

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Wallace Alves Cabral

**MOVIMENTOS DE LEITURA E ESCRITA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM QUÍMICA NA UFJF**

Juiz de Fora

2015

WALLACE ALVES CABRAL

**MOVIMENTOS DE LEITURA E ESCRITA NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO
SUPERVISIONADO EM QUÍMICA NA UFJF**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Cristhiane Cunha Flôr

Juiz de Fora

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cabral, Wallace Alves.
Movimentos de leitura e escrita na disciplina de Estágio Supervisionado em Química na UFJF / Wallace Alves Cabral. -- 2015.
197 p.

Orientadora: Cristhiane Cunha Flôr
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Formação de Professores. 4. Estágio Supervisionado. 5. Ensino de Química. I. Flôr, Cristhiane Cunha, orient. II. Título.

Aos meus pais, exemplos de luta e
perseverança.

AGRADECIMENTOS

*Sonho que se sonha só é só um sonho, mas
sonho que se sonha junto é realidade
(Raul Seixas)*

É com muito carinho e alegria que escrevo estas palavras de agradecimento. Durante esses dois anos, muitas pessoas fizeram parte da minha caminhada e, sem dúvidas, se não fosse pelo apoio e pela presença delas, tudo seria muito diferente. Assim, posso dizer que todas participaram da construção deste trabalho, cada um da sua forma, mas sempre presentes.

Inicialmente, quero agradecer à minha amiga e orientadora, prof^a. Cristhiane Cunha Flôr, pelas deliciosas tardes de café com orientação, ajudando-me com as inquietações da pesquisa e acreditando na minha escrita. Além disso, por me fazer acreditar que eu era capaz, desde os primeiros ensinamentos na graduação. Sem dúvida, a orientação foi apenas uma fase dessa nossa grande amizade. Obrigado!

À minha família, que está presente na minha vida muito antes do início deste trabalho: pai e mãe, obrigado por terem me ensinado o valor da vida, por terem proporcionado meus estudos e por compreenderem tantos momentos de ausência.

Aos amigos do PPGE e do grupo CO(M)TEXTO, em especial à Diovana, Denise e ao Nielsen, com os quais dividi momentos de alegria, preocupações, construções e produções coletivas. Hoje, brindamos o sentimento de missão cumprida.

Agradeço aos familiares e amigos que, apesar da minha ausência, estiveram comigo todo o tempo e torceram pelo meu sucesso.

Às professoras Luciana Pacheco Marques e Suzani Cassiani, agradeço pelas contribuições conferidas na qualificação do projeto de mestrado. Em especial, a professora Luciana, que aceitou o convite novamente para compartilhar seus conhecimentos na construção deste trabalho.

Às professoras Adriana Rocha Bruno e Carla Malaguti, que apareceram durante a minha caminhada, estabelecendo novas amizades.

Ao meu amigo e “paizão” Reginaldo Carneiro, sempre me apoiando na caminhada.

Ao Willian, que apareceu no final dessa trajetória, apoiando e incentivando o meu crescimento profissional e pessoal.

Enfim, agradeço a Deus, já que, sem Ele, nada disso seria possível.

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos atividades desenvolvidas com os estudantes das disciplinas de Estágio Supervisionado em Química no ano de 2013 na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), discutindo e propondo movimentos de leitura e escrita que se afastam da produção mecânica dos relatórios técnicos, possibilitando (re)pensar a linguagem e a escola. As recentes reformas que ocorreram nos cursos de licenciatura, a partir das exigências da LDB 9394/96, buscam abandonar o modelo da racionalidade técnica, presente em muitos cursos de formação de professores ainda hoje. Dentre os diversos impactos deste modelo, podemos pensar na linguagem, muitas vezes, vista como transparente, apontando que o texto possui sentidos prontos e únicos esperando para serem decifrados. Dessa forma, ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de Linha Francesa, buscando o afastamento da transparência da linguagem. Por meio da revisão de literatura, buscamos a articulação entre a linguagem e a disciplina de Estágio Supervisionado, investigando as possibilidades de trabalho dentro destes dois campos. Do ponto de vista metodológico, além das discussões que foram desenvolvidas nas dependências da UFJF e observações escolares, os estudantes produziram quatro relatos, os quais foram elaborados num processo dialógico de escrita e reescrita. Tais relatos foram compilados pelos estudantes em um capítulo de um livro de estágio, entregue aos professores orientadores e à direção das escolas nas quais o Estágio foi realizado. A partir dos caminhos percorridos pelos discentes, elaboramos uma roda de conversas ao final da disciplina com o intuito de perceber a influência dessas atividades em seus hábitos de leitura e escrita. Diante da transcrição da roda de conversas, categorias de análise emergiram e algumas considerações puderam ser feitas. Percebemos, nas falas dos estudantes, a dicotomia ainda existente nos cursos de formação de professores de química, nos quais as disciplinas específicas do curso de química possibilitam pensar a linguagem enquanto ferramenta e meio para aperfeiçoar os trabalhos acadêmicos. Em contraposição a isso, os universitários apontaram as disciplinas da licenciatura em Química como meio de discutir outras questões da linguagem. Com relação aos caminhos percorridos pelos estudantes na construção dos relatos, percebemos que o movimento inicial foi o de digitar palavras-chave do tema de interesse no buscador *Google* e selecionar os trabalhos que poderiam fazer conexões com os seus relatos. Além disso, houve a busca em disciplinas já cursadas, apontando para relações intertextuais que foram estabelecidas pelos estudantes. De modo geral, as fontes utilizadas pelos discentes foram as acadêmicas, marcando a relação de forças existente entre os textos acadêmicos e os não acadêmicos dentro das universidades. Com relação a escrita no formato de relatório ou relatos, os estudantes apontaram a preferência dos relatos na disciplina. Apostamos, neste trabalho, no incentivo à escrita na formação inicial de professores como uma porta para mudanças na educação básica.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Ensino de Química.

ABSTRACT

In this paper, we present activities developed with students of Supervised Internship in Chemistry disciplines in 2013 at Federal University of Juiz de Fora (UFJF), discussing and proposing reading and writing motions that deviate from the mechanical production of technical reports, enabling (re) think the language and the school. Recent reforms that occurred in graduation courses from the requirements of LDB, seek leave the technical rationality model, present in many teacher training courses even today. Among the many impacts of this model, we can often think of language, seen as transparent pointing out that the text contains prompts meanings and unique waiting to be deciphered. Therefore, we anchored in the theoretical and methodological assumptions of the French Discourse Analysis, seeking the removal of the language transparency. Through literature review, we seek the articulation between language and Supervised Internship discipline, investigating employment opportunities within these two fields. From a methodological point of view, beyond the discussions that have been developed in UFJF dependencies and school observations, the students produced four reports, which were prepared in a dialogic process of writing and rewriting. These reports were compiled by the students in a chapter of an internship book, delivered to mentor teachers and principals in which the Internship was performed. From the paths followed by the students, we prepared a discussion at the end of the course, in order to understand the influence of these activities in their reading and writing habits. Front of the discussion transcript, analysis categories emerged and some considerations can be made. We realized in the students speech still has the dichotomy in chemistry teacher training courses, in which te specific disciplines of such a course allow to think the language as a tool a means of improving the academic papers. In contrast to this, the university students pointed chemistry graduation disciplines as a means to discuss other language issues. Regarding the paths followed by students in building reports, we realized that the first moviment was a typing theme keywords of interest in the *google* search engine and select the papers that could make connections to their reports. In addition, there was the search for subjects already processed, pointing to intertextual relations that where established by students. In general, the sources used by them were the academic, marking the relation of forces existing between the academic texts and not academics within university. With regard to the written report format, the students indicated the preference of reports in the discipline. We bet, in this paper, encouraging writing in initial teacher training as a gateway to changes in basic education.

Keywords: Reading. Writing. Teacher training. Internship Supervised. Chemistry Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Distribuição dos artigos nos periódicos pesquisados	22
Quadro 2	Artigos selecionados segundo ano de publicação, título, periódico e autores ...	23
Quadro 3	Apresentação dos artigos selecionados, segundo ano de publicação, título, periódico e autores	26
Quadro 4	Identificação dos sujeitos da pesquisa	51
Quadro 5	Síntese das atividades desenvolvidas	53
Quadro 6	O Exercício de Estranhamento	55
Quadro 7	Tema(s) escolhido(s) pelos estagiários na produção do novo relato	57

SUMÁRIO

	O PERCURSO: MINHA TRAJETÓRIA, ALGUNS CONCEITOS E A PESQUISA	12
1	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE TRABALHAR COM LEITURA E ESCRITA	16
1.1	ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL.....	18
1.2	ESTÁGIO SUPERVISIONADO, ESCRITA E LEITURA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	22
1.3	O ESTÁGIO COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA (RE)PENSAR A LEITURA	28
1.4	O ESTÁGIO COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA (RE)PENSAR A ESCRITA	35
2	A LINGUAGEM E A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA ...	41
3	OS CAMINHOS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA	50
3.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA	51
3.2.	AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	52
3.2.1	O Exercício de Estranhamento	54
3.2.2	Desdobramentos do Exercício de Estranhamento	56
3.2.3	A relação professor-aluno	57
3.2.4	Regência de Classe	58
3.2.5	Livro de Relatos	58
4	A CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i> E UMA PROPOSTA DE ANÁLISE	59
4.1	<i>CORPUS</i> DE ANÁLISE: A RODA DE CONVERSAS.....	59
4.2	AS HISTÓRIAS DE LEITURAS DOS ESTAGIÁRIOS: OS CAMINHOS E AS INFLUÊNCIAS.....	63
4.3	O EXERCÍCIO DE ESTRANHAMENTO REALIZADO NO AMBIENTE ESCOLAR E OS APONTAMENTOS PARA NOVAS LEITURAS.....	70
4.4	OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DOS RELATOS	75
4.4.1	Escolha dos textos e fontes utilizados na escrita e reescrita dos relatos	75
4.4.2	O papel dos textos não acadêmicos	78
4.4.3	O trabalho de reescrita a partir dos comentários de outros leitores	80

4.5	A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS POSSIBILIDADES DE SE TRABALHAR COM LEITURA E ESCRITA	83
4.5.1	Expectativas e anseios dos estagiários frente à disciplina de Estágio Supervisionado	83
4.5.2	A produção de relatórios <i>versus</i> A construção do livro de relatos.....	86
4.5.3	O trabalho com a linguagem na formação inicial de professores de Química....	89
5	A TÍTULO DE CONCLUSÃO: ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS	96
	APÊNDICES	102
	ANEXOS	123

O PERCURSO: MINHA TRAJETÓRIA, ALGUNS CONCEITOS E A PESQUISA...

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

(Fernando Pessoa)

Pensar os caminhos percorridos até chegar a esta dissertação me faz revisar as motivações que me levaram a trabalhar com Educação. No final de minha Educação Básica, deparei-me com a dúvida de muitos estudantes: qual curso escolher para o PISM (Programa de Ingresso Seletivo Misto) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)? Dentre os 34 cursos que a UFJF oferece, fiquei em dúvida entre: Economia, Administração, Pedagogia, Química ou Matemática. Sendo de uma família com alguns professores, as discussões sobre a profissão docente sempre estiveram presentes e, desde muito novo, me via como um professor, desejando participar daquelas contestações familiares que tanto incomodavam minha imaginação. Como destaca Soares (2002, p. 74), “[...] a rede de relações que se forma em cada família, incluindo os avós, bisavós, tios, primos, está presente de uma maneira ou de outra nas diferentes escolhas que fazemos na vida”.

Outra influência marcante na opção por ser professor e por pesquisar a Educação Química se deu ao cursar o Ensino Médio. Quadros *et al.* (2005) apresentam uma discussão sobre a influência do professor da Educação Básica na escolha por um curso de graduação por parte dos estudantes e também, no caso dos que escolhem licenciatura, no tipo de professor que seremos. Os autores apontam que muitos graduandos na Licenciatura em Química da UFMG relataram que seus professores da Educação Básica tiveram influência na sua escolha profissional. Ao ingressar no Ensino Médio e ter os primeiros contatos com a disciplina de Química, não compreendia o porquê de estudá-la. Eram muitas informações que tinham de ser decoradas para serem reproduzidas no dia da prova. Porém, com o passar do tempo e a troca de professores, algumas curiosidades a respeito da Química começaram a me inquietar. Ao entrar no terceiro ano, momento decisivo para muitos estudantes, pois implica, para aqueles que optam por frequentar a Universidade, a escolha de um curso de graduação, ainda havia muitas dúvidas. Nessa etapa, o contato com uma nova professora, a identificação com ela e

com as práticas desenvolvidas no laboratório (até esse momento, nenhum professor ousara em levar os estudantes para o laboratório da escola) aguçaram a minha curiosidade sobre alguns fenômenos químicos. O empenho nas aulas de laboratório fez com que eu me tornasse monitor da disciplina, em que, quinzenalmente, nos reuníamos para organizar e discutir sobre as práticas seguintes. Era incrível! No meio do ano letivo, não tive mais dúvidas: iria prestar vestibular para Química-Licenciatura.

Já na faculdade, cursando Licenciatura em Química, foram muitas as novidades: cálculos, físicas, laboratórios, provas, avaliações, disciplinas pedagógicas da Faculdade de Educação, projeto PIBID-Química (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência) da CAPES, Monitoria de Estágio. Cada uma dessas atividades trouxe experiências e vivências importantes, através das quais tive a oportunidade de confirmar o que eu sempre soube: o desejo de lecionar.

Entre todas essas atividades, cabe destacar uma das mais marcantes para o desenvolvimento do presente trabalho: atuar como monitor da disciplina de Estágio Supervisionado em Química da UFJF, no ano de 2012. Quando iniciei minhas atividades como monitor de Estágio, pensava que estaria apenas lidando com as questões burocráticas da disciplina, preenchendo documentação e participando das discussões. Porém, me surpreendi, fui além das burocracias, ajudei na elaboração do cronograma da disciplina, propus mudanças, textos, participei ativamente dos encontros semanais e auxiliei na correção das atividades orientado pela professora. Em todas essas etapas, foi perceptível a preocupação que a docente apresentava em refletir sobre questões ligadas à leitura e à escrita. Dentre as atividades de estudos, reflexões, planejamento e execução de plano de aulas, houve o desenvolvimento de uma proposta chamada de **Exercício de Estranhamento e seus desdobramentos**, que dá suporte para as discussões realizadas neste trabalho a respeito de movimentos de leitura e escrita na formação de professores de Química.

É importante destacar que vivenciei essa proposta durante a graduação no ano de 2011, como discente das disciplinas de Estágio. No ano de 2012, sendo monitor da disciplina e ainda na graduação, pude contribuir no planejamento, execução e discussão dessas atividades. Diante dessas possibilidades de enxergar o estágio, no ano de 2013, atuando como pesquisador, acompanhei as duas turmas de estágio nos dois semestres letivos, bem como as propostas de trabalho.

Estranhar aquilo que já está naturalizado aos nossos olhos vem sendo objeto de estudo na área de antropologia, na qual autores da área, como Damatta (1978) e Velho (1978), escreveram textos clássicos, discutindo o processo de transformar o “exótico em familiar” e o

“familiar em exótico”. Fazendo um paralelo com a escola, percebemos que esta, muitas vezes, é um local familiar para todos nós e, em determinados momentos, não conseguimos enxergar aquilo que está naturalizado aos nossos olhos, ou seja, alguns elementos e relações não são percebidos devido à dinâmica do dia a dia escolar e por já terem se passado, pelo menos, doze anos no processo de escolarização.

Entendendo o Estágio Supervisionado como um local para o estudante observar, analisar, discutir e intervir, consideramos essa disciplina apropriada para auxiliar os futuros docentes a lançarem um olhar diferente ao ambiente escolar. Pensando nisso, elaboramos e propusemos algumas atividades nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química I e Estágio Supervisionado em Química II, que são o exercício de estranhamento e seus desdobramentos no ambiente escolar, produzidos na forma de relatos. Ao final das duas disciplinas de Estágio Supervisionado, os estudantes tiveram um livro de relatos constituído pelo exercício de estranhamento e pelos demais relatos elaborados ao longo do semestre.

Sendo o exercício de estranhamento uma forma de leitura do mundo – e, neste trabalho, expressa na forma de relato –, acreditamos na importância de refletir sobre questões ligadas à leitura e escrita na formação inicial de professores de Química. Dessa forma, buscamos suporte na Análise de Discurso de Linha Francesa (AD) e nos trabalhos de Eni Orlandi através de conceitos como o da intertextualidade, que remete ao fato de que um texto nasce em outros textos, assim como também aponta para outros tantos.

Concomitantemente ao ingresso no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFJF no ano de 2013, iniciei a atuação como tutor de disciplinas pedagógicas do curso de Química a distância da UFJF e professor designado¹ do estado de Minas Gerais. Essas novas frentes de atuação abrem espaço para o desafio de pensar leitura e escrita na Educação Básica e na Formação Inicial de professores no âmbito da realização de um trabalho acadêmico. Buscamos, portanto, com esta pesquisa, responder à seguinte questão: quais os movimentos de leitura e escrita dos estudantes diante da atividade intitulada exercício de estranhamento e seus desdobramentos nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química na UFJF?

Este trabalho possui o seguinte objetivo geral: investigar os movimentos de leitura e escrita na formação inicial de professores, apresentando uma estratégia de trabalho com os estudantes das disciplinas de Estágio Supervisionado em Química. Como objetivos específicos, pretendemos:

¹ Professor designado é equivalente ao termo professor contratado.

- I. Perceber as relações intertextuais a partir do exercício de estranhamento;
- II. Compreender os movimentos de leitura e escrita realizados pelos estagiários na produção de relatos nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química I e II na UFJF;
- III. Investigar as influências das atividades desenvolvidas para pensar disciplinas de Estágio Supervisionado.

No primeiro capítulo, trazemos aos leitores uma breve introdução sobre a disciplina de Estágio Supervisionado, bem como apontamentos históricos, relacionando-os com as questões de leitura e escrita. Apresentamos, ainda, um panorama de algumas pesquisas realizadas até o momento e que abordam o assunto leitura, escrita e Estágio Supervisionado. Para tanto, realizamos uma revisão em oito periódicos nacionais que publicam trabalhos na área de ensino/aprendizagem de Ciências no período de 2000 e 2012. Após a revisão, agrupamos os trabalhos em dois itens para melhor compreender as discussões envolvidas.

No capítulo seguinte, buscamos aproximar as discussões sobre leitura e escrita do referencial teórico e metodológico da Análise de Discurso Francesa. O contato que tivemos com a AD nos faz questionar a não transparência da linguagem, remetendo ao fato de não haver sentidos prontos e únicos por trás de um texto, esperando para serem decifrados.

No terceiro capítulo, expomos os caminhos metodológicos a serem seguidos nessa pesquisa. Mostramos aos leitores as condições de produção dessa pesquisa, bem como os sujeitos da pesquisa e as atividades de leitura e escrita que foram desenvolvidas nas disciplinas de Estágio.

No capítulo quatro, apresentamos a construção do *corpus* e uma proposta de análise. Os caminhos e as condições de produção da pesquisa delineados no capítulo anterior foram pano de fundo para compreender a roda de conversas desenvolvida ao final das duas disciplinas de estágio, constituindo, assim, o *corpus* de análise. A partir deste, algumas categorias emergiram e uma proposta de análise foi criada.

Por fim, apresentamos alguns achados da pesquisa e considerações finais, bem como perspectivas para trabalhos futuros.

1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES DE TRABALHAR COM LEITURA E ESCRITA

*Somos sempre aprendizes da profissão e
estagiários da vida.*

(Alves Franco)

Acreditamos no papel que os professores exercem como um dos aspectos essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Nesse sentido, concordamos com a discussão introdutória apresentada por Pimenta e Lima (2012, p. 12), quando dizem que, na sociedade contemporânea, onde as rápidas transformações que ocorrem no mundo do trabalho, o avanço tecnológico, configurando a sociedade virtual, e os meios de comunicação e informação, incidem com força na escola, aumentando os desafios dos professores, “[...] o desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo”.

A aproximação desse objetivo exige esforços de todos os membros da escola, sociedade, sindicatos, assim como de governantes e universidades. Sabemos que os professores apresentam um papel crucial nesse desafio, contribuindo com seus valores, experiências e saberes nessa tarefa de melhorar a qualidade da Educação. Somando-se a isso, devemos ter em mente a sua formação, sua valorização profissional e condições de trabalho. Nesse sentido, “[...] pesquisadores têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 13).

As recentes reformas nos cursos de licenciatura a partir das exigências da LDB 9394/96 se dão no sentido de se abandonar o modelo da racionalidade técnica que “[...] se caracteriza, dentre outros aspectos, pela valorização da instrumentalidade técnica para a resolução dos problemas educacionais” (GONÇALVES; FERNANDES, 2010, p. 127). Apesar desse modelo perpassar vários cursos de formação de professores ainda hoje, várias propostas educacionais têm sido constituídas a fim de valorizar a sua formação, como destacam Benite, Benite e Echeverria (2010).

Se pensarmos a escola como espaço no qual a teoria e a prática se comunicam, é partindo dessa condição que devemos lançar um olhar especial para o Estágio no processo de

formação de professores. A relação entre as universidades e as escolas pode (e deve) constituir-se em espaço de formação contínua para os docentes das universidades, professores da escola e futuros professores.

Pensar o Estágio Supervisionado é considerá-lo como um importante espaço no que diz respeito à formação de professores. O Estágio curricular, “[...] cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 24), deve ser considerado enquanto atividade que permita ao estudante um contato com a realidade do campo profissional, postulando as teorias existentes como possibilidades de reflexão e ação nesse campo.

O Estágio, como em qualquer outro campo do saber (em específico nas licenciaturas), não é uma completa preparação para a docência. No entanto, é possível que, nesse espaço, professores, estagiários, comunidade escolar e universidade trabalhem questões essenciais, como: qual a importância da profissão, o que é (e como ser) professor na nossa sociedade, a realidade dos alunos de escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como a realidade dos professores nas instituições, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2012).

De modo geral, ao analisar as pesquisas realizadas nos últimos anos, que têm como objeto a problemática da realização dos Estágios Supervisionados nas escolas, encontramos similaridades apontadas por muitos autores com relação às dificuldades encontradas na realização do Estágio Supervisionado. Entre essas, Pimenta e Lima (2012), Calderano (2012), Silva e Schnetzler (2008) e outros apresentam:

- número elevado de alunos nas turmas;
- dificuldade dos docentes universitários, que muitas vezes não recebem o devido reconhecimento por essa prática;
- atividades distantes da realidade concreta das escolas;
- agregados de atividades técnicas e burocráticas;
- dicotomia entre teoria e prática;
- o estagiário é frequentemente visto como um auxiliar da escola, entre outras.

Essas características apontadas impedem ou dificultam a visão da dinâmica escolar e do ensino como um todo, tornando essa atividade curricular insuficiente para compreender as debilidades e projetar alternativas para a sua superação. Desse modo, acreditamos que o

Estágio deve se estender para além do espaço escolar, sendo uma possibilidade de *leitura do mundo*, como diz Paulo Freire. O Estágio tendo sentido de complementação,

[...] trazendo elementos de compreensão da totalidade social, que respinga na atividade docente e no cotidiano da sala de aula. Nesse caso, além do desempenho na sala de aula, o futuro profissional da educação vivencia a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, na comunidade e na sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 164)

É pensando nisso que propomos (re)pensar as práticas que vem sendo realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado (Química em particular), partindo de uma reflexão a respeito de práticas de leitura e escrita na formação de professores de Ciências no geral (e Química em particular).

Apresentamos, a seguir, um panorama histórico e aspectos legais do Estágio Supervisionado no Brasil.

1.1 ASPECTOS LEGAIS E HISTÓRICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BRASIL

As discussões apresentadas a seguir são pautadas nos trabalhos de Pimenta e Lima (2012), Pimenta (2012) e Carvalho (2001).

Em meados de 1930, iniciaram-se as discussões sobre o Estágio Supervisionado no Brasil, quando os cursos de formação de professores para as séries iniciais do 1º grau² denominavam-se “Escolas Normais” (PIMENTA, 2012, p. 28). Com o Decreto da Lei n.5.692/71, passaram a se chamar Habilitação para o Magistério no antigo 2º grau³. Segundo a Pimenta (2012), a prática estabelecida nas Escolas Normais era considerada como uma imitação de modelos teóricos existentes.

A partir da década de 40, com o Decreto da Lei 8530/46 (Lei Orgânica do Ensino Normal), houve a padronização do Ensino nos estados. Nesse momento, o Estágio Supervisionado não era uma exigência, visto que o curso não era classificado propriamente profissionalizante. Nesse sentido, “[...] A prática, portanto, consistia em reproduzir os

² Atualmente é denominado Ensino Fundamental.

³ Atualmente é denominado Ensino Médio.

modelos de ensino considerados eficazes para ensinar aquelas crianças que possuíam os requisitos considerados adequados para aprenderem” (PIMENTA, 2012, p. 36).

Em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sendo a primeira lei a ter validade para o território nacional, mas esta não apresentou uma proposta de mudança para a Formação dos Professores. Nesse mesmo ano, de acordo com Pimenta (2012), o Instituto de Educação do Rio de Janeiro e Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP) destacaram a importância dos cursos de aperfeiçoamento para professores, sugerindo que as aulas abordassem problemas reais e que fossem estudados assuntos referentes ao Ensino em questão.

Esses dados foram apresentados pelo relatório do INEP em 1955 e na conferência das Escolas para a Compreensão Internacional (UNESCO), em que se destacou a importância de se equilibrar teoria e prática. Acreditava-se que, com o Estágio, apareceriam as deficiências, já que o Ensino nas escolas de formação docente era irreal diante das necessidades das escolas primárias. Ainda hoje se pensa que a formação docente nos centros universitários é muito distante da realidade escolar. Esse problema se agrava quando julgamos que a teoria que é apreendida durante a nossa formação servirá de base para explicar e justificar nossa prática e os problemas e desafios da comunidade escolar. Tal constatação não será diferente enquanto não pensarmos que o papel das teorias é iluminar e oferecer possibilidades para se pensar as práticas e as ações dos sujeitos, lembrando que as teorias são explicações sempre possíveis da realidade. Vale ressaltar, ainda, que a finalidade Estágio é

[...] aproximar o estudante à realidade na qual irá atuar. Portanto, não se deve colocar o Estágio como o ‘polo prático’ do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada no curso, que, por sua vez, deverá se constituir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública. (PIMENTA, 2012, p. 20)

Desse modo, o Estágio não deve ser pensado como o único espaço no qual emergirão os problemas educacionais e discutidos à luz das teorias estudadas.

Todas as mudanças que estavam acontecendo foram silenciadas pelo golpe de 1964, dando lugar ao tecnicismo norte-americano, conforme afirma Pimenta (2012):

[...] a educação tecnicista introduzida no Brasil, na década de 70, tinha como princípio básico que a educação articulava-se diretamente com o sistema produtivo. Seu objetivo era o de preparar indivíduos para o mercado de

trabalho, transmitindo informações precisas e rápidas. (PIMENTA, 2012, p. 77)

Finalizado o regime militar e com a promulgação da Constituição de 1988, foi conclamada a organização de uma nova LDB, culminando na LDBEN 9394/96. Após a sua aprovação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu todas as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação. As resoluções CNE/CP nº 1/2002 e 2/2002 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação Plena, bem como a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação Plena e de Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Com relação à carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, o artigo 1º, da resolução nº 2, define:

[...] 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentos) horas de Estágio curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1.800 (mil e oitocentas horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002, p. 1)

Pimenta e Lima (2012, p. 87) discutem o estabelecimento e distribuição dessas 2.800 horas dos cursos de formação como “equivocos e retrocesso”. As autoras criticam a fragmentação de horas práticas, horas de Estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-culturais. Entendem que essa distribuição revela uma proposta curricular fragmentada, que perpetua a separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar. A organização curricular vigente de muitas instituições reforça essa dicotomia entre teoria e prática ao alocar as disciplinas de Estágio no final da graduação.

Com relação à mudança da carga horária destinada ao Estágio Supervisionado para 400 horas, segundo Silva e Schnetzler (2008), tem sido um grande desafio para os coordenadores de cursos de Licenciatura em Química como tornar essas horas realmente significativas para a formação docente inicial em Química. Diante dessa constatação, Agostini

e Terrazzan (2012) realizaram uma pesquisa buscando analisar os impactos das 400 horas nas disciplinas de Estágio Curricular da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) nos cursos de licenciatura. Segundo os autores, os cursos investigados procuraram adaptar-se à carga horária prevista pela legislação. Porém não há um padrão quanto às formas de organização dos Estágios Curriculares, pois cada curso procurou se adequar às suas especificidades. No curso de Química, por exemplo, sugere-se a participação do estagiário em espaços não formais de Ensino, o que não é previsto na resolução. Na UFJF (especificamente na disciplina de Estágio Supervisionado em Química I e II), essa constatação é comprovada. Diante da carga horária obrigatória, as duas disciplinas de Estágio (200 horas cada uma), é dividida da seguinte forma: 140 horas de atividades a serem desenvolvidas na escola e 60 horas de encontros presenciais na UFJF para estudos e reflexões.

Considerando todas essas discussões recentes a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, as orientações decorrentes do advento dessas recomendam que se busque abandonar o modelo da racionalidade técnica – na qual predominou, por muito tempo, a ênfase na formação do bacharel, sendo que as disciplinas pedagógicas muitas vezes eram desconectadas dessa preparação – ainda muito presente na formação de professores atualmente. O enfoque na técnica e nas teorias como única forma verdadeira de conhecimento, que deve ser “aplicada” na escola – vista, muitas vezes, como um ambiente desprovido de conhecimento pedagógico – ainda perpassa muitos cursos de licenciatura. Entre tantas consequências dessa visão na formação de professores (em particular, de Química), podemos pensar nos impactos com a linguagem. É comum na área de Educação Científica questionar-se a aparente neutralidade da Ciência, em contraposição aos aspectos sociais, políticos, éticos, entre tantos outros que a influenciam. Porém ainda são recentes os trabalhos que questionam a linguagem e seu papel na comunicação e aprendizado dessa ciência não neutra. Partindo dessas considerações, propomos o estudo da linguagem na disciplina de Estágio Supervisionado em Química.

Com o intuito de ampliar as discussões em torno da disciplina de Estágio Supervisionado e as articulações com a linguagem, apresentamos, a seguir, um levantamento bibliográfico realizado em oito revistas que publicam trabalhos na área de ensino/aprendizagem de Ciências.

1.2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO, ESCRITA E LEITURA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

A fim de conhecer as discussões envolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado e compreender de que forma o trabalho com leitura e escrita tem se dado na formação inicial de professores, realizamos um levantamento bibliográfico em seis revistas nacionais (Ciência e Educação; Ensaio; Investigações em Ensino de Ciências; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; Ciência e Ensino; Ciência e Cultura), bem como nas relacionadas à Sociedade Brasileira de Química (Química Nova e Química Nova na Escola). Essas revistas são representantes de diferentes instituições, tais como UNESP, UFMG, UFRGS, USP, e grupos que realizam pesquisas em Educação. Não são as únicas revistas da área de Ensino, porém permitem o desenho de um panorama abrangente. Foram consultados volumes publicados entre os anos de 2000 e 2012. Somando-se a isso, realizamos a leitura de algumas obras que tratam da temática de interesse, entre as quais: Pimenta (2012), Pimenta e Lima (2012) e Calderano (2012), que apresentam discussões sobre Estágio Supervisionado e Formação Inicial Docente. Além dessas, também Almeida, Cassiani e Oliveira (2008), Colello (2012), Freire (2012), Geraldi (1996) e Geraldi (2013), apontando sobre a leitura e a escrita.

Para selecionar os artigos nas revistas citadas acima, foi feito o levantamento bibliográfico por meio da consulta dos números *online*, buscando, ano a ano, nos índices dos periódicos pelos títulos, palavras-chave e resumos que remetessem aos respectivos assuntos: “Estágio Supervisionado” e “Formação de Professores”. Foram consultados 2.389 títulos no total, como pode ser visto no quadro 1 abaixo. Dentro desse universo de artigos, apenas 14 apresentam discussões em torno dos assuntos de interesse.

Quadro 1: Distribuição dos artigos nos periódicos pesquisados

Revista	Período	Número de títulos de artigos encontrados	Número de artigos selecionados
Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	2001-2011	225	1
Revista Ciência &	2000-2008	66	0

Ensino			
Revista Ciência & Educação	2000-2012	410	3
Revista Investigações em Ensino de Ciências	2000-2012	227	1
Revista Ensaio	2000-2012	230	1
Revista Ciência e Cultura	2002-2012	361	0
Revista Química Nova	2000-2012	215	2
Revista Química Nova na Escola	2000-2012	425	6
		2389	14

Fonte: elaborado pelo autor.

Posteriormente, apresentamos o quadro 2 - referente ao Estágio Supervisionado e/ou Formação de Professores - apontando quais artigos foram selecionados na revisão bibliográfica, ano de publicação, título, periódico e autores.

Quadro 2: Artigos selecionados segundo ano de publicação, título, periódico e autores

Ano	Título	Periódico	Autores
2001	- A Influência das Mudanças da Legislação na Formação dos Professores: as 300 Horas de Estágio Supervisionado.	Revista Ciência & Educação	- Carvalho (2001);
2004	- Expectativas e Receios dos Alunos Relativamente ao Estágio um Estudo Centrado na Licenciatura em Ensino de Física e Química da Universidade do Minho.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	- Esteves e Leite (2004);
2008	- O Diário de Aula Coletivo no Estágio da Licenciatura em Química: Dilemas e seus Enfrentamentos;	Revista Química Nova na Escola	- Gonçalves et al. (2008);

	- Formação de Professores de Química: Concepções e Proposições.		- Gauche et al. (2008);
	- Concepções e Ações de Formadores de Professores de Química Sobre o Estágio Supervisionado: Propostas Brasileiras e Portuguesas; - O Espaço da Prática de Ensino e do Estágio Curricular nos Cursos De Formação de Professores de Química da IES Pública Paulista.	Revista Química Nova	- Silva e Schnetzler (2008); - Kasseboehmer e Ferreira (2008);
2009	- A Formação de Professores de Química no Estado de Rondônia: Necessidades e Apontamentos; - Formação de Professores de Química na Universidade de Brasília: Construção de uma Proposta de Inovação Curricular.	Revista Química Nova na Escola	- Francisco Junior, Peternele e Yamashita (2009); - Baptista et al. (2009);
	- As Contribuições do Estágio Supervisionado na Formação do Docente-Gestor para a Educação Básica.	Revista Ensaio	- Oliveira (2009);
2010	- Narrativas Acerca da Prática de Ensino de Química: Um Diálogo na Formação Inicial de Professores; - A Pesquisa na Formação de Professores: Em foco, a Educação Química.	Revista Química Nova na Escola	- Gonçalves e Fernandes (2010); - Benite, Benite e Echeverria (2010);
	- Enfrentamento de Problemas Conceituas e de Planejamento ao Final da Formação Inicial; - Os Saberes Docentes na Formação Inicial do Professor de Física: Elaborando Sentidos para o Estágio Supervisionado.	Revista Ciência & Educação	- Ustra e Hernandes (2010); - Baccon e Arruda (2010);

2011	- Formação Inicial de Professores: Desafios e Possibilidades do Ensino de Reprodução e Sexualidade no Estágio Curricular Supervisionado.	Revista Investigações em Ensino de Ciências	- Oliveira e Faria (2011);
------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------	----------------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Analisando-se o quadro 2, é perceptível o crescente número de trabalhos que tecem reflexões a respeito da temática Estágio Supervisionado e/ou Formação de Professores com o passar dos anos. Porém é reduzido o número publicações no período de 2000 a 2007. Essa consideração vai ao encontro do pensamento de Calderano (2012):

[...] embora crescente, o número de teses e dissertações sobre formação de professores, o número de trabalhos que se dedicam ou que focalizam esse tema do Estágio é quase inexistente. Sabe-se que é extremamente pequeno o número dos estudos de mestrado e doutorado desenvolvidos em educação que se dedicam ao Estágio curricular. O mesmo ocorre entre os artigos veiculados em periódicos na área educacional. (p. 12)

Além disso, dentro desse universo de artigos levantados, nenhum trabalho foi encontrado apontando a importância de se trabalhar leitura e escrita nesse momento da formação inicial. Partindo da necessidade de conhecer as práticas e reflexões sobre as mesmas, realizamos uma revisão bibliográfica nas revistas citadas no quadro 1 no período de 2009 a 2012. Entre 2000 e 2008, Flôr e Cassiani (2011) fizeram uma revisão a respeito das articulações entre linguagem e Educação em Ciências, apontando as principais perspectivas:

- linguagem enquanto produto do pensamento;
- o caráter metafórico da linguagem;
- a linguagem como ferramenta;
- os professores - formados ou em formação - e sua relação com a leitura;
- leitura com foco no texto;
- leitura: o texto em funcionamento;
- a preocupação com a formação do leitor.

A seguir, apresentamos o quadro 3, que representa os artigos selecionados no período de 2009 a 2012 nas revistas selecionadas.

Quadro 3 - Apresentação dos artigos selecionados, segundo ano de publicação, título, periódico e autores

Ano	Título	Periódico	Autores
2009	- A Leitura dos Estudantes do Curso de Licenciatura em Química: Analisando Caso do Curso a Distância.	Revista Química Nova na Escola	- Quadros e Miranda (2009);
	- Leitura, Discussão e Produção de Textos como Recurso Didático para o Ensino de Biologia.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	- Soares e Coutinho (2009);
2010	- Estratégias de Leitura e Educação Química: que relações? - Leitura em Sala de Aula: Um Caso Envolvendo o Funcionamento da Ciência. - Memória e Formação Discursivas na Interpretação de Textos por Estudantes de Licenciatura.	Revista Química Nova na Escola	- Francisco Junior (2010); - Francisco Junior e Júnior (2010); - Almeida e Sorpreso (2010);
	- Escrita Científica de Alunos de Graduação em Química: Análise de Relatórios de Laboratório.	Revista Química Nova	- Oliveira, Batista e Queiroz (2010);
	- A Produção de Textos de Divulgação Científica na Formação Inicial de Licenciandos em Ciências Naturais	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	- Nascimento e Rezende Junior (2010);
2011	- Analisando uma Estratégia de Leitura baseada na Elaboração de Perguntas e de Perguntas com Respostas.	Revista Investigações em Ensino de Ciências	- Francisco Junior (2011);
	- O que Dizem os Estudos da		

	Linguagem na Educação Científica?	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	- Flôr e Cassiani (2011);
	- Formulação de Questões a partir da Leitura de Um Texto: Desempenho dos Estudantes de Licenciatura em Química da Modalidade a Distância.	Revista Ensaio	- Quadros, Silva e Silva (2011);
	- Leitura e Escrita em Aulas de Ciências um Convite à Reflexão sobre a Importância da Leitura e da Escrita na Prática Docente. - Estudos Envolvendo a Linguagem e Educação Química no Período de 2000 a 2008 - Algumas Considerações.	Revista Ensaio	- Carvalho (2012); - Flôr e Cassiani (2012);
2012	- Perguntas Elaboradas por Graduandos em Química a partir da Leitura de Textos de Divulgação Científica. - Experiências de Leitura em Ciências da Natureza na Educação de Jovens e Adultos: um Estudo das Práticas de Professores em Formação Inicial.	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	- Ferreira e Queiroz (2012); - Ribeiro, Munford e Perna (2012);

Fonte: elaborado pelo autor.

Entre os artigos selecionados no período de 2009 a 2012, todos eles se encaixam em alguma categoria proposta por Flôr e Cassiani (2011). Apenas o trabalho de Quadros e Miranda (2009) poderia ser enquadrado em uma nova categoria, pensando a leitura nos cursos à distância.

Para melhor compreender as discussões envolvidas a partir da revisão bibliográfica realizada, dividiremos em duas categorias: o Estágio como espaço formativo para (re)pensar a leitura e o Estágio como espaço formativo para (re)pensar a escrita, que serão apresentadas a seguir.

1.3 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA (RE)PENSAR A LEITURA

Como visto no quadro 2 – no qual apresentamos os artigos relacionados ao Estágio Supervisionado e/ou Formação de Professores –, é reduzido o número trabalhos que relacionam o Estágio Supervisionado em Química com as práticas de leitura e escrita. Apenas o trabalho de Gonçalves *et al.* (2008) faz uma reflexão a partir da escrita do diário de aula coletivo, e, segundo os autores, a construção desse diário propicia a reflexão pela escrita com intuito de favorecer aprendizagens sobre ser professor. Em contrapartida, no quadro 3, apresentamos os artigos relacionados à leitura e escrita na formação inicial de professores. Somando-se aos trabalhos selecionados por Flôr e Cassiani (2011), considerações importantes são levantadas e devem ser consideradas nesta pesquisa.

Há um consenso, entre os dizeres dos trabalhos analisados, de que o Estágio Supervisionado, apesar de todas as limitações encontradas, tem uma função primordial na formação inicial nos cursos de licenciatura, seja na fase de observação, de participação, ou na regência. Acredita-se que o estagiário tem a possibilidade de se colocar em reflexão, construindo e desconstruindo expectativas sobre a profissão docente, a partir do contato direto com a realidade da escola, como apontam Baccon e Arruda (2010), Kasseboehmer e Ferreira (2008), Silva e Schnetzler (2008), Pimenta (2012) e outros. Apoiado a isso, acredita-se que:

Como componente curricular, o Estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 100)

É necessário que haja, nos cursos de Licenciatura, um trabalho com os estagiários a fim de que comecem a perceber que o Estágio Supervisionado não irá formá-los professores prontos e acabados, uma vez que esse é um momento de experiência inicial para atuar em sala de aula e compreender alguns aspectos da dinâmica escolar. Diante disso, consideramos que:

[...] o Estágio é o tempo no currículo de formação destinado às atividades que devem ser realizadas pelos discentes nos futuros campos de atuação profissional, onde os alunos devem fazer a leitura da realidade, o que exige competências para saber observar, descrever, registrar, interpretar, problematizar e conseqüentemente, propor alternativas de intervenção. (PIMENTA, 2012, p. 72)

Pensando o Estágio como espaço em que o aluno irá realizar a leitura do ambiente escolar e refletir sobre o mesmo, propomos uma discussão sobre a importância da leitura nos cursos de formação de professores. A partir de tal posicionamento, a literatura da área assinala alguns direcionamentos de questões a serem colocadas. Cassiani e Nascimento (2006) resgataram as histórias de leitura dos estudantes de Ciências Biológicas através de relatos escritos e observaram nesses relatos que, em nenhum momento, em toda sua Formação Inicial, tiveram a oportunidade de escrever algo de cunho pessoal, pautado em suas experiências, expectativas e compreensões frente a um objeto.

Essa verificação pode ser constatada também no que diz respeito ao curso de Química, em que, efetivamente, há uma grande valorização na feitura de relatórios técnicos, resolução de problemas e cálculos, em contraposição à valorização e realização de outras habilidades, como a leitura e a escrita. Apesar de os relatórios técnicos serem escritos, havendo o exercício mecânico das ideias, acreditamos numa escrita que vai além da produção dos trabalhos científicos e meio para compreender os conceitos estudados.

Um posicionamento como o mencionado por Cassiano e Nascimento (2006), juntamente com as observações acerca da formação no curso de Química, fortalece, a nosso ver, a concepção que muitos professores compartilham: de que trabalhar questões ligadas à formação do leitor/escritor esteja ligada só a disciplina de Língua Portuguesa. E essa concepção se cristaliza porque não se apropriam dessas orientações em sua formação inicial, na graduação. Almeida, Cassiani e Oliveira (2008, p. 7) desmistificam a ideia de que cuidar da leitura é papel reservado ao professor de português. Pelo contrário, mostram a importância de se trabalhar com o conhecimento científico através da leitura de textos apropriados, contribuindo para a “construção de leitura dos estudantes” e estabelecendo “relações intertextuais”, de forma a reconstruir a “história dos sentidos dos textos”.

Alguns posicionamentos na literatura já assinalam a importância de entender que o professor de Ciências é também um professor de leitura, responsável por criar oportunidades para que os alunos exerçam essa atividade, posteriormente, em suas salas de aula (FRANCISCO JÚNIOR, 2010). Francisco Júnior (2011), em outra pesquisa, realça a necessidade da leitura em cursos superiores, não só como exercício de aprendizagem, mas

como um exercício dialógico entre o leitor e o texto. A partir desses posicionamentos, quando entendidos como prerrogativa de ação e formação dentro da formação de professores, Cassiani e Nascimento (2006) apontam alguns posicionamentos condizentes e necessários para essa proposta, como

[...] reflexões sobre a responsabilidade do professor de Ciências na formação do leitor, ressaltando a não transparência da linguagem e discutindo a *desnaturalização da leitura*, no sentido de incrementar estratégias, que visem um trabalho futuro com estudantes do ensino básico. (CASSIANI; NASCIMENTO, 2006, p. 116)

Outra referência encontrada na literatura corrente de Formação de Professores em Ciências é a produção de Andrade e Martins (2006). Investigando um grupo de professores de Física, Química e Biologia de uma Escola Federal de Ensino Médio e fazendo uso da Análise de Discurso de Linha Francesa, as autoras buscam, de alguma forma, considerar que concepções, sentidos e conceitos de leitura são edificados historicamente por meio de suas falas. Apontam, ainda, uma questão interessante: a de que os professores associaram o ato de ler “por prazer” a outros gêneros de textos que não aqueles relacionados ao espaço escolar, de cunho científico e/ou didático. Desse modo, a leitura escolar acaba tendo aspecto obrigatório, cansativo e desinteressante. Para esses professores,

ler por prazer sem o compromisso da obrigação, do interesse e do esforço e da disciplina e da rotina escolares, seria um bem em si mesmo. O desejo e a fruição, o espaço para liberdade estaria relacionado ao direito de parar de ler, de saltar partes, de escolher, de negar uma leitura que seria controlada e controladora. (ANDRADE; MARTINS, 2006, p. 139)

Tais estudos mostraram como resultados principais que, para esse grupo de professores não existiram, em sua Formação Inicial ou Continuada, oportunidades de pensarem, elaborarem e se questionarem sobre o papel da leitura no ensino e na aprendizagem de Ciências. As autoras mostram ainda que os professores, efetivamente, não se percebem como formadores de leitores, mas sim com o papel de mediação entre os estudantes e os textos disponibilizados:

Embora o professor valorize a leitura crítica, a ampliação da visão de mundo, o papel do cotidiano na atribuição de sentidos aos conceitos científicos etc. predominam, tanto nas suas próprias leituras quanto nas

atividades de leitura propostas em sala de aula, o modo de leitura que busca o dizer do autor, a sua referência. (ANDRADE; MARTINS, 2006, p. 139)

A pesquisa realizada por Zimmermann e Silva (2007) vai ao encontro do trabalho de Andrade e Martins (2006), visando a compreender os diferentes sentidos atribuídos por professores à leitura da Ciência no contexto específico de uma escola pública. Também pautados na perspectiva da AD, “[...] assumindo que são múltiplos e variados os modos de leituras possíveis, propostos ou pressupostos dentro e fora de uma sala de aula” (ORLANDI, 2012, p. 15), analisaram entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e registros de observação de encontros e atividades semanais. Os autores encontraram alguns indícios nos discursos dos professores entrevistados sobre leitura que se relacionam com a formação inicial e continuada desses. Os cursos de formação continuada que estavam em andamento durante essa pesquisa repercutiram e se repetiram nos discursos dos professores produzidos nos encontros na escola e nas entrevistas, podendo apontar alguns indícios e hipóteses sobre a sua contribuição em relação às condições de produção de imaginário de leitura dos professores dessa escola:

Dessa forma, podemos concluir que as práticas fazem parte da constituição da significação desses professores sobre leitura, no qual, dos cursos realizados, não são só os dizeres que estão envolvidos, mas também outras formas de significação como “exemplos”, exercícios, práticas realizadas, parecem servir como “modelos”, inseridas no cotidiano da escola, e que, geralmente, envolvem trabalhos coletivos dos professores de diferentes disciplinas. (ZIMMERMANN; SILVA, 2007, p. 11)

Andrade e Martins (2006), da mesma maneira que Cassiani e Nascimento (2006), verificaram a falta de oportunidade de se refletir sobre todo o campo de leitura na formação inicial e/ou continuada dos professores, sendo que isso potencialmente se reflete na atuação profissional desses docentes:

Os resultados revelaram também que, para esse grupo de professores, não existiram, na sua formação inicial, oportunidades de refletir sobre o papel da leitura no ensino e na aprendizagem de Ciências. Da mesma forma, ao longo de sua atuação profissional isso não ocorreu. Isto é revelado no não dito nos discursos dos professores, caracterizado pela ausência de relatos sobre essas experiências relacionadas à leitura. (ANDRADE; MARTINS, 2006, p. 148)

Diante dessa consideração, o trabalho de Zimmermann e Silva (2007) destaca a importância de se trabalhar com a leitura na formação continuada dos professores e as influências desse momento nas práticas futuras dentro de sala de aula. A partir disso, acreditamos que, vivenciando, em sua formação inicial e/ou continuada, atividades e práticas relacionadas ao gênero de leitura e escrita, os futuros docentes e os já em exercício poderiam, com mais propriedade e entendimento, implementar e incentivar tais práticas na Educação Básica.

Ao traçar um perfil dos leitores em um curso de licenciatura em Química, em um estudo estatístico, Teixeira Júnior e Silva (2007) aplicaram um questionário em que foram solicitadas informações sobre o que pensam em relação ao ato de ler, sobre o que leem, com que frequência, bem como acerca das práticas de leitura vivenciadas na formação. No que diz respeito ao gosto pela leitura, 70% dos estudantes declaram gostar de ler e ressaltam preferir um livro de literatura a artigos científicos ou livros técnicos; 30% não gostam de ler e avaliam a leitura como uma obrigação a ser cumprida. Por fim, todas as experiências de leitura apontadas na formação dos alunos levam a entender que não há uma prática de leitura na perspectiva de formação durante o curso de graduação.

Os dados de Teixeira Júnior e Silva (2007) se aproximam da pesquisa feita por Quadros e Miranda (2009), buscando identificar que tipo de leitura os estudantes do curso a distância costumam fazer. A maioria deles aponta que as leituras feitas estão ligadas a atender às exigências do curso de graduação em Química e declaram a falta de tempo para se dedicar a outras leituras.

Os resultados apresentados por Teixeira Júnior e Silva (2007) e Quadros e Miranda (2009) convergem com aqueles anteriormente citados nas pesquisas de Andrade e Martins (2006) e Cassiani e Nascimento (2006) no que se refere à compreensão de leitura e a falta de reflexões sobre a questão durante a graduação.

Dentro desse cenário, começam a aparecer trabalhos envolvendo leitura e escrita na formação inicial de professores de Ciência: Palcha e Oliveira (2014), Almeida, Cassiani e Oliveira (2008), Flôr (2009), Ferreira e Queiroz (2009), entre outros. Zanon, Almeida e Queiroz (2007) consideram as contribuições da leitura de um capítulo do livro *Vida de laboratório* para formação de estudantes de um curso superior de Química que estavam matriculados em uma disciplina de comunicação científica na Universidade de São Paulo (USP). Em relação às concepções de linguagem e leitura envolvidas no trabalho, as autoras pontuam:

Entendemos ser a leitura, ao mesmo tempo, uma questão linguística, pedagógica e social (ORLANDI, 2000) e reconhecemos também algumas peculiaridades com relação a essa atividade. Ela não pode estar restrita ao seu caráter técnico nem ser tratada apenas em termos de estratégias pedagógicas mais imediatas. Deve ter uma importante função no trabalho intelectual desenvolvido na escola, intimamente vinculado ao contexto sócio-histórico mais amplo. Ou seja, não se trata apenas de ler para assimilar conteúdos que estariam contidos no texto. (ZANON; ALMEIDA; QUEIROZ, p. 57, 2007)

Outra referência no estudo acerca da leitura e escrita dentro do curso de Formação de Professores de Química é Francisco Junior (2010), que descreve uma atividade de leitura desenvolvida com estudantes de graduação em Química, cujo objetivo foi analisar as reflexões realizadas, a partir da leitura por esses alunos de três textos sobre experimentação. A estratégia de leitura envolveu a produção escrita, e o foco de análise foi especificamente as perguntas e as respostas elaboradas sobre os textos. O autor coloca que essa estratégia tem se mostrado fértil para a promoção de reflexões mais aprofundadas sobre a leitura, assim como para a produção de novos sentidos sobre a mesma.

Em outra pesquisa de Francisco Junior (2011), foi desenvolvida uma atividade de leitura com licenciandos em Química de uma universidade federal, partindo da obra *A Ciência é Masculina? É sim senhora!*, de Attico Chassot. A leitura desse livro foi acompanhada da produção de textos que deveriam corresponder a quatro gêneros textuais distintos: poesia, carta, história em quadrinhos e artigo de opinião. Para o autor, as produções textuais apresentaram qualidades diversificadas, como criatividade e emprego de variados recursos linguísticos. Além disso, a escrita de um texto em um gênero diferente daquele lido permitiu o afloramento de características da leitura crítica, como a criação de um texto próprio e a recriação de sentidos.

Essas discussões apresentadas por Francisco Junior (2010), Francisco Junior (2011) e Zanon, Almeida e Queiroz (2007) realçam ainda mais a necessidade da leitura nos cursos superiores como um exercício dialógico entre leitor e texto, bem como por ser considerado um exercício de aprendizagem.

Podemos perceber, pelo que é apontado pelos autores que estudam a questão da leitura na Formação de Professores de Ciências, que há uma associação entre o tipo de discurso e certo modo de ler: quando aos textos científicos são atribuídos sentidos únicos – a leitura tenderia a adquirir um caráter de busca e assimilação de informação. Neste sentido, Geraldini (2013) destaca algumas relações que podem ser estabelecidas entre o texto e o leitor:

- a) *leitura-busca-de-informações*: trata-se de perguntar ao texto, é quando se busca uma resposta a uma dada questão.
- b) *leitura-estudo-do-texto*: significa ir ao texto para escutá-lo, ou seja, “[...] não para retirar dele uma resposta pontual a uma pergunta que lhe é prévia, mas para retirar dele tudo o que ele possa me fornecer” (GERALDI, 2013, p. 172).
- c) *leitura-pretexo*: utiliza o texto na produção de outras obras, inclusive outros textos.
- d) *leitura-fruição*: por fim, pode ir ao texto sem nenhuma das intenções anteriores, mas desfrutando da gratuidade da presença do texto.

Pensamos, dentro disso, não existir uma maneira *certa* de se ler um texto, mas sim muitas possibilidades de interação com textos que, idealmente, deveriam ser escolhidas e definidas pelo sujeito, consciente de seu papel de leitor.

Dentre os estudos acerca da leitura assinalados acima, o foco varia entre os licenciandos e os professores da Educação Básica, e, em todos eles, há um eixo comum: a importância de se trabalhar com a leitura na formação inicial e/ou continuada de professores. Uma possibilidade de que isso aconteça está no trabalho com leituras na disciplina de Estágio Supervisionado em Química.

Compreendemos a leitura como um lugar de produção de sentidos, sendo o processo construído por marcas sociais, histórias, políticas e ideológicas que expressam o modo como os sentidos são construídos na sociedade. Isso significa que a leitura é produzida por condições de produção que permitem a compreensão da realidade pelos sujeitos (ORLANDI, 2006). Nessa perspectiva, lançamos esse olhar nas atividades desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado em Química da UFJF.

A seguir, apresentamos um breve panorama das discussões em torno da escrita e apontamos para as possibilidades de sua inserção na disciplina de Estágio Supervisionado em Química.

1.4 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO FORMATIVO PARA (RE)PENSAR A ESCRITA

A partir das discussões apresentadas anteriormente, acreditamos que leitura e escrita são processos indissociáveis, porém, neste trabalho, optamos por dividir o assunto em dois tópicos. Concordamos com Colello (2012) quando diz que saber ler e escrever vai além da capacidade de copiar e decodificar textos, sendo um

[...] instrumento de comunicação e expressão, meio de ampliar contatos, de se fazer presente no mundo ou compreendê-lo, enfim, a possibilidade de estabelecer outros canais de interlocução, inserindo-se ativa e criticamente em práticas da sociedade letrada. (COLELLO, 2012, p. 50)

A prática da escrita já se constitui, ainda que incipiente, como objeto de estudo no campo da Educação Científica na área de Ciências no geral e, particularmente, na área da Educação em Química. Sabemos que, no ensino escolar, as atividades de escrita, algumas vezes, envolvem apenas o exercício mecânico de ideias, sem que ocorra propriamente elaboração e reflexão pelos estudantes, como destacam Almeida, Cassiani e Oliveira (2008, p.37). Se analisarmos essa situação no Ensino Superior, em específico na formação inicial de professores de Química, esse caso se repete. Queiroz (2001) destaca que o curso de Química é potencialmente quantitativo, sendo que o currículo, de uma forma geral, enfatiza o desenvolvimento de habilidades quantitativas, como a efetuação de cálculos e a resolução de problemas, em prejuízo do desenvolvimento de habilidades qualitativas, como a escrita. Essas considerações vêm ao encontro do pensamento de Colello (2012), para quem

[...] em muitas instituições, a escrita não aparece senão sob a forma de provas objetivas, questionários, exercícios, ditados e cópias. Assim, o desenvolvimento das múltiplas possibilidades do escrever fica por conta do “lucro pedagógico”: competências paralelas ao projeto educativo conseguidas aleatoriamente. (COLELLO, 2012, p. 78)

É considerável, nos cursos de formação em Química, a dificuldade de comunicação através da linguagem escrita pelos estudantes, como relata Queiroz (2001), analisando a escrita nos cursos de graduação em Química. Na busca por amenizar esses problemas no trabalho com a linguagem escrita, algumas estratégias de ensino são usadas, tanto em disciplinas teóricas quanto em práticas. Pensando nisso, Queiroz (2001) faz uma síntese

dessas táticas e comenta os resultados alcançados no que tange ao aprimoramento (ou não) da linguagem escrita. As estratégias apresentadas são utilizadas para melhor compreensão dos conceitos pelos alunos e/ou como recurso para facilitar a comunicação entre eles e o professor. Segundo a autora, um dos métodos de ensino usados em sala de aula consiste em solucionar problemas em 4 etapas: (1) os estudantes precisam decidir qual informação é necessária para solucionar o problema; (2) encontrar a informação necessária; (3) usar a informação para resolver o problema; (4) justificar a escolha da informação usada para solucionar o problema. Queiroz (2001) conclui que atividades escritas dessa natureza melhoraram a habilidade da escrita dos estudantes bem como estimulam os graduandos a pensarem em conceitos químicos, relacionando-os com o mundo real.

Já Oliveira, Batista e Queiroz (2010) analisam a qualidade da escrita científica de estudantes de graduação em Química, tomando como objeto de estudo relatórios de laboratório produzidos no contexto de uma disciplina experimental da área de Química Inorgânica. Apontando algumas considerações importantes: os estudantes precisam melhorar a escrita para desenvolver trabalhos de melhor qualidade. Para isso, é necessário o desenvolvimento de estratégias que forneçam subsídios para os estudantes no que tange à elaboração e análise da qualidade dos textos científicos produzidos nos ambientes de ensino, como, por exemplo, relatórios de laboratório.

Quadros, Silva, D. C. e Silva, F. C. (2011) e Ferreira e Queiroz (2012) trabalham com a elaboração de questões escritas a partir da leitura de textos de divulgação científica na Licenciatura em Química à distância e no Bacharelado em Química, respectivamente. Os autores destacam a elaboração de questões como um caminho possível para trabalhar com a compreensão e aprofundamento da leitura e escrita.

Nos trabalhos citados acima, a linguagem escrita é vista como meio para aperfeiçoar os trabalhos acadêmicos da área, ou seja, prioriza melhorias nas concepções científicas dos graduandos. Como aponta Geraldi (2013, p. 7), as práticas com a linguagem em “[...] sala de aula são tomadas como ‘meio’, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento [...]”. Contrapondo-se a isso, Cassiani e Almeida (2005, p. 367) destacam que “[...] outros aspectos podem ser trabalhados tanto com a leitura quanto com a escrita, tais como as contribuições do ensino de Ciências na formação do leitor/autor”.

Lançando um olhar para as práticas de escrita na disciplina de Estágio, percebemos que ainda é recorrente em cursos de formação de professores a produção de relatórios como *proforma* para justificar a atribuição de notas ou conceito por docentes responsáveis pela disciplina, e, ainda, sem a devida reflexão e discussão sobre o material produzido. Silva

(2012, p. 12), investigando as potencialidades dos relatórios de estágio produzidos em quatro licenciaturas da Universidade Federal do Tocantins, aponta que “[...] os usos dos relatórios de estágio parecem não se configurar em práticas de escrita acadêmica significativas para a formação de professores autônomos”.

Levando em conta a necessidade de refletir sobre a escrita, sem apenas pensá-la como atividade que pode contribuir para a formação de conceitos científicos pelos estudantes, Oliveira (2001) e Cassiani e Almeida (2005) propõem dimensionar a escrita como possibilidade de expressão do pensamento dos estudantes nas aulas de Ciências do 9º ano. Evidenciando diferentes possibilidades de estratégias de escrita como mediadora de manifestações dos estudantes, como a produção de histórias de ficção científica, diário de bordo e carta, as autoras concluem que é notória a potencialidade dessas estratégias para o desenvolvimento da escrita e discussões de questões ligadas a Ciências. Além disso, é perceptível o empenho, envolvimento e empolgação frente a essa atividade. Para Oliveira (2001),

a articulação senso comum-conhecimento científico mediada pela escrita pode ser um caminho para minimizar a ineficiência do ensino das ciências na escola, pois ao colocar o aluno para produzir textos, poderá possibilitar a manifestação de suas ideias, levando-o a analisar, estruturar e até a apropriar-se de um pensamento mais abstrato. (OLIVEIRA, 2001, p. 128)

A autora, assim como Cassiani e Almeida (2005), procuraram os tipos de repetição ocorrida nas produções escritas, se é empírica, formal ou histórica. Esses tipos de repetições são pensadas na perspectiva da Análise do Discurso, que considera:

Na repetição empírica, o estudante apenas exercita a memória para dizer o mesmo, o já dito em outro texto ou pelo professor; na repetição formal o aluno explicita o já dito, mas com uma nova roupagem, com outras palavras; e na repetição histórica ocorre a incorporação de sentido próprio do estudante à memória constitutiva, ou seja, o aluno assume o discurso, é a autoria na qual, inclusive ocorrem deslocamentos de sentidos. (CASSIANI; ALMEIDA, 2005, p. 369)

Cassiani e Almeida (2005) e Oliveira (2001) destacam que muitos registros escritos produzidos pelos estudantes tendem a apresentar um apego à memorização mecânica e à repetição empírica na tentativa de repetir fielmente o que foi discutido em sala de aula. Seus

estudos mostram um deslocamento nessa tendência após o trabalho com diferentes formas de escrita nas aulas de ciências.

Já Cassiani e Nascimento (2006), como visto no item anterior, resgatam as histórias de leituras dos licenciandos em Ciências Biológicas através de relatos escritos, destacando que muitos deles disseram não ter escrito nada de cunho pessoal durante os quatro anos de graduação. Como apontado por Queiroz (2001), tendo em vista o caráter prioritariamente quantitativo das atividades e habilidades trabalhadas, nos cursos de Química, essa realidade não é muito diferente. Francisco Júnior (2011) destaca que é comum a reclamação de estudantes de graduação em Química, ou de outras áreas de conhecimento, acerca das dificuldades em colocar os pensamentos no papel. Segundo o autor, o bojo desse problema, nos cursos de Formação de Professores, é a carência de uma escrita discursiva, compreensiva e interpretativa, ou seja, aquela que não procura apenas perceber logicamente o que se escreve, mas que busca explorar os múltiplos significados das ideias.

São notórias, nos trabalhos apresentados, as diferentes perspectivas pela qual trabalham a escrita, de um lado temos que “[...] a escrita engloba interesses, expectativas, histórias de vida dos sujeitos autores, suas construções de sentidos; a escrita como atividade que possibilite ir além da aprendizagem dos conhecimentos científicos” (CASSIANI; ALMEIDA, 2005, p. 368). De outro lado, a escrita é vista como meio para aperfeiçoamento dos trabalhos científicos e para compreender os conceitos estudados. No entanto, as perspectivas assinaladas apontam para o mesmo objetivo: a Formação de Professores. Acreditamos em uma escrita que se afasta da produção de relatórios técnicos e meio de potencializar a escrita científica, concordando com Colello (2012, p. 11) que “[...] não é possível semear a competência na escrita com base apenas em relatórios técnicos, ou em fatos objetivos”. Aproximamos nossa pesquisa da perspectiva de Cassiani e Almeida (2005), uma vez que propomos uma nova forma para se olhar para os relatórios de Estágio e de se ler o ambiente escolar.

Pensando nisso, ancoramos nossas atividades de reflexão da escrita nos relatos, que se configuram como um documento pessoal, em cuja forma são abordados assuntos relevantes sobre o trabalho ou observação que está sendo feito. Gonçalves *et al.* (2008) afirmam que os relatos nos cursos de licenciatura proporcionam a reflexão pela escrita com intuito de favorecer aprendizagens sobre ser professor. Somando-se a isso, Colello (2012) destaca que o estudante que é produtor de textos tem o desafio da produção da escrita e, ao mesmo tempo, a satisfação de poder dar vida aos seus pensamentos, a suas ideias e fantasias. Geraldi (1996) ressalta que essa relação “autor-escrita” permite aventurar-se na língua, em projetos

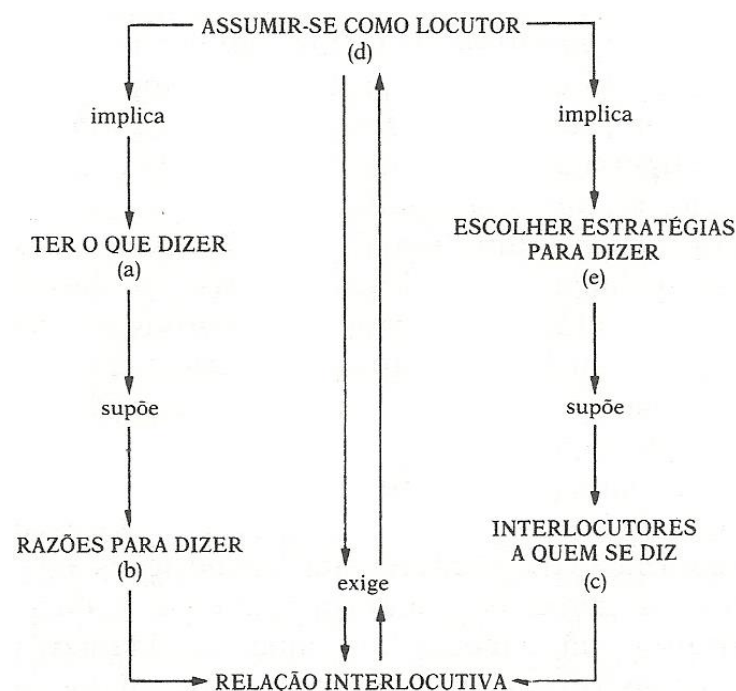
individuais/coletivos de pesquisa, reflexão, aprendizagem e, certamente, reorganização do universo simbólico que permeia a atividade.

No mesmo sentido de Colello (2012), Geraldi (2013, p. 163) aponta que o ensino deve ser centrado na produção de textos, que significa “[...] tomar a palavra do estudante como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala”. Dessa forma, o autor destaca que, para um estudante produtor de textos (em qualquer modalidade de ensino), é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d);

A partir dos itens apontados, o autor apresenta o seguinte esquema:

Figura 1 - Esquema representativo do estudante produtor de textos



Fonte: GERALDI (2013, p. 161).

Diante dessas considerações, compreendemos que o trabalho com atividades de escrita que ultrapassem a resolução de problemas numéricos e a aplicação de fórmulas é de fundamental importância na formação de produtores de textos no curso de licenciatura em Química. Essas práticas permitem que os estudantes – futuros professores – exercitem o pensar *sobre* a Química com tanta intensidade quanto o fazem sobre o pensar quimicamente. Isto, por sua vez, traz a possibilidade de que, ao serem estimulados a escrever em sua formação inicial, esses futuros professores também realizem atividades de estímulo à escrita em sua atuação profissional. Uma possibilidade para isso está no trabalho com leitura e escrita na disciplina de Estágio Supervisionado em Química.

Visando a compreender os processos constitutivos da linguagem, apoiamos essa pesquisa no referencial teórico e metodológico na Análise do Discurso de Linha Francesa, como será visto no capítulo a seguir.

2 A LINGUAGEM E A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

No trabalho de Flôr e Cassiani (2011) são evidentes os variados apoios teórico-metodológicos em que se sustentam os estudos que pensam questões da linguagem, sendo as principais perspectivas:

- *Linguagem enquanto produto do pensamento*: esse estudo aponta a necessidade de trabalhar com professores e licenciandos suas concepções sobre a linguagem para que não fiquem unicamente na visão que Machado e Moura (1995) chamaram de “via de mão única”, a qual reforça as ideias de transmissão do conhecimento.
- *O caráter metafórico da linguagem*: nesse momento, reconhece-se que, por mais que a linguagem científica busque a neutralidade, ilude-se com a transparência. Ainda assim, ela é metafórica e utiliza-se de comparações, analogias e metáforas para comunicar.
- *A linguagem como ferramenta*: as questões pesquisadas nesse campo estão mais relacionadas ao como ensinar a Ciência que está posta. Do ponto de vista de Flôr e Cassiani (2011), considerar a linguagem enquanto ferramenta desconsidera a não transparência desta, concebendo que os sentidos já estão presentes no texto, e basta aos estudantes encontrá-los. Indo de encontro ao que foi dito, pode-se pensar a linguagem enquanto movimento, transformação, e não apenas afirmação do que já está posto, possibilitando que os estudantes lancem um olhar crítico para a ciência que se desenvolveu até agora e participem ativamente de discussões sobre o que pode e deve ser feito mais adiante.
- *Os professores - formados ou em formação - e sua relação com a leitura*: nessa perspectiva, as autoras destacam que o trabalho com leituras na formação inicial e continuada de professores de Ciências, bem como as concepções de professores em exercício e licenciandos sobre leitura têm sido tema de diversos estudos na área de Educação Científica.
- *Leitura com foco no texto*: outra abordagem para estudos que envolvem linguagens e Educação Científica tem dado ênfase aos textos escritos utilizados nas aulas em

diferentes níveis de ensino. São estudados livros didáticos, textos de divulgação científica, literários, histórias em quadrinho, entre outros. Nessa perspectiva, o olhar direciona-se para o texto, as possibilidades de utilização desses em sala de aula e as modificações sofridas por textos não didáticos para serem utilizados em situações didáticas.

- *Leitura: o texto em funcionamento:* outra possibilidade de estudos na área de linguagem é dirigir o olhar não para o texto, mas para seu funcionamento nas aulas de Ciências. As autoras destacam que “[...] funcionamento entendemos não somente a forma pela qual é utilizado, mas também os significados a ele atribuídos e sentidos construídos através da sua leitura” (FLÔR; CASSIANI, 2011, p. 77).
- *A preocupação com a formação do leitor:* conforme mostrado nos itens anteriores, o foco da pesquisa pode estar no texto e também em seu funcionamento. Porém, para além dessas abordagens, há pesquisadores que se preocupam com a formação do sujeito leitor. Nesses trabalhos, tanto o texto quanto seu funcionamento são compreendidos enquanto processos que influenciam e contribuem para a inclusão da leitura nas práticas cotidianas dos indivíduos e para o aprendizado de Ciências.

Entre as diferentes perspectivas encontradas, nos deparamos com a formação de leitores. Dentro dessa linha, tivemos o contato com a Análise do Discurso de Linha Francesa, apoiados, principalmente, nos trabalhos de Eni Orlandi no Brasil, que se baseia nos estudos de Michel Pêcheux na França. Esse campo de estudos foi constituído no final da década de 1960, no entremeio de três áreas: a linguística, o marxismo e a psicanálise, e Orlandi (2012) esclarece que, nesse contexto:

- a. a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b. a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c. o sujeito da linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2012, p. 19)

Ao falarmos do processo de comunicação, o tradicional esquema – emissor, mensagem e receptor – acredita que seja suficiente para a comunicação e compreensão do que foi dito. Essa noção distancia-se da AD: para ela, não há essa linearidade na comunicação, pois o emissor e receptor não se encontram separados e ambos realizam o processo de significação simultaneamente. Desse modo, Orlandi (2012) destaca que

[...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade, etc, (ORLANDI, 2012, p. 21)

De forma ampla, Orlandi (2012, p. 21) define discurso como “[...] efeito de sentidos entre interlocutores”, o que supõe pensar a linguagem a partir dos sujeitos e da produção de sentidos. Com relação ao sujeito, por meio da AD, compreendemos que ele é marcado pela historicidade, situado no contexto sócio-histórico de uma comunidade, num tempo e espaço concretos, ou seja, é constituído socialmente, trazendo consigo suas histórias de vida e de leitura:

É um sujeito interpelado pela ideologia, sua fala reflete os valores, as crenças de um grupo social. Não é único, mas divide o espaço de seu discurso com o outro, na medida em que, na atividade enunciativa, orienta, planeja, ajusta sua fala tendo em vista um interlocutor real, e também porque dialoga com a fala de outros sujeitos, de outros momentos históricos, em um nível interdiscursivo. (BRANDÃO, 2012, p. 26)

O contato que tivemos com a AD nos faz questionar a transparência da linguagem, remetendo ao fato de não haver sentidos prontos e únicos por trás de um texto, esperando para serem decifrados. Compreendemos que existe um processo de produção de sentidos que nega a transparência da linguagem por observador neutro, o estudante passivo, e começamos a ver o quão importante se tornam estes conhecimentos, quando pensados no contexto do Ensino de Ciências, tal como afirmam Almeida e Sorpreso (2010):

Se a linguagem for admitida como transparente, esta pode ser pensada como uma ferramenta capaz de transmitir determinado conhecimento exatamente como este foi produzido. Já a não transparência da linguagem acarreta entre outras consequências a necessidade de pensarmos a leitura como uma interlocução que envolve interpretações, tanto de quem escreve quanto de quem lê. (ALMEIDA; SORPRESO, 2010, p.17)

Nos casos em que a linguagem é tratada como transparente, é como se atravessasse a forma para encontrar o conteúdo. Utiliza-se uma metodologia que atravessaria uma janela que seria transparente. O que a Análise do Discurso Francesa busca é a opacidade da linguagem, não havendo sentidos em si, naquilo que foi dito, pois a interpretação desloca sentidos, desconstruindo os efeitos do já dito em direção a outro significado:

A análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? (ORLANDI, 2012, p. 17)

No âmbito da Educação Científica, é interessante notar que, frequentemente, a não transparência da linguagem não é levada em consideração. E a confirmação desse fato está nas avaliações escolares em diferentes níveis de ensino. Nelas, é geralmente cobrada a reprodução idêntica do conteúdo anteriormente ensinado, “[...] os testes e provas servem também a mostrar que não existe o que se visa, que este será moldado pela instituição em que se inserir. É o que acontece na escola quando se ignora que o leitor real tem uma história e um posicionamento frente a outras leituras” (ALMEIDA; SORPRESO, 2010, p.19).

É comum também em situações escolares. Quando os estudantes leem livros didáticos ou outros textos, normalmente, as interpretações variam entre os estudantes. Nesse caso, são comuns os seguintes comentários: “os alunos não sabem ler”; “os alunos não entendem as perguntas”, etc. Deste modo, concordamos com Almeida, Cassiani e Oliveira (2008), que dizem que essa maneira de pensar pode ser modificada se refletirmos sobre como são construídos os significados na leitura de um texto.

Essa visão de leitura, somente como localização de informações em um dado texto, corresponde a uma compreensão da linguagem, na educação, apenas como instrumento de ensino, como aponta Flôr (2009). Como exemplo, o trabalho de Machado e Moura (1995), que realizaram um estudo com professores de química do Ensino Médio no qual questionaram

sobre o papel da linguagem na sala de aula e sua importância na construção do conhecimento científico. Os autores chegaram aos seguintes apontamentos sobre esses discentes:

- o papel da linguagem é de expressão e comunicação em sala de aula, incorporando a visão da linguagem enquanto instrumento – existe uma mensagem a ser comunicada e é função do professor comunicá-la;
- a linguagem é concebida como meio de transmissão de significados em via de mão única, que parte do emissor (em geral o professor) para o receptor (em geral o aluno) estabelecendo-se dessa forma a comunicação;
- os significados do que é comunicado são estáveis. Para os professores, as mensagens que comunicam possuem significados estáveis que sendo bem comunicados e decodificados e estabelecerão nas mentes dos estudantes.

Em complemento a essas ideias, Orlandi (2003) apresenta um estudo que visa diagnosticar o desempenho do leitor ingressante na universidade e traçar o perfil do “leitor maduro”. Nesse trabalho, o autor conclui:

[...] o que se tem em vista na verdade é um lugar vazio para o leitor, com o apagamento de sua história de leituras: procura-se, desse modo, definir os padrões de uma boa leitura, sem se perguntar quem é o leitor pressuposto nessa atividade. [...] os testes e provas servem também a mostrar que não existe o leitor que se visa, que este será moldado pela instituição em que se inserir. (ORLANDI, 2003, p. 33)

Partindo desses estudos, vamos ao encontro do pensamento de Almeida, Cassiani e Oliveira (2008) e Orlandi (2012), entendendo que a leitura é produção de sentidos e que toda leitura tem sua história, bem como todo leitor tem sua história de leitura que irá guiá-lo na produção de sentidos, e um mesmo texto pode produzir significados diversos dependendo do contexto no qual está inserido ou da época em que é lido, por exemplo. Com relação à escrita, pensamos no ato de escrever “[...] buscando compreender seu funcionamento no ensino de ciência, tendo em vista a possibilidade de propô-la como uma atividade que pudesse contribuir para a constituição e expressão de pensamentos no ensino escolar” (CASSIANI; OLIVEIRA, 2008, p. 71). Desse modo, é necessário, no ensino escolar e universitário, contribuirmos com a construção da história de leitura dos estudantes, estabelecendo relações intertextuais e resgatando a história dos sentidos do texto. Orlandi (2008, p. 19) aponta para o

papel dos professores a partir dessa perspectiva de leitura e escrita, “[...] como fica nossa posição como analistas, como professores? Não podemos ‘ensinar’ a interpretar mas, compreendendo como um objeto simbólico produz sentidos, nos situamos em relação a interpretação e nosso trabalho interfere em uma certa prática, que é a prática de leitura”.

Conhecendo os vários conceitos com que a AD opera, vamos discutir mais alguns nesta pesquisa. Ao falar em formação discursiva (FD), Orlandi (2012) considera essa noção básica, mas também polêmica. A autora reforça a ideia de que o sentido não existe em si, ele é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas e, depois de apontar a formação ideológica como posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, caracteriza a formação discursiva como aquilo que numa formação ideológica “determina o que pode e deve ser dito”. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica. Nesse sentido, Orlandi (2012) ainda acrescenta:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não outra para ter um sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem. As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. (ORLANDI, 2012, p. 43)

A noção de FD não é um espaço estrutural fechado, pois está em relação com seu “exterior”, sendo invadida por outras FDs que se repetem nela. É partindo disto que surge a concepção de heterogeneidade do discurso: uma FD está sempre em interação com outras FDs em que vários discursos estão ora em relação de conflito, ora de aliança, sendo a linguagem uma arena de lutas (BRANDÃO, 2012). De acordo com essa visão, “[...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória” (ORLANDI, 2012, p. 43). Através dessa conceituação, nos fazem pensar, por exemplo, na palavra “positivo”, podendo estar associada com algumas das diferentes formações discursivas em que ela pode estar inserida: “positivo” pode ser pensado como uma carga para os físicos e químicos, fazendo parte de uma formação discursiva relativa à ciência; pode estar associado à marca de computadores ou na matemática como contraposição de valores negativos. Todos esses usos da palavra “positivo” se dão em condições de produção diferentes e podem ser

referidos a diferentes FDs. Ou seja, dependendo da FD na qual a palavra está inserida, esta pode assumir diferentes sentidos.

Considerando o discurso como heterogêneo, podemos afirmar que este é uma dispersão de textos, e o texto, uma dispersão do sujeito. Sendo assim, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea, ocupando várias posições no texto. Essas diferentes posições do sujeito correspondem a diversas formações discursivas.

O fato de situarmos a formação discursiva na qual determinado discurso é originário restringe os sentidos, facilitando o direcionamento da interpretação. É importante ressaltar que a localização da FD não é, certamente, garantia de um sentido único para o que se diz ou escreve. Como afirma Brandão (2012, p. 22), “[...] Sendo a palavra polissêmica, a desambiguação do sentido se dá levando em conta as condições de produção, a formação discursiva em que esse discurso se inscreve e a formação ideológica a que se filia”.

Já a noção de intertextualidade é complexa. Como destaca Orlandi (2006, p. 194), sabemos que um texto tem relações com outros textos nos quais ele nasce e/ou para os quais ele aponta (seu futuro discursivo). Nesse sentido, Brandão (1998, p. 76) reconhece dois níveis de intertextualidade que vão ao encontro do pensamento de Orlandi (2006):

- intertextualidade interna: o discurso se define por sua relação com discurso(s) do mesmo campo podendo divergir ou apresentar enunciados semanticamente vizinhos aos que autoriza sua formação discursiva.
- intertextualidade externa: o discurso define certa relação com outros campos conforme os enunciados destes sejam citáveis ou não.

Essas distinções mostram a heterogeneidade do discurso, apontando que uma formação discursiva está sempre em interações com outras formações discursivas. E é a partir da memória discursiva que se torna possível a toda formação discursiva fazer circular informações anteriores, já enunciadas.

Com relação ao texto, podemos dizer que ele não é delimitado por sua extensão, e, também, ser escrito ou oral não muda a definição de texto. Este, para Orlandi (2012), é assim concebido:

O texto é a unidade de análise, só pode sê-lo porque representa uma contrapartida à unidade teórica, o discurso, definido como efeito de sentidos entre locutores. O texto é texto porque significa. Então, para a análise do discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. (ORLANDI, 2012, p. 69)

Dessa forma, consideramos que todo texto é heterogêneo. Em um texto, não se encontra apenas uma formação discursiva, pois ele pode ser atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de uma dominante. O texto tem sempre uma finalidade: entrar no sistema da comunicação. Dessa forma, “[...] ele passa a enunciado, produzido por um enunciador, sujeito histórico situado, que entra na comunicação, ou seja, apresenta-se, revela-se na enunciação” (BRANDÃO, 2012, p. 13). Geraldi (2013), como destacado no item 1.3, apresenta algumas relações que podem ser estabelecidas entre o texto e leitor, e essas “formas” de leituras podem estar associadas com os três tipos de repetição proposto por Orlandi (2012, p. 54), sendo eles:

- a. Repetição empírica (mnemônica) que é a do efeito papagaio, só repete;
- b. A repetição formal (técnica) que é um outro modo de dizer o mesmo.
- c. A repetição histórica, que é a que desloca, a que permite o movimento porque historiciza o dizer e o sujeito, fazendo fluir o discurso, nos seus percursos, trabalhando o equívoco, a falha, atravessando as evidências do imaginário e fazendo o irrealizado irromper no já estabelecido.

Em situações escolares, por exemplo, a leitura em busca de informações muitas vezes privilegia a repetição empírica. No máximo é realizada a repetição formal, através da qual muitos estudantes trocam alguns termos para dar a impressão de que escreveram com as próprias palavras, como discute Flôr (2009):

Em conversa com um grupo de estudantes de licenciatura em química, esses revelaram realizar uma forma muito difundida de leitura quando está em jogo algum processo avaliativo: lêem primeiro as questões propostas para o texto, depois localizam nele as palavras-chave referentes a essas questões e por fim transcrevem essa parte do texto para a resposta. (FLÔR, 2009, p. 91)

É importante ressaltar que não é a leitura realizada em busca de informações que leva à prática das repetições mnemônica e formal, mas a sua deformação no contexto educacional.

Dessa forma, é importante propiciar discussões e estimular atividades de leitura e escrita que ultrapassem as repetições mnemônica e formal na formação inicial de professores de Química.

Partindo dessas considerações, buscamos, na AD, lançar esse olhar para os relatos e atividades desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química, bem como perceber os movimentos de leitura e escrita realizados pelos discentes.

No próximo capítulo, apresentamos os caminhos e as condições de produção desta dissertação.

3 OS CAMINHOS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

*Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo
(no que ele é, mas também naquilo que ele não é),
Já que todos os lugares são suscetíveis de intercomunicações.
(Milton Santos)*

Neste capítulo, vamos apresentar os caminhos traçados para realização da pesquisa e que configuram a proposta da presente dissertação. Sabemos que as condições de produção “[...] em um sentido estrito temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2012, p. 30). Dessa forma, iremos desenhar as condições de produção desta pesquisa, bem como os sujeitos e os caminhos seguidos por eles nas atividades de leitura e escrita nas disciplinas de Estágio.

Para discutir sobre leitura e escrita na formação inicial de professores, além de propor uma estratégia de trabalho com os estudantes, acompanhamos as disciplinas de Estágio Supervisionado em Química I e Estágio Supervisionado em Química II, que foram oferecidas, respectivamente, no primeiro e segundo semestres letivos de 2013 pela Faculdade de Educação na UFJF, tendo cinco estudantes matriculados. O primeiro semestre letivo da UFJF iniciou-se em 6 de maio de 2013 devido à greve dos docentes realizada no ano anterior. Tal fato influenciou muito no andamento da disciplina de Estágio, pois, no período de férias nas escolas de Ensino Médio, os estagiários da Licenciatura em Química deveriam estar na escola. Dessa forma, foi necessário reorganizar todo o cronograma da disciplina acompanhada para se adequar a essa realidade.

O Estágio Supervisionado, conforme apresentado no capítulo 1.1, é uma disciplina obrigatória para os cursos de licenciatura, com carga horária de 400 horas. No contexto acompanhado, as disciplinas de Estágio – cada uma com 200 horas – foram divididas em 140 horas de atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar e 60 horas presenciais na UFJF, com encontros semanais para estudos e reflexões. Como pode ser visto no cronograma da disciplina – anexo⁴ I – as primeiras 3 semanas foram dedicadas à organização da documentação vigente. Nesta dissertação, vamos dar ênfase às atividades e discussões sobre leitura e escrita desenvolvidas na disciplina de estágio a fim de atingir os objetivos propostos,

⁴ Todos os anexos e apêndices desta dissertação estão arquivados na mídia digital.

mas sem deixar de considerar outros aspectos que fazem parte do andamento do semestre, pois estas fazem parte das condições de produção.

É pressuposto fundamental deste trabalho que os discursos, ou seja, processos de significação historicamente constituídos, dependem, entre outros aspectos, do seu contexto de produção (ORLANDI, 2012). Assim, é importante destacar algumas especificidades de cada um dos estudantes e os caminhos que permearam essa pesquisa.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Com o intuito de traçar um perfil dos sujeitos dessa pesquisa, criamos uma ficha de identificação (apêndice I) para ser preenchida pelos estagiários. Diante do material produzido, apresentamos uma síntese no quadro abaixo.

Quadro 4 - Identificação dos sujeitos da pesquisa

Pseudônimo	Ano de ingresso na UFJF	Idade	Quantas disciplinas pedagógicas ainda faltam cursar	Previsão de formatura (semestre/ano)
Nena	2008	46	2 disciplinas	2º/2016
Alexandre	2009	27	2 disciplinas	1º/2014
Adrian	2005	33	Nenhuma	2º/2013
Fernanda	2009	22	Nenhuma	2º/2013

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do quadro apresentado e outras informações indicadas na ficha de identificação, pode-se realizar algumas considerações:

(a) Todos os estudantes pretendem ser professores ao se formar: apenas a estagiária Nena tem experiência como docente há quase 10 anos, devido à sua outra formação inicial como farmacêutica.

(b) 3 dos 4 estagiários estão realizando o Estágio Supervisionado ao final da graduação: a estudante Nena cursou a disciplina de Estágio tendo ainda 2 disciplinas pedagógicas para cursar, sendo que faltam mais 4 semestres para conclusão do curso. Esse fato reforça a

dicotomia ainda existente entre as disciplinas pedagógicas e as obrigatórias do curso de Química, sendo possível caminhar nas disciplinas pedagógicas enquanto as disciplinas específicas vão sendo adiadas.

(c) Todos os estagiários finalizaram ou estão finalizando as disciplinas pedagógicas.

Esta breve apresentação dos estagiários nos permite situá-los, mesmo que sem muitas especificidades, em termos de interesses de pesquisa e vivências/experiências no ensino. A seguir, mostramos as atividades desenvolvidas nas duas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química.

3.2 AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Foram desenvolvidas atividades de escrita de relatos durante os dois semestres letivos do ano de 2013 com estudantes das disciplinas de Estágio Supervisionado em Química I e Estágio Supervisionado em Química II na Faculdade de Educação da UFJF. No primeiro semestre letivo, tivemos a disciplina de Estágio Supervisionado em Química I com 5 estudantes matriculados; já no segundo semestre, a disciplina de Estágio Supervisionado em Química II, tendo apenas 4 estudantes matriculados. Para esse trabalho, consideraremos os relatos produzidos pelos 4 estudantes que concluíram as duas disciplinas.

Partindo das observações escolares e discussões ocorridas nos encontros presenciais semanais na UFJF, foram produzidos 4 relatos no decorrer dos dois semestres. A distribuição dos exercícios de escrita durante as disciplinas foi a seguinte:

Quadro 5 - Síntese das atividades desenvolvidas

Disciplina	Atividades desenvolvidas	Temas dos relatos produzidos	Formato dos relatos
Estágio Supervisionado em Química I	Exercício de Estranhamento	A desnaturalização do ambiente escolar a partir do Exercício de Estranhamento	3 relatos escritos e 1 <i>power point</i>
	Desdobramentos do Exercício de Estranhamento	O que fica de comum quando estranhamos a escola? <ul style="list-style-type: none"> • O tempo escolar • O uniforme escolar • O espaço físico escolar 	4 relatos escritos
Supervisionado em Química II	A Relação professor-aluno	A relação professor-aluno na escola	4 relatos escritos
	Regência de Classe	A experiência da docência	4 relatos escritos

Fonte: elaborado pelo autor.

Os relatos apontados no quadro acima foram produzidos em um movimento dialógico entre estudantes, pesquisador, monitor e professora da disciplina. Nessa dinâmica, os relatos eram produzidos em versão preliminar e entregues em data marcada. Na sequência, eram lidos pela professora, pesquisador e monitora, que faziam comentários, observações e correções. Os relatos eram, então, devolvidos aos estudantes para que realizassem as mudanças necessárias e os rerepresentassem. A dinâmica era, então, repetida a fim de chegarmos a uma versão final do relato. Uma exceção a esse movimento foi o primeiro relato, o do Exercício de Estranhamento, que, por ter um caráter exclusivamente criativo, sem necessidade de aportes teóricos nem rigor de estilo na apresentação das observações, não sofreu alterações, a não ser de correção gramatical e ortográfica. Para o Exercício de Estranhamento, o gênero textual adotado pelo estudante/escritor foi deixado livre, podendo assumir diferentes formatos: vídeos, *power points*, cartazes, desenhos, textos escritos e outros.

A seguir, serão apresentados os principais aspectos das atividades que subsidiaram a escrita dos relatos.

3.2.1 O Exercício de Estranhamento

Como indicado, o primeiro relato de observação escolar se deu a partir da atividade denominada Exercício de Estranhamento, já discutida por Flôr e Cabral (2012). Como primeira etapa dessa atividade, discutimos o texto do autor Horace Miner intitulado *Ritos Corporais entre os Nacirema* – como pode ser visto no anexo II. O texto em questão inicia-se com a apresentação de diferentes rituais que a chamada sociedade Nacirema realiza no que diz respeito ao corpo humano. Conforme o texto avança, os rituais vão sendo descritos, e, após a leitura individual do texto, iniciamos uma conversa com os estudantes na UFJF sobre esses rituais, a forma como são apresentados e quais as características de uma sociedade que os pratique.

A atividade segue com a desconstrução dos sentidos apresentados. Num segundo movimento, pedimos aos estudantes que releiam o texto, agora lendo as palavras desconhecidas ao contrário. Nesse momento, revela-se o fato de que “nacirema”, ao contrário, revela-se “american”, e outros termos, como “Notgnihsaw”, o herói mítico dos nacirema, vira “Washington” e “latipsoh” mostra-se “hospital”. Ao serem revelados os nomes dos diferentes personagens e locais dos Nacirema, o texto assume outro sentido, aproximando os Nacirema dos costumes da sociedade norte-americana.

Partindo dessas mudanças de perspectiva e possibilidades de diferentes sentidos que a leitura do texto de Miner (1976) suscita, buscamos aporte na AD para discutir o papel da linguagem no Ensino de Ciências, apontando que não existem sentidos únicos e prontos por detrás de um texto, e sim um processo de produção de sentidos que nega a transparência da linguagem e a existência de um leitor que se coloque na condição de observador neutro. Discutimos com os estudantes a perspectiva de que o lugar que escolhemos a fim de olhar para a escola influencia as leituras que fazemos deste ambiente e propusemos uma desnaturalização do olhar, buscando novas leituras para um ambiente que é, muitas vezes, tão naturalizado.

Trabalhando com essas considerações, de que é necessário abandonar nossos altos postos de segurança, no caso, as teorias pedagógicas que olham a escola de uma posição privilegiada, lançamos aos estudantes a seguinte tarefa: se você não fosse um estudante, inserido há pelo menos doze anos no processo de escolarização; se não tivesse passado pela escola e não soubesse exatamente o que significam as pessoas, objetos, cargos e discursos presentes nessa instituição, o que veria quando adentrasse no ambiente escolar? Partindo da

questão lançada, os estudantes foram convidados a estranhar o ambiente escolar e apresentar suas leituras na forma de relatos.

Geraldi (2013, p. 173) destaca que podemos ir ao texto para usá-lo na produção de outros textos, chamando de texto pretexto, “[...] pretextos legítimos, em qualquer circunstância. Penso aqui, por exemplo, no diretor do teatro que, montando uma peça, sua obra não se mede pela fidelidade ao texto que a sustenta, mas pelo novo texto (montagem) que o faz reaparecer”. Consideramos o Exercício de Estranhamento um texto pretexto, pois, a partir desse exercício, desencadeará outro relato.

Alguns relatos sobre o Exercício de Estranhamento produzidos por estudantes de disciplinas anteriores foram utilizados a fim de apresentar as diversas possibilidades para a construção daqueles. A proposta é que os estudantes ampliem seu olhar para a escola, estranhando-a e fazendo um movimento discursivo de deslocamento, da formação discursiva pedagógica para a formação discursiva antropológica. Durante duas semanas, os estagiários foram para as escolas buscando esse novo olhar e construindo um relato, que podia assumir a forma textual escolhida pelo estudante: vídeos, *power points*, cartazes, desenhos, textos escritos. Na turma em questão, 3 estudantes apresentaram relatos escritos e um, na forma de *Power point*. Através dessa produção textual, os estudantes observam o ambiente escolar a partir de outros pontos de vista e re-significam tanto a escola quanto a atividade de observação da disciplina de Estágio Supervisionado.

Para sintetizar esse primeiro item, apresentamos o quadro 6 abaixo com um resumo das atividades desenvolvidas nesta etapa.

Quadro 6 - O Exercício de Estranhamento

Aulas	Atividade desenvolvida	Duração da atividade
Aula 1	- Leitura e roda de discussão do texto: <i>Ritos Corporais entre os Nacirema</i> ; - Desconstrução dos sentidos apresentados pelo texto: uma nova discussão.	2 horas
Aula 2	- Retomada da discussão e proposta de desnaturalizar o ambiente escolar: produção do relato pelos discentes.	1 hora
Aula 3	- Após 2 semanas de observação no ambiente escolar, foi apresentado o exercício de estranhamento produzido pelos estudantes. - Os sentidos que mais se destacaram no exercício de estranhamento irão dialogar com referenciais da área, desencadeando o próximo relato.	4 horas

Fonte: elaborado pelo autor.

3.2.2 Desdobramentos do exercício de estranhamento

Partindo da leitura em conjunto dos relatos sobre o exercício de estranhamento, nas dependências da UFJF, estabelecemos uma roda de conversa, buscando, juntos, entre os sentidos atribuídos pelos estudantes ao ambiente escolar aqueles, que mais se destacaram. Nessa turma, foram ressaltados os seguintes temas:

- 1) **Tempo escolar:** todos os relatos são marcados por reflexões a respeito do tempo e sobre a forma como este se configura e é gerenciado na escola. Podemos perceber essas marcas na escrita dos estudantes:

Alexandre: Passou aproximadamente 2 horas e aquela sirene voltou a tocar, as pessoas em minha volta comemoravam, se levantavam e saíam da sala.

Adrian: De repente o barulho surge novamente como quem autorizasse a saída daquele ser que traçava os sinais [...].

- 2) **Espaço físico da escola:** as características do espaço escolar também marcaram os exercícios de estranhamento dos estudantes, tal como aparecem nos trechos:

Fernanda: Mas era amplo e bem iluminado por materiais que curiosamente iluminavam sem ajuda de chamas [...].

Nena: Seus filhos, curumins e maiores, todos os dias frequentavam um templo onde recebiam ensinamentos.

- 3) **Uniforme escolar:** o uniforme escolar também é algo predominante em todos os relatos e se apresenta aos estudantes como uma marca do estar na escola:

Adrian: [...] e os que têm o corpo coberto pelo tecido branco, saem às pressas!

Nena: Eles cobriam o corpo com vestes iguais e sempre na mesma hora do dia entravam no templo e lá permaneciam até a hora do sol sobre nossas cabeças.

Partindo desses 3 temas que surgiram após a leitura e discussão dos exercícios de estranhamento, os estudantes puderam optar por se aprofundar em um ou mais temas.

Iniciando novas leituras, buscando o diálogo entre referenciais teóricos e a realidade vivenciada na escola, o que, para Orlandi (2012), marca a noção de intertextualidade, que remete ao fato de que um texto nasce em outros textos, assim como também aponta para outros tantos. Como produto dessa discussão, das novas leituras e observações na escola, um novo relato foi produzido, indo ao encontro dos objetivos de formação de leitores nas licenciaturas apontados por Flôr e Cabral (2012, p. 107). Para as autoras, “[...] O leitor que busca a reflexão crítica em sua leitura procura, nas leituras já feitas, subsídios para assumir novos pontos de vista”.

A partir da escolha individual de cada estudante, o(s) tema(s) escolhido(s) para a produção desse novo relato podem ser vistos no quadro 7 a seguir.

Quadro 7 - Tema(s) escolhido(s) pelos estagiários na produção do novo relato

Estudantes	Tema(s) escolhido (s)
Adrian	Tempo e espaço físico da escola
Alexandre	Tempo e espaço físico da escola
Fernanda	Uniforme escolar
Nena	Uniforme escolar

Fonte: elaborado pelo autor.

3.2.3 A relação professor-aluno

As características e nuances da relação entre professores e estudantes foram os temas trazidos para discussão pela professora da disciplina, pelo pesquisador e pela monitora. Optamos por essa temática por estar muito presente nos relatos orais dos licenciandos a respeito de suas observações na escola e, também, por considerarmos tratar-se de um desafio para professores em início de carreira. Para trabalhá-la, assistimos ao filme francês *A Voz do Coração*, que retrata os desafios e estratégias de um professor de música em um orfanato na França em 1949. O filme não apresenta uma perspectiva pedagógica ou um método, mas, sim, trata da ética, da sensibilidade e do valor do professor em suas relações com os estudantes. Após assistirmos ao filme, houve uma conversa sobre o tema e sobre como os estagiários o percebem em sua estada na escola. O terceiro relato foi, então, proposto e escrito na mesma dinâmica que o anterior.

3.2.4 Regência de Classe

Ao final de cada uma das duas disciplinas de estágio, os estudantes realizaram a intervenção nas escolas, lecionando para as turmas escolhidas. É importante salientar que este trabalho apresenta apenas as atividades desenvolvidas no sentido de subsidiar a escrita dos relatos. Nas disciplinas, os licenciandos ainda elaboraram planos de aula que foram apreciados, discutidos e postos em prática nas escolas onde realizavam os estágios. Partindo da construção do plano de aula, discussão e intervenção nas escolas, os estagiários produziram o último relato sobre a experiência da docência, apontando os desafios, limitações, expectativas nas aulas ministradas e outras discussões pertinentes.

3.2.5 Livro de Relatos

Ao final da disciplina de Estágio Supervisionado em Química II, todos os relatos produzidos pelos 4 estudantes foram compilados em um livro de Estágio, sendo cada estudante responsável pela escrita de um capítulo. Para isso, os estudantes criaram uma capa e indicaram um título para esse livro, além de buscarem articulações entre os relatos escritos de forma a dar coesão e coerência interna ao capítulo. O livro foi salvo em uma mídia digital (CD) e entregue aos membros da escola – professor orientador e direção como retorno das atividades e reflexões propiciadas por aquele ambiente.

Acreditamos que a construção do relatório de estágio que, comumente, é realizado nas disciplinas de estágio, configura-se, de forma geral, em um texto preenchido de forma automática, sem a devida reflexão sobre aquilo que é produzido. A proposta dessa disciplina é que o relato seja produzido a todo momento, no decorrer de todo o estágio, com reflexão e articulação de novas leituras. E, ao final do semestre, os estudantes têm como produto final um livro de relatos de todos os estagiários daqueles semestres. O livro de relatos produzido por esses estudantes pode ser encontrado no anexo III dessa dissertação.

Foram apresentados, neste capítulo, alguns caminhos e as condições de produção dessa pesquisa, sendo estas pano de fundo para compreensão das discussões que serão apresentadas na roda de conversas no capítulo a seguir. No capítulo a seguir, apresentamos o delineamento do *corpus* de análise, bem como uma proposta de análise.

4 A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS* E UMA PROPOSTA DE ANÁLISE...

Traçados os caminhos e as condições de produção desta pesquisa, é importante apresentarmos que, ao pensar em movimentos analíticos, “[...] um dos primeiros pontos a considerar, se pensamos a análise, é a constituição do corpus” (ORLANDI, 2012, p. 62). Para a autora, a construção do *corpus* contrapõe ao caráter pontual, impregnado de sentidos prontos que tem a “coleta de dados”. É comum esse termo estar associado a uma visão empirista da ciência, que pressupõe um objeto estático, tendo uma única verdade, que será descoberta após a sistematização e coleta de dados.

Em contrapartida a essa visão, a construção do *corpus*, como destacado por Flôr (2009) e Orlandi (2012), compreende posicionar-se em determinado lugar, não neutro, pois sua delimitação não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos. Nesse sentido, a teoria que guia a construção do nosso *corpus* de análise é a AD, Orlandi (2012) ressalta:

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação. (ORLANDI, 2012, p. 64)

Apresentadas as atividades desenvolvidas e visando responder à questão da presente dissertação, realizamos uma roda de conversas com os estudantes que finalizaram as duas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química. No próximo item, iremos mostrar como se deu a construção desse *corpus* de análise, para em seguida, apresentarmos uma proposta de análise.

4.1 *CORPUS* DE ANÁLISE: A RODA DE CONVERSAS

Ao final da disciplina de Estágio Supervisionado em Química II, realizamos uma roda de conversas com a finalidade de compreender as influências das atividades desenvolvidas e os caminhos trilhados pelos estudantes. Nesse sentido, Silva e Guazelli (2007) afirmam:

A roda de conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos,

sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações. (SILVA; GUAZELLI, 2007, p. 54)

Para essa roda de conversas, um roteiro (apêndice II) foi criado com o intuito de nortear as discussões, mas sem a necessidade de seguir cada item apresentado. Sempre que necessário, introduzimos outras questões que levavam os estudantes a aprofundar seu argumento, fornecendo informações mais significativas. Visando perceber o funcionamento do roteiro elaborado, realizamos uma entrevista piloto com o estudante que somente realizou o primeiro Estágio. Essa entrevista piloto apontou algumas possibilidades de discussão e ajustes a serem feitos no roteiro. Participaram da roda os 4 estudantes que concluíram a disciplina de Estágio, e, no formato de um semicírculo, os 4 estagiários e o pesquisador discutiram os principais eixos do apêndice II.

O roteiro elaborado para nortear a roda de conversas foi dividido em 4 eixos, e cada um deles aglomeravam uma série de questões, sendo esses eixos:

Eixo 1 – Leitura e escrita: buscamos, nesse eixo, perceber os hábitos, dificuldades e as influências na leitura e escrita.

Eixo 2 – A produção do exercício de estranhamento: procuramos, através desse eixo, compreender como foi a experiência de estranhar o ambiente escolar e as dificuldades encontradas.

Eixo 3 - Construção de relatos: nesse eixo, visamos a entender os movimentos de leitura e escrita na produção dos relatos durante as duas disciplinas de estágio.

Eixo 4 - Leitura e escrita na disciplina de Estágio Supervisionado: buscamos, com esse último eixo, compreender as expectativas dos estudantes frente à disciplina de Estágio e as possibilidades de trabalho com leitura e escrita nesse momento da formação inicial.

Em síntese, objetivamos, por meio dessa roda de conversas, perceber as influências das atividades desenvolvidas nas habilidades de leitura e escrita, bem como compreender os caminhos percorridos pelos estudantes. Procuramos, também, fazer desse momento uma conversa entre o pesquisador e os participantes, de modo que se tornasse algo agradável, sem o peso de um roteiro a ser debatido. Assim, em vários momentos, o assunto se desviava um

pouco do proposto, e surgiam diversas histórias referentes à graduação, vida profissional e familiar.

Apesar do clima informal gerado na roda de conversas, esse momento se constituiu em um outro espaço, no qual foi solicitada a assinatura do termo de compromisso e a ficha de identificação, reforçando a identidade do pesquisador para os estudantes. Nesse sentido, a roda de conversas sedimentou o caráter de pesquisa das atividades desenvolvidas.

É importante ressaltar que o sujeito fala de um determinado lugar que constitui o seu dizer, como destaca Orlandi (2012). Dessa forma, as palavras do pesquisador significam, de modo diferente do dizer dos estudantes, devido às relações de poder que se criam, sendo relações hierarquizadas:

Se o sujeito fala a partir do lugar do professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno. O padre fala de um lugar em que suas palavras têm uma autoridade determinada junto aos fiéis etc. Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação”. A fala do professor vale (significa) mais do que a do aluno. (ORLANDI, 2012, p. 39)

Esse é um dos mecanismos de funcionamento do discurso que constitui as formações imaginárias, ou seja, os sujeitos físicos podem não ocupar tais posições, mas, devido ao contexto sócio-histórico e a memória, são construídas imagens dos sujeitos. Orlandi (2012, p. 40) diz que “[...] na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições”. Portanto, a imagem que o estagiário tem do pesquisador e a que o pesquisador tem do estudante podem atuar no discurso regulando a argumentação de tal forma que os interlocutores ajustem o seu dizer, buscando produzir determinados efeitos em seu ouvinte, o que a autora denomina “mecanismo de antecipação”. De um lado, temos o pesquisador, com suas questões e objetivos, e, de outro, está o estagiário, um sujeito ativo, constituído por suas histórias de leitura, que atribui significado às suas ações, articula e expressa seus pensamentos à sua própria maneira.

Acreditamos que “[...] o sujeito significa em condições determinadas” (ORLANDI, 2012, p. 53) e, ao dizer isso, pressupomos que os discursos que foram produzidos na roda de conversas têm essas características porque foram produzidas em e por um conjunto de condições e não em outro, sendo que, caso fosse outro, não seria mais o mesmo, pois poderia apresentar outros significados. Desse modo, as condições de produção da roda de conversas devem ser consideradas e não podem ser excluídas das condições de produção amplas,

cabendo ao analista de discurso relacionar o dizer à sua exterioridade, às suas condições de produção.

Os dizeres dos estagiários na roda de conversas se constituem como um texto, sendo “[...] a unidade que o analista tem diante de si e da qual ele parte. [...]”? Ele o remete imediatamente a um discurso que, por sua vez, se explicita em suas regularidades pela sua referência a uma ou outra formação discursiva” (ORLANDI, 2014, p. 63). O conjunto formado pelos textos dos estudantes remeterá ao(s) discurso(s) deles sobre as influências das atividades desenvolvidas nas disciplinas de Estágio.

Finalizada a roda de conversas, as falas dos estudantes foram transcritas, sendo utilizados nomes fictícios, indicados pelos próprios estagiários na ficha de identificação. A roda de conversas gerou um áudio de aproximadamente 48 minutos, e a transcrição das falas, um texto de 19 páginas, como pode ser visto no apêndice III. De posse das transcrições, tendo em vista o nosso objetivo e as condições de produção em sentido amplo e estrito, realizamos a leitura do texto em diversos momentos na busca por de-superficializado, como destaca Orlandi (2012):

Há uma passagem inicial fundamental que é a que se faz entre a superfície linguística (o material de linguagem bruto coletado, tal como existe) e objeto discursivo, este sendo definido pelo fato de que o corpus já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial, feito em uma primeira instância, pelo analista, e já se encontra de-superficializado. (ORLANDI, 2012. p. 65)

Partindo desse processo de de-superficialização do texto produzido na roda de conversas, algumas categorias emergiram e serão discutidas nos próximos itens, sendo as principais:

- as histórias de leituras dos estagiários: os caminhos e as influências;
- o Exercício de Estranhamento realizado no ambiente escolar e os apontamentos para novas leituras;
- os caminhos percorridos na construção dos relatos;
- a disciplina de Estágio Supervisionado e as possibilidades de se trabalhar com leitura e escrita.

Apresentamos, a seguir, uma proposta de análise.

4.2 AS HISTÓRIAS DE LEITURAS DOS ESTAGIÁRIOS: OS CAMINHOS E AS INFLUÊNCIAS

Toda leitura tem sua história (em épocas diferentes lemos de formas diversas um texto), e todo leitor tem sua história de leituras. O conjunto de leituras feitas configura, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico, como destaca Orlandi (2012). Dessa forma, compreender e contribuir com as histórias de leituras dos estudantes é fundamental na formação inicial de professores (de Química, em particular). A partir da transcrição da roda de conversas, buscamos, neste item, apresentar algumas histórias de leituras dos sujeitos da pesquisa, bem como as possíveis influências.

Partindo do questionamento realizado aos estudantes – “quais foram os caminhos de leitura e escrita percorridos desde a Educação Básica até a Universidade?” –, podemos apresentar algumas características desses sujeitos. A estagiária Fernanda argumenta:

***Fernanda:** Eu já parei pra analisar isso e eu percebi que a minha escrita, ela ficou prejudicada. Quando eu saí do meu Ensino Médio, eu não sabia, eu não conseguia, é..., era difícil errar palavras, a ortografia. A desenvoltura para a escrita era melhor. Porque a gente estuda outras coisas também. Eu treinava muita redação, muita escrita, leitura, lia livros literários, livros de outros... não só aqueles livros didáticos, né? Que a gente costuma ler depois que entra na Universidade. E depois que eu entrei, passado alguns anos, dois, três anos, ficou muito comprometida essa desenvoltura para a escrita, porque o que a gente estuda, não é escrever, né? A gente estuda aquele raciocínio lógico, matemático. Então ficou bem comprometido.*

Na fala da estagiária Fernanda, é perceptível a vinculação da linguagem com a gramática, associando o êxito na escrita aos “acertos” gramaticais na Educação Básica. Já na graduação, devido ao caráter potencialmente quantitativo do curso de Química, a estudante ressalta a dificuldade com a escrita, uma vez que há uma grande valorização das habilidades quantitativas durante o curso, limitando as habilidades qualitativas, como destaca Queiroz (2001). É notória, na fala da estagiária, a possível ausência de trabalhos com leitura e escrita em diferentes gêneros textuais nesse momento da formação inicial, sendo que trabalhar nessa perspectiva possibilita o desenvolvimento de habilidades como a criatividade, leitura crítica, criação de textos e a recriação de sentidos, tal como defende Francisco Junior (2011). Apesar de apontar que a leitura e a escrita ficaram comprometidas durante as disciplinas do curso de Química, a estagiária considera a licenciatura como influenciadora de algumas práticas

envolvendo leitura e escrita, reforçando a dicotomia ainda existente entre as disciplinas pedagógicas e as específicas do curso de Química: “[...] *Em algumas disciplinas da Educação praticamos bastante a escrita. Por exemplo, é... Para escrever um diário de bordo, muita leitura. E com os relatos do estágio, que nós fomos, que pegamos para praticar mesmo, para criar, para fazer uma redação, né?*”.

A estagiária Nena concordou com Fernanda no que tange à facilidade de ler e escrever no período da Educação Básica e destacou que, após ingressar na licenciatura em Química, continua escrevendo bastante. Porém afirmou que apresenta dificuldades com os textos produzidos nas disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação:

Nena: Eu sempre tive facilidade com a escrita e a leitura. Eu, desde criança, eu adorava ler e sempre tive muita facilidade. [...] Eu sempre lendo e tinha mania de estudar escrevendo também. E sempre estudei português pra concursos, [...]. Então eu estou sempre estudando português. E, agora, eu escrevo bastante. [...]. E às vezes, assim, eu sou muito crítica no que eu escrevo. Então, às vezes eu escrevo um monte, aí de repente eu apago a metade e falo, “não, vamos fazer de novo”. E, então, eu sou muito exigente. E daí às vezes eu demoro muito para fazer esses textos de, é, da área da educação, que a gente tem que fazer... Isso aí eu não sei muito bem ainda não, estou aprendendo, tenho dificuldades.

É importante perceber, na fala da Nena, a associação do ato de ler e escrever com a disciplina de língua portuguesa, sendo que sua facilidade com a escrita, nas suas palavras, está relacionada ao entendimento das normas gramaticais. Conforme Flôr (2009), essa visão se cristaliza na formação de professores de Química, os quais acreditam que pensar questões da linguagem seja exclusivamente papel do professor de português. Quando a estagiária comenta que possui dificuldades com o formato de escrita exigido nas disciplinas pedagógicas, reforça a necessidade de se compreender e se trabalhar com a leitura e a escrita para além da capacidade de copiar e decodificar textos, sendo essas um “[...] instrumento de comunicação e expressão, meio de ampliar contatos, de se fazer presente no mundo ou compreendê-lo, enfim, a possibilidade de estabelecer outros canais de interlocução, inserindo-se ativa e criticamente em práticas da sociedade letrada” (COLELLO, 2012, p. 50).

Contrariamente aos caminhos traçados por Fernanda e Nena, os estagiários Alexandre e Adrian destacam a dificuldade com as normas gramaticais na Educação Básica:

Alexandre: No meu caso, foi exatamente o contrário. Eu sempre tive muita dificuldade com o português em si. Tanto em relação às regras de, sei lá, acentuação, pontuação, todas essas regras, eu também não me sentia muito

à vontade em produzir, em produzir textos. E quando eu fui introduzido na Exatas, eu achei aquilo muito fácil, que era tudo pronto. Já basicamente os textos prontos. O que você colocava era basicamente era resultados e tal. Bastava colocar no trabalho exatamente aquilo que era observado. Aí, quando eu comecei as matérias da licenciatura que começou a puxar desse lado. E aí foi meio complicado para mim.

O estagiário, ao considerar “fácil” a leitura dos textos indicados pelas disciplinas específicas da Química e apontar que “*bastava colocar no trabalho aquilo que era observado*”, concebe a linguagem como transparente, uma vez que bastava seguir os procedimentos e orientações do texto que atingia o objetivo estabelecido pelo professor ou roteiro seguido. Nesse sentido, sua fala vai ao encontro do pensamento de Almeida, Cassiani e Oliveira (2008), que dizem que a escrita, muitas vezes, envolve o exercício mecânico das ideias, sem que ocorra propriamente elaboração e reflexão pelos estudantes. Em contrapartida, ao ingressar nas disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, Alexandre percebeu as diferenças na escrita e observou que não bastava seguir um modelo rígido para produção dos textos. Nesse instante, o estudante começa a se perceber como produtor de textos e a compreender a opacidade da linguagem. Evidenciando a influência da licenciatura como disparador na sua formação enquanto leitor e escritor.

O estagiário Adrian também relatou dificuldades com a linguagem na Educação Básica. Somando-se a isso, o estudante lembrou uma vivência escolar que coincide com o que é discutido por Almeida e Sorpreso (2010). Para as autoras, a não transparência da linguagem não é levada em consideração no âmbito da Educação Científica. Por exemplo, nas avaliações escolares em diferentes níveis de ensino, é geralmente cobrada a reprodução idêntica dos conteúdos anteriormente ensinados. Nesse sentido, o estagiário assim nos relatou:

Adrian: Para mim, assim, nos anos iniciais, no Ensino Fundamental lá, eu tinha muita dificuldade. Eu lembro que eu tinha uma professora de redação que ela mandava eu refazer as minhas redações, depois de corrigir, para poder melhorar a minha escrita. Eu lembro também que uma vez que a professora me deu zero porque o que eu escrevi não estava da mesma forma do livro.

Para Flôr (2009), esse tipo de postura, como a relatada pelo estagiário, revela uma visão que concebe o texto como portador de uma única e determinada mensagem, a qual, se o leitor não compreende, é porque não domina suficientemente bem as habilidades de leitura. E isso, no âmbito da educação, significa, entre outras coisas, presumir o conhecimento como

algo acabado, completo, sem espaços para o novo. Seria um modelo educacional de transmissão: uma vez que o conhecimento está pronto, bastaria transmiti-lo. Assim como no Ensino Médio, a repetição mnemônica – “[...] que é a do efeito papagaio, só repete” (ORLANDI, 2012, p.54) – também acontece nas Instituições de Ensino Superior (em particular, no curso de Química). Muitas vezes, o estudante precisa reproduzir o conceito químico exatamente como está escrito no material de referência, como afirma Nena: “[...] *mas na maneira de formular as respostas das provas, né? Aí que a gente tinha que saber fazer de uma forma certa e única, se não a gente perde muito ponto*”. Nesse caminho, Flôr (2009) ressalta:

A construção de sentidos diferentes dos professores passa então a ser enquadrada na categoria “erro”, que na escola geralmente é lido como incompetência, fracasso. Um argumento bastante comum entre os professores para as dificuldades encontradas ao lecionar a disciplina de química – e repetido por professores de outras disciplinas escolares – é o de que os estudantes não sabem interpretar. [...] Muitas vezes, quando se referem ao estudante não saber “interpretar”, na verdade os professores querem dizer que esses não sabem localizar a resposta em um texto dado, ou relacionar os dados de um problema com uma fórmula necessária a sua resolução. (FLÔR, 2009, p. 17)

No mesmo sentido dos demais estudantes, o estagiário Adrian também destacou a influência das disciplinas pedagógicas para pensar questões da linguagem.: “[...] *Mas fazer relatos, construir, fazer textos, eu acredito que para mim é tranquilo, eu fiz muito aqui na Faculdade de Educação*”.

Como visto nas discussões anteriores, é perceptível, na fala dos estudantes, a dicotomia existente entre as disciplinas pedagógicas e as específicas do curso de Química. Além disso, tivemos indícios das contribuições das disciplinas pedagógicas para a formação do leitor e escritor. Em contrapartida, muitas vezes, as disciplinas específicas se apoiam na produção de relatórios técnicos em que há pouca reflexão sobre aquilo que se escreve. Diante disso, perguntamos aos estagiários sobre as influências da licenciatura como disparadora ou não para discutir questões ligadas à linguagem. Vejamos a fala de Adrian:

Adrian: *Assim, da maneira como o curso se deu, eu diria que metade, porque tem as partes de relatório lá das disciplinas específicas de química e tem aqui as partes da educação que, eu pelo menos, tive que escrever bastante. Quando eu fiz Processo de Ensino e Aprendizagem, o professor deu bastante questões que, tipo assim, eram respondidas com um texto, entendeu? E aí você tinha que ler, por exemplo, os referenciais teóricos lá,*

principalmente Vigotsky e Piaget, e trabalhar a resposta em cima daquilo, fazendo analogias, fazendo construção. Não era você pegar uma resposta pronta não.

A fala de Adrian, que encontrou concordância por parte dos demais estudantes, marca a oposição entre o quantitativo *versus* o qualitativo, a licenciatura e o bacharelado. Essa forma de perceber o curso de Química ainda está vinculada ao modelo da racionalidade técnica, em que predominou, por muito tempo, a ênfase na formação do bacharel, sendo que as disciplinas pedagógicas, muitas vezes, eram desconectadas dessa preparação. A estudante Fernanda, que já havia destacado a influência de algumas disciplinas pedagógicas para pensar em outras formas de ler e escrever, reforçou o caráter técnico dos relatórios produzidos nas disciplinas específicas da Química: “[...] *A escrita é o relatório. Introdução, objetivo, metodologia, conclusão. Isso a gente aprende, né? Mas é muito fácil, basta seguir o modelo, na internet possui vários*” (estagiária FERNANDA). Silva (2012) aponta que o uso desses relatórios dificilmente se configura em práticas de escritas acadêmicas significativas para a formação de professores autônomos.

É importante perceber, na fala dos estagiários, que as disciplinas específicas de Química têm possibilitado pensar a linguagem como ferramenta e meio para aperfeiçoar os trabalhos acadêmicos da área, como é trabalhado por Ferreira e Queiroz (2012). Já as disciplinas pedagógicas possibilitam outras formas de trabalhar com a leitura e escrita, indo ao encontro dos trabalhos de Cassiani e Almeida (2005).

A influência da licenciatura apresentada pelos discentes no curso de Química vai ao encontro do trabalho realizado por Cabral, Moura e Flôr (2014), apontando os sentidos atribuídos à escrita por estudantes de Licenciatura em Química da UFJF na modalidade a distância. Para os autores, as preferências por gêneros de escrita refletem a oposição muitas vezes apontada pela literatura entre ciências e artes, quantitativo e qualitativo, na medida em que os estudantes que têm preferência por relatórios e textos de conteúdo acadêmico mencionam a escrita para o curso de Química, enquanto aqueles que escrevem poemas, diários e relatos mencionam a licenciatura como disparadora.

Diante desses apontamentos, questionamos os estudantes sobre os seus hábitos de leitura e escrita. Num primeiro instante, todos os estudantes responderam que não têm o hábito de ler e escrever, exceto a estudante Nena: “[...] *Ah, eu escrevo e leio tudo. Tem que... desde as contas de casa até meus pensamentos [risos]. Tudo eu escrevo*”. Os demais estudantes concordaram com o estudante Adrian:

Adrian: [...] Eu leio sim, no dia a dia, porque, por exemplo, hoje em dia, pra você poder usar a internet, você lê, você lê muito. Mas pegar um livro de literatura mesmo pra poder aprender, né? Porque dizem que você aprende a escrever lendo. E eu não tenho esse hábito, não tenho. Ultimamente, eu leio notícia de facebook lá, mas não o dia a dia, o cotidiano não. Notícias mesmo. Informações de política, de cidade. Aquelas notícias, noticiário geral. Mas eu não tenho o hábito nem de ler e nem de escrever.

Essa visão apresentada se aproxima da concepção de leitura escolar, na qual são validadas as leituras de eruditos, livro didático e artigos científicos:

Muitas vezes no contexto escolar a leitura é vista como um processo separado do dia-a-dia dos estudantes. É como se ler não tivesse nada a ver com sua realidade nem fosse perpassado por ela, havendo atividades específicas de leitura e momentos estanques para que essa ocorra (FLÔR, 2009, p. 62)

A Estagiária Fernanda concorda com o estagiário Adrian, destacando que gosta de ler, porém, devido à falta de tempo, não consegue realizar as leituras que gosta, associando o prazer pela leitura com os textos não acadêmicos: “[...] *Eu gosto muito de ler. Eu não... é... tenho tempo. E o meu maior sonho é terminar a graduação e conseguir pegar um livro literário, que não fale nada de didática, nada de química pra ler, porque eu gosto de ler*”. Esse pensamento aponta para a pesquisa realizada por Andrade e Martins (2006), que investigaram um grupo de professores de uma Escola Federal de Ensino Médio, buscando as concepções, sentidos e conceitos de leitura que são edificados historicamente por meio de suas falas. As autoras apontam uma questão interessante: a de que os professores associaram o ato de ler “por prazer” a outros gêneros de textos que não aqueles relacionados ao espaço escolar, de cunho científico e/ou didático. Deste modo, a leitura escolar acaba tendo aspecto obrigatório, cansativo e desinteressante. Para esses professores,

[...] ler por prazer sem o compromisso da obrigação, do interesse e do esforço e da disciplina e da rotina escolares, seria um bem em si mesmo. O desejo e a fruição, o espaço para liberdade estaria relacionado ao direito de parar de ler, de saltar partes, de escolher, de negar uma leitura que seria controlada e controladora. (ANDRADE; MARTINS, 2006, p. 139)

As falas dos estagiários se aproximam da pesquisa realizada por Quadros e Miranda (2009), a qual buscou identificar que tipo de leitura os estudantes do curso de licenciatura em Química costumam fazer. A maioria deles aponta que as leituras feitas estão ligadas a atender

às exigências do curso e declara a falta de tempo para se dedicar a outras leituras. E essas outras leituras realizadas no dia a dia, como disse Adrian, estão associadas ao prazer de ler, não caracterizando uma leitura “válida”.

Alexandre diz ter o hábito de leitura desde o Ensino Médio, mas relatou a dificuldade na escrita: “[...] *Eu criei o hábito de leitura desde o ensino médio. Mas, sempre teve esse papo de que se você ler bastante você consegue escrever. Mas isso não foi muita verdade não*” (estagiário ALEXANDRE). Orlandi (2012, p. 119) afirma que não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem: “[...] Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem”. Indo de encontro ao que foi dito por Alexandre e concordando com o apresentado por Orlandi (2012), a estudante Fernanda diz: “[...] *Mas eu acho que pode desenvolver sim, a leitura desenvolve a capacidade de escrever também, porque amplia suas ideias. Se você, pra você escrever, pra você produzir um texto, você tem que ter ideias. E pra isso você precisa ler*”.

Neste item, apresentamos algumas histórias de leituras dos sujeitos desta pesquisa. Percebemos que 2 estudantes (Fernanda e Nena) tinham facilidade com a linguagem na Educação Básica, e o sucesso deles na leitura e escrita estava relacionado com a capacidade de decodificar e produzir textos seguindo as normas gramaticais. Para as estudantes, as disciplinas específicas do curso de Química não contribuíram para desenvolver e discutir outras questões da linguagem, reforçando o caráter técnico dos relatórios produzidos nesse momento da formação inicial. Em contrapartida, as disciplinas pedagógicas da Licenciatura em Química possibilitaram uma nova forma de ler e escrever.

Os outros dois estagiários relataram as dificuldades com a linguagem desde a Educação Básica, marcados pelas avaliações escolares que, muitas vezes, desconhecem as histórias de leituras dos estudantes e consideram a linguagem como transparente. Assim como Nena e Fernanda, que, ao ingressarem na licenciatura em Química, perceberam as influências das disciplinas pedagógicas para re(pensar) as práticas de leitura e escrita.

Com relação aos hábitos de leitura, os estagiários, em geral, apresentam uma visão contrária ao que é proposto por Orlandi (2012), aproximando-se da concepção de leitura escolar. As leituras não acadêmicas estão associadas à leitura por “prazer” e “fruição”, não caracterizando uma leitura válida para esses estudantes.

No próximo item, vamos apresentar o “Exercício de Estranhamento realizado no ambiente escolar e os apontamentos para novas leituras”, delineando e discutindo a atividade a partir da visão dos estudos pela roda de conversas.

4.3 O EXERCÍCIO DE ESTRANHAMENTO REALIZADO NO AMBIENTE ESCOLAR E OS APONTAMENTOS PARA NOVAS LEITURAS

Como visto no capítulo 3, a primeira etapa da atividade, intitulada Exercício de Estranhamento, consistiu na leitura do texto do autor Horace Miner nas dependências da UFJF. Já na roda de conversas, questionamos os estudantes sobre as possibilidades de discussão desse texto. Para Alexandre, “[...] *O texto é muito interessante, eu não tinha percebido que aquela sociedade... é... é a nossa sociedade, né? E quando vocês falaram para lermos o texto com as palavras invertidas, tudo fez sentido. Eu achei interessante perceber que apenas mudando poucas palavras em um texto pode mudar todo o significado*” (estagiário ALEXANDRE). Essa fala aponta para as diferentes leituras que o texto suscitou, o que possibilitou uma ampla discussão para além da *transparência da linguagem*, “[...] de acordo com a qual se tem a ilusão de que é possível ‘atravessar’ o texto e ter acesso a um sentido único por ele produzido” (FLÔR, 2009, p. 69).

Indo ao encontro da fala do Alexandre, os estagiários Adrian e Fernanda também perceberam que o mesmo texto pode produzir sentidos diferentes, dependendo de cada sujeito e do seu histórico de leituras, sendo esse sujeito “[...] marcado pela historicidade, situado no contexto sócio-histórico de uma comunidade, num tempo e espaço concretos, ou seja, é constituído socialmente, trazendo consigo suas histórias de vida e de leitura” (ORLANDI, 2012, p. 21):

***Fernanda:** Comigo já foi diferente, quando comecei a ler o texto com aquelas palavras que não faziam muito sentido, eu automaticamente notei que “Nacirema” poderia ser “American”, aí eu já fui lendo o texto pensando na sociedade americana, entendeu? Eu acho que isso que é o bacana do texto, cada um conseguiu compreender o texto da sua maneira, né? Dependendo de vários fatores.*

Diante da fala da Fernanda, o estagiário Adrian complementou:

***Adrian:** [...] o texto realmente possibilita pensar muitas coisas: a crítica a nossa sociedade, aos ritos que fazemos, e, é... até mesmo pensar a linguagem, né? No dia da aula, eu lembro que vocês discutiram bastante isso. Outro dia, eu até usei esse texto dentro da escola que eu peguei uma designação, só que em uma perspectiva um pouco diferente da de vocês. Eu não pedi para eles realizarem o exercício de estranhamento.*

A partir das falas apresentadas, acreditamos no potencial do texto “*Ritos corporais entre os Nacirema*” para discutir e perceber questões que envolvam a linguagem, buscando um afastamento da visão que comumente é atravessada nas instituições de ensino de que basta ler de forma correta para compreender exatamente o que está escrito. Nesse sentido, a discussão desse texto possibilitou a reflexão sobre “[...] a responsabilidade do professor de Ciências na formação do leitor, ressaltando a não transparência da linguagem e discutindo a *desnaturalização da leitura*, no sentido de incrementar estratégias, que visem um trabalho futuro com estudantes do ensino básico” (CASSIANI; NASCIMENTO, 2006, p.116).

Sabemos que esse texto não é o único que possibilita essas discussões, porém, diante da necessidade de compreender o Exercício de Estranhamento, optamos por utilizá-lo texto pretexto para criação do primeiro relato.

Após estudos e reflexões do texto de Miner (1976), os estudantes realizaram esse mesmo movimento que o autor, porém desnaturalizando o ambiente escolar. Nesse sentido, os estagiários, ao retornar para a escola, lançaram esse novo olhar e, a partir disso, produziram o relato Exercício de Estranhamento nesse ambiente. Além dos novos desafios e leituras do estágio, os estudantes estão “[...] reinserindo-se num espaço no qual já estiveram por um longo tempo de suas vidas, na condição de alunos”, e eles são levados a “[...] repensar anos de prática implícita” (MICARELLO, 2012, p. 93).

A partir disso, os estudantes, na roda de conversas, falaram sobre a experiência de desnaturalizar o ambiente escolar e sobre os desafios na produção desse relato. A estudante Fernanda destacou a importância dessa atividade para conseguir olhar a escola com “outros olhos”, considerando o ambiente escolar familiar. Somando-se a isso, percebeu a produção desse relato como descritivo e de criação, após a incorporação de um personagem, conseguiu descrever a escola sob um novo ponto de vista.

Fernanda: [...] De primeiro momento, é verdade, a gente é tão naturalizado com o ambiente e com as coisas da escola, porque a gente passa muitos anos na escola. E assim, foi legal por quê? Porque vamos estranhar o que pra você não é estranho, né? Como se você nunca tivesse visto aquilo antes. Eu acho que foi um exercício muito bacana, porque levou a gente a pensar e até estar, fomos forçados, né, a olhar as coisas com outros olhos, né? Foi um exercício, assim, bacana, porque eu nunca tinha visto, eu nunca, primeira vez que eu tinha conhecido um exercício do tipo, né? Um estranhamento. E foi muito bacana, foi e desenvolveu a habilidade de descrição e criação, principalmente, né? De estar escrevendo aquilo que você observa, de um modo assim, desnaturalizado.

O estudante Alexandre concordou com a Fernanda, apontando a possibilidade de olhar a escola sob um novo ângulo a partir desse exercício de distanciamento: “[...] *Ah, eu acho que o olhar, o olhar novo sobre a escola. Eu acho que esse é o principal, eu acho. Você tentar observar essas pequenas coisas que no nosso dia a dia passa batido, que a gente vê de forma tão natural*”. Para Pimenta e Lima (2012), ao permitir distanciamento e aproximações das situações observadas sustenta a reflexão sobre os fenômenos estudados.

A estagiária Nena, apesar de ter sido docente há aproximadamente 10 anos, viveu uma nova fase na sua formação inicial ao realizar o estágio em uma escola particular. Nessa situação, o Exercício de Estranhamento possibilitou conhecer uma outra realidade ainda não vivenciada. Para Velho (1978), esse deslocamento possibilita tanto a mudança do “exótico em familiar” e o “familiar em exótico”.

Para esses estudantes, realizar o exercício de estranhamento, assim como o autor Horace Miner (1976), é estar se deslocando, partindo da formação discursiva pedagógica para a formação discursiva antropológica. Nesse sentido, aspectos naturalizados do ambiente escolar apareceram em destaque nos relatos dos estudantes. O fato de situarmos nossas leituras a partir da formação discursiva na qual determinado discurso é originário restringe os sentidos possíveis, facilitando o direcionamento da interpretação. Assim, “[...] Sendo a palavra polissêmica, a desambiguação do sentido se dá levando em conta as condições de produção, a formação discursiva em que esse discurso se inscreve e a formação ideológica a que se filia” (BRANDÃO, 2012, p. 22).

O estudante Adrian também relacionou o Exercício de Estranhamento a uma atividade de criação: “[...] *o exercício de estranhamento é criação, né? É você se fazer de personagem e tentar dar a visão daquele personagem pra aquele algo que você está descrevendo. E, pra mim, esse tipo de criação é difícil*”. Francisco Junior (2011) destaca que trabalhar com outros gêneros textuais possibilita a criatividade e emprego de variados recursos linguísticos. Nesse sentido, acreditamos que pensar os desafios do exercício de estranhamento atrelado à produção de relatos pode ser um campo fértil para o trabalho de criação com futuros professores de Química.

O fato de o estagiário criar um personagem para o seu exercício de estranhamento, fez com que ele apresentasse dificuldades na produção do relato: “[...] *Porque é isso que está fazendo: você está criando um personagem e dando aquele ponto de vista. Não é você, você não está se expressando*. É importante destacar, na fala de Adrian, que ele não percebe que as suas histórias de leituras estão contribuindo com a formação do personagem. É através dessas

histórias que o estagiário fala; portanto, são as suas vivências, observações e sentimentos que são descritas pelo personagem criado.

Como já visto, a forma de apresentação do relato exercício de estranhamento era livre: vídeos, *power points*, cartazes, desenhos, poemas e outros, e somente a estagiária Fernanda utilizou o *power point* para produção deste relato. Perguntamos aos estudantes o porquê da preferência por relatos escritos, e Adrian destacou que “[...] Não sabia que podíamos mudar, fazer em outros formatos”. Nena e Alexandre pensaram que, como teriam a produção de um livro de relatos, o mais adequado seria a construção de relatos escritos: “[...] e como tinha que entregar um livro, eu achei que tivesse que estar tudo por escrito” (estagiária NENA). A estagiária Fernanda lembrou-se dos trabalhos produzidos pelos colegas em anos anteriores, que foram apresentados como modelos no semestre em questão. Por isso, optou por produzir em um formato diferente dos demais estagiários. Essas considerações são importantes para um próximo trabalho, dando maior ênfase nas possibilidades de criação em diferentes gêneros textuais.

A partir da leitura desses relatos em grupo nas dependências da UFJF, alguns temas se destacaram, trazendo à tona os sentidos dominantes para o ambiente escolar, aqueles que, mesmo deslocada a formação discursiva do autor e modificado o gênero discursivo da escrita, ainda caracterizam a escola. Como descrito anteriormente, os temas foram:

- tempo escolar;
- espaço físico da escola;
- uniforme escolar.

Partindo desses 3 apontamentos que surgiram dos exercícios de estranhamento, os estudantes iniciaram novas leituras sobre esses temas e dialogaram com a sua realidade vivenciada na escola, o que, para Orlandi (2012), marca a noção de intertextualidade, a qual remete ao fato de que um texto nasce em outros textos, assim como também aponta para outros tantos. Dessa forma, novos relatos vão sendo produzidos incorporando novas leituras do espaço escolar e dialogando com a literatura, indo ao encontro dos objetivos de formação de leitores nas licenciaturas apontados por Flôr e Cabral (2012).

Na roda de conversas, foi discutido esse processo de buscar novas leituras a partir dos apontamentos do Exercício de Estranhamento. Para o estagiário Alexandre, discutir e escrever

sobre um desses temas possibilitou aprofundar em um assunto inovador na sua formação inicial:

***Alexandre:** Eu achei muito interessante os temas, sabe? Eu nunca imaginei que iríamos ter que pesquisar sobre o uniforme escolar, é... E quando você vai procurar referências, é... você não imagina que existe textos sobre esse assunto. Eu jamais pensaria que tivesse tanta coisa envolvida nesse assunto. Por exemplo, entender o porquê de se usar o uniforme, como se deu historicamente a sua implementação, como eram os primeiros uniformes... Isso ajuda a entender muitas coisas da escola, né?*

Em concordância com Alexandre, a estudante Fernanda destacou a importância dos temas apontados, marcando a noção de intertextualidade:

***Fernanda:** Os temas são bastante relevantes e acho que nunca tinha discutido eles tão especificamente... a gente comenta em outras disciplinas, mas buscar leituras eu nunca tinha feito. Por exemplo, entender que o tempo escolar pode se relacionar com a indústria, eu nunca tinha pensado nisso antes. Achei interessante!*

Adrian apontou para a dificuldade em encontrar novos textos: “[...] foi um desafio encontrar esses novos textos, mas ao mesmo tempo... é... quando achava algum material, eu aprendi bastante” (estagiário ADRIAN). Como será visto no próximo item, muitas vezes, quando o estudante digita a palavra-chave de interesse no buscador e não encontra o texto exatamente como descreveu, ele tende a apontar dificuldades na busca, sendo essa leitura caracterizada por *busca-de-informações*, conforme definido por Geraldini (2013).

A partir das discussões apresentadas, percebemos que a utilização do texto de Miner (1976) como pretexto para o desenvolvimento das atividades permitiu discutir questões que envolvam a linguagem, aproximando-nos da visão de leitura e escrita discutido por Orlandi (2012). Além disso, o retorno do estagiário para a escola – e, nesse instante, desnaturalizando seu olhar com a produção de um relato – mostrou ser um caminho para o trabalho de criação e discussão de questões que envolvem esse espaço. Por fim, a partir da leitura desses relatos, foi possível perceber os sentidos sedimentados do ambiente escolar, possibilitando relações intertextuais pelos estudantes.

4.4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NA CONSTRUÇÃO DOS RELATOS

Como descrito no item 3.2, após a construção do relato exercício de estranhamento, outros relatos foram construídos no decorrer de dois semestres, sendo:

- relato produzido a partir dos apontamentos do exercício de estranhamento;
- relato sobre a relação professor-aluno;
- relato sobre a regência da aula.

Esses relatos foram comentados e re-enviados aos estudantes com dicas e sugestões para serem discutidas pelo menos cinco vezes no decorrer dos dois semestres letivos. Em todos esses relatos, os estudantes buscaram novos textos para dialogar. A partir do objetivo específico “compreender os movimentos de leitura e escrita realizados pelos estagiários na produção de relatos na disciplina de Estágio Supervisionado em Química I e II”, analisaremos 3 temas abordados na roda de conversas, sendo os principais:

- 1) escolha dos textos e fontes utilizadas na escrita e reescrita dos relatos;
- 2) o papel dos textos não acadêmicos;
- 3) o trabalho de reescrita a partir dos comentários de outros leitores.

No subitem a seguir, vamos apresentar os caminhos percorridos na escolha dos textos e quais as fontes utilizadas na produção de escrita e reescrita dos relatos, para isso, vamos buscar nos discursos dos estudantes na roda de conversas as influências dessas atividades remetendo as condições de produção dessa pesquisa.

4.4.1 Escolha dos textos e fontes utilizados na escrita e reescrita dos relatos

Observando os caminhos percorridos pelos estudantes, todos iniciaram a busca de novos textos a partir do buscador *Google*, digitando palavras-chave do tema de interesse e selecionando aqueles assuntos que apresentavam alguma relevância para o seu relato, como exemplificado na fala da estudante Fernanda: “[...] *Pra mim, foi jogando palavras-chave,*

temas no Google, temas, um tema relacionado, procurando, lendo textos sobre aquilo e vendo onde aquilo se encaixava melhor dentro do texto”.

Outro caminho apontado por alguns estudantes é a busca de informações nas disciplinas já cursadas na graduação, uma vez que tiveram dificuldades de encontrar o termo específico no buscador *Google*, como é visto na fala dos estudantes Alexandre e Nena:

Alexandre: Pra mim também, essa pesquisa de fontes também foi bem complicada, eu utilizei o Google. Eu também tentei usar textos de disciplinas que eu tava fazendo no momento, que de alguma forma explicava aquilo ali. Tentei olhar, achar um texto, escolher um texto e tentar trabalhar em cima daquele texto, pela própria dificuldade de se achar o texto nessas áreas aí, indisponível. Encontrei alguns artigos da área de Educação. E também, usei texto de instrumentação, usei texto de prática, usei de química. Eu usei introdução à química.

Nena: Eu tenho muitos textos, eu tenho os textos das práticas todas, né, e do estágio e desses textos eu fui lendo e dali eu fui tirando.

O estagiário Adrian também relatou dificuldades ao encontrar trabalhos digitando palavras-chave no buscador *Google*, porém utilizou a biblioteca virtual da SciELO. É importante ressaltar que, quando os estudantes não encontram a palavra-chave de forma direta no buscador, eles tendem a relatar dificuldades na busca de novas referências. Isso evidencia que eles, muitas vezes, não buscam outros termos ou não procuram textos que tangenciam as discussões de interesse, conforme destacam Santos, Firme e Barros (2008). Como aparece na fala de Adrian:

Adrian: Eu pesquisei também no Google, aquelas consultas de textos científicos, de periódicos [SciELO] e foi difícil de achar. Pelo menos pelo tema, né? Espaço e tempo escolar, foi muito difícil de achar. Inclusive eu achei um bom trabalho da própria UFJF, foi uma das minhas fontes, mas muito pouco.

Geraldi (2013) destaca algumas relações que podem ser estabelecidas entre o texto e o leitor, o movimento realizado pelos estagiários se aproxima da *leitura-busca-de-informações*, na tentativa de encontrar textos que possam dialogar com seus relatos. Como aponta Flôr (2009, p. 91) “[...] a leitura em busca de informações é realizada constantemente pelos sujeitos fora do ambiente escolar. Atualmente, então, com a inserção da internet e das

ferramentas de busca no dia-a-dia dos estudantes, essa é uma forma de leitura bastante comum”.

Esses dois caminhos apresentados pelos discentes vão ao encontro da noção de intertextualidade discutida por Orlandi (2012), que remete ao fato de que um texto nasce em outros textos, assim como também aponta para outros tantos. Dessa forma, novos relatos vão sendo produzidos, incorporando novas leituras do espaço escolar e dialogando com a literatura. Diante disso, a estagiária Fernanda apontou para a importância de relacionar e buscar novas leituras:

***Fernanda:** Acho que assim fica mais completo, você aprende mesmo a como escrever um texto, como por exemplo, da primeira vez, ninguém colocou um referencial teórico, ninguém levou pra fora, ficou só no seu próprio relato, na sua própria redação. Aí nós fomos incitados a colocar outros textos dentro daquele texto [...] Então eu acho que isso é essencial, além de ficar mais rico o texto e a gente aprende muita coisa, né?*

Percebemos que o movimento inicial dos estudantes foi o de digitar palavras-chave do tema de interesse no buscador *Google* e selecionar aqueles trabalhos que apresentavam alguma relevância para o seu relato. Partindo da dificuldade de encontrar novas referências, houve também a busca de textos em disciplinas já cursadas, revelando, assim, o interesse em estabelecer conexões entre as diferentes abordagens dadas pelas disciplinas de estágio.

Diante desse movimento de busca apresentado, os estudantes falaram como se deu a escolha dos textos que foram utilizados, seja através do *Google* ou do material que foi utilizado em outras disciplinas. Nesse sentido, Nena ressaltou:

***Nena:** Primeiro eu joguei no Google, né? Aí eu cliquei nos links que achava que poderia me ajudar no relato. Só que quando eu comecei a ler, eu percebi que algumas discussões não ajudavam muito. Aí eu passava para o próximo texto. Com relação a fonte, eu sinceramente não sei... é... eu sei que eu utilizei uma tese de doutorado que fala sobre o uniforme escolar e os outros eram artigos, só que não sei qual era periódico.*

É perceptível, na fala da estudante Nena, a validação imediata dos artigos científicos para referendar os trabalhos acadêmicos, marcando a relação de forças existentes entre os textos acadêmicos e não acadêmicos. Como destaca Orlandi (2012, p. 39), “[...] Como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na comunicação”. Para os demais

estudantes, houve uma preocupação com relação aos periódicos e fontes utilizadas, como pode ser destacado na fala de Alexandre: “[...] Tipo assim, eu digitei no Google e procurei os textos que me interessavam, aí... eu sempre olhava de onde o texto era, procurava se era um autor conhecido, entendeu? Teve uma vez que até olhei o lattes de um pesquisador. Acho que fazer isso ajuda bastante”.

A partir desse movimento de busca por fontes acadêmicas ou não acadêmicas, direcionamos a discussão da roda de conversas para o papel dos textos não acadêmicos, como será visto no item a seguir.

4.4.2 O papel dos textos não acadêmicos

Com relação ao papel dos textos não acadêmicos na construção dos relatos, algumas considerações importantes são observadas nas falas e merecem destaque. Ao serem questionados sobre os textos não acadêmicos, o estagiário Alexandre disse: “[...] Olha, a maioria dos textos foram acadêmicos, só que eu me lembro de assistir um filme também” (estagiário ALEXANDRE). Tal afirmação vai ao encontro da noção de texto apresentada por Orlandi (2012), a qual mostra que o texto não é delimitado por sua extensão, bem como o fato de ser escrito ou oral não muda a sua definição:

O texto é a unidade de análise, só pode sê-lo porque representa uma contrapartida à unidade teórica, o discurso, definido como efeito de sentidos entre locutores. O texto é texto porque significa. Então, para a análise do discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significativo do sujeito em sua relação com o mundo. (ORLANDI, 2012 p. 69)

A discussão sobre gêneros discursivos ainda é muito incipiente na formação de professores (em particular, na Química), sendo ressaltado na fala de Fernanda: “[...] No meu caso, eu não sei se pode se considerar um texto não acadêmico, eu usei um dicionário” (estagiária FERNANDA). A fala da estagiária demonstra a importância de se discutir sobre os diferentes gêneros textuais, inclusive o acadêmico, na formação inicial de professores de todas as áreas, mais especificamente nas de Ciências da Natureza, em que o gênero predominante é o acadêmico. Como destaca Queiroz (2001), o curso de Química é potencialmente quantitativo, no qual o currículo, de uma forma geral, enfatiza o desenvolvimento de habilidades quantitativas em prejuízo do desenvolvimento de habilidades

qualitativas, como a escrita em diferentes gêneros textuais. Somando-se a isso, Oliveira (2009, p. 116) defende que “[...] a escrita de gêneros não acadêmicos na formação inicial de professores pode contribuir para a assunção de um discurso próprio sobre a prática docente”.

Outra característica que merece destaque são as falas de Nena e Adrian:

***Adrian:** Não, todas as minhas fontes foram textos acadêmicos.*

***Nena:** As minhas fontes foram todas acadêmicas.*

Os dois estudantes disseram ter utilizado somente fontes acadêmicas para a construção dos relatos, lembrando que não foi solicitada a utilização exclusiva desse tipo de fonte, embora tenha sido ressaltada a sua importância. Como apontado anteriormente, essas falas apontam para a noção de relação de forças discutida por Orlandi (2012), mostrando a relação de poder que se estabelece entre os textos acadêmicos e não acadêmicos dentro das universidades. Adrian, em um segundo momento, reforça que as suas leituras foram feitas exclusivamente por meio de textos acadêmicos, indicando a leitura de uma possível tese de doutorado: “[...] *Inclusive, se não me engano, essa fonte que cita historicamente como a escola se desenvolveu também é uma tese de doutorado*”.

Analisando o livro de relatos construído pelos estudantes, percebemos que a estagiária Nena utilizou fontes não acadêmicas na produção do segundo relato. Nas referências, está indicado a leitura de um vídeo sobre a indisciplina escolar publicado no *Youtube*. Concordamos com Orlandi (2012, p. 82) quanto ao fato de que, “[...] Ao longo do dizer, há toda uma mensagem de não-ditos que também significam”. Nesse sentido, no caso dessa estudante, possivelmente não citou o vídeo do *Youtube* porque não consegue se perceber enquanto leitora de vídeos.

Diante desses apontamentos, os estudantes falaram sobre o papel que os textos não acadêmicos desempenham no curso de química, podendo ser exemplificado na fala do Alexandre:

***Alexandre:** Olha, eu até lembro que vocês disseram que podíamos usar fontes não acadêmicas, só que a gente não está acostumado com isso. Se a gente faz isso, por exemplo, no relatório de química, a gente leva zero, ainda mais se for Wikipédia [risos]. Existe um movimento no ICE de que se não for artigos, livros e outros textos válidos, aquilo não serve para aprender.*

A fala de Alexandre simboliza muitos cursos de formação de professores de Química, nos quais as possibilidades de se discutir e se trabalhar com gêneros não acadêmicos são extintas. Pode-se dizer ainda que, possivelmente, esses entraves irão se refletir nas decisões desses futuros professores. Dessa forma, Andrade e Martins (2006) e Cassiani e Nascimento (2006) já apontaram a falta de oportunidades para se refletir sobre questões da linguagem na formação inicial e/ou continuada dos professores, sendo que isso potencialmente se reflete na atuação profissional desses, reforçando a necessidade de se repensarem essas questões nos cursos de formação de professores de química.

Nena ainda reforça: “[...] É... quando a gente entra na faculdade, a gente passa muito aperto com isso, e não existe ninguém que ensina isso pra gente. É raro os momentos em que a gente lida com textos não acadêmicos na faculdade” (estagiária NENA). Como será visto no item 4.5.2, os relatórios técnicos são predominantes no curso de Química, com ênfase na escrita técnica, havendo pouca reflexão sobre aquilo que se escreve.

Pudemos perceber nesta seção o desconhecimento de diferentes gêneros textuais, bem como a necessidade de trabalhá-los na formação inicial de licenciandos em Química, superando a ideia de que professores de ciências naturais devem dar mais ênfase a aspectos quantitativos de suas disciplinas. Além disso, ficou marcada a relação de forças existente entre as fontes acadêmicas e não acadêmicas.

Partindo desse movimento de busca de novas referências para dialogar com os relatos, os estudantes iniciaram um movimento de escrita e reescrita que permaneceu por dois semestres. Na seção a seguir, vamos apresentar e discutir esse movimento.

4.4.3 O trabalho de reescrita a partir dos comentários de outros leitores

A partir da discussão de como se deu o processo de busca dos textos e das fontes utilizadas, os estagiários relataram como foi a experiência de reescrever seus relatos e construir novos textos. Durante os 2 semestres letivos da disciplina de Estágio Supervisionado em Química, os estudantes foram convidados a revisitar seus relatos, e, ao longo desse processo os trabalhos foram comentados com dicas e sugestões para reflexão e desenvolvimento. Como já dito, essa leitura comentada foi realizada pelo pesquisador, pela professora e pela monitora da disciplina. A respeito dessa atividade, os estudantes falaram da importância de reescrever a partir da leitura e comentários de outro leitor, como pode ser exemplificado na fala de Fernanda:

Fernanda: *Eu vejo isso como essencial, porque é mais uma forma de desnaturalizar aquilo que você escreve. A pessoa que tá lendo, que não é você, você está lendo, relendo aquele texto, aquilo fica tão natural pra você, que você não consegue enxergar outras coisas, que outra pessoa, por exemplo, que passa por você, pela matéria, pela professora da disciplina, quando vai reler, ele já vem outras coisas que pode acrescentar, que pode estar melhorando no texto. Eu acho que é essencial e que tem que ter mesmo, esses comentários.*

A fala da estagiária apresenta marcas das discussões realizadas anteriormente sobre a atividade Exercício de Estranhamento, considerando importante a leitura e os comentários de outros leitores com intuito de *desnaturalizar* aspectos naturalizados em sua leitura. Essa relação estabelecida pela estagiária marca a noção de relação de sentidos discutido por Orlandi (2012, p. 39), noção segundo a qual “[...] não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros”.

Esse trabalho de leitura e reescrita se aproxima de Orlandi (2012 p. 116) com o conceito de pluralidade de leituras: “[...] não estou pensando apenas na leitura de vários textos, mas, sobretudo, na possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras. Este é um aspecto fundamental do processo de significação que a leitura estabelece”. Além disso, quando a estudante aponta como essencial a leitura de outro leitor, evidencia a sua visão de não considerar a linguagem como transparente, uma vez que outros leitores realizarão diferentes leituras de acordo com seu histórico de leituras.

Já a estagiária Nena, ao falar sobre a importância desse processo, parece considerar a linguagem como transparente, remetendo ao fato de haver sentidos prontos e únicos por trás de um texto, esperando para serem decifrados: “[...] *Tem que fazer dessa forma mesmo. Pra poder chegar num texto final, que eu já vou ter entendido, que todo mundo consegue interpretar da mesma forma, né?*” (estagiária NENA). A estudante ainda destaca a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros textuais na formação inicial, conforme discutido no item anterior: “[...] *É, eu acho que tem que ter essa avaliação, tem que ter uma ajuda, porque pra construir esses tipos de textos, como que a gente não tem uma disciplina pra orientar, alguém tem que orientar, né? Tem que fazer dessa forma mesmo*”.

O estagiário Alexandre, nesse momento da roda de conversas, não se posicionou com relação ao trabalho de reescrever novos textos, o que, para Orlandi (2007, p. 31), evidencia o silêncio: “[...] o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é”. Após se ouvir o áudio diversas vezes, é importante destacar que o estudante não se

prontificou a falar, e, rapidamente, uma nova questão foi lançada ao grupo. Porém, ao ser questionado nessa próxima questão, o estagiário destacou ao final da sua fala que: “[...] *Eu acho que os relatos precisam ser bem guardados e organizados. Pra depois não dar aquela, né, um probleminha de você reescreveu, mas aí depois na hora de você corrigir, misturou arquivo e... tem que ser bem organizado*”.

No segundo reenvio dos relatos comentados do estagiário Alexandre, houve uma troca na anexação dos arquivos. Dessa forma, as modificações já realizadas por ele não haviam sido consideradas. Nesse sentido, acreditamos que o seu silêncio quando questionado sobre o trabalho de reescrever novos textos esteja relacionado a esse erro cometido no envio e reenvio dos relatos. Mas, no início da roda de conversa, quando discutíamos sobre os hábitos de leitura e escrita, o estudante, em concordância com os demais estudantes, destacou: “[...] *A diferença do texto que, do primeiro relato que eu escrevi para o último, a diferença é gritante. É gritante. Ainda acho que não é o ideal. Ainda acho que tem que melhorar bastante. Mas o que melhorou nesses últimos três, dois períodos e nessa disciplina foi impressionante*” (estagiário ALEXANDRE). Essa fala acena para o potencial dos trabalhos de escrita e rescrita no desenvolvimento das habilidades, apontando para os trabalhos de Cassiani e Nascimento (2006).

Outra característica marcante na fala dos estagiários é a não compreensão da escrita por fruição, prazer e/ou aprendizado, e sim uma visão pragmática sobre esse processo, como pode ser visto na fala de Adrian: “[...] *eu concordo, eu acho que esse processo de ter uma visão de fora, avaliando o texto, dando um outro olhar, melhora a qualidade do produto final e ensina a gente a escrever para as próximas oportunidades que cobrarem e exigirem uma escrita*” (estagiário Adrian). Os processos de escrever, para esses estudantes, estão associados à realização de atividades acadêmicas cobradas durante a graduação. Teixeira Júnior e Silva (2007), em sua pesquisa, ao traçar um perfil dos leitores em um curso de licenciatura em Química, verificaram que alguns estudantes associam o ato de ler e escrever com as obrigações a serem cumpridas dentro das instituições de ensino. É importante ressaltar que, embora não tenha sido dito o valor das atividades desenvolvidas, a produção de relatos constituiu-se em um movimento avaliativo dentro da disciplina.

Diante desses apontamentos, percebemos que os estagiários, de forma geral, consideram importante esse processo de reescrever a partir da visão de outros leitores, com intuito de “[...] *desnaturalizar aspectos naturalizados da nossa leitura*” (estagiária FERNANDA). Além disso, esse tipo de movimento é necessário para “[...] *conhecer outras formas de escrever textos*” (estagiária NENA). Esse trabalho possibilitou “[...] *a melhoria da*

escrita no decorrer dos semestres” (estagiário ALEXANDRE), porém, muitas vezes, esse tipo de escrita está somente vinculado à “[...] necessidade de aperfeiçoar trabalhos acadêmicos” (ADRIAN), se afastando de outras possibilidades da escrita.

4.5. A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO E AS POSSIBILIDADES DE SE TRABALHAR COM LEITURA E ESCRITA

Ao final da roda de conversas, as discussões sobre a disciplina de Estágio Supervisionado e as articulações com leitura e escrita afloraram. Dessa forma, propomos, neste item, discutir as expectativas e anseios dos estudantes frente a essa disciplina, o modelo de escrita esperado e vivenciado, e por fim, refletir sobre a importância do trabalho com leitura e escrita nesse momento da formação inicial.

4.5.1 Expectativas e anseios dos estagiários frente à disciplina de Estágio Supervisionado

É comum criarmos expectativas frente aos novos desafios. Lembrando a nossa formação escolar, cada mudança de série, período, professor, colegas e outros geravam anseios e incertezas. Nesse sentido, vamos apresentar, neste item, quais eram as expectativas e anseios dos estagiários diante da disciplina de Estágio Supervisionado em Química.

Partindo da roda de conversas, os 4 estagiários foram questionados sobre o que esperavam da disciplina antes de iniciá-la. A estagiária Fernanda aponta, inicialmente, para a carga horária excessiva a ser desenvolvida nos dois estágios.

***Fernanda:** eu tinha uma impressão, que era muito cansativo. Como já havia conversado com alguns colegas sobre a disciplina, né? Além das, se não me engano, 4 horas da escola, você tinha as 4 horas de faculdade. Eu pensava: “nossa, onde eu vou tirar esse tempo pra poder fazer isso?”, né? Pensava assim: “o que que a gente faz tanto no estágio que vai precisar das 4 horas da escola, 4 horas da faculdade, encontros semanais?”.*

Com relação à carga horária dos estágios, foi o Conselho Nacional de Educação (CNE) quem definiu todas as diretrizes curriculares para os cursos de graduação. Dessa

forma, instituiu as 400 horas de Estágio curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso. Como apresentado por Silva e Schnetzler (2008), tem sido um grande desafio para os coordenadores de curso de Licenciatura em Química tornar essas horas realmente significativas para a formação docente inicial em Química. Para esta pesquisa, adequamos as duas disciplinas de 200 horas em 140 horas de atividades a serem desenvolvidas na escola e 60 horas de encontros presenciais na UFJF para estudos e reflexões⁵. Essa divisão na carga horária feita pela docente da disciplina fez com que as dificuldades para efetivar as 400 horas na escola fossem minimizadas, e isso se refletiu na fala da Fernanda; “[...] Mas, assim, a sensação que eu tive, depois que eu entrei, eu vi que era bem mais leve”.

Fica evidente, na fala da estagiária, a dificuldade de se perceber a importância dessa disciplina na formação inicial: “[...] o que que a gente faz tanto no estágio que vai precisar das 4 horas da escola, 4 horas da faculdade, encontros semanais?”. Em contrapartida, Adrian apresenta o que esperava da disciplina e a importância desta:

Adrian: Eu, pelo nome, Estágio Supervisionado, eu falei assim: “não, esse é o momento que a gente vai pra sala de aula, a gente vai ter um maior contato, apesar de a gente ter feito as práticas, maior contato com os procedimentos da escola, né? Parte administrativa, a parte criativa, de estar regendo”. Eu imaginei que fosse isso. Eu pensei: vamos ter bastante trabalho né? É agora que vamos estar diante da nossa futura profissão, né?

O estagiário se aproxima do que é discutido por Pimenta e Lima (2012, p. 24) quanto à compreensão do Estágio curricular, “[...] cuja finalidade é integrar o processo de formação do aluno, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso”. Adrian ainda reforça a importância dos encontros presenciais: “[...] os encontros presenciais, eles servem como, pra fornecer instruções, discutir teorias, pra conhecer orientações que eu pelo menos apliquei na maioria das coisas que eram discutidas nos nossos encontros”, percebendo o estágio como possível articulador da teoria e prática.

Na sequência, o mesmo estagiário, que ingressou na universidade no ano de 2005, na qual acompanhou algumas mudanças curriculares e a chegada de novos professores e alunos na universidade, apontou como era o estágio de alguns dos seus amigos:

⁵ Atualmente, na UFJF, houve uma reformulação curricular na qual há uma carga horária destinada a prática e outra para estudos e reflexões.

Adrian: Agora, teve uma transição nesse período que alguns dos meus amigos, eles diziam claramente que você não precisava nem ir na escola nem que ir na faculdade. É só você achar um professor do ensino médio que assinasse pra você a sua folha de frequência, entendeu? E no final do semestre entregar um relatório final. E a regência, quando tinha, era só seguir o livro didático, sem reflexão nenhuma. E aí isso me deixava um pouco frustrado, da maneira que: “poxa, mas o estágio pode ser assim? Eu não quero isso. Eu quero ter uma oportunidade de conseguir algum conhecimento pra chegar numa sala de aula e não ter que me virar sozinho e ter que preparar tudo sozinho”.

Esse fato demonstra como, possivelmente, eram as disciplinas de Estágio em Química na UFJF. Muitas vezes, bastava preencher a documentação necessária, encontrar um professor que assinasse a folha de frequência e, ao final do semestre, entregar um relatório de estágio para o docente da universidade. Tal pensamento vai de encontro ao que é proposto por Pimenta e Lima (2012) com relação às disciplinas de Estágio. Com relação à regência, Adrian apontou que bastava “[...] seguir o livro didático, sem reflexão nenhuma”:

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada pela realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita a sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36)

Já a estagiária Nena esperava da disciplina a produção de um relatório técnico e o desenvolvimento do modelo “tradicional” de Estágio: observação, participação e regência: “[...] Ah, que a gente iria observar as aulas, participar de algumas atividades e no final dar aulas. É assim que acontecia nas escolas que trabalhei”. Ao contrário do esperado por Nena, o Conselho Nacional de Educação (CNE) determina que a duração da disciplina de Estágio Supervisionado seja de 400 horas, que ultrapasse o modelo da observação, participação e regência e possibilite aos licenciandos atividades na Escola da Educação Básica que os façam sentirem-se integrantes do contexto escolar (BRASIL, 2001⁶).

Nena é a única estagiária que possui prática já há alguns anos com a docência, mesmo não tendo formação pedagógica. Em decorrência disso, possivelmente, a sua visão sobre o Estágio está vinculada aos estagiários que recebeu nas instituições em que trabalhou.

⁶ Parecer CNE/CP 9/2001.

De modo geral, os estagiários apresentaram uma visão da disciplina de acordo com os comentários de colegas que já cursaram a disciplina ou através da prática docente, como foi o caso da estagiária Nena. Já o estagiário Alexandre expressa o seguinte pensamento:

Alexandre: Eu não cheguei a conversar com ninguém sobre estágio. Então, eu não esperava nada assim específico. E eu imaginava que ia ser até mais prático, sabe? Que eu dava mais aulas, que eu chegava dando aula e as teorias que aprendi seriam mais discutidas e aplicadas. Eu tinha uma ideia mais mesmo nesse sentido. Eu achava que ia me preparar realmente para ser professor.

O estagiário Alexandre esperava a disciplina de Estágio mais prática, visando a um maior número de regência dentro da escola. Essa visão de “aplicar a teoria apreendida” reforça os resquícios do modelo da racionalidade. Como destacam Flôr e Cabral (2012), esse modelo que dá ênfase na técnica e nas teorias como única forma verdadeira de conhecimento que deve ser “aplicada” na escola – vista, muitas vezes, como um ambiente desprovido de conhecimento pedagógico – ainda perpassa muitos cursos de licenciatura. Outro ponto importante é perceber que a disciplina de Estágio não é uma completa preparação para a docência, como discute Pimenta e Lima (2012). No entanto é possível que, nesse espaço, professores, estagiários, comunidade escolar e universidade trabalhem questões essenciais, como: qual a importância da profissão, o que é (e como ser) professor na nossa sociedade, a realidade dos alunos de escolas de Ensino Fundamental e Médio, realidade dos professores nas instituições, entre outras.

4.5.2 A produção de relatórios *versus* a construção do livro de relatos

Sabemos que as discussões em torno da disciplina de Estágio Supervisionado são decorrentes das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, nas quais se tem buscado abandonar o modelo da racionalidade técnica. Entre tantas consequências dessa visão na formação de professores (em particular, de Química), podemos pensar nos impactos com a linguagem. Diante disso, nesta dissertação, ancoramos nossas atividades no formato de relatos, apoiando-nos sobre os trabalhos de Gonçalves *et al.* (2008), Geraldi (1996), Colello (2012) e outros. A produção de relatos vai de encontro ao formato de relatório técnico que vem sendo produzido em muitos cursos de formação de professores,

utilizado como *proforma* para justificar a atribuição de notas ou conceito por docentes responsáveis pela disciplina sem, ainda, a devida reflexão e discussão sobre o material produzido.

É importante ressaltar que o relatório, enquanto forma de escrita, não deve ser negado ao estudante nem crucificado. Trata-se de uma experiência para o sujeito que escreve. Apenas não pode ser a única nem privilegiada em relação a outras formas de expressão escrita, como ocorre normalmente nos cursos de formação de professores de Química.

Considerando os movimentos de leitura e escrita que foram realizados na produção dos relatos até a construção do livro, perguntamos aos estudantes na roda de conversas sobre a preferência da escrita: se na forma de relatórios ou no formato de relatos. O estagiário Adrian mencionou a produção de relatos como uma atividade prazerosa e a escrita de relatórios técnicos como “chato”. “[...] *Na forma de relatos é mais agradável de se fazer. Você não tem que se preocupar com, eu digo assim, pela formatação do texto. A introdução, aquele relatório, a introdução, metodologia, procedimento, resultado, aquilo é chato*” (estagiário ADRIAN). Essa percepção de escrita por prazer se aproxima da pesquisa de Cassiani e Almeida (2005), evidenciando que diferentes possibilidades de estratégias de escrita como mediadoras de manifestação dos estudantes apresentam potencialidades para o desenvolvimento da escrita, além de propiciar maior empenho, envolvimento e empolgação frente a essas atividades.

Adrian, em outro instante da roda de conversas, reforça o caráter mecânico da produção de relatório técnico, porém apresenta indícios de que esse formato de escrita imposto na disciplina favorece a reflexão e a possibilidade de se perceber como autor e produtor de textos:

Adrian: [...] Relatório é muito frio. Você bota uma introdução lá, que isso você pode tirar de qualquer livro ou até mesmo na internet. A metodologia é o passo a passo do que você está fazendo. Então, essa narração dá mais frieza. Tira um pouco do sentimentalismo do texto, entendeu? Já o relato não, você busca escrever com suas palavras partindo que está observando, e aí, como vocês pediram, nos vamos buscando textos para dialogar, né? [...]

Como destaca Colello (2012, p. 27), o estudante que é produtor de textos tem o desafio da produção da escrita e, ao mesmo tempo, a satisfação de poder dar vida aos seus pensamentos, a suas ideias e fantasias. Somando-se a isso, Geraldi (1996) ressalta que essa relação “autor-escrita” permite aventurar-se na língua, em projetos pessoais/coletivos de

pesquisa, reflexão, aprendizagem e, certamente, na reorganização do universo simbólico que permeia a atividade.

Na mesma direção de Adrian, a estudante Fernanda prefere a escrita de relatos, apontando esse formato como “mais rico e prazeroso”. Além disso, a estagiária destaca: “[...] *Sem contar que, ao escrever nesse formato, você aprende a fazer algo que é essencial mesmo pra um acadêmico, né?*” (estagiária FERNANDA). Apesar de perceber a produção de relatos como algo prazeroso, a estagiária não desvincula esse formato da produção acadêmica, pensando a escrita como uma ferramenta para potencializar a escrita científica, como apresentam os trabalhos de Queiroz (2001).

Os estagiários Nena e Alexandre apontaram a preferência da escrita no formato de relato, porém Alexandre considerou difícil esse processo de “criação”:

Alexandre: Essa disciplina foi realmente muito importante pra gente. Inclusive porque esse processo de reescrever, acho que é bem complicado. Às vezes eu acho que, o pessoal pode não ter essa mesma impressão, mas eu tava olhando os textos que produzi: ‘nossa, foi eu que escrevi isso?’. Acho que foi bem interessante esse processo de escrita e criação do relato. Foi difícil, mas acho que foi bem legal esse retorno assim.

É importante perceber na fala de Alexandre a dicotomia que tem se estabelecido, de um lado, com a produção de relatos como processo criativo, prazeroso e que possibilita a inserção de sua opinião, e, de outro, a elaboração dos relatórios técnicos, sendo uma escrita mecânica, não prazerosa e na qual há pouca/nenhuma reflexão sobre aquilo que se produz. Somando-se a isso, Nena aponta para a importância dos relatos como possibilidade de estabelecer relações intertextuais: “[...] *vai dando ligação pra aquilo que você escreve, é bem interessante. É muito mais construtivo pro formando*”.

Pensando na construção do livro de relatos, todos os estagiários concordaram com a estagiária Fernanda:

Fernanda: Ah... eu achei muito legal, principalmente por ter devolvido para a escola tudo aquilo que a gente observou e realizou lá dentro, né? Eu nunca tinha imaginado isso... a gente sempre ia para a escola, né? Observava e às vezes realizava atividades e eles nunca tinham o retorno daquilo que fazíamos. Acho que o mais legal foi o retorno para a escola.

A fala da estagiária aponta para a importância do retorno das atividades e discussões desenvolvidas dentro e fora da escola. Além disso, Adrian reforça que esse retorno “[...]”

permitiu enxergamos boa parte daquilo que estudamos e observamos dentro e fora da escola, e agora... é... esse material não ficou perdido, juntamos tudo em um capítulo". O estudante ainda reforça a potencialidade do livro como produto da disciplina de estágio que possibilita enxergar todo o processo desenvolvido. Reforçando o que foi dito, Nena ressalta: “[...] *Eu nunca tinha visto esse trabalho de retorno para a escola, todos os estagiários que eu tive, nunca tive acesso ao material produzido por ele, acho muito importante isso que fizemos*”.

Se pensarmos a relação entre as universidades e as escolas, elas podem e devem se constituir em espaço de formação contínua para os docentes das universidades, professores da escola e futuros professores (PIMENTA, 2012). Nesse sentido, acreditamos na potencialidade do livro de relatos como trabalho de escrita que se afasta da produção mecânica dos relatórios técnicos. Somando-se a isso, consideramos de suma importância a construção daquele como retorno das atividades que foram desenvolvidas no ambiente escolar.

Diante das discussões apresentadas neste item, é perceptível a preferência dos estudantes pela produção de relatos na disciplina de Estágio ao invés do relatório técnico que foi e ainda é utilizado em muitos cursos de formação de professores de Química. Apesar da dificuldade encontrada pelos estagiários nesse movimento de “criação”, eles perceberam a importância de uma escrita vinculada ao prazer e a necessidade de se perceber como autor daquilo que produz

4.5.3 O trabalho com a linguagem na formação inicial de professores de Química

Sabemos que o Estágio Supervisionado, apesar das limitações encontradas nos trabalhos que foram encontrados na revisão bibliográfica, tem uma função essencial na formação inicial de professores. É nesse momento que o estagiário tem a possibilidade de refletir, construir e desconstruir expectativas da profissão docente, a partir do contato direto com a realidade da escola, como destacam Baccon e Arruda (2010). Ainda a esse respeito, Pimenta e Lima (2012) apontam:

Como componente curricular, o Estágio pode não ser uma completa preparação para o magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 100)

Esta pesquisa apresentou uma proposta de trabalho com a linguagem, lançando um novo olhar para as práticas de Estágio Supervisionado em Química. Neste item, vamos apresentar a visão dos estudantes frente às atividades desenvolvidas e discutir a importância dessas na formação inicial de professores de Química. As falas que serão apresentadas são recortes de toda a roda de conversas, sendo que não houve um eixo ou questões específicas sobre esse assunto, mas, em alguns momentos, percebemos as influências dessas atividades na formação do licenciando em Química. Adrian, quando questionado sobre a importância da leitura e escrita, expressou o seguinte pensamento:

***Adrian:** Não só como professor de química, mas como um professor de modo geral. É muito importante para a construção, pra formação do profissional. A partir do momento que o profissional tem um leque maior de conhecimento, de possibilidades, ele pode aplicar isso no seu dia-a-dia, ele vai variar a metodologia de ensino, vai variar a forma de trabalho com os alunos. Eu acredito que isso seja muito importante.*

Todos os demais estudantes concordaram com o estagiário Adrian. Isso nos dá indícios de que, vivenciando, em sua formação inicial e/ou continuada, atividades e práticas relacionadas ao gênero leitura e escrita, os futuros docentes – e aqueles já em exercício – podem, com mais propriedade e entendimento, implementar tais práticas na Educação Básica. Nessa direção, Fernanda comenta:

***Fernanda:** Eu concordo com o Adrian, acho que não podemos mais pensar que trabalhar com leitura e escrita seja só papel do professor de Português, não é? Além disso, até mesmo nas mais simples atividades, por exemplo, ler o livro didático ou uma revista, são atividades de leitura. Mesmo que indiretamente estamos contribuindo com a leitura dos estudantes. Mas acho que se a gente considerar isso no nosso planejamento seria um ganho muito importante para todos.*

A estagiária reforçou a necessidade de desvincular as atividades de ler e escrever como sendo papel exclusivo do professor de Português, aproximando-se de Almeida, Cassiani e Oliveira (2008), que desmistificam a ideia de que cuidar da leitura é papel reservado ao professor de Língua Portuguesa. Além disso, a estudante indica a necessidade de planejar aulas que pensem e contribuam com a discussão da linguagem.

Já a estudante Nena, muitas vezes, tem enraizadas as práticas e discussões que circulam dentro das escolas, com amplo enfoque no conteúdo e nas práticas que regularmente

acontecem, dificultando outras possibilidades de trabalho; “[...] *Eu até concordo com vocês, mas a gente não pode perder de vista o conteúdo, né?*” (estagiária NENA). Já Alexandre, no mesmo instante, respondeu: “*Não concordo, você pode trabalhar todo o conteúdo e estar pensando em práticas de leitura e escrita, de tal forma que ajude seus alunos a desenvolver outras habilidades, por exemplo, trabalhar história da química na forma de poesias, eu já vi isso*” (estagiário ALEXANDRE). A fala do estudante aponta para as múltiplas possibilidades de se pensar e trabalhar com a linguagem, como apontam os trabalhos de Francisco Júnior (2011) e Cassiani e Almeida (2005).

Quando perguntamos se outras disciplinas influenciaram para pensar leitura e escrita, Fernanda destacou: “[...] *Não, não que tenha ficado em mim. Na minha memória, sabe? Acho que o que marcou mesmo essa questão de estar influenciando a aula, de estar sendo criativo, escrevendo de outra forma, de estar sendo, é... pensando numa escrita menos engessada, sabe? Acho que ficou mesmo nos estágios*”. Apesar de a estudante estar no último período, ela percebe que o único momento em que teve a oportunidade para executar e refletir sobre a leitura e escrita esteve ligado a essa disciplina. Além disso, a estudante, mais uma vez, retoma a discussão sobre o “engessamento” da escrita realizada na maioria dos cursos de Química. Contrapondo-se a Fernanda, o estagiário Adrian, em outra situação, aponta relações intertextuais com disciplinas já cursadas:

Adrian: Eu não posso deixar de citar, seria injustiça minha se não falar da Metodologia⁷, né? Saberes Químicos Escolares, Metodologia do Ensino de Química... é, e os estágios. Ela sempre pediu para a gente escrever bastante, né? Eu lembro dos diários de bordo que a gente sempre fazia.

A diferença apresentada por Adrian e Fernanda é devida às mudanças curriculares que ocorreram nos últimos anos da UFJF, lembrando que há uma diferença de 4 anos no ingresso na universidade entre eles. Outro ponto são as ementas das disciplinas, que não especificam o que deve ou não ser trabalhado. Nesse caso, a organização do conteúdo fica por conta de cada professor. Já a estagiária Nena aponta essas atividades como repetitivas:

⁷ O estagiário aponta todas as disciplinas que foram lecionadas pela mesma docente da disciplina de Estágio. Para ele, todas essas possibilitaram discutir questões que envolvem a linguagem.

***Nena:** É, as disciplinas, apesar de serem um tanto repetitivas, né? No mesmo assunto ali, pelo menos pra mim foi. Vocês que tão mudando aí, reestruturando os currículos, mas eu fui fazendo as disciplinas e vi que tinha muitos assuntos, sabe? O centro, as coisas que a gente tinha que falar. Então, é muito repetitivo, mas ajudou bastante a pensar essas coisas para a sala de aula. Porque precisou da gente ler bastante, né?*

Nena percebe que as mudanças curriculares ocorridas na instituição influenciaram para que o mesmo assunto fosse trabalhado em diferentes momentos, ponto em que, a nosso ver, não há problemas. Apesar disso, a estagiária aponta a importância dessas atividades para contribuir com as práticas escolares futuras.

Em outro momento, os estudantes conversaram sobre a importância de se discutir a linguagem nesse momento da formação inicial. Sobre esse ponto, Fernanda assim se manifestou:

***Fernanda:** Olha, eu posso estar errada, mas eu acho que esse trabalho de escrever e pensar a linguagem dentro da disciplina de estágio, foi muito importante... porque... é... é o momento que retomamos para a escola, e com esse trabalho de escrever de uma forma mais livre aquilo que a gente observa, contribui muito com nossa formação. E tem todo aquela coisa de ir referendando, buscando novos textos. Isso é essencial, sim.*

Para Alexandre, esse movimento possibilitou enxergar aspectos naturalizados e discutir à luz das teorias, contribuindo para uma melhor dinâmica na disciplina de Estágio Supervisionado: “[...] Esse trabalho de estranhar o ambiente, discutir, é... produzir relato e ir buscar novas leituras possibilitou uma dinâmica interessante dentro da disciplina” (estagiário ALEXANDRE).

Essas considerações apontam para a importância de discutir e vivenciar atividades de leitura e escrita nesse momento da formação inicial, podendo ser uma porta para mudanças nas práticas da Educação Básica, uma vez que acreditam que discutir a linguagem não é papel exclusivo do professor de português.

5 A TÍTULO DE CONCLUSÃO: ALGUNS ACHADOS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando optei por pesquisar leitura e escrita na formação inicial de professores de Química, não imaginava o quanto esses movimentos da pesquisa modificariam minha forma de pensar e atuar dentro de sala de aula. Trabalhando enquanto professor recém-formado na Educação Básica e tutor do curso de Licenciatura em Química à distância, vivenciei a angústia de querer efetivar, na escola, todas aquelas discussões que foram me acompanhando na pesquisa. Percebo que a minha formação enquanto professor é um processo diário e constante. Nesse sentido, aos poucos, venho buscando meios para compreender e contribuir com as histórias de leituras dos estudantes e modificando a forma de pensar a linguagem dentro da escola.

Acreditamos na incompletude do discurso. Nessa direção, apesar de tentar apresentar algumas considerações finais, este texto não se encerra. Porém busca responder a questão proposta e atingir os objetivos.

Neste trabalho, apresentamos atividades desenvolvidas com os estudantes das disciplinas de Estágio Supervisionado em Química da UFJF, discutindo e propondo movimentos de leitura e escrita que se afastam da produção mecânica dos relatórios técnicos, possibilitando (re)pensar a linguagem e a escola. Dessa forma, além das discussões que foram desenvolvidas nas dependências da UFJF e das observações escolares, os estudantes produziram 4 relatos, os quais foram elaborados num processo dialógico de escrita e reescrita. Tais relatos foram compilados pelos estudantes em um capítulo de um livro de estágio, entregue aos professores orientadores e à direção das escolas nas quais o Estágio foi realizado.

Diante disso, ancoramo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de Linha Francesa, buscando o afastamento da transparência da linguagem e apoiando-nos em vários conceitos que a AD opera, dentre eles, o da intertextualidade. Nesse sentido, lançamos esse olhar sobre as atividades que foram desenvolvidas e buscamos aporte nesse referencial para discutir os principais apontamentos da roda de conversas.

A partir dos caminhos percorridos pelos discentes nesta pesquisa e da construção do *corpus* de análise, pudemos realizar alguns apontamentos na tentativa de responder à questão proposta e atingir os objetivos. Inicialmente, buscamos nos discursos dos discentes as suas histórias de leitura e percebemos que, para duas estudantes, a facilidade com a linguagem na educação básica está associada ao êxito em decodificar e produzir textos seguindo as normas

gramaticais. Os outros dois estagiários relataram as dificuldades com a linguagem desde a Educação Básica, marcados pelas avaliações escolares que, muitas vezes, desconhecem as histórias de leituras dos estudantes. No Ensino Superior, os discentes reforçaram a dicotomia ainda existente nos cursos de formação de professores de Química, nos quais as disciplinas específicas do curso de química possibilitam pensar a linguagem enquanto ferramenta e meio para aperfeiçoar os trabalhos acadêmicos. Contrapondo-se a isso, os estudantes apontaram as disciplinas da licenciatura em química como meio de discutir outras questões da linguagem, se aproximando do que é defendido por Eni Orlandi.

Uma das etapas desta pesquisa consistiu na atividade intitulada Exercício de Estranhamento e nos apontamentos para novas leituras. Através da roda de conversas, percebemos que o texto do autor Horace Miner suscitou diferentes leituras, possibilitando uma ampla discussão para além da transparência da linguagem, apontando para um sujeito histórico e social, que traz consigo suas histórias de vida e leitura. Nessa medida, o primeiro relato foi criado, possibilitando trabalhar em diferentes gêneros textuais e desenvolver a habilidade de criação. Os sentidos sedimentados desse primeiro relato foram discutidos nas dependências da UFJF, e um novo relato foi produzido, o que marcou as relações intertextuais na tentativa de dialogar com seus relatos.

Com relação aos caminhos percorridos pelos estudantes na construção dos relatos, percebemos que o movimento inicial foi o de digitar palavras-chave do tema de interesse no buscador *Google* e selecionar os trabalhos que poderiam fazer conexões com os seus relatos. Além disso, houve a busca em disciplinas já cursadas, apontando para relações intertextuais que foram estabelecidas pelos estudantes. De modo geral, as fontes utilizadas pelos discentes foram as acadêmicas, marcando a relação de forças existente entre os textos acadêmicos e os não acadêmicos dentro das universidades, apontando para a necessidade de se apresentarem as potencialidades dos textos não acadêmicos nesse momento da formação inicial. Por fim, o processo de reescrever a partir da visão e comentários de outros leitores possibilitou desnaturalizar aspectos naturalizados da leitura, bem como perceber outros caminhos para a construção dos relatos. Nesse sentido, esse movimento apontou para a melhoria na escrita no decorrer dos dois semestres, como apontaram os estagiários.

Sabemos que o relatório de estágio é comumente utilizado nas disciplinas de Estágio como meio de avaliar o estudante e perceber os caminhos que foram percorridos na escola. Contrapondo-se a isso, os estudantes apontaram para a preferência dos relatos na disciplina. Apesar da dificuldade encontrada nesse movimento de “criação”, os estagiários constataram a importância de uma escrita vinculada ao prazer e à necessidade de se perceberem como

autores daquilo que produzem. Além disso, os estudantes avaliaram como positiva a construção do livro de relatos, possibilitando um retorno das atividades e discussões desenvolvidas no ambiente escolar.

Apostamos, neste trabalho, no incentivo à escrita na formação inicial de professores como uma porta para mudanças na educação básica. Trabalhar com processos de leitura, escrita e construção da autoria por parte de licenciandos em Química pode contribuir significativamente para o fomento aos processos de escrita na escola básica, uma vez que essas atividades deixam de ser responsabilidade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa. A partir do momento em que o professor de Química passa a trabalhar com a escrita no âmbito dessa disciplina – seus limites e possibilidades, os processos envolvidos em escrever química e sobre química, a importância de produzir textos, reescrever, dar ao outro ler –, os estudantes da educação básica passam a enxergar a química como pertencente a um contexto mais amplo do empreendimento científico.

Nesse contexto, os estudantes, ao vivenciarem atividades de leitura e escrita na formação inicial, apontaram como essencial esse tipo de atividade, destacando que essas não devem ser exclusivamente papel do professor de português. E, ainda, ressaltaram que é essencial pensar meios de trabalhar com a leitura e a escrita na Educação Básica.

Durante a construção desta pesquisa, muitas inquietações surgiram. Devido à limitação do tempo, algumas questões não foram respondidas, as quais deixo indicadas para trabalhos futuros. Primeiro, diante dos movimentos de leitura e escrita que foram realizados nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Química, como podemos incentivar tais práticas na construção dos planos de aula?

Outro ponto que surgiu na elaboração da dissertação, e no qual vejo necessidade de maior aprofundamento, refere-se ao livro de relatos construído pelos estudantes. Por exemplo, perceber os movimentos de autoria no livro de relatos. E, ainda, investigar qual o tipo de repetição é predominante: mnemônica, formal ou histórica, como discutido por Eni Orlandi.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINI, S; TERRAZAN, E. A. O Estágio curricular Supervisionado na UFSM: o trabalho docente no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.12, n.37, p. 977-995, 2012.
- ALMEIDA, M. J. P. M; CASSIANI, S; OLIVEIRA, O. B. **Leitura e escrita em aulas de Ciências: luz, calor e fotossíntese nas mediações escolares**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2008.
- ALMEIDA, M. J. P. M; SILVA, H. C; MACHADO, J. L. M. Condições de produção no funcionamento da leitura na educação em física. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v.1, n. 1, 2001.
- ALMEIDA, M. J. P. M; SORPRESO, T. P. Memória e formação discursivas na interpretação de textos por estudantes de licenciatura. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v.10, n.1, 2010.
- ANDRADE, I. B; MARTINS, I. Discursos de professores de Ciências sobre leitura. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 11, n.2, p. 1-20, 2006.
- BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o Estágio Supervisionado. **Ciência & Educação**, Bauru, v.16, n.3, p. 507-524, 2010.
- BAPTISTA, J. A. et al. Formação de professores de Química na Universidade de Brasília: Construção de uma proposta de inovação curricular. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v.31, n.2, p.140-149, 2009.
- BENITE, C. R. M; BENITE, A. M. C; ECHEVERRIA, A. R. A pesquisa na formação de formadores de professores: Em foco, a educação Química. **Química Nova na Escola**. São Paulo, v.32, n.4, p. 257-266, 2010.
- BRANDÃO, H. N. **Enunciação e construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRANDÃO, H. N. **Introdução a Análise do Discurso**. São Paulo: UNICAMP, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 9/2001, de 8 de maio de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CABRAL, W. A; MOURA, N; FLÔR, C. C. Sentidos atribuídos à escrita por licenciandos em química na modalidade à distância. In: GALIETA, T; GIRALDI, P. M. (org.) **Linguagens e Discursos na Educação em Ciências**. Rio de Janeiro: Multifoco, 2014.

CALDERANO, M. A. Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. In: CALDERANO, M. A. (org.) **Estágio Curricular: formação inicial, trabalho docente e formação contínua**. Juiz de Fora: UFJF, 2012, p.103-123.

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de Estágio Supervisionado. **Ciência & Educação**, Bauru. v.7, n.1, p. 113-121, 2001.

CARVALHO, B. E. S. Leitura e escrita em aulas de Ciências um convite à reflexão sobre a importância da leitura e da escrita na prática docente. **Ensaio**, Belo Horizonte. v.14, n.2, p. 193-195, 2012.

CASSIANI, S; ALMEIDA, M. J. P. M. Escrita no ensino de Ciências: autores do ensino fundamental. **Ciência & Educação**. Bauru, v.11, n.3, p. 367-382, 2005.

CASSIANI, S; NASCIMENTO, T. G. Um diálogo com as Histórias de Leituras de futuros professores de Ciências. **Pro-Posições**, Campinas, v.17, p. 105-136, 2006.

COLELLO, S. M. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

DAMATTA, R. O ofício do etnólogo. In: NUNES, Edson Oliveira (org.) **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ESTEVES, E; LEITE, L. Expectativas e receios dos alunos relativamente ao Estágio: um estudo centrado na licenciatura em ensino de física e Química da Universidade do Minho. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, p. 19-30, 2004.

FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Perguntas elaboradas por graduandos em Química a partir da leitura de textos de divulgação científica. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v.12, n.1, p. 139-160, 2012.

FLÔR, C. C. **Leitura e formação de leitores e aulas de química no ensino médio**. 235f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

FLÔR, C. C; CABRAL, W. A. Estranhamento: o trabalho com leituras de textos diferenciados na disciplina de Estágio Supervisionado em Química na UFJF. In: CALDERANO, M.A. (org.) **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**, Juiz de Fora: UFJF, 2012, p. 103 - 123.

FLÔR, C. C; CASSIANI, S. Estudos envolvendo a linguagem e Educação Química no período de 2000 a 2008. **Ensaio**. Belo Horizonte, n. 1, p.181-193, 2012.

FLÔR, C. C; CASSIANI, S. O que dizem os estudos da linguagem na educação científica? **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v.11, n.2, p. 67-80, 2011.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Analisando uma estratégia de leitura baseada na elaboração de perguntas e de perguntas com respostas. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre. v.16, n.1, p. 161-175, 2011.

FRANCISCO JUNIOR, W. E. Estratégias de leitura e Educação Química: Que relações? **Química Nova na Escola**, São Paulo. v. 32, n. 4, p. 220-226, 2010.

FRANCISCO JUNIOR, W. E; GARCIA JÚNIOR, O. Leitura em sala de aula: um caso envolvendo o funcionamento da Ciência. **Química Nova na Escola**. São Paulo. v.32, n.3, p.191-199, 2010.

FRANCISCO JUNIOR, W. E; PETERNELE, W. P; YAMASHITA, M. A formação de professores de Química no Estado de Rondônia: Necessidades e apontamentos. **Química Nova na Escola**. São Paulo. v.31, n.2, p.113-122, 2009.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 22).

GAUCHE, R. et al. Formação de professores de Química: concepções e proposições. **Química Nova na Escola**, São Paulo. n. 27, p. 26-29, 2008.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino** - exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GHISOLFI DA SILVA, R. M; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o Estágio Supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, São Paulo. v. 31, n.8, p.2174-2183, 2008.

GONÇALVES, F. P. et al. O diário de aula coletivo no Estágio da licenciatura em Química: dilemas e seus enfrentamentos. **Química nova na Escola**, São Paulo, n. 30, p.42-48, 2008.

GONÇALVES, F. P; FERNANDES, C. S. Narrativas acerca da prática de ensino de Química: um diálogo na formação inicial de professores. **Química Nova na Escola**. São Paulo, v. 32, n.2, p. 120-127, 2010.

KASSEBOEHMER, A. C; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do Estágio curricular nos cursos de formação de professores de Química da IES públicas paulistas. **Química Nova**. São Paulo. v. 31, n.3, p. 694-699, 2008.

NASCIMENTO, T. G; REZENDE JUNIOR, M. F. A produção de textos de divulgação científica na formação inicial de licenciandos em Ciências Naturais. **Revista brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**. São Paulo, n.1, 2010.

MACHADO, A. H; MOURA, A. L. A. Concepções sobre o papel da linguagem no processo de elaboração conceitual em química. **Química Nova na Escola**. São Paulo, n.2, 1995.

MICARELLO, H. Memórias de formação no relato de futuros professores: o estágio como espaço de ressignificação. In: CALDERANO, M.A. (org.) **Estágio curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**, Juiz de Fora: UFJF, 2012, p. 85 – 102.

MINER, Horace. Ritos corporais entre os Nacirema In: ROONEY, A. K.; DE VORE P. L. (Orgs.). **You and the others - Readings in Introductory Anthropology**. Cambridge: Erlich, 1976.

OLIVEIRA, J. R. S; BATISTA, A. A; QUEIROZ, S. L. Escrita científica de alunos de graduação em Química: análise de relatórios de laboratório. **Química Nova**, São Paulo. v. 33, n.9, 1980-1986, 2010.

OLIVEIRA, L. C. V. As contribuições do Estágio Supervisionado na formação do docente-gestor para a educação básica. **Ensaio**, Belo Horizonte. v.11, n.2, 2009.

OLIVEIRA, M. L; FARIA, J. C. N. M. Formação inicial de professores: desafios e possibilidades do ensino de reprodução e sexualidade no Estágio curricular Supervisionado. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre. v.16, n.3, p. 509-528, 2011.

OLIVEIRA, O. B. de. **Possibilidades da escrita no avanço do senso comum para o saber científico na 8ª série do Ensino Fundamental**. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2001.

OLIVEIRA, O. B. de. Reflexões sobre a escrita na formação inicial de professores. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 111-126, 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas, Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 2006.

PALCHA, L. S; OLIVEIRA, O. B. A evolução do ovo: quando leitura e literatura se encontram no Ensino de Ciências. **Ensaio**. Belo Horizonte. v.16, n.01, p. 101-114, 2014.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade Teoria e Prática?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUADROS, A. L. MIRANDA, L. C. A leitura dos estudantes do curso de licenciatura em Química: analisando o caso do curso a distância. **Química Nova na Escola**, São Paulo. v. 31, n.4, p. 235-240, 2009.

QUADROS, A. L; SILVA, D. C; SILVA, F. C. Formulação de questões a partir da leitura de um texto: desempenho dos estudantes de licenciatura em Química da modalidade a distância. **Ensaio**, Belo Horizonte. v. 13, n. 1, p. 43-56, 2011.

QUADROS, A. L. et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v.7, n.1, p. 1-8, 2005.

QUEIROZ, S. L. A linguagem escrita nos cursos de graduação em Química. **Química Nova**, São Paulo. v.24, n.1, p.143-146. 2001.

RIBEIRO, N. A; MUNFORD, D; PERNA, G. P. A. Experiências de leitura em Ciências da natureza na Educação de Jovens e Adultos: um estudo das práticas de professores formação inicial. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**, São Paulo, n.2, 2012.

SANTOS, A. R., FIRME, C. L.; BARROS, J. C. A internet como fonte de informação bibliográfica em Química. **Química Nova**, v.31, n.2, 2008, p. 445-451.

SILVA, H. C; BAENA, C. R; BAENA, J. R. O dado empírico de linguagem na perspectiva da análise de discurso francesa: um exemplo sobre as relações discursivas entre ciência, tecnologia e leitura. **Ciência & Educação**, Bauru. v.12, n.3, p.347-364, 2006.

SILVA, R. M. G; SCHNETZLER, R, P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o Estágio Supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**. São Paulo. v.31, n.8, p. 2174-2183, 2008.

SILVA W. R. O que revelam os relatórios de Estágio Supervisionado sobre o letramento do professor em formação inicial? ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 2-13. Disponível em Campinas: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2267b.pdf. Acesso em: 20 ago. 2014.

SOARES, A. G; COUTINHO, F. A. Leitura, discussão e produção de textos como recurso didático para o ensino de biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Ensino de Ciências**, São Paulo, n. 2, 2009.

SOARES, D. H. P. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002.

STRACK, R; LOGUERCIO, R. de Q ; DEL PINO, J. C. A literatura de divulgação científica como recurso didático na compreensão da estrutura da matéria. ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, XIII, 2006, Campinas. **Anais** Campinas, 2006.

TEIXEIRA JÚNIOR, J. G; GHISOLFI DA SILVA, R. M. Perfil de leitores em um curso de licenciatura em Química. **Química Nova**, São Paulo. v. 30, n.5, p. 1365-1368, 2007.

USTRA, S. R. V; HERNANDES, C. L. Enfrentamentos de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. **Ciência & Educação**, São Paulo. v.16, n.3, p.723-733, 2010.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, Edson Oliveira. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ZANON, D. A. V ; ALMEIDA, M. J. P. M ; QUEIROZ, S. L. Contribuições da leitura de um texto de Bruno Latour e Steve Woolgar para a formação de estudantes em um curso superior de Química. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, p. 56-69, 2007.

ZIMMERMANN, N.; SILVA, H. C. Condições de produção do imaginário sobre leitura da ciência de professores do ensino médio. In: Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2007.

APÊNDICE I

<u>Ficha de Identificação</u>	
1. Nome:	
2. Sexo: () M () F	
3. Idade:	
4. Pseudônimo:	
5. Pretende ser professor: () Sim () Não	
6. Caso a resposta anterior seja não, o que pretende fazer depois de se formar:	
7. Você está em que fase do curso?	
8. Quando pretende se formar?	
9. Faltam outras disciplinas pedagógicas para a conclusão do curso? Quantas?	

Assinatura

Juiz de Fora, 11 de fevereiro de 2014.

APÊNDICE II
EIXOS DA RODA DE CONVERSAS

Eixos	Algumas questões
Eixo 1: Leitura e a escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Os caminhos de leituras e escrita percorridos desde a Educação Básica a Universidade. - Dificuldade ou facilidade de escrever? - Alguém influenciou nos seus hábitos de escrita? - Você tem o hábito de escrever? - O curso de licenciatura contribuiu ou não para esses hábitos? - Que tipo de texto você costuma escrever dentro e fora do curso?
Eixo 2: A produção do Exercício de Estranhamento e os apontamentos para novas leituras	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi a experiência de estranhar o ambiente escolar? - Quais as dificuldades encontradas? - E o que vocês acharam do texto do Nacirema? O que ele possibilitou discutir? - Como seu deu o processo de escrita deste relato? - Os temas que se destacaram no exercício de estranhamento, o que acharam desse tema? Quais as dificuldades em dialogar com outros textos?
Eixo 3: A construção de relatos	<ul style="list-style-type: none"> - Como foi a experiência de reescrever novos textos? - De que maneira se deu a escolha dos textos que você utilizou nos relatos? - Que tipo de fonte utilizou? - O que te motivou a procurar novos textos? Textos não acadêmicos auxiliaram? - Quais foram as dificuldades?
Eixo 4: Leitura e a escrita na disciplina de Estágio Supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> - O que esperava da disciplina de Estágio? - Esperava a escrita de um relatório técnico? Preferência ou não por esse tipo de escrita; - Considera importante refletir sobre o processo de leitura e escrita?

APÊNDICE III

TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSAS

PESQUISADOR: Então pessoal. Primeiramente, eu queria agradecer a todo mundo mais uma vez, por estar participando da pesquisa, contribuindo com o meu projeto, né? Então, as questões que eu vou estar discutindo aqui estão relacionadas com todo esse processo de estágio supervisionado. Vou discutir um pouco sobre a disciplina de estágio com vocês e discutir todo esse processo da construção do livro de relatos, as suas observações dentro da escola, tá? Então eu vou lançar algumas perguntas e gostaria que vocês se manifestassem, né? Então não necessariamente todo mundo tem que responder todas essas perguntas, mas se todo mundo tiver necessidade, sentir à vontade para falar. Acho que pode contribuir, né? Que é uma discussão que acho que vai acrescentar. Então, a primeira questão que eu gostaria de lançar pra discussão é como vocês observam o processo de escrita de vocês? Desde a educação básica, dos anos finais, do ensino médio, do nono ano até o ingresso de vocês aqui na Universidade e agora que a maioria de vocês já está se aproximando do final do curso. Como vocês observam a escrita de vocês?

FERNANDA: Eu já parei para analisar isso e eu percebi que a minha escrita, ela ficou prejudicada. Quando eu saí do meu Ensino Médio, eu não sabia, eu não conseguia, é..., era difícil errar palavras, a ortografia. A desenvoltura para a escrita era melhor. Porque a gente estuda outras coisas também. Eu treinava muita redação, muita escrita, leitura, lia livros literários, livros de outros... não só aqueles livros didáticos, né? Que a gente costuma ler depois que entra na Universidade. E depois que eu entrei, passado alguns anos, dois, três anos, ficou muito comprometida essa desenvoltura para a escrita, porque o que a gente estuda não é escrever, né? A gente estuda aquele raciocínio lógico, matemático. Então ficou bem comprometido.

PESQUISADOR: E vocês?

ALEXANDRE: No meu caso foi exatamente o contrário. Eu sempre tive muita dificuldade com o português em si. Tanto em relação às regras de, sei lá, acentuação, pontuação, todas essas regras, eu também não me sentia muito à vontade em produzir, em produzir textos. E quando eu fui introduzido na Exatas, eu achei aquilo muito fácil, que era tudo pronto. Já basicamente os textos prontos. O que você colocava era basicamente era resultados e tal. Bastava colocar no trabalho exatamente aquilo que era observado. Aí, quando eu comecei as matérias da licenciatura que começou a puxar desse lado. E aí foi meio complicado para mim. Principalmente a primeira disciplina que eu fiz com a Cris. A diferença do texto que, do primeiro relato que eu escrevi para o último, a diferença é gritante. É gritante. Ainda acho que não é o ideal. Ainda acho que tem que melhorar bastante. Mas o que melhorou nesses últimos três, dois períodos e nessa disciplina foi impressionante.

ADRIAN: Para mim, assim, nos anos iniciais, no Ensino Fundamental lá, eu tinha muita dificuldade. Eu lembro que eu tinha uma professora de redação que ela mandava eu refazer as

minhas redações, depois de corrigir, para poder melhorar a minha escrita. Eu lembro uma vez também que a professora me deu zero porque o que eu escrevi não estava da mesma forma do livro. Eu, quando fiz vestibular pra UERJ, eu achei que ia mal na redação e tirei 95 em 100. E aqui na faculdade também. Eu sempre usei modelos de relatório para poder ter a estrutura de como elaborar um relatório. Mas o texto era sempre meu. Eu que fazia os textos. Nas aulas da Cris, eu tive a oportunidade de fazer alguns diários de bordo, que ela gostava, né? E fazia alguns relatos também. E, assim, para mim, foram bastante tranquilos de serem feitos. Eu tenho dificuldade em criar. Se eu tiver que escrever um livro, se eu tiver que escrever um poema, se eu tiver que fazer alguma coisa da parte da literatura, como a Fernanda falou, eu tenho dificuldade. Mas fazer relatos, construir, fazer textos, eu acredito que para mim é tranquilo, eu fiz muito aqui na Faculdade de Educação. Eu uso como método, né? Não sei se funciona para todo mundo, mas eu tento escrever sempre com um dicionário do lado. Para procurar sinônimos, para procurar alternativa. Como está se repetindo muita palavra eu consulto, entendeu? E eu acho que isso facilita bastante.

PESQUISADOR: Bacana. E você Nena?

NENA: Eu sempre tive facilidade com a escrita. Eu, desde criança, eu adorava ler e sempre tive muita facilidade. Então, também na criatividade de fazer proposições e depois eu também trabalhei digitando tese de mestrado, trabalhava, né? De digitação. E tudo isso foi facilitando. Eu sempre lendo e tinha mania de estudar escrevendo também. E sempre estudei português pra concursos, pra coisa. Então eu estou sempre estudando português. E, agora, eu escrevo bastante. Aí eu devo demoro muito. E às vezes, assim, eu sou muito crítica no que eu escrevo. Então, às vezes eu escrevo um monte, aí de repente eu apago a metade e falo, “não, vamos fazer de novo”. E, então, eu sou muito exigente. E daí às vezes eu demoro muito para fazer esses textos de, é, da área da educação, que a gente tem que fazer... Isso aí eu não sei muito bem ainda não, estou aprendendo, tenho dificuldades.

PESQUISADOR: Uhum. A Fernanda levantou um ponto que, para ela, você vê que, ao entrar na Universidade, sua escrita ficou mais comprometida, né? Então, o curso de Química, o curso de licenciatura de vocês, vocês acham que contribuiu ou não para esses hábitos de escrita de vocês?

A licenciatura?

É, pensando na licenciatura em Química.

FERNANDA: licenciatura em Química. Em algumas disciplinas da Educação praticamos bastante a escrita. Por exemplo, é... Para escrever um diário de bordo, muita leitura. E com os relatos do estágio, que nós fomos, que pegamos para praticar mesmo, para criar, para fazer uma redação, né? Porque uma redação, desenvolver um pouco mais essa, o que estava guardado, né? Porque a gente não mexe porque ninguém pede. A gente deixava guardado. Aí desenvolveu sim essa... não todas as disciplinas de licenciatura.

PESQUISADOR: Uhum. E os demais?

ADRIAN: A mim ajudou bastante. Desde a confecção de relatórios que, como eu disse antes, eu sempre me preocupei, assim, em pegar um artigo, um texto anterior, para ter um modelo. Mas eu criava meus textos, eu lia o conteúdo, eu redigia a introdução, redigia a metodologia. E as aulas de licenciatura aqui, tinha que escrever bastante, tanto nas aulas, como nos seminários. As aulas da Cris, assim, foram a maior contribuição para poder melhorar minha escrita, para poder contribuir.

PESQUISADOR: Como que é a escrita que você geralmente faz do curso? E aí quando eu faço essa pergunta, eu não estou falando só das disciplinas pedagógicas. Estou falando do curso de Química como um todo. De como é a escrita de vocês?

FERNANDA: A escrita é o relatório. Introdução, objetivo, metodologia, conclusão. Isso a gente aprende, né? Mas é muito fácil, basta seguir o modelo, na internet possui vários.

PESQUISADOR: De vocês também? O curso é basicamente nesse formato?

NENA: É, nos laboratórios é assim, né? Tinha que fazer os relatórios, seguindo um modelo e buscando referências e articulando com aquilo que foi visto, né? mas na maneira de formular as respostas das provas, né? Aí que a gente tinha que saber fazer de uma forma certa e única, se não a gente perde muito ponto.

PESQUISADOR: E vocês dois também? Vocês veem o curso com caráter mais de produção de relatórios?

Basicamente. Em disciplina que exige...

PESQUISADOR: No curso como um todo assim... olhando um panorama assim: que tipo de escrita vocês acham que mais produzem assim?

Para mim, o diferencial é que...

Não, eu diria que...

ADRIAN: Assim, da maneira como o curso se deu, eu diria que metade, porque tem as partes de relatório lá das disciplinas específicas de química e tem aqui as partes da educação que, eu pelo menos, tive que escrever bastante. Quando eu fiz Processo de Ensino e Aprendizagem, o professor deu bastante questões que, tipo assim, eram respondidas com um texto, entendeu? E aí você tinha que ler, por exemplo, os referenciais teóricos lá, principalmente Vigotsky e Piaget, e trabalhar a resposta em cima daquilo, fazendo analogias, fazendo construção. Não era você pegar uma resposta pronta não.

NENA: Eu acho que falta no curso uma disciplina que ensine você a produzir esses textos do que os professores pedem pra gente, porque às vezes a gente faz, mas não faz direito, né? Vai aprendendo ali fazendo, mas acho que a gente poderia, numa disciplina, aprender essas técnicas, né? Colocar referencial, elaborar isso, elaborar o plano de aula, elaborar essas coisas, entendeu? Pra poder facilitar. Projeto de pesquisa, esses textos, né?

PESQUISADOR: Mas você pensa mais nos textos científicos no caso...

É, na área da educação, por exemplo, como elaborar uma pesquisa, como elaborar um resumo ou você vai falar sobre um texto, elaborar um trabalho, alguma coisa que difere.

ALEXANDRE: Isso aí você vê no Seminário.

Hã?

ALEXANDRE: No Seminário a gente vê bastante isso que você acabou de falar.

NENA: É?

Basicamente você vê isso. Escrever projetos, escrever resumo...

Seminários 1?

Seminários 2.

A grade da química, ela já é assim. Eles pediram para a gente elaborar e tudo, exigiram, mas ninguém te ensinava nada pra gente como que seria. Então...

FERNANDA: Eu acho que a grade da química, ela é muito inchada já pra quatro anos, tem muita coisa. Mas eu acho que deveria ter, não a disciplina, acho que um período. Porque, igual no meu caso, eu não tinha habilidade pra escrever, mas como eu não usei mais, então eu fui atrofiando. Então, eu acho que se fosse ao longo do curso, no lugar de você pontuar, treinar referencial teórico, como citar e não deixar pra aprender isso na pós-graduação. Porque quem sai da graduação sem ter feito um curso de mestrado por exemplo, não vai aprender direitinho como que coloca uma referência no texto. Isso a gente só aprende nas disciplinas de pós-graduação, porque quem quer fazer pós-graduação tem que saber isso.

FERNANDA: E faz falta. E eu acho que na graduação já é um momento de você produzir, produzir textos mesmo.

NENA: Se colocasse as disciplinas do português... português já direcionado para essas coisas, né?

PESQUISADOR: Uhum. E vocês costumam escrever? Vocês tem o hábito de escrever?

ADRIAN: Não, não tenho.

NENA: Eu tenho.

ALEXANDRE: Não tenho.

PESQUISADOR: E o que você tem hábito de escrever NENA?

NENA: Ah, eu escrevo e leio tudo. Tem que... desde as contas de casa até meus pensamentos (risos). Tudo eu escrevo.

ADRIAN: A Cris, uma vez, numa das tarefas que me ela deu pra casa, ela falou: “mas você escreve bem, você tem o hábito? Você escreve? Você lê?”. Eu falei: “Cris, não.” Eu leio sim,

no dia-a-dia, porque, por exemplo, hoje em dia pra você poder usar a internet você lê, você lê muito. Mas pegar um livro de literatura mesmo pra poder aprender, né? Porque dizem que você aprende a escrever lendo. E eu não tenho esse hábito, não tenho. Eu leio os livros de graduação, livros que a gente usa aí pra... físico-química, matemática, as outras matérias que a gente faz, mas eu não tenho o hábito de leitura. Ultimamente, eu leio notícia de facebook lá, mas não o dia-a-dia, o cotidiano não. Notícias mesmo. Informações de política, de cidade. Aquelas notícias, noticiário geral. Mas eu não tenho o hábito nem de ler e nem de escrever.

PESQUISADOR: E você? Vocês dois que disseram que também não tem.

ALEXANDRE: Eu criei o hábito de leitura desde o ensino médio. Mas, sempre teve esse papo de que se você ler bastante você consegue escrever. Mas isso não foi muita verdade não. Mas...

FERNANDA: Eu gosto muito de ler. Eu não é tenho tempo. E o meu maior sonho é terminar a graduação e conseguir pegar um livro literário, que não fale nada de didática, nada de química pra ler, porque eu gosto de ler. Mas eu acho que pode desenvolver sim, a leitura desenvolve a capacidade de escrever também, porque amplia suas ideias. Se você, pra você escrever, pra você produzir um texto, você tem que ter ideias. E pra isso você precisa ler. Você não vai tirar ideias do nada, você precisa se informar, palavras, tudo é através da leitura. Só que a minha leitura, eu não tenho tempo de estudar com as coisas da universidade. Então...

PESQUISADOR: E quando eu pergunto, vocês tem o hábito de leitura e de escrita ou tá relacionando tanto dentro como fora, é a mesma coisa. Não estou dizendo só uma leitura acadêmica. Uma leitura fora da universidade. Tanto a leitura, quanto a escrita, né? Mesma coisa: vocês não tem o hábito de estar escrevendo, mesmo fora da universidade, né? Ou a escrita de vocês está mais relacionada à universidade?

Todos: Sim.

PESQUISADOR: Uhum. Então, vamos mudar um pouquinho agora o eixo das perguntas. Eu queria que vocês me dissessem como que foi pra vocês essa atividade de estranhar o ambiente escolar? Como que foi esse desafio, quais foram as percepções de vocês, as contribuições, como que vocês vem esse exercício de estranhamento?

FERNANDA: Eu achei estranho (risos).

PESQUISADOR: Por que você achou estranho?

FERNANDA Mas achei, não, mas eu achei legal. De primeiro momento, é verdade, a gente é tão naturalizado com o ambiente e com as coisas da escola, porque a gente passa muitos anos na escola. E assim, foi legal por quê? Porque vamos estranhar o que pra você não é estranho, né? Como se você nunca tivesse visto aquilo antes. Eu acho que foi um exercício muito bacana, porque levou a gente a pensar e até a estar, fomos forçados, né, a olhar as coisas com outros olhos, né? Foi um exercício, assim, bacana, porque eu nunca tinha visto, eu nunca, primeira vez que eu tinha conhecido um exercício do tipo, né? Um estranhamento. E foi muito

bacana, foi, e desenvolveu a habilidade de descrição e criação, principalmente, né? De estar descrevendo aquilo que você observa, de um modo, assim, desnaturalizado.

PESQUISADOR: E vocês?

NENA: Ah eu, assim, procurei fazer tipo uma viagem, entendeu? É como se eu me coloquei no lugar da minha avó, porque era índia, que comia com a mão e sabe? Ficou analfabeta, não aprendeu a ler e nem a escrever. Então, quando ela chegou na cidade, porque era mais dinâmico. Primeira vez que ela viu uma cidade, primeira vez que ela viu uma escola, porque ela saiu da tribo pra casar, né, com o meu avô. Aí eu fiquei pensando: se ela viu uma escola ou quando ela viu uma escola, como que foi pra ela? Então, eu mergulhei nisso aí, aí foi tentando escrever da forma de uma...

ADRIAN: O exercício de estranhamento é criação, né? É você se fazer de personagem e tentar da a visão daquele personagem pra aquele algo que você está descrevendo. E, pra mim, esse tipo de criação é difícil. Confesso que...

PESQUISADOR: Qual foi sua dificuldade, assim?

ADRIAN: Criar.

PESQUISADOR: A criação.

ADRIAN: Criar, é. Eu não emiti minha opinião. Eu estava acostumado a escrever, emitindo minha opinião com aquilo que eu vejo ou com as coisas que acontecem. E a criação, de uma forma geral, pra mim esse tipo de criação, eu comparei o estranhamento, quando eu tive que fazer, ao processo de, por exemplo, criar uma revistinha de quadrinhos ou de você criar um conto como Dom Casmurro, entendeu? Esses livros literários mesmo. Porque é isso que vocês está fazendo: você está criando um personagem e dando aquele ponto de vista. Não é você, você não está se expressando. O que você sente às vezes não é um personagem, aquilo que um personagem sente também não é aquilo que você sente. E, pra mim é difícil. Criar pra mim é difícil. E foi isso que eu fiz: eu criei um personagem lá e várias vezes eu tive que, isso aqui não é um estranhamento, é só uma (palavra), que tinha que apagar e reescrever aquela parte, entendeu? Foi muito gratificante, foi bom de fazer, mas foi, particularmente, difícil.

PESQUISADOR: Difícil. E você Alexandre?

ALEXANDRE: Eu achei um exercício muito complexo, muito complexo mesmo. Acho que se eu tivesse essa opção de entrar num personagem, num certo personagem, acho que seria muito difícil, porque acho que você está entrando num outro personagem que você vê como que aquilo é estranho. Porque aquilo é muito normal pra gente.

PESQUISADOR: E o quê você acha que isso contribuiu pra você?

ALEXANDRE: Ah, difícil isso. Ah, eu acho que o olhar, o olhar novo sobre a escola. Eu acho que esse é o principal, eu acho. Você tentar observar essas pequenas coisas que no nosso dia-a-dia passa batido, que a gente vê de forma tão natural. Acho que é mais nesse sentido.

PESQUISADOR: E o que vocês acharam do texto do Nacirema? O que ele possibilita discutir?

ALEXANDRE: O texto é muito interessante, eu não tinha percebido que aquela sociedade...é... é a nossa sociedade, né? E quando vocês falaram para lermos o texto com as palavras invertidas, tudo fez sentido. Eu achei interessante perceber que apenas mudando poucas palavras em um texto pode mudar todo o significado.

NENA: É verdade.

PESQUISADOR: e você Fernanda?

FERNANDA: Comigo já foi diferente, quando comecei a ler o texto com aquelas palavras que não faziam muito sentido, eu automaticamente notei que “Nacirema” poderia ser “American”, aí eu já fui lendo o texto pensando na sociedade americana, entendeu? Eu acho que isso que é o bacana do texto, cada um conseguiu compreender o texto da sua maneira, né? Dependendo de vários fatores.

ADRIAN: Concordo, é... o texto realmente possibilita pensar muitas coisas: a crítica a nossa sociedade, aos ritos que fazemos, e, é...até mesmo pensar a linguagem, né? No dia da aula eu lembro que vocês discutiram bastante isso. Outro dia eu até usei esse texto dentro da escola que eu peguei uma designação, só que em uma perspectiva um pouco diferente da de vocês. Eu não pedi para eles realizarem o exercício de estranhamento.

PESQUISADOR: E como é que foi que, a NENA já falou, como é que foi a escolha do personagem? A NENA explicou que foi esse negócio da família...

FERNANDA: Eu acho que, como a gente tava falando aqui agora, o essencial, a primeira coisa que a gente faz é entrar dentro de um personagem.

PESQUISADOR: É, mas porque que, o Adrian escolheu foi o, como que chama?

ADRIAN: Meu personagem foi um sagui e foi uma escolha natural em função da fauna e flora, entendeu? Aí, no pátio do colégio, é, no pátio do colégio tinha uma árvore e eu falei: ‘gente, eu preciso olhar isso aqui com olhares de não de um ser humano que conhece e sabe que isso aqui é uma escola’. Então, o que fazer? Então, novamente, minha capacidade de criação é muito ruim. E criar uma coisa que não seja um humano é mais difícil ainda. E, como a gente vê aqui próprio na universidade, esses saguizinhos, né? Eu falei: ‘não, vai ser isso, vai ser mais ou menos isso’. E tentei fazer uma narração histórica do redor, ao redor ali do colégio, né? As transformações que passaram. A gente tem a linha do trem ali, aquilo ali, um tempo atrás, não tinha quase prédio nenhum, era um terreno vazio, cheio de palmeira. Até busquei, até pesquisei o local, pra poder ter propriedade maior de escrever, né? Pra não inventar. Mas foi o que eu consegui fazer assim. Menos artificial possível, entendeu?

PESQUISADOR: Entendi. O seu foi o Dalton, né?

FERNANDA: No meu caso, o que aconteceu? Nós podíamos, assim, a Cris nos deixou livre pra estranhar qualquer parte da escola, né?

PESQUISADOR: Isso, isso.

FERNANDA: E eu acho que o diferencial, na Escola Normal, é o laboratório, que na maioria das escolas públicas não tem, né? Um laboratório com vidrarias, com bancada. E eu entrei pra estranhar o laboratório. E como eu vou estranhar? Me coloquei dentro de um cientista, né? Busquei um cientista muito antigo, pra estranhar algo, que seria hoje em dia, que ele não tinha quando ele fazia as pesquisas dele.

PESQUISADOR: Entendi.

FERNANDA:Então foi nisso que eu, a gente tem que buscar os segredos no personagem. Parece que essa necessidade é, pra mim...

PESQUISADOR: O seu foi uma formiga?

Não, formiga foi do PEDRO. O meu foi um inseto.

PESQUISADOR: Ah tah, ah é verdade.

NENA: O meu, pra mim, é..., o exercício de estranhamento foi bom porque era a primeira escola particular que eu entrava pra fazer estágio. Eu nunca tinha trabalhado, apesar de ter dado aula sempre em escola estadual, municipal. Nunca numa escola particular. Então, o sistema de funcionamento, dar aula, né? Numa escola particular, pra mim foi tudo uma novidade. Então... E o jeito deles, da escola funcionar também era tudo pra mim novidade. Então, tava condizente o estranhamento.

PESQUISADOR: Qual foi o tema do seu personagem?

ALEXANDRE: Então, a princípio, eu ia fazer a música, né? Que foi sugerida pelo meu primo. Até ele falou da música do Gabriel Pensador, O Cachimbo da Paz, que foi basicamente essa a história do Luis que estranha a criação da lixeira, né? Aí, só que a minha criatividade pra fazer música é nenhuma, né? (risos). Aí, um dia eu tava sentando vendo televisão, aí passou um comercial de um idoso sentado, um idoso cego sentado do lado de uma garotinha. Ele tava sentado num parque e ela começou a falar: 'olha, aqui tem uma roseira, não sei o quê, aqui do lado tem uma árvore'. Aí eu olhei pro comercial e falei: 'eu posso usar isso'. aí foi meio que veio a inspiração, veio o comercial da televisão.

PESQUISADOR: Entendi. E por que todos vocês, a Fernanda foi que diferenciou que usou o Powe Point, todo mundo fez em forma de um relato escrito assim? Foi por questão de dificuldade mesmo de criação?

ADRIAN: Não, eu achei que fosse dessa maneira que era pra ser feito.

NENA: Eu também.

ADRIAN: Não sabia que podíamos mudar, fazer em outros formatos.

PESQUISADOR: Você lembra que a gente apresentou a música, o vídeo do (ET)?

ADRIAN: Eu achei que aquilo tudo fosse transcrição, o vídeo no caso foi até esquecimento, mas eu achei que aquilo ali fosse transcrição dos trabalhos feitos.

FERNANDA: Eu criei slide porque eu vi que alguns eram slides, como o da Marcelinha, por exemplo. Eu vi que ela fez, pensei que fosse uma forma de apresentar mesmo.

NENA: E como tinha que entregar um livro, eu achei que tivesse que estar tudo por escrito.

PESQUISADOR: É, não precisava. Era só pra entender mesmo, porque...

ALEXANDRE: Eu achei que pra mim fosse um pouco mais fácil.

PESQUISADOR: Oi?

ALEXADRE: Eu achei que pra mim ia ser mais fácil.

ALEXANDRE: Pra mim também tem esse lado, que fosse mais fácil de fazer.

PESQUISADOR: Entendi.

ADRIAN: E outro fator é não copiar o que tinha sido feito. Eu achei que esse fosse o diferencial, entendeu? Se eu fizer um vídeo, por exemplo, mas ele já foi feito. Se eu fizesse em slide, ah, isso já foi feito. Então...

ALEXANDRE: Não era um padrão...

PESQUISADOR: Foi feito...

ADRIAN: Não, um padrão.

PESQUISADOR: É um padrão, exatamente. Então, vocês se lembram que a partir do exercício de estranhamento vocês tiveram que buscar novas leituras, né? Como foi a busca desses textos? Que relações podemos fazer?

ALEXANDRE: Eu achei muito interessante os temas, sabe? Eu nunca imaginei que iríamos ter que pesquisar sobre o uniforme escolar, é... E quando você vai procurar referências, é... você não imagina que existe textos sobre esse assunto. Eu jamais pensaria que tivesse tanta coisa envolvida nesse assunto. Por exemplo, entender o porquê de se usar o uniforme, como se deu historicamente a sua implementação, como eram os primeiros uniformes... Isso ajuda a entender muitas coisas da escola, né?

FERNANDA: Os temas são bastante relevantes e acho que nunca tinha discutido eles tão especificamente... a gente comenta em outras disciplinas, mas buscar leituras eu nunca tinha feito. Por exemplo, entender que o tempo escolar pode se relacionar com a indústria, eu nunca tinha pensado nisso antes. Achei interessante!

ADRIAN: É Verdade... mas, foi um desafio encontrar esses novos textos, mas ao mesmo tempo... é... quando achava algum material, eu aprendi bastante.

PESQUISADOR: E... agora pensando nos relatos, como um todo, né? O estranhamento, a relação professor-aluno, relato que emergiu do estranhamento e os de regência. Como que vocês observam, na verdade do estranhamento até que não, esse trabalho que a gente teve de vocês estarem reescrevendo o texto, né? Vocês faziam o texto, aí vinham pra gente, vinha comentários, voltava pra vocês. Como que foi isso pra vocês? Como que vocês veem isso?

FERNANDA: Eu vejo isso como essencial, porque é mais uma forma de desnaturalizar aquilo que você escreve. A pessoa que tá lendo, que não é você, você está lendo, relendo aquele texto, aquilo fica tão natural pra você, que você não consegue enxergar outras coisas, que outra pessoa, por exemplo, que passa por você, pela matéria, pela professora da disciplina, quando vai reler, ele já vem outras coisas que pode acrescentar, que pode estar melhorando no texto. Eu acho que é essencial e que tem que ter mesmo, esses comentários.

PESQUISADOR: E vocês?

NENA: É, eu também, eu fiz a... eu coloquei o texto, depois o texto corrigido.

NENA: É, eu acho que tem que ter essa avaliação, tem que ter uma ajuda, porque pra construir esses tipos de textos, como que a gente não tem uma disciplina pra orientar, alguém tem que orientar, né? Tem que fazer dessa forma mesmo. Pra poder chegar num texto final, que eu já vou ter entendido, que todo mundo consegue interpretar da mesma forma, né?

FERNANDA: Acho que assim fica mais completo, você aprende mesmo a como escrever um texto, como por exemplo, da primeira vez, ninguém colocou um referencial teórico, ninguém levou pra fora, ficou só no seu próprio relato, na sua própria redação. Aí nós fomos incitar a colocar outros textos dentro daquele texto, pra dar uma validade pra aquilo que você está escrevendo, né? Então eu acho que isso é essencial.

ADRIAN: Eu concordo, eu acho que esse processo de ter uma visão de fora, avaliando o texto, dando um outro olhar, melhora a qualidade do produto final e ensina a gente a escrever pras próximas oportunidades que cobrarem e exigirem uma escrita. Por exemplo, constantemente, você e a Cris comentavam: 'mas você precisa conversar com essas referências, você precisa trazer isso pra dentro do seu texto'. Que na verdade, quando eu tinha feito inicialmente, era simplesmente relatar meu ponto de vista, entendeu? Em momento nenhum, é momento nenhum não, também não foi muito assim, mas muito pouco eu usava a opinião de uma referência pra poder me basear. E o relato contido de estranhamento, que eu escolhi falar sobre relação espaço-tempo, ficou lá? Foi muito pouco trabalhado, você acha muito pouca referência e, na maioria das vezes, as que tem são descrições do que aconteceu historicamente. Por exemplo, em 1890, surgiu a primeira escola externa, aquela que o professor aí na sala do aluno, primeiro grupo escolar, entendeu? Primeiro módulo. Esse tipo de referência. Não existe estudos com embasamento teórico falando lá. O horário escolar foi desenvolvido assim, porque dessa forma é melhor aproveitado e isso e aquilo. Nada disso aconteceu, pelo menos com relação espaço-tempo escolar, o processo foi todo desenvolvido a partir da sociedade. A indústria funcionava na hora tal, com tal objetivo. Então a escola era moldada com os moldes da indústria.

ALEXANDRE: Eu acho que os relatos precisam ser bem guardados e organizados. Pra depois não dar aquela, né, um probleminha de você reescreveu, mas aí depois na hora de você corrigir, misturou arquivo e... tem que ser bem organizado

PESQUISADOR: Uhum, bacana. Vocês tocaram num ponto importante, que eu gostaria de perguntar então. Vocês estão falando da questão da referência do texto de vocês. A partir do momento que a gente pediu pra vocês conversarem um pouco mais sobre referenciais, como que vocês foram buscar essas fontes, vocês sabem? Como é que foi esse processo?

FERNANDA: É verdade... Onde nós buscamos os textos?

PESQUISADOR: É, como é que se dá essa busca? Como é que foi isso pra cada um?

FERNANDA: Pra mim foi jogando palavras chaves, temas no Google, temas, um tema relacionado, procurando, lendo textos sobre aquilo e vendo onde aquilo se encaixava melhor dentro do texto.

PESQUISADOR: E foi fácil essa busca, assim? Foi tranquilo? Você acha que vocês não tiveram essa facilidade, mesmo digitando no Google?

FERNANDA: Não tivemos essa facilidade.

ADRIAN: Eu pesquisei também no Google, aquelas consultas de textos científicos, de periódicos, (SciELO) e foi difícil de achar. Pelo menos pelo tema, né? Espaço-tempo escolar, foi muito difícil de achar. Inclusive eu achei um bom trabalho da própria UFJF, foi uma das minhas fontes, mas muito pouco.

ALEXANDRE: Pra mim também, essa pesquisa de fontes também foi bem complicada, eu utilizei o google. Eu também tentei usar textos de disciplinas que eu tava fazendo no momento, que de alguma forma explicava aquilo ali. Tentei olhar, achar um texto, escolher um texto e tentar trabalhar em cima daquele texto, pela própria dificuldade de se achar o texto nessas áreas aí, indisponível. Encontrei alguns artigos da área de Educação. E também, usei texto de instrumentação, usei texto de prática, usei de química. Eu usei introdução à química.

PESQUISADOR: Vocês também tiveram alguma disciplina ou não?

De quê?

PESQUISADOR: Vocês usaram algum texto de outra disciplina ou não? Ou foi mais...

ADRIAN: Essa construção teórica?

PESQUISADOR: É, pros relatos. Ou vocês usaram mais a internet?

ADRIAN: Não, na verdade, assim, quando eu fiz uma das práticas, foi a primeira que eu fiz, mas não sei se foi, acho que foi Prática 1, não tenho certeza. A professora, que inclusive era uma professora substituta, hoje, depois eu fui pesquisar, no final, nesse trabalho eu fiquei

sabendo que ela está fazendo Doutorado aqui, a Tais Alessandra, não sei qual a área dela. É, a de óculos.

PESQUISADOR: Eu sei quem que é.

ADRIAN: Mas, ela me ajudou demais, me ajudou demais e ela forneceu pra turma inteira referenciais teóricos, assim, não vou dizer de todos, mas de grandes possibilidades que você trabalhar em práticas, estágios, relação professor-aluno, avaliação, livro didático, espaço-tempo escolar. Eu não sei se ela já tinha essa facilidade ou se ela teve um professor que a orientava muito bem, mas ela forneceu pra turma inteira diversas fontes. E, quando eu não achava, eu recorria a essas fontes. Igual, eu já tinha esses dados e comecei a trabalhar em cima deles. Mas, como estava achar muitos deles, eu fui trabalhando. Tive muita sorte nesse ponto.

PESQUISADOR: Obrigado. E você, NENA?

NENA: Eu tive muitos textos, eu tenho os textos das práticas todas, né, e do estágio e desses textos eu fui lendo e dali eu fui tirando.

PESQUISADOR: Textos da internet você pegou também ou não?

NENA: Peguei.

PESQUISADOR: Pegou? E como é que foi?

NENA: Primeiro eu joguei no google, né? Aí eu cliquei nos links que achava que poderia me ajudar no relato. Só que quando eu comecei a ler, eu percebi que algumas discussões não ajudavam muito. Aí eu passava para o próximo texto. Com relação a fonte, eu sinceramente não sei... é... eu sei que eu utilizei uma tese de doutorado que fala sobre o uniforme escolar e os outros eram artigos, só que não sei qual era periódico.

ALEXANDRE: Eu fiz um pouco diferente... é...Tipo assim, eu digitei no google e procurei os textos que me interessava, aí... eu sempre olhava de onde o texto era, procurava se era um autor conhecido, entendeu? Teve uma vez que até olhei o lattes de um pesquisador. Acho que fazer isso ajuda bastante

FERNANDA: Concordo com o Alexandre.

PESQUISADOR: Teve algum texto não acadêmico que auxiliou vocês?

ALEXANDRE: Olha, a maioria dos textos foram acadêmicos, só que eu me lembro de assistir um filme também

PESQUISADOR: Ah tá. Um filme da disciplina?

ALEXANDRE: Não, achei na internet.

PESQUISADOR: Ah tá.

FERNANDA: No meu caso, eu não sei se pode se considerar um texto não acadêmico, eu usei um dicionário.

PESQUISADOR: Ah tah, é verdade.

FERNANDA: Não sei se seria um texto não acadêmico, pra diferenciar dele...

PESQUISADOR: É... não sei.

ADRIAN: Não, todas as minhas fontes foram texto acadêmicos.

PESQUISADOR: Foi, né?

ADRIAN: Todos.

PESQUISADOR: Você também NENA?

NENA: Sim, as minhas fontes foram todas acadêmicas.

ADRIAN: Inclusive, se não me engano, essa fonte que cita historicamente como a escola se desenvolveu também é uma tese de doutorado.

PESQUISADOR: Entendi, e como vocês veem a utilização de fontes não acadêmicas no curso de química?

ALEXANDRE: Olha, eu até lembro que vocês disseram que podíamos usar fontes não acadêmicas, só que a gente não está acostumado com isso. Se a gente faz isso, por exemplo, no relatório de química, a gente leva zero, ainda mais se for Wikipédia (risos). Existe um movimento no ICE de que se não for artigos, livros e outros textos válidos, aquilo não serve para aprender.

NENA: É... quando a gente entra na faculdade a gente passa muito aperto com isso, e não existe ninguém que ensina isso pra gente. É raro os momentos em que a gente lida com textos não acadêmicos na faculdade.

PESQUISADOR: É verdade! Então, a gente falou um pouco sobre essa produção do curso de química, de relatórios técnicos, né? Que a gente teve esse modelo de uma produção de relatos. Qual que é a preferência de vocês? Essa própria referência de...

ADRIAN: Se a gente prefere escrever texto técnico ou...

PESQUISADOR: É, na forma de relatórios ou na forma de relatos? Como que... porque tem gente que...

ADRIAN: Eu acho que da maneira como que a gente fez outro dia que é o mais prático. É, o mais prático é o mais agradável de se fazer. Você não tem que se preocupar com, eu digo assim, pela formatação do texto. A introdução, aquele relatório, a introdução, metodologia, procedimento, resultado, aquilo é chato.

FERNANDA: Eu acho mais rico também, escrever da forma que escrevemos é mais rico.

Sim, sem dúvida.

FERNANDA: Sem contar que você aprende a fazer algo que é essencial mesmo pra um acadêmico, né?

ALEXANDRE: Até esse processo de reunir os textos, fazendo um sentido.

ADRIAN: Dá ligação pra eles, é bem interessante. É muito mais construtivo pro formando.

NENA: Eu passei pelas duas coisas, né? Essa coisa de ter um texto lá, com os comentários, o que vocês pretendiam que a gente fizesse, o que que tinha que melhorar e também de fazer um texto com um pouco de clareza com o que foi feito. Mas também eu tenho que fazer um texto quatro vezes e a pessoa simplesmente falar que não tava bom. Mas, não me explicava o que que eu, onde que eu tinha que melhorar, o que que não tava bom, entendeu? O que que tava errado, o que que tava certo, o que que podia deixar. Então ficou uma coisa meio que perdida.

PESQUISADOR: Isso no formato de relatório?

NENA: Era um projeto de ensino. Então tinha que fazer e a pessoa não explicava como fazia, não me dizia o que que eu tinha que melhorar, nem o que que eu tinha que fazer. Só falava que tava ruim.

ALEXANDRE: Essa matéria foi realmente muito importante pra gente. Inclusive porque esse processo de reescrever, acho que é bem complicado. Às vezes eu acho que, o pessoal pode não ter essa mesma impressão, mas eu tava olhando os textos: ‘nossa, foi eu que escrevi isso?’. Acho que foi bem interessante esse processo. Foi difícil, mas acho que foi bem legal esse retorno assim.

ADRIAN: Eu acho que o produto final, se é que posso chamar de produto final, ele fica melhor trabalhado, ele dá uma visão maior de como se deu o processo, de como se deu isso. ‘A, eu tô muito frio’. Você bota uma introdução lá, que isso você pode tirar de qualquer livro ou até mesmo na internet. A metodologia é o passo a passo do que você está fazendo. Então, essa narração dá mais frieza. Tira um pouco do sentimentalismo do texto, entendeu? Se é que tem que ter sentimentalismo.

PESQUISADOR: Entendi, então a gente vai agora, o último eixo que eu queria discutir com vocês, pra gente finalizar, é falar um pouco sobre a disciplina de estágio. A gente falou isso um pouquinho mais cedo, né? A gente sempre tem aquela visão, antes da gente entrar pra disciplina, de colegas que já falou com a gente da disciplina e a gente tem alguma expectativa. E assim, o que que vocês realmente esperavam do estágio antes de vocês entrarem pra disciplina? Vocês tinham alguma ideia? ‘Ah o estágio vai fazer isso, vai fazer aquilo’. Vocês tinham alguma perspectiva?

FERNANDA: eu tinha uma impressão, que era muito cansativo. Como já havia conversado com alguns colegas sobre a disciplina, né? Além das, se não me engano, 4 horas da escola, você tinha as 4 horas de faculdade. Eu pensava: ‘nossa, onde eu vou tirar esse tempo pra

poder fazer isso?’, né? Pensava assim: ‘o que que a gente faz tanto no estágio que vai precisar das 4 horas da escola, 4 horas da faculdade, encontros semanais? Mas assim, a sensação que eu tive, depois que eu entrei, eu vi que era bem mais leve. Assim, a forma como, eu não sei como seria com os outros professores, nós fizemos os dois com a Cris. E as aulas dela tinham essa característica de serem aulas mais leves, aulas descontraídas, aulas que a gente pode conversar, pode dar nossa opinião. E ela vai construindo a aula dela com a nossa opinião, com a nossa visão de mundo e vai moldando, né, conforme os objetivos dela. E isso faz as aulas dela serem bem mais leves, são aulas criativas. Então, foi bem mais leve do que eu imaginei ser. Eu imaginei que seria uma coisa pesada mesmo.

PESQUISADOR: Você imaginava que ia ter esses encontros semanais então?

FERNANDA: Eu imaginei que tivesse, porque tinha, né, eu tinha conversado com a Marcelinha. Ela tinha falado: ‘tem as 4 horas, né, da faculdade e mais as 4 horas da escola’. E eu imaginei que fosse assim, horrivelmente cansativo, mas não...

PESQUISADOR: Vocês também? Vocês esperavam isso do estágio?

ALEXANDRE: Eu não cheguei a conversar com ninguém sobre estágio. Então, eu não esperava nada assim específico. E eu imaginava que ia ser até mais prático, sabe? Que eu dava mais aulas, que eu chegava dando aula e as teorias que aprendi seriam mais discutidas e aplicadas. Eu tinha uma ideia mais mesmo nesse sentido. Eu achava que ia me preparar realmente para ser professor.

ADRIAN: Existem 3 tipos de estágio aqui na UFJF, né? Aquele que você imagina que é, aquele que seus amigos dizem que é e aquele que realmente vai ser. Eu, pelo nome, Estágio Supervisionado, eu falei assim: ‘não, esse é o momento que a gente vai pra sala de aula, a gente vai ter um maior contato, apesar da gente ter feito as práticas, maior contato com os procedimentos da escola, né? Parte administrativa, a parte criativa, de estar regendo. Eu imaginei que fosse isso. Eu pensei: vamos ter bastante trabalho né? É agora que vamos estar diante da nossa futura profissão, né? Na verdade, é bem isso, pelo menos da maneira como a Cris conduziu, o fato de ter feito com a Cris, foi bem isso. Agora, teve uma transição nesse período que alguns dos meus amigos, eles diziam claramente que você não precisava nem ir na escola nem que ir na faculdade. É só você achar um professor do ensino médio que assinasse pra você a sua folha de frequência, entendeu? E no final do semestre entregar um relatório final. E a regência, quando tinha, era só seguir o livro didático, sem reflexão nenhuma. E aí isso me deixava um pouco frustrado, da maneira que: ‘poxa, mas o estágio pode ser assim? Eu não quero isso. Eu quero ter uma oportunidade de conseguir algum conhecimento pra chegar numa sala de aula e não ter que me virar sozinho e ter que preparar tudo sozinho’.

PESQUISADOR: Uhum. E você NENA? O que você esperava desse estágio?

NENA: Ah, eu esperava bastante trabalho, porque a Cris é bem exigente (risos). E teria que ter bastante tempo também pra me dedicar. Não foi o que aconteceu, né? Mas aí deu tudo

certo, porque eu fiz pouca matéria presencial. Então, é, apesar de ter marcado lá 4 horas do estágio lá segunda-feira, foi a princípio, a Fernanda ia fazer estágio no João 23 também. Então ficava quarta-feira pra ela, segunda-feira pra mim, foi um negócio mais ou menos assim. Aí depois mudou tudo. Aí quando eu cheguei lá o professor disse: ‘não, você vai assistir 4 aulas’, né? Na segunda-feira ele não começava 7 horas da manhã não, ele começava às 8, 8 e alguma coisa, 8:50. Aí, então não dava pra assistir 4 aulas na segunda-feira.

PESQUISADOR: Mas aí eu fico pensando como que você esperava o estágio. Aí já é o estágio em si. Antes de entrar pro estágio? Que que você imaginava como que seria o estagio?

NENA: Ah, que a gente iria observar as aulas, participar de algumas atividades e no final dar aulas. É assim que acontecia nas escolas que trabalhei

PESQUISADOR: Você esperava esses encontros semanais? A Fernanda disse que sim, né?

ADRIAN: Por eu já ter tido feito matéria com a Cris, a gente já sabia que ia ser assim, né? A gente já sabia que a Cris cobrava essa parte presencial e, assim, é bastante produtivo. O presencial, ele serve como, pra fornecer instruções, pra conhecer orientações que eu pelo menos apliquei na maioria das coisas que eram discutidas nos nossos encontros.

ALEXANDRE: Eu apliquei também, pra não ficar perdido, pra saber o que olhar, como olhar. Eu acho que foi interessante nesse sentido também.

PESQUISADOR: Uhum. E vocês esperavam a escrita de um relatório técnico dentro da disciplina de estágio? Produção de relatório?

TODOS: Não.

ADRIAN: Da forma como foi feito, não. Eu esperava da forma como foi engessado lá, com introdução, metodologia, descrição de como foi feito lá, observação.

PESQUISADOR: Em Práticas vocês fizeram isso?

TODOS: Sim.

Sim, praticamos muito.

PESQUISADOR: Relatório final sobre os estágios?

Sim.

PESQUISADOR: Vocês escreveram isso também?

FERNANDA: Não, se bem que eu escrevi muito na Prática 1 só, na Prática 1. Na 2 e na 3 não foi assim. Pra mim.

ADRIAN: Na Prática 1 foi melhor porque a professora trabalho assim como vocês. Oh, módulo gerencial, a gente faz observações, vocês corrigem e vão montando no final. A Prática 2 não. A Prática 2 eu tive que entregar o final lá...

FERNANDA: Mas o relatório eu esperava, eu não sabia que tinha uns encontros presenciais, mas eu sabia que tinha um relatório final e eu esperava que seria aquele negócio chato mesmo e técnico de escrever mesmo, né? E a gente foi escrevendo, com o tempo isso foi muito bom, porque a gente foi escrevendo com o tempo. Na última semana, do último período, sabe? Não ficou assim meio cansativo. Nós fomos escrevendo aos poucos, com o tempo. Isso foi muito importante.

PESQUISADOR: E pensando na construção do livro como um todo, o que vocês acharam?

FERNANDA: Ah... eu achei muito legal, principalmente por ter devolvido para a escola tudo aquilo que a gente observou e realizou lá dentro, né? Eu nunca tinha imaginado isso... a gente sempre ia para a escola, né? Observava e as vezes realizava atividades e eles nunca tinham o retorno daquilo que fazíamos. Acho que o mais legal foi o retorno para a escola.

ADRIAN: permiti enxergamos boa parte daquilo que estudamos e observamos dentro e fora da escola, e agora... é... esse material não ficou perdido, juntamos tudo em um capítulo.

NENA: Eu nunca tinha visto esse trabalho de retorno para a escola, todos os estagiários que eu tive, nunca tive acesso ao material produzido por ele, acho muito importante isso que fizemos.

PESQUISADOR: Queria saber de vocês agora: vocês acham importante a gente, enquanto professor de química, estar refletindo essas questões? Na nossa formação. Vocês acham que é importante a gente estar pensando nessas outras formas de escrever, pensando nessa questão de leitura, vocês acham isso importante?

ADRIAN: Não só como professor de química, mas como um professor de modo geral. É muito importante para a construção, pra formação do profissional. A partir do momento que o profissional tem um leque maior de conhecimento, de possibilidades, ele pode aplicar isso no seu dia-a-dia, ele vai variar a metodologia de ensino, vai variar a forma de trabalho com os alunos. Eu acredito que isso seja muito importante.

ALEXANDRE: E tenta passar isso pros próprios alunos.

ADRIAN: Sim, sim.

ALEXANDRE: E a gente tá aqui pra isso, pra, de repente, a gente não ter as mesmas dificuldades que a gente teve.

ADRIAN: Talvez a importância do processo dificultoso que nós passamos, aí que está que os alunos também passam por isso.

FERNANDA: Eu concordo com o Adrian, acho que não podemos mais pensar que trabalhar com leitura e escrita seja só papel do professor de português, não é? Além disso, até mesmo nas mais simples atividades, por exemplo, ler o livro didático ou uma revista, são atividades de leitura. Mesmo que indiretamente estamos contribuindo com a leitura dos estudantes. Mas

acho que se a gente considerar isso no nosso planejamento, seria um ganho muito importante para todos.

NENA: Eu até concordo com vocês, mas a gente não pode perder de vista o conteúdo, né?

ALEXANDRE: Não concordo, você pode trabalhar todo o conteúdo e estar pensando em práticas de leitura e escrita, de tal forma que ajude seus alunos a desenvolver outras habilidades, por exemplo, trabalhar história da química na forma de poesias, eu já vi isso.

PESQUISADOR: Uhum. Outras disciplinas contribuíram pra, pensando nessas questões?

ADRIAN: A disciplina de Processos de Ensino e Aprendizagem, pra mim, foi extremamente importante. A maneira como se deu, o professor que aconteceu, os alunos envolvidos, que participaram bastante. Os que iam, né? Porque nós éramos 11 matriculados, mas só 6 que iam. 7 com o professor. Então, esses 7 participavam demais. Era cada aluno de um curso diferente. Eu acho que isso enriqueceu também demais o conteúdo, a disciplina. A minha disciplina de Processos de Ensino e Aprendizagem, especificamente. E a Prática 1. A Prática 1 também contribuiu bastante.

PESQUISADOR: E você FERNANDA?

FERNANDA: Não, não que tenha ficado em mim. Na minha memória, sabe? Acho que o que marcou mesmo essa questão de estar influenciando a aula, de estar sendo criativo, de estar sendo, é... Mostrando ao aluno que não é nada engessado. Acho que ficou mesmo nos estágios, nas aulas de metodologia, com a Cris. Acho que a Cris tem muito essa marca. Antes de conhecer a Cris, eu sempre ouvia falar dela, né? Todo mundo sempre gostou muito dela e a aula dela é ser muito criativa. E eu vi isso e a minha vontade é de ser como ela, sabe? Ser criativa também, que eu acho que é muito importante. Eu acho que esse estágio foi criativo também, porque foi muito diferente dos demais estágios que a gente vê por aí. Que a escrita de relatório final, às vezes as pessoas ficam só mesmo assinando a folha de frequência, foi bem diferente. Até nesse ponto.

ADRIAN: Eu não posso deixar de citar, seria injustiça minha se não falar da Metodologia, né? Saberes Químicos Escolares, Metodologia do Ensino de Química...é, e os estágios. Ela sempre pediu para a gente escrever bastante, né? Eu lembro dos diários de bordo que a gente sempre fazia.

PESQUISADOR: e você ALEXANDRE?

ALEXANDRE: Basicamente foram as disciplinas da Cris que eu fiz.

PESQUISADOR: Você remete mais a esses trabalhos de leitura e escrita? Você acha que isso contribuiu?

NENA: É, as disciplinas, apesar de serem um tanto repetitivas, né? No mesmo assunto ali, pelo menos pra mim foi. Vocês que tão mudando aí, reestruturando, mas eu fui fazendo as disciplinas e vi que tinha muitos assuntos, sabe? O centro, as coisas que a gente tinha que

falar. Então, é muito repetitivo, mas ajudou bastante. Porque precisou da gente ler bastante, né? Fiz uma coleção de textos (risos). Que me ajudou muito.

PESQUISADOR: Muito bacana o que vocês disseram, dessa forma, alguns de vocês poderiam então sintetizar qual seria a importância da linguagem nesse momento da formação inicial?

FERNANDA: Olha, eu posso estar errada, mas eu acho que esse trabalho de escrever e pensar a linguagem dentro da disciplina de estágio, foi muito importante... porque... é... é o momento que retomamos para a escola, e com esse trabalho de escrever de uma forma mais livre aquilo que a gente observa e ainda escrever em um formato mais livre, contribui muito com nossa formação. E tem todo aquela coisa de ir referendando, buscando novos textos. Isso é essencial, sim.

ALEXANDRE: É verdade. Esse trabalho de estranhar o ambiente, discutir, é... produzir relato e ir buscar novas leituras, possibilitou uma dinâmica interessante dentro da disciplina.

PESQUISADOR: Concordo com você! Pessoal, então é isso. Queria agradecer mais uma vez todo mundo pela paciência, pelo tempo, né, de ficar aqui e aí quando a pesquisa estiver pronta, eu chamo vocês pra defesa, pro trabalho, pra quem tiver interesse. Agradeço a todo mundo de alguma forma.

Anexo I
Cronograma da disciplina

Data	Atividade Realizada
06/05/2013	Não houve aula: Reunião interna na Faculdade de Educação
13/05/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da disciplina; - Discussão sobre a documentação vigente para o Estágio Supervisionado; - Apontamentos sobre o trabalho que será realizado na disciplina. - Construção do BLOG: Química na Ponta do Lápis - os alunos deverão postar semanalmente um relato sobre as observações feitas na escola.
20/05/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da escola escolhida pelos estudantes; - Discussão sobre a documentação; - Vídeo: anotherbrick in the wall - Pink Floyd (música); - Leitura do texto: A Escola - Paulo Freire; - Discussão sobre lembranças escolares.
27/05/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Finalização da documentação e encaminhamento para PROGRAD; - Vídeo: Diariamente - Marisa Monte (música); - Construção e apresentação do diaramente escolar de cada estudante, resgatando as memórias escolares; - Leitura e discussão do artigo da revista <i>Scientific American</i> sobre a produção e construção da memória.
03/06/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de um mural sobre memórias escolares (utilizando fotografias, notícias e escrita); - Leitura e discussão do texto: Ritos corporais entre os Nacirema - Horace Miner. - Documentação pronta: primeira semana de Estágio dos licenciandos.
10/06/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação da construção do mural de memórias escolares; - Retomada da discussão do texto: Ritos corporais entre os Nacirema; - Indicação do primeiro relato: Exercício de estranhamento. - Leitura de dois vídeos: Desnaturalizar: http://www.youtube.com/watch?v=ZolXrqsIJb0 A representação social das escolas nos desenhos animados: http://www.youtube.com/watch?v=_8p1MrsSI04 - Vídeo: O operário em construção.
17/06/2013	Não houve aula
24/06/2013	Semana da Faculdade de Educação: Participação dos estudantes nas atividades.
01/07/2013	Não houve aula
08/07/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Discussão das atividades desenvolvidas na escola; - Apresentação do exercício de estranhamento feito pelos alunos; - Proposta de atividade: resolver e analisar um questão do ENEM; - Elaboração de um plano de aula, sendo uma aula de 50 minutos, com

	temas previamente escolhidos.
15/07/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Nova leitura do Exercício de estranhamento; - Discussões sobre a realidade escolar; - Proposta de atividade: escolher um dos temas (tempo, pessoa e espaço) e elaborar um novo relato; - Leitura com as questões do ENEM; Assistir ao vídeo: A voz do coração; <ul style="list-style-type: none"> - Após a leitura do filme, realizar articulações com textos relacionados a temática e produzir um relato.
22/07/2013	Leitura dos textos do tema relação professor-aluno;
29/07/2013	<ul style="list-style-type: none"> - Marcação dos prazos para entrega de todos os relatos; - Discussão sobre o andamento do Estágio; - Discussão dos planos de aula;
05/08/2013	- Sem aula: Regência e desenvolvimento de atividades propostas.
12/08/2013	- Sem aula: Regência e desenvolvimento de atividades propostas.
19/08/2013	- Sem aula: Regência e desenvolvimento de atividades propostas.
26/08/2013	- Sem aula: Regência e desenvolvimento de atividades propostas.
02/09/2013	Fechamento da disciplina.

Anexo II

Ritos Corporais entre os Nacirema

Horace Miner In: A.K. Rooney e P.L. de Vore (orgs) YOU AND THE OTHERS Readings in Introductory Anthropology (Cambridge, Erlich) 1976

O antropólogo está tão familiarizado com a diversidade das formas de comportamento que diferentes povos apresentam em situações semelhantes, que é incapaz de surpreender-se mesmo em face dos costumes mais exóticos. De fato, se nem todas as combinações logicamente possíveis de comportamento foram ainda descobertas, o antropólogo bem pode conjecturar que elas devam existir em alguma tribo ainda não descrita.

Deste ponto de vista, as crenças e práticas mágicas dos Nacirema apresentam aspectos tão inusitados que parece apropriado descrevê-los como exemplo dos extremos a que pode chegar o comportamento humano. Foi o Professor Linton, em 1936, o primeiro a chamar a atenção dos antropólogos para os rituais dos Nacirema, mas a cultura desse povo permanece insuficientemente compreendida ainda hoje.

Trata-se de um grupo norte-americano que vive no território entre os Cree do Canadá, os Yaqui e os Tarahumare do México, e os Carib e Arawak das Antilhas. Pouco se sabe sobre sua origem, embora a tradição relate que vieram do leste. Conforme a mitologia dos Nacirema, um herói cultural, Notgnihsaw, deu origem à sua nação; ele é, por outro lado, conhecido por duas façanhas de força: ter atirado um colar de conchas, usado pelos Nacirema como dinheiro, através do rio Po-To-Mac e ter derrubado uma cerejeira na qual residiria o Espírito da Verdade.

A cultura Nacirema caracteriza-se por uma economia de mercado altamente desenvolvida, que evoluiu em um rico habitat. Apesar do povo dedicar muito do seu tempo às atividades econômicas, uma grande parte dos frutos deste trabalho e uma considerável porção do dia são dispensados em atividades rituais. O foco destas atividades é o corpo humano, cuja aparência e saúde surgem como o interesse dominante no ethos deste povo. Embora tal tipo de interesse não seja, por certo, raro, seus aspectos cerimoniais e a filosofia a eles associadas são singulares.

A crença fundamental subjacente a todo o sistema parece ser a de que o corpo humano é repugnante e que sua tendência natural é para a debilidade e a doença. Encarcerado em tal corpo, a única esperança do homem é desviar estas características através do uso das poderosas influências do ritual e do cerimonial. Cada moradia tem um ou mais santuários devotados a este propósito. Os indivíduos mais poderosos desta sociedade têm muitos santuários em suas casas e, de fato, a alusão à opulência de uma casa, muito frequentemente, é feita em termos do número de tais centros rituais que possua. Muitas casas são construções de madeira, toscamente pintadas, mas as câmaras de culto das mais ricas têm paredes de pedra. As famílias mais pobres imitam as ricas, aplicando placas de cerâmica às paredes de seu santuário.

Embora cada família tenha pelo menos um de tais santuários, os rituais a eles associados não são cerimônias familiares, mas sim cerimônias privadas e secretas. Os ritos, normalmente, são discutidos apenas com as crianças e, neste caso, somente durante o período em que estão sendo iniciadas em seus mistérios. Eu pude, contudo, estabelecer contato suficiente com os nativos para examinar estes santuários e obter descrições dos rituais.

O ponto focal do santuário é uma caixa ou cofre embutido na parede. Neste cofre são guardados os inúmeros encantamentos e poções mágicas sem os quais nenhum nativo acredita que poderia viver. Tais preparados são conseguidos através de uma série de profissionais especializados, os mais poderosos dos quais são os médicos-feiticeiros, cujo auxílio deve ser recompensado com dádivas substanciais. Contudo, os médicos-feiticeiros não fornecem a seus clientes as poções de cura; somente decidem quais devem ser seus ingredientes e então os escrevem em sua linguagem antiga e secreta. Esta escrita é entendida apenas pelos médicos-feiticeiros e pelos ervatários, os quais, em troca de outra dádiva, providenciam o encantamento necessário. Os Nacirema não se desfazem do encantamento após seu uso, mas os colocam na caixa-de-encantamento do santuário doméstico. Como tais substâncias mágicas são específicas para certas doenças e as doenças do povo, reais ou imaginárias, são muitas, a caixa-de-encantamentos está geralmente a ponto de transbordar. Os pacotes mágicos são tão numerosos que as pessoas esquecem quais são suas finalidades e temem usá-los de novo. Embora os nativos sejam muito vagos quanto a este aspecto, só podemos concluir que aquilo que os leva a conservar todas as velhas substâncias é a ideia de que sua presença na caixa-de-encantamentos, em frente à qual são efetuados os ritos corporais, irá, de alguma forma, proteger o adorador.

Abaixo da caixa-de-encantamentos existe uma pequena pia batismal. Todos os dias cada membro da família, um após o outro, entra no santuário, inclina sua frente ante a caixa-de-encantamentos, mistura diferentes tipos de águas sagradas na pia batismal e procede a um breve rito de ablução. As águas sagradas vêm do Templo da Água da comunidade, onde os sacerdotes executam elaboradas cerimônias para tornar o líquido ritualmente puro.

Na hierarquia dos mágicos profissionais, logo abaixo dos médicos-feiticeiros no que diz respeito ao prestígio, estão os especialistas cuja designação pode ser traduzida por "sagrados-homens-da-boca". Os Nacirema têm um horror quase que patológico, e ao mesmo tempo fascinação, pela cavidade bucal, cujo estado acreditam ter uma influência sobre todas as relações sociais. Acreditam que, se não fosse pelos rituais bucais seus dentes cairiam, seus amigos os abandonariam e seus namorados os rejeitariam. Acreditam também na existência de uma forte relação entre as características orais e as morais: Existe, por exemplo, uma ablução ritual da boca para as crianças que se supõe aprimorar sua fibra moral.

O ritual do corpo executado diariamente por cada Nacirema inclui um rito bucal. Apesar de serem tão escrupulosos no cuidado bucal, este rito envolve uma prática que choca o estrangeiro não iniciado, que só pode considerá-lo revoltante. Foi-me relatado que o ritual consiste na inserção de um pequeno feixe de cerdas de porco na boca juntamente com certos pós mágicos, e em movimentá-lo então numa série de gestos altamente formalizados. Além do ritual bucal privado, as pessoas procuram o mencionado sacerdote-da-boca uma ou duas vezes

ao ano. Estes profissionais têm uma impressionante coleção de instrumentos, consistindo de brocas, furadores, sondas e agulhões. O uso destes objetos no exorcismo dos demônios bucais envolve, para o cliente, uma tortura ritual quase inacreditável. O sacerdote-da-boca abre a boca do cliente e, usando os instrumentos acima citados, alarga todas as cavidades que a degeneração possa ter produzido nos dentes. Nestas cavidades são colocadas substâncias mágicas. Caso não existam cavidades naturais nos dentes, grandes seções de um ou mais dentes são extirpadas para que a substância natural possa ser aplicada. Do ponto de vista do cliente, o propósito destas aplicações é tolher a degeneração e atrair amigos. O caráter extremamente sagrado e tradicional do rito evidencia-se pelo fato de os nativos voltarem ao sacerdote-da-boca ano após ano, não obstante o fato de seus dentes continuarem a degenerar.

Esperemos que quando for realizado um estudo completo dos Nacirema haja um inquérito cuidadoso sobre a estrutura da personalidade destas pessoas, Basta observar o fulgor nos olhos de um sacerdote-da-boca, quando ele enfia um furador num nervo exposto, para se suspeitar que este rito envolve certa dose de sadismo. Se isto puder ser provado, teremos um modelo muito interessante, pois a maioria da população demonstra tendências masoquistas bem definidas.

Foi a estas tendências que o Prof. Linton (1936) se referiu na discussão de uma parte específica dos ritos corporal que é desempenhada apenas por homens. Esta parte do rito envolve raspar e lacerar a superfície da face com um instrumento afiado. Ritos especificamente femininos têm lugar apenas quatro vezes durante cada mês lunar, mas o que lhes falta em frequência é compensado em barbaridade. Como parte desta cerimônia, as mulheres usam colocar suas cabeças em pequenos fornos por cerca de uma hora. O aspecto teoricamente interessante é que um povo que parece ser preponderantemente masoquista tenha desenvolvido especialistas sádicos.

Os médicos-feiticeiros têm um templo imponente, ou latipsoh, em cada comunidade de certo porte. As cerimônias mais elaboradas, necessárias para tratar de pacientes muito doentes, só podem ser executadas neste templo. Estas cerimônias envolvem não apenas o taumaturgo, mas um grupo permanente de vestais que, com roupas e toucados específicos, movimentam-se serenamente pelas câmaras do templo.

As cerimônias latipsoh são tão cruéis que é de surpreender que uma boa proporção de nativos realmente doentes que entram no templo se recuperem. Sabe-se que as crianças pequenas, cuja doutrinação ainda é incompleta, resistem às tentativas de levá-las ao templo, porque "é lá que se vai para morrer". Apesar disto, adultos doentes não apenas querem mas anseiam por sofrer os prolongados rituais de purificação, quando possuem recursos para tanto. Não importa quão doente esteja o suplicante ou quão grave seja a emergência, os guardiões de muitos templos não admitirão um cliente se ele não puder dar uma dádiva valiosa para a administração. Mesmo depois de ter-se conseguido a admissão, e sobrevivido às cerimônias, os guardiões não permitirão ao neófito abandonar o local se ele não fizer outra doação.

O suplicante que entra no templo é primeiramente despido de todas as suas roupas. Na vida cotidiana o Nacirema evita a exposição de seu corpo e de suas funções naturais. As atividades excretoras e o banho, enquanto parte dos ritos corporais, são realizados apenas no

segredo do santuário doméstico. Da perda súbita do segredo do corpo quando da entrada no latipsoh, podem resultar traumas psicológicos. Um homem, cuja própria esposa nunca o viu em um ato excretor, acha-se subitamente nu e auxiliado por uma vestal, enquanto executa suas funções naturais num recipiente sagrado. Este tipo de tratamento cerimonial é necessário porque os excreta são usados por um adivinho para averiguar o curso e a natureza da enfermidade do cliente. Clientes do sexo feminino, por sua vez, têm seus corpos nus submetidos ao escrutínio, manipulação e agulhadas dos médicos-feiticeiros.

Poucos suplicantes no templo estão suficientemente bons para fazer qualquer coisa além de jazer em duros leitos. As cerimônias diárias, como os ritos do sacerdote-da-boca, envolvem desconforto e tortura. Com precisão ritual as vestais despertam seus miseráveis fardos a cada madrugada e os rolam em seus leitos de dor enquanto executam abluções, com os movimentos formais nos quais estas virgens são altamente treinadas. Em outras horas, elas inserem bastões mágicos na boca do suplicante ou o forçam a engolir substâncias que se supõe serem curativas. De tempos em tempos o médico-feiticeiro vem ver seus clientes e espeta agulhas magicamente tratadas em sua carne. O fato de que estas cerimônias do templo possam não curar, e possam mesmo matar o neófito, não diminui de modo algum a fé das pessoas no médico feiticeiro.

Resta ainda um outro tipo de profissional, conhecido como um "ouvinte". Este "doutor-bruxo" tem o poder de exorcizar os demônios que se alojam nas cabeças das pessoas enfeitçadas. Os Nacirema acreditam que os pais enfeitçam seus próprios filhos; particularmente, teme-se que as mães lancem uma maldição sobre as crianças enquanto lhes ensinam os ritos corporais secretos. A contra-magia do doutor bruxo é inusitada por sua carência de ritual. O paciente simplesmente conta ao "ouvinte" todos os seus problemas e temores, principalmente pelas dificuldades iniciais que consegue rememorar. A memória demonstrada pelos Nacirema nestas sessões de exorcismo é verdadeiramente notável. Não é incomum um paciente deplorar a rejeição que sentiu, quando bebê, ao ser desmamado, e uns poucos indivíduos reportam a origem de seus problemas aos feitos traumáticos de seu próprio nascimento.

Como conclusão, deve-se fazer referência a certas práticas que têm suas bases na estética nativa, mas que decorrem da aversão profunda ao corpo natural e suas funções. Existem jejuns rituais para tornar magras pessoas gordas, e banquetes cerimoniais para tornar gordas pessoas magras. Outros ritos são usados para tornar maiores os seios das mulheres que os têm pequenos e torná-los menores quando são grandes. A insatisfação geral com o tamanho do seio é simbolizada no fato de a forma ideal estar virtualmente além da escala de variação humana. Umas poucas mulheres, dotadas de um desenvolvimento hipermamário quase inumano, são tão idolatradas que podem levar uma boa vida simplesmente indo de cidade em cidade e permitindo aos embasbacados nativos, em troca de uma taxa, contemplarem-nos.

Anexo III



Universidade Federal de Juiz de Fora
Faculdade de Educação
Estágio Supervisionado em Química



Relatos dos Estagiários



Professora: Cristhiane C. Flôr

Monitora: Raquel D. Maia

Estagiários (nomes fictícios): Adrian

Alexandre

Fernanda

Nena

Sumário

Introdução	p. 03
Capítulo 01 - Aprendendo na prática	p. 04
Capítulo 02 - Aprendendo a ensinar	p. 23
Capítulo 03 - Descobrindo a sala de aula	p. 37
Capítulo 04 - Reflexões de um recente professor mediador: o aluno entra em cena	p. 56

Introdução

O Estágio Supervisionado vai muito além de um simples cumprimento de exigências. É nesta etapa que nos deparamos com a futura profissão, confrontamos teoria e prática, estabelecemos discussões e ampliamos nossa visão sobre o universo escolar. Dessa forma, foram desenvolvidas atividades de leitura e escrita de relatos durante os dois semestres letivos do ano de 2013 com os quatro estudantes das disciplinas de Estágio Supervisionado em Química I e Estágio supervisionado em Química II na Faculdade de Educação da UFJF.

Partindo das observações escolares e discussões ocorridas nos encontros presenciais semanais na UFJF, foram produzidos quatro relatos no decorrer dos dois semestres. Todos os relatos produzidos pelos quatro estudantes estão compilados neste livro de Estágio, sendo cada estudante responsável pela escrita de um capítulo. Para isso, os estudantes criaram uma capa e indicaram um título para o mesmo, além de buscar articulações entre os relatos escritos de forma a dar coesão e coerência interna ao capítulo. O “Capítulo 01- Aprendendo na prática” é de autoria do estagiário Alexandre, o “Capítulo- Aprendendo a ensinar” da estagiária Nena, “Capítulo 03- Descobrindo a sala de aula” do Adrian e o último, “Capítulo 04- Reflexões de um recente professor mediador: o aluno entra em cena” de autoria da Fernanda.

Na elaboração desse livro foram utilizados pseudônimos, com o objetivo de preservar a confidencialidade da escola e das pessoas citadas no texto. Com exceção apenas da Cristhiane (professora responsável pelo estágio), Wallace (tutor e pesquisador da disciplina de estágio), e Raquel (monitora da disciplina de estágio).

Convido a todos a embarcarem na leitura destes relatos realizados pelos estagiários de licenciatura em Química, turma de 2013, da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Wallace Cabral

Capítulo 01-

Aprendendo na prática

1. Introdução

A minha prática de estágio aconteceu em uma escola pública de Juiz de fora, ela fica um pouco afastada do centro, sendo seus alunos moradores próximos à escola. A escolha dessa escola teve como motivação, a facilidade de comunicação com o professor Marcos, pois o mesmo realiza mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Outro fator importante é já ter realizado atividades com ele anteriormente, onde participamos da organização da Semana da Química, que acontece anualmente na UFJF.

Os tópicos a seguir, correspondem as atividades realizadas durante o período de estágio, que foi de 05 de junho de 2013 a 13 de dezembro de 2013. O primeiro tópico é o exercício de estranhamento, nessa atividade, a Cris pediu que olhássemos a escola com um olhar diferente, que estranhasse o espaço escolar, e se for necessário assumir um personagem. A segunda atividade surgiu a partir da leitura dos exercícios de estranhamento feito por todos os alunos de estágio, onde os temas mais falados por nós seriam abordados em um relato, onde situações observadas no estágio seriam analisadas sob a perspectiva de referências, tais como, artigos, filmes, livros, entre outros. O assunto mais citado por todos foram, o tempo, uniforme, e pessoas no espaço escolar.

O terceiro tópico corresponde ao relato sobre a relação professor-aluno, onde realizamos uma comparação entre o observado na prática de estágio com algumas referências. Os dois últimos tópicos são os relatos das aulas dadas por mim.

2. Estranha primeira vez

Ao chegar ao local que é destinado para as pessoas que se dizem normal aprender, tive dificuldades em me aproximar do portão, por causa do grande número de pessoas ali presentes.

A bagunça e o barulho aumentaram quando uma sirene soou, foi tão alto que me assustei, o portão foi aberto e todos entraram apressados, até fiquei feliz, pois imaginei que a pressa de entrar seria por causa das aulas.

Aguardei as pessoas entrarem e em seguida meu acompanhante me guiou para dentro da escola. Percebi ao entrar que estava em um local aberto, eu o pedi que me dissesse como era o lugar, e enquanto caminhávamos ele ia descrevendo para mim: estamos em um espaço aberto, sendo que na nossa esquerda tem um espaço reservado para os funcionários estacionarem seus carros.

Na nossa direita fica um pequeno refeitório, onde temos algumas mesas e bancos compridos, e próximos à mesa uma cozinha. Nesse momento falei que nem precisava falar que tinha uma cozinha ali, pois já havia sentido um cheiro bom de comida.

Meu acompanhante me guiou por um corredor e continuou a sua descrição: na nossa esquerda tem uma quadra e em volta tem uma grade bem alta que está aqui para impedir que a bola saia daquele local. Percebi que as pessoas que ali estavam se divertiam, consegui escutar o som delas correndo, o som da bola batendo no chão e batendo no que eu imagino ser a grade, parei em frente à grade e coloquei minhas mãos, essa grade tinha formato de losangos e era gelada, me assustei quando a bola bateu perto das minhas mãos.

Continuando a andar, e ele me disse que a direita tinha a sala dos computadores, não entrei, pois estava fechada. Ao lado tinha uma sala com estantes cheias de livros, para minha tristeza provavelmente não poderei ler nenhum deles. Minha curiosidade em relação ao local era grande, então entramos na biblioteca. Ele me disse que próximo à porta temos algumas mesas, onde os alunos fazem consulta aos livros. Mais no fundo temos uma sequência de compridas estantes de livros enfileiradas, escutei o som de pessoas entre as estantes.

Voltando ao corredor e alguns passos depois entramos por uma porta que fica ao lado da biblioteca, meu guia me disse que ali era a secretaria. Ele disse ainda que tinha um pequeno corredor e algumas salas, escutei pessoas conversando nessas salas, fomos até o final do corredor e entramos na última e apertada sala. Ao entrarmos fomos muito bem recebidos pela pessoa que lá estava, e ele se apresentou como sendo o diretor daquela instituição.

O diretor pediu que o acompanhássemos, voltamos pelo mesmo caminho, porém, subimos a escada que fica do lado da quadra, quando chegamos ao 2º andar seguimos por um corredor e meu acompanhante me disse que nesse corredor haviam várias salas onde as aulas aconteciam.

Entre em uma das salas e fui recebido pelo professor que se apresentou para mim e para meu guia, ele foi muito receptivo e me disse que se eu precisasse de alguma coisa era só chama-lo. Fui encaminhado pelo professor para uma carteira, o lugar não era muito confortável, a cadeira era baixa e o acento duro, e a mesa não era muito firme.

Antes de o meu acompanhante sair perguntei como era o local em que eu estava, ele me disse que era uma sala retangular pequena, sendo que no lado esquerdo tem uma janela que se estende por toda a parede, as carteiras são organizadas em filas, e na sua frente tem uma mesa maior, onde fica o professor, e na parede da frente tem um grande quadro de madeira de cor verde.

Aos poucos as pessoas iam chegando e era impressionante a quantidade de barulho que cada um conseguia fazer ao chegar, eram cadeiras e mesas sendo arrastadas e todos chegavam falando, e muito alto. Quando todos sentaram em seus lugares e assim que o professor conseguiu um pouco de silêncio fui apresentado para as pessoas daquela sala, me senti um pouco desconfortável, pois imaginei que todos me olhavam.

A aula foi iniciada, mas algo não estava certo, pois sempre pensei que na escola todos tivessem o interesse de aprender, notei que o professor se esforçava ao máximo para fazer com que os alunos se interessassem pela aula, mas havia muita conversa, e era difícil tentar entender o que se estava falando. Por vezes o professor conseguia o silêncio da turma, e nesses momentos eu percebia pela voz do professor a sua satisfação em dar a sua aula.

Passou aproximadamente 2 horas e aquela sirene voltou a tocar, as pessoas em minha volta comemoravam, se levantavam e saíam da sala. Depois de um tempo fiquei sozinho com o professor, peguei meu lanche e acompanhei o professor para fora sala. Percorremos o mesmo caminho realizado ao chegar, porém, em vez de virar na secretaria seguimos em frente e entramos em uma sala. Meu professor me informou que era a sala de professores, sentei a mesa e comecei meu lanche.

Enquanto lanchava fiquei escutando a conversa de dois professores, um deles estava começando na escola naquela semana, o outro professor o aconselhou, não sorria para a turma, porque se você for simpático demais eles não irão deixar você dar aula. Acredito que se o professor sorri dando sua aula, significa que ele sente prazer ao fazer aquilo.

Quando tocou a sirene novamente voltamos para a sala, no caminho o professor ia chamando os alunos que ainda estavam na quadra e no pátio, a aula retornou e eu fiquei me perguntando, será que o professor está sorrindo, acho que apesar de toda dificuldade em se dar uma aula, acredito que ele esteja sorrindo.

Quando a aula terminou, meu acompanhante já me esperava e ao sairmos ele me perguntou: estranhou alguma coisa hoje? Eu lhe respondi: achei estranho os alunos irem para a escola estudar só que a maioria não estuda, professores que deveriam dar valor a sua profissão e não o fazem, mas há esperança, pois ainda tem professores que apesar das dificuldades, tanto as de estrutura da escola, como a pouca boa vontade dos alunos, ainda assim dão as suas aulas com alegria.

3. Tempo e pessoas no espaço escolar

Quando fui preparar o meu plano de aula, me deparei com um problema, o tempo, por esse motivo escolhi esse tema para o relato. No artigo, “A construção dos tempos escolares” [1], mostra uma visão histórica do tempo escolar, a autora diz que até a Idade Média existia uma hierarquia de conteúdo a serem trabalhados, e a partir do século XVI com os Jesuítas, os alunos passam a ter um tempo limitado para assimilar determinada matéria, pois o tempo é repartido em períodos anuais e as matérias são divididas em dias e horas, sendo os relógios e sirenes presentes nesse período.

A preocupação em relação ao tempo ainda seria maior a partir do século XIX, onde o relógio passa a ser o regulador dos novos ritmos da vida industrial [1]. Segundo a referência utilizada pelo autor [3], “... quando não há um relógio ou alguém controlando o tempo do trabalhador, há irregularidade na execução das tarefas, dia a dia, semana a semana, mês a mês.”.

Se um aluno simplesmente não assimila o conteúdo no tempo previsto, ele faz tudo de novo, e com isso o fracasso escolar fica acentuado, a diferença de idade entre alunos de uma mesma série aumenta, e ocorre a evasão. Hoje em dia no Brasil ainda tem um agravante, pois em alguns lugares não há reprovação, sendo assim o aluno que não aprendeu no tempo predeterminado passa para outra série, e se por acaso para compreender uma nova matéria ele precisar do conteúdo dado na série anterior, é provável que ele não aprenda o novo conteúdo também.

Infelizmente é comum observarmos no próprio ensino médio, algumas carências, como por exemplo, a dificuldade com a leitura, com a escrita, a dificuldade com contas simples, isso pode ser reflexo daquilo que foi falado no parágrafo anterior. Conversando com a professora de português sobre as provas de redação do simulado, ela me falou da dificuldade do aluno em escrever sobre um determinado assunto, falou que muitos simplesmente fugiam do tema, e que erros de português são encontrados na maioria das provas.

Em uma das aulas que assisti percebi a dificuldade com contas simples. Marcos estava fazendo exercícios de NOX com a turma do 3º ano e a maior dificuldade que encontravam era com contas, como por exemplo, o NOX das espécies em SO_4^{2-} , sendo que foi falado que o oxigênio tem NOX -2 e que a soma das cargas nesse caso teria que dar -2, resultados de NOX para o enxofre de +5, -6, e +8 aparecem. Para melhorar tal situação, eu vejo como saída um atendimento individual mais demorado, e se for necessário e possível um

atendimento fora do horário de aula, mas não sei se será muito efetivo, mas alguma coisa deve ser feita.

Essa deficiência apresentada por muitos alunos em sua formação inicial, dificultam a tarefa do professor do ensino médio, pois eles partem do princípio que determinado conteúdo já foi aprendido. Esse “fracasso escolar” contribui em parte para a evasão dos alunos. No estágio observo acontecer isso principalmente na turma do 3º ano, pois a turma de 36 alunos no terceiro bimestre tem por volta de 15 alunos frequentando normalmente.

O artigo, “A riqueza do tempo perdido” [2], fala sobre uma professora do ensino fundamental, que é considerada por alunos, outros professores, e direção, uma excelente professora. No primeiro momento a autora do artigo ao observar suas primeiras aulas, diz que a professora passa boa parte de seu tempo aplicando atividades, e que nessas atividades o tempo gasto é muito grande, a autora atribui o tempo demorado das atividades ao atendimento individual dos alunos dado pela professora.

No período observado pela autora as aulas expositivas eram raras, e durante o artigo ela questiona: com tanto tempo perdido nessas atividades, como que seus alunos aprendem?

A análise das aulas é realizada a partir de três categorias: distribuição do tempo, momento oportuno, e ritmo. No decorrer das observações a autora percebe que não há um tempo perdido pela professora, e o aprendizado por parte dos alunos se dá pelo fato da professora respeitar o ritmo de cada aluno em realizar determinada tarefa, e com o atendimento individual ela consegue perceber as dificuldades de cada um. Acredito que às vezes esse atendimento individual se faz necessário, pois com tal atendimento percebemos as dificuldades de nossos alunos.

Considerando as três categorias citadas, ao preparar o meu plano de aula acabei tendo problema com a primeira, distribuição do tempo. Depois de seis aulas do professor Marcos após a minha regência, o que foi planejado em meu primeiro plano de aula ainda não foi dado por completo. Conversando com o Marcos sobre o plano de aula, percebi que eu não estava respeitando o ritmo dos alunos, já o meu segundo plano de aula ficou mais realista.

A categoria citada anteriormente, momento oportuno, é bem observada nas aulas do Marcos, pois sempre quando um aluno levanta uma questão durante aula, mesmo não tendo a ver com o que está sendo dado, ele tenta ver o que o aluno sabe sobre aquilo e fala brevemente sobre o assunto. Como por exemplo, na última aula um dos alunos perguntou, tem como transformar zinco em ouro? O professor falou um pouco sobre radioatividade e ainda conseguiu relacionar esse tema com a aula que ele estava dando.

Uma semelhança da professora descrita no texto com o Marcos é o atendimento individual mais demorado com alguns dos alunos. No artigo fala que a professora gasta mais tempo com alunos considerados atrasados, o mesmo consigo perceber com o Marcos.

Para a elaboração do relato sobre o tempo escolar, procurei artigos que relatassem as dificuldades que são encontradas em relação ao tempo, principalmente ao que se refere em planejamento de aulas. Os artigos de referência escolhidos trazem ideias bem interessantes sobre o tempo escolar, o artigo [1] não era basicamente o que eu procurava, mas a sua leitura se mostrou muito agradável. O artigo [2] faz uma abordagem mais próxima do que eu procurava.

O tema tempo escolar foi um dos pontos tocados no exercício de estranhamento, outro tema levantado é o uniforme, esse foi um assunto que eu não tinha muito interesse em

pesquisar, mas esse assunto simplesmente apareceu em um filme que eu assisti. O filme de nome, “A onda” [4], é baseado em fatos reais, e é sobre um professor que utiliza um método diferente para ensinar sobre autocracia.

Foi proposto pelo professor que durante a semana em que eles estudavam essa forma de governo, eles poderiam vivenciar na prática, e durante a semana eles viveram essa forma de governo. Em uma das falas do filme, os alunos são questionados sobre o porquê de se usar uniforme em um regime autocrático, e apareceram respostas tais como, o uso do uniforme pode eliminar as diferenças sociais, outra resposta que apareceu foi, o uniforme como forma de identificar o indivíduo como sendo parte de um grupo.

Na escola na qual realizo meu estágio, não existe uma obrigatoriedade em relação ao uniforme, pelo menos não à noite nas turmas do 2º e do 3º ano, talvez para as turmas de ensino fundamental a utilização de uniforme seja obrigatória.

Uma realidade encontrada nas escolas que me intriga bastante são os celulares. Quando eu estava no ensino médio, muitos pouco dos alunos tinham celular, e a tecnologia encontrada neles era limitada, então no meu período de escola, celular não foi um problema. Hoje em dia com o avanço da tecnologia temos celulares conectados à internet, e com a popularização das redes sociais, tais como, Facebook, twitter, entre outros, os alunos sentem tentados a utilizar tais serviços, até mesmo na sala de aula, como acontece com frequência na escola na qual faço meu estágio, principalmente na turma do 3º ano.

Com esse crescimento da utilização dos celulares, segundo (Monteiro) [5], a questão da ética deve ser repensada, pois segundo (Maturana, 1998) [6], “Nós da cultura ocidental, fazemos muitas reflexões sobre ética. Esquecemos do nosso direito de equivocarse e do direito de mudar de opinião. Afinal, como aponta (Pais, 2003)[7], “*vivemos rodeados de afirmações que se tornaram dogmas*”.

Olhar para situação das salas de aula em relação aos celulares considerando o olhar de professor ou estagiário, me deixa extremamente incomodado, porém, quando me lembro que também sou aluno e que não abro mão do celular, me obrigo a repensar o seu uso, e me questiono, será que não podemos utiliza-lo como recurso? Como diz o dito popular, “se não pode com o inimigo, junte-se a ele”.

Referências

[1] Parente, Cláudia da Mota Darós. A Construção dos tempos escolares. Educação em Revista, V.26, agosto de 2010, páginas 135 – 156.

[2] Garcia, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. Educação e Pesquisa, V.25, dezembro de 1999, páginas 109 – 125.

[3] THOMPSON, Eduard Palmer. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, Eduard Palmer. Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

[4] A onda. 2008. Minuto 32 a 36.

[5] Monteiro, Castellano Fernandes. Celular na sala de aula como alternativa pedagógica no cotidiano das escolas. IOC-FIOCRUZ.

[6] Maturana, Humberto. Emoções e Linguagem na Política. Minas Gerais: UFMG. 1998.

[7] Pais, José Machado. Vida Cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

4. Relação professor-aluno

Para a elaboração do relato sobre a relação professor – aluno foi realizada a leitura de dois textos de referência, o primeiro texto foi, [1] Avaliação: construindo conceito. Nesse artigo o autor aponta que a definição de avaliação está constituída em um tripé, que seria a avaliação como forma de verificar conhecimento, avaliação como ferramenta de controle da sala de aula, e como controle de valores e atitudes.

O segundo texto foi, [2] Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. Nesse artigo o autor aponta sobre as expectativas do professor em relação ao aluno, que acabam determinando o sucesso ou fracasso do mesmo na sua vida escolar. As expectativas criadas podem levar em consideração, cor de pele, classe social, sexo, ou até mesmo indicação de outro professor. Como consequência o aluno que tem do professor uma boa expectativa, recebe mais atenção e é tratado com mais paciência.

Ao ler os textos de referência [1] e [2], recordei-me das aulas que eu assisti no período passado, quando eu fazia a disciplina de Prática Escolar I, eu ficava na turma do 1º ano do Ensino Fundamental e eu conseguia perceber na turma justamente o que os dois textos apontam, principalmente a questão da expectativa do professor com o aluno.

Em um dos episódios que presenciei, a professora ignorava a presença de dois alunos na sala de aula. Um desses alunos, uma criança encantadora de nome Camily, tinha dificuldades em copiar a matéria do quadro, a professora só foi até ela quando seus amigos começaram a ajuda-la, e foi totalmente sem paciência, muito diferente do tratamento com os demais alunos da sala.

O outro aluno, que não lembro o nome, era repetente e simplesmente não copiava a matéria. Esse praticamente não existia na aula dessa professora, sendo que esse aluno apresenta o estereótipo apresentado no artigo [2], ou seja, negro, roupas sujas e amassadas, cheiro desagradável. Em muitos momentos minha vontade era levantar e ajudar essas crianças, mas eu não tinha essa liberdade.

Segundo Thomas Good (1981) referência utiliza em [2], “o professor espera comportamento e realização específicos de determinados alunos; devido a essas expectativas diferenciadas, o professor se comporta de maneira diferente em relação a diferentes alunos; esse tratamento comunica ao aluno qual comportamento e desempenho o professor espera dele.”. Eu acredito que o professor tem poder de influenciar seus alunos, e nas séries iniciais talvez seja maior, acho que a situação levantada em [2] pode ser um fator que pode colaborar com o sucesso, ou fracasso escolar dos alunos. O mais correto seria esperar o melhor de nossos alunos.

Voltando para o estágio, observo justamente o contrário com o Marcos, ele sempre está disposto a ajudar os alunos, independente do estereótipo. Percebo principalmente na hora dos exercícios, a paciência que ele tem com os alunos. Ele tenta atender a todos com a mesma atenção.

Realizando uma comparação com o texto [1], a utilização da nota como ferramenta para manter a disciplina em sala de aula é bastante evidente, a nota também é utilizada como motivador para o aluno ir à aula, o Marcos realiza atividades valendo ponto com bastante frequência, algumas dessas atividades consiste apenas em fazer os exercícios. Acredito que no lugar dele faria o mesmo, não com tanta frequência, mas ainda sim faria, pois muita das vezes da certo.

Após a leitura do texto [1], comecei a observar se ocorre à avaliação como controle de valores e atitudes, eu percebi isso em algumas falas, como por exemplo:

- Essa matéria vai cair na prova;
- Essa matéria vai cair no Pism;
- Eu reprovou hein!!

A avaliação como forma de verificar conhecimento é a mais comum, os próprios exercícios citados anteriormente têm esse objetivo, ele também faz perguntas durante a aula para perceber o que o aluno esta aprendendo.

Em relação ao texto [2], eu percebi durante algumas atividades que ele cria expectativas positivas em relação a toda turma, isso ficou bastante evidenciado enquanto preparávamos a aula que eu dei.

Outra questão importante em ser abordada é a indisciplina. O Marcos enfrenta problemas constantemente com a turma do 2º ano, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Dentro da sala de aula a conversa é constante e momentos de silêncio são raros. Em minha opinião a conversa dentro da sala de aula se caracteriza como indisciplina, a partir do momento em que ela acontece quando o professor está falando, e quando ela é feita com ânimos alterados.

Fora de sala os problemas também aparecem, teve um dia em que o diretor não estava na escola, os alunos ao invés de estarem na aula de português estavam jogando bola na quadra, o Marcos como não estava dando aula naquele momento foi chama-los, quando chegou próximo ao portão à bola foi em sua direção, ele pegou ela e falou para os alunos subirem para aula, só que um dos alunos, o dono da bola, foi em direção ao Marcos e tirou a bola de suas mãos empurrando-o para trás.

Ele me disse que iria conversar com os garotos durante a aula, porém ele achou prudente não tocar no assunto naquele momento. Quando chegou a hora do intervalo, ele juntou o pessoal da quadra e conversou com eles sobre o ocorrido. Eu acho que o Marcos tomou a atitude mais acertada, pois acredito que se ele falasse na frente da turma, além dos alunos ficarem com raiva dele, eles perderiam o respeito pelo professor.

Outra relação que podemos destacar na escola na qual eu faço estágio é a relação diretor – aluno. Presenciei um caso curioso, um aluno do Ensino Fundamental que não tinha copiado a matéria acabou ficando depois da aula, o diretor passou pelo corredor e a professora contou o que estava acontecendo, ele entrou na sala de aula e deu uma bronca nesse aluno, e quando saiu da sala não conseguiu segurar o riso, por vezes ele voltava na sala falando alto com o aluno e saia rindo. Essa estratégia para lidar com indisciplina deu resultados, pois o

aluno fez a atividade toda, e pouco tempo depois estava fazendo brincadeiras com o diretor no corredor.

Outra referência utilizada é o artigo [3] Abordagens do processo ensino e aprendizagem, neste artigo o autor, Roberto Vatan dos Santos, mostra diferentes abordagens de ensino e as classificam em abordagem tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista, e sócio cultural.

Durante parte de minha graduação, quando estudei as diferentes abordagens de ensino e aprendizagem, tinha a falsa impressão de que quando uma nova abordagem aparecia na história, desqualificava a outra. Mas hoje consigo perceber que escolher apenas uma das abordagens não seria adequado. Após a leitura desse artigo, recordei de algumas aulas do Marcos, buscando na ação dele tentar identificar as diferentes abordagens utilizadas por ele.

Segundo Mizukami [4], referência utilizada no artigo [3], a abordagem tradicional é a prática educativa caracterizada pela transmissão dos conhecimentos, essa tarefa cabe essencialmente ao professor em sala de aula, independentemente dos interesses dos alunos em relação ao conteúdo.

Dessa abordagem é difícil escapar, pois existe um conteúdo mínimo programado por alguém, que deve ser aplicado em sala de aula. E por vezes se é dado algo diferente os próprios alunos questionam o professor, pois uma das preocupações dos alunos em relação ao conteúdo se deve a prova do PISM (Programa de ingresso seletivo misto), essa prova realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), é feita ao fim de cada ano do ensino médio, sendo considerado por muitos uma maneira mais fácil de entrar na faculdade, sendo assim as escolas acabam ficando com um programa determinado pela UFJF.

Não sei bem ao certo quantos alunos da turma do Marcos vão fazer o PISM no final do ano, mas os poucos que eu descobri que vão fazer estão fazendo um curso preparatório fora da escola.

Outra abordagem citada no artigo [3] é a comportamentalista, cujas ideias são fundamentadas no Behaviorismo, e segundo Saviani [5], referência utilizada no artigo [3], a abordagem comportamentalista é identificada como pedagogia tecnicista, onde o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária.

Com as características levantadas pelo autor do artigo [3], não consegui relacionar essa abordagem de ensino e aprendizagem com as aulas do Marcos, mas considerando apenas o Behaviorismo, segundo Nélio Parra [6], “...o sucesso do ensino dependeria de uma cuidadosa análise dos efeitos dos “reforçadores”, do planejamento e execução da sequência de tarefas de aprendizagem em que uma resposta é seguida de um estímulo reforçador.”. Se considerarmos o elogio como um reforço, ou as gratificações de atividades realizadas com pontos, acredito então que podemos encontrar parte dessa abordagem nas aulas do Marcos.

Na abordagem humanista, segundo Saviani [5], o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem, cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Nas turmas trabalhadas pelo Marcos, não seria possível transferir aos alunos a iniciativa de aprender.

Na abordagem cognitivista, conhecida também como Piagetiana, segundo Libâneo[7], referência utilizada no artigo [3], a ideia de ‘aprender fazendo’ está sempre presente, valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas.

No estágio percebi essa abordagem de forma bem intensa, principalmente quando conversávamos sobre a aula na qual eu fiquei responsável, onde aplicamos um experimento sobre pilhas. Buscamos nessa aula através dos experimentos questionar os alunos, e tentamos não dar um conhecimento pronto para eles.

Ao preparar essa aula com o Marcos, percebi em nossas conversas, uma grande influência das aulas dadas por um dos professores do Departamento de Química, que lecionou para nós as disciplinas de Práticas no Ensino de Química e Instrumentação para o Ensino de Química, principalmente em relação à construção do conhecimento, pois através da busca de tentar entender um determinado fenômeno, o conhecimento será mais bem assimilado.

A última abordagem tratada no artigo [3] é a sociocultural, tal abordagem é baseada no trabalho de Paulo Freire e no movimento de cultura popular. Nessa abordagem segundo o artigo [3], “o fenômeno educativo não se restringe à educação formal, por intermédio da escola, mas a um processo amplo de ensino e aprendizagem inserido na sociedade. A educação é vista como um ato político, que deve provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a sociedade e sua cultura.”.

Eu não pretendia falar sobre essa abordagem nesse texto, mas como já havia citado, eu trouxe as definições trabalhadas na referência [3], sobre essa abordagem não consegui fazer relação com o que foi visto na minha prática de estágio.

Devido à grande complexidade da relação professor-aluno, devemos sempre estar buscando um aperfeiçoamento em nossas práticas, e as teorias quando bem fundamentadas podem servir de norte para os professores nessa delicada relação, onde um pequeno deslize do professor pode acarretar sérios problemas.

Referências

- [1] Freitas, L., C.; Avaliação: construindo conceito; Ciência & Ensino; 3 de dezembro de 1997; página 16 – 19;
- [2] Rasche, V., M., M.; Kude,V., M., M.; Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor; Cad. Pesq., São Paulo (57); maio de 1986; páginas 61 –70;
- [3] Santos, R. V. “Abordagens do processo de ensino e aprendizagem”. Integração, v. 40, 2005, pp. 19-31.
- [4] Mizukami, M. G. N. Ensino , as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- [5]Saviani, D. Escola e democracia. São Paulo: Cortez, 1984.
- [6] Parra, N. Caminhos do Ensino – Instrutor, Professor, Mestre.Cengage Learning Editores, 2002.pag. 30.
- [7] Libâneo, J. C. “Tendências pedagógicas na prática escolar”. In: Revista da Ande, no 06, 1982.

5. Minha primeira aula

A minha primeira regência aconteceu no dia 09 de agosto, na turma do 3º ano e o tema da aula era eletroquímica. Quando soube o tema da aula, acreditei que seria um tema tranquilo de ser trabalhado, porém quando fui preparar o plano de aula acabei encontrando muitas dificuldades.

A principal dificuldade que encontrei foi em relação ao tempo, e de tão relevante que é esse tema ele foi discutido no tópico 03 deste capítulo, pois a princípio eu acreditava que poderíamos trabalhar tanto a parte experimental em sala de aula, quanto à parte teórica em uma mesma aula. Após conversar com o Marcos, ele me alertou em relação ao tempo, pois não daria tempo para abordar tudo que eu tinha planejado.

Outra dificuldade que eu tive foi justamente sobre o tema, que no primeiro momento pensei que seria fácil, mas ao elaborar as questões que poderiam servir para nortear os alunos durante o experimento encontrei algumas dificuldades.

Para primeira aula de eletroquímica, planejamos realizar alguns experimentos de cunho demonstrativo, no qual o aluno se sinta motivado a tentar entender o que está acontecendo em determinado experimento, ou seja, uma aula na qual o aluno tente criar suas teorias sobre o fenômeno observado.

Os experimentos também serviriam como ferramenta de aprendizado, pois no momento que o conteúdo for dado, pode-se voltar ao experimento realizado. Os experimentos que foram feitos é a construção de uma pilha de Daniell, e a construção de uma pilha de limão.

Organizar os materiais necessários para a realização dos experimentos foi outra dificuldade encontrada. Com a ajuda do professor de uma das disciplinas que eu estava cursando no Departamento de Química, consegui pegar o material no laboratório de ciências. O maior problema foi a burocracia envolvida, pois foi preciso enviar um e-mail para o chefe do Departamento de Química, ele teve que imprimir e assinar o e-mail, depois tivemos que pegar a autorização assinada na secretaria, e finalmente pegar com os técnicos o material.

No dia da aula cheguei um pouco mais cedo na escola, revi mais uma vez o meu plano de aula, confesso que estava bastante ansioso e um pouco nervoso, que é bem compreensível, pois aquela era a minha primeira oportunidade de dar uma aula.

Quando deu 18h00min fomos para a sala, ao chegar lá verificamos que na sala haviam incríveis ZERO alunos, eu fiquei na sala organizando o espaço onde seria realizado o experimento e o Marcos foi atrás dos alunos. O local escolhido para realizar a aula foi no centro da sala, juntei duas mesas e afastei algumas cadeiras.

Pouco tempo depois o Marcos retornou com três alunos, e achamos melhor aguardar mais alguns minutos para começar. Quando eram por volta de 18h10min uma aluna atrasada da outra turma falou para gente que tinha um monte de alunos do 3º ano no portão da escola, enquanto o Marcos ia buscar esses alunos os que ali estavam foram embora, tentei convencer eles de ficarem, mas não foi possível.

Algum tempo depois do Marcos voltar com mais alunos, aqueles que tinham saído acabaram voltando. Depois de muito custo pude começar a aula, e neste instante só havia 07 alunos, um número bem maior do que eu imaginava para uma sexta depois das férias.

Pedi para que os alunos sentassem mais próximo de onde eu estava, pois faríamos algo diferente naquela aula, dos sete em sala apenas quatro quiseram sentar mais perto. Um dos alunos ficou mais afastado, mas se mostrava bem interessado observando e participando

quando solicitado, duas alunas ficaram mais afastadas, e participavam muito pouco não se mostrando interessadas na aula, algo que já é observado nas outras aulas.

Enquanto tirava o material da mochila, perguntei aos alunos as fontes de energia elétrica que eles conheciam, respostas como hidrelétrica, eólica, por incrível que pareça escutei até um celular. Após colocar o material na mesa perguntei novamente, vocês acham que com esse material podemos produzir energia elétrica? Uma resposta óbvia apareceu: claro, pois se não pudesse produzir você não traria isso aqui. Concordei com ele, pois sua resposta fazia total sentido.

Aproveitei o momento para propor a esse aluno uma maneira de produzir energia com aquele material. Ele olhou com mais calma o que tinha em cima da mesa, que era um tubo em U, uma placa de zinco, uma placa de cobre, dois béqueres, um frasco de solução de $ZnSO_4$, um frasco de $CuSO_4$, um frasco de solução de KCl , e fios com bico de jacaré. O aluno de nome Adriano ficou olhando e eu falei para o pessoal do lado dele para ajudar, mas logo em seguida ele falou: eu já sei o que é isso, isso é eletroquímica e o que vamos montar é uma pilha.

Quando tínhamos montado a aula não planejávamos contar logo de cara que iríamos construir uma pilha, e logo de cara esse aluno além de falar o que iríamos construir ele ainda falou: essas soluções serão colocadas nesses béqueres, mergulhamos essa placa nesse béquer e a outra placa nesse outro béquer, ligamos os fios nas placas e pronto. O único “erro” dele foi a ausência da ponte salina.

Eu questionei a posição das plaquinhas, perguntei o porquê que ele escolheu colocar a placa de zinco na solução de zinco, e a de cobre na solução de cobre. Ele não soube responder, perguntei ao restante da turma se eles concordavam com o Adriano, mas ninguém falou nada.

Quando comecei a preparar a ponte salina o Marcos perguntou para turma, vocês acham que ele deveria estar usando jaleco? Uma das alunas respondeu que sim, perguntei o porquê de eu usar jaleco, ela me respondeu que é por causa da minha segurança. O Marcos perguntou para eles, o fato de ele estar usando jaleco quer dizer que ele é um cientista? Outra aluna respondeu que não, mas não soube responder o porquê. Perguntei se pelo fato de não estarmos em um laboratório equipado o que estaríamos fazendo ali deixaria de ser ciência, eles responderam que não.

Em seguida coloquei meu jaleco e voltei a montar a ponte salina. Fiquei em silêncio por um momento, pois a construção da ponte salina estava dando mais trabalho do que eu imaginava. Percebi que os alunos começaram a ficar dispersos por causa da demora, então tive a ideia de pedir que o Adriano fizesse o que ele tinha proposto anteriormente. Ele ficou animado e começou a preparar, finalmente depois de um tempo consegui terminar a ponte salina. Ele terminou ligou os fios e quando foi medir com o multímetro, verificou que não tinha voltagem nenhuma, perguntei o porquê, ele parou pensou, e finalmente respondeu, falta isso aí que está na sua mão, ao colocar a ponte salina foi possível medir a diferença de potencial.

O professor perguntou o porquê agora tinha funcionado, ele não soube responder e perguntou para ele o porquê, antes do Marcos responder perguntei para os restantes dos alunos se eles sabiam o porquê, mais ninguém falou nada.

Retirei a ponte salina e pedi que ele colocasse um dedo em uma das soluções, ele colocou o dedo na solução de cobre e eu na de zinco, em seguida encostei a minha outra mão no braço dele, com isso o multímetro passou a medir uma diferença de potencial. Perguntei o que tinha no nosso corpo para que ocorra uma ddp, ele respondeu em forma de pergunta: íons?

Quando acabou o primeiro tempo de aula, chegou mais um aluno, expliquei com a ajuda do Adriano o que estávamos fazendo, e em seguida mostramos a pilha funcionando. Perguntei para eles se era possível fazer uma calculadora funcionar com limões, moedas de cinco centavos, e clips, alguns falaram que sim e outros falaram não, mas não sabiam explicar o porquê.

Primeiramente montei uma pilha com apenas um limão, e a calculadora não ligou, perguntei o porquê de não ter ligado, alguns falaram que não era possível ligar com um limão porque não tinha corrente, sugeri que medíssemos com o multímetro, verificamos que o multímetro marcava 1,0 V, depois disso eles conseguiram associar que não era possível ligar a calculadora, pois não tinha diferença de potencial suficiente.

Colocamos mais um limão, e medimos com o multímetro, dessa vez apareceram 2,0 V, e então fizemos o teste com a calculadora e a calculadora funcionou. O Marcos chamou os alunos mais afastados para observarem o que acabávamos de fazer, e depois de explicar o que estava acontecendo, perguntei para eles porque agora estava funcionando, eles não responderam, e perguntaram porque, e o Adriano explicou para eles que o potencial dobrou porque agora tinha dois limões. Eles aceitaram a resposta e voltaram para seus lugares.

O Adriano pediu que colocássemos mais um limão, e dessa vez deu próximo de 3,0 V, o Marcos perguntou o porquê de não ter dado 3,0 V, já que cada um estava dando 1,0 V, ele respondeu que o limão estava gastando. Perguntei se eles conseguiam associar o primeiro experimento com o segundo, como sempre apenas o Adriano respondeu, ele falou que a moeda de cinco centavos correspondia a placa de cobre, o clips a placa de zinco, os fios seriam a ponte salina, e o limão seria a solução. Pedi que ele colocasse os fios do multímetro direto na moeda e no clips, ele observou que havia ddp, então ele concluiu que o fio não era a ponte salina.

O Adriano perguntou se podia colocar a pilha de Daniell que estava montada no circuito, eu falei que sim e ele ligou os três limões com a pilha de Daniell, agora o multímetro estava marcando 4,3 V. Ele me disse alguma coisa de bateria de carro com a pilha de limão para fazer na feira de ciências, mas eu não soube responder se dava para fazer o que ele queria, pois eu não entendo sobre baterias de carros, o Marcos falou para ele que era possível.

Começamos a falar sobre as pilhas que utilizamos no dia a dia, desde funcionamento até o seu descarte, nesse meio tempo fomos interrompidos pela vice-diretora que foi dar um recado para turma, e logo depois encerramos a aula.

Devo confessar que fiquei um pouco decepcionado com a aula, pois imaginei que teria uma maior participação da turma por se tratar de uma aula diferente, principalmente nas discussões. Fiquei um pouco nervoso em alguns momentos, e em um deles fiquei sem ação, foi quando o Adriano respondeu a quase todos os meus questionamentos futuros, o Marcos percebendo isso fez uma pequena intervenção.

Fiquei feliz por alguns alunos gostarem da aula, e por ter percebido que os objetivos da aula foram atingidos.

6. Minha segunda aula

A escolha das datas da aula assim como o conteúdo a ser trabalhado, foram negociadas em uma reunião onde estavam presentes, eu, Adrian (estagiário da disciplina), Cris (professora da disciplina de estágio), Raquel (monitora da disciplina de estágio), e o professor Marcos. Nesse dia ficou decidido que o assunto a ser dado por mim seria a Cinética Química, e que as aulas seriam nos dias 21 e 22 de novembro, na turma do 3º ano. Já o Adrian ficou com a turma do 2º ano, e com o assunto Funções orgânicas.

Tivemos um pouco mais de um mês para preparar as aulas, por muito tempo eu estudei o conteúdo de cinética, pois até o momento em minha graduação eu não tive contato com essa matéria, pois no curso de química licenciatura, só é oferecida no último período.

Para essa aula eu tinha planejado em realizar uma aula mais expositiva, inclusive para ver como eu me sairia nessa situação, pois até o momento a única aula dada por mim foi basicamente experimental. Outra ideia que surgiu, porém não foi usada, pois apareceu muito em cima da aula, foi trabalhar com um material alternativo. Esse material foi encontrado no centro de referência virtual do professor. Nele contém sugestões para se trabalhar esse assunto de forma mais relevante para o estudante.

Dessa vez devido ao pouco tempo, tanto meu como do Marcos, conversamos muito pouco sobre como seria a aula, com isso no meu primeiro plano de aula a participação do Marcos foi mínima. O primeiro plano de aula que eu entreguei, estava muito abaixo do que eu queria, tanto que nele havia muitos comentários, tanto da Cris, do Wallace (Tutor da disciplina de estágio), e da Raquel. Com isso, em vez de fazer correções no plano de aula, resolvi criar um novo, inclusive utilizando algumas das sugestões feitas por todos. Para esse plano recebi algumas sugestões do Marcos.

O experimento sugerido pelo Adrian e pela Cris foi a principal alteração no plano de aula, inclusive realizamos no NEC (Núcleo de Educação em Ciências, Matemática, e tecnologia) um teste do experimento, verificamos nesses testes as possíveis limitações do experimento e o que poderíamos abordar com ele. O experimento consiste em dissolver um comprimido efervescente em água, com as seguintes variações, água quente, fria, e temperatura ambiente, comprimido inteiro e macerado. Outra sugestão feita pela Cris e pelo Marcos, foi falar sobre teoria das colisões.

Depois de uma noite mal dormida, de quarta para quinta, chegou o dia da primeira aula, passei a quinta feira inteira na UFJF, mas acabei não assistindo nenhuma aula, fiquei no NEC quase o dia inteiro, por volta das 16:30 fui para a escola. Cheguei à escola com certa antecedência, pois se algum professor faltasse eu teria como adiantar a aula, porém nesse dia nenhum professor faltou.

O Marcos chegou um pouco depois, e por volta das 18:00 o Adrian também chegou. As duas primeiras aulas são as aulas de reforço para a turma do 1º ano, e como sempre somente uma aluna apareceu, justamente o que tem acontecido nas últimas semanas. Só que dessa vez percebemos a presença dessa aluna, a Maria Clara, apenas meia hora depois do horário de começar a aula. O Marcos deixou o seu caderno com ela, para que ela copiasse a matéria que ela não copiou na aula, que aconteceu no mesmo dia.

Mesmo depois do fim da aula a Maria Clara continuou mais um pouco, ela é uma aluna muito simpática, ela nos mostrou os livros que ela ganhou, no momento não me recordo dos títulos dos livros, mas lembro de que o Adrian falou que um deles foi inspirado em um filme. Quando a Maria Clara foi embora fomos para a sala dos professores e ficamos até a hora do intervalo.

No intervalo aconteceu um fato curioso, que depois acabou recebendo um incentivo do Marcos, uma das alunas na fila do refeitório perguntou para ele: Professor, para paquerar o estagiário precisa da sua autorização. Acabou que essa pergunta rendeu quase o intervalo inteiro.

Depois do intervalo fomos para turma do 2º ano, e nesse momento acabou acontecendo um conflito, duas garotas do 3º ano ficaram do lado da porta do 2º ano, e o Marcos perguntou se não tinha professor na sala delas, elas falaram que tinha só que não queriam ir para aula. Ele pediu que elas fossem para sala delas, mas elas falaram que não era ele que estava dando aula, então ele desceu em direção da secretaria para chamar a vice - diretora, e quando ele terminou de descer as escadas, elas voltaram para sala de aula. Acredito que a atitude dele foi a mais acertada, já que ele não poderia obriga-las a irem para a sala.

Na aula do 2º ano os alunos se reuniram em grupo para realizar outra parte do trabalho, que consiste em uma entrevista feita pelos próprios alunos a pessoas que fizeram ensino médio em outro momento. E nesse dia o trabalho deles era agrupar as respostas semelhantes em grupos. Pouco tempo para o fim da aula, fui até a cozinha para pegar a água quente, e até a sala de professores para pegar a gelada.

Quando finalmente chegou o horário da minha aula, aconteceu o primeiro contratempo, a turma do 3º ano que normalmente frequentam aproximadamente 10 pessoas, naquele dia tinham 21. A primeira dificuldade encontrada foi separar a turma em grupos. Em meu plano de aula pensei em separar 03 grupos com no máximo 04 pessoas. Ao contar o número de alunos, foi percebido que a turma já estava separada em cinco grupos, então só alteramos a composição de um grupo no qual dividimos em dois grupos, um com 03 alunos e o outro com 02.

Após a separação dos grupos, fiz a divisão das tarefas. Inicialmente cada grupo ficaria responsável em uma das colunas, mas como foram formados 06 grupos, cada grupo ficou responsável em preencher apenas uma célula da tabela. Fiz a divisão dos materiais, e pedi que o tempo fosse marcado com seus celulares, alguns falaram que não tinha cronometro no celular, mas pouco depois de procurar todos acharam. Nos tempos atuais é uma preocupação a utilização de aparelhos eletrônicos pelos alunos em sala de aula, desde celulares a tablets, mas acredito que nós professores podemos aproveitar a tecnologia como uma ferramenta em nossas aulas.

Em um dos grupos eu dei o comprimido de sonrisal com água quente, pois eu escutei um dos alunos falando que queria tomar o medicamento, além disso, eu o alertei sobre as possíveis complicações em tomar esse medicamento.

O Marcos se sentou no fundo da sala e um fato curioso ocorreu, uma das alunas sentadas perto dele falou baixinho, mas devido a minha proximidade eu escutei: ele parece estar nervoso! O Marcos então falou para ela: não fala isso, pois se ele estiver mesmo nervoso vai acabar ficando mais nervoso ainda escutando isso. Eu sinceramente não estava me sentido

nervoso, eu estava mais para ansioso, e mesmo depois de escutar o que ela falou, não fiquei nervoso.

Montei a tabela no quadro, e enquanto eu passava pelos grupos ajudando em alguma coisa, o Adrian preenchia a tabela com os dados. Ao fim quando olhei de forma mais atenta os dados obtidos, percebi um possível erro nos valores. Pedi que os alunos olhassem para tabela, e perguntei se os dados estavam certos, se por acaso faziam sentido. Um dos alunos falou que estava errado, o comprimido macerado em água quente, e em temperatura ambiente. Fizemos novamente o da temperatura ambiente, o tempo obtido fazia mais sentido, porém o da água quente continuava errado.

O grupo que ficou com a água quente pediu para refazer, e o novo valor de tempo foi menor, mas ainda ficou um pouco maior do que o comprimido inteiro. Discutimos o possível erro que pode ter ocorrido, um deles que é o mais óbvio, a água já não estava tão quente, outro seria na hora de marcar o tempo.

Após finalizar a tabela expliquei a dinâmica da chamada. Eu faria uma pergunta, e enquanto eu chamava seus nomes eles iam respondendo, expliquei também que essa chamada seria uma forma de conhecer mais eles. Eu fiz a seguinte pergunta para eles: o que vocês vão fazer quando terminarem o Ensino Médio? Algumas respostas que apareceram foi, fazer Faculdade de Fisioterapia, alguns falaram em curso técnico, Faculdade de História, Direito. Outra resposta que apareceu bastante foi não sei. Assim que terminei a chamada o sinal tocou, e todos foram embora.

Uma coisa pouco comum nessa turma que acabou acontecendo nessa aula, foi a bagunça, isso se deve muito ao número grande de alunos, sendo que alguns eu estava vendo pela primeira vez, e também o tipo de atividade que foi realizada.

No dia seguinte, saí de casa em baixo de sol quente, e antes de ir para o estágio, dei uma passada na UFJF. Quando chegou perto da hora do ônibus, caiu um pé d'água, e eu estava sem guarda-chuva. Quando faltavam 10 minutos para o ônibus sair, não teve jeito, saí correndo embaixo de chuva em direção ao ponto, acabei chegando totalmente encharcado na escola.

Cheguei à escola com certa antecedência, fiquei na sala dos professores estudando uma maneira mais adequada para explicar teoria das colisões. Pouco tempo depois o Marcos chegou, e conversamos um pouco sobre a aula do dia anterior. Ele me falou sobre a conversa dele com a aluna, e ele me perguntou se eu estava nervoso naquele momento, respondi que não.

Ele me falou também sobre as impressões que ele teve da aula. A principal e mais significativa, é a falta de diálogo entre mim e a turma, concordei com ele, e disse que seria difícil corrigir essa postura nessa aula. Eu acho que o diálogo deve estar sempre presente na prática docente, e como futuro professor, acho que esse vai ser o meu primeiro desafio. O Marcos me deu algumas dicas para falar sobre colisão, e falou que se os alunos conseguirem entender esse conceito os demais temas serão mais facilmente entendidos.

No dia anterior, uma forma de tentar incentivar os alunos a aparecer na aula do dia seguinte, o Marcos falou que daria alguns pontos para quem participasse da aula. Como esse é um momento que os alunos começam a correr atrás do professor para conseguir ponto, achamos que os alunos estariam em peso no dia seguinte, porém, ao chegar à sala só tinha um aluno. Tivemos que esperar um tempo, pois naquele momento chovia bastante, além de estar

caindo raios com certa frequência. Apesar de não ser muito a favor desse tipo de incentivo, pois acho que a aula deve ser o maior deles, acredito que nesse momento era necessário.

Aos poucos os alunos iam chegando, inclusive o Adrian acabou chegando uns 10 minutos atrasado por causa do ônibus. Por volta de 18:25 o Marcos falou para começarmos a aula, nesse momento tinha aproximadamente cinco alunos em sala, e no decorrer da aula foram chegando mais alunos, e no fim da aula já tinha por volta de 12 alunos, justamente os que apresentam uma frequência maior. O maior problema que encontro com essa chegada gradual dos estudantes, é a falta de continuidade da aula, mas nesse caso o atraso pode ser decorrente das condições climáticas.

Eu comecei a aula falando sobre velocidade de reação, inclusive usando alguns dados da tabela para calcular a velocidade de dissolução do comprimido. Depois chegou o momento mais tenso para mim, que foi falar de colisões, um assunto que não tive tempo de aprofundar, e que se mostrou de suma importância.

Aceitei algumas sugestões do Marcos, e comecei o assunto com a seguinte pergunta: se eu deixar o comprimido fora do copo ele vai dissolver? A resposta era óbvia, mas serviu para chamar alguns alunos para a aula. Um deles falou, se não misturar com a água ele não vai dissolver. Depois disso não me recordo com detalhes, mas foi um assunto que rendeu bastantes discussões, inclusive o Marcos, que na aula anterior não participou, em alguns momentos levantou algumas questões. Quando percebi que eles tinham conseguido construir uma ideia sobre colisões, já havia passado um bom tempo.

Como o Marcos e a Cris falaram, depois de entender colisões, o restante da matéria seria mais fácil de trabalhar. Falamos em seguida sobre os fatores que influenciam as velocidades de reação. O primeiro fator foi a temperatura, usei como exemplo a tabela montada por eles no dia anterior, e outro exemplo usado foi os alimentos fora da geladeira, inclusive nesse tema teve uma breve discussão bastante interessante, onde foi possível falar também do papel dos aditivos nos alimentos.

O último tópico trabalhado foi o efeito da superfície de contato, ao falar desse tema, também foi possível retomar a tabela. A discussão realizada também foi bastante interessante, ao começar a tratar o tema perguntei quem enferrujava mais rápido, o prego ou a palha de aço, e quem dissolve mais rápido, o comprimido inteiro ou o macerado, e em ambas perguntando o porquê, e nesse momento eles usaram a teoria das colisões para explicar.

Esse momento no qual recebi ajuda, tanto do Marcos, quanto da Cris, ou de meus colegas, foi determinante no sucesso da minha aula, e serviu de aprendizado. Acredito que devemos estar sempre em constante mudança, planejando quantas vezes for necessário para o objetivo maior ser alcançado.

Quando terminei esse assunto, já faltavam cinco minutos para o fim da aula, então fiz novamente a dinâmica da chamada, e a pergunta dessa vez foi qual o time de futebol que você torce, a resposta mais frequente foi Flamengo, seguidos de Botafogo, e Vasco.

Essas aulas dadas por mim serviram de grande aprendizado, pois mesmo alcançando os objetivos que foram propostos, elas me mostraram o quanto devo melhorar, principalmente no que se refere à interação entre professor – aluno.

7. Conclusão

A disciplina de estagio foi sem dúvida a mais importante das disciplinas feitas por mim na minha graduação, pois foi nela que aprendi mais. Tanto nos encontros realizados no NEC, quanto às aulas assistidas e dadas na escola, foram um aprendizado incrível. As atividades realizadas no estágio, além das reflexões levantadas a partir das discussões feitas no NEC, contribuíram muito na minha formação.

Esse ano foi um ano diferente na UFJF, pois devido à greve feita pelos funcionários da UFJF no ano de 2012, o ano de 2013 foi bem apertado, pois foram três períodos nesse ano. Acabou que isso ocasionou um período mais apertado para a prática de estágio, e um número menor de regências. Outra dificuldade que encontrei no estágio foi a interação com os alunos, principalmente em minhas regências, mas acredito que perceber essa dificuldade já é um passo importante para superar essa dificuldade.

8. Agradecimentos

Gostaria de agradecer a escola que me recebeu muito bem, desde o diretor até a cozinheira, agradecer a minha professora de estágio Cristhiane Cunha Flor (Cris), que sempre me incentivou, que elaborou atividades que contribuíram muito para a minha formação, e que proporcionou momentos felizes nas aulas realizadas no NEC. Gostaria de agradecer também a Raquel e o Wallace que nos ajudaram durante a disciplina, e é claro aos meus amigos de disciplina.

Capítulo 02 -
Aprendendo a ensinar

1. Introdução

Este capítulo trata sobre uma experiência de estágio onde tivemos a oportunidade de aprender a ensinar através do exemplo dos professores e da colaboração dos alunos. Observamos o funcionamento da escola e mergulhamos em um estranhamento, quando nos colocamos no lugar de alguém que nunca tinha visto uma escola, e tudo era novidade. Caminho aberto para o aprendizado, observamos professores e alunos e a relação de amizade e respeito existente entre eles, a postura do professor durante a aula e no trato com os alunos e o método de ensino-aprendizagem. Cativar os alunos e atrair sua atenção nesta fase de sono matinal da adolescência e um mundo de tecnologias não é uma tarefa fácil para os professores, requer perseverança. Mas tudo foi possível e admirável. A regência de aulas começou com aquele frio na barriga, ansiedade total pela primeira experiência numa escola particular, com alunos que apesar de estarem nos conhecendo foram atenciosos, interessados, ótimos. Depois, na escola pública, onde trabalhava com a Educação de Jovens e Adultos, o ensino regular, com seus jovens alunos, numa situação diferente da primeira, a experiência de aprendizado foi gratificante. A iniciativa de elaborar uma apostila, com o apoio e supervisão do professor facilitou o trabalho e a regência de aulas aconteceu com um pouco menos de ansiedade, mas com muita dedicação. O exemplo e apoio do professor foram fundamentais para que tudo se realizasse da melhor forma possível, além do interesse e atenção dos alunos que também foram ótimos.

2. Admirável mundo novo

Que o Deus que vive em meu coração também esteja no teu coração. Eu sou Airam Guará, na tribo Guarani e vou lhes contar uma história que aconteceu quando eu era curumim. Quando o homem branco esteve na aldeia, uma de suas mulheres se encantou comigo e convidou-me para conhecer seu povo, seus costumes. Com a permissão de meus pais, viajei com ela e pude ver um povo bem diferente do nosso, que agora vou lhes mostrar.

Seus filhos, curumins e maiores, todos os dias frequentavam um templo onde recebiam ensinamentos. Eles cobriam o corpo com vestes iguais e sempre na mesma hora do dia entravam no templo e lá permaneciam até a hora do sol sobre nossas cabeças. A mulher era uma das sacerdotisas do templo e ensinava para os maiores sobre o mundo e seus povos. Por isso quis que eu me apresentasse para eles e lhes contasse sobre nosso povo. Havia um guardião do templo sempre à espera no portal de entrada, que contava os aprendizes e os vigiava. Havia também um feiticeiro que ensinava a magia do fogo, da água, do vento e terras da mãe natureza, encantando os aprendizes.

Os sacerdotes se reuniam em volta de uma grande tábua e suspensos em apoios de quatro pés, falavam sobre a vida, o templo e seus aprendizes. Estes se dividiam em grupos e permaneciam em partes do templo, sentados em tocos de madeira com tábuas, enfileirados, onde escreviam e ouviam os ensinamentos dos sacerdotes. À sua frente uma madeira branca onde o sacerdote escrevia com tintas coloridas. Eles queriam que os aprendizes se tornassem homens e mulheres que praticassem o bem, que fossem capazes de participar das decisões de

seu povo e também se tornarem sacerdotes. Às vezes, espíritos saíam de um pequeno túnel com luz e contavam histórias do passado. Havia os anciãos do templo que de tudo sabiam e comandavam os sacerdotes, aprendizes e todos que ali permaneciam. Eles eram os fundadores do templo e tudo faziam para que funcionasse bem.

De tempos em tempos ouvia-se um ruído que fazia com que os sacerdotes fossem trocados, até que o ruído se repetisse para que os curumins e maiores começassem a caminhar pelo templo e se alimentassem de pequenas massas salgadas que retiravam de uma câmara quente. Também bebiam líquidos marrons, alaranjados, amarelos, avermelhados contidos e tubos transparentes. Conversavam bastante, faziam competições com bolas grandes e pequenas, brincavam com pequenos bonecos de madeira, controlando seus movimentos por cabos.

Contei a eles sobre meu povo e como era diferente nosso aprendizado, à sombra de uma árvore, reunidos em um círculo, olhando um nos olhos do outro e ouvindo os mais velhos da tribo, os guerreiros, o cacique e o pajé. Nada escrevíamos, só guardávamos na memória tudo que nos diziam, aprendíamos com o exemplo e pintávamos nosso corpo com tintas da natureza, fazendo desenhos que representavam nosso aprendizado. Ouvia-se o ruído novamente e os aprendizes voltavam para seus lugares e ali permaneciam até que o ruído se repetisse avisando que era hora de voltar para casa.

Durante três luas eu fiquei observando esse povo e seus costumes tão diferentes dos nossos, mas com os mesmos intentos de formação humana que temos aqui: a vivência no bem e para o bem de todos. Gostei muito do feiticeiro do templo e pedi que mostrasse algumas magias para nosso pajé, quando fosse visitar nossa aldeia. Voltei para a aldeia feliz com o que tinha visto e aprendido sobre esse povo diferente e passei a contar essa e muitas outras histórias para quem quisesse ouvir e aprender.

Airam Guará

3. Seguindo a tradição

O uniforme, que mais parecia um fardamento militar, foi instituído pela primeira vez no Brasil em 1850, no colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império. Desde então, algumas escolas passaram a utilizá-lo como forma de padronização da roupa dos alunos e identificação da instituição à qual eles pertenciam. Além disso, garantir a segurança, a disciplina e contribuir para que todos fossem tratados da mesma forma. (LONZA, 2005) A escola caminhava para firmar-se como uma instituição disciplinar através da organização estética de seus alunos. (SILVA, 2006)

Em 1885, em Novo Hamburgo, as irmãs Amalie e Lina Engel fundaram a Fundação Evangélica, uma escola só para moças, onde completavam sua educação e adquiriam conhecimentos necessários a uma boa esposa. Até 1915, eram as próprias alunas que confeccionavam suas roupas e uniformes nas aulas de costura, seguindo as tendências de moda observadas nas revistas trazidas da Europa. (KANNENBERG, 1987)

O gradativo aumento das escolas no Brasil transformou o uniforme em uma necessidade e este devia indicar o nome da instituição de ensino, a tradição, o método e as características pedagógicas, o grau de disciplina, o nível de ensino e a postura perante a sociedade e outras escolas. O uso do uniforme visava principalmente a segurança do aluno fora da escola, que era responsável pelo aluno e este por sua vez deveria honrar as cores, o nome, a tradição, o símbolo da escola onde estivesse. (LONZA, 2005)

O uso dos guarda-pós na Argentina, no início do século XX, traduzia o igualitarismo, o higienismo e a produção de corpos sãos. Nos Estados Unidos o uso do uniforme estaria ligado ao disciplinamento das mulheres, negros, índios, classes populares, imigrantes e crianças. (DUSSEL, 2005)

A disciplina era outra atribuição do uso do uniforme, condição indispensável para o engajamento do aluno no contexto social, aceitando imposições regulamentares e para que se acostumassem a obedecer às regras de convívio da sociedade. A fiscalização do uniforme era feita pelas professoras todos os dias, na entrada das aulas. Só era permitida a entrada do aluno com a vestimenta completa ou acompanhado dos pais com a respectiva explicação da falta de algum item. (LONZA, 2005)

Os primeiros uniformes na Fundação Evangélica eram em estilo *navy*, sob influência da estilista Coco Chanel, a saia azul peregueada e a blusa branca com gola de marinheiro, meias e sapatos com pulseira no tornozelo. O uniforme passou a ser símbolo da escola, usado em todos os dias e também nos passeios das alunas, para demonstrar seu apreço, dizer onde estudavam e honrar sua escola. Estudar ali era sinônimo de status, demonstrava o nível social e o poder aquisitivo diretamente ligado à forma de vestir-se. (KANNENBERG, 1987)

Nos anos 20, no restante do Brasil, com o movimento da Escola Nova, que apoiava a universalização da escola pública, laica e gratuita, grupos menos privilegiados passaram a frequentar a escola, tornando-se relevante a uniformização desses alunos, tomando-se consciência da defasagem entre a educação e as exigências do desenvolvimento. A crise econômica de 1929 levou o governo a publicar uma brochura, *Uniformes escolares – Distrito Federal* - que descrevia como deveriam ser os uniformes nas escolas públicas, mas só os tornaram obrigatórios na década seguinte. (ARANHA, 2006)

A democratização do ensino na era Vargas (1930-1945) significou uma homogeneização do vestuário escolar, ou seja, não era mais possível distinguir a qual grupo social cada estudante pertencia e o governo forneceria uniforme para os alunos mais pobres. Essa nova noção de igualdade e identidade fez com que os adultos e os educadores percebessem os alunos de uma forma diferente, como indivíduos numa coletividade, sem hierarquia sociocultural. (PILETTI, 1997)

Até os anos 1930 a 1940, na Fundação Evangélica, havia um código rigoroso em relação às vestimentas das alunas. O tecido deveria ser adquirido na escola para padronizar a tonalidade e comparado no momento em que os pais matriculavam as filhas no educandário e também recebiam uma lista do enxoval que deveria ser identificado e numerado. Havia o

uniforme para o dia-a-dia e para as saídas, desfiles de sete de setembro e outros eventos, o uniforme de gala. (KANNENBERG, 1987)

O período que compreende o fim da segunda Guerra Mundial (1945) e o início do Regime Militar (1964) restabeleceu campanhas que visavam à melhoria do atendimento escolar. Não houve diferenciação quanto ao modelo das roupas, mas o material com que eram feitos os uniformes permitia reconhecer as condições econômicas dos alunos. (LONZA, 2005)

Com o surgimento do *rock* no final da década de 50, foram os uniformes que inspiraram a moda jovem, com as saias rodadas, sapatilhas, suéteres e camisetas que eram usadas por baixo da camisa. A imposição do jeans como peça de uso diário e escolar causou muitas discussões, porque as lavagens diferenciadas não permitiam uma uniformização. (LONZA, 2005)

A época conhecida como Regime Militar Brasileiro (1964/1985), coincidiu com um período de profundas transformações na moda jovem mundial, mas as escolas não acompanharam essas mudanças, pois o jeans e a camiseta, que haviam se popularizado, não poderiam ser utilizados na sua maioria e que mais diferenciava era o comprimento das saias. A confecção dos uniformes passou a ser minuciosamente controlada pelo estado em 1968. Os anos 60 marcaram a mudança mais radical que aconteceu com os uniformes, com a utilização de tecidos feitos com helanca, mais práticos e resistentes e assim os uniformes começaram a apresentar um aspecto menos formal. (LONZA, 2005)

A partir dos anos 70 a 80, as escolas puderam variar muito mais seus uniformes e oferecer modelagens mais ao gosto dos alunos, ou seja, mais confortáveis, coloridas e mais afinadas com a moda vigente. A partir dos anos 90, a indumentária escolar passou a ser uma variação das peças de roupa usadas no dia a dia, com modelagem mais livre, ficando a cargo de cada instituição a opção do que é permitido ou não usar. (SILVA, 2006)

O uniforme adotado no Colégio Verde seguiu a tradição quanto à sua utilidade para identificação do aluno, padronização e segurança, havendo certo rigor quanto à exigência do seu uso. Quando os alunos chegam à escola há um funcionário responsável pelo registro da presença e pela verificação do uso do uniforme, pedindo até que abram a blusa de frio para verificar a blusa que está sendo usada por baixo. Em sua maioria eles comparecem à escola, devidamente uniformizados.

As adolescentes procuram estilizar a blusa, fazendo recortes e transformando o modelo da camiseta tradicional em uma blusa mais curta, gola canoa, sem alterar o emblema da escola, sendo permitido pelo colégio. Sendo um colégio particular, a maioria dos alunos é de classe média e, apesar do alto custo do uniforme, conseguem comparar sem dificuldades o enxoval para o calor e para o frio. O uniforme nas cores preto e branco agradou mais aos adolescentes e o modelo em verde e branco é utilizado pelo ensino fundamental.

Referências:

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

DUSSEL, Inês. *Cuando las apariencias no engañan: una historia comparada de los uniformes escolares em Argentina y Estados Unidos (siglos XIX-XX)*. Pro-Posições, Campinas, Unicamp, v. 16, n.1 (46), p.65-86, jan/abr. 2005.

KANNENBERG, Hilmar. *Fundação Evangélica – Um século a serviço da educação (1886 a1986)*. São Leopoldo: Rotermond, 1987.

LONZA, Furio. *História do uniforme escolar no Brasil*. Brasília: Ministério da Cultura, 2005.

PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, Katiene Nogueira da. *“Criança calçada, criança sadia!”: sobre os uniformes escolares no período da expansão da escola pública paulista (1950/1970)*. Tese de doutorado. São Paulo, USP, 2006.

4. O mestre e o discípulo

Consciente ou inconscientemente o professor comunica suas expectativas em relação ao aluno quando procura tornar mais difícil a sua orientação ou tratá-lo como indivíduo, colocando-o numa posição mais distante na sala de aula, prestando menos atenção a ele, sorrindo menos para ele e estabelecendo menos contatos visuais. Também quando o chama menos que os outros para responder perguntas de aula, espera menos tempo por uma resposta, não lhe oferece dicas ou perguntas orientadoras quando lhe são propostos problemas, fazendo críticas frequentes por resposta errada, sendo menos tolerante, fazendo poucos elogios por uma resposta certa ou paralela, enfim quando lhe dá menos retorno, ou um retorno menos detalhado, exige menos esforço ou menos trabalho, quando se mostra indulgente aceitando respostas incorretas ou irrelevantes e interrompe seu desempenho com mais frequência. (Good, 1981)

Como consequência dessas atitudes, o aluno em relação ao qual o professor não tem muitas expectativas, se torna menos inclinado a dar respostas ou procurar ajuda. Sem retorno suficiente do professor, o aluno não é capaz de avaliar o próprio desempenho e se sente desmotivado. (Good, 1981) Quando o professor trata os alunos com igualdade, as mesmas possibilidades de aprendizado são oferecidas e o aluno tem a chance de atingir um bom desempenho, pois se sentirá capaz, incentivado a aprender e realizar as tarefas da melhor forma possível. Também não será inibido a buscar a melhor compreensão da matéria ensinada, a partir da relação de respeito mútuo estabelecida.

Os fatores “naturais” são muito ativos na formação das expectativas do professor em relação ao desempenho dos alunos e incluem uma ampla variedade de itens: comunicação sobre o aluno recebida de outros professores, de pais, de administradores, etc.; currículo escolar; ficha sobre comportamento; informações de resultados em testes padronizados;

características físicas, incluindo sexo e aparência, motivação, classe sócio-econômica, raça, etc. (Mendels e Flanders, 1973)

Estudos realizados por Good, Cooper e Blakey (1980) levaram a conclusão de que os professores se comportam de maneira diferenciada em relação aos alunos “adiantados” e aos alunos “atrasados” e estes dois grupos de alunos, por sua vez, passam a se comportar de maneira diferenciada dentro da sala de aula. Rotular os alunos e separá-los em turmas de acordo com seu desempenho não é uma boa atitude, pois cria barreiras sociais ao invés de rompê-las, que é um dos objetivos da educação. O juízo feito sobre o aluno define a maneira como o professor trata o aluno, da mesma forma que o juízo feito pelo aluno sobre o professor determina a maneira como o aluno interage como o professor. (FREITAS, 1997).

Pelo que pude observar durante a realização do estágio na escola Verde a relação entre o professor e os alunos é de amizade e respeito mútuo. O ensino é tradicional, o professor explica a matéria utilizando o quadro branco e o projetor para vídeos e os alunos entendem, tiram suas dúvidas, tem facilidades ou dificuldades de entender a matéria, fazem trabalhos, listas de exercícios, alguns têm boas notas outros não alcançam a média de 60% exigida na escola e fazem a recuperação semestral. Eles utilizam um livro didático onde podem ler os conteúdos previamente, a maioria deles faz isso, e tirar dúvidas com o professor, que explica o conteúdo em seus pontos principais. Fazem os exercícios do livro em sala de aula e em casa. A escola Verde tem laboratório de ciências que não é utilizado ainda pelo professor de Química, que pretende elaborar aulas e fazer uma lista de reagentes que serão adquiridos pela escola, para que tudo funcione.

Observando a escola Azul, uma escola pública, a relação professor-aluno é baseada no respeito mútuo, igualitária, as respostas aos questionamentos feitos pelo professor são consideradas, corrigidas, elogiadas. O professor utiliza o quadro de giz e o projetor, modelos moleculares. O livro didático é emprestado ao aluno e devolvido ao final do ano, são fornecidas cópias de impressos com teoria e exercícios relacionados, complementando o livro. Os alunos frequentam aulas no laboratório de química e também o Centro de Ciências em visitas programadas. O desempenho dos alunos é variado, mas a maioria deles consegue aprovação. Também são preparados para o PISM e ENEM, pois os programas de ensino são idênticos aos desses concursos.

Outro fenômeno tem se mostrado cada vez mais presente dentro das escolas e das pesquisas educacionais: a “indisciplina dos alunos”. Hoje, o discurso se volta para os possíveis fatores causadores da indisciplina na escola e as possibilidades de estratégias para esse problema. (PIROLA, 2007). Entende-se por indisciplina aqueles comportamentos em sala de aula que, conforme relatam muitos professores, perturbam e afetam de forma prejudicial o ambiente de aprendizagem, incluindo condutas e atitudes, como agressividade física – brigas, empurrões, bater no colega, e agressividade verbal – palavrões, xingamentos, ofensas, ameaças, falta de respeito. (OLIVEIRA, 2002; PAPPA, 2004; LOBATO, 2006) O estudo de pesquisas realizadas no Brasil revelou o predomínio da abordagem didático-pedagógica, fazendo referência à indisciplina em estreita relação com os processos de ensino

e aprendizagem, no interior da escola e da sala de aula, contribuindo no sentido de remeter à escola parte da responsabilidade sobre os problemas existentes. (SZENCZUK, 2004)

Analisar o fenômeno da violência na escola requer considerar uma relação professor-aluno na qual este está desfavorecido em uma relação de poder. A compreensão das relações entre a escola e as práticas da violência deve passar pela reconstrução da complexidade das relações sociais que estão presentes no espaço social da escola. (SANTOS, 2001) A indisciplina e a agressividade surgem como resposta dos alunos que se sentem segregados, favorecendo a exclusão escolar. É o fim da paz na escola e o professor é visto como inimigo pelos alunos, pois sua atitude está gerando tudo isso.

Na escola Verde assim como na escola Azul quando há algum problema relacionado às faltas às aulas e às provas, por motivo de doença ou problema disciplinar dos alunos, tudo é resolvido pelo coordenador educacional. O professor só cuida de ensinar. Todos são tratados com igualdade. Não há alunos rebeldes, indisciplinados ou mal educados. Todos se comportam muito bem. Alguns são alunos do colégio desde pequenos, são velhos conhecidos. Como todo adolescente, eles têm dúvidas a respeito do caminho que devem seguir qual curso fazer, se conseguirão emprego naquela área. Conversam com o professor a respeito disso e recebem orientações. São bons meninos e meninas, tem uma vida inteira pela frente e muitas oportunidades surgirão.

Collares e Moysés (1996), ao abordarem a questão do preconceito no cotidiano escolar, referem o quanto esse cotidiano é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. O professor deve saber lidar com a diversidade entre os alunos, sem preconceitos, procurando se adaptar ao contexto da turma na qual é regente. O princípio da igualdade aqui também é fundamental. Combater a segregação entre alunos, promover a união, a auto-estima, fazê-los compreender que ser diferente é normal, pois todos nós somos diferentes uns dos outros. Eles devem saber que fazem parte de uma turma e ajudar-se, preocuparem-se uns com os outros, caminhar juntos e assim alcançar os objetivos traçados.

A avaliação é definida em um tripé: a verificação de conhecimento, disciplina da sala de aula e o controle de valores e atitudes. Há dois processos de avaliação: através de instrumentos formais (provas, trabalhos escritos, chamadas orais) e um processo informal (do dia-a-dia, da conversa, do relacionamento em sala de aula). Estudos sugerem que o que reprova não é a avaliação formal, mas a avaliação informal, porque quando o aluno chega para a avaliação formal ele já chegou reprovado pela avaliação informal. A avaliação informal cria as condições para a reprovação. Ou seja, as relações já estão rompidas no processo de aprendizagem. A aprovação e a reprovação são construções. (FREITAS, 1997)

Na escola Verde assim com na escola Azul, toda semana os alunos fazem prova de conteúdo variado e também simulado sobre duas ou mais disciplinas, para se acostumarem a fazer provas e criarem o hábito do estudo. A avaliação é formal e informal, considerando-se a participação do aluno nas aulas, realização dos exercícios e trabalhos, destinando-se um percentual da nota final para isso. Penso que é uma forma justa de avaliar, considerando o aluno como um todo. Todos fazem o PISM e pretendem fazer o ENEM para alcançar um curso superior sendo o programa de ensino da disciplina é direcionado nesse sentido. Eles

têm monitoria de Química à tarde, para sanar as dúvidas que ainda tiverem. Todos recebem uma agenda, no início do ano, com calendário, dias de provas, pesquisas, semanas especiais da escola, regras de conduta e outras informações. As regras de conduta colocadas por escrito pelas escolas permitem que o aluno saiba dos seus direitos e deveres, sendo obtidas a partir de um consenso entre alunos, professores, pais e direção da escola.

Unindo-se na comunidade escolar e participando das decisões, os alunos se prepararão para atuar na comunidade onde vivem, exercendo seus direitos e deveres de cidadãos. Penso que o professor deve ter consciência de sua responsabilidade social, pois através da educação igualitária favorece o sucesso escolar, rompe as barreiras da desigualdade social e contribui para a construção de uma sociedade mais justa.

Referências

Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. Vânia Maria Moreira Rasche e Vera Maria Moreira Kude. Cad. Pesq., São Paulo (57): 61-70, maio 1986.

Avaliação: construindo o conceito. Luiz Carlos de Freitas. Ciência e Ensino, 3, dezembro, 1997.

Indisciplina escolar – Um olhar crítico sobre o tema. Link do vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=i6HVzZ9YpmM>. Assistido em: 10/11/2013.

O problema da “indisciplina dos alunos”: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. Sandra Mara Fulco Pirola e Maria Cecília Carareto Ferreira. Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(2): 81-99, 2007.

5. Primeiro estágio

Este estágio foi realizado no período de 4/06/2013 a 23/08/2013, na escola Verde, uma escola particular fundada há 27 anos por uma pedagoga, oferecendo Educação Infantil, Classe de alfabetização, Educação Fundamental e Ensino Médio, funcionando das 7 horas da manhã às 18 horas, com cerca de 400 alunos. Trabalhamos com alunos do Ensino Médio, no período da manhã, nas turmas do 1º, 2º e 3º anos observando as aulas, a escola além da regência de aulas. Iniciamos com a observação da escola, fazendo um exercício de estranhamento, procuramos freqüentar a sala dos professores e ouvir seus conselhos sobre o preparo de aulas e como lidar com os alunos. Num segundo momento realizamos a regência de aulas. Para o 1º ano, o tema foi Geometria Molecular, para o 2º ano o tema foi Soluções e para o 3º ano o tema foi Eletroquímica. Estas matérias seriam sequenciais ao que o professor havia ensinado e iniciariam o 3º bimestre. Como as aulas começaram no dia 1º de agosto, uma quinta-feira, a maioria dos alunos não compareceu. Desta forma estas aulas aconteceram nos dias 7 e 9 de agosto, quarta e sexta-feira da semana seguinte, com duração de 50 minutos cada, sendo três aulas em cada turma e um total de nove aulas. Foram elaborados os planos de aulas para cada

turma e procurei estudar e me preparar para ensinar estes assuntos. Cheguei cedo à escola e sempre aguardei o professor para dar início às aulas, obedecendo aos sinais de início e término. Adquiri e utilizei alguns materiais para o enriquecimento das aulas, tais como balões, palitos de madeira e bolas de isopor. Utilizei também alguns materiais do laboratório da escola, tais como béquer, baqueta de vidro, além de sal e açúcar da cozinha da escola. Tudo foi devolvido em perfeitas condições, limpo e seco.

Tema Geometria Molecular. Seguindo o plano de aulas, informei o tema da aula e expliquei alguns conceitos (molécula, ângulo de ligação, geometria molecular), procurando escrever no quadro branco o que estava sendo conceituado. Expliquei a teoria da repulsão dos pares eletrônicos da camada de valência, demonstrando através do uso de balões, a disposição das nuvens eletrônicas ao redor do átomo central até quatro nuvens. Os alunos participaram, enchendo os balões, amarrando, jogando para cima e verificando como se posicionavam quando tocavam o chão ou a carteira. Expliquei a geometria das moléculas diatômicas, das moléculas com pares de elétrons ligantes e não ligantes e exceções à regra do octeto, procurando escrever no quadro suas fórmulas eletrônica e estrutural, desenho da geometria molecular e exemplos de moléculas para as geometrias linear, angular, trigonal plana, piramidal, tetraédrica, bipiramidal triangular e octaédrica. Utilizando palitos de madeira e bolas de isopor, demonstrei e convidei os alunos a construir modelos moleculares nas diversas geometrias ensinadas. Informamos as regras básicas para a determinação da geometria das moléculas e para a determinação da geometria dos íons. Resolvemos alguns exercícios do livro didático em conjunto com os alunos, escrevendo no quadro branco as respostas. Através de questionamentos feitos aos alunos e dos exercícios, percebi que eles compreenderam o assunto ensinado e que gostaram das aulas.

Tema Soluções. Seguindo o plano de aula, fiz uma apresentação do tema da aula, introduzi os conceitos (dispersão, sistema homogêneo, sistema heterogêneo, mistura, mistura homogênea, soluções, soluto, solvente), classificação das dispersões de acordo com o tamanho médio das partículas dispersas em soluções, dispersões coloidais e suspensões, água como solvente universal, soluções aquosas, citei exemplos de soluções no dia-a-dia e de soluções mais comuns utilizadas no laboratório. Sempre escrevendo no quadro branco o conceito que estava sendo explicado. Questionei se a solução fosse formada por dois líquidos, como poderíamos identificar o solvente e o soluto, citando exemplos. Questionei sobre o que ocorre quando borbulhamos gás em um líquido, citando exemplos. Expliquei a classificação das soluções quanto ao estado físico, citando exemplos de soluções sólidas, líquidas e gasosas. Expliquei a influencia da pressão, da temperatura e da reatividade em soluções formadas por gás e líquido, citando o exemplo do refrigerante e dos mergulhadores. Expliquei solubilidade, solução saturada, insaturada, supersaturada, corpo de chão, fazendo uma demonstração prática com o preparo de solução de sal de cozinha (cloreto de sódio) e açúcar (sacarose). Expliquei o coeficiente de solubilidade e as curvas de solubilidade, construindo gráficos. Resolvemos juntamente com os alunos alguns exercícios do livro didático. Os alunos fizeram muitas perguntas, se mostraram interessados no tema da aula. Percebi que eles conseguiram compreender o assunto ensinado e que gostaram das aulas.

Tema Eletroquímica – Pilhas. Seguindo o plano de aulas, apresentei o tema a ser estudado, questionando sobre as situações cotidianas em que usamos as pilhas e qual forma de energia está presente nas pilhas. Introduzi os conceitos de eletroquímica, pilhas ou células eletroquímicas e células eletrolíticas. Fiz um breve histórico sobre pilhas e baterias, citando Luigi Galvani, Alessandro Volta, John Frederick Daniel e suas experiências. Expliquei reações de oxidação e redução, fila das tensões eletrolíticas, deposição metálica, transferência de elétrons, redutor, oxidante, potencial de oxidação, potencial de redução, força de redutores e oxidantes. Expliquei o funcionamento da pilha de Daniel, suas características, fluxo de elétrons, redutor, oxidante, semicelas de zinco e de cobre, semirreação de oxidação, semirreação de redução, pólos positivo e negativo, ânodo e cátodo, função da ponte salina, representação e nomenclatura das pilhas. Foi exibida uma animação sobre o funcionamento da pilha de Daniell para enriquecimento da aula e melhor compreensão do tema. Foram resolvidos alguns exercícios do livro didático juntamente com os alunos. Estes fizeram muitas perguntas e se mostraram interessados no assunto das aulas que foi bem compreendido pela maioria. Também gostaram das aulas.

A experiência de ensino em sala de aula foi muito edificante, contribuiu para o meu crescimento e amadurecimento, foi uma excelente oportunidade de aprendizado profissional. Pela primeira vez lecionei em uma escola particular, aprendi sobre a dinâmica de seu funcionamento, uma forma diferente de ensinar com o professor de Química, que foi muito generoso cedendo suas aulas e me permitindo ajudar os alunos com suas dúvidas. Conheci alunos novos, atenciosos, interessados, que participaram das aulas observando, respondendo aos questionamentos, fazendo perguntas, respeitando-me como professora, sendo amigos carinhosos. Deixo o meu agradecimento aos professores orientadores e a todos os professores, coordenadores e diretores deste colégio que de uma forma ou de outra me ensinaram e estimularam a ser professora.

6. Segundo estágio

Este estágio foi realizado no período de 7/10/2013 a 16/12/2013, na escola Azul, uma escola pública fundada em 1965, com cerca de 1250 alunos, matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental, 9 turmas de Ensino Médio e 7 turmas atendendo a alunos da Educação de Jovens e Adultos. O quadro docente conta com 89 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva e 11 professores substitutos. Trabalhamos com as três turmas do 2º ano do Ensino Médio, mas a regência de aulas foi realizada em apenas uma delas, num total de 5 aulas. Observamos o funcionamento da escola e as aulas do professor de Química em sala de aula e no laboratório de Química. Procurei frequentar a sala dos professores e ouvir seus conselhos a respeito do funcionamento da escola e de como lidar com os alunos.

A partir do tema das aulas indicado pelo professor orientador, “Introdução ao estudo da Química Orgânica” procurei estudar o assunto, utilizando os livros indicados por ele, além de outros. Sabendo que os alunos não teriam livro para consulta, elaborei uma apostila para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Pesquisei na internet sobre compostos orgânicos presentes na composição dos produtos alimentícios, de higiene e limpeza utilizados no dia-a-

dia e reuni informações que serviriam para comentários durante a apresentação de suas embalagens. Também pesquisei nos livros e internet sobre substâncias e palavras mencionadas no texto da apostila para acrescentar informações.

Elaborei um plano de aulas contendo os objetivos e a metodologia de ensino, os tópicos da apostila e como seriam trabalhados, além das informações que seriam acrescentadas durante a aula. Foram planejadas quatro aulas para o ensino, mas foram necessárias cinco aulas, com a permissão do professor orientador, devido ao tempo gasto pelos alunos para a realização das atividades propostas e também na entrega/recebimento dos trabalhos, que não estavam previstos exatamente como foram. Consegui com o professor modelos moleculares para a explicação das ligações do carbono, hibridação e geometria.

A primeira aula foi iniciada com a apresentação do conteúdo que seria ensinado, sondagem dos conhecimentos prévios, distribuição das apostilas e de cravos-da-índia, chamando a atenção para o eugenol, a substância orgânica nele presente, que lhe confere aroma característico. Seguiu-se a conceituação de Química Orgânica e a atividade de estudo de textos “Breve histórico da Química Orgânica” e “Como pensam os cientistas”, quando os alunos foram divididos em cinco grupos e responderam às questões propostas. Ao final da aula nem todos os grupos haviam terminado a atividade, ficaram de terminar em casa e na próxima aula seriam apresentadas as respostas. Os alunos gostaram da aula de um jeito diferente ao que estavam acostumados e se mostraram interessados em realizar as atividades.

A segunda aula começou com a apresentação e discussão das respostas da atividade. Com isso foram apresentados alguns aspectos históricos de como se chegou ao estudo da Química Orgânica e uma breve visão de alguns aspectos que seriam explicados posteriormente, como por exemplo a estrutura do benzeno. Conceito e exemplos de compostos orgânicos naturais e artificiais. Retomamos a Lei de Proust, que enuncia que determinado composto químico (devidamente purificado) apresenta sempre a mesma composição, não importando qual seja sua origem. Explicamos a classificação das substâncias em orgânicas e inorgânicas. Citamos exemplos de compostos orgânicos, suas fontes e aplicações. Apresentamos embalagens de produtos alimentícios, de higiene, limpeza e medicamentos com seus rótulos, mencionando as substâncias orgânicas. Foi proposto um trabalho com rótulos de produtos, destacando e pesquisando sobre as substâncias orgânicas neles presentes, com o valor de sete pontos (determinado pelo professor) e que deveria ser entregue na última aula, na semana seguinte. Explicamos sobre o elemento químico carbono, tetravalente, tipos de ligações, hibridação e sua propriedade de formar cadeias. Conceituamos cadeia carbônica e heteroátomo.

Na terceira aula explicamos as fórmulas estruturais, simplificadas, estruturas em bastão, fórmulas moleculares, com exemplos escritos no quadro de giz e resolução de exercícios. Explicamos a classificação dos carbonos na cadeia carbônica, exemplificando com estruturas e realizando exercícios. Explicamos sobre o benzeno, sua estrutura, fórmula molecular, ressonância e os compostos aromáticos, citando exemplos. Apresentamos a estrutura do naftaleno e desta forma os alunos constataram de que se tratava o desenho

apresentado na sondagem de concepções prévias. Apresentamos as estruturas de alguns medicamentos e alertamos para o perigo da automedicação.

Na quarta aula explicamos a classificação das cadeias carbônicas, escrevendo exemplos no quadro e seguindo o esquema de classificação da apostila. Resolvemos alguns exercícios. Esclarecemos as dúvidas dos alunos. Recebemos os trabalhos.

Na quinta aula explicamos sobre os grupos funcionais e as principais classes funcionais dos compostos orgânicos, citando exemplos de cada uma delas. Utilizamos modelos moleculares para explicar as ligações do carbono e a estrutura de algumas moléculas. Deixamos como exercício a classificação funcional das moléculas das páginas 19 e 20 da apostila.

Em todas as aulas os alunos procuraram participar respondendo aos questionamentos, fazendo perguntas sobre o assunto ensinado, pedindo para explicar novamente quando não entendiam, sanando suas dúvidas. O professor chegou a combinar com os alunos uma visita ao Centro de Ciências, mas por opção dos alunos que fariam o PISM, foi adiada para o próximo ano. A realização da regência foi sendo adiada por vários motivos e acabou acontecendo após o ENEM, cujas provas foram realizadas na escola, ficando sem aulas neste período. As aulas precisavam acontecer naquele período pois o professor ainda ensinaria um último capítulo que os alunos precisariam para o PISM. Ao final deu tudo certo, a experiência foi ótima e acredito que consegui atingir os objetivos planejados.

Agradecemos aos alunos a paciência e atenção que tiveram conosco e nos colocamos à disposição para esclarecimento de dúvidas. Agradecemos ao professor pela oportunidade de aprendizado, por sua generosidade, amizade e paciência que tornou possível a realização destas aulas. Muito obrigada!

Capítulo 03 -
Descobrimos a sala de aula

1. Introdução

Minhas primeiras experiências como professor não ocorreram nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Antes disso passei por algumas práticas escolares e tive uma oportunidade ímpar de ser bolsista de iniciação à docência. A descoberta da sala de aula se deu pela diferença de experiências vividas nas diferentes disciplinas.

Nas práticas escolares (I e II) tudo era observação e ao invés de praticar a futura profissão escolhida eu acabava sendo um juiz, sem experiência nenhuma, do professor que me acolhera em sua sala de aula para delatá-lo mais tarde em um relatório. O ponto que merece destaque foi uma professora de prática que contribuiu significativamente para minha introdução no ambiente escolar indicando e explicando alguns dos possíveis temas a serem abordados e fontes de pesquisas, para cada tema, que foram fundamentais para a construção do profissional que venho me tornando.

Na bolsa de iniciação à docência, lá sim, houve efetiva prática profissional. O processo era todo voltado para o meu amadurecimento, para a aquisição de experiências profissionais e havia uma preocupação com o lado do planejamento. Lá aprendemos (sim, nós, éramos um grupo de 19 pessoas) um pouco sobre a preparação de cronograma, de planos de aula e a elaboração de projetos. Não posso negar, foram algumas das experiências mais fantásticas que vivi como aluno de um curso de licenciatura, até porque tive a oportunidade de reger uma aula pela primeira vez sendo o responsável desde o planejamento até a execução final da avaliação.

Os estágios foram, assim como a bolsa, a mais completa prática profissional. Durante eles, tive a chance de ser acompanhado de perto pelo professor titular da escola e pela professora da disciplina em reuniões constantes, onde cada passo era amplamente discutido, permitindo que este passo fosse dado com segurança e de maneira a garantir a qualidade do produto oferecido ao consumidor final, o aluno da educação básica. É com grande satisfação que afirmo ter tido muita sorte nas disciplinas de Estágio, a professora da disciplina, as escolas onde realizei os estágios, os professores titulares e suas turmas, as turmas da graduação, tudo isso foram fatores que contribuíram muito para minha experiência profissional que você, leitor, irá acompanhar nas próximas páginas.

2. Ocupando o espaço

Diário da vida selvagem.

Época de chuva e de calor - Surge o Sol.

Acordei um pouco mais cedo que o normal com um barulho que parecia anunciar a presença de alguém importante. Ouvi várias histórias contadas por meu pai e meu avô sobre esse tipo de barulho que soa como quem estivesse mandando sairmos da frente para liberar a passagem. Mas estas histórias são do tempo em que havia mais árvores em nosso território, mais indivíduos como eu, a comida era farta



e o número de grandes blocos metálicos que cruzavam nossas terras era tão reduzido que até nos esquecíamos deles. Outra percepção com relação a este barulho é que me lembro de ouvi-lo durante algumas ocasiões na qual cavalos passeiam com seus corpos cobertos por tecidos e carregam em suas cabeças objetos de metal com plumas no topo, sempre acompanhados por seres de quatro membros que andam apoiados sobre os inferiores e carregam objetos metálicos. Desses objetos, alguns fazem barulho e soltam fogo pela boca, outros parecem que têm um Sol preso neles. Este evento ocorre uma vez a cada 12 luas, numa época em que o frio se torna mais ameno e o calor mais intenso.

Vejo aqueles seres de quatro membros, que andam apoiados sobre os inferiores, são de estatura mediana à alta e a grande maioria deles anda com o tronco coberto por tecido branco e os membros inferiores cobertos por um tecido azul, uns até a metade destes membros, outros com eles todos cobertos. Chegam gerando ruídos altos através de suas bocas, mostrando seus dentes, empurrando uns aos outros e no final acabam se abraçando e entrando em ambientes fechados. Estes ambientes possuem alguns objetos de metal e madeira espalhados no seu interior e uma grande placa branca presa em um dos lados aonde um ser quase sempre maior que os demais e que chega sempre depois também, começa a traçar sinais que parecem ser copiados pelos seres que chegaram antes e que parecem entender tanto quanto eu o que aqueles sinais querem dizer. De repente o barulho surge novamente como quem autorizasse a saída daquele ser que traçava os sinais, mas rapidamente, ou nem tão rápido assim, este é substituído por outro que volta a traçar novos sinais, agora os colocando uns embaixo dos outros.

O barulho volta a ocorrer mais algumas vezes e entre estas ocorrências os seres com o corpo coberto pelo mesmo tecido branco saem dos ambientes em que se encontravam e se espalham por todo o meu território. Jogando objetos brancos em forma de laranjas uns nos outros, se abraçando e correndo. A maioria deles manipula uma caixinha colorida que emite luzes e sons. Se bem que eu já os vi mexendo nesta caixinha mesmo quando estão nos ambientes fechados. Alguns param bem aqui na minha frente apontam a caixinha em minha direção e depois ficam rindo enquanto olham para a caixinha colorida.

O sinal barulhento toca mais uma vez e todos os seres, o que fica quase sempre em pé ao lado da placa branca e os que têm o corpo coberto pelo tecido branco, saem às pressas! Devem ganhar alguma recompensa depois que somem do alcance de minha visão, pois isto é uma das poucas coisas que me fazem ter pressa, ganhar um saboroso petisco.

Agora que eles já foram, posso ficar mais tranquilo e quem sabe chegar até o local no qual ficam guardadas as guloseimas, sempre tem uma sobrinha nos recipientes furados e vocês nem fazem ideia de como é raro achar algum alimento nutritivo e saboroso nos dias de hoje. Até os pombos aprenderam a fazer seus ninhos em lugares de difícil acesso, então não é sempre que consigo uns ovinhos para matar a fome!

Época de chuva e de calor - O Sol está em cima de mim.

Com um intervalo maior de tempo o barulho surge novamente e quase me derruba do galho onde eu tirava uma pestana. Ainda enfarto uma hora dessas! Os seres que surgem agora são bem menores que os que vieram junto com o Sol e andam sempre com a extremidade de seus membros superiores ligadas à extremidade do membro superior dos outros seres maiores que os acompanham, alguns vêm conectados aos montes, parecem até uma trilha de formigas ou então aqueles blocos metálicos que passavam na época de meu avô, porém ao entrarem para os ambientes fechados eles se desunem. Observei que vem com seus corpos cobertos por tecido, mas de uma cor diferente dos seres que chegaram junto com o Sol.

As atividades realizadas por estes seres menores devem ser bem mais interessantes que ficar apenas reproduzindo os sinais da placa branca. Eles, ao contrário dos maiores, nunca reclamam, estão sempre mostrando seus dentes e até reagem de maneira exaltada quando as atividades se encerram. Vou confessar a vocês: algumas delas eu consigo fazer igualzinho. Por exemplo, colocar o objeto em formato de banana no orifício que parece a lua é fácil demais!

Assim como acontece com os grandes, o barulho surge algumas vezes, mas o ser maior nunca sai do ambiente, eles apenas se reúnem para se alimentar e depois, ao toque do barulho, voltam às atividades. Depois de mais um barulho, também se vão!

Época de chuva e calor - O Sol já se foi, veio a lua.

Ao ouvir o barulho mais uma vez, pude notar que os seres que chegavam eram bem parecidos com aqueles que chegavam junto com o Sol, tinham de diferente apenas o tecido que cobriam seus corpos. Nestes, eu não consegui observar a mesma cor. Cada um vem com uma cor diferente, com um modelo diferente, e nesta época de calor, a maior parte daqueles seres que tem os pelos da cabeça bem compridos vem com um tecido tão pequeno sobre seus membros inferiores que não daria nem para fazer um agasalho para eu poder usar nos dias nos quais o Sol se vai mais cedo. Sem contar que estes ficariam apertados até naqueles seres que se foram embora pouco antes do Sol.

Notei que estes seres que vêm com a lua se utilizam mais das caixinhas de luzes e sons, e quando me veem, assim como os outros, apontam a caixinha para mim só que agora disparam uma luz branca e forte que me tira a visão durante algum tempo, fico louco quando fazem isso. Tenho vontade de tascar os dentes neles.

Pude notar que os seres da lua nem sempre entram para os ambientes fechados, alguns deles ficam do lado de fora com seus membros superiores ao redor do corpo de outro ser e encostam seus rostos uns nos outros por bastante tempo. Com o auxílio de suas línguas parecem querer tirar alguma coisa da boca de seus companheiros. Ficam assim até passar um ser que anda com uma placa da madeira na mão e um objeto fino e comprido na outra. Quando este se aproxima os rostos se separam e as línguas são guardadas. Não entendo por que fazem isso!

No fim de tudo, quando o barulho toca pela última vez no dia, o silêncio volta e posso, então, finalmente, me aconchegar em um galho mais alto para poder curtir a lua e as estrelas. Nestes dias de calor intenso elas ficam lindas, sou capaz de adormecer tranquilamente apenas por tentar contá-las.

Sagui.

3. Sobre o espaço e o tempo

A organização social do tempo reflete as formas organizacionais da sociedade. Na organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que tem sido um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral.

O tempo escolar é um tempo pessoal e um tempo institucional e organizativo. Devendo ser visto como um poderoso instrumento no processo educacional, uma vez que a aprendizagem e a história podem ser compreendidas não só como um processo de seleções e opções, de ganhos e perdas, mas sim, como um processo de avanços e progressos; um tempo construído social e culturalmente.

Segundo FARIA FILHO E VIDAL (2000), o espaço e o tempo escolar são de suma importância para o processo educacional, pois, fazem parte da ordem social e escolar. São sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los e/ou controlá-los, materializa-se em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, salas específicas, pátios, carteiras, e deve ser compreendida como um movimento que teve múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar.

Durante minhas observações pude notar que há um mau aproveitamento deste tempo e espaço escolar. Mudanças de professor tomam parte do tempo disponível e a distribuição do espaço escolar não contribui para seu melhor aproveitamento. Uma forma diferente de uso do tempo escolar, que poderia permitir um melhor aproveitamento deste, seria a inserção de 5 minutos entre os horários de aula e salas fixas para a disciplina além da adoção de um sistema de relógios único, onde cada sala teria um relógio sincronizado com o da diretoria.

No Brasil, ao longo da história da educação, a questão do uso do tempo escolar também representou e ainda representa um fator de muita importância, sendo que houve grandes desafios para se criar um sistema de ensino primário que atendesse as necessidades impostas pelo desenvolvimento sociocultural da época.

Ao analisar o processo de escolarização no Brasil, atentando para questões referentes aos espaços tempos escolares e sociais e ainda aos métodos pedagógicos, temos a possibilidade de interrogar o processo histórico de sua produção, mudanças e permanências, contribuindo para descobrirmos as formas de fazer a escola melhorando-a para seus sujeitos.

Desde o final do século XIX, em função da demanda, se fez necessário a construção de espaços escolares, fazendo com que a escola saísse de dentro das estruturas sociais de

formação e socialização como a família, a igreja e os grupos de convívio, como acontecia naquela época. Somente a partir de 1890 foi que o estado de São Paulo, seguido por vários estados brasileiros, começou a organizar a proposta dos grupos escolares, da constituição de espaços e da fixação de tempos de permanência na escola.

Se novos espaços escolares foram necessários para acolher o ensino seriado, facilitar a inspeção escolar e favorecer a introdução do método intuitivo, novos tempos escolares também se impunham. Num meio onde a escola até então era uma instituição que se adaptava à vida das pessoas – daí as escolas insistirem em ter seus espaços e horários próprios organizados de acordo com a conveniência da professora, dos alunos e levando em conta os costumes locais –, era preciso também que novas referências de tempos e novos ritmos fossem construídos e legitimados.

Uma das formas de horário escolar estipulado na época foi reservar cinco horas diárias para o exercício nas escolas públicas, tempo estipulado pela Reforma de 1892. As aulas deveriam começar às 10 da manhã e terminar às 3 da tarde, no inverno, e das 9 às 14 horas, no verão. As crianças de 7 a 9 anos estavam submetidas a uma jornada menor, de apenas três horas diárias, denotando uma sensibilidade para a infância e a observância aos preceitos sobre fadiga escolar em circulação na época.

Para esse período de cinco horas diárias foi estabelecido um período de intervalo com duração de 30 minutos - o recreio. No cumprimento do horário acima determinado, se fez necessário instituir nas escolas o uso de normas e instrumentos que controlavam o tempo. O Regimento Interno das Escolas de Minas Gerais, em 1906, determinava que cada hora de aula ou de recreio seria determinada por um toque prolongado de uma campainha elétrica ou sineta, a cargo do diretor. As disciplinas determinadas para cada dia escolar não seriam substituídas, ainda que houvesse falta de aulas na semana.

Em uma breve comparação, acredito que atualmente seria complicado não substituir uma disciplina em caso de falta de aulas. Hoje, cada disciplina tem um professor e os conteúdos são muito amplos em virtude do caráter preparatório para avaliações que, erroneamente, se espera da escola, com tantos processos seletivos pelos quais os egressos têm que passar.

No início do século XX, a jornada escolar sofreu uma diferenciação, a demanda por vagas se acentuou e gerou a necessidade de uma ampliação no horário escolar, que, como vimos anteriormente, era de 10h às 15h no inverno e de 9h às 14h no verão, o que trouxe a

necessidade de funcionamento dos grupos escolares em dois turnos, gerando uma grande polêmica quanto a implantação destes turnos. No Estado de São Paulo, os grupos escolares passaram a funcionar em dois períodos, das 8 horas às 12 horas para as classes masculinas, e de 12h30min às 16h30min para as classes femininas, ficando mantida a meia hora para o recreio.

Ainda Segundo Faria Filho e Vidal (2000), “a cultura escolar elaborada tendo como eixo articulador os grupos escolares atravessaram o século XX, constituindo-se em referência básica para a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo e dos espaços...”. Também, segundo o autor, os grupos escolares representaram, na época, uma nova forma de realizar a educação escolar, sobretudo naquilo que possibilitava um melhor desempenho e um maior rendimento do tempo. No entanto, dadas às particularidades de cada local, eles tiveram uma história diferenciada nos diversos Estados brasileiros. Essa diferença estava relacionada à forma de evolução e de articulação na organização dos sistemas públicos estaduais de ensino primário até o Estado Novo, quando diretrizes gerais sobre a educação no Brasil, vindas do Ministério da Educação e Saúde, assemelharam tempos, espaços escolares, conteúdos e métodos.

O tempo escolar passou a variar verticalmente (duração do curso) e horizontalmente (na grade de horário e na permanência do aluno na escola). Uma amostra de como a organização da sociedade e a necessidade de atender suas demandas, influenciava diretamente na organização escolar e na distribuição de seu tempo. Contudo, exceto para casos isolados, as crianças ficavam na escola primária cerca de cinco horas diárias, por um período de cinco anos. A extensão do ensino fundamental para oito anos só viria a ocorrer a partir da década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases 5.692/1971 e a extinção dos grupos escolares.

Outras alterações foram sendo realizadas no sistema escolar, como àquelas originadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996, porém, a questão do uso do tempo escolar ainda continua merecendo atenção na atualidade.

Conforme PARENTE (2006), avançando em seu percurso histórico, chamam a atenção as reconstruções que a escola brasileira fez ao longo do tempo, sem muito alterar os tempos escolares. De forma geral, a escola, não apenas a brasileira, vem tendo muitas dificuldades em produzir alternativas à lógica tradicional.

O tempo escolar está ligado ao tempo que os alunos passam nas dependências da escola. Mas como são organizadas as disciplinas e conteúdos durante esse tempo? Como se

gasta ou se usa o tempo na escola? Está nos parece uma discussão importante à medida que se modificam os processos socioculturais e tecnológicos, visto que todos os cidadãos necessitam de frequentar a escola, e se faz muito necessário promover essa frequência. Afinal, a disposição do tempo, a distribuição dos conteúdos neste tempo e a maneira de transferência deste conteúdo foi fruto de um processo industrial em expansão e bem sucedido do início do século XX (Revolução Industrial).

Considerando que um processo industrial bem sucedido teve influência direta na disposição do tempo escolar e dos conteúdos ensinados neste tempo, deveria ser lavada em conta a mudança sofrida pela sociedade que se tornou mais dinâmica, com vasto acesso à informação e de uma maneira quase que instantânea, onde seus sujeitos podem escolher como e quando querem receber tais informações, para revisar o conteúdo oferecido, como este conteúdo deve ser trabalhado dentro do tempo escolar e suas formas de avaliação.

Para colocarmos em cheque o uso do tempo escolar não podemos desconsiderar que este tem intrínsecos valores e interesses dos diversos agentes envolvidos no seu processo histórico de construção. Valores e interesses que produzem mudanças; que resistem a mudanças; que defendem a impossibilidade de mudanças. São esses mesmos valores e interesses que permitem desvendar o tempo.

A referência não é a qualquer tempo. É sobre o tempo escolares os tempos associados a ele. Para podermos reorganizá-lo será necessário repensarmos as questões que o envolvem refletir sobre as práticas adotadas, buscando alternativas e caminhos para o cotidiano da escola.

4. Entre mim e vocês

Na prática do estágio é possível entendermos o funcionamento da sala de aula e suas variantes, a relação entre alunos e professores, e também com os outros membros da escola.

A análise da relação-professor aluno contribui para percebermos a influência desta relação com a aprendizagem, uma vez que se conhece a “fama” das matérias da área de exatas como química, física e matemática. Outro ponto que me chama atenção é a comparação entre a relação professor-aluno nos mais variados níveis do ensino, dando continuidade ao processo iniciado nas disciplinas de Práticas Escolar I e II onde trabalhei com Ensinos Fundamental (EF) e Médio (EM) e tive a oportunidade de observar essa diferença de relação também na atividade de estranhamento.

Esta relação entre as partes pode ser considerada um fator de suma importância para a perfeita realização do ensino e da aprendizagem. Sem o interesse do aluno, o professor pode se esforçar que não obterá êxito e em contrapartida se este não for capacitado para uma relação amistosa e de constante troca de saberes, o aluno, por mais que tenha interesse, não conseguirá obter sua formação de forma proveitosa.

A melhor forma de se trabalhar a relação professor-aluno é se valer de um dos instrumentos mais eficiente que existe, a observação do comportamento dos objetos alvos no desenvolvimento das atividades diárias. Entendes-se por objetos alvos, neste caso específico, os sujeitos observados, professor regente e alunos, da turma na qual foram realizadas as observações.

Tenho me aventurado na relação professor-aluno já há algum tempo e para estudo do tema levo em conta desde os apontamentos da professora de Seminário em Ciências Sociais Aplicadas em Educação, as discussões em sala de aula na disciplina de Processo de Ensino e Aprendizagem, os textos dos autores e artigos disponibilizados e citados em sala de aula pelas professoras de Práticas I e II, Saberes Químicos Escolares e Estágio I e a comparação destes textos com tudo aquilo que foi observado nas práticas e no estágio como: a maneira pela qual o professor apresenta o conteúdo, a maneira como exemplifica a teoria apresentada, a forma de apresentação dos exemplos, o empenho na resolução das dúvidas surgidas com relação ao conteúdo apresentado, a correlação deste conteúdo com o cotidiano e a verificação do conhecimento adquirido.

De uma forma bem ampla o estágio contribui para meu conhecimento do ambiente escolar. Desfrutar do contato com os alunos, a vivência dentro de sala como professor e uma ótica diferente da vida acadêmica foram de extrema importância para a continuidade de minha formação como profissional de educação.

Em minhas observações em sala de aula consegui perceber o quanto uma atividade prática pode estimular e facilitar a compreensão do assunto tratado, ou então que o uso de um caso simulado desperta a curiosidade e leva os alunos à busca de informações além daquelas necessárias para a resolução do mesmo, o que contribui para o enriquecimento das discussões em sala de aula.

Numa outra observação pude notar que tanto no EF quanto no EM é possível encontrarmos alunos que se interessam e são capazes de manter a atenção na aula e nas atividades e alunos que não estão atentos e acabam por atrapalhar alguns à sua volta. A

principal diferença entre estas atitudes é o comportamento do professor. No caso do aluno do EF o professor insiste uma, duas e até três vezes para trazê-lo de volta para as discussões, já no EM o professor, na maioria das vezes, se limita a uma única tentativa em “recuperar” aquele desatento. Tal comportamento por parte dos professores, e segundo eles mesmos, é explicado pela maturidade que se espera da cada aluno em função da série cursada. Para o aluno do EM espera-se uma maturidade maior para adequar seu comportamento ao ambiente escolar sem precisar ser repreendido a todo instante. Maturidade esta, como podemos concluir, a qual se espera que o aluno adquira no EF.

Percebi ainda a influência da relação professor-aluno para a decisão de um jovem. Em uma das saídas de sala do professor titular, um grupo de alunas perguntou se eu sabia o quanto o professor é responsável pelos alunos gostarem de determinada disciplina. Outro jovem afirmou que dependendo da nota obtida no bimestre, conduzido por mim como participante de um programa de bolsa de iniciação à docência, ele optaria pela área de exatas no vestibular.

Durante a realização do estágio pude notar alguns vícios de comportamento por parte das turmas que, talvez, se fossem corrigidos no início, não estariam se repetindo, como por exemplo, o uso indiscriminado de celulares para assuntos extra matéria e sem benefício para o processo de ensino e aprendizagem. Talvez eu tentasse tirar proveito deste recurso uma vez que proibi-lo teria que ser uma atitude unificada da escola, discutida em reuniões de professores e diretoria. Não posso afirmar que haja um processo ideal para a Relação Professor-Aluno, os objetos alvos da observação são, acima de qualquer teoria, seres humanos e como tais estão sujeitas as variantes inerentes ao comportamento social da espécie.

É preciso que haja uma constante renovação de ideias e trabalhos experimentais, para um contínuo aperfeiçoamento de métodos de ensino, com professores recebendo a mesma importância, seja ele atuante no ensino técnico, fundamental, médio e até mesmo na educação física.

5. A Prática - Parte 1

A regência para a aula de Estágio Supervisionado I se deu em um colégio do centro da cidade de Juiz de Fora com estrutura física composta por 36 salas de aulas, 1 sala de direção, 1 sala de vice, 2 salas de especialista da educação, 2 salas de professores cada uma

com 2 banheiros, 1 sala de secretaria, 1 sala de arquivo permanente, 1 sala de xerox, 12 banheiros para alunos, 2 quadras (coberta e descoberta), 1 sala de vídeo (com data-show, DVD, televisão, computador), 1 salão nobre (espaço para reuniões), 1 sala de mapas, 1 sala para o Magistério, 1 sala de multiuso (espaço que foi reestruturado pela professora de Química da escola e pelos bolsistas do PIBID e atualmente recebe o nome de Laboratório Multidisciplinar para o Ensino de Ciências Naturais), 2 laboratórios de informática (com 10 e 15 computadores), 1 terraço, 1 cantina particular, 1 cantina da escola (com cozinha), 1 biblioteca (composta basicamente de livros didáticos, muitos livros de literatura, periódicos desatualizados e alguns DVDs de ciência- TV Escola-MEC).

O corpo administrativo é composto por um diretor, cinco vice-diretores, dois especialistas da educação básica em média para cada turno; aproximadamente 177 professores e funcionários; 2600 alunos (aproximadamente 500 do noturno) distribuídos em 79 turmas, em quatro modalidades de ensino a seguir: Curso Normal (Magistério), Ensino Médio, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Inicialmente prevista para o dia 28 de agosto de 2013, minha aula ocorreu no dia 21 por sugestão da professora orientadora, em função das repetidas paralisações que estão ocorrendo e diante de uma real possibilidade de greve. Trabalhei com o 3º ano noturno do Ensino Médio o conteúdo referente à Cinética Química.

Cheguei alguns minutos mais cedo e peguei a chave do laboratório com a vice-diretora para prepará-lo antes da chegada dos alunos em função do tempo de aula do noturno ser mais curto.

Estando tudo preparado, aguardei o início das aulas na sala da supervisão junto com a professora e a supervisora. Combinei alguns detalhes finais com a professora e ao toque do sinal me dirigi ao laboratório enquanto a professora ia à sala de aula avisar a turma que as aulas de hoje ocorreriam no laboratório.

Os alunos chegaram e demos início à aula. A professora titular já havia trabalhado os conceitos iniciais de cinética química e minha aula seria sobre os fatores que influenciam a “velocidade” das reações químicas - Cinética Química.

Por se tratar de um conteúdo de difícil compreensão pela maioria dos alunos, escolhi uma forma alternativa ao tradicional “quadro e giz”. Equilíbrio Químico, e todo o conteúdo envolvido, é um assunto que eu tive muita dificuldade em minha vida escolar, e ao optar por

este conteúdo para as aulas da regência tive a possibilidade de me aprofundar e entender o assunto, pois só assim poderia trabalhá-lo com segurança. A expectativa era de que, trabalhando de forma mais lúdica (com experimentos), os alunos conseguissem visualizar os fenômenos e, a partir de suas observações, elaborar os conceitos envolvidos.

Realizei, com a ajuda dos alunos, três experimentos descritos no roteiro que havia sido entregue à turma. Um sobre a influência da temperatura, um sobre a influência da concentração das substâncias envolvidas e outro sobre a influência da superfície de contato. Abordei também a influência do catalisador na “velocidade” da reação. Fiz questão de destacar para a turma a diferença entre a grandeza física vetorial velocidade (com módulo, direção e sentido) e a “velocidade de reação” (descrição usual para a taxa de variação de uma reação química em função do tempo).

Os experimentos foram realizados de maneira bem natural, com os alunos participando bastante e com troca de observações entre a turma e o professor de modo que eles fossem capazes de construir os conceitos e relacionar, com as palavras deles, os fatores que influenciavam a velocidade das reações observadas.

Confesso que fui surpreendido de maneira positiva pelo retorno que consegui da turma. Com a observação dos experimentos abordados eles foram capazes de construir os conceitos a respeito dos fatores que influenciam a cinética química das reações e até de extrapolar a sala de aula e fazer ligações do conteúdo com o cotidiano deles.

Por exemplo: Uma das alunas afirmou que ela poderia usar, no lugar do pó azul que ela mistura na água oxigenada para descolorir os pelos do corpo, o sal utilizado para acelerar a reação de dissociação da água oxigenada. Tomando cuidado para não dar carta branca para o uso indiscriminado de produtos químicos, disse a ela que poderiam sim, porém ela correria o sério risco de causar graves queimaduras na pele, uma vez que, no experimento utilizado, a reação tinha sua taxa de variação muito aumentada. Ela entendeu e concluiu que não era aconselhável a troca do pó azul pelo Iodeto de potássio.

Bem, essa foi minha aula. Fiquei muito satisfeito com o resultado e estou consciente de quem nem sempre conseguirei obter o mesmo sucesso. Mas nem por isso devo me sentir desestimulado a tentar métodos alternativos às aulas de “quadro e giz” quando o resultado não for tão bom quanto esse.

Ah, ia me esquecendo, como a professora trabalha com duas turmas de 3º ano na quarta-feira, dia que dei aula, ela me perguntou se eu me importava em trabalhar com as duas

para evitar que elas tivessem aulas diferentes com o mesmo conteúdo, sendo assim, o relato descrito é referente às aulas ministradas em duas turmas de 3º ano.

6. A Prática - Parte 2

A regência para a aula de Estágio Supervisionado I se deu em colégio com estrutura física composta por 10 salas de aulas, 1 sala de direção, 1 sala de vice, 2 salas de especialista da educação, 1 sala de professores com 2 banheiros, 1 sala de secretaria, 1 sala de arquivo permanente, 2 banheiros para alunos, 1 quadra descoberta, 1 sala de vídeo (com data-show, DVD, televisão), 1 laboratório de informática (com 18 computadores), 1 cantina (com cozinha), 1 biblioteca (composta basicamente de livros didáticos, muitos livros de literatura e alguns periódicos).

O corpo administrativo é composto por um diretor, três vice-diretores, um especialista da educação básica para cada turno; aproximadamente 60 professores e funcionários; 650 alunos (aproximadamente 100 do noturno) distribuídos em 22 turmas de Ensinos Médio e Fundamental e em três turnos (matutino, vespertino e noturno).

Assim como na intervenção para a disciplina de Estágio Supervisionado I, tive minhas aulas antecipadas em uma semana a pedido do professor regente, no entanto os motivos foram diferentes desta vez. As aulas foram antecipadas em razão da proximidade com o fim do ano letivo e a possibilidade da turma se esvaziar. Uma semana antes da data prevista que era o dia 29 de novembro, o professor titular me chamou em um canto da sala e perguntou se estava com tudo preparado. Ao receber uma resposta afirmativa ele me comunicou que iria entrar em contato com a professora da UFJF responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado II e solicitar o adiantamento das aulas para os dias 21 e 22. O conteúdo trabalhado foi referente às Funções Orgânicas Álcool, Fenol e Enol e a turma foi uma turma de 2º ano noturno do Ensino Médio.

Com a autorização concedida demos início a minha intervenção uma semana antes do previsto. No novo dia programado, 21 de novembro, cheguei e fui para a sala dos professores para poder revisar a matéria, confesso que esta intervenção foi a que me causou maior apreensão em função do tema a ser trabalhado, funções orgânicas, não ser um tema o qual domino. Desta vez me senti menos preparado do que em Estágio I, pois este conteúdo eu

nunca havia visto no Ensino Médio. O primeiro contato que tive com química orgânica foi na graduação. Mais um desafio a ser vencido. Para tentar ensinar eu teria que aprender.

O professor titular já havia trabalhado hidrocarbonetos com a turma, assim dei continuidade ao conteúdo falando sobre álcool, fenol e enol. Como trabalhar tal conteúdo buscando uma abordagem diferente? Comecei a abordagem indagando à turma sobre o que lhes vinha à mente ao ouvirem a palavra álcool. O riso foi geral e todos apontaram o aluno conhecido como “Caburé” para responder o questionamento, uma vez que, segundo a turma, deste assunto ele entendia muito bem.

Caburé nos falou que álcool é aquele produto destinado à limpeza doméstica, à desinfecção de ferimentos e ao abastecimento de veículos, além de estar presente nas bebidas alcoólicas. Enquanto eu concordava com as respostas dadas pelo aluno, alguém gritou do fundo da turma, “qual a diferença entre esses álcoois?”. Satisfeito por ter conseguido pelo menos uma dúvida, comecei a explicar que se tratava do mesmo álcool (etanol) e, portanto não havia diferença de substância, mas sim na concentração com que este álcool se apresentava em cada um dos itens citados. Desta forma consegui trabalhar o conteúdo de álcool de maneira bem satisfatória colocando algumas observações a respeito dos pontos de ebulição e fusão de acordo com a cadeia carbônica, estrutura dos álcoois, e demais características importantes referentes às substâncias.

Na sequência inseri os conteúdos sobre fenol e enol de forma comparativa aos álcoois ressaltando cada particularidade e as diferenças entre as funções. Apresentei um vídeo sobre o uso da creolina (desinfetante) e outro sobre a hidroquinona (revelador fotográfico) ambos com fenóis em suas fórmulas moleculares e de considerável importância para a humanidade.

Em função do tempo e da programação da aula, não consegui aplicar uma avaliação, esta ficou a cargo do professor titular. Mas de uma forma geral, pelo que observei nos resultados, os alunos se saíram bem. A grande dificuldade percebida, que é a mesma que tive em meu primeiro contato com o assunto, foi a memorização dos prefixos e sufixos referentes às funções orgânicas, conteúdo trabalhado desta forma em função da cobrança nas avaliações para ingresso no Ensino Superior, que infelizmente molda e engessa as metodologias de ensino.

Ainda ocorreu um fato bem diferente, o professor titular incluiu em sua avaliação uma questão onde solicitava aos alunos que avaliassem a minha aula, o professor solicitou que

esta avaliação fosse feita em folha separada e não era necessário se identificar. De uma forma geral fui bem avaliado pelos alunos, no entanto ainda não tive tempo de compilar as respostas e tentar fazer uma coletânea.

Uma avaliação que me vem à memória foi a de um aluno, ou aluna, que destacava minha interação com a turma. Não acredito em dons exclusivos, penso que todo ser humano é capaz de desenvolver qualquer atividade, uns com maior facilidade que outros, mas todos capazes. Essa minha facilidade deve ser fruto de muita leitura não científica (notícias, artigos de revistas e vídeos) sobre assuntos variados do cotidiano e curiosidades. Esta formação paralela contribui em muito para que eu consiga aproveitar as oportunidades apresentadas pelos alunos.

E assim foi minha intervenção para a disciplina de Estágio Supervisionado II.

7. Era uma vez

As experiências vividas em um ano de estágio contribuíram significativamente para minha formação como profissional da educação. Tive a oportunidade de trabalhar com diversas abordagens, usando recursos diferenciados para complementar o recurso tradicional (quadro e giz). Pude perceber as variantes de comportamento dos alunos, inclusive a conveniência em função da disciplina ministrada ou do assunto abordado.

A disciplina escolhida para lecionar é um obstáculo inicial que precisa ser transposto a cada encontro e um meio que encontrei de transpô-lo é mostrar àqueles que resistem o quanto o assunto está presente em seu dia a dia e ele não percebe. Valendo-me deste método obtive êxito e as reclamações, pelo menos para mim, cessavam.

A falta de recursos e de infraestrutura das escolas ainda é o maior problema enfrentado por nós professores e somado a elas encontramos o desinteresse e também a falta de expectativa por parte de alguns alunos que não percebem nos estudos uma chance palpável de melhoria das condições de vida.

Não sei se fiz o melhor que pude, mas trabalhei para buscar este melhor ainda que contra estivesse o peso de ter cumprido três semestres em um ano. A greve de professores das instituições federais de ensino superior tirou de sincronia o calendário da graduação e o calendário das escolas de educação básica o que foi um fator agravante e tornou cada atividade mais cansativa e que exigisse mais de nós em função da redução do tempo útil e dos seguidos recessos, que apesar de muito aguardados e mais do que merecidos, aconteciam em

momentos importantes das disciplinas, quebrando uma continuidade necessária para o bom desenvolvimento das atividades.

Desta forma encerro minhas atividades como estagiário, agora quando entrar novamente em uma sala de aula não terei que fazer um relato ou apresentar minha visão de uma relação professor-aluno, da próxima vez serei eu o professor. Meu compromisso não será o de obter um grau para constar em histórico ou adquirir experiência para o mercado de trabalho. Meu compromisso estará em tentar mostrar para cada um daqueles que estiverem sentados a minha frente uma nova visão de mundo, um novo conhecimento útil e desafiador que faça com que eles possam ter suas oportunidades de melhorar a sociedade em que vivemos.

8. Referências

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. O professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

AQUINO, J. G (org.). Autoridade docente, autonomia discente uma equação possível e necessária. Autoridade e autonomia na escola. São Paulo: Summus, 1999.

AQUINO, J. G. O mal-estar da escola contemporânea. In: _____. Do cotidiano escolar. SP: Summus, 2000, p.135-56.

AZEVEDO, Fernando. Novos Caminhos e Novos Fins. Vol. VII, 3ª edição, Edições Melhoramentos, São Paulo: 1958.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os Tempos e os Espaços Escolares no Processo de Institucionalização da Escola Primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 014, p. 19-34, mai./ago., 2000.

FARIA FILHO, L. M., **Para entender a relação Escola-Família uma contribuição da história da educação**. São Paulo em Perspectiva, Vol. 14, N°.2, 2000.

FRAGO, AntonioViñao. Historia de laeducación y historia cultural: posibilidades,problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82,set./dez., 1995.

FREIRE, Paulo. **Prefácio à edição brasileira**. In: SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.

GÓMEZ, Encarna Sato. **Outros tempos para outra escola**. Revista Pedagógica Pátio, n.30, p.47-50, maio/jul. 2004.

GRISI, R.. Didática mínima. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1971.

MARQUES, Luciana Pacheco, MARQUES, Carlos Alberto. Do universal ao múltiplo: **os caminhos da inclusão**. In: LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, SP: 2006.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Educação brasileira e(m) tempo integral. In: COELHO, Lígia Marta C. da Costa, CAVALIERE, Ana Maria (Orgs.). **Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 182-196.

SILVA, Maurílio Nogueira da. Apontamentos de aula. - Disciplina de Processo de Ensino e Aprendizagem, UFJF, 2011.

SILVA, Maurílio Nogueira da. Doze teses sobre a Escola que queremos. - Disciplina de Processo de Ensino e Aprendizagem, UFJF, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez., 1999.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Capítulo 04 -

**Reflexões de um recente professor mediador: o aluno
entra em cena**

1. Introdução

Este capítulo trata do desenvolvimento de um extenso trabalho de leituras envolvendo vários aspectos do ambiente escolar, tais como a relação professor-aluno, a questão da uniformização escolar, o uso da imaginação para desnaturalizar tal ambiente que culminou em um exercício de estranhamento, a escrita em forma de relatos dos momentos de regência e como todo este conjunto de trabalho acrescentou no desenvolvimento do perfil de uma, posso dizer, recém-professora: Eu.

Na segunda parte do capítulo, é exposto o exercício de estranhamento desenvolvido por mim durante o curso de estágio supervisionado I. Neste, começo por estranhar um local como um sujeito que nunca conheceu nada igual. Objetos, memórias guardadas são pouco a pouco relacionados e reconhecidos por quem lê.

No terceiro momento deste capítulo, temos um pouco do que podemos abordar com respeito ao uso do uniforme escolar. Busca-se esclarecer questões tais como: de onde surgiu o uso do uniforme escolar? Qual seu propósito? Todos os estudantes do restante do mundo usam? dentre outras questões referente ao tema que também são abordados no texto.

Na quarta parte ainda do mesmo capítulo, discute-se alguns aspectos da relação professor-aluno dentro de um tema muito comum em ambientes escolares, a indisciplina. O que se considera indisciplina, o que vem a ser disciplina, se existe um único fator responsável pelo comportamento indisciplinar por parte de alguns alunos, como nós professores podemos ajudar nestas questões e a importância de uma formação continuada de professores são discutidos nesse espaço.

Nas partes cinco e seis que seguem, consta um breve relato com respeito aos dois momentos de regência realizados no estágio supervisionado I e II. Como foi construído cada estratégia de ensino, como eram os perfis dos alunos em cada caso, quais os objetivos e anseios e como foi o retorno dos estudantes frente às aulas lecionadas. Ainda, o que levo da experiência deste importante momento da minha vida como uma estudante de licenciatura que almeja ser uma professora.

Por fim, lanço minhas considerações finais onde reflito as maiores dificuldades de todo o processo de regência e meus ganhos com experiência. Desde o fato de ter sido desenvolvido dentro de dois semestres atípicos na universidade até a alegria de sentir quão bom é fazer parte da história de alunos que lembrarão sempre dos momentos vividos na construção de seus próprios conhecimentos.

2. Que lugar é esse?

Venho por meio deste registrar um sonho tão diferente que inquieto não posso deixar passar. Fui levado em sonho a um local nunca visto por mim igual...

Era um ambiente rico em detalhes e estrategicamente construído. Não posso dizer tratar-se de um galpão, nem sequer de um tipo de moradia. Mas era amplo e bem iluminado por materiais que curiosamente iluminavam sem ajuda de chamas. Era tudo estranho, porém confortável. Alguma coisa ali era para mim familiar. Curioso como sou, me atrevi a entrar por uma das duas portas que levavam para o interior do mesmo. Observei minuciosamente cada detalhe de tantos objetos. Eram objetos diferentes, muitos materiais interessantes, como se haviam sido feitos e lapidados um por um carinhosamente. Dentro de uma espécie de “abrigo” feito de metal haviam inúmeros destes pequenos materiais dispostos em prateleiras. Eram transparentes, uns afunilados, outros arredondados. Ali também continham inúmeros objetos vítreos tubulares todos iguais e amontoados talvez assim armazenados por serem semelhantes. Eram objetos um tanto engraçados. Atentei para um tipo fino, alongado com um orifício que o traspassava e em sua superfície continham marcações numéricas que pude pensar ser para fins de medidas. Observando outro canto do local vi ainda mais um abrigo de metal. Ali estavam confinados espécies de cantis diferenciados, como recipientes. Eram mais tubulares e feitos de um material nem duro, nem mole, mas impermeável. Eram vários no mesmo modelo e sob sua superfície encontravam-se palavras escritas que, creio eu, dizia respeito de seu conteúdo. Desenrosquei da extremidade de alguns deles algo como uma tampa e encontrei sólidos de diferentes cores, texturas e cheiros. Interessante também era que ao fundo do local havia um grande retângulo verde escuro, com rabiscos brancos confusos. Não compreendi quase nada, mas eram como símbolos que queriam transmitir uma determinada mensagem. Fiquei muito chateado por não entender aquela mensagem pois havia sido escrita para mim. Tenho certeza que havia sido escrita para mim! Tinha o meu nome!

De súbito acordei com todos aqueles símbolos e objetos estranhos em minha memória. Deixo então este misterioso sonho aqui registrado. Foi como presenciar algo tão inusitado, inesquecível!

Ass: John Dalton, 1803

3. Uniforme escolar: para que te quero?

Observando a questão sobre o uso de uniformes pelos alunos da escola para muitos, destaco uma grande diferença quanto à frequência do uso deste de um turno para o outro. Para os três turnos na escola o uso é obrigatório, porém na realidade não é isso que acontece. Nos turnos manhã e tarde os alunos usam o uniforme diariamente, já no turno noturno são muito poucos os alunos que usam. Penso que esta diferença deve-se ao fato, sobretudo, da também diferença do público. No turno da noite a maior parte dos alunos trabalham durante o dia e vão diretamente do trabalho para a escola, o que dificulta e até exime o papel da escola em cobrar de fato o uso do uniforme. A ideia do uso de uniformes nas escolas não surgiu do nada nem tão pouco é recente. De acordo com a história, no Brasil o uso dessa vestimenta tão popular foi adotado pela primeira vez pela Escola Normal, que formava professoras, por volta de 1890. A inspiração veio do exército, uma das instituições pioneiras em determinar o uso de roupas idênticas a todos os seus militares. Mas o uniforme escolar começou a se estabelecer entre as décadas de 20 e 30, quando as escolas mais tradicionais, seguidas pelas demais instituições de ensino do país, optaram por esse modelo. No entanto, tornou-se obrigatório somente nas décadas de 40 e 50, com a democratização do ensino no Brasil.¹

Procurando conhecer como se dá a questão da uniformização escolar fora do Brasil, percebi que o uso ou não desta vestimenta é particular em cada país. Portugal, por exemplo, é uma dos poucos países de língua portuguesa que não exige dos alunos o uso do uniforme escolar. Tal fato ocorre porque aproximadamente 70% dos alunos frequentam escolas públicas e estas escolas estatais aboliram o uso há décadas. No Japão, o uso dos famosos uniformes (seifuku) significa muito mais que uma roupa. A partir do ginásio, os estudantes são obrigados a aderir ao uniforme. Até essa fase da vida, seu uso não é uma regra seguida em 100% das escolas. Mas é sobretudo no colegial que o uniforme se transforma em um objeto de desejo e status. As peças despertam a cobiça daqueles que não conseguiram entrar nas melhores escolas. Em um país que valoriza a educação como forma de ascensão social, quem é visto com o uniforme das escolas mais disputadas é admirado. Dussel (2005), analisa a questão dos uniformes na Argentina e nos Estados Unidos. Ele afirma que na Argentina, no princípio do uso dos uniformes, estes representavam não só o igualitarismo, como também o higienismo e a produção de corpos sãos. Para os norte-americanos o uso do uniforme estaria inicialmente ligado ao disciplinamento das mulheres, negros, índios, classes populares, imigrantes e crianças. Assim, percebo em geral que em cada país a questão do uniforme escolar está ligada à história, à cultura, e à necessidade singular de cada um.

A questão do uso de uniformes não é aceito pacificamente por todos os alunos que, principalmente na adolescência, gostam de ser diferentes, gostam de desfilar modas, se destacar. Como sugere o filósofo francês Michel Foucault:

O uso do uniforme escolar não precisa ser uma verdade absoluta dada através de um poder autoritário, dentro da microfísica escolar. A opção ao não pelo uso da vestimenta pode ou não ser horizontalizada, porém deve antes de tudo ser um debate acessível. Os processos de sujeição que sujeitam os corpos, dirigem os gestos e regem os comportamentos vão para além do uniforme, porém nem por isso esse aspecto se torna menor.(Foucault, p. 183)

Levar o aluno a uma conscientização dos porquês e para que do uso do uniforme seria uma boa alternativa para que estes aceitem melhor a ideia do uso deste. Seu uso traz uma série de medidas favoráveis ao próprio aluno, que vão muito além de apenas igualar pessoas. Entre tantos pontos positivos vale ressaltar: que o uniforme traz economia pois poupa o uso diário de roupas diferentes; atua como uma medida de segurança pois possibilita a identificação do indivíduo na rua ou em qualquer outro local; sugere respeito às regras e disciplinas; facilidade de identificação; evita a geração de outros problemas de preconceitos que o não uso dos uniformes proporcionaria, separando os alunos por grupos econômicos. É possível considerar com os alunos que o uniforme, se discutido em sala na sua historicidade, pode significar uma forma das crianças receberem alguma narrativa do próprio passado através dos mais velhos, resgatando algo da responsabilidade que pode auxiliar o professor a levar para os alunos uma visão mais plural da questão do uniforme. Enfim, a vantagem do uso do uniforme é imprescindível.

Mas de acordo com Foucault, não está dado *à priori* que o uniforme é bom ou ruim. O que ele se tornará para os alunos vai depender da dinâmica das práticas sociais escolares. Ele pode vir a ser um elemento agregador de identidade, ou um fato autoritário e repressivo.

Por mais que para a realidade dos alunos do turno noturno seja difícil a adoção regular do uso do uniforme, creio que com um pouco mais de esforço dá para levar o uniforme na mochila, na bolsa do trabalho e coloca-la quando entrar na escola. Assim, evitaria até mesmo o uso indevido de certas roupas no ambiente escolar. Observa-se ali muita inadequação quanto a isto.

Como trata-se de uma escola pública, obrigar o uso de uniformes é delicado. Pois, e se o aluno não tem condições financeiras para comprar um uniforme? A escola vai proibi-lo de entrar? Essa é uma questão controversa e inexistente lei nacional sobre o assunto, restando aos sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) disciplinarem o tema. Por um lado, se a escola incluir esse item em seu regimento interno, por deliberação do conselho escolar, e se o Poder Público fornecer as peças gratuitamente a todos os estudantes, há a possibilidade de defender o uso obrigatório da vestimenta. De outro, o direito de acesso à Educação e a obrigatoriedade escolar (Constituição Federal, art. 20, incisos I e II e art. 208, §1º) são considerados mais importantes do que qualquer deliberação da escola ou lei estadual ou municipal. Logo, nenhum argumento pode sobrepor o direito ao ensino.² Nas escolas que adotam seu uso obrigatório, o uniforme é parte integrante do seu projeto pedagógico e cabe à instituição, por tanto, ter clareza dessa conexão e abordá-la com transparência diante de pais e alunos; trata-se de uma escolha pela qual a escola deve se responsabilizar.

Assim, podemos ver o quão complexo é algo que para nós é tão natural, o uso dos uniformes em ambientes escolares. Os alunos precisam ter consciência da importância e finalidade deste. Aproveitar a idade, o espaço escolar, a oportunidade de aprender, de saber conviver em harmonia e respeito mútuo. Aprender que usar o uniforme vai além de uma obrigação, é um dever, é questão de proteção, economia e respeito à instituição na qual fazem parte.

Referências

¹UNIFORME ESCOLAR: PEÇA RICA EM HISTÓRIA E IMPORTÂNCIA. Disponível em: http://www.fieb.edu.br/noticias/20110118_Uniforme_escolar_FIEB.asp

² SE UMA ESCOLA PÚBLICA ADOTA UNIFORME, OS ESTUDANTES QUE NÃO VIEREM TRAJADOS COM ELE PODEM SER IMPEDIDOS DE ENTRAR?

Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/politicas-publicas/escola-publica-uniforme-estudantes-impedidos-entrar-648897.shtml>

O UNIFORME EM PORTUGAL:

<http://www.galanet.eu/dossier/fichiers/O%20uniforme1.pdf>

UNIFORME ESCOLAR JAPONÊS, CONHEÇA UM POUCO MAIS:

<http://aprendajaponesja.blogspot.com.br/2012/10/curiosidade-uniforme-escolar-japones.html>

FOUCAULT, Michel. MICROFÍSICA DO PODER, p. 183.

O JOVEM NA HISTÓRIA- O USO OU NÃO USO DO UNIFORME ESCOLAR. Disponível em: http://escolacontemporanea.files.wordpress.com/2012/02/roteiro_uniforme.pdf

4. Um breve olhar diferenciado sobre a (in)disciplina

Ao inserirmo-nos em um contexto escolar, é inevitável que reflexões e questionamentos surjam referentes a fatos que observamos neste ambiente. Dentre tantos aspectos deparamo-nos com a questão da relação aluno-professor. Como se dá essa relação? Nem sempre é de forma tão pacífica.

A história da educação mostra que os professores sempre se empenham em buscar a homogeneização e a disciplina dentro da sala de aula. Porém, o que observo é que diferentes professores agem de diferentes formas ao lidar com a indisciplina. Em sua maioria, os professores e a própria escola encaram a indisciplina como resultante de uma má educação em casa. Colocam como um problema tão somente dos pais e dos alunos. Para os professores indisciplina significa falta de limite dos alunos, bagunça, tumulto, mau comportamento, desinteresse e desrespeito às figuras de autoridade da escola e também ao patrimônio; alguns professores apontam que os alunos não aprendem porque são indisciplinados em decorrência da não imposição de limites por seus familiares; o fracasso escolar seria então o resultado de problemas que estão fora da escola e que se manifestam dentro dela pela indisciplina. Como podemos interpretar a partir do seguinte trecho do texto O Problema da "Indisciplina dos alunos"¹:

[...]Para os professores, a desestrutura familiar acarreta falta de afeto, falta de limites e problemas psicoemocionais.

Cabe aqui, antes de abordarmos mais afundo essa questão de indisciplinaridade, falarmos que, se há o que se considera indisciplina, é porque primeiramente alguns parâmetros do que é disciplina foram estabelecidos. O que pode ser considerado disciplina? Vejamos como o dicionário define cada termo:

Disciplina: *sf (lat disciplina) 1 obsol Ensino, instrução e educação. 2 Relação de submissão de quem é ensinado, para com aquele que ensina; observância de preceitos ou ordens escolares: Disciplina escolar. 3 Sujeição das atividades instintivas às refletidas. 4 Observância estrita das regras e regulamentos de uma organização civil ou estatal: Disciplina militar. 5 Conjunto de conhecimentos científicos, artísticos, linguísticos etc., que se professam em cada cadeira de um instituto escolar. 6 Obediência à autoridade. 7 Procedimento correto. 8 Castigo, mortificação.*

Indisciplina: *sf (baixo-lat indisciplina) 1 Falta de disciplina. 2 Ato ou dito contrário à disciplina. 3 Desobediência, desordem, rebelião.*

(Dicionário de português Online Michaelis, 2013)

Desta maneira, percebemos que de acordo com o dicionário indisciplina pode ser definido como tudo aquilo onde falta disciplina. Desde que uma instituição imponha regras, o não cumprimento destas pode ser considerado indisciplina. Sendo a escola uma instituição, não seria diferente ali. A meu ver, indisciplina pode ser reflexo de um aluno com problemas familiares, de conduta, violência ou qualquer outro tipo de comportamento indesejado. Mas não somente. Muitas vezes a indisciplina também pode ser resultado de insatisfação, de incômodo com algo dentro da escola, ou da sala de aula. Entender a indisciplina não é algo trivial, e exige do professor percepções diversas quanto ao assunto. A indisciplina escolar pode ser atribuída tanto a fatores externos à escola quanto a fatores que envolvem a conduta do professor, sua prática pedagógica e até mesmo, práticas da própria escola que podem ser excludentes.²

Não podemos excluir por completo o fato de que problemas familiares diversos podem acarretar na indisciplina escolar. Talvez esse aluno viva em um lar desestabilizado onde os pais não se respeitam e assim reproduzem o que presenciam em casa na escola. Vale considerar ainda que por se tratar de uma criação cultural o conceito de indisciplina não é inflexível. Não podemos esperar unanimidade quanto ao conceito, pois o mesmo estaria relacionado a diferentes valores e expectativas que variam conforme o contexto onde se insere. Assim, aquilo que a escola estabelece como critérios para dizer se uma determinada expressão é ou não uma expressão de indisciplina, estaria sofrendo transformações ao longo do tempo e se diferenciando, dependendo do contexto⁴.

É válido pararmos para pensar que a indisciplina não é um problema dos tempos modernos, não é algo atual, mas sim nasceu e cresceu junto com a própria história da escola. Ao observar a escola e os que nela estão inseridos, não é difícil reparar tamanha diversidade de pessoas. Pensamentos diferentes, propósitos diversos, intenções variadas de pessoas em um mesmo local, são fatores que propiciam ao que a escola considera indisciplina. A indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço

pedagógico e institucional. A escola possui artifícios que levam a disciplinarização dos comportamentos de alunos, professores e funcionários. Esta termina por apontar a indisciplina como uma possível forma de resistência por parte dos próprios alunos que não se submetem às normas impostas pela escola.

O artigo trabalhado na disciplina de Estágio 1, “O problema da Indisciplina dos alunos” discute-se a questão da indisciplina e propõe uma alternativa a esse respeito que seria uma formação continuada de professores, para que estes possam ver por um outro ângulo a questão da indisciplina. Aos professores e ao ensino não se atribui nenhuma ou pouca parcela de responsabilidade pelas condutas inadequadas em sala de aula. Faz-se inadiável, portanto, uma revisão do papel da escola e dos educadores diante da questão da indisciplina¹.

Assim, ao observar a escola quanto ao aspecto indisciplina, pode-se levar em conta que muitas vezes as manifestações de indisciplina podem ser vistas como uma forma de o aluno querer mostrar que não está satisfeito, mostrar sua existência. Em muitos casos percebe-se que este tem somente a intenção de ser ouvido por alguém, como uma forma de expressar-se.

Quanto ao aspecto, também considerado propiciador de indisciplinas, espaço físico limitado da escola, percebi durante as observações no estágio que este não é o caso do Instituto Estadual de Educação visto que apresenta uma boa área de lazer. Porém, muitas escolas não oferecem espaços adequados para a prática de esportes, para brincar ou correr nos intervalos. Diante disso, o espaço escolar fica limitado somente à sala de aula e como crianças e adolescentes detêm muita energia, a falta de locais para gastar essa energia conduz à indisciplina.

Uma grade curricular extensa e pesada pode também acarretar insatisfações. Muitas vezes o que vemos por parte dos professores é usar o artifício “prova” para amedrontamento numa tentativa de amenizar a indisciplina de certos alunos. Fazem intimidações dizendo que a prova será em breve e que eles não conseguirão a nota necessária, que os conteúdos ficam como dados. Às vezes, como punição passam exercícios valendo nota e por aí vai. Fica aqui uma questão de suma importância: Será que tal postura dos professores é eficaz para se obter o respeito e a disciplina que tanto almejam em sala de aula? Acredita-se que não exista aluno que resista a aulas dinâmicas, divertidas, com uma linguagem clara, objetiva e de fácil entendimento. O melhor caminho para a conquista do respeito, da relação de amizade e para a solução dos problemas está no planejamento das aulas, no diálogo entre os sujeitos do processo³.

Penso que os professores precisam estar atentos a isto e pensar na sua maneira de atuar e, concomitantemente, saber educar em prol dos respeitos às diversas normas disciplinares que nos deparamos em nosso dia-a-dia. De acordo com o sociólogo francês François Dubet (1997): “A disciplina é conquistada todos os dias, é preciso sempre lembrar as regras do jogo, cada vez é preciso reinteressá-los, cada vez é preciso ameaçar, cada vez é preciso recompensar”.

Isso nos coloca diante de um antônimo de indisciplina, nos lembrando que o respeito às regras dentro de uma instituição é de fundamental importância para o seu funcionamento pleno e que, conseqüentemente, a indisciplina representa a ameaça pela desobediência às regras estabelecidas. Por isso Dubet ressalta a necessidade dos professores relembrem as regras e estimularem o seu cumprimento.

A temática da indisciplina deve conduzir os professores a repensarem sobre suas práticas cotidianas. Creio que esse é um processo que vai sendo aperfeiçoado ao decorrer do tempo de docência. Aos poucos vamos montando nosso perfil como professores e aprendendo a lidar com diferentes desafios. É de imensa importância não esquecermos de nos colocar, as vezes, como alunos também. O aluno quer ser ouvido, quer e precisa ser ativo na construção de seu conhecimento. Devemos acreditar mais no potencial deles, respeitar o tempo deles sem contudo perdemos o controle da condução dessa complexa profissão que é ser professor.

Referências

¹SANDRA, M. F. Pirola, Maria C. Ferreira. O PROBLEMA DA “INDISCIPLINA DOS ALUNOS”: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COTIDIANAS NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.

²ZANDONATO, Zilda Lopes. INDISCIPLINA ESCOLAR E A REALIZAÇÃO PROFESSOR-ALUNO: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA MORAL.

Disponível em <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>

³DESMOTIVAÇÃO E INDISCIPLINA NA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO, O Blog do professor Givaldo.

⁴GOLBA, Mônica Aparecida de Macedo. OS MOTIVOS DA INDISCIPLINA NA ESCOLA: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS.- UNIVALE-PR. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/3730/a-indisciplina-na-sala-de-aula#ixzz2hqSHVtCt>>

5. Uma escola para muitos

Uma escola para muitos. Classifico assim esta escola onde lecionei a primeira intervenção de estágio. Agitada, grande, vários andares de salas, escadarias, pátios e também um grande refeitório. Funciona nos turnos da manhã com ensino médio, da tarde com o ensino fundamental e da noite com ensino médio e EJA. Uma escola muito conhecida na cidade. Não sei exatamente quantos estudantes são matriculados ali, mas estimo aproximadamente 700 alunos por turno manhã e tarde, pois a noite o número de alunos é notavelmente reduzido. Alunos de toda a região próxima ao centro e, algumas vezes nem tão próximo assim, estão ali pois consideram ser uma escola boa, muito conhecida e bem localizada.

Junto com a professora que acompanhei no estágio, escolhemos uma turma do segundo ano do ensino médio por ser uma turma onde a maioria dos alunos eram frequentes. Durante o tempo que acompanhei a turma, já havia percebido se tratar de uma turma diversificada no que diz respeito ao interesse nos estudos e comportamento dentro de sala. Uma pequena parte dos estudantes não mantinham concentração, não respeitava o momento de ficar calado, não cumpriam com as atividades propostas pela professora dentre outros aspectos que dificultam o bom andamento do ensino. Era claro o desafio que eu teria nas

mãos de manter o interesse e a participação de tais alunos. O tema do plano de aula montado para a intervenção foi escolha da professora como forma de dar continuidade ao assunto já iniciado, tabela periódica.

O tema da aula ministrada foi Unidade de Massa Atômica, aplicada em uma turma do 2º ano do EM no dia 23 de agosto de 2013. Estavam presentes 21 alunos de 27 matriculados. A aula fluiu dentro do tempo previsto de 50 minutos e todos participaram ativamente. Em um primeiro momento eu os questionei afim de saber o quanto já sabiam sobre átomos e sua massa. Perguntei se era possível medir a massa de um átomo e se todos teriam a mesma massa. Alguns disseram que sim, outros disseram que não. Aos que disseram que sim, perguntei como isso seria possível, pois um átomo possui dimensão ínfima para tal medida. Eles ficaram pensativos e concordaram. Então expliquei que para determinar qualquer valor de medida que vemos no dia-a-dia é preciso estabelecer um padrão de medida, assim também é feito com os átomos gerando os valores de unidade de massa atômica. Os rótulos de alimentos foram levados para sala de aula por mim e, não sendo suficientes um rótulo para cada aluno, pedi para que sentassem em dupla e escolhessem o rótulo que quisessem sobre a mesa do professor. Sugeri que escolhessem 6 valores quaisquer de medida que encontrassem no rótulo e escrevessem no próprio caderno. Feito isto, pedi para que relacionassem da seguinte maneira: Exemplo: 6g de carboidrato=6 vezes 1g de carboidrato. Assim todos fizeram. Logo após, reforcei o que eu havia dito escrevendo no quadro a definição de massa atômica **u** como sendo 1/12 da massa de um átomo de carbono-12 em seu estado fundamental. Pedi para que um aluno de cada dupla fosse ao quadro e escrevesse aleatoriamente um átomo de sua preferência e sua respectiva massa atômica -Alguns alunos não sabiam como olhar na tabela periódica a massa atômica do elemento sendo que, por se tratar de alunos do começo do segundo ano do ensino médio, a meu ver eles já deveriam saber olhar tais dados na tabela periódica. Abri um espaço para mostrar onde encontrar o número atômico e massa atômica dos elementos. Neste momento de ir ao quadro eles se mostraram mais participativos e fizeram para cada elemento escolhido o mesmo que fizeram às medidas do rótulo, relacionando com o padrão de medida **u**. Pedi para que todos anotassem no caderno também. No momento final, pude falar com respeito a existência dos isótopos e como estes definem, através da média ponderada, a massa atômica de um elemento. Dei como exemplo no quadro os isótopos de oxigênio. Assim a aula terminou.

Pude perceber que o objetivo de abordar o conceito de unidade de massa atômica a partir de uma perspectiva que envolvesse parâmetros contidos no cotidiano do aluno, como as unidades de medidas dos rótulos de alimentos, possibilitou uma participação mais ativa do aluno na construção de seu próprio conhecimento. Creio eu que todos os alunos presentes gostaram pois estes participaram de forma empolgada desta aula diferenciada.

Por se tratar de apenas uma aula a ser aplicada e como o plano desta aula já estava preparado antecipadamente e já havia passado pelas mãos da professora do curso de estágio e da professora que acompanhei na escola que deram suas devidas aprovações, eu me senti mais confiante ao estar diante destes alunos para a realização do momento da regência. Meu maior receio era não conseguir despertar interesse e participação ativa dos estudantes. Porém obtive um bom aproveitamento da aula e, para minha satisfação, contei com a participação

principalmente dos alunos mais “bagunceiros” que se dispuseram ir ao quadro, dar opinião e executar a atividade proposta. Foi um momento pequeno de regência que, porém, deixou para mim uma grande experiência e a certeza que uma aula contextualizada e aberta à participação dos alunos é sempre bem acolhida pelos mesmos que retornam ao professor uma participação ativa bem mais entrosada com a matéria.

6. Colocando a mão na “mistura”

A escola onde desenvolvi minha segunda intervenção de regência é uma escola que considero diferenciada. Localizada em um bairro pequeno e distante do centro comercial da cidade, logo no primeiro contato com o ambiente sente-se que existe um respeito ao patrimônio que se encontra bem conservado, limpo, muito bem cuidado. A escola possui aproximadamente apenas dez salas de aula, todas em um mesmo andar e no mesmo andar da coordenação, biblioteca e sala dos professores. Funciona nos turnos manhã (com ensino médio), tarde (com ensino fundamental) e noite com apenas uma turma recentemente criada de EJA. Nesta referida turma da EJA 1, com aproximadamente 15 alunos e consistiu em 4 aulas de 50 minutos cada. Duas aulas seguidas foram realizadas no dia 28 de novembro de 2013 e as outras duas aulas finais foram desenvolvidas no dia 12 de dezembro de 2013. Esta diferença de duas semanas na data entre uma intervenção e outra foi devido a impossibilidades do professor que acompanhei de estar presente, pois este precisou ir a um importante congresso de sua área.

Falando um pouco do perfil dos estudantes desta turma, trata-se de alunos que já não estão mais na idade regular, que retomaram os estudos almejando melhorar em seus empregos, visando melhores condições no mercado de trabalho. Trabalham durante o dia no centro da cidade e residem no bairro onde se encontra a escola. Um tanto tímidos e cansados, mas bastante interessados e curiosos. Fica claro que o trabalho e a ocupação diária de todos ali culmina em uma maior dificuldade no andamento de seus estudos.

O objetivo geral do plano de aula elaborado para esta turma foi estudar a solubilidade de algumas substâncias mais comumente usadas no dia-a-dia. Dentro deste objetivo, busquei fazê-los entender a (i)miscibilidade das diferentes moléculas através de suas polaridades e o papel dos detergentes e sabões na remoção da gordura. O tema foi proposto pelo professor, para dar sequência ao assunto anterior que era introdução a modelos atômico.

Para introduzir o assunto em sala de aula precisei primeiro falar com eles sobre a eletronegatividade dos elementos, uma vez que este assunto ainda não havia sido abordado. Busquei livros didáticos na biblioteca e pedi para que abrissem em uma página onde constava uma tabela periódica com os valores de eletronegatividade de cada átomo. Em cima destes valores, expliquei eletronegatividade dando exemplos de ligações de moléculas como a água, gás oxigênio e dióxido de carbono. Busquei construir juntamente com eles modelos que representassem tais ligações e a diferença de eletronegatividade entre os participantes da ligação. Dessa maneira, eles puderam construir mentalmente e esquematizar melhor o que

ocorre a nível microscópico. Direcionei assim a nossa conversa para a definição de polaridade e então dei início ao plano de aula elaborado para a regência.

Comecei questionando-os quanto aos diferentes tipos de soluções que eles mais conhecem e se em algum momento eles já pararam para reparar por que alguns misturam entre si enquanto outros não. Minha expectativa era a de que eles já tivessem parado para se questionar quanto a este fato que, ao mesmo tempo que se mostrava comum para eles, também se mostrava um “mistério não revelado”. Eles concordaram que existem mesmo “líquidos” que se misturam, enquanto outros não, mas que nunca pararam para tentar entender o que ocorre. Quando pedi exemplos de substâncias que não se misturam, logo me falaram da água com óleo. Tiveram dificuldades logo de início em dar exemplos de substâncias que se misturam, e quando percebi tal dificuldade dei sugestões perguntando se alguma vez eles já misturaram álcool em água. Então através de conversa com toda a turma lancei uma questão: Por que o óleo não mistura na água, enquanto o álcool mistura? O que determina a capacidade de uma substância se misturar ou não em outra? Assim, com problema em mente, partimos para a leitura do texto preparado para a aula: “Como as substâncias se dissolvem?”.

A leitura do texto foi realizada ao mesmo tempo por toda a turma e três alunos se dispuseram a ler em voz alta. Durante a leitura eu pedia uma pausa para fazer comentários pertinentes e saber dos alunos se estes estavam compreendendo o que liam. Para auxiliar, eu explicava novamente utilizando outras palavras, na tentativa de fazer sentido para quem não havia entendido. No texto, muito era falado com respeito à polaridade de substâncias e da importante regra “semelhante dissolve semelhante”. Os alunos não comentaram nada com respeito ao texto e, aparentemente, não observei sinais que demonstrasse ter sido enfadonho a leitura do mesmo. O texto foi montado com o objetivo de contextualizar o assunto, trazer figuras e modelos sobre polaridade, substâncias do cotidiano e concomitantemente enfatizar a clássica e importante regra supracitada.

No tempo de transição entre essa primeira aula relatada anteriormente e a que entrava logo em seguida, distribuí aos alunos uma folha de papel ofício e pedi para que nesta folha eles tentassem representar em forma de desenhos o que agora eles entendiam com respeito à mistura de substâncias diferentes; desenhar o que ocorre microscopicamente quando juntamos duas ou mais substâncias que não se misturam e/ou que se misturam. Este pedido foi um desafio para eles, pois logo perguntaram se iria valer ponto o trabalho que eles teriam em pensar para poder desenhar. Respondi que sim. O professor havia reservado pontos para as atividades que seriam desenvolvidas por mim na turma. Percebi que de início eles tiveram muita dificuldade em representar o que tínhamos acabado de conversar em sala. E mais uma vez enfatizei a regra de que “semelhantes dissolvem semelhantes”. Aos poucos os desenhos surgiam, permiti que estes recorressem ao texto caso necessário.

Ao analisar os desenhos, pude perceber que muitos alunos associaram bem o fato de que a água e o óleo (sendo este o exemplo que mais apareceu) não se misturam por se tratar de substâncias de diferentes polaridades, como consta em alguns desenhos selecionados em anexo 1. E mais, alguns alunos trouxeram o fato de sal e açúcar se dissolverem em água por serem substâncias polares como a água (vide anexo 2). Ainda uma aluna apresentou muita

dificuldade em entender o fenômeno da (i)miscibilidade e o que foi pedido em desenho, como pode-se ver no desenho do anexo 3.

Depois de recolher todos os desenhos, pedi para que a turma se dividisse em grupos de 4 componentes para realizarmos um experimento sobre adulteração de gasolina. Formaram-se três grupos de 4 alunos e um grupo de 3 alunos. Mostrei a todos a garrafa de gasolina que levei e puderam perceber que ali tínhamos um sistema homogêneo. O próximo passo foi realizar a mistura de água na gasolina com medidas certas em provetas, perceber a formação de duas fases (sistema heterogêneo) e o quanto de gasolina (em mL) restou na proveta após a mistura. Alguns alunos pensavam que a adulteração da gasolina era feita adicionando-se água e desconheciam a presença de etanol no combustível. Foi uma boa oportunidade para que eles visualizassem que a gasolina como combustível é um sistema homogêneo e que ao adicionar água estes não se misturam, não podendo então usar água para adulteração. Os estudantes gostaram muito dessa prática. Nesta ocasião, expliquei a eles que em toda gasolina que encontramos nos postos de abastecimento existe um certo teor permitido (até 25%) de etanol adicionado à gasolina e que a adulteração consiste em adicionar mais etanol do que é permitido por lei. Nosso objetivo ali era calcular então o teor de etanol na amostra disponível. Não foi um momento difícil calcular este teor, visto que o cálculo consiste em realizar uma regra de três e esta regra foi muito trabalhada com eles pelo professor de matemática (informação que obtive através dos próprios alunos e pela confirmação do professor de química).

Ao final da aula, através dos comentários dos alunos, ficou claro que estes sentiram muito entusiasmo por terem realizado uma técnica muito empregada na verificação de adulteração de gasolina. Este momento abriu espaço para que eles pudessem tirar suas próprias conclusões com respeito à melhor afinidade do etanol com a água em relação à gasolina. Também mostrei em slides as estruturas de cada um dos componentes em questão e onde encontravam-se ali as polaridades que permitiam a interação\ não interação entre as moléculas.

Após 15 dias se deu o desenvolvimento da parte final da regência. Já não estavam todos os alunos presentes, apenas 10 alunos compareceram. Foram também duas aulas seguidas, que relatarei como um único momento.

Já sentados em trios, retomei alguns assuntos trabalhados na última aula para que eles relembressem e então poder partir para finalização do assunto. Com o decorrer da prática foram trabalhados novamente conceitos como misturas homogêneas e heterogêneas, densidade de soluções, mais uma vez a questão de solubilidade de substâncias e ainda o papel dos emulsionantes, detergentes, na remoção de gorduras.

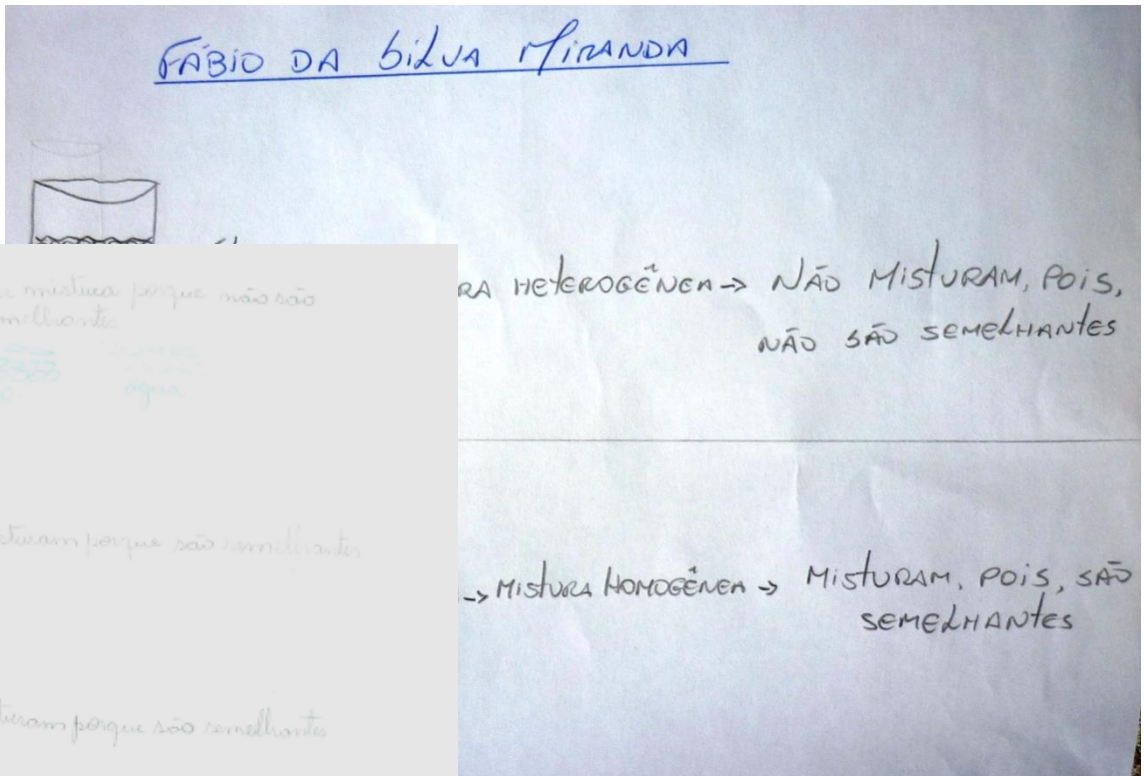
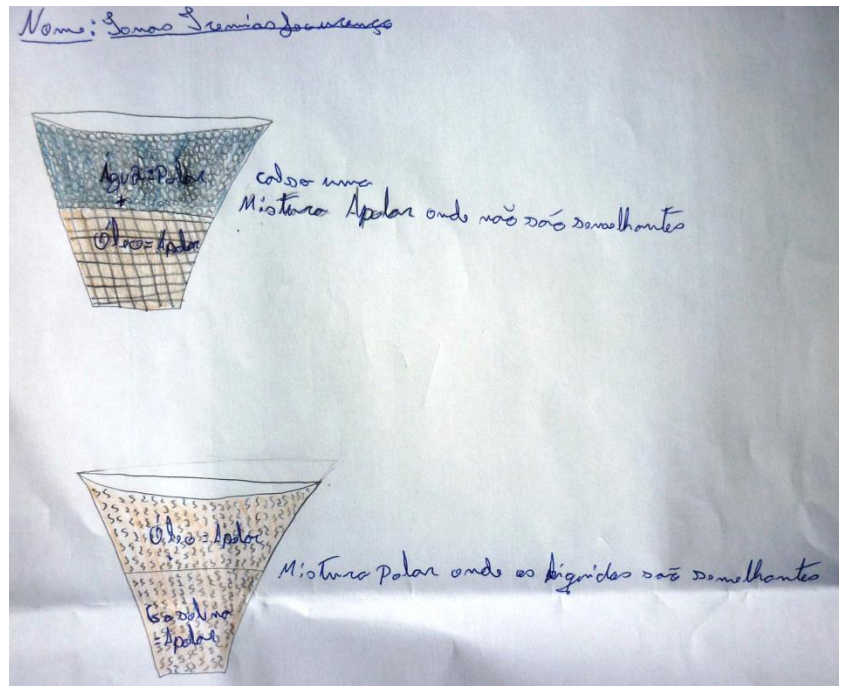
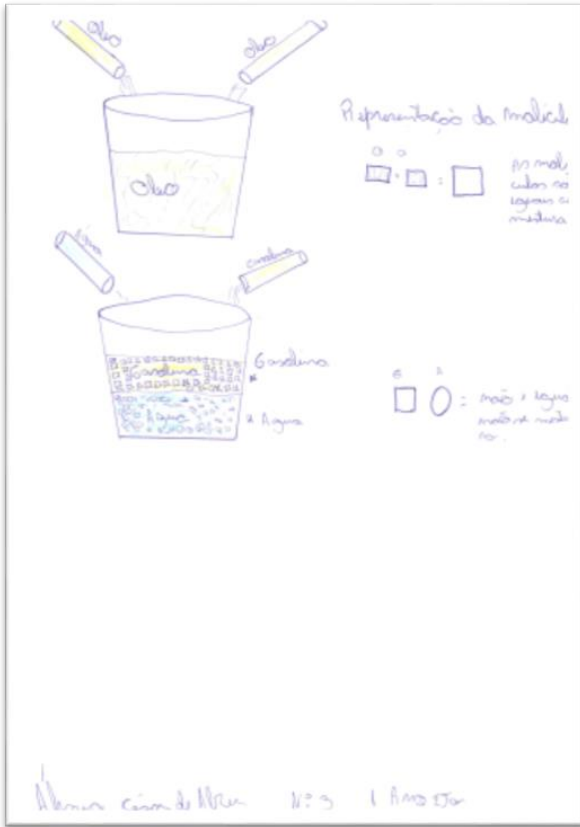
Ao desenvolver o experimento sobre miscibilidade de glicerina em água, glicerina em óleo, e água em óleo, discutimos com respeito ao que inicialmente os próprios alunos propuseram: que a glicerina seria miscível em óleo por ter ela um aspecto oleoso, seria então “semelhante” ao óleo e não à água. Ao final da prática os alunos puderam descobrir que a glicerina, apesar de aparentar oleosidade, possui características estruturais que a torna imiscível em óleo e miscível em água. Logo perguntei se é possível, tendo à disposição água e

óleo, prever se uma determinada solução é polar ou apolar ao fazer a mistura entre elas. Recebi respostas afirmativas de todos, falando que se for miscível em água é semelhante e portanto polar como a água.

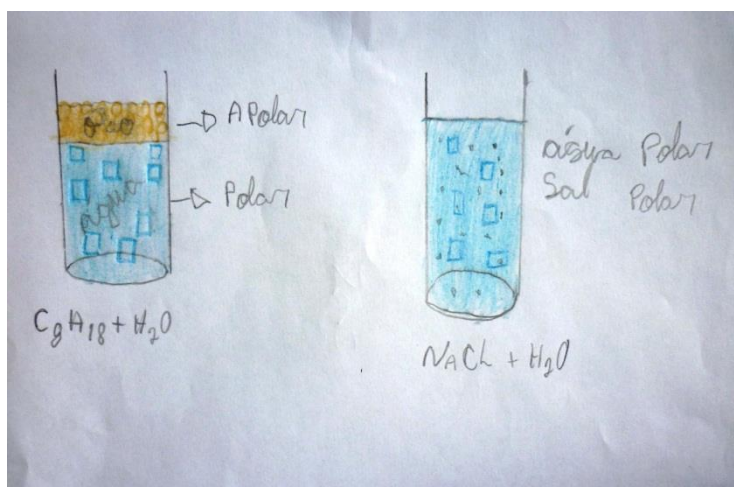
Ao falar mais a fundo sobre os sabões e detergente, perguntei se alguém já havia parado para refletir ou tentar compreender sobre a capacidade que estes compostos apresentam de remover gorduras. Para minha surpresa nenhum aluno havia feito este questionamento anteriormente, porém, no momento demonstraram curiosidade. Então, instigando-os perguntei como que cada um ali imagina ser esta ação. Uns responderam que o detergente “transforma” a gordura em outra substância que consegue sair junto com a água, outros responderam que o detergente “descola” a gordura, o que permite a saída com água. Reforcei a ideia que eles mesmos já traziam consigo, de que a água é fundamental para a remoção da gordura, apenas o detergente não faria a remoção. Todos concordaram que o detergente consegue misturar-se tanto na água como no óleo e então desenhei a estrutura de uma molécula de água ao lado de uma molécula de um óleo qualquer. Pedi para que eles dessem sugestões de como deveria ser uma molécula de detergente ou sabão para que tais apresentassem essa capacidade de interagir tanto com a água quanto com o óleo. Aos poucos, eles sugeriram que deveria haver uma parte polar como na água e também uma parte apolar como no óleo. Terminei por desenhar então, juntamente com eles, uma molécula genérica de detergente e expliquei sobre a atuação destes nas gorduras através das micelas. Para dar suporte, também levei imagens em slides de uma molécula de detergente com sua parte hidrofóbica e hidrofílica, de arranjos em micelas removendo gorduras para que todos visualizassem melhor.

Esta turma da EJA módulo 1, se mostrou uma turma muito esforçada. É inevitável perceber a dificuldade que todos possuem com os conteúdos de química, disciplina que eu pude acompanhar para tirar tal conclusão. Como se trata de alunos em uma idade não regular, que trabalham durante o dia e que retomaram os estudos muitas vezes deixados há anos, o desafio da regência tornou-se ainda maior. Na intervenção, senti mais de perto como é difícil buscar termos apropriados para ensinar química de uma maneira que faça sentido para eles. As simbologias e linguagens da química não são triviais e, devido a isso, senti forte a necessidade de buscar palavras simples e fazer analogias que pudessem corresponder à informação que eu queria passar. Como professora nesta ocasião, procurei usar de uma metodologia diferenciada com o objetivo de fazer adaptar esses alunos da EJA de maneira mais coerente. Usei muito do diálogo, ouvi o que cada aluno trazia como contribuição de participação e dentro do tema busquei dar exemplos contextualizados para ajudar a fazer sentido à vida destes. Ficou para mim uma experiência edificante, onde pude pensar na melhor maneira de desenvolver um conjunto de aulas voltado aos alunos daquela turma da EJA, superar da melhor forma os desafios e sentir também como é gratificante ser um intermediador entre o aluno e o saber.

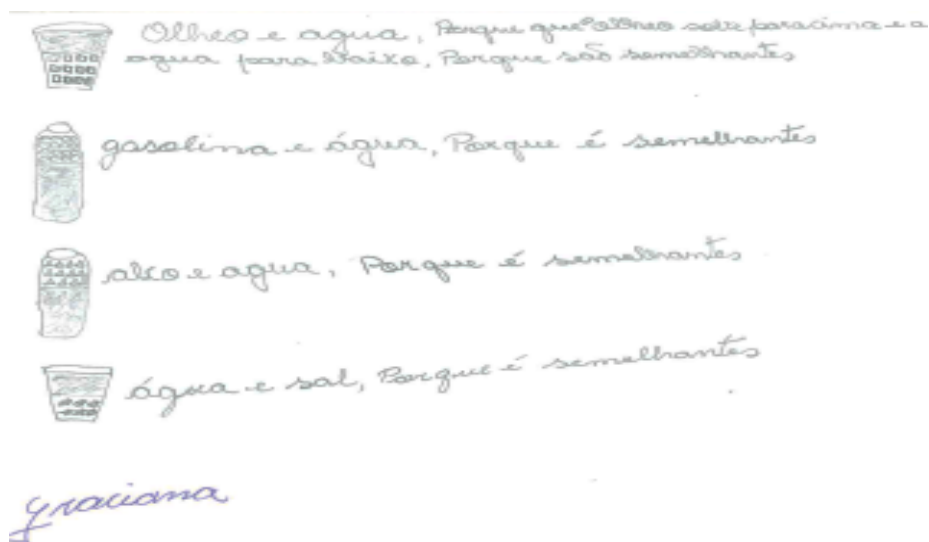
Anexo 1:



Anexo 2:



Anexo 3:



7. Considerações finais

Todo este trabalho foi desenvolvido nos dois últimos períodos após a greve dos professores em 2012, greve está que perdurou por quase quatro meses, engessando nosso calendário acadêmico. Frequentar as escolas cumprindo a carga horária de 100 horas tornou-se muito complicado por enfrentarmos dois período de férias escolares em meio ao estágio I em julho, e depois durante o estágio II em dezembro e janeiro. Exigiu muito de nosso tempo e

dedicação em estarmos sempre planejando antecipadamente e nos enquadrando a essas condições. Porém, o planejamento da disciplina foi seguido de forma flexível o que não prejudicou o alcance de nossos objetivos e aprendizagem.

Desenvolver um planejamento de ensino diferenciado sempre foi algo prazeroso para mim. Lecionar, estar à frente de alunos, saber ouvi-los, trocar experiências, saber aproveitar os momentos de descontração, são de grande valia. Durante a construção dos planos de aula, busquei conhecer previamente as ideias dos discentes quanto ao assunto em questão e atentei em dar oportunidade para participação ativa dos mesmos. Obtive como resultado uma boa participação e entrosamento da grande parte dos alunos. De fato, o professor precisa saber desenvolver atividades que coloquem o aluno como foco. Precisam estar atentos às características de seus alunos, o que gostam, o que fazem, como tirá-los da rotina maçante que muitas vezes os rodeiam dentro de sala de aula.

A aprendizagem se dá de maneiras e ocasiões variadas. Uma das formas de se obter essa construção de significados por parte dos alunos é engajando-os através de atividades e conversações em comum. Para tal, a intervenção do professor é essencial, tanto para fornecer evidências experimentais apropriadas (como por exemplo, na ocasião da prática realizada sobre adulteração de gasolina), como para disponibilizar para os alunos as ferramentas e convenções usadas na comunidade científica (aula que partiu da análise do parâmetro peso dos rótulos de alimentos).

Aprender não só a química, como todas as ciências, envolve a introdução dos alunos a uma forma diferente de pensar sobre o mundo em que vivem e poder explicá-lo.