

v.26 | #1 | janeiro-junho 2013

CADERNOS do APLICAÇÃO

Pesquisa e Reflexão em Educação Básica

>> TEMÁTICA ESPECIAL

**O ensino de ciências na Educação Básica:
um caminho para a cidadania**

Organizadores:

Edson Luiz Lindner (UFRGS)

Rafael Vasques Brandão (UFRGS)

Rosane Nunes Garcia (UFRGS)

seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao



- >> **Reitor:** Carlos Alexandre Netto
- >> **Vice-reitor:** Rui Vicente Oppermann
- >> **Diretora:** Dirce Maria Fagundes Guimarães
- >> **Vice-diretor:** Luiz Davi Mazzei
- >> **Editor:** Aduino Locatelli Taufer

>> **Conselho editorial**

Aduino Locatelli Taufer (UFRGS)
Adriana Dorfman (UFRGS)
Airton Carrião (UFMG)
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UEMA)
Edson Luiz Lindner (UFRGS)
Fernando José Monteiro da Costa (UP/PT – CITCEM/PT)
Gláucia Regina Raposo de Souza (UFRGS)
Ítalo Modesto Dutra (UFRGS)
João Vicente Silva Souza (UFRGS)
José Carlos Pinto Leivas (UNIFRA)
José Maria Soares Rodrigues (UFPA)
Júlio Roberto Groppa Aquino (USP)
Karen Elisabete Rosa Nodari (UFRGS)
Léa da Cruz Fagundes (UFRGS)
Lia Beatriz de Lucca Freitas (UFRGS)

Ligia Beatriz Goulart (FACOS)
Luciana Rossato (UDESC)
Milton Mariani (UFMS)
Mônica Lima (UFRJ)
Neiva Otero Schaffer (UFRGS)
Regina Maria Varini Mutti (UFRGS)
Ricardo Postal (UFP)
Rosália Procasko Lacerda (UFRGS)
Rosane Nunes Garcia (UFRGS)
Rossano Pecoraro (PUC-RJ)
Simone Vacaro Fogazzi (UFRGS)
Vera Teixeira de Aguiar (PUC-RS)
Vanderlei Machado (UFRGS)
Wagner de Campos Sanz (UFG)

>> **Comissão Editorial**

Aduino Locatelli Taufer (UFRGS),
Agláé Castilho Oliva (UFRGS),
Edson Antoni (UFRGS),
Fabiana Fattore Serres (UFRGS),
Michel Zózimo (UFRGS)

>> **Fonte Indexadora**

Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília: INEP/MEC
Latin American Periodicals Tables (LAPTOC)

>> **Apoio**

Programa de Apoio à Editoração de Periódicos
(PAEP)/ PROPEQS/ UFRGS

>> **Organizadores**

Edson Luiz Lindner (UFRGS), Rafael Vasques Brandão
(UFRGS) e Rosane Nunes Garcia (UFRGS)

>> **Acompanhamento Editorial**

Oberti do Amaral Ruschel

>> **Projeto Gráfico**

Débora Lima e Michele Bandeira

>> **Capa**

Débora Lima

>> **Imagem de Capa**

Simone Fogazzi

>> **Editoração Eletrônica**

Jessé Ramires Lopes

>> **Revisão**

Cecília Fischer Dias, Felipe Raskin Cardon,
Aduino Locatelli Taufer e Thiago Koslowsky
da Rosa.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Cadernos do Aplicação / Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Colégio de Aplicação. – V. 26, n. 1 (jan./jun. 2013). – Porto Alegre: UFRGS/CAP, 1986 -

Semestral.
ISSN 0103-6041

1. Ensino-aprendizagem. 2. Prática escolar. 3. Ensino Fundamental. 4. Ensino médio. I.
Colégio de Aplicação/UFRGS.

CDU: 373.3/5(05)

Responsável: Biblioteca Graciema Pacheco, Colégio de Aplicação da UFRGS

Endereço para correspondência:

Colégio de Aplicação/UFRGS

Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio 43815 – Sala 209 – Bairro Agronomia

Porto Alegre/RS – CEP 91501-970

Fone: (51) 3308 6982 – Fax: (51) 3308 6976

E-mail: cadernosdocap@ufrgs.br

Outros acessos: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/index> e www.periodicos.ufrgs.br

Sumário

Editorial	5
Adauto Locatelli Taufer	
Apresentação do dossiê temático	7
Professores Organizadores do Volume	
Temática Especial	
O ensino de ciências na Educação Básica: um caminho para a cidadania	
Coleções biológicas para o ensino de ciências: o Herbário Didático do Instituto de Aplicação da UERJ	11
Maria Cristina Ferreira dos Santos	
Educação não é fabricação	19
Kelly Cristine Correa da Silva Mota	
Pesquisa em Educação Básica	
A inserção no campo profissional e as aprendizagens sobre conhecimentos de professor nos espaços e tempos dos estágios de docência	25
Marli Dallagnol Frison, José Claudio Del Pino	
Caminhos para o bem-estar docente através da contação de histórias	35
Janaina Cé Rossoni, Denise Regina Quaresma da Silva	
Crítérios de textualidade do gênero gráfico: a interdisciplinaridade como fator para a compreensão textual	47
Priscila Cruz de Sousa	
Relatos de Experiência	
Aprendizagem colaborativa através do uso do <i>Glogster</i> nas aulas de Biologia	61
Pâmela Ziliotto Sant'Anna Flach	
Seção Livre	
Apontamentos de leitura: a casa de Bernarda Alba	71
Kelly Cristine Correa da Silva Mota	
Cadernos dos Alunos	
A loucura de Hamlet	77
Pedro Vieira	

Editorial

A *Revista Cadernos do Aplicação*, em seu primeiro volume de 2013, apresenta como temática especial *O Ensino de Ciências na Educação Básica: um caminho para a cidadania*. A publicação deste volume inaugura o novo projeto gráfico do periódico, que passou por uma reformulação e, a partir de 2013, se apresenta de forma mais arejada e dinâmica ao leitor.

Se, atualmente, as tecnologias da informação instauram novos modelos de escrita e de leitura, a crescente popularização da *internet* estabelece novas configurações sociais, alterando antigos conceitos sociais. No entender de Bellei (2002, p. 19)¹, o ato de mudar da página para a tela “coloca em xeque valores perenes da civilização ocidental, como a capacidade humana para produzir e absorver e produzir discursos complexos, a possibilidade de formação do indivíduo e de uma ética individual, e a capacidade de entendimento histórico”. A *Revista Cadernos do Aplicação* possui as versões eletrônica e impressa e, nesses dois meios de veiculação, foi percebida a necessidade de reformular o leiaute do periódico, oferecendo ao leitor uma escrita em sintonia com as novas tecnologias e em constante diálogo com a velocidade de comunicação da sociedade contemporânea.

Desse modo, com o novo projeto gráfico aqui apresentado, esperamos que o leitor faça a leitura do texto que se apresenta na revista, de modo mais concentrado, mais atento aos detalhes, procurando se aprofundar mais na informação transmitida, sem que a leitura seja cansativa e enfadonha. Assim, desejamos que cada página da revista concentre a atenção do leitor não apenas pelo teor dos textos, mas também pela clareza dos tipos em que o texto estiver impresso e pelo arranjo de seus elementos gráficos.

Neste volume, além de autores licenciados, mestres e doutores da UFRGS, contamos com publicações de autores igualmente licenciados, mestres e doutores de instituições como: Rede Estadual de Porto Alegre/RS, UERJ, UFPI, UNIJUÍ, UNILASALLE, entre outras. Com esse diálogo entre a UFRGS e outras instituições acadêmicas do estado, de outras regiões do país, buscamos ampliar nossas fronteiras editoriais, estendendo nossa política editorial a outras instituições, cujas práticas pedagógicas estão igualmente direcionadas à Educação Básica.

Na *Temática Especial*, cujo volume é organizado pelos professores do Departamento de Ciências Exatas do Colégio de Aplicação (UFRGS), os textos estão direcionados ao ensino de Ciências na Educação Básica. Em *Pesquisa em Educação Básica*, os textos que abordam a inserção no campo profissional e as aprendizagens sobre conhecimentos de professor nos espaços e tempos dos estágios de docência encabeçam as discussões dessa seção. Aprendizagem colaborativa através do uso do Glogster compõe *Relatos de Experiência*. Apontamentos de leitura: a casa de Bernarda Alba é o texto que compõe *Seção Livre*. A seção *Cadernos dos Alunos* está representada por *A loucura de Hamlet*.

Agradecemos a todos os envolvidos na publicação do nosso periódico: autores, editores, editoradores, pareceristas, revisores; enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e contribuem para qualificar a cada publicação da *Cadernos do Aplicação*.

Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer (Editor)

1 > BELLEI, Sérgio Luiz Prado. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 19.

Temática Especial

**O ensino de ciências na Educação Básica:
um caminho para a cidadania**



Coleções biológicas para o ensino de ciências: o Herbário Didático do Instituto de Aplicação da UERJ



Maria Cristina Ferreira dos Santos*

Resumo:

O ensino de Ciências na educação básica, muitas vezes, restringe-se à memorização de termos científicos e procedimentos com os quais nem mesmo os professores estão familiarizados. Este trabalho propõe, como uma prática alternativa de ensino, a organização de herbários didáticos nas escolas e relata a experiência de organização do Herbário Didático do Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este material foi utilizado como recurso didático em aulas do 7º e 9º anos nesse Instituto, disponibilizando material vegetal em qualquer época do ano e auxiliando professores e alunos no estudo da flora e biodiversidade locais. Em cursos de extensão também foi organizado este tipo de coleção com estudantes de licenciatura e professores de Ciências e Biologia, para aplicação em escolas públicas e particulares no estado do Rio de Janeiro. Neste estudo pretende-se demonstrar como a utilização de uma coleção biológica – o herbário didático – pode contribuir para dinamizar o ensino de Ciências.

Palavras-chave:

Ensino de Ciências. Herbário didático. Coleção biológica didática.

Abstract:

Science education in schools is often limited to the memorization of scientific terminology and procedures which are unfamiliar even to teachers. This paper proposes the organization of didactic herbaria in schools and reports the experience of organizing the Didactic Herbarium of the Instituto de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. This material was used as a teaching tool in classes of the 7th and 9th grades of elementary education in this Institute, providing plant material at any time of the year and assisting teachers and pupils to study the local flora and biodiversity. In extension courses this type of collection was also organized with undergraduate students and science teachers of public and private schools in the state of Rio de Janeiro. The purpose of this paper is to show how the use of herbarium collections helps to revive science education in schools.

Keywords:

Science education. Didactic herbarium. Didactic biological collection.

* > Mestre em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, da Faculdade de Formação de Professores e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atua como professora de Ciências e Biologia na educação básica e no nível superior. E-mail: mcfs@uerj.br.

Introdução

Na escola, as Ciências Naturais muitas vezes são ensinadas como verdades que não têm relação com valores e finalidades sociais; dessa forma, distanciam-se do cotidiano dos alunos, resultando em pouco interesse e afastamento do mundo natural. O enfoque tradicional e conteudista com que frequentemente a Biologia é ensinada, com a predominância de aulas expositivas que demandam grande capacidade de abstração dos alunos com conceitos, teorias, princípios e formulação de hipóteses, afasta-se da proposta de integração do ensino de conhecimentos biológicos com outras dimensões, na construção de um currículo de Biologia para o cidadão do século XXI (KRASILCHIK; TRIVELATO, 1995, p. 4-26). O ensino destes conhecimentos muitas vezes restringe-se à memorização de termos científicos e procedimentos com os quais os próprios professores não estão familiarizados nas práticas escolares. A criação de propostas que integrem estes saberes com atividades como práticas de laboratório, coleções de seres vivos, maquetes, jogos e dramatizações, proporciona uma nova perspectiva para o ensino de Biologia (KRASILCHIK, 2008).

A organização de coleções biológicas para uso em escolas e cursos superiores foi intensificada no início do século XX, no Brasil, com a ênfase em um ensino de caráter científico e experimental defendido pelos educadores renovadores (SANTOS; SELLES, 2012). Embora as coleções botânicas possam ser consideradas uma tradição no ensino de Ciências da Natureza, elas não são materiais didáticos comumente utilizados pelos professores. Para iniciar uma coleção deste tipo, é importante conhecer os materiais e procedimentos que podem ser utilizados para sua montagem e organização, assim como as possibilidades de uso em sala de aula.

Vários materiais alternativos foram propostos para facilitar a aprendizagem de Botânica nos níveis fundamental, médio e superior, como herbários didáticos, álbuns, coleções de lâminas e madeiras (SANTOS, 2007; SANTOS, 2010). Um herbário consiste em uma coleção de plantas secas e herborizadas segundo determinadas técnicas, mantida em instalações apropriadas e em condições adequadas de conservação. É tradicionalmente utilizado na identificação de plantas para variados fins: levantamento da flora e seus recursos, reconstituição do clima de uma região, avaliação do desmatamento e grau de poluição, e capacitação de pessoal especializado em taxonomia vegetal (SINGH, 1999; MORI et al., 1985). Quando essa coleção é utilizada para finalidades de pesquisa, denomina-se herbário científico. Além de representar um banco de dados gerador de subsídios para investigações, o herbário pode também assumir finalidades didáticas.

Este trabalho veicula a proposta de montagem de um herbário didático nas escolas para o ensino de ciências e relata o caso da implantação de um herbário didático em uma escola pública no Rio de Janeiro. Além do objetivo de organização e manutenção de material vegetal disponível para o ensino, essa coleção pode também ser utilizada como recurso didático na familiarização dos alunos com as plantas existentes no entorno da escola e de suas moradias, e no estímulo ao estudo da flora, da biodiversidade regional e de sua importância na conservação de áreas naturais e mananciais hídricos no planeta.

Metodologia para a montagem e a organização de um herbário didático

A montagem de um herbário começa com a coleta em campo dos espécimes que depois passam por um processo denominado de herborização, que consiste na prensagem, secagem e preparação do exemplar botânico para inclusão na coleção (IBGE, 1992). No caso do herbário didático, alguns procedimentos realizados em sua montagem e organização assemelham-se aos utilizados no herbário científico.

A coleta – A primeira etapa na montagem de um herbário consiste na coleta dos materiais botânicos, sendo comumente utilizados:

- » um caderno de anotações;
- » tesoura(s) de poda;
- » sacos de plástico ou de papel;
- » fita adesiva de papel ou etiquetas para identificação do material coletado;
- » lápis preto;
- » frascos de vidro ou de plástico com tampa de vários tamanhos.

Para a coleta de algas planctônicas, abre-se um frasco em meio à massa de algas, enchendo-o até a metade ou pode-se usar a rede de plâncton para concentrar o material. A coleta de algas bentônicas macroscópicas é realizada retirando-as com a rede de plâncton ou com a mão coberta com luvas de proteção e colocando-as em saco plástico com água do próprio ambiente. Para as briófitas, não existe técnica especial: são coletadas com um pouco do substrato com a mão. Isso acontece porque o material é de fácil conservação e quase não é atacado por insetos ou fungos (FIDALGO; BONONI, 1989).

A coleta das plantas vasculares foi realizada com tesouras de poda para ervas, trepadeiras, subarbustos e arbustos, e através do podão para árvores, com o cuidado de obter os exemplares representativos, preferencialmente com flores e/ou frutos, folhas e parte do caule. Os espécimes receberam uma numeração e uma ficha onde foram registrados os dados anotados durante a coleta (IBGE, 1992).

Professores e alunos coletaram espécimes botânicos dos arredores da escola para realizar os procedimentos de secagem e montagem do material. Os alunos foram orientados a realizarem a coleta preferencialmente de plantas cultivadas ou ruderais, e não daquelas ocorrentes em áreas de conservação, tendo em vista as finalidades específicas de ensino.

Herborização – Para o processo de herborização, podem ser utilizados os seguintes materiais:

- » prensas de madeira;
- » papel mata-borrão;
- » papelão ou papel ondulado;
- » folhas de alumínio corrugado ou placas finas de madeira;
- » papel de jornal;
- » barbante;
- » estufa para secagem;
- » naftalina e cânfora;
- » sílica gel para dessecação;
- » fita adesiva;
- » tesouras comuns;
- » pinças.

Os materiais foram dispostos da seguinte forma: inicialmente, a prensa de madeira, seguida de uma placa de alumínio corrugado ou de madeira, papelão, a amostra vegetal dentro de papel de jornal, papelão, placa de alumínio ou madeira, papelão, nova amostra vegetal, papelão e assim por diante, até ser colocada a segunda prensa de madeira. Esse material foi amarrado com cordas finas, elásticos ou barbantes, de forma a permanecer estendido durante a secagem.

Posteriormente, a prensa foi levada para a estufa, que é basicamente uma caixa de madeira com lâmpadas incandescentes no fundo. A estufa desidratou o material botânico (IBGE, 1992). Os frutos e as sementes, quando de grande tamanho, foram colocados na estufa em sacos de papel, separadamente das plantas prensadas. As briófitas são secas

à temperatura ambiente, em sacos de papel ou levemente prensadas entre jornais, mas nunca colocadas na prensa (FIDALGO; BONONI, 1989). Após a secagem das plantas, elas devem ser retiradas da prensa e guardadas dentro de sacos plásticos fechados até a sua incorporação ao herbário.

No caso de a escola não dispor de uma estufa para secagem das plantas, sugere-se pedir aos alunos para trazerem os materiais secos de casa. Para isso, eles podem dispor as plantas entre folhas de jornal ou papelão, amarrados com barbante, e colocá-las no forno a 60° C ou expostas ao sol durante algumas horas para secagem. Recomenda-se que a secagem seja supervisionada por um adulto. Após a secagem do material, os alunos podem ser orientados pelo professor à realização dos procedimentos seguintes e à organização do herbário didático.

Organização do herbário – As amostras vegetais secas foram montadas e etiquetadas antes de sua incorporação ao herbário. Nesta etapa foram usados os seguintes materiais:

- » papel Kraft ou pardo;
- » papel cartolina de cor branca;
- » papel cartolina colorido (para a organização em gêneros e famílias);
- » agulha e linha branca;
- » papel vegetal;
- » cola hidrossolúvel.

O exemplar seco foi fixado através de costura a uma cartolina (camisa), por vez envolta por uma folha de papel Kraft (saia) que protege o espécime seco. As dimensões padronizadas para a camisa são de 42 cm x 29 cm e para a saia de 42 cm x 60 cm. Ao conjunto camisa, planta e saia, denomina-se *exsicata*. Os frutos e as sementes secos que eram muito grandes para as exsicatas foram guardados na carpoteca do herbário. Famílias, gêneros e espécies foram distribuídos nas cartolinas por ordem alfabética.

Etiquetagem – O uso de etiquetas permite-nos o registro de dados da coleta, tais como: data, local, habitat e descrição do material botânico fresco. Cada espécime seco depositado no Herbário recebe um número de registro, com a finalidade de organizar a coleção. As etiquetas são mais frequentemente digitadas no computador e impressas após a inclusão e revisão das informações dos coletores.

Manutenção do herbário didático – As exsicatas foram conservadas dentro de sacos plásticos com cânfora e naftalina, em um armário em local seco, para evitar o ataque de pragas, como insetos (MORI et al., 1985). Periodicamente, foram colocadas estas substâncias no herbário do CAP-UERJ. Outro procedimento satisfatório é incluir sílica gel, para dessecação dentro dos armários, para diminuir a umidade. Os métodos recomendados para o combate às pragas são: fumigação, aquecimento, esfriamento e envenenamento. Mori et al. (1985) recomendam que periodicamente sejam aplicados inseticidas nas amostras para eliminar ou repelir os insetos, mas, nesse caso, existe o risco de contaminação por quem as manipula e é necessário o uso de material de proteção, como luvas e máscara. Já o aquecimento e esfriamento são métodos que não apresentam esse risco, sendo tal um dos motivos pelos quais se optou pelo congelamento e posterior secagem das exsicatas para a eliminação de ovos e larvas – quando as exsicatas apresentaram-se contaminadas por pragas. As briófitas são de fácil conservação e geralmente não necessitam desse tratamento, pois raramente são atacadas por insetos ou fungos.

Determinação – Para a determinação das espécies, foi consultada a bibliografia específica: Barroso et al. (2004; 2007), Lorenzi (2009; 2010; 2011), Lorenzi e Souza (2008) e Souza e Lorenzi (2012), entre outros, e realizada a comparação do material herborizado com o depositado em outros herbários. Uma sugestão é que os próprios alunos, sob a

supervisão dos professores, elaborem chaves com linguagem simples, que permitam a diferenciação das espécies mais comumente encontradas em determinada localidade, como o entorno da escola.

O acervo do Herbário Didático do Instituto de Aplicação da UERJ

O Herbário Didático do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) localiza-se nos laboratórios de Ciências e Biologia, no quarto andar do Bloco B do prédio nº. 288, na Rua Santa Alexandrina, Rio Comprido, Rio de Janeiro. Desde 1999, foram realizadas coletas aleatórias nas cercanias do CAp-UERJ de material botânico cultivado por moradores ou que cresciam espontaneamente nas calçadas, nos muros e terrenos da região. Também, espécimes foram coletados por alunos em outros municípios no estado do Rio de Janeiro. Os vegetais foram herborizados e depositados no Herbário Didático do Instituto de Aplicação e/ou utilizados na montagem de coleções didáticas em cursos ministrados para estudantes e professores.

O Herbário conta atualmente com um acervo de mais de 130 exsicatas, principalmente composto por plantas ornamentais, medicinais e frutíferas dos arredores. As espécies coletadas são em sua maioria plantas cultivadas, sendo diversas espécies exóticas, entre as quais *Mangifera indica* L., *Quisqualis indica* L., *Antigonon leptopus* Hook. et Arn., *Camellia japonica* L., *Leea coccinea* Planch. e *Alpinia purpurata* (Vieill.) K. Schum (Figura 1).

Figura 1 – Imagens de exsicatas de espécies exóticas ornamentais coletadas no entorno do Instituto de Aplicação: *Quisqualis indica* (jasmim-da-índia) e *Alpinia purpurata* (gengibre-vermelho).



Fonte: arquivo pessoal da autora.

As famílias de plantas vasculares com sementes mais representativas em relação ao número de espécies foram: Acanthaceae, Apocynaceae, Fabaceae, Anacardiaceae, Euphorbiaceae, Liliaceae, Rubiaceae e Verbenaceae. Muitas espécies eram de plantas cultivadas por seu uso ornamental ou alimentar. Também foram coletadas espécies nativas, como *Stiffia crisantha* Mikan e *Bixa orellana* L., ambas utilizadas com finalidade ornamental. *Bixa orellana* L., conhecida popularmente como *urucum*, também tem uso alimentício (Figura 2).

Figura 2 – Imagens de exsicatas de espécies nativas coletadas no entorno do Instituto de Aplicação: *Stiffia crisantha* (esponjinha-de-ouro) e *Bixa orellana* (urucum).



Fonte: arquivo pessoal da autora.

As atividades de organização e manutenção do Herbário Didático no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, aqui relatadas, vêm sendo realizadas desde 1999. Estes materiais foram trabalhados com alunos do ensino fundamental e médio, estudantes de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e professores, além de outros profissionais em formação continuada no estado do Rio de Janeiro.

O uso do herbário no ensino de Ciências e Biologia

As coleções biológicas podem ser científicas e ter como finalidade principal a utilização para a pesquisa, ou serem coleções didáticas, destinadas ao ensino. Embora ambos os tipos de coleções sejam organizados segundo procedimentos semelhantes, o uso distinto torna necessária uma adequação às práticas. As coleções didáticas não necessitam dos mesmos cuidados na organização e manutenção e têm curta duração, em função do manuseio frequente, ao contrário das coleções científicas. As coleções biológicas didáticas podem ser utilizadas na educação básica ou no ensino superior (SANTOS, 2010).

A partir de 1999, o herbário didático foi utilizado como recurso para o ensino de ciências no curso de extensão *Coleta, Montagem e Organização de Coleções Biológicas*, com estudantes de licenciatura e professores, visando a sua aplicação em escolas públicas e particulares no estado do Rio de Janeiro, e em aulas nas séries iniciais e no 7º e 9º anos na educação básica ministrados no Instituto de Aplicação. Alunos e professores coletaram e prepararam exsicatas para a montagem do herbário didático, possibilitando a disponibilidade de material vegetal em qualquer época do ano para o estudo da flora e biodiversidade locais. Os espécimes do herbário didático foram posteriormente utilizados por alunos da educação básica, conjuntamente com textos, roteiros de práticas e exercícios, em aulas laboratoriais de Ciências e Biologia¹ no Instituto de Aplicação da UERJ. A utilização de coleções didáticas contribuiu para dinamizar o ensino de ciências na escola através de atividades diversificadas nas aulas, tais como: observação e comparação de estruturas dos diferentes grupos de plantas; correlação entre morfologia e adaptação ao ambiente; elaboração de uma chave dicotômica e de um cladograma com o material herborizado, indicando as relações entre estes grupos, entre outras atividades significativas.

1 > No currículo do CAp/UERJ, no ensino fundamental são oferecidas as disciplinas Ciências, nos 6º, 7º e 8º anos, e Biologia, no 9º ano, sendo esta última separadamente de Física e Química.

Quando perguntados sobre como a confecção de coleções didáticas poderia melhorar as aulas, as respostas de alunos e professores explicitaram que: a aplicação destes materiais nas aulas estimularia o interesse dos alunos em construir as próprias coleções, facilitando a aprendizagem; possibilitaria maior associação entre teoria e prática e a contextualização dos conhecimentos biológicos; as coleções seriam uma alternativa às aulas expositivas, permitindo a visualização dos materiais; aproximariam os alunos do ambiente ao redor; tornariam as aulas mais dinâmicas e permitiriam ao professor trabalhar alguns conteúdos de forma mais concreta (SANTOS et al., 2003).

A implantação de um herbário didático nas escolas possibilita a aplicação de outras formas de ensinar e aprender. As exsicatas são preferencialmente confeccionadas com os espécimes vegetais coletados em regiões do entorno da escola ou de suas moradias. Esta metodologia permite vivenciar tanto o trabalho de campo como os procedimentos em laboratório para o preparo dos materiais. Durante o trabalho de campo, os alunos podem entrar em contato com a vegetação local e diferenciar cores e formas dos diversos órgãos vegetais, aromas, formas de vida das plantas. A coleta de plantas comuns na região do entorno da escola e das moradias dos alunos deve ser estimulada, pois aumenta o interesse na identificação do material e estimula estudos sobre os vegetais e o ambiente. Frutos e sementes secas são materiais de fácil obtenção, que apresentam vantagens como a visualização de formas variadas com características correlacionadas à dispersão e que são incluídos na coleção de frutos do herbário – a carpoteca (SANTOS, 2007). Esta pode ser utilizada conjunta ou separadamente das exsicatas, dependendo das finalidades didáticas das atividades programadas pelos professores.

Considerações finais

As coleções botânicas utilizadas com finalidades pedagógicas têm organização diferenciada daquelas com finalidades científicas, sendo importante o desenvolvimento de metodologias para o seu uso. Neste trabalho, apresentamos algumas sugestões para a organização e utilização de um herbário didático, com base nas atividades realizadas no Instituto de Aplicação da UERJ.

O herbário didático é um instrumento importante no ensino e a utilização de coleções biológicas contribui para dinamizar as aulas de Ciências e Biologia na escola, envolvendo atividades realizadas por alunos, licenciandos e professores. O emprego de material de fácil acesso e baixo custo para a confecção de coleções didáticas é importante para viabilizar a sua organização e manutenção, e estimula o interesse pela pesquisa e utilização de recursos alternativos no ensino de Ciências (SANTOS, 2010).

Referências

BARROSO, Graziela Maciel; MORIM, Marli Pires; PEIXOTO, Ariane Luna; ICHASO, Carmem Lúcia Falcão. *Frutos e Sementes: Morfologia aplicada à sistemática de dicotiledôneas*. Viçosa, Minas Gerais: Imprensa Universitária/Universidade Federal de Viçosa, 2004.

BARROSO, Graziela Maciel; PEIXOTO, Ariane Luna; ICHASO, Carmem Lúcia Falcão; GUIMARÃES, Elsie Franklin; COSTA, Cecília Gonçalves. *Sistemática de Angiospermas do Brasil*. Viçosa, Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa, 2007, v. I, II e III.

FIDALGO, Oswaldo; BONONI, Vera Lúcia Ramos. *Técnicas de coleta, preservação e herborização de material botânico*. São Paulo: Instituto de Botânica, 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Manual Técnico da Vegetação Brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, Depto. de Recursos Naturais e Estudos Ambientais, 1992.

Editorial

A *Revista Cadernos do Aplicação*, em seu primeiro volume de 2013, apresenta como temática especial *O Ensino de Ciências na Educação Básica: um caminho para a cidadania*. A publicação deste volume inaugura o novo projeto gráfico do periódico, que passou por uma reformulação e, a partir de 2013, se apresenta de forma mais arejada e dinâmica ao leitor.

Se, atualmente, as tecnologias da informação instauram novos modelos de escrita e de leitura, a crescente popularização da *internet* estabelece novas configurações sociais, alterando antigos conceitos sociais. No entender de Bellei (2002, p. 19)¹, o ato de mudar da página para a tela “coloca em xeque valores perenes da civilização ocidental, como a capacidade humana para produzir e absorver e produzir discursos complexos, a possibilidade de formação do indivíduo e de uma ética individual, e a capacidade de entendimento histórico”. A *Revista Cadernos do Aplicação* possui as versões eletrônica e impressa e, nesses dois meios de veiculação, foi percebida a necessidade de reformular o leiaute do periódico, oferecendo ao leitor uma escrita em sintonia com as novas tecnologias e em constante diálogo com a velocidade de comunicação da sociedade contemporânea.

Desse modo, com o novo projeto gráfico aqui apresentado, esperamos que o leitor faça a leitura do texto que se apresenta na revista, de modo mais concentrado, mais atento aos detalhes, procurando se aprofundar mais na informação transmitida, sem que a leitura seja cansativa e enfadonha. Assim, desejamos que cada página da revista concentre a atenção do leitor não apenas pelo teor dos textos, mas também pela clareza dos tipos em que o texto estiver impresso e pelo arranjo de seus elementos gráficos.

Neste volume, além de autores licenciados, mestres e doutores da UFRGS, contamos com publicações de autores igualmente licenciados, mestres e doutores de instituições como: Rede Estadual de Porto Alegre/RS, UERJ, UFPI, UNIJUÍ, UNILASALLE, entre outras. Com esse diálogo entre a UFRGS e outras instituições acadêmicas do estado, de outras regiões do país, buscamos ampliar nossas fronteiras editoriais, estendendo nossa política editorial a outras instituições, cujas práticas pedagógicas estão igualmente direcionadas à Educação Básica.

Na *Temática Especial*, cujo volume é organizado pelos professores do Departamento de Ciências Exatas do Colégio de Aplicação (UFRGS), os textos estão direcionados ao ensino de Ciências na Educação Básica. Em *Pesquisa em Educação Básica*, os textos que abordam a inserção no campo profissional e as aprendizagens sobre conhecimentos de professor nos espaços e tempos dos estágios de docência encabeçam as discussões dessa seção. Aprendizagem colaborativa através do uso do Glogster compõe *Relatos de Experiência*. Apontamentos de leitura: a casa de Bernarda Alba é o texto que compõe *Seção Livre*. A seção *Cadernos dos Alunos* está representada por *A loucura de Hamlet*.

Agradecemos a todos os envolvidos na publicação do nosso periódico: autores, editores, editoradores, pareceristas, revisores; enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram e contribuem para qualificar a cada publicação da *Cadernos do Aplicação*.

Prof. Dr. Adauto Locatelli Taufer (Editor)

1 > BELLEI, Sérgio Luiz Prado. *O livro, a literatura e o computador*. São Paulo: EDUC, 2002, p. 19.

- KRASILCHIK, Myriam. *Prática de Ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- KRASILCHIK, Myriam; TRIVELATO, Silvia Luzia Frateschi. *Biologia para o cidadão do século XXI*. São Paulo: FEUSP, 1995.
- LORENZI, Harri. *Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil*. 5. ed. Nova Odessa: Editora Plantarum, 2010. 1. v.
- _____. *Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil*. 3. ed. Nova Odessa: Editora Plantarum, 2009. 2. v.
- _____. *Árvores brasileiras: manual de identificação e cultivo de plantas arbóreas nativas do Brasil*. Nova Odessa: Editora Plantarum, 2011. 3. v.
- LORENZI, Harri; SOUZA, Hermes Moreira de. *Plantas Ornamentais no Brasil: arbustivas, herbáceas e trepadeiras*. 4. ed. Nova Odessa: Editora Plantarum, 2008.
- MORI, Scott et al. *Manual de Manejo do Herbário Fanerogâmico*. Ilhéus: Ed. Centro de Pesquisas do Cacau, CEPLAC/CEPEC, 1985.
- SANTOS, Marcelo Guerra. Coleções Botânicas: madeiras e frutos. In: *Anais do IV Encontro Regional do Ensino de Biologia RJ/ES*. Seropédica: UFRRJ/SBEnBIO, 2007. p. 1-7.
- SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. Propostas para o ensino de Ciências e Biologia: explorando as coleções botânicas. In: *Anais do V Encontro Regional de Ensino de Biologia – RJ/ES*. Rio de Janeiro: SBEnBIO, 2010. p. 1 – 10.
- SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos; SELLES, Sandra Escovedo. Os cientistas do Museu Nacional e suas ideias sobre o Ensino de Ciências e História Natural nas páginas da Revista Nacional de Educação (1932-1934). In: SELLES; Sandra Escovedo; CASSAB, Mariana (Org.). *Currículo, docência e cultura*. Niterói: Editora da UFF, 2012. p. 75-97.
- SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos et al. Perfil e opiniões dos alunos do curso de extensão de coleta, montagem e organização de coleções biológicas do Instituto de Aplicação da UERJ. In: *Anais do II Encontro Regional de Ensino de Biologia – RJ/ES*. Niterói: UFF/SBEnBIO, 2003. p. 379- 382.
- SINGH, Gurcharan. *Plant Systematics*. USA: Science Publishers, 1999.
- SOUZA, Vinícius Castro; LORENZI, Harri. *Botânica Sistemática*. 3. ed. Nova Odessa: Editora Plantarum, 2012.

Educação não é fabricação

Kelly Cristine Correa da Silva Mota*

Resumo:

Este texto constitui-se de reflexões a respeito do cotidiano escolar, especialmente no que se refere às relações pedagógicas entre professor e aluno, a partir de alguns conceitos de Philippe Meirieu, pesquisador francês contemporâneo. Basicamente, sustenta a defesa da ideia de que a educação escolar não pode se transformar em um projeto de fabricação do aluno pelo professor.

Palavras-chave:

Relação pedagógica. Solicitude. Educabilidade.

Resumen:

Este texto se compone de reflexiones sobre el cotidiano escolar, especialmente relativas a las relaciones pedagógicas entre profesor y alumno, a partir de algunos conceptos de Philippe Meirieu, investigador francés contemporáneo. Básicamente defiende la idea de que la educación escolar no puede transformarse en un proyecto de fabricación del alumno por el profesor.

Palabras clave:

Relación pedagógica. Solicitud. Educabilidad.

Introdução

Atenta a algumas situações escolares cotidianas, que considero permeadas por contradições entre os fins da educação e as formas de atingi-los, busquei aportes teóricos em Philippe Meirieu², principalmente, para problematizar essas contradições. Por contradições, naquele contexto, entendo dissociações entre o dizer e o fazer, resultando em desperdício de possibilidades pedagógicas. Há miudezas preciosas no dia a dia da escola que não são miúdas no sentido de pequenas, mas de habituais, repetitivas, circunscritas ao âmbito da sala de aula, a conexões interpessoais de curto alcance: movimentos que parecem não marcar a identidade pública da instituição, mas que, no entanto, são importantes para compreender a relação pedagógica que se estabelece – relação aqui entendida como todo o complexo cenário de encontro entre professor e aluno, permeado pela linguagem, pelo racional, pelo emocional, pela ética.

Assim, situações prosaicas sobre formas de avaliação da aprendizagem, ou soluções para conflitos verbais e físicos entre os alunos, são alguns desafios recorrentes. A meu ver, nessas circunstâncias, revela-se, de maneira nítida, todo potencial autoritário do professor e suas tentativas de moldar o aluno ao seu gosto. Muitas vezes, o docente

* > Professora de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). E-mail: kelly-sociologia@gmail.com e kelly.mota@ufrgs.br

1 > Texto elaborado para o Seminário *A Relação Pedagógica*, ministrado pelo Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, em 2013/1, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/FACED/UFRGS).

2 > Philippe Meirieu (França, 1949) é professor e pesquisador na área da Educação, doutor em Letras e Ciências Humanas. Lecionou em todos os níveis de ensino, em que realizou experiências pedagógicas e, a partir das quais problematiza tensões intrínsecas ao processo de formação escolar do ser humano, bem como argumenta em favor de reformas na instituição escolar. Atualmente é professor de Ciência da Educação na Universidade Lumière-Lyon 2 e coordena o Instituto de Ciências e Práticas de Educação e de Formação.

guia-se por modos que não impulsionam a autonomia e que repetem padrões sociais de competição e classificação sem sentido para a aprendizagem. Dessa forma, é que percebo em funcionamento a concepção de *educação como fabricação*.

O professor exerce sua profissão entendendo-se como autoridade na sala de aula. E o é, no sentido de que tem responsabilidade de organizar o espaço de convivência que constitui o ensino; no entanto, há diferentes concepções sobre o que isso significa. Normalmente, vigora a ideia de que o professor é aquele cuja função é determinar, sozinho e definitivamente, o projeto educativo para a turma, aí estaria implícito, para cada aluno, o que seria bom e inquestionável.

Breve discussão teórica

Ocorre que, rapidamente, esquece-se que o ofício de aluno não é algo natural: o aluno aprende a ser aluno e, normalmente, não é dócil, mas resistente a esse processo. Segundo Meirieu (2002, p. 59), ele “[...] recusa, ignora, contesta, rejeita o que lhe é proposto”, e é saudável que assim o seja, pois se trata de um movimento natural no processo de autoafirmação; tem que haver distanciamento para emergir autonomia de pensamento. Frequentemente, a indiferença pode se apresentar como uma maneira de lidar com essas situações, especialmente da parte do professor que, ao não se ver implicado, não age sobre suas próprias resistências. Da parte do aluno, rechaço e enfrentamento são as consequências.

Se não se tem clareza dessa configuração, as tentativas de interação acontecem na direção do aniquilamento do outro, isto é, da imposição unilateral de regras, dos modos de ser e de fazer, mesmo que isso signifique processos sem compreensão; o aluno atua de uma forma na superfície; aprende a se mover institucionalmente, para não reprovar, para manipular o professor, mas não assume a sua parte devida no projeto de formação humana. Mais potente, do ponto de vista educativo, entende o autor, é encarar a resistência do outro³ como um convite para ir ao seu encontro. “Quando não procuro quebrar a resistência do aluno, mas quebrar em mim aquilo que suscita tal resistência... a nuance poderá parecer insignificante: na realidade ela é essencial” (MEIRIEU, 2002, p. 78).

É tênue a fronteira, na relação pedagógica, entre o princípio da liberdade e o da não liberdade, entre o respeitar o tempo do outro e o tentar impor demandas que lhe são externas, entre as tentativas de controlá-lo e autorizá-lo. Como conciliar essas tensões? Mais do que optar por um ou outro aspecto, ou fornecer uma resposta definitiva, a intenção é provocar reflexões a respeito, de modo que se atente, constantemente, para a complexidade da situação e para o fato de que, é inerente ao exercício docente, a partilha do saber que se ensina. Dessa forma, não há possibilidade de ação ou relação pedagógica apenas com um dos polos.

Nesse sentido, o diálogo é o meio mais vigoroso de mediação, no aspecto educativo, para lidar com as resistências que persistirão sempre, uma vez que é intrínseco ao processo formativo humano um estado de tensão com aquilo que se quer superar. E dialogar/conversar supõe respeitar o engajamento e a resistência do outro, visto que carrega consigo vinculações sociais, afetivas, teóricas, expectativas, singulares, em relação a qualquer outro ser humano.

Maturana (1995) tem um belo texto intitulado *Ontologia del conversar*, no qual chama atenção para o fato de que conversar, conforme abordagem etimológica, e aqui é pertinente aproximar à noção de diálogo, é dar voltas com o outro. Nesse processo, é imprescindível a participação da linguagem como capacidade simbólica: constitui-nos humanos, possibilita a comunicação e também a manifestação da razão e da emoção. O conversar entrelaça o emocional e o racional e permite resolver nossos desacordos; sobretudo, porque o outro é percebido como legítimo nos seus argumentos, nas suas representações, nos seus afetos.

3 > Em síntese, o outro, na relação social, é o meu interlocutor, reconhecido como semelhante, porque tem o mesmo status de humano e de sujeito. Ao mesmo tempo, é o estranho, porque é o meu diferente, do ponto de vista teórico, social, cultural, geográfico etc. Ver: LEOPOLDO E SILVA, 2012.

Estar disponível para resolver desacordos por meio da conversa com o outro, de modo que possamos nos despir em parte das nossas certezas, perspectivas, abrir mão de tendências autoritárias, tuteladoras e, ao mesmo tempo, acolher suas especificidades, implica estabelecer elos de alteridade, de escuta, um estado de prontidão a ele. Meirieu sustenta que esse é o momento permeado pela ética, uma vez que diz respeito à minha responsabilidade com o outro. Há uma passagem, longa e belíssima, que esclarece seu entendimento a respeito. Em uma primeira parte da citação, há a consequência da ausência de comunicação, de diálogo. Diz assim:

É no estatuto de minha palavra que se coloca em jogo minha posição ética; se eu fizer dela um instrumento de sedução ou de dominação, se me agarrar a ela e endurecê-la quando sentir despontar a resistência de outro, se elevar a voz e descambar para a violência, se virar o rosto e deixar transparecer o desprezo, se me obstinar na repetição até o absurdo, meu discurso se fechará, ele se tornará uma espécie de totalidade que o outro não pode senão aceitar ou recusar em uma relação de forças da qual todo encontro e partilha acabam por ser excluídos. (MEIRIEU, 2002, p. 79).

A seguir, na continuidade do pensamento de Meirieu, reproduzo uma postura radicalmente oposta à citada acima, a qual o autor denomina de uma *verdadeira ética da comunicação pedagógica*:

[...] se eu reconhecer em meu discurso uma proposta que se ofereça à compreensão do outro, uma palavra que, sem negar nada de suas convicções e de sua conduta, deixa-se trabalhar internamente pela exigência de clareza, pela preocupação com o rigor e pela vontade de explicitar cada vez mais e melhor os desafios que comporta, se minha palavra não for totalidade, clausura, objeto acabado para pegar ou largar, mas se inserir deliberadamente no inacabado ou no inacabável... então algo poderá acontecer. (MEIRIEU, 2002, p. 79).

A disposição para essa postura dialógica, tal como exposta aqui, supõe, ao meu ver, adesão aos princípios da *solicitude* e da *educabilidade*. A verdadeira *solicitude*, afirma Meirieu, é a categoria da relação pedagógica que emerge como exigência ética, como preocupação comigo e com o outro, pelo seu futuro, e também pela incumbência em estimulá-lo a assumir seu projeto educativo; carregada, portanto, de afetividade porque enxerga o outro na sua singularidade. É querer “[...] interpelá-lo para que ele próprio se conduza” (MEIRIEU, 2002, p. 70). Ao lado disso, a *educabilidade* manifesta a convicção docente de que todo aluno é educável; a despeito da sua resistência, constitutiva da experiência pedagógica, há a aposta no sujeito, o compromisso de apresentar-lhe universos intelectuais e culturais alternativos, sem os quais o professor nem inicia seu efetivo trabalho.

Considerações finais

A partir dessas breves reflexões, amparadas em Meirieu, é que se pode considerar que sustentar a educação como fabricação é se amparar na fantasia do controle total sobre o outro, desconsiderando-o como sujeito de seu próprio projeto; é uma intenção atravessada por angústia, desencanto e fracasso pedagógico, dado que não se pode agir em seu lugar. Pode-se, modestamente, dirigir-se ao seu entendimento, oferecer-lhe um objeto de saber que o auxilie a ressignificar e expandir o conhecimento e a lucidez sobre si e sobre o mundo, a partir do seu lugar nas interações sociais e do modo como está (ou não) permeável às oportunidades pedagógicas.

Referências

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. *O outro*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

MATURANA, Humberto. Ontología del conversar. In: *La realidad: ¿objetiva o construída?* Barcelona: Anthropos; México: Universidad Iberoamericana; Guadalajara: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), 1995. p. 19-36.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia: entre o dizer e o fazer, a coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Pesquisa em Educação Básica



A inserção no campo profissional e as aprendizagens sobre conhecimentos de professor nos espaços e tempos dos estágios de docência



Marli Dallagnol Frison*
José Claudio Del Pino**

Resumo:

Este texto focaliza nas ações de um grupo de professores em formação inicial e continuada, da escola e universidade que, via Estágio de Docência, pretendeu incorporar a pesquisa-ação no seu fazer docente. Trata-se de uma pesquisa que acompanhou a inserção de licenciandos no campo profissional durante o desenvolvimento de uma proposta pedagógica denominada Situação de Estudo (SE). Buscam-se reflexões sobre as etapas do desenvolvimento profissional do professor e a influência dessas etapas na formação e no exercício da docência. Os dados foram produzidos a partir de gravações em áudio dos encontros e das entrevistas, conjuntamente com as gravações em áudio e vídeo das aulas dos estagiários. As reflexões apontam que os espaços e tempos do Estágio de Docência são os que oportunizam maiores oportunidades para a ocorrência de aprendizagem sobre conhecimentos profissionais de professores.

Palavras-chave:

Formação de professores. Prática pedagógica. Desenvolvimento profissional. Saberes docentes.

Abstract:

This paper is focused on the actions of a group of teachers under initial and continued formation whose school and university intended to incorporate action research in the process of their instruction via Estágio de Docência (Teaching Training). The program deals with a research that was accompanied by the insertion of graduates in the professional field during the development of a pedagogical proposal called Situação de Estudo (Situation of Study). This reflects on the stages of professional teacher's development and shows the influence of these stages in the teacher's training and practice. All the data was produced on the grounds of audio recordings of meetings and interviews, and audio and video recordings of trainees' classes. The reflections pointed out that the places and the periods of Estágio de Docência (Teaching Training) give greater opportunities to get to know the teacher's expertise.

Keywords:

Teachers formation program. Pedagogic practice. Professional development. Teacher's expertise.

* > Doutora em Educação. Professora no Departamento de Ciências da Vida e no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, da Unijuí. Membro do Gipec – UNIJUÍ –. E-mail: marlif@unijui.edu.br.

** > Doutor em Engenharia de Biomassa (UFRGS). Professor no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde e de Química da UFRGS. E-mail: delpinojc@yahoo.com.br.

Introdução

Neste texto, apresentamos e debatemos princípios e práticas de formação de professores ocorridos no contexto de um curso de Licenciatura, no qual se constituíram grupos de trabalho envolvendo professores em formação inicial e outros em exercício, da escola e da universidade, que assumiram a própria prática docente como referência para a análise e reflexão de seu processo formativo.

A partir de um olhar sobre os problemas, que dificultam a formação acadêmico-profissional qualificada e que impedem a melhora das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos novos professores nos espaços/tempos dos Estágios Curriculares Supervisionados, oferecidos pelo curso de Química – Licenciatura da UNIJUÍ –, analisamos ações desenvolvidas por estagiários em sala de aula. Atentamos para questões que dificultam a inserção do professor no campo profissional e, conseqüentemente, limitam as condições para a ocorrência de aprendizagens sobre conhecimentos profissionais de professor, quando estes propõem-se a pôr em prática propostas de ensino inovadoras, denominadas, pelo Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Gipec-Unijui), de Situações de Estudo (SEs), produzidas durante o curso.

A Situação de Estudo, como sugere a própria denominação, são *estudos* realizados sobre uma *situação* prática ou temática. Nela, a prática pedagógica desenvolve-se sobre uma situação concreta e da vivência dos estudantes e dos professores, proporcionando consciência sobre a situação e, com isso, a possibilidade de participação.

Dentre as contribuições, que as práticas formativas têm proporcionado, destacamos: i) a necessidade de reconhecer aspectos relacionados às etapas do desenvolvimento profissional do professor e a sua influência na formação e no exercício da docência; ii) a importância do assessoramento e acompanhamento do professor, pela pesquisa, durante sua inserção no campo profissional; iii) a necessidade de compreender o Estágio de Docência como espaço e tempo de aprendizagem sobre conhecimentos profissionais de professor, e não como mera aplicação de teorias.

Enquanto aprendizagem de conhecimentos de professor, o estágio representa o local de articulação e mobilização de saberes docentes (TARDIF, 2008) mediados por uma prática reflexiva (ZEICHNER, 1993). Entendemos, assim, que o desenvolvimento da formação acadêmico-profissional necessita estar articulado a processos coletivos de formação contínua e de desenvolvimento curricular, de preferência acompanhado da pesquisa educacional sobre os processos em curso.

Considerando que as interações propiciadas pelos contatos em situações práticas são aquelas que proporcionam a reflexão e a constituição de novos olhares e novas formas de interpretação de ações cotidianas, novos significados conceituais que perfazem o conhecimento profissional, nosso estudo procurou responder à seguinte questão: *Quais as contribuições do Estágio de Docência para a aprendizagem sobre conhecimentos profissionais de professor e para a inserção do futuro professor no campo profissional?*

O aprofundamento da questão norteadora desta pesquisa foi oportunizada pelas contribuições de autores como Garcia (1999); Marcelo (1998); Fiorentini (2002); Huberman (1989; 2000); Tardif e Raymond (2000); Veenman (1988); Jordell (1987); Tardif (2008), dentre outros. Tratam, esses autores, da iniciação ao ensino, das etapas do desenvolvimento profissional do professor, dos saberes docentes e das aprendizagens sobre conhecimentos profissionais de professor.

A pesquisa-ação como instrumento metodológico e formativo e os sujeitos

A presente pesquisa é de natureza qualitativa e foi orientada pelos pressupostos da pesquisa-ação. De Bastos (1999, p. 1) define os processos de pesquisa-ação como parte integrante dos acontecimentos numa prática social que sinaliza para a compreensão “com profundidade dos problemas e situações práticas cotidianas”, em que o envolvimento dos sujeitos na construção de alternativas ocorre de forma dialógica, de modo que as informações e as construções sejam compartilhadas por todos. Por seu turno, Contreras (1994) e Stenhouse (1993) concebem a pesquisa-ação como uma investigação que se articula a processos de mudanças em práticas e concepções, atingindo ao mesmo tempo a formação e a ação prática dos sujeitos que dela participam.

Pelo fato de tratar-se de um processo formativo, é fundamental que o licenciando compreenda o papel do professor, suas teorias, crenças e seus saberes, buscando identificar os tipos de intervenção que podem qualificar essa formação e melhorar ações futuras. Nessa perspectiva, ao promovermos uma pesquisa-ação sobre e no processo de formação inicial de professores de Química via negociações, interações e mediações, chegamos ao entendimento de que a participação de licenciandos numa investigação, desta natureza, favorece a produção de conhecimentos profissionais de professor, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional e para a melhoria de suas práticas.

É de nosso entendimento que o exercício da prática profissional, com a reflexão sobre ela, se desenvolvido em programa de formação inicial, pode superar o modelo baseado na racionalidade técnica, tão condenado no meio educacional. Apoiando-nos em Pimenta (2005), destacamos que a importância da pesquisa-ação na formação inicial de professores ocorre no movimento que compreende os docentes como sujeitos que possuem saberes e que podem produzir conhecimentos profissionais de professor na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucionalmente e historicamente.

É nesse contexto que a presente pesquisa teve como uma de suas preocupações criar, de forma conjunta, espaços institucionalizados de debates sobre os avanços alcançados pelos que fazem a educação e das condições para superar entraves que impedem ações mais qualificadas no processo educacional como um todo. E, especialmente, na ação docente das estagiárias. Acreditamos que é nesses espaços, compartilhados coletivamente, que são criadas as condições para que o professor mantenha um olhar investigativo sobre o seu trabalho, de modo que analise e reflita sobre suas ações e dialogue com seus pares, gerando maiores oportunidades para que ele se constitua um professor pesquisador de sua prática. Assumindo, assim, a pesquisa como elemento da formação contínua e permanente, e como possibilidade de desenvolvimento profissional e de melhoria de suas práticas.

O processo de investigação, aqui referido, acompanhou a inserção de professores de Química no campo profissional, no espaço/tempo do Estágio de Docência e desenvolveu-se na interação de diversos grupos de sujeitos participantes: professores formadores, professores de escola, estagiários, licenciandos e estudantes da Educação Básica. Todos em processo de formação, em níveis e âmbitos educacionais diversificados. Foram essas interações que possibilitaram o desenvolvimento desse processo de pesquisa-ação, com observações, análises e reflexões sobre ações desenvolvidas em salas de aula, em escolas de Educação Básica e na universidade, sempre mediadas pelo diálogo e pela colaboração.

Esse processo investigativo foi desenvolvido em diferentes momentos, todos articulados entre si. O *primeiro* deles constituiu-se pelas interações e pelos diálogos estabelecidos entre professores de Química de escolas de Educação Básica, estagiárias e professora formadora em encontros realizados em cada uma das escolas em que o estágio seria desenvolvido. Esse espaço contemplou discussões sobre a definição dos conteúdos de Química que deveriam ser contemplados na produção e no desenvolvimento das propostas de ensino produzidas

pelas estagiárias. O *segundo momento* tratou da análise e da adequação dos conteúdos escolares contemplados nas propostas de ensino, considerando as proposições e orientações do professor titular de Química da escola. O *terceiro momento* foi o de acompanhamento, em sala de aula, da execução das SEs, produzidas e desenvolvidas pelas estagiárias, as quais foram registradas em videogravação. No *quarto momento*, foram realizados encontros entre a professora pesquisadora e cada estagiária, individualmente. À medida que as SEs eram desenvolvidas nas escolas, as fitas contendo a filmagem das aulas eram assistidas e, após prévia análise, as estagiárias tiveram liberdade para decidir sobre a exposição/reprodução do vídeo de suas aulas para os demais licenciandos que integravam sua turma. O *quinto momento* teve como local a universidade, e envolveu: as estagiárias, as professoras formadoras e os demais licenciandos. Com a permissão das estagiárias, esses encontros foram planejados com a reprodução do vídeo e a análise das transcrições de aulas. Cada licenciando recebeu a transcrição impressa da aula de seu colega reproduzida em vídeo. O *sexto momento* contemplou a entrevista semiestruturada realizada com os estagiários e os demais licenciandos. Tais entrevistas ocorreram durante o processo e em momentos diferenciados, conforme a disponibilidade dos sujeitos. Nessas ocasiões, os licenciandos foram incentivados a discorrer sobre questões relacionadas ao seu processo formativo e a sua inserção no campo profissional. O *sétimo momento* constituiu-se de uma entrevista semiestruturada que envolveu os estagiários, os professores de Química que os acolheram e a professora formadora. No *oitavo momento*, foi realizada outra entrevista semiestruturada com as professoras formadoras que participaram da pesquisa. Esta atividade proporcionou uma análise reflexiva sobre as ações propostas e efetivadas na disciplina de Estágio de Docência, acompanhadas pela pesquisa. As discussões buscaram qualificar o processo e também as ações das professoras formadoras responsáveis pela orientação e supervisão dos estágios.

Esse estudo envolveu: 41 professores de Química em formação inicial, do curso de Química da Unijuí, matriculados no componente Estágio Curricular Supervisionado II Ensino de Química II (Estágio de Docência); seis professores de Química que atuam em escolas de Educação Básica; oito turmas de estudantes de Ensino Médio e três professoras formadoras.

Os dados descritivos foram produzidos a partir das gravações em áudio dos encontros e das entrevistas, bem como das gravações em áudio e vídeo das aulas de estagiários, as quais foram analisadas com base nos argumentos de Moraes e Galiuzzi (2007) sobre a análise textual discursiva.

Para a escrita deste texto, trazemos recortes de manifestações de professores de Química, em formação inicial, com a intenção de mostrar como algumas limitações podem aparecer na execução de propostas de ensino como as SEs, e, como foi importante estarmos atentos aos saberes necessários para ensinar e as diferentes fases que constituem o ciclo de vida pessoal e profissional do professor, por acreditar que o reconhecimento desses elementos indica possibilidade de qualificação na formação docente.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa e, ao mesmo tempo, identificar as manifestações que aparecem no presente texto, atribuímos nomes fictícios, com letra inicial maiúscula E para Estagiário, ora denominado, também, licenciando.

Iniciação ao ensino e inserção profissional

Quando tomamos contato com os depoimentos dos licenciandos sobre suas experiências em sala de aula, constatamos que a inserção no campo profissional, por meio do estágio, pode ser significativa desde que ela permita ao estagiário não só experienciar a prática docente, mas também analisar criticamente suas ações e refletir sobre os acontecimentos vividos, em espaços coletivos, como possibilidade de produzir conhecimentos profissionais de professores.

A iniciação ao ensino é o período que abrange os primeiros anos, nos quais os profissionais deverão realizar a transição de estudantes para professores. Para Garcia (1999, p. 62), esse período de formação “[...] é desenvolvimento profissional, na medida em que se pretenda que os professores adquiram conhecimentos, destrezas e atitudes adequadas ao desenvolvimento de um ensino de qualidade”.

Wilson e D’Arcy definem essa iniciação ao ensino como (1987, p. 143) “[...] o processo mediante o qual a escola realiza um processo sistemático de apoio a professores para introduzi-los na profissão, ajudá-los a abordar os problemas de maneira a fortalecer sua autonomia profissional e facilitar seu contínuo desenvolvimento profissional”. Já segundo Burke et al., essa etapa:

[...] define-se geralmente como os primeiros anos de emprego, quando o professor se socializa no sistema. É um período em que o professor principiante se esforça para aceitar os estudantes, os colegas e supervisores e procura atingir um nível de segurança no trato com os problemas e questões de cada dia (1984, p. 14-15).

Johnston e Ryan (1983, p. 114) referem que “[...] no seu primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido”. Advertem, ainda, que “[...] embora os professores iniciantes tenham dedicado grande número de horas nas escolas vendo professores e envolvidos nos processos escolares, eles não estão familiarizados com a situação específica na qual começam a ensinar”. (1983, p. 137).

A fase de transição de aluno para professor, compreendida geralmente como os três primeiros anos de magistério, constitui uma importante etapa do desenvolvimento profissional dos docentes. Nesse período são comuns os sentimentos de insegurança, de medo e de despreparo profissional, geralmente relacionados, entre outros fatores, ao distanciamento entre a teoria e a prática vivenciada nos cursos de formação e o dia a dia da cultura escolar. Veenman (1988) define esse distanciamento como “choque de realidade”. Trata-se, portanto, de uma passagem complexa, de grandes desafios e aprendizagens sobre si mesmo e sobre o que é ser professor (FIORENTINI, 2002).

Feiman-Nemser (2001, apud TARDIF, 2008) argumenta que é nos primeiros anos de vida e nos primeiros contatos com o ambiente escolar que vão se delineando nossas concepções sobre educação, função da escola, papel do professor, métodos de ensino e condições para a aprendizagem. O modo como as experiências iniciais no meio escolar são realizadas interfere na forma como um futuro professor desenvolverá a sua prática. Nesse sentido, compreender as diferentes etapas da constituição profissional do professor poderia proporcionar um entendimento mais completo sobre alguns aspectos relacionados à formação, como a influência dos acontecimentos cotidianos e das “atitudes” de professores em exercícios, com vistas a mudanças nas ações das estagiárias.

Os autores consultados advertem, ainda, que os primeiros anos de profissão são os principais responsáveis pela permanência do professor na carreira. Dados produzidos em estudos desenvolvidos por Gold indicam que 33% dos iniciantes, durante as fases iniciais da docência, abandonam a profissão ou, ao menos, colocam em dúvida sua escolha profissional e questionam a continuidade na carreira docente (TARDIF; RAYMOND, 2000).

As pesquisas que tratam sobre o ciclo de vida dos professores revelam que existem diferentes fases na vida pessoal e profissional do professor, embora não sendo de “cumprimento obrigatório”, uma vez que “[...] há influências pessoais, profissionais e contextuais que influenciam os professores” (MARCELO, 1998, p. 64). Já Huberman (1989; 2000), em seus estudos, buscou analisar o desenvolvimento profissional do professor. Com esse objetivo, propôs um modelo que se constitui por ciclos subdivididos em “fases da vida”. Para este autor:

[...] desenvolvimento de uma carreira é, pois, um processo, não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode ser linear, mas, para outros, há oscilações, regressões, becos sem saída, declives, descontinuidade [...] há pessoas que jamais deixam de explorar, ou que jamais chegam a estabilizar-se, ou que se desestabilizam por motivos de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesses, mudanças de valores) ou externas (mudanças políticas) (HUBERMAN, 1989, p. 142).

A primeira fase descrita por Huberman é a *entrada na carreira*, que inclui a sobrevivência e a descoberta. A sobrevivência está relacionada ao choque de realidade (VEENMAN, 1988), com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula e com a dificuldade em combinar ensino e gestão de classe. Descoberta traduz o entusiasmo inicial, em que o estagiário se coloca numa posição de responsabilidade, o que para alguns torna a inserção na docência um período fácil, mas, para outros, as dificuldades tornam essa fase muito complexa. A *segunda* é a *de estabilização*, que se caracteriza por um maior sentimento de facilidade no desenvolvimento das atividades em sala de aula, de ser capaz de selecionar métodos e materiais apropriados em função dos interesses dos alunos. A *terceira* é a etapa de *experimentação ou diversificação*, em que alguns professores investem na melhoria de sua capacidade como docente e buscam um estímulo profissional; outros focam seus esforços na busca pela promoção profissional pelo desempenho de funções administrativas; outros, ainda, diminuem seus compromissos profissionais, abandonando a profissão ou se dedicando paralelamente a outras atividades. A *quarta* é a *procura por uma situação profissional estável*, período em que os professores se questionam sobre a própria eficiência como docentes. A *quinta* etapa é a *de preparação para a aposentadoria*. Nessa etapa, alguns professores mostram-se cansados e podem revelar uma frustração para os estagiários, como expressou Eliana:

Vejo que alguns professores não se preocupam com a aprendizagem dos alunos. Ao invés de aproveitar o tempo da aula eles dão listas enormes de exercícios para os alunos sem auxiliá-los e aí eles ficam períodos inteiros sentados na cadeira fazendo outras coisas [...]. Durante todo meu estágio eu não sentei em nenhuma de minhas aulas, mesmo quando os alunos estavam desenvolvendo atividades eu ficava circulando na sala, tirando dúvidas (Encontro).

Lúcia, que era licencianda e, por isso, fazia parte do grupo, também revelou seu sentimento em relação a alguns de seus professores da Educação Básica:

Eu tive uma professora que fazia isso no Ensino Médio, ficava lendo jornal [...] mas eu não aceitava isso e fui até a direção exigir que a professora ministrasse aula ou a direção deveria substituí-la [...]. Então, como tempos atrás eu percebia que isso não era bom para mim, também não faço isso com meus alunos (Encontro).

Eliana e Lúcia expressaram a ideia de que as experiências vivenciadas no ambiente escolar, na condição de estagiárias ou de alunas, ofereceram-lhes elementos para que percebessem que aquelas não eram professoras comprometidas com uma educação de qualidade. Os acontecimentos presenciados e percebidos pelas estagiárias podem conduzir os futuros docentes a um processo de produção de saberes profissionais de professor, uma vez que “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar” (JORDELL, 1987, p. 171).

Lortie (1975, apud TARDIF, 2000) também alerta que os professores foram “mergulhados” em seu espaço de trabalho durante aproximadamente dezesseis anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão manifesta-se por

meio de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses saberes permanecem fortes e quando começam a atuar em sala de aula são principalmente a essas crenças que eles recorrem para solucionar seus problemas profissionais (TARDIF, 2008).

Os estudos realizados, por ocasião da presente pesquisa, proporcionaram-nos condições para compreender melhor as dificuldades que os licenciandos precisavam enfrentar durante a realização do estágio. Sem desconsiderar a importância de cada fase, focalizaremos nossa atenção naquela que mais se aproximava das estagiárias: a “entrada na carreira”, a qual Huberman denominou de período de *sobrevivência e descoberta*.

Alguns dos resultados desta pesquisa revelaram que a iniciação ao ensino e a inserção do estagiário no campo profissional estiveram marcadas por aprendizagens diversas: a busca de conhecimentos para a superação de obstáculos, as exigências pessoais em relação ao próprio desenvolvimento profissional e a necessidade de produzir conhecimentos de professor que dessem conta das exigências impostas pela escola e pelos alunos, como deixa claro o depoimento de Estela:

Eu tive que mudar as ideias que tinha sobre o que era ser professor [...]. A gente acha que é fácil ensinar e, por isso, muitas vezes criticamos os professores, mas agora que estou vivenciando essa prática percebo que ser professor é muito complicado [...] muitas ideias que eu tinha precisaram ser reconstruídas [...]. Isso só foi possível porque fui desafiada a pensar sobre o que fazia (Entrevista).

As palavras de Estela reforçam as nossas convicções de que situações práticas assistidas ou vivenciadas no processo formativo podem subsidiar a produção de conhecimentos de professor, se os elementos da prática forem analisados criticamente e (re)elaborados a partir das discussões e reflexões ancoradas nos saberes docentes e nas teorias que os sustentam com vistas à produção de novo conhecimento e de qualificação da prática.

Para além destas questões, outros fatores vieram à tona em nossas conversas no grupo: um deles estava relacionado aos diferentes *papéis* que os licenciandos precisavam desempenhar: na universidade, eram estudantes, enquanto na escola seus papéis confundiam-se: ora eram identificados como *estagiários*, ora como *substitutos do professor*, ou ainda como *professores*.

Essas questões, embora pouco consideradas nas pesquisas educacionais, tiveram reflexos importantes na forma de condução do trabalho das estagiárias e, também, nas atitudes dos professores titulares, como bem expressou Leandra: “Eu não tive acesso ao caderno de chamada por que a professora disse que ele deveria ser preenchido por ela, que o professor é que preenche o caderno [...] eu queria fazer a chamada para conhecer os alunos” (entrevista); ou ainda no relato de Lúcia:

No intervalo eu não entrava na sala dos professores [...] eu não sabia se podia entrar [...] as professoras me chamavam, mas é que eu estudei na mesma escola e lembro que aluno nenhum podia entrar lá [...] então ficava meio assim, nos corredores, com receio de entrar (Encontro).

Ao expressar “[...] lembro que aluno nenhum podia entrar lá [...]”, Lúcia revela que, em muitos momentos, os estagiários assumem modelos ou atitudes aos quais foram expostos em sua trajetória como alunos. Outras manifestações indicavam, ainda, que o estagiário, enquanto atua na escola, precisa se dar conta da “perda do lugar de aluno” e assumir esse “novo lugar”, permitindo a sua constituição profissional, como observou Ester: “O estágio te coloca num outro lugar, não de aluno, mas de professor e essa é a diferença. Tu se sente mais responsável pelo conhecimento que tu deve ter” (entrevista). Na passagem do lugar de *aprendente* para o lugar de *ensinante*, a posição inverte-se na

relação assimétrica, necessária para a aprendizagem (RUFINO, 2001). Essa passagem não foi muito tranquila para os licenciandos, como esclarece Luciane:

Nós estamos sendo ensinadas e de um momento para outro nós temos que ir à escola ensinar. Com os estudantes do Ensino Fundamental eu me sentia mais segura para estabelecer o que eu queria trabalhar em aula. Mas quando se trabalha com adolescentes dá certo medo, porque temos a mesma idade deles e nós também estamos ainda aprendendo, nós somos ainda estudantes que nem eles, nós ainda não somos professores de fato. Então essa passagem é muito rápida. Na faculdade eu sou aluna como eles e na escola eu sou professora. Esse processo é muito rápido e a gente tem que ter tempo para essa mudança (Encontro).

A manifestação da licencianda expressa que a vivência de uma ação concreta tirou Luciane do lugar de aprendente e a colocou no de ensinante. Naquele lugar, ela precisava estabelecer outro tipo de interlocução com os saberes adquiridos na sua formação para a realização da atividade de docência. Diante daquela situação, era preciso transformar sua relação de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua prática. Tardif (2008, p. 39) destaca a importância dessa passagem, uma vez que: as múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, enquanto condição para sua prática.

Do material analisado e produzido, foi possível construir argumentos sobre a importância que podem adquirir os processos formativos que tenham a pesquisa-ação como uma ação formativa, e como instrumento de análise de práticas educativas. Dessa maneira, possibilitam, pela discussão e reflexão, a construção de saberes docentes indispensáveis para ensinar, como manifesta Eliana:

Quando ouvia meus colegas falarem do estágio e de suas experiências com alunos eu não tinha noção de tudo o que precisava aprender e do que isso tudo envolvia [...], agora percebo que é uma experiência única, rica, talvez a mais importante até agora [...], mas confesso, sempre fico muito tensa e sofro demais no dia anterior à aula [...]. Essa prática de analisar e buscar compreender cada situação vivida faz a gente aprender a lidar com essas questões e isso qualifica as nossas aulas, porque elas interferem no desenvolvimento da nossa prática (Entrevista).

Outros elementos indicam que o período de estágio seja, talvez, um dos momentos mais significativos do processo de formação do professor. Assim, ele precisa ser reconhecido – pelos estagiários, pelos professores das escolas, pelos professores formadores, e, especialmente, pelos orientadores de estágio e pelas instituições educativas: escola e universidade –, como espaço/tempo de aprendizagem, e não como mera exigência legal dos programas de formação de professores.

O estudo mostra que o desenvolvimento profissional do professor é um processo fundamentalmente educativo, que se concretiza à medida que ele busca compreender as situações concretas apresentadas em sua rotina; dependente, portanto, da sua capacidade de investigar sua própria atuação. Ressaltamos, também, a importância de formar profissionais professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam.

Resultados do nosso estudo advertem que a profissão docente é complexa e conflituosa, além das primeiras experiências no exercício dessa profissão, que ocorrem por intermédio do Estágio de Docência, potencializam esses conflitos. O modo como acontece a inserção do futuro professor no campo profissional pode gerar efeitos positivos – quando os momentos de dúvidas, incertezas e frustrações são aproveitados como ocasiões para

superar visões simplistas da atividade docente – procurando apreender as relações mais complexas do conhecimento teórico e prático.

A análise, do trabalho desenvolvido, aponta para o fato de que a formação dos professores faz parte de uma construção coletiva de espaços de interação pedagógica propiciados pela escola e pelos sistemas de ensino, com a participação, também, da comunidade escolar. Ao acompanhar a inserção dos licenciandos nos processos de produção e desenvolvimento de Situações de Estudo e ao envolvê-los num trabalho de pesquisa-ação, criamos esses espaços de interações nos coletivos escolares, de forma mais intensa e sistemática, pois nessas interações as pessoas aprendem e se desenvolvem.

Reafirmamos, assim, que a pesquisa deve fazer parte do trabalho do professor e não pode ser separada da atividade docente, pois por intermédio dela é possível analisar as ações desenvolvidas em sala de aula e, por isso, ela qualifica o ensino e favorece o desenvolvimento da autonomia docente para a proposição de um ensino de melhor qualidade.

Considerações finais

Nosso estudo revela que o ensino é uma atividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, determinados pelo contexto, com resultados em grande parte imprevisíveis e carregados de conflitos. A ação docente demanda articulação e mobilização de uma diversidade de saberes. O contexto da sala de aula não envolve somente o trabalho com os conteúdos de ensino, mas também relações interpessoais; implica a construção de habilidades para a gestão da sala de aula, assim como requer a mobilização de diferentes saberes diante das situações que emergem na sala de aula e que não são pré-determinadas, exigindo que o professor busque soluções para os problemas e conflitos que permeiam o ato de ensinar.

Uma leitura mais aprofundada sobre as ações desenvolvidas pelos estagiários, nos espaços e tempos dos Estágios, revela que o exercício da reflexão marcada por questionamentos, que visam à compreensão dos fenômenos vivenciados em sala de aula, ao estabelecer relações entre o que vivenciaram no estágio e os conhecimentos construídos durante a formação inicial, favorece a apropriação de conhecimento profissional do professor e preparam melhor o futuro professor para a sua inserção no campo profissional.

Referências

BURKE, Peter; FESSLER, Ralph; CHRISTENSEN, Judith. *Teacher career stages: implications for staff development*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1984.

CONTRERAS, José Domingo. La investigación en la acción. *Cuadernos de Pedagogia*. Madrid: Morata, n. 224, p. 7-19, abr. 1994.

DE BASTOS, Fabio da Purificação, et al. *Pesquisa ou investigação? As ações que queremos!* Santa Maria: PPGE; UFSM, 1999.

FIorentini, Dario; SOUZA JR, Arlindo; MELO, Gilberto Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2002.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores – por uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*. Barcelona: PPU, 1995.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000.

- _____. Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. *Résumé d'une recherche démentielle*. Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation (54), Université de Genève, 1989.
- JORDELL, Karl Oyvind. Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, n. 3. v. 3, p. 165-177, 1987.
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. In: *Revista Brasileira de Educação: Revista da Anped*, nº 9, p. 51-86, 1998.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RUFINO, Solange. *O aprender da docência nas narrativas da experiência dos participantes*. Ijuí: Ed. Unijuí. (Coleção Trabalhos Acadêmico-Científicos. Série Dissertações de Mestrado), 2001.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Tradução Guillermo Solana. 2. ed. Madrid: Morata, 1993.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- _____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação* (Anped), Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, revista quadrimestral de Ciência da Educação, n. 73, p. 209-244, 2000.
- VEENMAN, Simon. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, A. (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, p. 39-68, 1988.
- ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas*. Lisboa: Educa Professor, 1993.

Caminhos para o bem-estar docente através da contação de histórias



Janaina Cé Rossoni*
Denise Regina Quaresma da Silva**

Resumo:

Este artigo versa sobre o bem-estar docente e objetiva refletir sobre a contribuição da contação de histórias no desencadeamento de situações promotoras de motivação e satisfação. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo, descritivo, pautando-se no relato de três oficinas oferecidas a docentes e graduandos/as da cidade de Canoas/RS. Nossa reflexão leva em consideração pressupostos teóricos advindos dos estudos de Nóvoa (2007), Pocinho e Capelo (2009), Sampaio, Stobäus, Mosquera e Jesus (2012), entre outros. A partir dos relatos dos/as participantes, é possível constatar que o sentimento de mal-estar não permeia a fala dos/as graduandos/as do curso de Letras, porém faz-se presente no discurso de professores atuantes na rede pública. Percebemos que a contação de histórias, direcionada às histórias pessoais, alheias e coletivas, promove um desencadeamento de estratégias de produção de sentidos e, conseqüentemente, situações de bem-estar docente.

Palavras-chave:

Bem-estar. Contação de histórias. Docência.

Abstract:

This paper talks about the teacher's well-being and aims to reflect on the contribution of storytelling in situations that promote motivation and satisfaction. The methodological approach is descriptive and qualitative, based on the report of three workshops offered to teachers and undergraduate students, in Canoas/RS. Our reflection considers the theoretical studies from Nóvoa (2007), Pocinho and Capelo (2009), Sampaio, Stobäus, Mosquera and Jesus (2012), among others. From the reports of the participants it is possible to see that the speech of Languages students do not include discomfort syndrome, however it exists on the speech of active teachers in public schools. We realize that the act of storytelling, when directed to the collective and personal stories or other people's stories, promotes strategies that trigger the production of meaning and, consequently, the well-being of teacher.

Keywords:

Well-being. Storytelling. Teaching.

* > Mestre em Educação pelo UNILASALLE. Especialista em Leitura e Produção Textual e Professora de Língua Portuguesa da rede pública municipal de Canoas. E-mail: janainace@gmail.com.

** > Psicóloga. Pós-Doutora em Estudos de Gênero. Doutora e Mestre em Educação. Professora do PPG em Educação do UNILASALLE em Canoas/RS e do PPG em Diversidade e Inclusão da FEEVALE/RS. E-mail: denisequaresmadasilva@gmail.com.

Introdução

O mal-estar docente é um assunto que tem suscitado muitos questionamentos e pesquisas acadêmicas. Estudos³ apontam a emergência de novos olhares sobre a profissão docente perante as mudanças sociais contemporâneas que acarretam “fardos”⁴ difíceis de serem carregados, transportados e desvencilhados da condição de ser professor/a.

Nesse ínterim, as doenças advindas de situações de mal-estar são, geralmente, vistas como senso comum, isto é, o mercado aposta em livros de autoajuda, em medicamentos farmacêuticos promotores do milagre da recuperação. Contudo, pouco fala-se ao professor/a de sua professoralidade, de sua condição de sujeito da educação com seus direitos e deveres (COSTA, 2005; NÓVOA, 2007; AGUIAR JR., 2010). Ao contrário, a mídia lida com essas questões às avessas, noticiando, muitas vezes, o lado negativo da profissão docente, o que desencadeia a desmotivação profissional e a consequente carência de novos docentes.

Estudos apontam que o descaso com a docência pode ocorrer também nas próprias instituições de ensino, quando os gestores educacionais não propiciam condições favoráveis ao exercício das funções, e/ou situações de diálogo, de manifestações sobre angústias, ansiedades e preocupações (NÓVOA, 2007a; TEIXEIRA, 2007; TIMM; STOBÄUS; MOSQUERA, 2010; SAMPAIO; STOBÄUS; MOSQUERA; JESUS, 2012).

A demanda de trabalho absorve os docentes, e pouco se faz em termos de atividades de autoestima e autoimagem, tão importantes ao processo de subjetivação e ao cuidado de si e dos outros. A valorização precária dos professores/as diante de tantos afazeres acarreta decepções e um repensar constante sobre a carreira profissional. Cotidianamente escutamos relatos de desistência e de abandono que cercam o dia a dia de tantos profissionais da educação, os quais, solitariamente, carregam estes sentimentos. Também defrontamo-nos com muitos profissionais que, infelizmente, já abandonaram a docência. Outros tantos ainda continuam em salas de aula como meros figurantes de um contexto reducionista e fragmentado (COSTA, 2005; TEIXEIRA, 2007; AGUIAR JR., 2010).

Diante dessa problemática, tratada na Formação Continuada de Professores da Rede Municipal de Canoas/RS, propomos a realização de duas oficinas objetivando a ressignificação do ensino com a contação de histórias. Ministramos, também, uma oficina para graduandos/as do Curso de Letras, na ocasião do evento *Semana Acadêmica* promovido por uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Canoas/RS.

A partir da escuta das múltiplas vozes que ecoaram nas oficinas sobre a arte e o encantamento do ato de contar histórias, e a produção de sensações de bem-estar que o compartilhamento de histórias pessoais, alheias e coletivas possibilita, descreveremos o trabalho realizado e proporemos uma reflexão sobre o tema.

Fundamentando o enredo: o bem-estar docente e a contação de histórias

As oficinas que norteiam este trabalho versaram sobre a contação de histórias. Este termo provém de um neologismo da Língua Portuguesa, referente ao ato de contar/narrar histórias, no qual há a presença de um contador/narrador que dá corpo e voz às narrativas. Em inglês, *storytelling* é o termo correspondente para contação de histórias e há muitos estudos referentes a essa técnica desenvolvida em escolas americanas na qual está presente o ‘coração’, ou seja, o lado afetivo do processo educativo (COLLINS e COOPER, 2005).

A definição de contação de histórias/storytelling não obedece a padronizações. Os estudiosos e profissionais do assunto a conceituam conforme suas visões e experiências, ou seja, de forma subjetiva. Os autores Collins e Cooper (2005) a definem desta forma:

3 > Conforme o trabalho *Efeitos de um programa de apoio ao bem-estar docente na construção pessoal e profissional*, apresentado na IX ANPED SUL 2012.

4 > Expressão utilizada por Costa (2005) para se referir às cargas que podem acompanhar a atividade docente.

Definir contação de histórias ou contador de histórias é tentar concretizar o que é abstrato. É suficiente dizer que a contação de história está entre as formas mais antigas de comunicação. Ela existe em todas as culturas. Contação de história é comum a todos os seres humanos, em todos os lugares, em todos os tempos. Ela é usada para educar, inspirar, recordar eventos históricos, entreter, transmitir hábitos culturais⁵. (COLLINS; COOPER, 2005, p. 1).

O olhar dado à contação de histórias nas práticas realizadas, quer seja a contação de narrativas orais (oriundas de experiências individuais ou coletivas), quer seja a de narrativas impressas, não dispensou o caráter estético e artístico dessa modalidade literária. Pelo contrário, foi através do encantamento proveniente das histórias pessoais e alheias que as professoras e os/as estudantes se envolveram de forma interativa e emocional.

Segundo Collins e Cooper (2005, p. 4): “O conhecimento narrativo é experiencial e adquirido culturalmente. Ele é o melhor meio disponível para os estudantes organizarem suas experiências e compreenderem a si mesmos”. Assim, o contar e o ouvir histórias promovem processos de identificação com o outro e consigo mesmo, um repensar sobre as experiências de vida, sobre as escolhas do passado e as expectativas e perspectivas futuras. As histórias dirigem a atenção dos ouvintes devido ao seu caráter envolvente, já que há um misto de curiosidade e ansiedade para saber como será resolvido o conflito/problema ou como será o final da história.

Benjamin (1994) trata da natureza experimental das histórias, uma vez que o cerne de sua filosofia é a ‘experiência’ produtora de narrativas espontâneas. O autor escreve que a arte de narrar está em processo de extinção, pois os indivíduos já não sabem narrar devidamente uma história. Como causas do empobrecimento das narrativas, ele traz: as mudanças sociais, como a distância entre os grupos humanos, sobretudo, quanto às gerações; o desaparecimento do artesanato como organização pré-capitalista que permitia tempo para contar, conectando a mão, a voz, a palavra e o gesto; e, em consequência das duas causas anteriores, o enfraquecimento da narração como transmissora de sabedoria.

No texto *O narrador*, Benjamin (1994, p. 198) chama a arte de narrar de “[...] a faculdade de intercambiar experiências [...]” e caracteriza os narradores como indivíduos de senso prático, referindo-se assim à narrativa:

Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Portanto, as constatações de Benjamin vêm ao encontro das mudanças sociais contemporâneas. Uma vez que a contação de histórias seja resgatada, ora nas escolas, ora nas famílias, pode haver um reestabelecimento das experiências narrativas e, dessa forma, um resgate de tradições culturais, de fontes de sabedoria e de trocas mútuas. Professores/as e estudantes ao interagirem com suas próprias histórias ou com as construídas coletivamente, ou ainda, com histórias alheias, podem ressignificar suas experiências, as quais muitas vezes são comuns a todos, todavia, não são compartilhadas.

As oficinas realizadas com graduandos e docentes tiveram por objetivo mostrar às/aos participantes a contribuição da contação de histórias para as práticas escolares, como um subsídio para auxiliar o/a professor/a nas tarefas educativas. O enfoque dado ao tema diz respeito às técnicas e ao caráter transformador deste ato comunicativo. Em um primeiro momento, não havia o intuito de se observar o bem ou o mal-estar docente,

5 > Tradução livre de: To define storytelling or storyteller is to try to make concrete that which is abstract. Suffice it to say that storytelling is among the oldest forms of communication. It exists in every culture. Storytelling is the commonality of all human beings, in all places, in all times. It is used to educate, to inspire, to record historical events, to entertain, to transmit cultural mores.

mas sim de perceber como a contação de histórias estava sendo abordada ou vista pelos professores em suas atividades pedagógicas.

No entanto, durante o desenvolvimento das oficinas, foi possível perceber o quanto as/os docentes necessitavam de um carinho, de uma atenção, ou melhor, de uma proposta motivadora para seguirem adiante, para acreditarem em si mesmas/os, percebendo-se como sujeitos da educação.

A fim de fundamentar as articulações pretendidas entre os relatos obtidos durante as práticas sobre a contação de histórias e as situações de bem-estar docente, iniciamos o 'enredo' deste trabalho postulando alguns conceitos importantes.

Pocinho e Capelo (2009) têm lançado novos olhares para a condição docente, sobretudo, a respeito de estratégias de *coping*⁶, intervenções e reflexões na tentativa de propiciar condições que conduzam ao bem-estar do/a educador/a. Dessa forma, as autoras sugerem algumas estratégias utilizadas por professores/as não vulneráveis ao *stress*, os/as quais apresentam níveis mais elevados de eficácia, iniciativa e persistência em relação aos/as demais docentes, diante dos problemas diários. Dentre as estratégias, as autoras fazem referência a três dimensões: as de controle ou confronto; as de escape ou evitamento e as de gestão de sintomas.

As primeiras dizem respeito a estratégias de visão mais otimista, como discutir a situação, falar com outras pessoas envolvidas, ver a situação como uma oportunidade para aprender e desenvolver novas competências, tentar pensar em si como um vencedor. A segunda traz um olhar mais pessimista quando propõe como ações: antecipar as consequências para se preparar para o pior, delegar o trabalho a outros, aceitar a situação, porque não há nada que se possa fazer para modificar. A terceira estratégia apresenta certo grau de aniquilamento em algumas ações que acontecem em excesso, pois exemplifica como gestão de sintomas: ingerir bebidas alcoólicas, tomar tranquilizantes, sedativos ou outros medicamentos, comer, ver televisão, fumar.

Através de seus estudos, Pocinho e Capelo (2009) concluíram que professores autoeficazes se utilizam do primeiro tipo de estratégias citadas anteriormente, ou seja, as de controle. Essas ações reduzem as expectativas de fracasso e corroboram com a crença de que se pode exercer controle diante de situações adversas e complicadas.

Nóvoa (2007a) em ocasião de uma palestra proferida a educadores/as, a convite do Sinpro/SP, abordou os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo e defendeu uma nova identidade profissional, a fim de abrandar os paradoxos da profissão concernentes às atribuições de missões, do desprestígio docente e a inexistência de condições de trabalho concretas. Dessa forma, este autor defende que o compromisso ético dos/as professores/a seja a construção de uma escola centrada na aprendizagem, posicionando os alunos/as em um patamar comum de conhecimentos. Outro ponto, segundo o autor, é que a escola seja como a sociedade (com regras de vida em comum, de diálogos) e também que a mesma seja vista como uma instituição (não como prestadora de serviços, e sim como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, a pessoa).

As questões referentes à professoralidade são trazidas por Nóvoa (2007a) como desafios para o futuro, uma vez que deve haver uma (re)organização da profissão, uma formação centrada nas práticas e a credibilidade da profissão. Esse autor motiva os/as educadores/as quando diz que "[...] nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar. Nada substitui o encontro humano, a importância do diálogo, a vontade de aprender que só os bons professores conseguem promover." (NÓVOA, 2007a, p. 18). Essa fala produz sentimentos motivadores para o campo da Educação, uma vez que instiga os docentes a superarem os desafios vindouros com maior positividade.

Ao escrever *Vida de Professores*, Nóvoa (2007b) refere-se às abordagens (auto)biográficas no campo científico, como um movimento social que se utiliza de métodos

6 > Expressão que pode significar lidar com, enfrentar, ultrapassar, dar resposta a, reagir a circunstâncias adversas.

biográficos, autoformação e biografias educativas, já que as histórias de vida dão origem a práticas e reflexões de caráter interdisciplinar e de recursos conceituais e metodológicos. O autor propõe a categorização das histórias de vida baseada nos objetivos e nas dimensões que as abordagens privilegiam. Dessa forma, Nóvoa (2007b) acredita que as histórias de vida contribuem para a elaboração de novas propostas sobre a formação de professores e sobre a profissão docente.

Sampaio, Stobäus, Mosquera e Jesus (2012) objetivaram, a partir de dados de situações de mal-estar docente, colocar em prática uma intervenção com um grupo de professores da Educação Básica, através de oficinas. Este trabalho consistiu numa tentativa de propiciar condições de reflexões sobre as práticas e posturas docentes, tanto na vida pessoal como profissional, que conduzisse os/as educadores/as em direção ao bem-estar docente. De acordo com esses autores, cada professor/a, dependendo da forma como percebe a situação, lida de maneira diferente com as situações de mal-estar: “O grau de mal-estar docente depende da forma como lida com potenciais fontes de mal-estar, podendo esta forma de lidar ser aprendida.” (SAMPAIO et al., 2012, p. 5). Essa aprendizagem pode acontecer nas formações educacionais e nos encontros de educadores/as – quando há o desenvolvimento de qualidades e competências já existentes, agregando estratégias de *coping* e capacidade de resiliência, a fim de contribuir para o bem-estar docente.

Um dos pontos trabalhados pelos autores na proposta refere-se às questões ligadas à autoimagem e à autoestima docentes. Essas dimensões de cuidado de si dizem respeito aos aspectos físicos, mentais e espirituais, os quais muitas vezes são deixados de lado em detrimento de tantos afazeres que absorvem o cotidiano dos/as professores/as. Após as intervenções feitas, os autores constataram uma nova visão dos sujeitos quanto à própria saúde, seja na prática de exercícios físicos, seja na alimentação saudável ou no tratamento de enfermidades que eram relegadas a segundo plano.

Timm, Mosquera e Stobäus (2010, p. 874) advertem para a necessidade do/a professor/a não desistir de cuidar de si, em tempos de liquidez moderna⁷: “Pelo contrário, quando tudo parece dizer-lhe não ou estar a confundir seus projetos, é preciso que reassuma o comando de si mesmo.” Nessa perspectiva, os/as professores/as devem (re)construírem-se diariamente, num movimento de desacomodação, evitando, dessa forma, sentimentos de autopiedade e valorizando-se, numa postura de amor próprio. Os autores supracitados argumentam que a autoestima é decorrente da autoimagem e que ambas são processos permanentes e contínuos da construção da personalidade humana, sendo necessário um olhar mais atento a essas questões, a fim de se proteger da perversidade existente na era atual.

Teixeira (2007) trata da condição docente como uma relação. Segundo esta autora,

A docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Discentes e docentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro. Numa criação de si porque há o outro, a partir do outro. (TEIXEIRA, 2007, p. 429).

É, portanto, uma relação instaurada entre sujeitos socioculturais, cada qual com sua história de vida, sua bagagem cultural e emocional, enfim, com suas experiências. Entre tantas relações distinguidas pela autora, há a dimensão do cuidar, isto é, do zelo para consigo e para o outro, da ética e da estética, do respeito e da alteridade.

Como sujeitos socioculturais, os/as professores/as e os/as estudantes constroem-se a partir da troca de conhecimentos, sendo que esta construção não é estanque, não acontece em níveis. Nesse entendimento, a aprendizagem é construída de forma dialética, através da interação entre indivíduos e o meio externo. A curiosidade e o interesse em aprender vêm do outro que possibilita estas questões, vêm do docente que em sua condição de bem-estar, em sua autêntica professoralidade envolve, desafia e, assim, torna o conhecimento algo

7 > Expressão utilizada por Zigmund Bauman sobre a atual época da líquida modernidade, na qual as pessoas procuram sentido, mas ao mesmo tempo não querem se prender às suas próprias identidades.

convitativo, provocador e relevante aos/às alunos/as – conforme os estudos de Aguiar Jr. (2010). Este autor destaca que não basta analisar a sequência de atividades de um projeto ou a qualidade das mesmas, “[...] mas ainda o modo como as atividades são conduzidas nas interações entre professor e estudantes nas salas de aula em movimentos coletivos de construção de sentidos.” (AGUIAR JR., 2010, p. 720).

Nessa perspectiva de uma reinvenção de práticas e ressignificação de conteúdos, o/a docente vai construindo sua autoestima e conferindo autonomia aos/às estudantes, por meio do desenvolvimento de situações de interação, nas quais os/as alunos/as podem exercer sua autonomia, na medida em que expõem suas vontades, suas perspectivas acerca de um determinado assunto. Há, portanto, uma significativa produção de sentido e bem-estar, tanto para os docentes quanto para os discentes que compartilham dessas interações discursivas produtivas.

Nessa assertiva, a estrutura das histórias permite essa reorganização interna de sentimentos e de soluções de problemas, pois constitui-se, geralmente, de quatro partes: situação inicial, conflito, processo de solução, sucesso final. Para a resolução dos conflitos, os personagens munem-se de estratégias para resolvê-los, desenvolvendo suas capacidades e inteligências, de modo a solucionar e concluir com sucesso suas desventuras narrativas. Conforme Aguiar (2009, p. 79) essa estrutura ajuda as crianças a organizarem suas percepções e “[...] a vivenciar e resolver emoções que lhe parecem complexas e de difícil compreensão.”. Estendemos estes benefícios aos adultos, no caso, aos docentes e discentes.

A contação de histórias, com suas inúmeras possibilidades de interação, de identificação e sensibilização, envolve o ser humano e pode ser utilizada como método que auxilie os professores a formular estratégias de *coping*, servindo como ponte para a promoção de bem-estar.

O enredo da história: caminhos percorridos

A metodologia escolhida para este estudo foi a de abordagem qualitativa e foi pautada pelo relato de experiência advindo de três práticas distintas, cujas reflexões teóricas, referidas acima, servem de fundamentação para as articulações pretendidas sobre a contação de histórias como manifestação literária e como produtora de situações de bem-estar docente.

A primeira prática⁸ (P1) teve como público-alvo 25 professoras do Bloco de Alfabetização, isto é, docentes dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, que escolheram esta entre outras oficinas oferecidas em uma Escola Municipal de Canoas. O trabalho abrangeu aproximadamente duas horas e ocorreu em agosto de 2012, no evento intitulado *I Sábado Pedagógico: Saberes e Fazeres na Alfabetização*, um programa da rede municipal de Canoas, na Formação Continuada de Professores. Optamos pelo formato de oficina, para que as professoras pudessem interagir e se movimentar durante as dinâmicas propostas, cujo enfoque foi um novo olhar sobre a prática literária da contação de histórias nas salas de aula.

A segunda prática (P2), devido à Formação Continuada de Professores, contou com o público-alvo de 27 professoras, das quais doze eram professoras da Educação Infantil e quinze, do Projeto Pedagógico Alternativo (PPA), da rede municipal de Canoas, e ocorreu durante quatro horas. O evento aconteceu em setembro de 2012, no auditório da Secretaria Municipal da Educação, cuja pauta, desenvolvida também na P1, especificamos abaixo:

- » Preparação para a contação de histórias: ritual, motivação, aspectos sensoriais;
- » Exemplos de contação de histórias: *A casa* e *A princesa que queria ser bonita*, textos presentes na antologia de William J. Bennett;
- » Diferença entre o ler e o contar histórias: adaptações e reconstruções na sala de aula;

8 > A partir deste momento, apresentaremos os trabalhos realizados com as iniciais P para Prática, enumerando a primeira P1 e consecutivamente P2 e P3, D para docentes e E para estudantes graduandos do Curso de Letras.

- » A contação de histórias como atividade transformadora. Teóricos abordados: Vigotski (1998), Zumthor (2007) e Aguiar (2009);
- » Dinâmicas: contando nossas histórias; percebendo o outro; sequência textual; dramatização.

A dramatização foi o ponto-chave das oficinas, pois as professoras permitiram-se, como será relatado adiante, vivenciar a magia de fazer parte de uma história. Na P1, a história encenada foi *Lúcia Já-Vou-Indo*, de Maria Heloísa Penteado, na qual uma lesma é convidada para uma festa, contudo, movimenta-se vagarosamente e acaba chegando muito atrasada, como ocorre toda vez que recebe convites. Até que um dia, Chispa-Foguinho, uma libélula bem articulada, tem a ideia de fazer com que Lúcia participe dos eventos, sendo ela mesma a anfitriã. Assim, se Lúcia não consegue ir à festa, esta ocorre em sua casa.

Na P2, aconteceu a encenação da história *A corujinha branca*, de Tracey Corderoy e Jane Chapman, a qual narra a vida de uma coruja sem nome que mora em meio a neve. Um dia ela resolve sair pelo mundo a procura de novos lugares e encontra árvores cheias de cores, que num primeiro momento parecem joias, mas, quando aproxima-se, percebe que são corujas de todas as cores. Estas, por sua vez, repelem a corujinha branca, alegando que, como ela não tem cor, não pode pertencer àquele grupo. Para integrar-se, a coruja propõe a contação de suas histórias, repletas de aventuras e fantasia. As corujas multicores ficam encantadas com as narrativas e resolvem conhecer o lugar onde vive a nova amiga e vivenciar suas aventuras. Assim, tornam-se amigas, unidas pelas histórias de suas vivências.

Quanto à terceira prática (P3), esta envolveu dez alunos da graduação de Letras (sendo quatro alunos e seis alunas) e um professor e uma professora atuantes no curso, durante aproximadamente três horas. Esta atividade ocorreu em novembro de 2012, no miniauditório de uma Instituição de Ensino Superior (IES) de Canoas, em decorrência da Semana Acadêmica do Ensino Superior. A princípio, o formato seria uma palestra, entretanto, optamos por uma oficina intitulada *Literatura infantil: ênfase na contação de histórias*, para que teoria e prática se entrelaçassem, assim como nas duas práticas anteriores. Nessa oficina, a pauta sofreu alterações devido ao tempo destinado à dinâmica ‘contando nossas histórias’, na qual os/as alunos/as relataram suas histórias de vida, suas expectativas quanto à profissão e quanto ao ser professor com facilidade de expressar suas ideias, denotando liberdade de expressão, desinibição e vontade de falar.

Os personagens protagonistas e seus discursos

Com o intuito de estabelecer conexões entre a teoria e a prática, relatamos a seguir os discursos dos/as participantes envolvidos nas atividades propostas. Nas três práticas, o processo inicial foi semelhante. Após a contação da história *A casa* (escolhida para abordar a questão do trabalho mútuo, do esforço dispensado às atividades físicas e mentais, do prazer de se fazer um trabalho bem feito), propusemos a dinâmica ‘contando nossas histórias’. Colocamos uma caixa cheia de objetos (relógio, livro, agenda, dicionário, perfume, jogos, celular, carteira, brinquedos, medicamentos, material escolar etc.) no centro dos grupos e pedimos que cada um/a escolhesse um objeto com o qual se identificasse. As professoras da P1 demoraram um pouco para se levantarem e escolherem os objetos.

Abstivemo-nos de qualquer comentário, pois nosso objetivo foi observar e perceber como lidavam com a situação proposta. As docentes demonstraram certa falta de vontade e insegurança na escolha do objeto, como nos comentários a seguir (salientamos que os registros foram coletados através da transcrição das falas gravadas em áudio):

Acho que vai faltar coisa. Não vai ter pra todo mundo (D20). É pra pegar qualquer um?(D7). Não tem nenhum que me identifique, mas vou pegar esse mesmo (D9).

O mal-estar já se pronunciava antes mesmo de se iniciar o diálogo entre os pares. Após escolherem os objetos, voltaram aos seus lugares. Nós estávamos sentadas junto a elas no círculo e pedimos que alguém iniciasse sua fala, contando suas histórias a partir do objeto escolhido. Após o desconforto inicial, uma professora perguntou:

É pra falar o quê? Meu nome, onde trabalho, pra que turmas dou aula? (D1). A professora sentada ao lado ajudou: Conta um pouco de ti, por que tu escolheste o objeto, o que tu fazes... (D2).

Os relatos focaram mais as questões profissionais, sobretudo, questões de horários, turmas, demanda de trabalho. Pouco falou-se do aspecto pessoal, da família, das perspectivas e dos sonhos:

Escolhi o relógio porque estou sempre correndo contra o tempo. Trabalho 60h e não tenho tempo para fazer cursos, me atualizar (D6). Sempre procuro fazer do limão uma limonada, uso as ferramentas que tenho e tento trabalhar da melhor maneira possível (D10). As turmas são cheias e fica difícil fazer um bom trabalho (D13). Peguei o quebra-cabeça porque minha vida é um, tenho que me virar em muitas para dar conta de tudo o que tenho pra fazer (D25).

Após a dinâmica, contamos a história *A princesa que queria ser bonita*, cujo enredo emociona e provoca reflexões sobre o bem que se faz ao outro, sobre a alegria de ajudar alguém a se sentir melhor, a encontrar um caminho, enfim, sobre a beleza que se carrega dentro de si e que é vista pelo outro. As professoras emocionaram-se com a narrativa, cada uma da sua maneira. O desconforto inicial deu lugar a uma leveza, a um compartilhamento de emoções claramente percebidas, uma vez que a contação de histórias acontece através do olhar, dos gestos e, como contadoras, percebemos que as docentes se identificaram com a história e a má vontade deu lugar ao encantamento.

Na dinâmica final, as participantes foram convidadas a encenar a história *Lúcia Já-Vou-Indo*, de Maria Heloísa Penteado, que conta a história de uma lesma que não conseguia chegar a tempo aos eventos sociais (festas, aniversários, casamentos). A protagonista não poderia ter sido mais perfeita. Enquanto a história era narrada, ela fazia sua performance de um jeito muito divertido, pois agia exatamente como uma lesma. As demais personagens também demonstraram excelente atuação, manifestaram prazer em colaborar e estavam contentes por vivenciar a narrativa em grupo.

Ao término da oficina, notamos que a comunicação realizada provocou transformações, algumas superficialmente detectadas, outras transcritas nos relatos a seguir:

Minha intenção era sair mais cedo pra fazer um monte de coisas em casa. Mas fui ficando, ficando e gostei muito. Obrigada! (D12). Eu não costumo gostar desses cursos de formação, mas esse foi diferente. Eu gostei bastante (D7). Que bom saber que tu és professora como nós. Eu adorei a manhã de hoje e adorei te conhecer (D13). Quando fizeres outras formações, me avise. Estou me sentindo feliz. Parabéns! (D21).

Na P2, a pauta de trabalho foi a mesma, sofrendo algumas alterações quanto às dinâmicas. Contudo, as professoras utilizaram melhor o tempo para contar suas histórias e houve claramente sinais de mal-estar presente nas falas das docentes que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme os discursos a seguir:

Tenho 24 anos de Magistério, estou me aposentando no ano que vem. Trabalho com 18 turmas no PPA e trabalho também com o Ensino Médio, com os alunos que saem da EJA (Educação de Jovens e Adultos) das escolas públicas da região de Canoas. Esses alunos são semianalfabetos. Vejo que no PPA os alunos adoram ler, estão sempre com um livro na mão, mas na hora de produzir é triste. Com a nova lei não há mais reprovação, as professoras vão ter que dar conta (D4).

Eu queria pegar uma boneca (da caixa de objetos), mas quando cheguei não tinha. Eu pensei na afetividade, no aconchego, por isso a boneca em função das crianças. Daí eu substituí pelo macaquinho porque os animaizinhos também precisam de atenção e carinho.

A maioria dos problemas que a gente enfrenta é em função da carência do nosso aluno. A rejeição e revolta que eles têm não é com a gente (D6).

Eu escolhi o relógio por questão de pontualidade, de que cada dia a gente tem menos tempo na vida. Em vez de 24h a gente tinha que ter 48h. A vida vai passando e cada vez temos menos tempo (D11).

Eu peguei um pen-drive, porque a pen-drive tem sido tudo pra mim. Eu carrego a minha vida aqui. Tenho muitas turmas, o trabalho é cansativo (D12).

Eu fui uma das últimas a chegar na caixa e vi a Bíblia. Achei muito interessante isso porque é aqui (na Bíblia) que eu busco todos os dias... (A professora emociona-se e chora. Fica com a fala engasgada, mas reinicia sua fala). Eu trabalho com o PPA e é um desafio em razão da clientela diferente da escola em que eu trabalhava há 8 anos. Eu achei que eu não ia conseguir. Mas agora eu já sou amada por eles (D15).

Apesar de eu ser formada em Letras – Português/Inglês eu tenho turmas do 1º ao 5º ano à tarde com o PPA. É uma experiência nova, não é muito a minha área, mas estou trazendo um pouco de Inglês pra eles, através de musicinhas (D19).

Eu estou sempre garimpando trabalhos diferentes. Eu vim à oficina para aprender, para ter algum trabalho que eu possa utilizar nas aulas. A gente precisa sempre ter uma cartinha na manga para atender aquele aluno que a gente encontra todo dia. Ontem chegou um aluno de São Paulo, a essa altura do ano, no 2º ano, não alfabetizado. O que eu vou fazer? (D20).

Esses relatos fizeram parte da primeira dinâmica da oficina, isto é, ocorreram antes da exposição da teoria, da conversa e da contação de histórias. Os sintomas de mal-estar permeiam as falas das professoras e se referem às questões presentes nos estudos de Nóvoa (2007a), Teixeira (2007), Timm, Stobäus e Mosquera (2010), Sampaio, Stobäus, Mosquera e Jesus (2012), como a demanda de trabalho, as missões, o tempo, o número de alunos e de turmas em excesso, trabalho fora da área de atuação, as diversidades, o enfraquecimento físico, psíquico e espiritual.

Por outro lado, os discursos das professoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) são mais otimistas e alegres. Elas pareceram seguras de suas escolhas, de suas carreiras e do trabalho diário com as crianças pequenas. Em suas falas, é possível perceber que a contação de histórias está mais presente na rotina de trabalho do que no cotidiano das professoras dos anos iniciais:

Faz 4 meses que trabalho no berçário de uma EMEI. Eu escolhi o bloco lógico pensando que todo mundo já tentou montar um e o que conta é a persistência e eu acho que isso vale muito na vida da gente. Outra relação é que quando a gente leva um objeto pra contação de histórias, principalmente no berçário, a criança se interessa mais. Eu conto histórias uma vez por semana e fiz um boneco chamado Zé Contador de Histórias. Ele vai contando as histórias e as crianças vão pegando. É um objeto que eu trago junto com a contação de histórias (D9).

Escolhi o chá de frutas e flores por ser um chá misto e eu acredito que não só o professor, mas o ser humano em si é um ser holístico de muitas potencialidades. E o professor tem sempre que buscar uma diversidade tanto na vida pessoal e na vida profissional principalmente, porque a demanda está vindo cada vez maior pra gente atender a essas crianças da nova geração (D13).

Eu falo muito. Falo mesmo. Não precisa ter um livro na minha mão. É algo meu com as crianças. Através de uma história eu acabo dando uma aula. É algo muito habitual na minha vida. Eu não precisei ser professora pra isso. Escutar uma história é ótimo. Contar é melhor ainda porque tu sabe que alguém está te escutando (D7).

Eu escolhi este objeto (um colar havaiano) porque eu gosto muito do círculo. Eu acho que o círculo tem a ver com a cooperação, com os olhos nos olhos e isso é muito legal com as crianças. Eu também trabalho no berço (D18).

Trabalho com o Maternal I e me identifiquei com a caixa de giz, que geralmente é o professor que usa, porque eu não me imagino fazendo outra coisa. Já estou na profissão há 28 anos (D2).

Apenas uma participante (que, inclusive, chorou durante seu relato) saiu da oficina antes do término, justificando que estava com um forte resfriado. As demais participaram ativamente das dinâmicas propostas, tecendo comentários elogiosos e conversando sobre suas práticas, bem como pedindo dicas para a contação de histórias.

Nesta P2, a história escolhida para dramatização, novamente, foi *A corujinha branca*, de Tracey Corderoy e Jane Chapman. As participantes interpretaram muito bem a narrativa, voaram como corujas, vivenciaram as aventuras contidas nas histórias da corujinha branca e vibraram. Riram bastante, demonstrando perceptível sensação de bem-estar por estarem fazendo parte da dinâmica.

Ao final da oficina, recebemos muitos abraços, sorrisos e elogios. A seguir, alguns comentários que consideramos relevantes para exemplificar as sensações produzidas:

Adorei a oficina. Vou contar a história da “Princesa que queria ser bonita” para meus alunos esta semana (D10). Lá na nossa escola estamos precisando desse entusiasmo, dessa motivação para encantar os alunos. Gostei muito dessa manhã. Por favor, me avise sobre próximas oficinas (D14). Parabéns pela oficina, Janaina. Tu falas de um jeito gostoso, bom de ouvir. Aprendi muito hoje e vi como contar histórias é simples e ao mesmo tempo proporciona tanta coisa (D25).

A P3 envolveu estudantes da graduação do curso de Letras de uma IES de Canoas. A pauta de trabalho sofreu algumas reduções em relação às oficinas anteriores, mesmo assim, não conseguimos abordar tudo o que havíamos programado, devido ao grande tempo dedicado ao momento do ‘contando nossas histórias’. Os/As graduandos/as permitiram-se falar sobre suas expectativas e perspectivas quanto ao curso escolhido, quanto ao ser professor e quanto às questões sociais que norteiam a educação. Para exemplificar, trazemos alguns excertos dos discursos:

Depois que comecei a ler a Bíblia e a falar sobre suas histórias fiquei desinibido e senti que as pessoas prestavam atenção em mim. Então resolvi cursar Letras para melhorar ainda mais minha fala e escrita e pretendo lecionar Português para os adolescentes, pois me identifico com essa faixa etária (E3).

Meu objetivo é ser ator, por isso escolhi o microfone. Quero cursar Artes Cênicas na UFRGS, mas penso que o curso de Letras vai me ajudar nas questões de escrita e oralidade, vou aumentar meu vocabulário e me expressar melhor (E9).

Escolhi esse curso porque gosto de lidar com pessoas e acredito no futuro do professor. Sei que o discurso é outro. O professor é desvalorizado, desmotivado, ganha pouco. Mas eu quero ensinar. Gosto do clima da sala de aula, de escola e acredito que o professor ainda será bem reconhecido (E5).

Sou ex-militar. Sempre gostei de ler histórias, principalmente as infantis, por isso escolhi esse livro. E hoje estou aqui, realizando meu sonho de estudar Letras (E10).

Eu escolhi este curso porque não quero trabalhar com as séries iniciais. Me identifiquei com os alunos maiores, pois quero trabalhar os conteúdos e sei que vou fazer um bom trabalho. Futuramente pretendo me especializar em Linguística (E1).

Depois das narrativas orais, exemplificamos o uso da contação de histórias de narrativas impressas, trabalhamos a teoria, ensinamos algumas técnicas e finalizamos com a história da *Corujinha Branca*, que provocou visíveis emoções, como olhos cheios de lágrimas, sorrisos e espanto.

As/Os graduandos/as agradeceram pela participação na oficina e saíram felizes pelos corredores acadêmicos, seguros de si e de suas escolhas profissionais.

De acordo com as práticas relatadas, permitimo-nos constatar que há semelhanças entre as práticas realizadas, todavia, há diferenças de suma importância como a questão

da fala com liberdade na P3. Os sucintos relatos de vida e de experiência, bem como a insegurança sobre o que falar dos/as docentes da P1 (principalmente) sugerem situações de mal-estar docentes já instaladas, uma vez que os graduandos (ainda não docentes) demonstraram-se seguros de si, das suas escolhas e de suas visões de futuro.

À guisa de conclusão, o desfecho da história

Os discursos coletados durante as oficinas permitem distinguir situações de bem e mal-estar docentes instaladas no corpo docente atuante em níveis e projetos diferenciados de ensino. Primeiramente, destacamos que a desmotivação demonstrada pelas professoras participantes da P1 pode ter decorrido em virtude da oficina acontecer em um sábado pela manhã e, também, por tratar-se de uma Formação Continuada oferecida pela rede de ensino. Constatamos que, antes mesmo de saberem do que se tratava, já apresentam falta de vontade e desinteresse e, em suas contações de histórias, relataram o mal-estar subjacente às suas práticas diárias em sala de aula com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Outra questão inerente é o fato dessas professoras pertencerem ao Bloco de Alfabetização instituído recentemente, cujo cerne é a não retenção do aluno nesses três anos escolares. Sendo assim, os/as alunos/as poderão se alfabetizar gradualmente durante esse período, o que acarreta um visível mal-estar diante da problemática da não alfabetização no 1º ano (ou como anteriormente instituída, a 1ª série).

As participantes da P2 demonstraram mais alegria e motivação, principalmente, as docentes da Educação Infantil. A contação de histórias está presente em seu trabalho diário com as crianças pequenas e seus discursos são repletos de segurança quanto à escolha profissional e ao trabalho em si. Por outro lado, as professoras que atuam no PPA relataram queixas a respeito do número elevado de turmas, do pouco tempo disponível, do trabalho fora da área de atuação e dos desafios enfrentados.

Os/As estudantes participantes da P3 demonstraram facilidade de expressar suas histórias ao grupo. Falaram de sua vida pessoal, suas visões de futuro profissional e crenças na condição de ser professor como profissional importante à sociedade e merecedor de valorização.

Durante as três práticas foi possível verificar uma mudança positiva nos semblantes, nas atitudes e nas falas produzidas após a contação de histórias: a de si mesmos, as coletivas e a narração das histórias impressas. Isso ocorreu porque o contar histórias consiste em um ato de comunicação que permite a prática dinâmica de trocas simbólicas, imaginárias e reais, através do diálogo estabelecido entre o contador e o ouvinte. As palavras narradas interagem com o universo vocabular do espectador, proporcionando possíveis relações e significações.

Os discursos coletados, em consonância com os diversos teóricos estudados, permitem considerar que há estreita relação entre a prática da contação de histórias e o desencadeamento de situações promotoras de bem-estar.

Conforme Zumthor (2007), o recebimento de uma comunicação acarreta uma transformação. As histórias, como situações comunicativas, despertam o interesse, a curiosidade, a identificação e, assim, transformações, sejam físicas, emocionais, psíquicas, espirituais. Ao utilizar-se do simbolismo e da linguagem existentes em seu corpo e em sua voz, o narrador estimula a troca de emoções inerentes à identificação com as experiências alheias.

Collins e Cooper (2005) chamam de encantamento a convergência entre a história, a contação e o ouvinte. Dessa maneira, a partir de seu caráter estético e artístico a narração/contação de histórias configura-se como um veículo sócio dialético, ou como referimos no título deste trabalho, um caminho que pode guiar os/as docentes a situações de bem-estar e, conseqüente encontro de produções de sentido para a docência e para a vida.

Apontamos que o uso da contação de histórias nos espaços de formação docente pode se constituir como caminho para o sentir-se bem, para a motivação, para o cuidado

consigo (a partir dos processos de autoimagem e autoestima), uma vez que a interação sócio dialética estabelecida contribui para o desenvolvimento desses processos de percepção de si mesmo e do outro.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira de. (Coord.). *Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2009.
- AGUIAR Jr., Orlando. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. In: SANTOS, Luciola et al. (Org.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BAUMAN, Zigmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura, história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENNETT, William John. A casa. In: *O livro das virtudes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995. p. 240.
- BENNETT, William John. A princesa que queria ser bonita. In: *O livro das virtudes II: o compasso moral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 332. 1996.
- COLLINS, Rives; COOPER, Pamela J. *The power of story: teaching through storytelling*. 2. ed. Illinois: Waveland Press, 2005.
- CORDEROY, Trace; CHAPMAN, Jane. *A corujinha branca*. Tradução de Michele de Souza Lima. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. v. 26, n. 93, p. 1257-1272, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 17 nov. 2012.
- NÓVOA, António. Livro: *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO/SP, 2007a.
- _____. História de vida: perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de Professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007b.
- PENTEADO, Maria Heloísa. *Lúcia Já-Vou-Indo*. São Paulo: Editora Ática, 2009.
- POCINHO, Margarida; CAPELO, Maria Regina. Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 35, n. 2, p. 351-367, maio/ago. 2009.
- SAMPAIO, Adelar Aparecido; STOBÄUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño; JESUS, Saul Neves de. *Efeitos de um Programa de Apoio ao Bem-Estar Docente na construção pessoal e profissional*. Universidade de Caxias do Sul. Anais do IX ANPED SUL Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em <<http://www.portalanpedsul.com.br/2012>> Acesso em: 18 nov. 2012.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas. v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.
- TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, Fortaleza: Universidade de Fortaleza, v. 10, n. 3, p. 865-885, set. 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fene-rich. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Critérios de textualidade do gênero gráfico: a interdisciplinaridade como fator para a compreensão textual



Priscila Cruz de Sousa*

Resumo:

O artigo em questão analisa os gráficos matemáticos a partir da sua presença ou ausência² em atividades dos livros didáticos de Ensino Fundamental de 3º e 5º ano, compreendendo as seguintes disciplinas escolares: Ciências, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Valendo-nos de uma concepção interacional e dialógica da língua (BAKHTIN, 2003, p. 277-289), pretendemos oferecer subsídios para o que postulamos: o gráfico³ como um texto e ferramenta interdisciplinar⁴ que articula as diversas áreas do saber e que, ainda, devido à sua circulação ampla em diferentes suportes, pode ser comum no dia a dia dos alunos. Para o desenvolver deste trabalho, partimos da observação de que a condução das atividades propostas em livros didáticos é ineficiente para o desenvolvimento de uma compreensão leitora crítica; condução que na maioria das vezes, se não todas, propõe atividades sob o ponto de vista da literalidade.

Palavras-chave:

Compreensão leitora. Interdisciplinaridade. Gênero textual. Gráficos. Livro didático.

Abstract:

This article analyzes the graphics parting from its presence or absence in the activities of basic education textbooks of 3rd and 5th grade comprising the following school subjects: Science, Geography, History, Portuguese Language and Mathematics. Drawing on an interactive and dialogical conception of language (BAKHTIN, 2003, p. 277-289), we aim to offer subsidies to what we postulate: the graph as a text and interdisciplinary tool that articulates the various areas of knowledge and also due to its wide circulation on different media may be common in the daily life of students. To develop this work, we start from the observation that the driving conducting to the proposed activities in textbooks is inefficient for the development of a critical reading comprehension, most, if not all, propose activities from the point of view of literalness.

Keywords:

Reading comprehension. Interdisciplinarity. Textual genre. Graphics. Textbook.

* > Graduanda do Curso de Letras/Português na Universidade Federal do Piauí-U-FPI. E-mail: priscilasousa2@hotmail.com.

2 > Analisamos a ausência como um princípio regulador para os dados, na medida em que o gráfico nos interessa como mais um gênero a ser inserido como ferramenta importante que sumariza informações e que funciona como elo entre diferentes disciplinas no contexto escolar.

3 > Termo que será ampliado nesta pesquisa, mas que enfatizamos, por ora, conforme Rocha (2005, p. 359), expressar a “representação de um fenômeno qualquer através de coordenadas, barras ou setores”.

4 > Sem nos aprofundarmos no debate, nossa discussão, ao tempo que retrata as disciplinas escolares, está centrada na proposta de interdisciplinaridade escolar. Tanto as disciplinas quanto a interdisciplinaridade escolar são tomadas em suas diferenças em relação às disciplinas e à interdisciplinaridade científica. (Leonoir, 1998).

Introdução

Desencadeadores da comunicação social, os gêneros do discurso, conceituados como “formas relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262), têm crescente alteração, complementação e criação justificadas pelo dinamismo próprio da linguagem em interação, conforme interlocutores e contextos históricos e socioculturais. As práticas de linguagem realizam-se por meio de gêneros. Desse modo, é imprescindível que o sujeito saiba como essa comunicação funciona e de que modo as interações influenciam no processo de criação e de estabilização dos gêneros do discurso.

Alguns critérios são postulados para a definição dos gêneros do discurso, tais como: estilo, forma, composição, conteúdo e suas peculiaridades reconhecidas pela comunidade linguística, tal como postula Bakhtin:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pelas especificidades de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Posto isso, na perspectiva de gênero como inerente às práticas comunicativas, temos o gráfico e sua larga escala de utilização cotidiana. Apresentando pouca visibilidade na esfera escolar como um texto para ser estudado no modismo do ensino conforme os PCNs, percebemos que o gráfico não é tratado como um texto, mas como uma figura, por vezes, um diagrama ou, até mesmo, uma gravura.

Figurantes, sobretudo, na educação matemática, conforme abordaremos ao longo deste artigo, os gráficos geralmente são definidos como recursos representativos de dados estatísticos que possibilitam ao leitor uma visualização sumária de informações. Em meio a isso, podemos encontrar, porém, o gráfico aliado aos conceitos de *linguagem gráfica*⁵, tal como pontua Klüsener:

Uma forma de comunicação vivenciada por todos, no nosso cotidiano, é a da *linguagem gráfica*⁶, que é expressa através de tabelas, diagramas e esboços. Com esta linguagem é possível traduzir situações nas mais diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a interpretação e a análise crítica de dados, entre outros (KLÜSENER, 2000 apud NEVES et al., 2007, p. 186).

É válido ressaltar que as abordagens do gráfico na esfera escolar nos oportunizam tornar notáveis os vários tratamentos a ele atribuídos. Nas concepções da Língua Portuguesa, a guisa de exemplo, os gráficos são tratados com estatuto de complemento a um segundo texto que possam acompanhá-lo. É factível verificar, entretanto, que a análise e interpretação do gráfico contempla um caráter didático e autônomo, de tal forma que é exequível ao aluno a compreensão de informações expostas, confrontando tal associação de suplementação.

Argumentamos, ainda, que alguns tipos de gráficos, apesar de associarem-se a outro texto, possuem uma natureza independente, para a qual se (re)constrói uma interpretação, que, além de ser uma sumarização do conteúdo informacional do texto, ao qual ele é associado, é, acima de tudo, uma proposta de atribuição de sentidos.

5 > Grifos do autor.

6 > Grifos do autor.

Nosso referencial teórico compreende não só o gráfico como uma apresentação de dados sobre uma realidade descrita e pontual (TOLEDO, 1985, p. 75-78), porque depende de uma situação real, estando sua interpretação e compreensão condicionada, inclusive, às vivências e particularidades de cada leitor, mas também como um projeto de dizer (KOCH, 2012, p. 36), pois os gráficos contemplam propósitos de comunicação social, permitindo ao leitor, portanto, a realização de inferências.

O modo como é instigada a compreensão textual do gráfico demanda um amplo estudo, pois, mediante sondagem nos livros didáticos, constatamos que o aluno é levado a apenas verificar fatos, apontar dados, não os questionando ou os criticando.

Com efeito, é proveitoso o desenvolvimento e a prática de estratégias que permitam ao leitor a compreensão do texto gráfico, de modo que o aluno seja instigado a uma meditação pós-interpretação, visto que o sujeito enquanto ser social precisa acima de tudo compreender os dados expostos, a fim de que consiga utilizar tais conhecimentos adquiridos em várias outras situações. Dessa maneira, sintetizamos a carência no que concerne à metodologia de ensino e aprendizagem dos gráficos no que diz respeito ao ato de ler e compreender o texto.

Sustentamos, aqui, a leitura como uma rede de subordinações e de permanentes reconstruções, na qual autor e texto devem estar intimamente relacionados com o intuito de encadear o leitor, para que se entusiasme a conferir seus significados ao texto produzido. Sob esse enfoque, corrobora Kehrwald (2000, p. 21 apud NEVES et al., 2007, p. 24): “Ler, portanto, não é tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas é, a partir do texto, atribuir-lhe significados relacionando-o com outros textos na busca da sua compreensão, dos seus sentidos e de outras possíveis leituras.”

Revisão de literatura: o gráfico como objeto de estudo

Mesmo que ainda incipiente no Brasil, a literatura sobre a concepção do gráfico enquanto texto vem ganhando formas nas áreas científicas. Entretanto, as pesquisas existentes o analisam em interação com um texto base, sendo poucos os trabalhos que apresentam o estudo do texto gráfico em suas particularidades.

Duarte (2008), em suas observações, analisou 45 sujeitos que realizaram a leitura de gráficos isolados e integrados ao gênero notícia, com o intuito de verificar divergências, ou não, na interpretação do leitor, relacionadas ao modo como o texto se fez presente, e de constatar em quais habilidades o leitor apresenta(ria) maior desempenho. Como parte da metodologia de pesquisa utilizada pela autora, os sujeitos foram levados a responder 24 questões a respeito das habilidades envolvidas na leitura do gráfico nas duas formas em que foi apresentado. Em termos de resultados, foi constatado que a compreensão do gráfico foi mais relevante quando apresentado junto a outro texto, ao gênero notícia, no caso. A habilidade com maior sucesso foi a de “[...] reconhecer os referentes dos elementos gráficos” (p. 04); a de insucesso foi “[...] inferir o tema de um texto” (p. 04).

Para o trabalho a que nos propomos, é interessante ressaltar que, mesmo abordando o gráfico interligado a outros textos, a autora acima citada o defende como gênero textual: “Trata-se de um gênero textual, de fato, pois gêneros textuais podem se apresentar em interação num suporte, referindo ao mesmo ser ou objeto no mundo”. (DUARTE, 2008, p. 19).

Monteiro (1999) também utilizou o gráfico como objeto de estudo, analisando-o pedagogicamente. Através de contextualizações históricas, o autor discorre de modo argumentativo sobre a importância do gráfico no ensino escolar, na mídia impressa, e sobre seu funcionamento na interação social.

Diferentemente de Duarte (2008), constatamos que Monteiro (op.cit.) se detém à análise do gráfico apenas como um instrumento ilustrativo, tal como ainda postulam as ciências exatas.

Paula (2010) corroborou também essas discussões. Utilizando como aporte os três momentos envolvidos na realização da leitura dos gráficos, que são: antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998, p. 89). A autora também sugere a aplicação das estratégias que são utilizadas na leitura de textos narrativos em textos gráficos. Os estudos da autora supracitada têm como enfoque alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa à qual nos dedicamos analisará o gráfico enquanto texto e, portanto, como possibilitador de eventos comunicativos, ao tempo em que apresentará estratégias metacognitivas interdisciplinares a serem utilizadas e/ou ensinadas para o processamento da leitura de textos gráficos.

Metodologia

Para desenvolvermos o estudo, identificamos, no *Guia de Livros Didáticos – PNLD – 2013-2015*, os títulos indicados para os 3º e 5º anos do Ensino Fundamental compreendendo as disciplinas escolares. Partimos da escolha pela análise do Guia de Livros Didáticos PNLD 2013, pois ele nos permite o acesso a informações úteis para a escolha de livros qualificados em âmbito escolar. O processo da pesquisa envolve as seguintes etapas: (1) verificação dos livros por áreas do saber; (2) identificação da presença do gráfico nas coleções de livros didáticos indicados pelo PNLD e sua incidência nesses materiais por área; (3) abordagem metodológica e; (4) o estudo do gráfico enfatizando seu caráter de textualidade, o processamento e a compreensão leitora.

Ao final da pesquisa, pretendemos estabelecer um perfil da presença do gráfico como objeto de ensino e de aprendizagem, evidenciando o seu funcionamento discursivo realizado de forma interdisciplinar.

Resultados e análises

O processamento do gráfico antes, durante e após a leitura: conhecimentos ativados pelo leitor

Dia a dia, nós nos deparamos com textos de diversos tipos e variados gêneros e, devido aos conhecimentos por nós adquiridos, conseguimos distingui-los em suas peculiaridades. Os gráficos, por exemplo, possuem propriedades que permitem ao leitor classificá-los como tal. Essa classificação tem como base, dentre inúmeros aspectos, a composição, o conteúdo temático e o estilo próprio de cada texto (BAKHTIN, 2003, p. 280).

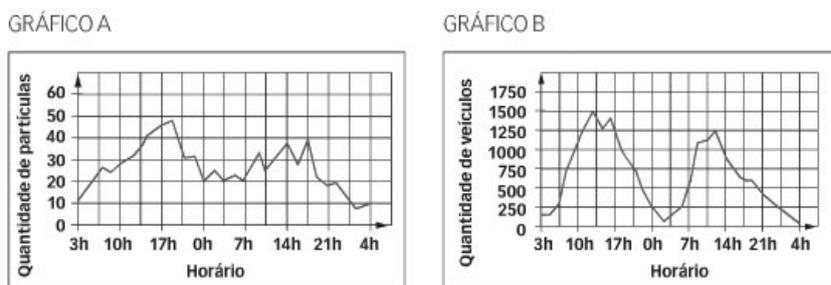
Conhecemos a composição, o conteúdo temático e o estilo predominante nos gêneros devido nossa “competência metagenérica” (KOCH, 2012, p. 112). É essa competência a responsável por guardar a vivência que o sujeito adquire constantemente no contato com cada tipo de texto, os quais exigem interpretações e estratégias únicas.

Antes da leitura (SOLÉ, 1998, p. 70-75), reconhecendo o texto gráfico e seus consecutivos propósitos textuais, quais sejam, informar de modo antes visual do que verbal, o sujeito, num primeiro momento, tem seu olhar estagnado, ou sua percepção ativada,

para aquilo que lhe chama atenção; seja pelo fato de o assunto ser considerado atrativo, ou pelo suporte em que se encontra, ou pelo interesse no gênero em questão, ou ainda por outros variados motivos.

Diante de textos gráficos, numa perspectiva leitora, o sujeito prontifica-se a dar continuidade à sua leitura, devido aos evidenciados elementos presentes no texto, tais como; as cores quentes, os desenhos (no caso de infográficos), o título, que composto de poucas palavras em negrito ou itálico já engloba inúmeras leituras, ou a fonte em tamanho ampliado, que formam a estrutura do gráfico, tal como podemos analisar a partir da figura 1 a seguir:

Figura 1 – Projeto Ápis, Ciências, 5º ano.



Adaptado de: *School Science Review*, n. 82, p. 99, set. 2000.

3 Analise os gráficos e responda às perguntas:

a) A que horas costumam ocorrer picos no tráfego de veículos?

No período da tarde, por volta das 14h-15h, costumam ocorrer os picos do número de veículos que trafegam na rodovia.

b) E a que horas costumam ocorrer picos nos níveis de partículas no ar, que podemos respirar e que podem fazer mal à nossa saúde?

No mesmo período da tarde costumam ocorrer os picos nos níveis de partículas no ar.

c) Praticamente não passam veículos na rodovia em que horário?

Fonte: Projeto Ápis (Editora Ática, 2013, p. 198)

Ao analisar a figura anterior, o leitor, primeiramente, tem como elemento retentor de sua atenção as linhas que compõem o gráfico. Coloridas, elas podem fazer alusão às linhas do monitor de frequência cardíaca, por exemplo. Essa “lembrança”, ou seja, esse conhecimento ativado, diz respeito ao conhecimento de mundo que tem o leitor (KOCH, 2011, p. 24). Se a vivência do sujeito o permitiu algum tipo de contato com o instrumento utilizado para monitorar a frequência cardíaca, é provável que seu cérebro faça a imediata associação. E, mesmo que esse gráfico não esteja de acordo com o que o leitor previu, as associações prévias, conceituadas como “Procedimento, com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade, é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas dirigidas à consecução de uma meta” (COLL, 1987, p. 89 apud SOLÉ, 1998, p. 68), serão de inteira importância, na medida em que estimularão o interesse do leitor em buscar alicerces que constatem ou refutem tais previsões. Nessa mesma linha de pensamento, pontua Smith:

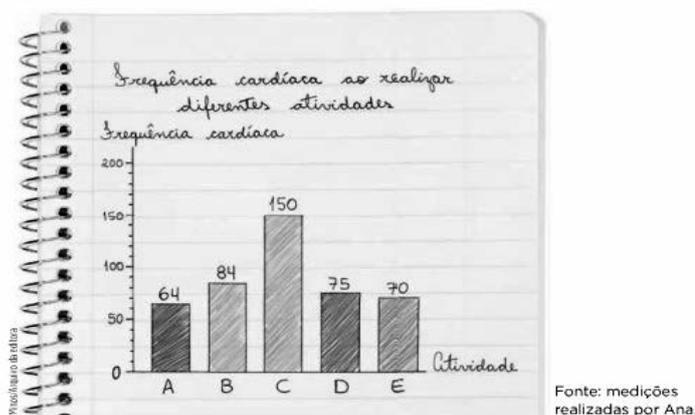
A previsão é o núcleo da leitura. Todos os esquemas, scripts e cenários que temos em nossas cabeças – nosso conhecimento prévio de lugares e situações, de discurso escrito, gêneros e histórias – possibilitam-nos prever quando lemos, e assim, compreender, experimentar e desfrutar do que lemos. A previsão traz um significado potencial para os textos, reduz a ambiguidade e elimina, de antemão, alternativas irrelevantes (SMITH, 2003, p. 34).

A partir das previsões e das inferências, a leitura será iniciada de modo a atingir expectativas. Podemos, pois, dizer que o leitor entrará num processo de busca pela significação ou coerência do texto. Na próxima figura, a Figura 2, observaremos a ativação dos conhecimentos por parte do leitor:

Figura 2 – A escola é nossa Ciências 5º ano.

2. Depois, ela construiu um gráfico* de colunas com os resultados obtidos.

*Diga aos alunos que gráfico, nesse caso, é um modo de representar dados numéricos de forma organizada por meio de um esquema.



a) O que você percebeu ao comparar a frequência cardíaca de Ana ao realizar cada atividade? Resposta esperada: a frequência cardíaca de Ana varia de acordo com a atividade que ela realiza. Em atividades que exigem maior esforço físico, a frequência cardíaca é maior.

Fonte: A escola é nossa (Editora Scipione, 2013, p. 43)

No gráfico de colunas da Figura 2, as cores dispostas e os dados contidos no eixo das abscissas, com fonte em caixa alta, podem convidar o aluno a realizar inferências, cabendo, por exemplo, a associação das letras alfabéticas, por exemplo, ao contexto da escola.

Se esse mesmo gráfico for analisado por um sujeito com maior experiência vivida, e num outro contexto social, o eixo das abscissas, a título de exemplificação, poderá lembrá-lo a “algo relativo à escola”, a algo que fez parte de sua vivência remotamente. Ou seja, cada leitor com seus conhecimentos guardados inicia uma leitura com propósitos, tais como: constatar ou refutar hipóteses, de acordo com suas previsões.

E, com a finalidade essencial, que é a compreensão do que é lido, compete ao sujeito criar suas próprias estratégias de aprendizagem, que são constantemente (re)inventadas pelo aluno segundo as suas necessidades, as suas preferências e, principalmente, de acordo com o gênero a que se dedica o estudo, tal como pontua Kleiman:

De fato, a forma do texto determina, até certo ponto, os objetivos de leitura: há um grande número de tipos de textos, como romances, contos, fábulas, biografias, notícias, ou artigos de jornal, artigos científicos, ensaios, editoriais, manuais didáticos, receitas, cartas: parece claro que o objetivo geral ao ler o jornal é diferente daquele quando lemos um artigo científico. Por exemplo, na leitura de um jornal já na primeira página o leitor faz uso de mecanismos para a apreensão rápida de informação visual dando uma mera passada de olhos (processo este chamado de “scanning” ou *avistada*) geralmente a fim de depreender o tema dos diversos itens a partir das manchetes. (KLEIMAN, 2000, p. 33)

Na leitura de gráficos, então, podemos enumerar as seguintes habilidades metacognitivas:

1. Buscar o sentido global do gráfico por meio de uma leitura seletiva espontânea (ALLIENDE, 1987, p. 178). Conhecida também como Skimming, essa estratégia de leitura propicia ao leitor encontrar informações específicas de maneira rápida⁷;

7 > Vale ressaltar que “a velocidade leitora depende do nível de dificuldade que o material de leitura apresenta para a pessoa e, ainda, da finalidade da leitura” (ALLIENDE, 1987, p. 181).

2. Ler antes o gráfico do que o enunciado, para obter informações mais rapidamente: o aluno, dependendo do que motivou a leitura, tende a recorrer principalmente às colunas, quando o gráfico for de coluna; aos setores, quando o gráfico for de setores; às imagens, quando tratar-se de pictogramas, e assim sucessivamente;
3. Com o intuito de responder às questões propostas nos livros didáticos, o aluno utiliza como estratégia o ato de memorizar parte da pergunta, a que contém o propósito principal. Ou seja, ele se detém, sobretudo, no objetivo primordial do questionamento. O estudante procura no gráfico *a priori* aquilo que considerou relevante;
4. Em gráficos pictóricos⁸ que contêm questões referentes ao cotidiano com o qual se identifica o leitor, este diligenciará sua resposta de acordo com o conhecimento que tem acerca da imagem. Dessa maneira, a maior parte da interpretação realizada pelo leitor será mediada pelos conhecimentos ativados pela imagem. E, é válido ressaltar que esse fato não é evidente apenas com os infográficos; mesmo que o gráfico esteja somente acompanhado por alguma ilustração, o sujeito tende a partir dessa imagem para compreensão da situação exposta.

As estratégias aqui apresentadas, que possivelmente são utilizadas por leitores para a compreensão, principalmente, de textos gráficos, estão concentradas, basicamente, em dois momentos: antes e durante a leitura, deixando a desejar uma reflexão que extrapole os sentidos do texto.

Na sala de aula, portanto, a pedagogia para a compreensão leitora não deve restringir-se à busca de informações no texto, mas estender-se ao (re)pensar, ao (re)avaliar dos resultados em consonância com as demais áreas e vivências (extra)acadêmicas do sujeito, ou seja, ao momento após a leitura. Pensando nisso, adiante, proporemos uma abordagem do gráfico que contemple seu caráter dialógico e que, consecutivamente, promova cidadãos críticos.

A compreensão textual do gráfico enquanto ferramenta interdisciplinar e dialógica

Na perspectiva da sala de aula, enquanto “[...] o único lugar onde as crianças podem ser colocadas quietas nos seus cantos com um livro na mão para aprender que ler é um diálogo solitário com um texto que vai se desvelando ao seu olhar” (NEVES, 2007, p.19), e na perspectiva do professor enquanto mediador e propulsor de conhecimentos, cabe a este profissional oportunizar o contato e o diálogo do aluno com as inúmeras informações presentes nos diversificados textos que emergem à comunidade cultural; para tanto, é imprescindível que seja despertado o prazer no ato de ler, tal como afirma Guedes (2007, p. 19):

Nós, professores de todas as áreas, em vez de nos limitarmos a choramingar que nossos alunos não têm o hábito da leitura, devemos nos dedicar a proporcionar muitas e muitas oportunidades para que todos descubram que ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, enfim. E essas oportunidades terão de ser tantas quantas forem necessárias para que o aluno passe a gostar de ler e, por isso, contraia a necessidade da leitura e que esta vire hábito. (GUEDES, 1998, p. 15 apud NEVES et al., 2007, p. 19)

Então, os conhecimentos obtidos por meio de inúmeras leituras não torna o sujeito capaz de lidar com as variadas situações a que está exposto. Não basta somente ter informações fragmentadas acerca das diferentes disciplinas escolares, é necessário articulá-las, para que sejam úteis a todos os domínios sociais. À soma dessa articulação entre os conhecimentos, utilizaremos a denominação de *inteligência geral*. Segundo Morin (2003, p. 22), é ela que permite que os problemas especiais sejam resolvidos.

8 > “[...] Ler um texto pictórico é adentrar em suas formas, linhas, cores, volumes e peculiaridades, na tentativa de desvelar um código milenar que muitas vezes não está explícito, nos é desconhecido e, por vezes, nos assusta” (KEHRWALD, 2000, p. 21 apud NEVES et al., 2007, p. 26).

Assim, salientamos que, mesmo sendo desenvolvidas e postas em prática estratégias pedagógicas que possibilitem ao aluno interpretações textuais, é necessário que deixem os alunos mostrar e estudar os textos na relação que estabelecem com as demais áreas do conhecimento, com a justificativa de que não é possível entendê-los isoladamente. Noutros termos, o estudo do gráfico deve considerar não apenas os postulados da matemática, mas também as múltiplas linguagens que envolvem as outras disciplinas, quais sejam: Língua Portuguesa, Geografia, Ciências Naturais, História, abarcando, dessa maneira, as vivências do aluno fora da escola, seus conhecimentos prévios, por exemplo. Dessa maneira, podemos inferir que a eficácia na compreensão textual é possível, sobretudo, pela articulação entre conhecimentos, que tem como fundamentação a interdisciplinaridade.

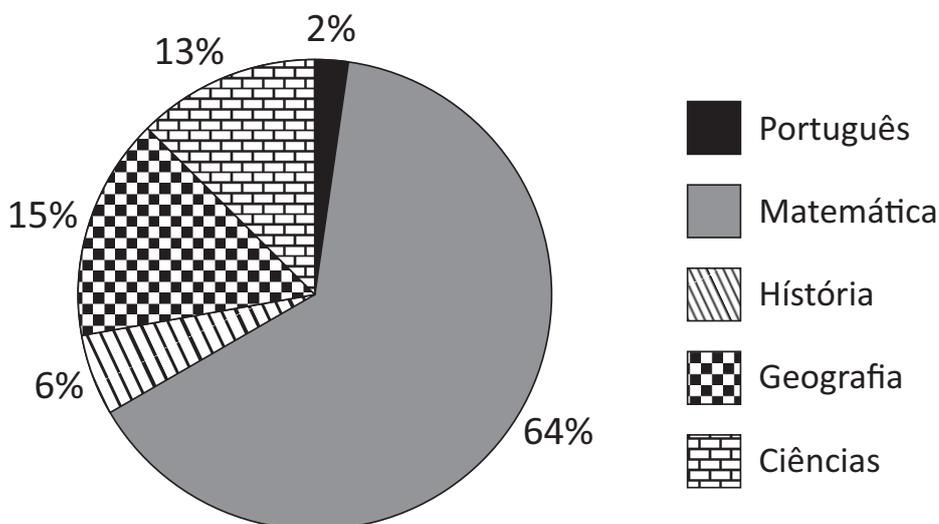
Levando essas pontuações até aqui discutidas para os livros didáticos, não é tão somente o diálogo entre os conhecimentos o facilitador da compreensão leitora, mas, também, a relação entre autor e leitor, para a qual o autor deve produzir textos com vistas ao público-alvo a que se destina, e o leitor busca desvendar, compreender e reconstruir a produção textual.

Entendemos que a compreensão dos textos gráficos, por nós analisados, de modo especial, é consequência da articulação entre conhecimentos, da interdisciplinaridade. E, é justamente sob esse enfoque interdisciplinar que somos capazes de buscar, reunir e compreender as informações multifacetadas transmitidas pelos gráficos.

Então, se no ensino escolar a maior parcela dos gráficos encontra-se nos livros da disciplina de Matemática, tal como expomos com o texto gráfico 1 abaixo, devemos movimentar a educação escolar para que contemple o ensino dessa disciplina interconectando os vários conhecimentos. Sobre esse movimento da educação escolar, Klüsener afirma que:

Temos ensinado matemática de maneira a não privilegiar linguagem em suas diferentes expressões – oral, escrita, visual – mas enfatizando fundamentalmente os códigos escritos. Esse procedimento pode ser creditado à metodologia utilizada no ensino e que não tem possibilitado, via de regra, nem o desenvolvimento da linguagem em todos os seus aspectos, nem a formação de conceitos, já que vem se utilizando um vocabulário básico limitado, restritivo e específico. Esta tem sido, quem sabe, uma das causas para implementar-se a distância entre a matemática ensinada na escola e a realidade matemática vivenciada pelo nosso aluno. (KLÜSENER, 2007, p. 179).

Gráfico 1 – Percentual de gráficos localizados nos livros didáticos por disciplina escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor

Propomos, então, a interpretação dos textos gráficos a partir dos conhecimentos pertinentes às diversas disciplinas que estão ao nosso alcance: uma análise do gráfico em sua totalidade, em busca de possíveis informações implícitas. Estudar o gráfico em consonância com fatos corriqueiros e diários proporciona ao aluno o seu encontro com o texto, despertando curiosidades diante daquilo que é familiar, interessante e útil à sua leitura de mundo.

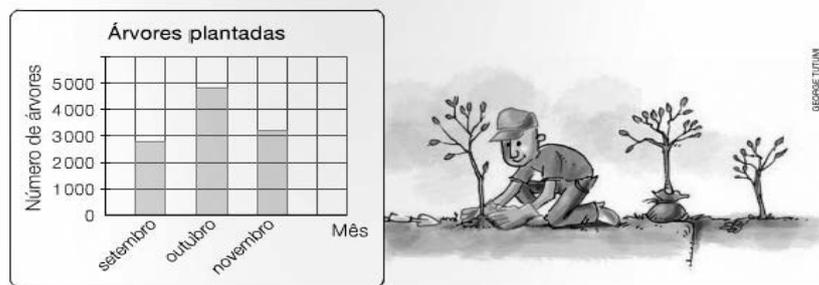
Ao desvendar o texto em seus pormenores, possibilitamos a discussão, o questionamento, a transmissão dos dados apresentados e, conseqüentemente, deixamos no texto a nossa marca de leitor crítico-reflexivo. Seguindo essas proposições, analisaremos o exemplo abaixo:

Figura 3 – Projeto Buriti Multidisciplinar, Matemática, 3º ano.



5 Observe o gráfico e responda às questões.

Uma fábrica de papel reflorestou uma área desmatada. Veja no gráfico o número de árvores plantadas em um trimestre de 2010.



- a) Nos dois primeiros meses, foram plantadas, aproximadamente, quantas árvores ao todo? _____
- b) No mês de dezembro de 2010, foi plantado o dobro do número de árvores plantadas no mês de setembro. Quantas árvores, aproximadamente, foram plantadas em dezembro? _____

Fonte: Projeto Buriti Multidisciplinar (Editora Moderna, 2013, p. 192)

A questão proposta contempla discussões acerca do desmatamento e do reflorestamento, temas universais e atuais, o que pode culminar, ainda, numa pesquisa de campo na localidade da moradia dos alunos, por exemplo. Essa prática seria útil na medida em que faria com que eles vissem a realidade exposta nos livros.

Além disso, poder-se-ia fazer com que os alunos traçassem um histórico dessas atividades que vão de encontro aos cuidados para com o meio ambiente. Através dessa análise histórica, seriam obtidos dados numéricos a respeito de tais práticas, ou seja, a totalidade das áreas devastadas, tanto em termos quantitativos quanto em termos qualitativos, os prejuízos causados, os motivos que levam a essa prática etc. E, sendo o homem o principal afetado, seria viável, também, que o educador fomentasse, por exemplo, seus alunos a buscarem informações a respeito dos riscos à saúde humana.

Intercaladas a essas propostas educativas levantadas, ressaltamos a importância de atividades como: comparação entre os gráficos presentes em variados meios e suportes de comunicação (o que constatará o seu caráter interdisciplinar); levantamento das proporções que esse texto vem tomando em toda a sociedade e; estudo das múltiplas leituras que podem ser realizadas a partir de cada gráfico sondado, dentre outras inúmeras práticas educativas possíveis mediante o contato com o texto em questão.

Tornar-se um hábil leitor do mundo, capaz “[...] de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa, na maioria das vezes diferentes dos utilizados durante a instrução” (SOLE, 1998, p. 72), requer também, e principalmente, a habilidade na escrita,

a citar que a proficiência na produção textual faz com que o aluno se coloque no lugar do autor, permitindo-o desautomatizar e ampliar suas habilidades e estratégias de leitura. Junto aos atos de desvendar e de (re)significar o texto, serão ampliadas a construção e a organização de informações.

Autor, texto e leitor: interação e aprendizagem significativa

Sendo a aprendizagem significativa verificada diante da “[...] leitura na qual temos controle: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir” (SOLÉ, 1998, p. 43), em relação aos gráficos, apontamos deficiências, predominantemente, no que concerne ao convite do autor ao aluno para analisar, espontaneamente, os pormenores do texto gráfico, atribuindo-lhe suas impressões. No domínio da educação, buscamos, para tais textos, exatamente, a leitura que implique a significativa aprendizagem; a leitura que proporcione aos alunos saberes aplicáveis face às situações inéditas.

Os livros didáticos destinados às séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, utilizados nesta pesquisa como objeto de estudo, oferecem-nos gráficos que contemplam o processo comunicativo, mas que, aliado ao fato de não apresentarem questões suficientes e capazes de mostrar, por si, ao aluno que os gráficos são textos dotados de conhecimentos, tem-se ainda a imagem do gráfico como quaisquer simples representações, que se subtraída não deturpa sentidos.

Os questionamentos vêm requerendo como respostas somente aquilo que já está explícito, cabendo ao aluno apenas transportar para o seu caderno as informações evidentes, sem que se tenha o prazer em realizar analogias, descobrir, questionar, ler.

Com efeito, acreditando na leitura significativa como um diálogo interacional, que tem em seu conjunto a articulação autor-texto-leitor, o autor tem papel fundamental no processo de leitura do sujeito, pois, valendo-se da palavra, ele deve ser claro e conciso o suficiente para possibilitar ao aluno seguir as pistas deixadas no texto. E o livro didático, como suporte de larga utilização na sala e como instrumento de educação, deveria oferecer subsídios ao aluno para fazê-lo ir além, para auxiliá-lo no seu crescimento como cidadão. Para Soares, a leitura

[...] não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros (SOARES, 2000, p. 18).

Pode-se inferir que a leitura significativa, que leva o homem a pôr em prática os seus conhecimentos, é resultado dessa interação explicada. Somente por meio da leitura consciente, em que autor e leitor estejam mediados por meio dos textos, será desenvolvida a significativa aprendizagem e será impulsionado o desenvolvimento da educação.

Considerações finais

O ponto fulcral do estudo ora apresentado foi a numerosa utilização do gráfico na/pela sociedade global e, consecutivamente, as informações por ele propagadas. Analisado como um texto, consoante às propriedades de textualidade explicitadas, observamos as possibilidades que o estudo do gráfico apresenta para a descrição de qualquer realidade, implicando uma gama de conhecimentos originados de diferentes campos, fator que nos permitiu estudá-lo como texto interdisciplinar.

Entendendo a compreensão do gráfico numa relação de interdependência com os vários conhecimentos que circulam na comunidade, propusemos uma didática pautada no ensino do texto gráfico mediante abordagem entre as disciplinas. Esse trabalho, realizado de modo a articular as disciplinas escolares, permite a dinamização da ação pedagógica e, principalmente, a formação de um sujeito cidadão dotado de aprendizagens e capacitado para a resolução de problemas, desde os simples aos ditos complexos.

Analisamos exemplos retirados dos livros que fazem parte do nosso *corpus* de pesquisa, com o caráter de demonstração da ampla discussão, capaz de ser promovida pelos textos gráficos. Discussão ampla e promissora, mas, permitida a partir do momento em que nos resgatamos na figura de um professor sabedor das propriedades que tem um gráfico, pois, se nos apoiássemos, única e exclusivamente, nos livros didáticos, aos quais creditamos serem não somente suporte às aulas, tampouco instrumento pedagógico, mas também viabilizadores de conhecimentos tal como os educadores, os resultados possivelmente não envolveriam os aspectos textuais que possuem os gráficos.

Provocamos discussões sucessivas ao que era pedido na questão, com o propósito de que fossem extraídas, qualitativamente, informações condizentes à vivência do leitor, que causassem a ele reações de ânimo, de interesse e de curiosidade para as descobertas que propiciam a leitura.

Apesar de ser pouco incidente a utilização do gráfico nos livros verificados, especialmente na disciplina de Língua Portuguesa, demonstramos que sua propriedade textual e discursiva possibilita uma interpretação mais consciente, que não seja feita somente de modo cognitivo, automático, mas que se estenda ao metacognitivo (KATO, 1995, p. 124). Nesse aspecto, prosseguimos citando algumas das habilidades que, provavelmente, são utilizadas pelo leitor na busca do entendimento do texto.

Em suma, na concepção textual do gráfico, nossas propostas referem-se, principalmente, ao tratamento atribuído pelos organizadores do livro didático ao gráfico e ao trabalho pedagógico transmitido pelo educador ao aluno. É necessário que tanto o trabalho com o livro didático quanto o profissional de qualquer que seja a disciplina escolar acompanhem os avanços relativos ao gráfico e os reconheça, explorando-os em toda a sua completude.

Referências

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento. In: *A leitura nas diversas disciplinas*. Porto Alegre: Artes médicas, 1987. p. 185-195.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Annablume, 2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DUARTE, Viviane Martins. *Textos multimodais e letramento*. Habilidades na leitura de gráficos da Folha de São Paulo por um grupo de alunos do ensino médio. 219p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. São Paulo: Pontes, 2000.
- KLÜSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 175-89.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

- LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998.
- MONTEIRO, Carlos Eduardo Ferreira. *Interpretação de gráficos: atividade social e conteúdo de ensino*. CD – 22. ANPEd, 1999.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- NEVES, Iara Conceição Bitencourt (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 8. ed., 2007.
- PAULA, Eunice Aparecida. *Leitura e interpretação de gráficos por alunos do 5º ano do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado). UBC. Mogi das Cruzes, 2010.
- PLANO Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico>. Acesso em: 16 nov. 2012.
- ROCHA, Ruth. *Minidicionário da língua Portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2005.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares*. São Paulo: Ed. Ática, 2000. p. 18-29.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TOLEDO, Geraldo Luciano. *Estatística Aplicada*. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1985.

Relatos de Experiência



Aprendizagem colaborativa através do uso do *Glogster* nas aulas de Biologia



Pâmela Ziliotto Sant'Anna Flach*

Resumo:

A sociedade contemporânea vivencia uma constante e rápida mudança nas tecnologias da informação e comunicação, mudança que estabelece novas relações entre conhecimento, ensino e aprendizagem. Com isso, é fundamental que os estudantes sejam preparados para utilizar os recursos tecnológicos com autonomia, a fim de lidar com a intensa explosão de informações de maneira cooperativa. O presente trabalho relata a experiência de construção de glogs, pôsteres interativos, através do uso da ferramenta online Glogster, explorando o seu potencial para estimular a aprendizagem colaborativa em Biologia. O estudo foi realizado com alunos do terceiro ano do Ensino Médio em uma escola da Rede Pública de ensino em Porto Alegre, RS.

Palavras-chave:

Biologia. Aprendizagem colaborativa. Glogs. Glogster.

Abstract:

The contemporary society has experienced a constant and fast change in information and communication technologies that sets new relationships among knowledge, learning and teaching. Thus, it is essential that students be prepared to use the technological resources independently and to deal with the intense explosion of information in a cooperative way. This paper reports the experience of building Glogs, interactive posters, through the use of the online tool Glogster, using its potential to stimulate collaborative learning in Biology. The study was conducted with students of the third grade of a public high school in Porto Alegre, RS.

Keywords:

Biology. Collaborative learning. Glogs. Glogster.

Introdução

As diferentes propostas acerca dos processos de ensino e aprendizagem reconhecem, hoje em dia, que os mais variados valores humanos não são alheios ao aprendizado científico e que a Ciência deve ser aprendida em suas relações com a Tecnologia e com as demais questões sociais e ambientais. Partindo desse pressuposto, é necessária a formação de sujeitos competentes, que saibam utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos, questionar a realidade formulando problemas e buscando resolvê-los, utilizando para isso: o pensamento lógico, a criatividade, a capacidade de análise crítica; selecionando procedimentos e verificando sua adequação

* > Bacharel e Licenciada em Ciências Biológicas, Mestre em Ecologia. Professora de Biologia na Rede Estadual de ensino em Porto Alegre. E-mail: pamelazsf@gmail.com.

(BRASIL, 1998, p. 8). Assim, formar para a vida significa mais do que reproduzir dados, determinar classificações ou identificar símbolos: significa saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas e/ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 2002, p. 6).

No entanto, verifica-se que nem sempre o ensino promovido no ambiente escolar permite que os estudantes se apropriem dos conhecimentos de modo a compreendê-los, questioná-los e utilizá-los como instrumentos do pensamento que extrapolem situações de ensino e aprendizagem eminentemente escolares (PEDRANCINI et al., 2007, p. 300). Muitas práticas, ainda hoje, são fundamentadas na transmissão e reprodução de informações, tendo como principal recurso o livro didático e a sua transcrição no quadro, enquanto poucas práticas incorporam os avanços científicos produzidos nas últimas décadas. Dessa forma, grande parte do saber transmitido na escola é rapidamente esquecido, prevalecendo ideias alternativas ou de senso comum bastante estáveis e resistentes, identificadas, inclusive, entre estudantes universitários (MORTIMER, 1996, p. 21).

No que se refere ao ensino de Biologia, não raro, verifica-se nas escolas que este se caracteriza pela transmissão de conteúdos através de aulas expositivo-dialogadas, suportadas por livros didáticos, com o predomínio de atividades de fixação e memorização de conceitos, em detrimento da compreensão dos fenômenos biológicos, para explicar o funcionamento do mundo e para intervir na realidade. Tais procedimentos acabam não contribuindo, significativamente, para a construção da autonomia devido ao fato de não colocarem o aluno no centro do processo.

Logo, se almejamos uma educação como forma de fomentar múltiplas leituras de mundo, e não mais como depósito de informações, precisamos ser inovadores e estimular o espírito crítico, a criatividade, a autonomia, a cidadania (FREIRE, 2011, p. 81). Nessa perspectiva, as tecnologias digitais permitem uma mudança no papel do professor, de único detentor do conhecimento, para mediador no processo de aprendizagem, conferindo ao aluno a condição de sujeito ativo na construção do conhecimento, em que a coautoria, a criatividade, a pró-atividade e a postura colaborativa são priorizados. Lévy (1993, p. 88-89) considera que tais tecnologias são tecnologias da inteligência, por se tratarem de novas ferramentas cognitivas que possibilitam um salto qualitativo em nossas possibilidades de raciocínio e apreensão do conhecimento. O autor destaca a importância da utilização de tecnologias como uma ferramenta de pensamento, no sentido de que, ao se articularem com o sistema cognitivo do sujeito, o ajudam a se constituir cognitiva e subjetivamente.

A inserção da tecnologia na sala de aula pode ajudar a formar um aluno mais autônomo e construtor do conhecimento, promovendo a colaboração e a troca recíproca entre os alunos. O termo colaborativo sugere a ideia de “trabalhar com”, numa abordagem na qual as tarefas são realizadas por todos num contínuo de partilha, diálogo e negociação, sendo a aprendizagem colaborativa uma atividade na qual os alunos e o professor constroem cooperativamente um modelo explícito de conhecimento (CARVALHO, 2007, p. 31).

A construção colaborativa pode ser promovida por meio de diversos recursos digitais que permitem a criação de ambientes de aprendizagem pautados pela cooperação, com a possibilidade de construção de redes de conhecimento, as quais podem ser ampliadas a qualquer momento. Tais recursos promovem trocas e interações desencadeadoras de aprendizagem ao estimular a valorização da identidade, a tomada de decisões em conjunto, a troca de informações e a reelaboração do conhecimento.

Dentro dessa perspectiva, uma possibilidade de uso das tecnologias com fins educativos consiste em trabalhar com a construção de *glogs*, pôsteres interativos que podem ser acessados através do *website Glogster*². O *Glogster* constitui-se de uma plataforma colaborativa *online* para professores e alunos compartilharem suas experiências, ideias, seus textos, suas imagens, seus áudios, links, vídeos, funcionando como um ambiente de colaboração.

2 > Disponível em: <http://edu.glogster.com>. Acesso em: abr./ maio 2012

A partir disso, o presente trabalho investiga a utilização da ferramenta *Glogster* para a construção de pôsteres *online*, os *glogs*, como estratégia de promoção de situações enriquecedoras de aprendizagem individual e colaborativa, através de recursos tecnológicos. Buscando avaliar as possibilidades pedagógicas do uso do *Glogster*, é relatada a experiência realizada na disciplina de Biologia, com alunos do terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola da Rede Pública de ensino em Porto Alegre, RS. Os principais objetivos deste relato são avaliar a aplicação dos *glogs* no ensino de Biologia e discutir as suas potencialidades acerca da contribuição e do incentivo à aprendizagem colaborativa.

Descrição do estudo

A integração dos *glogs* na disciplina de Biologia teve como objetivo explorar as potencialidades dessa ferramenta enquanto recurso e estratégia pedagógica. Com isso, objetivou-se criar situações de aprendizagem colaborativa, promovendo o uso da tecnologia em sala de aula como recurso para sistematização, organização e divulgação das aprendizagens e dos conhecimentos construídos.

Os *glogs* foram produzidos em duplas ou trios. Durante esse processo, foram analisadas: a participação dos sujeitos, a organização do trabalho, a negociação e a liderança, bem como a organização dos registros das aprendizagens dos alunos. A atividade foi realizada no primeiro semestre de 2013, abordando conceitos de ecologia e biomas.

O trabalho foi desenvolvido em etapas, sendo a primeira realizada através de aulas expositivas dialogadas acerca dos conceitos ecológicos básicos e dos problemas ambientais decorrentes da atividade humana. Num segundo momento, foram apresentados os principais biomas mundiais e brasileiros, os quais deveriam ser pesquisados pelos alunos em duplas ou trios. A pesquisa deveria envolver tópicos essenciais, como as características bióticas e abióticas do bioma, a localização geográfica, as relações ecológicas estabelecidas entre as principais espécies que ocorrem no bioma e, também, a construção de teias alimentares com as espécies nativas do bioma estudado. Impactos ambientais associados ao bioma também foram pesquisados e discutidos em sala de aula. Num terceiro momento, os alunos registraram suas aprendizagens com a pesquisa através dos *glogs*. Ao término dessa atividade, os *glogs* foram compartilhados, exibidos, e as informações referentes aos biomas estudados foram discutidas e contextualizadas em aula.

Por fim, foram desenvolvidos e aplicados aos alunos dois questionários para coleta de dados. O primeiro questionário, de caracterização da amostra, objetivou identificar o perfil dos alunos, a disponibilidade de acesso ao computador e à internet e a frequência, além dos principais usos que os mesmos fazem destes recursos. O segundo questionário foi preenchido ao final da realização da atividade com o *Glogster* objetivando investigar as percepções dos alunos em relação ao uso, às aplicações e potencialidades dessa ferramenta.

Caracterização da amostra

O estudo envolveu 95 alunos, sendo 55 do sexo feminino e 40 do sexo masculino, de cinco turmas do terceiro ano do Ensino Médio, com idades entre 16 anos (59%), 17 anos (32%) e 18 anos (9%), sendo que desse grupo apenas quatro alunos reprovaram em algum ano do Ensino Médio.

Com base no questionário, foi possível identificar que 100% dos alunos possui computador em casa com acesso à Internet. A grande maioria dos alunos (93%) revelou gostar de usar o computador e ter facilidades para trabalhar com ele e para navegar na Internet. Em relação à frequência de utilização do computador para navegação na Internet como forma

de lazer, 46% dos alunos gastam até dez horas semanais, 16% de dez a vinte horas, e 38% permanecem acima de vinte horas. Para realização de trabalhos escolares, a frequência de uso do computador para navegação está geralmente em torno de seis a dez horas semanais (84%).

Relativamente à finalidade do uso do computador em casa, 99% dos alunos costumam consultar e pesquisar na Internet para realização de trabalhos escolares, 100% usa para se comunicar via redes sociais, 86% para acessar e-mails, e somente 3% dos alunos relataram utilizar somente para realizar trabalhos escolares. Quanto à dinâmica de organização para estudos e realização de trabalhos, 76% gostam de trabalhar em grupos, enquanto quase a metade dos alunos prefere trabalhar individualmente (48%).

Essa caracterização permitiu tomar conhecimento das condições com as quais os alunos fazem uso do computador e da Internet, bem como inferir que a maioria dos alunos possuía os conhecimentos básicos para desenvolver o trabalho com o *Glogster*.

Análise dos dados e discussão

O questionário referente à opinião dos alunos quanto à utilização do *Glogster* abordou os seguintes aspectos: i) usabilidade do *Glogster*; ii) compreensão da aplicação do *Glogster*; iii) satisfação na utilização do *Glogster*; iv) adequação do *Glogster* à atividade realizada. Para indicação do grau de acordo ou desacordo, foi utilizada a escala de Likert, com cinco opções: não concordo totalmente, não concordo, nem concordo nem concordo, concordo e concordo totalmente. Ao responderem um questionário baseado nessa escala, os perguntados especificam seu nível de concordância em relação a um item. Para análise dos dados, as cinco opções de concordância foram agrupadas em três: discordância, indefinição e concordância.

Usabilidade do *Glogster*

Quanto à usabilidade do *Glogster*, foram criadas duas dimensões para análise: a facilidade de manuseio e execução de comandos, e a interface e funcionamento da ferramenta. Em relação à facilidade de manuseio (Quadro 1), 44% dos alunos consideraram fácil tanto a utilização do *Glogster* quanto a execução das ações desejadas. Entre os alunos, 73% declararam ter facilidade para inserção de recursos como imagens, cores e textos no *Glogster* e 49% concordaram que os comandos são facilmente executáveis. Frente a esses dados, acredita-se que a escolha e utilização do *Glogster* como recurso pedagógico foi adequada.

Quadro 1 – Facilidade de manuseio do *Glogster*. Frequência de respostas (f) e porcentagem (%) referente ao total de alunos entrevistados (N=95).

Itens	Discordância		Indiferente		Concordância	
	f	%	f	%	f	%
O <i>Glogster</i> é fácil de usar	25	26	28	30	42	44
É fácil executar a ação desejada	27	29	26	27	42	44
É fácil inserir imagens, cores e textos	15	16	10	11	70	73
Os comandos são facilmente executáveis.	24	25	25	26	46	49

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados através dos questionários aplicados aos alunos.

Em relação à interface e ao funcionamento do *Glogster* (Quadro 2), a maioria dos alunos considerou a interface agradável (69%) e intuitiva (45%), com organização adequada (51%).

Quadro 2 – Interface e funcionamento do *Glogster*. Frequência de respostas (f) e porcentagem (%) referente ao total de alunos entrevistados (N=95).

Itens	Discordância		Indiferente		Concordância	
	f	%	f	%	f	%
A interface do <i>Glogster</i> é agradável	5	5	25	26	65	69
A organização dos menus é adequada	19	20	33	35	43	45
O <i>Glogster</i> é intuitivo	11	12	35	37	49	51

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados através dos questionários aplicados aos alunos.

Compreensão da aplicação do *Glogster*

No que concerne à compreensão dos alunos quanto à aplicação do *Glogster* (Quadro 3), a maioria dos alunos declarou que essa ferramenta facilita a participação (57%) e, em parte, facilita o desenvolvimento de competências (50%). A maioria dos alunos considerou ainda ser vantajosa tanto a possibilidade de ligar vários *glogs* (71%) quanto a possibilidade de anexar outros tipos de recursos multimídia (90%): “O *Glogster* proporciona um tipo de apresentação diferenciada, mais organizada, na qual a liberdade de anexar arquivos e imagens e a facilidade de abri-los é muito vantajosa. O único problema é que necessita do acesso à Internet para apresentar, pois a conexão do colégio não é das melhores” (Sujeito Aluno 38).

Tais informações são importantes, pois é essencial que os alunos compreendam a finalidade da ferramenta. Quando questionados se a aplicação do *Glogster* estimula a aprendizagem colaborativa, a maior parte dos alunos (54%) concordou, como referido por dois alunos: “A dupla pode interagir mais e expor suas ideias melhor” (Sujeito Aluno 8); “Uma facilidade é que os indivíduos trabalham simultaneamente” (Sujeito Aluno 9)

Quadro 3 – Compreensão da aplicação do *Glogster*. Frequência de respostas (f) e porcentagem (%) referente ao total de alunos entrevistados (N=95).

Itens	Discordância		Indiferente		Concordância	
	f	%	f	%	f	%
O <i>Glogster</i> facilita a participação	12	13	28	30	55	57
Facilita o desenvolvimento de competências	15	16	32	34	48	50
A possibilidade de ligar vários <i>Glogs</i> é vantajosa	10	11	17	18	68	71
A possibilidade de anexar outros recursos (links, vídeos, som) é vantajosa	3	3	7	7	85	90
O <i>Glogster</i> estimula a aprendizagem colaborativa	14	15	30	31	51	54

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados através dos questionários aplicados aos alunos.

Satisfação na utilização do *Glogster*

No que diz respeito à satisfação dos alunos quanto à utilização da ferramenta (Quadro 4), 42% dos alunos considerou mais fácil criar apresentações com o *Glogster*. Boa parte dos alunos (42%) julgou que não necessariamente o *Glogster* aumentou o nível de concentração aplicado durante o trabalho, apesar de 49% dos alunos terem gostado de realizar a atividade com a ferramenta para apresentar as informações estudadas: “Foi uma forma de fazer o trabalho muito boa, pois desenvolve o pensamento” (Sujeito Aluno

10). Entre os alunos, 49% considerou ter sido divertido aprender usando o *Glogster* e 47% gostaria de continuar a utilizá-lo.

Quadro 4 – Satisfação na utilização do *Glogster*. Frequência de respostas (f) e porcentagem (%) referente ao total de alunos entrevistados (N=95).

Itens	Discordância		Indiferente		Concordância	
	f	%	f	%	f	%
Com o <i>Glogster</i> é mais fácil criar apresentações	27	28	28	30	40	42
Senti que me concentrei mais quando estava trabalhando com o <i>Glogster</i>	33	35	40	42	22	23
Gostei de organizar a informação aprendida através do <i>Glogster</i>	19	20	30	31	46	49
Foi divertido aprender utilizando o <i>Glogster</i>	17	18	31	33	47	49
Gostaria de utilizar o <i>Glogster</i> novamente	24	25	27	28	44	47

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados através dos questionários aplicados aos alunos.

Adequação do *Glogster* à atividade realizada

Sobre a adequação da ferramenta *online* à atividade realizada (Quadro 5), a maior parte dos alunos (54%) gostou de ter utilizado a mesma para o trabalho em pequenos grupos (duplas ou trios). Também, uma boa parte considerou que o produto final ficou mais atrativo (43%): “O trabalho com o *Glogster* fica mais criativo” (Sujeito Aluno 20). Entre os alunos, 75% considerou que a utilização do *Glogster* foi adequada à atividade desenvolvida. Quando questionados se gostariam de ter utilizado o *Glogster* sozinhos, 44% dos alunos concordaram – fato que se pode considerar como reflexo de um certo grau de desorganização das duplas e dos trios durante a realização e a negociação da atividade proposta; como referiram alguns alunos: “Faltou organização do grupo, utilizar o *Glogster* é bacana, mas individual é melhor ainda” (Sujeito Aluno 5). Quando questionados se a representação do conhecimento através da construção de *glogs* foi uma perda de tempo, a maioria dos alunos (73%) discordou. As respostas referentes à participação de todos os integrantes do grupo durante a realização da atividade com o *Glogster* foram bastante equilibradas (Quadro 5).

Quadro 5 – Adequação do *Glogster* à atividade realizada. Frequência de respostas (f) e porcentagem (%) referente ao total de alunos entrevistados (N=95).

Itens	Discordância		Indiferente		Concordância	
	f	%	f	%	f	%
Gostei de usar o <i>Glogster</i> para trabalhar em duplas/trios	22	23	22	23	51	54
O trabalho em duplas/trios foi mais atrativo com o <i>Glogster</i>	15	16	39	41	41	43
O <i>Glogster</i> foi adequado à atividade desenvolvida	7	7	17	18	71	75
Preferiria ter trabalhado sozinho com o <i>Glogster</i>	44	47	24	25	27	28
Representar o conhecimento através do <i>glog</i> foi uma perda de tempo	73	76	11	12	11	12
Com o <i>Glogster</i> , todos os integrantes do grupo trabalham	32	34	34	36	29	30

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados através dos questionários aplicados aos alunos.

Organização do trabalho em grupo

Nesta parte do questionário, foram incluídas perguntas abertas sobre a organização do trabalho, realização das tarefas, negociação e liderança. De modo geral, houve divisão de tarefas e fácil negociação, conforme relatado por dois alunos: “*Fomos cada um montando um pouco do trabalho, enquanto os outros dois comparavam as informações trazidas por nós para colocá-las no trabalho. Considero trabalhar com o Glogster bem mais fácil se for feito em trios, pois assim é possível delegar tarefas*” (Sujeito Aluno 22); “*É bom o trabalho ser feito em duplas para melhor organização e cooperação, e o trabalho fica muito bonito e completo com o Glogster*” (Sujeito Aluno 43). Aqui, verifica-se que, apesar da troca de informações e da comunicação entre os estudantes, houve divisão de atividades em alguns momentos. Isso denota que, mesmo sendo o *Glogster* uma plataforma que permite a interação e a tomada de ações em conjunto de maneira assíncrona, ainda assim, os alunos acabaram dividindo tarefas e delegando atribuições uns aos outros durante a construção dos *glogs*, uma postura bastante comum na realização de atividades coletivas.

Quando questionados sobre os aspectos positivos da realização da atividade com o *Glogster*, respostas como as seguintes foram comuns: “*O Glogster é bom, pois o trabalho fica mais divertido, descontraído e fácil de realizar. E durante a apresentação há uma maior participação da turma*” (Sujeito Aluno 69); “*Gosto de trabalhar em dupla porque um ajuda o outro nas dificuldades*” (Sujeito Aluno 76); “*A aula fica diferenciada, fácil de prestar a atenção, produtiva*” (Sujeito Aluno 82). Como pontos negativos da atividade, a quase totalidade dos alunos considera que o fato de ser uma ferramenta *online* torna o trabalho lento e demorado, devido à necessidade de acesso à Internet.

Considerações finais

Tomando como referência o ensino de Biologia, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem que este seja voltado ao desenvolvimento de competências que permitam ao aluno lidar com as informações, compreendê-las, elaborá-las, refutá-las – quando for o caso –, enfim, compreender o mundo e nele agir com autonomia, fazendo uso dos conhecimentos adquiridos e da tecnologia (BRASIL, 2000, p. 19). Destarte, considera-se que a experiência, a construção dos *glogs*, viabilizou a interação e a colaboração entre os estudantes, contribuindo para que estes fossem estimulados a argumentar, negociar, participar de forma solidária e construir coletivamente suas aprendizagens, mesmo que tenha ocorrido a divisão de determinadas tarefas no decorrer do trabalho. À medida que os estudantes conheciam e se apropriavam dos recursos da plataforma *Glogster*, também constituíam-se como sujeitos sociais neste novo contexto.

Com isso, acredita-se que o uso das tecnologias digitais na sala de aula, associadas a um planejamento e a objetivos bem definidos, seja positivo, no sentido de desenvolver a aprendizagem colaborativa e estimular o desenvolvimento de competências. Cabe salientar que, independentemente da tecnologia digital empregada, é necessário que as práticas pedagógicas envolvidas sirvam para que os alunos aprendam a argumentar, a cultivar a visão de que a ciência é controversa, carece de fundamentação e está sempre se renovando. E, enfim, tornem-se *pesquisadores*.

A inserção das tecnologias digitais na sala de aula torna-se um desafio e deve ser considerada como uma oportunidade de avaliar e questionar o paradigma tradicional de ensino – que deixa de utilizar esses recursos ou que, como frequentemente ocorre, os reduz ao uso do computador e da Internet como uma mera fonte de pesquisa. Neste contexto, torna-se importante criar situações de ensino-aprendizagem com a introdução dessas

tecnologias em cenários educacionais que, além dos objetivos de aprendizagem, possam desenvolver habilidades relacionadas à construção do conhecimento biológico como: fazer descobertas ou invenções; criar hipóteses e explicações para diversas situações; aplicar e sintetizar informações; e, através da imaginação, construir novos conhecimentos que poderão contribuir para novas descobertas e projetos inovadores.

Por fim, cabe ao professor criar possibilidades para a produção do conhecimento, reforçando a capacidade crítica e criativa do aluno, bem como mantendo uma postura aberta à troca, à participação e à cooperação. Dessa forma, os estudantes podem desenvolver as competências e habilidades necessárias para assumir um papel ativo e colaborativo na construção de suas aprendizagens.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais* /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) – Ciências da Natureza e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos recursos e ferramentas Online aos LMS. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n. 3, p. 25-40, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias de inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MORTIMER, Eduardo. Construtivismo, mudança conceitual e ensino de Ciências: para onde vamos? *Investigações em Ensino de Ciências*, n. 1. v. 1, p. 20-39, 1996.

PEDRANCINI, Vanessa Daiana; CORAZZA-NUNES, Maria Julia; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; MOREIRA, Ana Lucia Olivo Rosas; RIBEIRO, Alessandra Cláudia. Ensino e aprendizagem de Biologia no ensino médio e a apropriação do saber científico e biotecnológico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, n. 6. v. 2, p. 299-309, 2007.

Seção Livre



Apontamentos de leitura: a casa de Bernarda Alba



Kelly Cristine Correa da Silva Mota*

Resumo:

Este texto apresenta breves apontamentos de leitura do livro *A casa de Bernarda Alba*, do escritor espanhol Federico García Lorca (1898-1936). Publicado como uma peça de teatro no ano de 1936, a obra parte do enclausuramento das mulheres de uma família em um vilarejo espanhol. Enclausuramento, esse, determinado pela matriarca, para apresentar situações de opressão, tirania e autoritarismo; temas pertinentes não somente à época social e política que vivia a Espanha, mas também às relações sociais no âmbito micro-social. O objetivo deste texto é divulgar o livro e inspirar o apreço pela obra, conforme interesses pessoais ou possibilidades de estudos em sala de aula.

Palavras-chave:

Literatura. Leitura. Federico García Lorca.

Abstract:

This paper presents brief reading notes on *The House of Bernarda Alba*, by the Spanish writer Federico García Lorca (1898-1936). The work was published as a play in 1936 and starts with the enclosure of women from a family located in a Spanish village. The enclosure, which is determined by the family's matriarch, displays situations of oppression, tyranny and authoritarianism. Such issues are not only relevant to the Spanish social and political era, but also to the social relations in the microsocial scope. The aim of this paper is to spread the word about the book and to inspire the appreciation for the work according to personal interests or study possibilities in classroom.

Keywords:

Literature. Reading. Federico García Lorca.

Apontamentos de leitura: a casa de Bernarda Alba

Este texto tem como objetivo compartilhar anotações da leitura do livro *A casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca. Essas anotações contêm, além de uma síntese da narrativa, indicações temáticas, passíveis de aprofundamento, conforme interesses pessoais ou estudos regulares em sala de aula. O estilo de texto utilizado em apontamentos caracteriza-se pela brevidade, objetividade e pessoalidade da escrita. Aqui, não há compromisso com investigações científicas sobre o autor ou a sua obra, ou ainda, preocupações com anúncio crítico de publicações recentes. A intenção é divulgar o livro e inspirar sua leitura a partir do apreço pessoal pela obra.

* > Professora de Sociologia no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). E-mails: kellysociologia@gmail.com e kelly.mota@ufrgs.br.

Federico García Lorca (1898-1936), poeta e dramaturgo espanhol – mais precisamente da região de Andaluzia, ao sul da Espanha – viveu à época da ascensão do general Franco e da ideologia de extrema direita, nos anos trinta do século XX. Adepto a ideias de esquerda e homossexual assumido, Lorca fora perseguido mais, provavelmente, pela sua condição sexual do que pelos seus ideais políticos. Após sua morte, por militantes do regime franquista no início da Guerra Civil Espanhola (1936-1939), seus livros e suas peças foram proibidos na Espanha até 1971. Fora contemporâneo e amigo do cineasta Luis Buñuel e do pintor Salvador Dalí, ambos falecidos na década de oitenta do mesmo século.

O livro que ora apresento, *A casa de Bernarda Alba* – uma tragédia – foi publicado no ano de 1936 e apresentado no formato de uma peça de teatro em três atos. Trata-se da última peça de uma trilogia que inclui também *Yerma* (1934) e *Bodas de sangue* (1933).

O cenário da obra é um vilarejo na Espanha. A cena que inaugura o texto é a do velório de Antonio Maria Benavides, de quem Bernarda Alba é viúva. Após os ritos funerários, Bernarda, suas cinco filhas (Angústia, Madalena, Amélia, Martírio, Adela) e sua mãe de oitenta anos, Maria Josefa, encerram-se dentro de casa para um período de luto de oito anos, sob ordem e vigilância de Bernarda. Também aparece a criada Pôncia, de sessenta anos de idade, que está há muitos anos com a família. A casa é, a partir daí, o cenário da peça.

Interessante observar que a casa é, histórica e socialmente, o local destinado às mulheres. O luto implicaria não se vestir ou se maquilar: as mulheres se limitariam a bordar e a costurar. Ainda que o preparo do enxoval seja para um possível casamento, há um sentimento ambíguo em relação aos homens: o casamento é uma maneira de se livrar do jugo de Bernarda, mas casar, ter um homem, significa continuar sob a mesma relação autoritária.

Em uma cena do segundo ato, as mulheres costumam, bordam e conversam sobre casamento e filhos. Angústia e Amélia, a partir da experiência de uma vizinha, pensam que as mulheres são “sacrificadas” pelos filhos (LORCA, 2000, p. 54-55). Um pouco adiante, a irmã Amélia chega a dizer que “[...] nascer mulher é o pior castigo” (LORCA, 2000, p. 56). Bernarda é extremamente autoritária e castradora; vigia todos os passos das filhas, mesmo dentro de casa: de tal forma que Madalena chega a referir que “[...] nem nossos olhos nos pertencem” (LORCA, 2000, p. 56). Um acessório importante de Bernarda é a bengala, sua “[...] vara dominadora” (LORCA, 2000, p. 97), como ela mesma a nomeia, a qual usa para bater, afastar e amedrontar as pessoas, e com a qual também exige silêncio.

Outro elemento, que pode ser tomado como uma relevante metáfora do texto de Lorca, é o calor. Todas as personagens reclamam do calor intenso e sufocante, assim como é, de fato, o ambiente social e da casa. Há sempre um cuidado com os vizinhos e com seus comentários, “o que elas/eles irão dizer?”. A única vez que Bernarda autoriza a saída de casa das filhas é para participar de uma perseguição de moradores do vilarejo a uma vizinha que teve um filho fora do casamento.

Em outra situação, Bernarda conversa com a criada Pôncia sobre Pepe Romano, um pretendente de Angústia, e considera que “[...] há coisas que não se pode nem se deve pensar. Eu ordeno” (LORCA, 2000, p. 65). Ao final, Adela, que sempre se encontrou às escondidas no curral com Pepe Romano, pretendente oficial de sua irmã, quebra a bengala de Bernarda. Ao longo da narrativa, essa personagem representa a resistência ao poder materno, à clausura e à tradição.

Na cena derradeira, Adela enforca-se, Pepe Romano consegue fugir do local onde se encontravam e foram descobertos pelas outras moradoras da casa. Bernarda dá orientações para que se encubra o comportamento de Adela e ordena: “Despandurem Adela! Minha filha morreu virgem! Levem para seu quarto, vistam seu corpo como o de uma donzela. Não digam nada a ninguém! Ela morreu virgem. Avisem que ao amanhecer os sinos baterão duas vezes” (LORCA, 2000, p. 99). Sua última frase é, por três vezes, ordenando silêncio.

Por meio das metáforas e das personagens, como a própria Bernarda Alba e sua bengala, Lorca tece críticas contundentes ao momento social e político pelo qual passava

a Espanha. Sobretudo há uma forte crítica à situação opressora e castradora para com as mulheres, num modelo patriarcal de família e de sociedade. Além disso, há outros temas que a peça promove e sugere, ainda contemporaneamente, como motivos para o teatro e o cinema. Dentre eles, destacam-se a tradição que oprime; a opressão das mulheres; a repressão da sexualidade; mulheres fortes que assumem funções/características masculinas; o peso social sobre o indivíduo, especialmente sobre a mulher; a falsa representação da harmonia familiar; a crítica à família patriarcal e aos governos autoritários/ditatoriais, temas pertinentes à época social e política que vivia a Espanha, mas também que permeiam relações sociais cotidianas em todos os lugares e tempos. Nesse sentido, um texto atemporal, que pode, muito bem, ser apresentado e apreciado em sala de aula.

Referência

LORCA, Federico García. *A casa de Bernarda Alba*: drama de mulheres em vilarejos da Espanha. Brasília: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

Cadernos dos Alunos



A loucura de Hamlet¹

Pedro Vieira*

Desde que o livro *Hamlet*, a mais longa e uma das mais conhecidas obras de William Shakespeare, foi publicado e encenado, temos vários registros de pesquisas sobre a loucura de Ofélia e de Hamlet. E é sobre a loucura do último que versa o presente ensaio. Faz-se necessário esclarecer que não há intenção alguma de criticar a genialidade da peça de Shakespeare. Além disso, é importante salientar que o presente ensaio tem o intuito de fazer uma leitura contemporânea da obra; afinal, as doenças citadas ao longo deste texto não eram ainda reconhecidas na época em que a peça foi escrita.

Shakespeare recorria bastante à questão do sobrenatural, porém sempre deixava pequenas brechas ou incertezas nas peças, para que o leitor ou espectador pudesse se divertir sozinho em seus pensamentos, como em *Sonhos de uma noite de verão*, em que se vê uma aventura mágica vivida pelas personagens durante uma noite, e, no dia seguinte, quando todos acordam, nenhum deles entende se tudo de fato aconteceu ou se foi um sonho. Em *Hamlet*, ele não fez diferente: apresenta-nos um personagem descontrolado, que ‘finge’ ser louco. Cabe retomar, aqui, que este ensaio faz uma leitura atual e realista² da obra, assim sendo, pode-se observar que o príncipe Hamlet, por várias vezes, mostra sinais de loucura, mesmo repetindo que tudo é apenas uma farsa, uma parte de seu plano de vingança. Essa farsa, aliás, tem início porque um fantasma o orientou a agir de tal modo, o que pode ser tratado como insanidade, visto que não há evidências de que fantasmas existem. Além do mais, é comum que uma pessoa fora de si afirme e insista, pelo tempo que for, que tem plena consciência de seus atos.

O príncipe recebe a notícia de que o fantasma de seu pai vaga ainda pelo castelo na primeira cena. Portanto não é o único a vê-lo, mas podemos descartar, logo em seguida, a hipótese do sobrenatural. Explico: histórias como estas (em que se enxergam assombrações) sempre foram muito comuns. Na situação em que todos se encontravam – tensos pela recente e inesperada morte do rei –, é muito fácil e completamente normal criar histórias e ver coisas, tudo pela ansiedade e pelo medo do desconhecido. Hamlet é o único que conversa com o fantasma do rei, o qual o orienta a se vingar do assassino, e é nesse momento, logo no início da história, que notamos o primeiro traço da esquizofrenia sofrida pelo príncipe: escutar voz de comando.

No decorrer da peça, Hamlet mostra-se agressivo e continua tendo alucinações. Ele também demonstra sofrer do Complexo de Édipo³, complexo que voltou provavelmente após a morte do rei, pois, enquanto seu pai estava vivo, Hamlet apenas espelhava-se nele; e, depois de sua morte, o príncipe sente que deve substituí-lo e *se apaixona* pela própria mãe, exatamente como Freud descreve o complexo.

Na cena IV do terceiro ato, temos o ápice da loucura do protagonista. É quando tudo se une: surto psicótico (alucinações visuais e auditivas, agressividade, medo, sensação de estar sendo controlado); e o personagem evidencia o Complexo de Édipo, porque age como se sua mãe fosse sua esposa. Nessa cena, vemos que só quem vê e houve o fantasma do rei é o príncipe, pois está num quarto com a rainha e ela nada vê ou escuta. O pico da loucura é quando Hamlet acredita que o tio está escondido atrás da cortina, e, sob a voz

1 > A primeira versão deste ensaio foi produzida durante a disciplina eletiva intitulada *Shakespeare e cinema*, ministrada para alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS pela professora Daniela Favero Netto, no primeiro semestre de 2012; o ensaio foi reescrito em 2013, para publicação.

* > Aluno do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação em 2013. E-mail: (pedro.vieira1909@gmail.com). Daniela Favero Netto é a professora orientadora deste trabalho. Ela é Professora de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio de Aplicação da UFRGS

2 > O termo realista é utilizado no sentido de buscar a proximidade com a realidade, com o concreto, evitando-se abstrações.

3 > O Complexo de Édipo: *quando a criança atinge o período sexual fálico, na segunda infância, e dá-se então conta da diferença entre os sexos, tendendo a fixar a sua atenção libidinosa nas pessoas do sexo oposto no ambiente familiar.* Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Complexo_de_Édipo. Acesso em: 19. mar. 2013.

de comando do rei Hamlet, desfere um golpe contra a pessoa escondida que, na verdade, era o pai de Ofélia. Mesmo assim, Hamlet não sente remorso, já que acredita que o que fez não é errado, ou seja, ele pensa estar ajudando o rei ao eliminar qualquer intruso que impeça sua vingança. Logo após isso, o fantasma do rei pede para Hamlet não deixar que Gertrudes se corrompa, passando uma noite a mais que seja, ao lado do irmão traidor. O fantasma vai embora, e o príncipe tenta fazer com que sua mãe o veja, mas ela não enxerga o mesmo que Hamlet. A partir de então, o diálogo que começa a se desenvolver entre Hamlet e Gertrudes já não parece mais ser entre mãe e filho, mas entre marido e mulher. Hamlet insiste que sua mãe não durma mais ao lado de seu tio e que ela não permita que ele sequer a toque; repreende-a severamente por todos os erros que cometeu e dá ordens à rainha como se fosse o rei.

Analisando-se a obra em busca de verossimilhança⁴, pode-se ver que, independentemente de sua intenção, Shakespeare criou um personagem desequilibrado (na verdade, esquizofrênico) e o levou ao público de um modo que sempre chamou mais atenção, qual seja: lançando mão de elementos que remetem ao sobrenatural, como a aparição do rei Hamlet e as conversas entre o príncipe, vivo, e o rei, morto.

Provavelmente, essa escolha tenha se dado não só por chamar atenção do leitor (ou público), mas também porque na época era a hipótese em que se acreditava quando se encontrava uma pessoa nas condições de Hamlet. O príncipe passa a obra inteira preso ao fantasma de seu pai e só descansa no momento de sua própria morte, quando consegue finalmente alcançar a vingança, que sempre foi seu grande objetivo, desde a morte do pai.

Nota-se que, naquela época, as crenças no sobrenatural exerciam muita força sobre a população, o que é diferente nos dias de hoje, com o desenvolvimento da ciência. Ainda, é importante perceber o quão interessante é o fato de – antes de se falar em Complexo de Édipo e em esquizofrenia – os sintomas serem reconhecidos e descritos com precisão na obra de Shakespeare, mesmo atribuindo-se a culpa a outro tipo de mal: a vingança.

4 > Pois foi o tipo de interpretação que se optou fazer (mesmo entendendo-se que Shakespeare fez literatura, arte, e que, portanto, não tinha um compromisso com a realidade).

Referências:

COMPLEXO DE ÉDIPO. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2014. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Complexo_de_%C3%89dipo&oldid=39880031>. Acesso em: 19 mar. 2013.

SHAKESPEARE, William. *Hamlet*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2005.



Editoração e impressão:

GRÁFICA DA UFRGS
Rua Ramiro Barcelos, 2500
Porto Alegre/RS
(51) 3308 5083
grafica@ufrgs.br
www.ufrgs.br/graficaufrgs

2014 - Realização: Núcleo de Criação, Editoração,
Revisão e Web da Gráfica da UFRGS