escola que me marcou bastante. Na época a gente fala terceira série né? Não é classificado como é hoje. Na terceira série eu tive uma professora muito rígida, muito, muito rígida. E eu morria de medo dela, eu tinha medo de errar. É...de fazer atividade errada e ela corrige e me dá bronca porque ela era muito rígida, a rigidez dela me marcou muito.*

O quadro a seguir tem como finalidade sistematizar os relatos da professora “A” sobre suas lembranças de seus próprios medos na época escolar, oferecendo assim uma visão mais clara e detalhada de suas percepções.

Quadro 1 – Os medos produzidos pela escola

Medos	Saberes	Desdobramentos
Medo de errar	A escola é o lugar onde não se pode errar.	A escola produz o medo e estabelece a punição sobre ele.
Medo de levar bronca	A professora grita com o aluno, às vezes, desacata o	A escola gera ansiedade nos alunos, resultando em um

	aluno, falta com o respeito com ele.	ambiente onde a repreensão gera uma atmosfera de medo no aluno.
A professora é rígida	A professora rígida como sinônimo de boa professora.	A escola como ambiente de autoridade da professora, levando o aluno ao não questionamento.
A escola	Os alunos são punidos diante de situações consideradas erros.	A escola é vista como um local, onde devem existir regras sobre o que é certo e errado.
A criança	Uma pessoa adulta que tem o direito de punir os alunos.	A escola, um local de punições.

Fonte: Autoria própria.

A professora enunciou que tinha três medos em seu início de escolarização: o medo de errar, o medo de levar bronca e o medo de uma professora que era vista como *rígida*, ou, dito de outra forma, muita brava, com seus alunos.

Embora possamos dividir os medos em três, eles estão intimamente relacionados, uma vez que, diante de uma professora vista como alguém que era muito rígida, ou muito exigente e brava, a criança sabia que levaria bronca em caso de dar respostas erradas.

Os saberes que pudemos aí identificar são: na relação com a professora, a professora que dava aula para essa entrevistada por volta da década de 80 tinha uma espécie de compromisso ser rígida com os alunos. Portanto, a ideia de saber da entrevistada é que: exercer a profissão da melhor maneira possível, naquela época, passava a ideia de ser rígida com seus alunos.

A entrevistada resgatou o que significava ser uma professora rígida, uma pessoa muito brava, que, provavelmente, gritava com os alunos ou que os punia diante de situações consideradas *erros*.

Daí decorre outro saber: a escola é um lugar no qual ocorrem o certo e o errado e que a criança *deveria saber o que é certo*. Ainda, conforme a entrevistada, inferimos que, naquela época a escola seria a “escola da rigidez”. Por conseguinte, rigidez era sinônimo de ser bom professor.

Na relação com a professora, tal qual ela era vista pelas crianças, *errar era proibido* e gerava punição.

Outro saber que emergiu dessa análise seria a visão da criança diante de sua professora. Essa, por sua vez, via sua professora como uma pessoa adulta e que poderia puni-la, e por isso, ela tinha medo dela. Caso contrário, a criança seria vista como uma criança rebelde e indisciplinada.

O erro assim enunciado se torna um fantasma que une a professora, o grito, a punição e o erro em uma figura opressora que, aos poucos, passava a habitar o imaginário da criança. Sua relação com a escola se fundia com a da professora, estabelecendo uma relação de intimidação como sinônimo do aprender.

Habita nessa professora uma certa marca de que respeito é conquistado através da rigidez, nem que seja de vez em quando.

Mediante o exposto, o aluno deveria errar porque somente a professora detinha o saber, caso contrário, não haveria sentido em ter medo. A professora se tornava assim o Outro – com “O” maiúsculo – para a criança, como o afirma Lacan (2008).

**Mauro:** *Você lembra de sentir medo na escola? Conta um pouco sobre isso.*

**Professora E:** *A verdade, devido a idade, eu sou da época da palmatória na escola. Então eu estudava num colégio em São Paulo, eu não estudava aqui, no [...] <sup>13</sup>, em São Paulo, [...], e a professora assim, e era o ensino religioso, né? Então você tinha que decorar, por exemplo, a salve-rainha, que era uma obrigação. E se você não decorasse, né? Lá vinham as palmadas na palma da mão, né? Eu me lembro, eu não me lembro do nome da primeira, da minha professora de primeiro, por que eu tinha outras vivências né? Familiares. Por isso que eu falo que o contexto, é... familiar, é importantíssimo em relação à escola, mas eu me lembro dela ser muito brava, de ser muito rígida, o processo, né? Eu não lembro de medos, porque eu, vivenciava nesse momento, um outro aspecto familiar, então o medo escolar não vinha aqui, né? Mas, eu me lembro de ser severo, ser rude, né? Isso eu me lembro, é... bem nítido assim. Às vezes, você dando aula, porque você acaba trazendo tudo aquilo que você tem de experiência e vivência, né? E eu falo: ‘nossa, como é diferente todo esse processo’, eu me lembro de ter medo da matemática, né? [...], porque eu não sabia matemática. Então, quando você não sabe, quando você não domina aquele processo, aquilo te assusta, e durante muito tempo eu tive medo da matemática, e hoje em dia, eu amo a matemática, porque eu, eu fui estudar de um jeito diferente de, de ensinar a matemática, de conversar sobre isso com os alunos, principalmente com os*

---

<sup>13</sup> Supressão para não expor o sujeito da pesquisa

*maiores, não é? Que eles enxergam a matemática de um jeito diferente, não é? Então isso fez com que, eu me apaixonasse pela matemática. Então eu acho, que o medo principal da criança, em geral, né? É sobre aquilo que ela não conhece.*

**Professora E:** *Acho que daí, esse é o medo, né? Além do medo real que ela traz, quanto à sua cultura e a sua vivência, ela traz do imaginário que é aquilo que ela não conhece, né? Então eu acho que ela lida com esses dois mundos em sala de aula.*

O quadro a seguir tem como objetivo organizar o relato da professora “E” sobre os medos que ela vivenciou na escola durante a infância, proporcionando uma visão mais detalhada e clara de suas percepções.

Quadro 2 – Os medos produzidos pela pedagogia do castigo

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Medo da palmatória	A escola é o lugar onde não se pode errar.	A escola se constitui como local de castigo aos alunos.
Ensino religioso	O ensino religioso era disciplina obrigatória.	A escola como lugar de conservadorismo.
Decorar	A escola é o lugar onde o aluno para aprender deveria decorar o conteúdo.	A escola produzia a memorização e não o conhecimento.
Vivências	Os conhecimentos prévios dos alunos não eram considerados.	A escola valorizava a teoria e não a prática.
Braveza	O aluno bravo era visto como rebelde e desobediente.	A escola produzia repressão nos alunos, os sentimentos não eram considerados.
Rigidez	A professora acreditava que rigidez era sinônimo de ser boa professora.	A escola produz disciplina.
Medo real	A escola é o lugar onde ameaças e perigos são concretos.	A escola produz ansiedade e medo sobre os alunos.
Medo imaginário	O medo imaginário pode derivar do que o aluno ouviu,	A escola pode se manifestar desconhecida ao aluno,

	observou ou está vivendo.	fazendo com que sinta medo.
Dois mundos em sala de aula	O que a criança vivencia dentro e fora da escola.	A escola é um local onde diversas realidades se encontram e, muitas vezes, se chocam.

Fonte: Autoria própria.

Na fala da entrevistada identificamos alguns saberes: o medo da palmatória, o medo do real e o medo imaginário.

A partir desses, outros saberes surgem, a saber: decorar, vivências, braveza, rigidez e dois mundo em sala de aula.

A entrevistada mencionou o fator idade estar relacionado a um tempo em que a palmatória era utilizada em sala de aula como punição, acrescentou ainda, em tratar-se de uma escola religiosa.

Dessa forma, podemos suscitar alguns saberes. A entrevistada relatou que o ensino daquela época era pautado no uso da palmatória, a rigidez e a braveza.

Punições que afetavam não somente o corpo, mas também a aprendizagem. Em sua fala, a professora de hoje, através de suas experiências e vivências, traz resquícios da professora de outrora. A professora descreveu ter tido uma professora “muito brava” e “rígida”, contribuindo assim, para uma atmosfera de medo e controle em sala de aula.

A rigidez, contudo, pode ser entendida como uma projeção de suas experiências e expectativas.

A entrevistada destacou a importância do contexto familiar, sugerindo que as vivências familiares influenciam a experiência com o saber.

Um ambiente familiar que valoriza os saberes pode mitigar os efeitos negativos de uma educação rigorosa e punitiva. Por outro lado, um ambiente familiar adverso pode amplificar esses efeitos.

Outro saber suscitado foi o medo real e o imaginário, o medo real baseado nas experiências e o medo imaginário pautado no desconhecido.

Trazendo esses medos à sala de aula, inferimos que, aquilo que a criança conhece pode não trazer medos, como exemplo podemos citar os amigos que do bairro ou da igreja a qual frequentam, por trazer-lhes familiaridade, de contraponto, como desconhecido trazemos o conteúdo escolar que ainda não aprenderam, ou ainda, o professor novato, atentando-nos que os alunos em questão no ano anterior frequentaram a educação infantil.

Dois mundos mencionados pela entrevistada, por um lado o mundo real atrelado à

família e o mundo imaginário como sendo a escola, portanto do desconhecido.

A análise revelou-nos que uma escola punitiva, combinados com o contexto familiar da criança, além da atuação da professora, contribuem para a formação de medos nas crianças.

Nas palavras de Charlot (2000) o conhecimento humano não se constrói em isolamento, mas sim em uma complexa rede de relações. Através da interação com diferentes saberes e experiências ao longo da história da humanidade, o conhecimento se expande e se transforma.

**Mauro:** *Perfeito. Eu não vou esboçar muito assim, para não influenciar em nada, certo? Então, assim, eu vou ficar meio neutro assim, vontade eu tenho muito de falar, tenho muito. Vou ter uma outra oportunidade depois eu te conto, que daí iremos trazer um... talvez no final a gente traga uma conversa para todos nós, no final de tudo. Agora, a pergunta número três, é... me conta um pouco sobre o que, que você se lembra do medo que você sentia na escola [...] do medo que você sentida na escola, entendeu? Me conta um pouco disso, essa relação sua, do medo na escola. Agora é você.*

**Professora F:** *Tá. Eu lembro de muita coisa da escola pode parecer assim, mas eu lembro assim, desde educação infantil, eu tenho flashes assim, sabe? tem vários flashes de momentos e eu sempre fui uma criança mais quieta, muito observadora e eu sempre tive muito medo de errar. Então, o meu medo não era necessariamente em ser punida, ou nada nesse sentido. Era de errar. Então, o meu momento sempre teve muita relação com o erro, e não aceitação, assim, de não ser acolhida pelos amiguinhos. Errar e ser excluída por não ser inteligente. Então, errar e não ser aceita né? Tinha muito uma coisa de aceitação.*

O quadro a seguir tem como finalidade sistematizar o relato da professora “F” sobre suas lembranças de seus medos na época escolar, oferecendo assim uma visão mais clara e detalhada de suas percepções.

Quadro 3 – A escola e a necessidade de ser perfeito

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Medo de errar	A escola é um local onde o erro é visto com maus olhos.	A escola promove uma cultura de perfeccionismo.
Medo da punição	O aluno que não faz as atividades, ou não se comporta bem, merece ser	A escola produz e reproduz o medo onde a punição é vista como algo construtivo.

	punido.	
--	---------	--

Fonte: Autoria própria.

Ao recordar sua experiência escolar na infância, a professora revelou um medo: o medo de errar, não por receio da punição da professora em si, mas sim do próprio erro.

A partir disso, suscitamos alguns saberes, sua relação consigo mesma.

Muitas vezes, não se trata apenas da punição imposta pela professora, mas talvez, sua percepção pessoal do erro, de seu próprio erro.

Nesse caso, a autoimagem desempenha um papel crucial nesse medo. O aluno ao preocupar-se excessivamente com a perfeição ou teme ser julgada por seus erros, isso pode afetar sua autoconfiança e bem-estar emocional.

Analisando sobre outro prisma, percebeu-se em sua fala tratar-se de uma criança quieta e observadora, talvez, essa quietude seja reflexo daquilo que ela observou em sala de aula, uma criança que não obedece ao professor, não faz atividades, dentre outros. São alunos passíveis de punições. Assim sendo, o melhor é estar quieta a fim de não ser punida. Contudo, Charlot (2000) nos adverte que, embora o ensino vise atender a todos, alguns alunos podem enfrentar dificuldades em acompanhar o ritmo, adquirir os saberes esperados, desenvolver as competências desejadas ou se orientar para a habilitação que almejam.

Essa situação pode gerar frustração e levar a comportamentos como retração, desordem ou agressão.

Portando, sua relação com o mundo/escola consiste na observação, pois através dessa, a aluna considera que, ser ou estar quieta em sala de aula, é uma estratégia que a distancia ao erro.

Charlot (2000) afirma que “o saber” é uma relação do sujeito com o mundo, tornando uma relação mais ampla do que a relação de saber.

Os saberes e suas relações vêm de encontro às crianças, às quais percebem implicitamente os medos no ambiente escolar, dentre eles, o medo de errar e da punição, o que revela um certo conhecimento de seu comportamento.

As crianças buscam compreender as regras do ambiente escolar para evitar erros se punições. Elas percebem que os saberes derivados dos comportamentos são essenciais para sua adaptação.

Há uma dose correlata entre a Relação de Saber-Praticar na qual a criança aplica o saber adquirido – ficar quieta – como uma estratégia prática para evitar erros e punições.

Isso demonstra uma relação prática com o saber.

Em resumo, no ambiente escolar revelam-se uma complexa teia de saberes, relações e

medos, nos quais estão envolvidos observação, autoimagem e estratégias práticas.

**Mauro:** *Para você, os medos são reais ou imaginários? Que que você tem a dizer?*

**Professora A:** *O medo real, o medo de perder os pais. A gente percebe que as crianças, elas apresentam um medo assim nessa faixa etária da perda dos pais. E um medo imaginário, o que eu já presenciei aqui na escola. O medo da loira do banheiro.*

O quadro resume as percepções da professora “A” em relação aos medos de seus alunos serem reais ou imaginários.

Quadro 4 – Medos além dos muros da escola

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Medo real	A escola é o local onde os alunos experenciam o novo e o desconhecido.	A escola produz experiências e vivências que podem suscitar medos nos alunos.
Medo da perda dos pais	Os pais são vistos pela criança, como sinal de segurança e aconchego.	A escola representa um ambiente de separação e perda, resultando o medo na criança.
Medo imaginário	A escola como espaço de saberes populares. Como exemplo da loira do banheiro, mencionado pela professora.	A escola produz medos, além dos muros da escola.

Fonte: Autoria própria.

A professora revelou sua percepção em relação aos medos das crianças em: o medo real atrelado ao medo de perder os pais e o medo imaginário atrelado à loira do banheiro, assim como a presença do medo imaginário presenciado por ela na escola. Percebeu-se que o medo de perder os pais é recorrente entre as crianças.

A despeito disso (Sapienza; Schoen, 2014, p. 182) nos dizem que

[...] é impossível dizer que a fobia escolar pode ser um transtorno de ansiedade de separação quando o medo mais importante não é de ir à escola, mas o de deixar a mãe, o pai ou outra figura importante em casa, acreditando que algo acontecerá com essa pessoa. Se a fobia se caracterizar efetivamente pelo medo de alguma situação escolar – um professor bravo, um colega que zomba, as provas -, aí sim tem-se uma fobia específica e será necessário modificar o ambiente em que a criança ou o adolescente estuda e ensinar novas formas de enfrentar esse ambiente.

A professora enunciou o medo de perder os pais como um medo real e como medo imaginário, proferiu a loira do banheiro.

Os saberes que pudemos aí identificar foram: o medo de perder os pais e o medo da loira do banheiro.

Embora esses medos serem distintos em seus aspectos, pudemos destacar uma relação intrínseca entre ambas, na qual esses medos foram identificados pela professora em sua sala de aula e os pais sendo representados como figuras de segurança, aconchego, afeto dentre outros.

A partir desse ponto de vista, outros saberes emergem, a sala de aula como espaço físico, assim como, as relações sociais, pessoais, intrapessoais e interpessoais.

Nesse sentido, as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, experienciam o novo e o desconhecido. Como exemplos citamos: a sala de aula, esse sendo como espaço físico, no qual vem ficar “trancados” por algumas horas, o que não acontecia na educação infantil.

Esses, portanto, pudemos considerar como os medos reais.

Por outro lado, temos as relações sociais, pessoais e interpessoais, no qual o eu e o outro se confrontam num ambiente novo e desconhecido e que, frequentemente, nos primeiros dias de aula, são passados “os combinados”. Nesse ambiente desconhecido e novo se contrapõe à figura dos pais, no qual a criança vivência a segurança, o aconchego e o afeto, ou seja, “aquilo” que ela já conhece e vivência de maneira prazerosa.

Já no âmbito imaginário, a professora resgatou o já vivido, talvez, por ela própria como aluna, “o medo da loira do banheiro”. Uma lenda urbana que faz parte do folclore brasileiro.

Dessa forma, um outro saber emergiu: de que o medo percebido pela professora em relação aos seus alunos lhe trouxera emoções e sentimentos enquanto aluna. Percebendo, como professora atual, que desempenha também um papel de guardiã cultural.

Contudo, Charlot (2000) inferi que o sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas, traz como conhecimento o resultado de experiências pessoais.

**Mauro:** Agora, número quatro, fale sobre o que que você já vivenciou sobre o medo infantil na sua experiência como professora, né? No trabalho, na escola, se puder, me cite alguns exemplos.

**Professora F:** *As crianças apresentam medos assim de diversas formas né? [...]. Pode ser o medo de uma chuva, então a gente percebe que eles têm esses medos*

*dos fenômenos naturais, medo de uma história com amiguinho contou, então esses medos de coisas sobrenaturais também. Então, tem daquela coisa mais né? Que estaria tendo uma chuva e a gente pode acreditar que existe uma realidade daquilo. Claro que a gente tá com medo da chuva, do trovão né? Claro, aí a história do amiguinho também. Mas o medo que eu mais percebo neles é muito parecido com aquele meu. É o medo de não serem amados, de não serem aceitos, de errar. E eu percebo muito um pavor de errar. Minhas crianças, até às vezes, fico meio me sentindo como se eu fosse uma louca. Por que estou fazendo com que essa criança tenha tanto medo de vir falar comigo? De me mostrar uma atividade que, né? Qual foi a reação que eu tive, alguma vez, que, que gerou tudo isso que to vendo? Eles têm muito medo de errar, tem muito medo de se confrontar com erro. Eu percebo muito isso, eles têm muito medo de errar. Acho que, talvez, espero, que não tenha transmitido isso pra eles. Por que né? Eles têm muito medo de errar.*

O quadro resume as percepções da professora “F” sobre os medos infantis em sua prática docente, com o intuito de melhor aclarar suas percepções.

Quadro 5 – A escola e a busca pela aceitação

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Medo de não ser amado	A escola é um espaço onde a aceitação e o afeto são condicionais ao desempenho e comportamento.	A escola como espaço, em alguns casos, que pode trazer insegurança emocional aos alunos.
Medo de não ser aceito	O aluno que não se encaixa nos padrões impostos, sente-se rejeitado.	A escola como espaço de padrões específicos.

Fonte: Autoria própria.

A professora enunciou perceber dois medos em seus alunos, sendo eles: o medo de não ser amado e o medo de não ser aceito.

A partir da fala da professora, destacaremos alguns saberes emergidos, um deles, diz respeito a autoimagem e autoestima.

Num determinado trecho da fala da professora ela disse ter percebido que, tanto o medo de não ser amado, quanto o medo de não ser aceito, são parecidos com os seus medos.

Assim sendo, a professora provavelmente lembrou-se de quando fora aluna. Dessa forma, houve uma certa projeção de si no outro.

Nesse sentido, Charlot (2000, p. 46) nos chama a atenção dizendo que “Toda relação consigo é também uma relação com o outro, e toda a relação com o outro é também consigo próprio”.

Logo, a professora referiu-se ao medo de seus alunos não serem aceitos.

Temos aqui, dois vieses: por um lado, o medo de ser aceito por si mesmo; por outro, o medo de ser aceito pelos outros.

Nessa relação de saberes, inferimos que, o medo de ser aceito é tanto por parte da professora em relação aos seus alunos quanto vice-versa. O medo de não ser amado ou aceito pode levar a sentimentos de insegurança e dúvida sobre seu próprio valor.

Há de se levar em consideração, também, que o medo de não ser aceito pode levar a um comportamento constante por aprovação entre os colegas.

Assim sendo, nesse ambiente, pode ser salutar agradecer aos outros ou adaptar-se ao comportamento dos colegas para sentir-se incluído, ou aceito.

Portanto, o aluno ou professor que se sente aceito e amado é mais provável que ele participe ativamente nas atividades escolares, dessa forma, justifica a fala da professora em que disse perceber neles – seus alunos – o seu próprio medo de não ser amada.

O desejo de ser amado, “[...] não há desejo sem objeto de desejo. Esse objeto [...] sempre é o outro” pontua Charlot (2000, p. 47).

**Mauro:** *Você considera que o medo infantil é... será superado com o tempo?*

**Professora F:** *Acho que alguns, dependendo dos medos, sim, né? Acho que existem alguns medos que a criança tende a superar e outros não. Eu acredito que alguns tendem a mudar simplesmente, né? Então, talvez, esse medo hoje de errar com uma coisinha boba, talvez, amanhã se manifeste em outro, em outro patamar, em outro nível. Eu acho que isso vai acontecendo com todos os medos.*

O quadro a seguir tem como objetivo organizar de forma sistemática a percepção da professora “F” se ela considera que medo infantil pode ser superado com o tempo. Dessa forma, ele nos proporciona uma visão clara e detalhada de suas percepções.

Quadro 6 – A escola como espaço de medos não resolvidos

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Medos superados	A professora através de seus medos, compreende os medos dos alunos.	A escola produz medos que podem ser superados.
Medos não superados	A escola é um lugar onde os	A escola produz medos que

	medos não resolvidos podem persistir.	podem não ser superados.
Medos transformados	Alguns medos podem gerar outros medos nos alunos.	A escola além de produzir medos nos alunos, é capaz de transformar esses medos em outros.
Medo de errar	O aluno tem medo de errar perante os outros.	A escola é um local que puni o aluno que erra.

Fonte: Autoria própria.

Em resposta à pergunta se o medo dos seus alunos pode ser superado com o tempo, identificamos quatro saberes: medos superados, medos não superados, medos transformados e o medo de errar.

A professora mencionou, ainda, que alguns medos podem ser superados e outros não. Nesse caso, provavelmente ela esteja referindo-se aos seus medos enfrentados quando criança, realizando assim, uma autocompreensão, sugerindo que ela fosse capaz de usar sua própria vivência como uma ferramenta para se conectar emocionalmente com o outro. Nesse caso, com seus alunos.

Num ambiente de sala de aula, querendo ou não, há uma certa rivalidade entre aquele que pensa saber mais e vice-versa. Certamente, quando a professora pergunta algo aos alunos, principalmente nessa faixa de idade, eles querem responder todos ao mesmo tempo, demonstrando seu ponto de vista. De contraponto há alunos que se calam, pelo fato de se sentirem reprovados por sua resposta. Nesse caso, o aluno teme cometer um erro, como expressou a professora “esse medo de errar como uma coisinha boba”, podendo levá-lo ao ridículo, exclusão ou rejeição pelos colegas, ou até mesmo pela própria professora. Pode ser ainda que, a partir do medo de errar, outros medos se desencadeiem, transformando-os em outros medos.

Identificamos, nesse caso, pelo menos um saber: o medo de errar perante os outros pode estar profundamente enraizado na busca pela aceitação.

E por fim, identificamos outro saber diante desses medos percebidos pela professora em relação aos seus alunos: a autoridade.

A professora enunciou em sua fala que alguns medos “tendem a mudar”. Essas mudanças podem vir pela figura da professora, na qual ela percebe que há medos, mas que também pode haver mudanças e, talvez, a professora queira essas mudanças, pensando que a validação positiva de sua figura de autoridade pode ser particularmente importante, pois pode

ajudar a reforçar a autoconfiança de seus alunos.

Com isso, afirma-se a perspectiva antropológica citada por Charlot (2000), de que toda a relação é uma relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo e que essas, perpassam nossa relação. Não obstante, Charlot (2000) ainda nos dá uma pista de como podemos fazer com que esses medos aqui mencionados sofram alterações, o termo o qual o autor utiliza é denominado “mobilização”.

O autor afirma que “mobilizar-se é pôr recursos em movimento” Charlot (2000, p. 55). Diante do exposto, só se mobiliza quando se investe nela, como se faz recurso de si mesma como um recurso, posta em movimento por móveis, remetendo a um desejo, um sentido, um valor, sendo um movimento interno, nesse caso, dentro de si (Charlot, 2000).

**Mauro:** *Tá certo? É, número seis. Fale sobre alguns sinais, você já falou né? Mas se tem outros ou não. Fale sobre alguns sinais que indicam que uma criança está enfrentando o medo na escola.*

**Professora A:** *O comportamento. Eu acho que através do, do comportamento, o comportamento da criança, eu acho que diz, diz muito a essa linguagem corporal. Eu acho que quando ela não verbaliza, porque algumas crianças verbalizam o medo, elas chegam para você e contam. Mas eu acho que aquela criança mais retraída, que talvez, não tenha tanta coragem ou, ou tanta confiança para se abrir, eu acho que a linguagem corporal, o comportamento dela acaba entregando. É, é. Agora, recentemente eu tenho o caso de uma aluna que eu percebi através do, do comportamento dela, da linguagem corporal dela, que ela apresenta um certo medo de realizar atividade escrita.*

O quadro abaixo tem como objetivo organizar de forma sistemática o que a professora “A” percebe sobre alguns sinais que indicam que uma criança está enfrentando medo no ambiente escolar. Dessa forma, ele nos proporciona uma visão mais clara de suas percepções.

Quadro 7 – A escola e a solidão do aluno

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Medo de enfrentar sozinho uma situação	A escola pode gerar sentimentos de solidão.	A escola por ser um local de cobranças e exigências, leva o aluno, muitas vezes, a ter medo em solicitar ajuda.
Medo de atividade escrita	A escola é um lugar onde a escrita é frequentemente	A escola por ser um ambiente relacionado ao saber, o erro é

	associada a avaliação de julgamento.	visto como contraproducente.
Medo em verbalizar seus medos	A escola desencoraja os alunos a falar sobre seus medos.	A escola é um ambiente onde expressar vulnerabilidade pode ser visto como um sinal de fraqueza.

Fonte: Autoria própria.

A partir da resposta da professora à pergunta: “Fale sobre alguns sinais que indicam que uma criança está enfrentando medo na escola”, pudemos identificar três saberes: o medo de enfrentar sozinho uma situação, o medo da atividade escrita e o medo de verbalizar.

A professora iniciou sua fala dizendo a respeito do comportamento de seus alunos. Desse, já podemos identificar um primeiro saber: a sala de aula é um local na qual o comportamento é valorizado, assim sendo, o aluno que se comporta bem é visto como bom aluno. Já, ao revés, denota um aluno “problemático”, que não cumpre “os combinados”.

Dito isto, outro saber emergiu: o medo e o não medo verbalizado.

A criança por não ter ainda um vocabulário emocional necessário, a fim de verbalizar seus medos, comunica-se através da linguagem corporal, como retraimento, agressividade e evitação das tarefas, traduzido pela professora como “medo de atividade escrita”.

Visto de outra forma, pudemos identificar outro saber: manipulação do saber. A professora “A”, pôde não ter identificado o medo da criança no fato dela falar que não vai ajudar. Poderia ser uma manipulação da criança para não ter que realizar o trabalho sozinha.

Nesse caso, a criança cria uma codependência do auxílio da professora na realização da tarefa escrita, não desenvolvendo, dessa forma, sua autonomia.

Vale a pena ressaltar que, nesse período da alfabetização, a escrita é realizada à priori pela professora. E esta, por sua vez, pergunta aos alunos como se escreve tal palavra, ou ainda, que número é esse.

Outro saber emergiu: “aquele que detém o saber”. Um adulto, ao qual está à frente da criança numa altura superior a ela.

Diante desse contexto, a criança pode sentir-se limitada a enfrentar sozinha uma situação.

Portanto, coragem e confiança para se abrir configura-se numa tentativa dela enfrentar “àquele ser” que detém o saber.

Assim sendo, disse a professora: “Chegam para você e contam”, talvez essa atitude, seja uma coragem e confiança, mas, caso isso não ocorra, “o comportamento dela acaba

entregando”, enunciou a professora.

Entre outros, Charlot (2000) deduz que: a educação é uma produção de si por si, mas que esta depende da mediação do outro e sua ajuda.

**Mauro:** *Como você identifica e lida com as manifestações de medo das crianças na sua sala de aula?*

**Professora A:** *É, como eu, já disse anteriormente, tem alguns alunos que verbalizam, que chegam e contam, é, a gente tenta conversar, se for o caso, a gente chama os pais para ver o que está acontecendo em casa. Se for o caso, a gente encaminha pra um psicólogo, para outro profissional mais capacitado, que as vezes é o caso, aqueles alunos que não verbalizam. Mas que a gente observa através da mudança de comportamento também. A gente manda chamar os pais, essa minha aluna mesmo já comentei com a coordenadora, já vamos ver aí, com, com os responsáveis, pra pedir que venham até a escola pra gente saber o que tá acontecendo com essa menina. É... eu acho que é a primeira coisa é uma conversa com um aluno, vê o que que está acontecendo, uma conversa com a família. Dependendo do caso, um encaminhamento para o profissional mais qualificado, porque as vezes, é uma situação que foge do nosso alcance, claro. Que ultrapassa o alcance da escola.*

O quadro a seguir tem objetiva organizar de forma sistemática o que a professora “A” identifica e lida com as manifestações de medo das crianças em sala de aula. Dessa maneira, ele nos proporciona uma visão mais clara e detalhada de suas percepções.

Quadro 8 – Sentimentos silenciados

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Medo verbalizado	As crianças, algumas vezes, sentem dificuldade em expressarem seus sentimentos verbalmente.	A escola, muita das vezes, produz o medo na criança por dizer o que sente.

Fonte: Autoria própria.

A professora percebeu em seus alunos o medo verbalizado ao ser questionada sobre como lidar com as manifestações de medo de seus alunos. Isso posto, identificamos como saber o medo verbalizado.

As crianças nessa faixa etária sentem uma grande necessidade de se expressarem, porém, algumas vezes, elas não têm palavras para descrever o que sentem, resultando em manifestações físicas ou comportamento de medo. A professora proferiu que a primeira coisa

a ser feita é ter uma conversa com o aluno, a fim de que essa, relate o que a amedronta, além disso, ela acrescentou que a conversa com a família seja outro caminho para chegar ao medo da criança. Nesse caso, a professora acreditava que, aquilo que ainda está oculto aos seus olhos, possa ser revelado, tanto pela criança, quanto pela família. A partir disto, identificamos outros saberes: o diálogo e a escuta.

Constatamos, a partir da percepção da professora, que através do diálogo, da observação e da escuta, pôde se descobrir os causadores dos medos das crianças em sala aula. Dessa forma, inferimos que, esses dois elementos presentes na sala de aula, são saberes, e, portanto, produzem conhecimentos.

A despeito disso, Charlot (2000), percebe que, aprender é dominar uma relação, então o produto do aprendizado não pode ser separado da relação na situação.

**Mauro:** *Quais são os principais medos que as crianças podem enfrentar na escola?*

**Professora E:** *Se fosse alguns anos atrás, eu diria que, que dá direção né? Antigamente falava: 'Vou te mandar pra diretoria'. 'Não, pelo amor de Deus!' Foi que eu te disse, eles, eles têm uma outra visão da escola né? Eu tive um aluno que, se mandava ele pra diretoria, no passado, ele falava: 'Não, pode deixar que o mesmo vou'. Então assim você fala: 'Que raio que é isso né?' E não é que ele tem que ter medo da direção, ou medo do professor né? Eu tenho fama de ser brava, mas não é brava, é imposição, mas não é imposição, é ensinar que tem que ter um limite né? Porque às vezes você pega uma criança que ela chega na sala de aula e que ela não conhece nenhum limite, nada de limite. E ela precisa entender esse limite. 'Ah, mas a criança tem medo de você?'. Não, e eu tenho essa conversa muito franca com as crianças, né? Desde o primeiro dia, 'Não quero que vocês tenham medo'. Tanto é que acho, que eu brinco assim, que eu sou a única professora que fica brava e explico o porquê. 'Eu estou brava, mas olha, por conta disso, disso e disso'. 'Poderíamos fazer assim, assim, assim' para que isso não ocorresse mais. E no começo, eles ficam mesmo com medo, essa coisa, essa linha que você impõe né? Mas não é imposto. Depois eles percebem que você vai levar isso pra vida. Eu digo assim a eles: 'Que ninguém lá fora vai tratá-los, talvez, como a professora, ou como um familiar com quem eles moram. E que eles vão crescer, e que isso é tão rápido. Que se ele crescer, alguém que não conhece nada de limite, quem vai sofrer é ele mesmo. Então, eles precisam desse limite agora, eu acho que esse limite precisa acontecer dentro da escola.*

O quadro a seguir tem como objetivo sistematizar e organizar o que a professora “E” percebe quais são os principais medos que as crianças podem enfrentar na escola.

Quadro 9 – Os medos produzidos pela vigilância e controle

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Medo da professora	A escola é um ambiente onde a figura da professora é associada à autoridade e ao controle.	A escola produz vigilância e controle.
Limite	A professora por acreditar ser detentora do saber, tem o compromisso de impor limites aos alunos.	A escola como produtora de autoritarismo.

Fonte: Autoria própria.

Mediante resposta da professora à pergunta sobre “quais são os principais medos que as crianças podem enfrentar na escola”, identificamos dois saberes: limite e medo da professora.

Pudemos deduzir, a partir da fala da professora, que antes mesmo dos alunos chegarem à sala de aula, já devam saber alguns limites. A professora, possivelmente, traz consigo enquanto criança, concepções preconcebidas de quais devem ser os limites dos alunos. E esses, por sua vez, devem ser reproduzidos.

O homem como sujeito do saber, diz Charlot (2000) é um ser que se confronta à pluralidade de relações. Assim sendo, o que a professora trouxe, foi fruto de suas vivências e experiências. Por esse motivo, ela se reconhece como aquela, capaz de fazer com que o outro entenda e obedeça aos limites impostos, porque isso lhe fora ensinado por seus professores.

Dito de outra maneira, a escola é um local que deve haver limites.

Provavelmente os limites expostos pela professora, estejam relacionados aos “combinados” do início do ano letivo, no qual os professores abrem uma “roda de conversa” discutindo sobre o que pode ou não, em sala de aula.

Não obstante, outro saber emergiu: a professora como detentora de saberes e, por consequência, tem o compromisso de impor limites.

Ao seguinte questionamento: “ah, mas a criança tem medo de você?” que provavelmente fora proferida por outro professor. A fala nos deu pistas de que os alunos devem ter medo dos professores, pois esses, são vistos como autoridades em sala de aula.

**Mauro:** Certo, é... como você identifica. Você já falou algum né? Algumas coisas

*assim, porque eu achei, né? Como que você identifica e lida com as manifestações de medo das crianças na sala de aula?*

*Professora F: Eu tenho primeiro que parar, né? Para perceber o que está acontecendo, que aquilo é o medo, que aquilo... Então a primeira coisa é parar e tentar observar, né? O que que está acontecendo aqui? De onde que tá vindo isso mais ou menos, pra tentar identificar. E eu tento validar, porque pra mim é fácil desvalidar, porque pra gente que já superou tudo isso é muito fácil, a gente fala assim: ‘Ah, isso não é nada, ah é só um trovão’. ‘Ah, é só não sei o que’. É muito fácil a gente tirar, então eu tento primeiro, me conectar com o medo da criança, lembrar de como que era mais ou menos para mim, tentar trazer alguma coisa assim, para depois eu pensar em como que eu vou agir, sabe? A gente só vai conseguir ajudar alguém a lidar com medo se a gente acreditar no que ela... não acreditar no medo dela, não é acreditar no medo, mas é, é acreditar que ela acredita naquilo.*

O quadro abaixo tem como objetivo organizar e sistematizar o que a professora “F” diz perceber sobre como lidar com as manifestações de medo das crianças na sala de aula. Dessa forma, ele nos proporciona uma visão clara e detalhada de suas percepções.

Quadro 10 – Autoridade e medo em sala de aula

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Origem do medo da criança	O medo das crianças pode ter sua origem na escola.	A escola produz medo nas crianças.
Conexão ao medo da criança	A professora a fim de esconder seus próprios medos, impõe medos nos alunos.	A escola produz distanciamento entre os sujeitos.
O medo da professora	A professora como autoridade em sala de aula.	A escola produz autoridade e autoritarismo.

Fonte: Autoria própria.

Em relação ao questionamento sobre como ela – professora – identifica e lida com os medos de seus alunos em sala de aula, identificamos três saberes: origem do medo da criança, reconhecimento que a criança sente medo e, por último, reconhecer seus próprios medos.

A fim de identificar os medos de seus alunos, a professora inferiu que a atenção e observação são fatores importantes para tentar identificar os medos de seus alunos. Daí, pudemos destacar outro saber: o olhar atento da professora.

Além disso, ela se colocou no lugar no outro. Esse exercício mostrou-se o sujeito consigo mesmo e ao mesmo tempo com o outro, o que denominamos alteridade.

A despeito disso, Charlot (2000), pontua que, o sujeito de saber desenvolve atividades específicas, que é dele, a verificação, a prova e a validação. Essa atividade é também uma ação dele em relação a si e ao outro. Outro saber a ser destacado é a conexão entre o medo da criança e ao da professora. Ela trouxe sua experiência de medo quando criança para poder entender o medo de seus alunos. A professora proferiu que o mais importante não é o medo, mas sim, acreditar no que a criança acredita ter medo.

Sem caracterizar entre normal ou patológico, o medo torna-se comum, mas em diferentes formas, intensidades e significados, com evidências de que qualquer pessoa passa por essa experiência (Pondé, 2015).

**Mauro:** *Você acredita que o medo infantil na escola pode afetar o desempenho acadêmico das crianças?*

**Professora A:** *Sim, acredito. Eu acho que, que dependendo do medo aí da intensidade desse medo, eu acho que pode travar assim. Afeta, porque esse medo acaba afetando a criança psicologicamente, emocionalmente e, conseqüentemente, um abalo psicológico ou emocional vai acabar afetando a aprendizagem.*

O quadro a seguir tem como objetivo organizar de forma sistemática o que a professora “A” relata sobre se o medo infantil na escola pode afetar o desempenho acadêmico das crianças. Dessa maneira, ele nos proporciona uma visão detalhada e clara de suas percepções.

Quadro 11 – Os medos produzidos pela escola e seus efeitos

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Intensidade do medo	A intensidade do medo da criança varia de acordo com o impacto em seu interior.	Os medos produzidos pela escola podem afetar os saberes dos alunos.

Fonte: Autoria própria.

A professora destacou que a intensidade do medo pode sim afetar o desempenho acadêmico das crianças. Dessa maneira, identificamos a intensidade do medo como um saber, e, portanto, passível de ser analisada, corroborando assim, com a fala da professora na qual enunciou que, o psicológico acaba afetando a aprendizagem.

A intensidade pode ser levada a outros aspectos, como a intensidade da voz, por exemplo. Um grito pode fazer com que a criança trave em suas tarefas acadêmicas.

Sob outra perspectiva, e que, portanto, resultou em outro saber seriam os medos da própria professora, pois, a partir desses, e dependendo da intensidade, para se preservar, ela acaba agindo de uma forma que levam seus alunos a terem medo dela. No entanto, é importante reconhecer que essas reações são influenciadas por múltiplos fatores emocionais e contextuais.

Em decorrência disso, a análise não pretende aprofundar-se em questões psicológicas ou psicanalíticas. Porém, a fim de evitar possíveis equívocos entre a saúde e o patológico, (Pondé,2015), infere sobre a concepção de saúde para Winnicott, elucidando que, saúde é a capacidade que o indivíduo tem de se identificar sem sacrifício de sua espontaneidade e que suas experiências no mundo devem ser usufruídas aportando qualidade e sentido no viver, e que não deve ultrapassar a discriminação do normal regrado pelo ambiente classificador. “O homem é um ser temporal, está em um processo contínuo de devir, o que indica sua condição potencial à saúde [...]” (Pondé, 2015, p. 53).

**Mauro:** *Certo. E dentro dessa, dessa mesma questão, gostaria que você falasse, surgiu agora, né? A respeito da avaliação, das provas. Como que as crianças? Como que você percebe que as crianças, os seus alunos, precisamente, lidam com essa questão, principalmente por estarem no primeiro ano. Como as avaliações, sejam na...*

**Professora A:** *Olha, eu vou falar com sinceridade, eu, eu. Eu acredito que no primeiro ano, pelo menos a minha turma. Eles não têm nem muita noção do que significa isso, porque eu não costumo falar as notas das provas pra eles. Eu não tenho hábito. Eu só falo para eles que vale nota. Mas eu já vi o professor de educação física passar as notas pra eles. [...]*<sup>14</sup>.

O quadro abaixo tem como objetivo sistematizar e organizar o relato da professora “A” sobre como seus alunos percebem as avaliações. Dessa forma, ele nos proporciona uma visão clara e detalhada de suas percepções.

Quadro 12 – Avaliação como parâmetro de ensino

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Avaliação	A prova, e por consequência, a nota, é um parâmetro de saberes na maioria das escolas.	A escola como produto da avaliação. A nota dos alunos qualifica seu ensino.

Fonte: Autoria própria.

<sup>14</sup> Supressão a fim de preservar a identidade do sujeito.

A professora mencionou que, em sua turma do primeiro ano do ensino fundamental, os alunos não têm muita compreensão para que servem as provas e que, por isso, esconde deles a existência de notas.

Mediante o exposto, identificamos que a prova é um saber.

A partir desse, outro saber surgiu: seus alunos não sentem medo do desconhecido. Uma vez que a professora não costuma falar as notas aos alunos, mas que os alertam dizendo que a prova vale nota.

A despeito daquilo que não se sabe, Charlot (2000, p. 66) nos diz que: “só se pode aprender o que já se sabe; quando não se sabe, não se pode aprender”. Ainda sob o ponto de vista da professora que “esconde” as notas, pudemos inferir que a professora é a autoridade, e que essa, portanto, tem o poder de esconder e dar as notas. Pudemos inferir, portanto, que essa autoridade é a detentora do saber, pois ela elabora, corrige e dá as notas.

**Mauro:** *Número 13. Quais estratégias você considera que são eficazes para lidar com o medo infantil na escola?*

**Professora A:** *Diálogo, eu acho que a gente precisa conversar muito com a criança, é dar abertura pra ela se expor, pra ela se colocar, pra ela falar sobre esses medos. Trabalhar isso em sala de aula, porque às vezes, talvez não seja só no medo dela, talvez seja de outras crianças também. Então eu acho que a gente precisa conversar; Dialogar.*

**Professora F:** *Acho que a primeira coisa é as pessoas aprenderem a olhar seus próprios medos, todo mundo assim, as pessoas, porque para olhar para o medo da criança e conseguir olhar para ele, entender ele, e ele querer né? É realmente fazer alguma coisa com ele, pra passar esse medo. Tem que fazer isso com você, porque você não faz isso normalmente, só fica com medo e querendo resolver o medo, ultrapassar. Não, acho que precisa começar nesse processo de auto investigação.*

O quadro a seguir tem como objetivo organizar de forma sistemática o que as professoras “A” e “F” percebem sobre quais estratégias consideram eficazes para lidar com o medo infantil na escola. Dessa forma, ele nos proporciona uma visão clara e detalhada de suas percepções.

Quadro 13 – Os medos produzidos pelas vozes do silêncio

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Diálogo	O diálogo é uma importante ferramenta para identificar os medos dos alunos.	A escola produz silêncio ao invés do diálogo. E por consequência, o medo.
Escuta	A escuta como ferramenta de identificação e ajuda aos medos das crianças na escola.	A escola, em alguns casos, produz retaliação e desmotivação aos alunos em expressarem seus medos aos professores.
Autorreflexão	A percepção de seus próprios medos.	A escola poda o pensamento e a reflexão dos alunos em relação aos seus medos.

Fonte: Autoria própria.

A professora enunciou ser o diálogo uma estratégia considerada eficaz para lidar com o medo das crianças na escola.

De maneira indireta, a professora disse haver medos em seus alunos, mas que, através do diálogo, haveria a possibilidade de eles exporem seus medos. O diálogo, nesse caso, foi identificado como saber.

O diálogo, segundo a professora, pode ser uma ferramenta fundamental para identificar os medos das crianças. Se não for para um sujeito, se não for organizado de acordo com as relações internas e se não for criado em uma “confrontação interpessoal”, não há saber Charlot (2000). Outro ponto a ser destacado fora o fato de a professora ter elegido o termo diálogo, ao invés de conversa, assim sendo, pressupõe-se que, haja entre ambos – professora e alunos - uma comunicação relacional de saberes.

Por conseguinte, outro saber emergiu: a escuta. Através dessa, a professora pôde demonstrar aos alunos que seus medos são importantes. Pode ser que na escola exista o desafio de escutar o que causa silêncio; permitir que a palavra proibida e arrogante tenha voz e libere um fluxo de significados desconhecidos aos que estão acostumados aos significados institucionalizados [...] (Carvalho, 2014).

Por fim, outro saber emergiu: autorreflexão. A professora “F”, disse da importância em aprender a olhar seus próprios medos, essa ação reflete ao mesmo tempo uma alteridade e autorreflexão. Nessa perspectiva, Charlot (2000), nos diz que, o outro e a alteridade assumem formas sociais “concretas”, quando o mundo está presente.

**Mauro:** Número 11. *Você acredita que o medo infantil na escola pode ser influenciado por fatores externos? Ou seja, além dos muros da escola, entendeu? Cite exemplos. Primeiro vou nessa parte de...dos fatores externos.*

**Professora A:** *Acho que depende muito do, da vivência desse aluno fora da escola, do que que ele presencia dentro de casa. Como é esse ambiente dentro de casa? Se for um ambiente violento, se essa criança vive num ambiente violento. Talvez ela tenha muito mais medo, não que isso seja uma regra, do que uma criança que vive num ambiente saudável. Eu acho que, que que fatores externos sim, podem causar medo na criança, sim.*

**Mauro:** *E os fatores internos? Ou seja, o que passa dentro da escola, também.*

**Professora A:** *Também. Eu acho que, tanto externo quanto interno, eu acho que tudo que é do cotidiano da criança, tudo aquilo que ela vivência, que ela tem como exemplo, eu acho que, dependendo de certas situações, da maneira que se lida com essas situações, pode ser que isso se torne um medo.*

O quadro a seguir tem como objetivo sistematizar e organizar as percepções da professora “A” sobre se o medo infantil na escola pode ser influenciado por fatores internos e externos. Assim, ele oferece uma visão mais clara e detalhada de suas observações.

Quadro 14 – O silêncio por trás da violência

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Ambiente familiar	O ambiente familiar deveria ser visto pela criança como um lugar de relações, afeto, segurança e acolhimento.	A escola, através de algumas atitudes, pode produzir um distanciamento entre família e saber.
Cotidiano da criança	A escola organiza a vida da criança em torno de horários e atividades fixas, limitando sua espontaneidade e exploração livre.	A escola produz rotina estruturada e previsível.
Ambiente silencioso não é sinônimo de medo	Num ambiente silencioso, o medo também pode ser gerado.	A escola produz um ambiente onde a violência pode se mascarada.

Fonte: Autoria própria.

A professora identificou elementos externos e internos que podem influenciar o surgimento de medos nas crianças no ambiente escolar. Entre os saberes emergidos estão: o

ambiente familiar e o cotidiano da criança.

Na percepção da professora, quando o medo está relacionado a fatores externos, ela destacou que, ao presenciar algum tipo de agressão no contexto familiar, a criança provavelmente manifestará esse medo na escola.

Outro ponto destacado é a maneira como a criança lida em certas situações, dependendo do caso, algumas situações podem trazer medos a ela.

Por sua vez, a professora disse não ser regra que uma criança tenha medo devido a um ambiente violento, pois existem, em sua visão, crianças que vivem em ambientes saudáveis e, ainda assim, apresentam medos.

Quanto aos fatores internos, a professora não explicitou nenhum exemplo. Porém, relatou que os medos das crianças provêm tanto de fatores externos quanto internos.

Assim sendo, esse espaço é propício a várias situações.

Nesse aspecto (Sapienza; Schoen, 2014) argumentam que há situações em que o receio de frequentar a escola não está ligado à separação dos pais, mas sim a um medo excessivo relacionado a algum aspecto do ambiente escolar.

**Mauro:** Número 12, fale quais são as principais dificuldades, desculpe, o giz começa [...]. Quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao lidar com o medo infantil na escola, na sala de aula?

**Professora F:** *Principalmente, não saber muito bem né? Sobre sistemas, esses assuntos, sobre esses assuntos, não ter formação sobre isso, ninguém está aí se importando sobre isso. Foi a primeira vez que eu ouço falar sobre isso tá sendo aqui, né? A gente tá olhando pro medo das crianças, enfim, querendo entender, primeiro lugar porque não existe essa preocupação. Então, minha, minha maior dificuldade é saber eu, as formas, as melhores formas e formações. Ter um..., ter apoio né? Ter gente, pessoal, pessoas assim, que que enxergam também essa problemática com a mesma né? com os mesmos olhos assim. Quer enfrentar, não quer simplesmente, sei lá.... Porque as pessoas, elas querem lidar com aquilo dando trabalho, né? Então aquela criança dando trabalho, eu quero lidar com aquela criança dando trabalho e o trabalho, não o porquê que ela está manifestando aquele comportamento. Então acho que falta um pouco dessa sensibilidade coletiva, assim sabe? De toda a rede, de todo, todo, todo, da comunidade escolar. Falta muito.*

O quadro a seguir tem como objetivo organizar de forma sistemática o que a professora “F” percebeu quais são as principais dificuldades enfrentadas por ela, ao lidar

como o medo de seus alunos na sala de aula. Dessa forma, ele nos proporciona uma visão mais detalhada e clara de suas percepções.

Quadro 15 – A importância da formação sobre os medos na escola

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Formação	A falta de formação sobre o medo das crianças, pode dificultar sua identificação em sala de aula.	A escola, como local de formação, estabelecendo fundamentos aos saberes adquiridos.
Coletividade	A coletividade é um aspecto importante do ambiente escolar.	A escola produzir um certo sufocando da criatividade e da individualidade dos alunos.
Sensibilidade coletiva	A escola é um local onde todos devem estar envolvidos, a fim de identificar onde se encontram os medos dos alunos.	A escola produz, individualidade e comparações entre os alunos.

Fonte: Autoria própria.

A professora expôs saber pouco sobre o tema medo infantil, devido à falta de formação dos professores. Acrescenta ainda, em ter escutado por primeira vez sobre esse tema. Assim sendo, os saberes identificados foram: falta de formação e coletividade.

Evidenciou-se em sua fala o desdobramento de outro saber: o medo não é oculto na sala de aula, mas sim, explícito.

O medo, por sua vez, é inegável que exista, com evidências de que qualquer pessoa passa por essa experiência, inclusive as crianças (Pondé, 2015).

Por tudo, a professora, mesmo estando num local no qual os saberes deveriam ser compartilhados, sente a necessidade de uma formação específica sobre os medos das crianças.

Em relação a isso, Charlot (2000) argumenta que aprender também pode ser dominar uma atividade ou usar um objeto de forma relevante. Isso não é passar do não-domínio ao domínio de uma atividade, mas, sim, do não-domínio ao domínio do objeto.

A professora mencionou ainda, a coletividade como aliada ao que ela denominou de “trabalho”, ao aluno que dá trabalho.

Provavelmente o “trabalho” inferido, seria a questão comportamental dos alunos. Pudemos inferir de que o medo esteja relacionado ao comportamento do aluno. Em vista

disso, outro saber emergiu: o aluno que não se comporta bem, pode estar com medo.

A fim de melhor compreender o medo infantil, segundo a professora, além da formação, seria o trabalho coletivo da comunidade escolar, argumentando sobre a sensibilidade coletiva.

O termo pode ser definido como a capacidade de perceber, reconhecer e compreender os sentimentos e experiências uns dos outros.

Aprender pode incluir a aprender a ser solidário, desconfiado, ajudar os outros; e, em última análise, “entender as pessoas”, “conhecer a vida “e a descobrir e a saber quem se é Charlot (2000).

**Mauro:** É a 14. *Em sua opinião, quais medidas poderiam ser tomadas para prevenir ou reduzir o medo infantil, na escola?*

**Professora E:** *Por meio da conversa. Por meio de você estar aberto a contar um pouco de si e ouvir um pouco do outro. Eu acho que essa relação entre professor, aluno, escola, comunidade, eu acho que tudo isso ficaria mais fácil. Não tô dizendo resolver, tá? O que eu disse, tem coisas que, que, não cabem a nós. Mas eu acho que tudo isso ficaria mais fácil. Talvez reduzir, né? Não sei se prevenir, mas reduzir pelo menos esse medo, essa coisa que fica, éhh na criança, é de: ‘Nossa, como eu faço com isso agora, né?’ Eu acho que você aprender e ensinar ao mesmo tempo, acho que isso facilita bastante o processo.*

O quadro abaixo tem como objetivo organizar e sistematizar o relato da professora “E” sobre quais medidas poderiam ser adotadas para prevenir ou reduzir o medo das crianças na escola. Assim, ele oferece uma visão clara e detalhada de suas percepções.

Quadro 16 – Entre muros e vozes

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Conversa	A escola como local onde contar sobre si e ouvir o outro, pode ser uma prática indesejável.	A escola produz muitas vezes homogeneizações dos alunos, podendo silenciar algumas vozes.
Relação professor/aluno/escola/comunidade	A escola é o lugar onde algumas vezes, o trabalho solitário é visto como sinônimo de produtividade.	A escola produz segregações, onde cada um deve estar em seu lugar.

Aprender a ensinar	O professor é visto como o detentor do saber. O aluno deve somente aprender.	A escola produz uma barreira entre aquele que ensina e o que aprende.
--------------------	--	---

Fonte: Autoria própria.

A professora enunciou algumas medidas a prevenir ou amenizar o medo das crianças na escola: a conversa, a relação professor/aluno/escola/comunidade e aprender a ensinar. Pudemos identificar aí os saberes numa única expressão: relação com o outro. Charlot (2000, p. 64), afirma que “[...] jamais é um puro sujeito de saber: mantém com mundo relações de diversas espécies”. A partir daquele outro saber emergiu: a conversa.

Pelo contexto da fala da professora, deduzimos que, “conversa” tenha o mesmo sentido que “diálogo”, “[...] estar aberto a contar um pouco de si e ouvir um pouco do outro”.

Assim sendo, a relação professor/aluno/escola/comunidade se fortalece numa rede de saberes que tende a solidificar-se em sua prática contínua, a saber, “[...] a idéia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo [...], de relação desse sujeito com outros [...]” Charlot (2000, p. 61). A professora mencionou, ainda, sobre o aprender a ensinar, o qual identificamos como outro saber. Ela se posiciona a favor do outro, a disposição do outro, numa postura de “aluna”, inferindo não saber tudo.

Assim sendo, avultamos que, numa relação de saberes, deve haver trocas de saberes, e não detenção do saber.

Como último ponto, e não menos importante, consideramos que a escola é um espaço profícuo a esses elementos. Porque “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber” Charlot (2000, p. 63).

**Mauro:** *Entendi. E também me ocorreu, né? Eu até escrevi aqui. Aquele momento que nós tivemos, nós passamos aquele momento, aquele momento dos atentados das escolas. Como que foi aquele período para você? Em relação ao sentimento, aos medos né? Com seus alunos. O que é que eles..., o que aconteceu?*<sup>15</sup>

**Professora A:** *É, os alunos chegaram a comentar, qualquer coisa na sala de aula a respeito, inclusive é... foi uma semana aí que a gente teve muita falta. E aí, na semana seguinte, quando eles retornaram para a escola, eu perguntei. Por que que eles estavam faltando? Mas na verdade eu já sabia. Eu queria saber o que eles iam dizer. E alguns alunos, me falaram: ‘Ahh, porque a minha mãe estava*

<sup>15</sup>Essa pergunta está relacionada a uma onda de ataques a escolas no ano de 2023 em vários estados brasileiros. Além dos ataques efetivamente realizados, houve uma série de ameaças feitas nas redes sociais sobre possíveis ataques a escolas específicas do município de Araraquara-SP.

*com medo de me mandar para a escola, porque disseram que tavam matando crianças’. E aí expliquei pra eles, eu falei, ‘olha calma, não é bem assim, que estão matando crianças, aconteceu, a gente viu na TV, mas é, não é porque aconteceu lá que vai acontecer aqui. Aí, eu tentei assim, eu não vou dizer que eu estava me sentindo 100% segura, mas eu tentei passar essa segurança para eles. Eu falei, ‘mas aqui a gente está protegido’, inclusive a guarda da época andou pelas escolas. Então, eu acho a presença dos guardas municipais também acabou tranquilizando eles um pouquinho. É... e também falei pra eles: ‘Olha, aqui dentro nós estamos protegidos’. Mesmo sabendo que a gente não estava 100% protegido, mas eu tentei passar o máximo de segurança pra eles. Tanto pra eles, como pros pais que vieram conversar comigo né? Só que assim, foi até uma orientação que nós tivemos. ‘Olha, pai, se você não está confortável em mandar o seu filho pra escola naquela, naqueles dias críticos não mande’. Porque vai que acontece alguma coisa mesmo. A gente não vai se responsabilizar pela segurança dessas crianças, a gente não tem como abarcar tudo. Então, a gente deixou os pais bem à vontade, as crianças a gente tentou passar 100% de segurança, pros pais de uma certa forma também, porque os pais viram que a Guarda estava sempre no portão, mas a gente deixou bem claro, ‘olha, se você não se sentir seguro, não mande’.*

O quadro a seguir tem como objetivo organizar e sistematizar o relato da professora “A” sobre o impacto dos atentados nas escolas nos medos de seus alunos. O atentado mencionado, está detalhado em nota de rodapé.

Quadro 17 – A escola como refúgio ou medo

<b>Medos</b>	<b>Saberes</b>	<b>Desdobramentos</b>
Medo em frequentar a escola	A escola é um local onde não se pode ter medo, pois ela é onde se aprende muitas coisas.	A escola produz o próprio medo de ir à escola.
Professor como sinônimo de segurança	A escola é um local onde o professor deve ser amigo do aluno.	A escola propaga que, entre seus muros, o aluno está seguro.

Fonte: Autoria própria.

A fala da professora revelou uma situação complexa e delicada: o medo das crianças em relação aos rumores de ataques às escolas.

A professora, ciente da situação, buscou abordar o tema com seus alunos de maneira mais sensível e esclarecedora, criando assim, uma relação amigável, protetora e ao mesmo tempo esclarecedora, uma vez que, ela enfatizava a segurança no ambiente escolar, possivelmente com o intuito de tranquilizar as crianças.

Assim como, encorajando-as a frequentarem a escola. Portanto, os saberes identificados são: a compreensão da professora sobre o medo e a ansiedade dos alunos, a importância da segurança na escola, a necessidade de comunicação aberta e honesta com os pais, e o papel da professora como uma figura de proteção aos alunos.

Primeiramente, temos a compreensão da professora sobre o medo e a ansiedade dos alunos. Esse é um aspecto crucial, pois, demonstra a empatia e sensibilidade da professora para com as emoções dos alunos, permitindo-lhes abordar suas preocupações de uma maneira que seja ao mesmo tempo reconfortante e esclarecedora.

Em segundo lugar, temos a importância da segurança na escola. Esse saber é fundamental, pois, a escola deve ser um ambiente seguro para os alunos, um lugar no qual eles possam se concentrar em suas aprendizagens e relações com o saber. Sem ter que se preocupar com sua segurança física ou psicológica. A professora reconhece isso e faz o possível para garantir que a escola seja um espaço seguro.

Em terceiro lugar, temos a necessidade de comunicação aberta e honesta com os pais. Esse é um aspecto vital, pois, os pais precisam estar cientes do que está acontecendo na escola e se sentirem confiantes de que seus filhos estão seguros.

A professora entende isso e se esforça para manter os pais informados e tranquilos.

Por último, mas não menos importante, temos o papel da professora como uma figura de proteção para os alunos. Esse é, talvez, o saber mais importante de todos, pois encapsula a essência do que significa ser um educador.

A professora não é apenas uma mediadora de conhecimentos e saberes, mas também uma guardiã. Alguém que os alunos possam confiar para protegê-los e cuidá-los.

Esses saberes, juntos, formam um quadro abrangente do papel do educador em tempos de crise.

Eles destacam a importância da empatia, da segurança, da comunicação e da proteção da educação, e servem como um lembrete do impacto profundo que os educadores podem ter na vida de seus alunos. (Charlot, 2020, p. 40) “aponta para o fato de que [...] o meio invocado pela nova pedagogia não é o meio social no qual a criança efetivamente vive, é o meio educacional, construído, guardado, protegido pelo professor, que conhece as reais necessidades da criança”.

Nessa seção, foi explicado e conceituado o termo utilizado por Charlot (2001) “Constelação dos Saberes”, utilizado na análise dos dados da pesquisa.

Além disso, foram apresentadas as análises dos saberes que as crianças desenvolveram em relação aos seus medos, conforme percebidos e relatados pelas professoras com base em suas percepções sobre os medos dos alunos.

Na seção seguinte descreveremos o que aprendemos com as percepções das professoras sobre os medos das crianças.

## Seção 4

### **O que aprendemos com as percepções das professoras sobre os medos das crianças**

A partir das análises dos dados e resultados, descrevemos as falas das professoras “A”, “E” e “F”, obtidas durante as entrevistas realizadas.

Focamos na percepção que cada uma delas tiveram sobre os medos manifestados por seus alunos.

Esse exame inicial permitiu-nos compreender como estas educadoras interpretaram e lidaram com os temores das crianças no contexto escolar. Os dados revelaram que elas identificaram diversos tipos de medo entre os alunos, além de seus próprios medos durante os primeiros anos como discentes.

Por exemplo, medo de uma professora rígida pode causar ansiedade e inibição, dificultando o engajamento em sala de aula. Em casos mais extremos, como de um aluno que não saía para o recreio, por medo dos colegas, o levou ao isolamento.

Também foram mencionados medos de atividades específicas, como falar em público ou participar de competições frequentemente associados ao medo de errar e ser julgado. Além disto, surgiram medos culturais e imaginários, como temor de figuras míticas ou histórias ouvidas em casa, que afetam o comportamento e a participação dos alunos.

Esses medos, embora universais, também são influenciados por fatores externos, como o ambiente familiar e social. As professoras observaram sinais de medo através do comportamento dos alunos, como recusa em participar de determinadas atividades, mudanças no comportamento ou expressões de ansiedade.

Essa pesquisa nos demonstrou diversos saberes, entre eles, compreendemos que, na percepção das professoras, há uma grande diversidade de medos enfrentados pelas crianças no ambiente escolar, os quais se relacionam com os saberes. Além disso, as professoras também relataram sentir medos. O relato de situações específicas, como o aluno que se recusava a participar do recreio e das aulas de educação física, marcou-nos profundamente.

Confessamos que não esperávamos encontrar tanta complexidade em relação aos medos das crianças no ambiente escolar.

Inicialmente, pensávamos que os medos se limitassem à: medo da professora, medo de

prova, e/ou medo da diretora.

Através das falas das professoras, essas percepções foram além do que imaginávamos. Aprendemos, por exemplo, que o grito, o erro e a punição se associam à figura do professor como um “fantasma” no imaginário da criança.

Essa combinação de saberes resultou numa relação de intimidação, que é erroneamente associada ao processo de aprendizagem.

Outro ponto, que acreditamos ser importante, é que o medo de errar está profundamente ligado à busca pela aceitação.

Encontramos na fala de uma das professoras o relato de que era a primeira vez que ela ouvia falar sobre o medo das crianças na escola e que seria importante ter formação sobre o tema.

Em resumo, aprendemos que a escola é uma teia de saberes, relações e medos, envolvendo observação, autoimagem e estratégias para identificar os medos das crianças em nossas escolas.

Nessa seção, apresentamos a análise dos dados e os resultados de nossa pesquisa, além das aprendizagens obtidas a partir das percepções das professoras sobre os medos de seus alunos.

## **CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo dessa pesquisa foi compreender a percepção das professoras sobre a relação da criança com o saber em função de seus medos.

Para isso, formulamos uma pergunta central: quais são as percepções de três professoras que lecionam no primeiro ano do Ensino Fundamental sobre os medos manifestados por seus alunos?

A análise dos dados revelou saberes significativos sobre as percepções das professoras em relação aos medos de suas crianças.

Dentre os medos identificamos, destacam-se aqueles gerados pelo ambiente escolar, como medo de errar e o medo de uma professora rígida.

Historicamente, nos anos 80, havia uma cultura de rigidez nas escolas, no qual ser severo era considerado sinônimo de ser um bom professor. Essa rigidez, por sua vez, refletia as experiências e expectativas dos educadores.

O medo de errar, percebido pelas professoras, estava ligado à ideia de que os alunos

não deveriam cometer erros, pois, somente a professora detinha o saber. Nesse contexto, a “Pedagogia do castigo” prevalecia, com punições que afetavam não apenas o corpo, mas também o processo de aprendizagem dos alunos.

A combinação de uma escola punitiva com o contexto familiar e a atuação da professora contribuíram para a formação desses medos.

A esse respeito, pautado nos dados, é essencial ressaltar a importância da formação dos professores sobre os medos na escola.

A análise indicou uma falta de conhecimento dos educadores sobre como identificar esses medos e a maneira como esses medos afetam as crianças.

Além disso, a pesquisa trouxe à tona algumas medidas que podem ajudar a prevenir ou amenizar os medos das crianças no ambiente escolar, destacando a necessidade de fortalecer a relação entre professor, aluno, escola e comunidade.

Com isso, somos levados a refletir sobre a importância de dialogarmos abertamente sobre os medos das crianças, não apenas com os alunos, mas também com os colegas, gestores e toda a comunidade escolar.

Em suma, seria fundamental observarmos atentamente o comportamento das crianças e as mudanças em suas atitudes para identificar e compreender seus medos.

A escola precisa reavaliar suas estratégias primitivas e romper com paradigmas que limitam a construção de relações mais enriquecedoras com os saberes.

## REFERÊNCIAS

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

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.

ARARAQUARA/Unidade Educacional da Rede municipal. Projeto Político Pedagógico 2019-2021 (mimeo).

ARARAQUARA/Unidade Educacional da Rede municipal. Projeto Político Pedagógico 2022-2024 (mimeo).

BATISTA, Jéssica Bispo. **O desenvolvimento de emoções e sentimentos na infância como fundamento psicológico da educação escolar**. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181708>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BOURDIEU. Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: DIFEL, 1989.

BOURDIEU; PASSERON. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1992. p. 227.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba, 1985.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 25, p. 103-120, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200006>. Acesso em 21 jan. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber** - elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000.

CHARLOT, Bernard. (org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber nos meios populares: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. 2009. Porto: Livpsic, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber na sociedade contemporânea; reflexões antropológicas e pedagógicas**. In: Angelo Vitório Cenci; Cláudio Almir Dalbosco; Eldon Henrique Mühl. (Org.). Sobre Filosofia e Educação. Passo Fundo-RS: UPF Editora, 2009, v., p. 81-100.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47–63, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa – 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. P. 109-139.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 19 maio 2024.

FOUCAULT, Michel. **O que é a crítica? Crítica e Aufklärung**. Conferência proferida em 27 de maio de 1978. Tradução: Gabriela Lafeté Borges. p. 1-29. Disponível em: <http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf>. Acesso em: 23 de jan. 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 6 ed. Organização e tradução: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo Petrópolis: Vozes, 1987.

GASKELL, Georges. Entrevistas individuais e grupais. In: **Pesquisa qualitativa**

com texto, imagem e som. RJ: Vozes, 2008.

GONÇALVES, Cristiane Januário; ANTONIO, Débora Andrade. As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças. **Revista Eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância Centro de Ciências da Educação – UFSC**. Santa Catarina, v. 9 n.16 (2007): ZERO-A-SEIS (JUL./DEZ.2007). Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/853>  
Acesso em: 26 fev. 2023.

LACAN, Jacques. **O seminário livro 16: de um outro ao outro. Texto** estabelecido por Jacques Alain Miller. Tradução de Vera Ribeiro; Preparação de textos André Telles; versão final de Angelina Harari e Jesus Santiago. Rio de Janeiro: ZAHAR; 2008 (Campo Freudiano no Brasil).

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr/,2002.

PAPALIA, Diane Ellen.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano** [recurso eletrônico]. 12.ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/40318074/Desenvolvimento\\_Humano\\_12\\_edicao](https://www.academia.edu/40318074/Desenvolvimento_Humano_12_edicao). Acesso em: 20 jan. 2022.

PONDÉ, Danit Zeava Falbel. O conceito de medo em Winnicott. São Paulo: DWW editorial, 2015.

PONDÉ, Danit Zeava Falbel. O conceito de medo em Winnicott. **Winnicott e-prints**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 82-131, 2011. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-432X2011000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-432X2011000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 16 abr. 2023.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e realidade**.v.29, n.1, p. 169-185, jan./jun. 2004.Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424>. Acesso em: 18 jan. 2022.

SANTOS, Luciana Oliveira dos. **O medo contemporâneo: abordando suas diferentes dimensões. Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 23, n. 2, p. 48–49, jun. 2003.

SAPIENZA, Graziela; SCHOEN, Tereza Helena. Existe medo de ir à escola? Publ.UEPG Humanit. Sci., Linguist., Lett. Arts, Ponta Grossa, PR. v. 22 n. 2, 181-187, jul./dez. (2014). Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/view/7871>. Acesso em: 19

março 2023.

SCHACHTER, Robert; McCAULEY Carole. **Meu filho tem medo:** um guia prático para ajudar crianças e jovens a superar seus medos. Tradução de Lila Spinelli. 1 ed. São Paulo: Editora Saraiva,1990.

SILVA, Lindomar Coutinho da. **Emoções e sentimentos na escola:** uma certa dimensão do domínio afetivo, Ilhéus, Ba: UFBA/UESC, 2002, 360f.:il.; anexos. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Santa Cruz: f. 343-359.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; LAHR, Talita Bueno Salati. Proteção e bem-estar na escola; um emaranhado de nós para desatar em contextos Pós-Pandêmicos. **Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco**, v. 27, n. 01, p. 62-78, 2021. ISSN: 2448-0215.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica.**ETD- Educação Temática Digital**. Campinas, v.12, n.1, p. 147-166, jul./dez.2010. Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf\\_38](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/846/pdf_38). Acesso em: 18 jan. 2022.

## **APÊNDICE 01 – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

### **Roteiro da Entrevista**

1. Quantos anos você atua como professora regular na rede de ensino?
2. Para você os medos (das crianças) são reais ou imaginários?
3. Você se lembra de sentir medo na escola?
4. Fale sobre o que você já vivenciou sobre o medo infantil em sua experiência de trabalho na escola. Se puder me dê alguns exemplos.
5. Você acredita que o medo infantil na escola é um problema comum ou corriqueiro ou passageiro?
6. Você considera que o medo infantil será superado com o tempo, pela criança? Por quê?
7. Fale sobre alguns sinais que indicam que uma criança está enfrentando medo na escola.
8. Quais são os principais medos que as crianças podem enfrentar na escola?
9. Como você identifica e lida com as manifestações de medo das crianças em sala de aula?
10. Você acredita que o medo infantil na escola pode afetar o desempenho acadêmico das crianças?
11. Fale sobre algumas estratégias ou atividades que você utiliza para ajudar as crianças a superarem o medo e se sentirem mais seguras em sua sala de aula?
12. Você acredita que o medo infantil na escola pode ser influenciado por fatores externos? Cite exemplos. E os fatores internos? Cite exemplos.
13. Fale quais são as principais dificuldades que você enfrenta ao lidar com o medo infantil na escola?
14. Quais estratégias você considera eficazes para lidar com o medo infantil na escola?
15. Em sua opinião, quais medidas poderiam ser tomadas para prevenir ou reduzir o medo infantil na escola?