

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS:
RESISTÊNCIA DOS ALUNOS**

Letícia Tramontini

Porto Alegre

2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PRÁTICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS:
RESISTÊNCIA DOS ALUNOS**

Letícia Tramontini

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientadora: Prof. Russel Teresinha Dutra da Rosa

Porto Alegre

2010

AGRADECIMENTOS

À Prof. Russel Teresinha Dutra da Rosa, a quem admiro imensamente. Agradeço por sua orientação e por ter possibilitado a realização desse trabalho de forma tranquila e amena. Por suas colocações e seu jeito delicado de se posicionar. Por todos os aprendizados fundamentais em minha formação como professora.

À Prof. Heloisa Junqueira, pela vivência agradável e aprendizados realizados durante o Estágio de Docência em Ciências.

Ao meu namorado, Felipe Félix de Oliveira, pelas palavras confortantes e por seus conselhos sábios. Por estar sempre presente, mostrando o lado positivo das coisas, mesmo nas horas de angústias e dúvidas.

Aos meus amigos incríveis, por terem feito cada momento dessa graduação valer à pena.

Ao amigo e colega Guilherme Pinto Bertuzzi por toda ajuda durante a realização desse trabalho. Por seu bom humor e companheirismo, pela sua paciência e boa vontade na hora de solucionar dúvidas e auxiliar em diversos momentos.

Aos meus pais, por todo apoio e confiança depositados. Por acreditarem em minha capacidade e estimularem meus estudos. E mesmo quando longe, transmitindo afeto através de palavras carinhosas e insubstituíveis.

RESUMO

Propostas lúdicas e atividades pedagógicas alternativas são consideradas como ferramentas-chave a serem incluídas nas rotinas das salas de aula por professores que buscam melhorar a qualidade do ensino. Atividades como jogos, trabalho em equipe e aulas práticas, por valorizarem a autonomia dos estudantes, fazem dos mesmos os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem. Contudo, apesar das evidentes vantagens na inclusão dessas propostas pedagógicas no cotidiano das escolas, percebe-se a existência de certas atitudes resistentes dos alunos quando se deparam com as mesmas. Conversas altas, passeios pela sala de aula, demora para iniciar a tarefa ou mesmo a não realização dessa são algumas das formas de resistir à proposta do professor. O objetivo deste trabalho foi procurar as possíveis causas para as atitudes resistentes dos estudantes, através da análise de fragmentos selecionados de relatórios de Estágio de Docência de professores de Ciências e de Biologia. Para verificação das atitudes resistentes, bem como de sua recorrência, os fragmentos foram organizados em categorias de acordo com a resposta dos alunos às atividades. Através dessa categorização, concluiu-se que os alunos são mais resistentes quando precisam participar de atividades alternativas que não fazem parte do seu cotidiano. Resistência a trabalhos em pequenos grupos e a atividades em que os estudantes precisavam se expor também apresentaram alta recorrência. A baixa frequência das demais categorias – resistência em ter papel ativo e resistência ao longo da aula – pode estar relacionada a sua omissão nos relatórios analisados ou pela não percepção dessas formas de resistência por parte do professor ao longo das atividades.

Palavras-chave: Resistência dos alunos. Atividades lúdicas e propostas pedagógicas alternativas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	8
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	9
4	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	13
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	15
5.1	Categorias: formas de resistência.....	16
5.1.1	Resistência em ter papel ativo.....	16
5.1.2	Resistência em participar da atividade.....	17
5.1.3	Resistência em se expor	19
5.1.4	Resistência ao longo da aula.....	21
5.1.5	Resistência em formar grupos	22
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
7	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
8	ANEXOS	29
8.1	ANEXO I	29
8.2	ANEXO II	31
8.3	ANEXO III	32

1 INTRODUÇÃO

Refletir sobre a educação e sua finalidade em proporcionar igualdade de oportunidades para os estudantes frente à sociedade, independentemente de suas diferenças culturais e econômicas, faz surgir questionamentos a respeito do papel da escola. O que está sendo ensinado e o modo como ensinamos cumprem com a finalidade de formar cidadãos cujas decisões sejam conscientes e fundamentadas em conhecimentos sólidos?

Ao pensar sobre o sistema educacional, percebemos certo desinteresse por parte da população e dos próprios estudantes pelo processo de aquisição de conhecimentos. Embora o número de matrículas na Educação Básica tenha aumentado nos últimos anos, ainda existe evasão e reprovação. Mas o principal problema é o fato de os alunos, apesar de permanecerem nas instituições educativas por mais tempo, não aprenderem o que é esperado para os níveis de escolarização a que são promovidos. Parte desse problema decorre da insuficiência das verbas destinadas para a educação e a consequente massificação do ensino. As ações propostas, a fim de alterar o presente cenário, são as alterações curriculares e o estímulo à formação continuada do professor com a finalidade de elaboração e implementação de novas propostas pedagógicas que promovam a inclusão e a educação de todos os alunos que ingressam no Sistema Escolar.

Quando se trata do Ensino de Ciências, os principais questionamentos encontrados na literatura são a respeito do currículo fechado, que visa repassar informações de uma maneira linear e sobrecarregado de conteúdos fragmentados (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). As Ciências Biológicas apresentam uma série de temáticas importantes e que não podem ser deixadas de lado. É difícil vencer uma lista extensa de informações, e é função do professor selecionar os temas que considera mais relevantes para seus alunos. O modo como o estudante se relaciona com o conteúdo depende da organização curricular, das metodologias de ensino e da forma como os conhecimentos são apresentados e disponibilizados. Assim, podemos questionar como a disciplina de Biologia contribui para o conhecimento dos alunos além dos muros da escola. Os escolares compreendem a finalidade de aprender conceitos biológicos e os relacionam com seu dia a dia, ou simplesmente os aplicam nos instrumentos avaliativos da sala de aula? Como um aluno, ao final do Ensino Médio, se relaciona com os saberes biológicos?

O Ensino de Biologia de um modo geral emprega uma metodologia uniforme de apresentação dos conteúdos. Limitações econômicas relacionadas ao ensino massificado

fazem com que a maior parte das aulas seja realizada com o uso do quadro negro e com o livro didático. O livro vem a ser o principal instrumento, e muitas vezes, o único recurso utilizado como guia pelos professores. O que deveria ser um material auxiliar na rotina da escola acabou se tornando um referencial indispensável. Assim, grande parte das atividades propostas acaba sendo restrita a cópias de textos e a práticas de memorização de definições de conceitos. Os alunos decoram muitos nomes sem associá-los com estruturas funcionais e com processos biológicos, o que dificulta a aprendizagem dos seus significados. Além disso, há uma tendência em não relacionar os conteúdos entre si e com o cotidiano do aluno. O distanciamento entre o que é visto em aula e a realidade acaba por prejudicar a interação do indivíduo com os conhecimentos biológicos.

Em busca de modificar o processo de ensino-aprendizagem de modo a tornar o estudo da biologia atrativo aos alunos, novas metodologias de ensino vêm sendo propostas. Essas visam melhorar a relação entre a ciência e os estudantes. Dentre os procedimentos observados nas escolas e descritos na literatura encontram-se aulas práticas, atividades em pequenos grupos, jogos, aulas ao ar livre, observação de seres vivos e outros. Essas propostas pedagógicas alternativas podem apresentar um caráter lúdico, e dessa forma, tornar o ensino mais interessante e fazer com que a produção de conhecimentos seja efetiva.

Propor atividades diversificadas aos alunos, além de objetivar a inserção de aulas lúdicas, também tem como base romper com a relação de dominância que o professor exerce nas salas de aula através da inserção de atividades que incentivam a participação dos alunos. Além de promover um ensino associado ao prazer no ambiente escolar, tais atividades transformam o aluno no sujeito ativo do seu processo de aprendizado. A possibilidade da descoberta proporcionada por aulas práticas e a descontração dos jogos estimulam o aluno à construção de seu próprio conhecimento.

Contudo, existem empecilhos que dificultam a inserção de tais atividades no cotidiano escolar. A falta de tempo para o planejamento de aulas por parte dos professores devido à carga horária excessiva pode ser citada como o principal fator que justifica a carência de aulas alternativas nas escolas e o ensino livresco das ciências. Muitos professores, entretanto, apesar de ter seu tempo para planejamento de aula limitado, procuram levar às suas turmas “aulas especiais”, propostas dinâmicas, as quais podem ser elaboradas a partir de sugestões contidas em livros didáticos ou *sites* da internet, por exemplo.

Sob outra perspectiva, um fator que poderia estar relacionado a pouca frequência de aulas com propostas alternativas e com temas lúdicos, seria a resistência dos alunos frente a tais atividades. Normalmente, atividades descontraídas - ou até mesmo despreziosas -

podem ser interpretadas pelo corpo discente como inúteis ou menos importantes do que uma aula expositiva. O fato de essas aulas serem planejadas como atividades meio, ou seja, com a finalidade de favorecer o ensino de conteúdos específicos, pode não ser entendido por parte dos alunos, pois a maioria dos escolares vê tais práticas como brincadeira, ou quando muito, como complementares ao ensino de conteúdos. Os estudantes, muitas vezes, não parecem compreender os objetivos educacionais de tais atividades.

Observa-se um comodismo por parte dos alunos frente à produção de seu conhecimento. Essa inércia é revelada quando existe a necessidade da mudança do indivíduo de sujeito passivo para ativo no processo de ensino-aprendizagem. O método livresco ou mesmo o uso do quadro estimulam o comodismo. Todavia, há uma demanda dos alunos por aulas diferentes, mas quando essas são sugeridas, a falta de interesse, as conversas paralelas e a “bagunça” surgem como formas de resistência às propostas.

Mesmo sabendo da importância da ocorrência de atividades alternativas e lúdicas nas escolas, visto suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, sua inserção é limitada por fatores conhecidos, como tempo insuficiente para seu planejamento e para sua prática devido à necessidade de cumprir o previsto no currículo escolar, ou pelas dificuldades de controle dos estudantes, quando são propostas aulas ao ar livre, por exemplo. Entretanto, ao analisar experiências vividas por professores estagiários de Ciências e de Biologia durante o período de seus Estágios Docentes e Práticas de Ensino, levantaram-se hipóteses relacionando a pouca ocorrência de propostas pedagógicas inovadoras com a existência de uma postura resistente dos alunos frente às mesmas.

Por que há resistência por parte dos escolares e o que leva alguns estudantes a se portarem de modo adverso frente a práticas pedagógicas alternativas e ao lúdico? Seria simplesmente inércia em relação à produção do seu conhecimento ou algo associado à falta de maturidade dos alunos para lidar com essas atividades? Haveria medo de exposição dos estudantes visto que as práticas exigem, por vezes, que os mesmos levantem e atuem fora das classes e das fileiras de cadeiras tradicionais? A pequena frequência de aulas pode estar relacionada com a incompreensão do seu teor educativo por parte dos alunos? Ou será o oposto: a pouca frequência das atividades é o que faz com que os escolares não percebam seu teor educativo quando as mesmas são sugeridas?

2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A inserção de práticas pedagógicas alternativas no dia a dia escolar é visto como uma metodologia positiva ao relacionar as vantagens que as mesmas trazem aos estudantes e ao processo de ensino-aprendizagem. Conquanto inúmeros benefícios sejam conhecidos, a efetividade das práticas pode ser prejudicada pela rejeição dos alunos por um conjunto de fatores e, como conseqüência, a não realização das mesmas.

Analisar a postura resistente dos estudantes, frente a aulas com propostas pedagógicas lúdicas e alternativas, discuti-la e procurar averiguar o porquê de sua ocorrência são os objetivos do presente estudo devido à importância que essas práticas representam para a educação e para o processo de aquisição de conhecimentos. Pensar em alternativas que contornem a postura resistente dos escolares, procurar inseri-las nas atividades, sem que os alunos se sintam expostos e compreendam o seu valor educacional também são finalidades da presente monografia.

Embora a literatura a respeito do lúdico e de metodologias alternativas seja abundante, temas relacionados com a resistência dos estudantes em aceitá-las e praticá-las é praticamente inexistente. Portanto, este estudo justifica-se também em decorrência da ausência de produção científica sobre o tema da resistência.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Pensar a presença do lúdico na educação como uma prática moderna e restrita aos educadores dos séculos XX e XXI é um equívoco comum. A valorização do brincar já era proposta por São Tomás de Aquino no século XI. Em suas palavras: “o brincar é necessário para a vida humana”. O pensador defende que a brincadeira é uma prática indispensável para o intelecto, atuando na “recriação das forças da alma” (Aquino apud Lucci, s.d). Hoje, o interesse na inserção de atividades lúdicas na escola é cada vez maior por parte dos professores que buscam alternativas para o processo de ensino e aprendizagem (PEDROZZA, 2005, p. 62).

Cabe aqui definir atividade lúdica, a qual, segundo Marinho *et al* (2007, p. 89), é

[...] um recurso didático, que pode ser utilizado pelo educador como uma ferramenta a fim de contribuir para o enriquecimento de sua prática pedagógica, tornando o processo de aprender mais atrativo, motivante e significativo para as crianças.

Embora a autora, ao definir atividade lúdica, refira-se às crianças, pensamos que essa definição possa ser estendida a estudantes de diferentes idades, incluindo jovens e adultos (EJA). Adotar práticas com caráter lúdico pode ser interessante, inclusive em aulas destinadas ao público da EJA, promovendo “a formação da aprendizagem (...) com adultos cuja escolaridade se processou de uma maneira fragmentada.” (CARVALHO, 2006, p.2). Portanto, para tornar lúdica a realidade do ensino propõe-se a inserção de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar de forma que esses venham a contribuir para desenvolver “recursos cognitivos e afetivos que favoreçam o raciocínio, a tomada de decisões, a solução de problemas e o desenvolvimento do potencial criativo” (PEDROZZA, 2005, p. 62). As atividades lúdicas, dessa forma, contribuem para o conhecimento dentro e fora da sala de aula. Fortuna (2000) explica que as mesmas proporcionam efeitos indiretos que vão além do ensino de conteúdos, possibilitando ao aluno e também ao professor o desenvolvimento cognitivo.

A inserção do lúdico na escolarização poderia ser uma forma de aumentar o interesse dos alunos pelos conteúdos propostos. As atividades lúdicas também permitiriam relacionar os conhecimentos escolares ao cotidiano, aproximando-os da realidade. Charlot (2007) considera que há uma fraca relação dos alunos com o saber, e evidencia a oposição que os estudantes apresentam entre “aprender na escola” e “aprender na vida”. Essa distinção deixa claro o distanciamento que existe entre o seu cotidiano e o que é estudado devido à falta de conexões entre essas realidades. Para Braz da Silva; Mettrau (2009), as explicações no

cotidiano surgem pela necessidade de informação, diferentemente da sala de aula, onde muitas vezes, são impostas pelo professor desmotivando o aluno ao aprendizado. Segundo as autoras, “um caráter motivador, tem em vista despertar o interesse do indivíduo/estudante e implica envolvê-lo em algo que tenha significado para si. É necessário que o aluno se sinta seduzido pelo que lhe é apresentado” (BRAZ da SILVA; METTRAU, 2009, p. 3).

No caso especificamente do ensino de ciências, a abordagem livresca, a grade curricular hermética e o modelo de transmissão e recepção dos conhecimentos científicos como verdades neutras, além da já citada ausência do estabelecimento de relações com o cotidiano são problemas comuns (BRAZ da SILVA; METTRAU 2009). Nesse contexto, o lúdico e as propostas pedagógicas alternativas surgem como estratégias para os professores interessados em alterar esse cenário. Contudo, Rosa (2007) destaca os riscos que envolvem as inovações pedagógicas, tanto para o professor, que corre o risco de vivenciar um caos na sala de aula durante a experiência, quanto para o aluno, que pode se sentir exposto a situações ridículas. Tendo em vista tais riscos, a autora enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso e também a explicação detalhada das tarefas a serem feitas, para desse modo, o aluno se sentir seguro em relação à atividade.

Dentre as propostas alternativas que podem ser aplicadas ao ensino de Ciências e de Biologia, podem-se citar aulas práticas e aulas de laboratório, as quais “devem despertar e manter o interesse dos alunos”; “envolver os estudantes em investigações científicas”; além de permitir o “contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos.” (KRASILCHIK, 1983, p.77). Os jogos também surgem como um dos métodos utilizados para atrair a atenção dos alunos. O jogo é visto como uma prática que “ensina a educação a pensar-se na perspectiva lúdica, revolucionando suas noções de ensinar, aprender, conhecimento e conteúdo escolar” (FORTUNA, 2007, p.5). Entretanto, a mesma autora (2000) chama a atenção para a desvalorização dessa atividade no ensino, a qual é associada ao caráter de brincadeira e não ao de seriedade. Assim, para muitos a brincadeira estaria ligada somente ao prazer, o que levaria à improdutividade. Há um preconceito frente ao jogo devido à descontração que o mesmo proporciona, e isso acaba causando a impressão de que a atividade se distancia dos objetivos educacionais.

As excursões e aulas ao ar livre também são opções de atividades que os professores podem empregar como alternativas às aulas expositivas. Desenvolver aulas em ambientes naturais favorece a expressão de sensações e emoções nos escolares que não seriam manifestadas durante aulas teóricas, e tais sentimentos podem auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, à medida que os alunos recorrem a outras capacidades, além da razão, para

compreenderem fenômenos (SENICIATO; CAVASSAN, 2004). Apesar de a maioria dos docentes considerar válidas práticas em campo, são raros os que as realizam devido às várias complicações que as mesmas acarretam, como o problema do transporte, a autorização dos pais e da direção e o medo de possíveis acidentes (KRASILCHIK, 1983). Além disso, muitas vezes os estudantes e seus familiares consideram essas atividades apenas como passeios que não levariam à aprendizagem.

Os trabalhos em grupo, como alternativa às aulas tradicionais, são bastante comuns no dia a dia das escolas. Sua prática “poderia ser caracterizada como construtivista ao procurar valorizar a ‘voz’ e as idéias dos estudantes, e sua participação ativa na construção do conhecimento” (SANTOS; MORTIMER, 1999, p. 39). O trabalho em grupo também promove o aprendizado com os pares em relações horizontalizadas. Deve estar claro que o trabalho em grupo é mais do que sentar os estudantes juntos e pedir para que eles realizem uma tarefa comum. O foco muitas vezes está na realização da tarefa, no produto final, e não no desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe, considerando a forma de dividir as tarefas, a tomada de decisões por consenso, e a necessidade de avaliação desses aprendizados progressivos (BLATCHFORD, 2003, tradução nossa).

Apesar de todas as alternativas para o ensino das Ciências, em especial de Biologia, sabe-se que as aulas expositivas são a modalidade mais comum no ensino dessa disciplina (KRASILCHIK, 1983). Por outro lado, sabe-se que muitos professores, principalmente professores no período dos estágios docentes, procuram contornar esse fato proporcionando aos alunos atividades alternativas e com caráter lúdico, como as citadas anteriormente. O que se observa no decorrer dessas práticas, é que muitas delas acabam não ocorrendo conforme o planejado devido a atitudes de resistência ou mesmo de desconfiança dos estudantes frente às mesmas (ROSA, 2007). Muitos deles demonstram interesse na inserção dessas atividades no seu cotidiano, porém, ao se depararem com as propostas sugeridas pelos professores, alguns estudantes se mostram indiferentes e buscam estratégias para contorná-las “dispersando-se em outras atividades e, até mesmo, cometendo algumas transgressões, provocando e insultando colegas, fazendo desaparecer materiais, etc.” (ROSA, 2007, p. 234).

O que se pode levar em consideração acerca das atitudes resistentes dos alunos em relação ao lúdico e a aulas que propõem atividades além do livro didático, é que algumas delas exigem que os mesmos se exponham, como por exemplo, ao levantar para efetuar alguma tarefa, formando círculos, ou ao responder algumas perguntas, estando dessa forma, sujeitos a situações constrangedoras frente aos colegas. Considerando um adolescente que “se vê obrigado a assistir e a sofrer passivamente uma série de transformações que se operam em

seu corpo, e, por conseguinte, em sua personalidade” (OUTEIRAL, 2008, p.9) o fato de levantar não é simples, pois ele pode ainda não ter o domínio de seu corpo e, portanto, a exposição do mesmo, junto com o contato com os colegas e alguns comentários pode gerar insegurança ou mesmo vergonha. (ROSA, 2007).

Mesmo sendo um tema evidente na rotina escolar, poucos educadores questionam e investigam a respeito das atitudes resistentes dos alunos. Nos trabalhos relacionados ao lúdico, disponíveis em fontes como nos portais de pesquisa Google, Periódicos Capes e Catálogos *on line* do Sistema de Bibliotecas da UFRGS (SABi), não foi localizada a questão da resistência dos estudantes. A falta de literatura a respeito desse tema evidencia o silenciamento de professores que vivenciam situações de resistência dos alunos em seu cotidiano. Muitas vezes essa resistência é interpretada apenas como problema de indisciplina. Mas talvez a análise dessas situações de resistência e a reflexão sobre elas permitam encontrar outras explicações para a dificuldade de inclusão de atividades alternativas entre as rotinas em sala de aula.

4 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa qualitativa é realizada principalmente nas Ciências Sociais e na Educação, áreas em que é difícil quantificar a realidade (MINAYO; GOMES 1993). De acordo com as autoras, esse tipo de pesquisa

“trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. O universo das relações humanas, que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.” (MINAYO; GOMES 1993, p. 21)

Flick (2009) ressalta que os métodos qualitativos, diferentemente dos quantitativos, levam em conta e valorizam o modo como o pesquisador seleciona e interpreta os dados para seu estudo.

O objetivo deste trabalho, inicialmente, era analisar a resistência dos estudantes a propostas pedagógicas lúdicas em aulas de Ciências, do Ensino Fundamental, e de Biologia, do Ensino Médio. O interesse por essa temática surgiu das vivências nos Estágios de Docência em Ciências e Biologia da autora bem como dos depoimentos de colegas do curso de licenciatura, a respeito das suas experiências em suas respectivas turmas de estágio. Ao longo dos períodos de estágio, é possível uma aproximação de uma parcela da realidade dos professores das escolas públicas de Porto Alegre, tendo em vista que os professores estagiários assumem uma turma por apenas 20 horas. Assim, a possibilidade de um planejamento bem elaborado e, por conseguinte, a realização de aulas que insiram estratégias lúdicas é facilitada, diferentemente da rotina dos professores que assumem várias turmas em diferentes escolas e que não conseguem propor muitas inovações em suas práticas.

Contudo, mesmo tendo a sua inserção facilitada, no período de estágio, o resultado de aulas com atividades lúdicas nem sempre é efetivo. E ao ouvir e ler relatos de estagiários sobre o comportamento de seus alunos, surgiu a hipótese de que um dos impedimentos para a inserção do lúdico no cotidiano das escolas fosse a resistência dos estudantes em participar ao se deparar com tais atividades.

Com o objetivo de investigar a hipótese referida, examinamos a bibliografia a respeito do assunto - o lúdico e a resistência ao lúdico - em fontes como Periódicos Capes, Catálogos *on line* do Sistema de Bibliotecas da UFRGS (SABi) e Google. Complementarmente, os relatórios de Estágio de Docência da autora e de colegas que buscaram inserir aulas que envolviam o lúdico durante seus estágios também foram examinados, buscando-se identificar

as formas de resistência por parte dos alunos àquelas atividades. Foram analisados treze relatórios, desses, seis do Ensino Fundamental e sete do Ensino Médio.

Ao iniciar a análise dos relatórios dos professores estagiários observou-se que havia resistência dos alunos em participar de quaisquer propostas pedagógicas alternativas e não somente àquelas que empregavam estratégias lúdicas. Consideraram-se como alternativas as atividades que não fossem aulas expositivas, aulas de cópia de textos e questões do quadro, ditados e atividades restritas ao uso do livro didático para leitura e realização de exercícios. Assim verificou-se a necessidade de ampliar o objeto de análise inicial e incluir também propostas de atividades práticas, aulas em laboratórios ou no pátio, aulas com uso de recursos audiovisuais, além daquelas com jogos. A disposição dos alunos em círculos ou qualquer outra forma que retirasse os mesmos da sua conformação tradicional, como aulas em duplas ou em pequenos grupos também foram consideradas como propostas alternativas.

As atividades descritas pelos estagiários assim como a descrição das reações dos alunos foram selecionadas e organizadas em quadros, um para cada relatório (Anexo I - exemplo de um quadro). Os fragmentos de relatos foram novamente reagrupados e categorizados por atividade (Anexo II – Quadro com a categorização das atividades). Posteriormente, foi organizado um quadro único com a categorização das formas de resistência, nas situações pedagógicas descritas, sendo registrada a frequência de cada categoria. (Anexo III – Quadro com categorizações).

A análise dos resultados e a discussão foram realizadas com base na literatura existente sobre as possíveis razões para as atitudes resistentes dos escolares.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Durante a leitura dos relatórios dos professores estagiários foram examinados os relatos referentes à participação dos alunos em atividades alternativas como aulas práticas, jogos, trabalhos em grupo etc., sendo destacados fragmentos em que eram descritos o desempenho dos estudantes no desenvolvimento dessas propostas, como as diferentes formas de adesão e de resistência às tarefas. Embora tenham sido selecionados fragmentos relativos à adesão dos estudantes a atividades alternativas, o tempo escasso para análise dos dados, exigiu a concentração nos fragmentos referentes apenas à resistência.

Antes de discutir as categorias, faz-se necessário apresentar o significado do conceito de *resistência* que está sendo considerado neste estudo. A resistência é entendida por Leite; André (1986, p. 45) como

[...] um conjunto de práticas exercidas por grupos subordinados que se expressam sob a forma de oposição, numa tentativa de barrar a dominação, de não perder sua identidade e seus costumes. São os comportamentos contraditórios e ambíguos e as situações conflituosas presentes na realidade social que permitem que tal resistência apareça. A resistência implica em negação, insubmissão, reelaboração, reinvenção, rejeição, podendo ser decorrente de comportamentos conscientes ou inconscientes.

Neste trabalho, portanto, são analisadas estratégias de resistência de estudantes, entendidos como um grupo subordinado aos professores. A resistência em participar de uma atividade pode ser uma forma de insubmissão, mas também uma estratégia de preservação da própria imagem mais ou menos inconsciente. Os alunos podem usar estratégias de resistência nas mais variadas situações, sejam elas situações onde eles têm que se expor, ou realizar alguma tarefa a que não estejam dispostos ou em que não sintam confiança na própria capacidade. Nesta pesquisa, buscou-se identificar e categorizar as diferentes formas de resistência dos estudantes a atividades alternativas.

É importante salientar que pode haver uma possível omissão nos relatórios a respeito das situações de resistência dos alunos vivenciadas pelos estagiários. Ao ler seus próprios relatórios, a autora deste trabalho se surpreendeu com o silenciamento em relação às dificuldades experimentadas nos estágios, que embora estivessem em sua memória, não estavam relatadas nos textos. Em suas lembranças, há várias situações nas quais seus alunos foram claramente resistentes as suas propostas, sendo inclusive desrespeitosos, mas essas situações não foram descritas, em ambos os relatórios docentes – Ensino Fundamental e Ensino Médio. O relatório é um texto escrito para ser lido e avaliado pelo professor orientador do estágio, sendo também uma forma de argumentação que visa demonstrar a competência e a

dedicação do estagiário quando no papel de professor. Além disso, a ausência na literatura do campo pedagógico de textos que examinem a resistência dos estudantes a atividades de cunho prático ou lúdico também pode inibir o estagiário em relatar essas situações por interpretá-las como indicadoras de falhas em seu próprio desempenho.

Portanto, conclui-se que possivelmente ocorram mais situações de resistência do que as encontradas nos treze relatórios examinados e aqui descritas e interpretadas. Caso tivesse sido possível observar aulas em que essas atividades fossem propostas, talvez o registro das ocorrências referentes às atitudes resistentes dos alunos teriam se realizado com maior fidedignidade. Mesmo assim, algumas situações foram descritas pelos estagiários, possibilitando a realização do presente estudo.

Em relação à categorização das formas de resistência dos estudantes descritas em fragmentos dos relatórios, percebeu-se que um mesmo fragmento poderia ser incluído em mais de uma categoria, o que permitiria outras possibilidades de interpretação e de classificação. Assim, outra pessoa, realizando um estudo semelhante, poderia produzir outras classificações das narrativas, dependendo de suas perspectivas teóricas e experiências anteriores.

5.1 Categorias: formas de resistência

A seguir, é feita uma breve descrição das categorias propostas, sendo exposto o tipo mais característico de reação dos alunos em relação às propostas pedagógicas alternativas e lúdicas, bem como apresentando dados sobre a recorrência dessas categorias.

Com base no agrupamento dos fragmentos, as seguintes categorias foram elaboradas:

- Resistência em ter papel ativo
- Resistência em participar da atividade
- Resistência em se expor
- Resistência ao longo da aula
- Resistência em formar grupos

5.1.1 Resistência em ter papel ativo

Procurar inserir práticas construtivistas no dia a dia das escolas é valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e fazer com que os mesmos atuem na construção dos seus conhecimentos (SANTOS; MORTIMER, 1999). Desafiar à participação alunos acostumados

à passividade pode gerar resultados ótimos pelo engajamento dos estudantes devido ao entusiasmo com a novidade. Entretanto, insistir em atividades construtivistas com uma turma, em um contexto escolar marcado por práticas tradicionais, pode levar à resistência de alguns no decorrer das aulas. Podem surgir olhares desconfiados, caras de cansaço e comentários depreciando a proposta desse professor que realiza inovações de uma forma isolada. Além disso, propostas inovadoras para alunos que ainda não conhecem bem o professor, podem ser recebidas com receio (ROSA, 2007).

A ausência de análise a respeito da resistência dos alunos em ter papel ativo frente a atividades consideradas construtivistas é apontada no seguinte registro:

“A visão construtivista da sala de ciências como algo harmonioso e consensual também não tem colaborado para mostrar que, mesmo em propostas que pressupõem a participação ativa dos alunos, há contradições e resistências.” (SANTOS; MORTIMER 1999, p. 38)

Considerando os relatos dos professores estagiários, houve narrativas a respeito da percepção de olhares e manifestações de seus alunos, como se estivessem cansados de suas aulas “diferentes”. Alguns comentários entre estudantes, como “não somos obrigados a fazer (...)”, surgiram, mas ao perceberem a atitude firme do professor, os alunos acabaram realizando o proposto. Eis um exemplo de fragmento incluído nessa categoria:

Apesar de ter ocorrido tudo bem (...) alguns deles me pareceram cansados da minha presença e das aulas “diferentes” que estavam tendo (Estagiário 5).

Parece existir certa inércia nos escolares, pois é mais prático copiar do quadro do que solucionar um problema ou realizar uma aula prática. Por esses fatores, é preciso deixar claro quais os objetivos que o professor pretende alcançar com sua proposta, para assim, os estudantes perceberem a finalidade da atividade no processo de aquisição de conhecimentos, ou seja, “é importante que o professor demonstre que aquela tarefa diferente contribuirá para o aprendizado” (ROSA, 2007, p. 253).

5.1.2 Resistência em participar da atividade

A resistência em participar de atividades alternativas pode ocorrer de diversas maneiras. Conversas altas, brincadeiras, risos, empurrões, não realização da tarefa ou a demora para iniciar a mesma são algumas das formas mais citadas nos relatos. Autores como Santos; Mortimer (1999) e Gadotti (2008) referem-se à resistência como uma tática do

estudante para afirmar sua autonomia e como uma forma de desobediência, a fim de negar a massificação e a alienação, assumindo-se assim como sujeito. Portanto, não aderir à proposta do professor pode ser encarado pelo aluno como uma maneira de autoafirmação diante dos colegas.

Por outro lado, os alunos podem sentir-se inseguros frente a atividades diferentes. Assim os estudantes ao se depararem com inovações metodológicas podem direcionar às mesmas, olhares de desconfiança que não são lançados a atividades familiares, como “cópia de textos, palavras cruzadas, questionários simples que não [exijam] muito raciocínio, etc.” (ROSA, 2007, p. 228). A dificuldade que os professores apresentaram para iniciar alguma tarefa, como, por exemplo, fazer com que os alunos comesçassem a desenhar em cartazes, foram acontecimentos aludidos nos relatórios. Um dos estagiários interpretou a demora em iniciar a tarefa como consequência do receio de seus alunos por não saberem fazer a atividade ou do medo de errar. Já a demora para formar pequenos grupos é uma outra forma recorrente de adiamento do início da tarefa. Mas esse tipo de resistência está relacionado à atividade em grupo, então optamos por incluí-la na categoria *Resistência a trabalhos em grupo*.

Foram incluídos na categoria *resistência em participar da atividade* proposta pelo professor, os trechos de relatórios que descrevem a substituição da tarefa por alguma outra, como leitura de jornais ou revistas, ouvir música e caminhadas pela sala.

Nos relatórios examinados, foram citados 35 episódios onde houve resistência em participar da atividade. As mais recorrentes foram situações de conversa (conversa alta e gritos) - nove vezes -, e situações de substituição da atividade (por leitura de jornais e revistas, escutar música e caminhar pela sala) - oito vezes.

(...) a conversa “rolava solta” e eles não estavam lendo nem fazendo a cruzadinha (...).

(Estagiária 4)

Grande parte da aula tive que ficar “carregando” alunos de volta pro seu lugar

(Estagiária 2)

A maior dificuldade foi iniciar o trabalho, de fato. (Estagiária 3)

(...) eles estavam se sentindo muito inseguros e não tinham “coragem” de fazer o

trabalho, porque não queriam errar. (...) Toda esta dificuldade transformou-se em passeios de um canto a outro da sala, em gritos, em brincadeiras de empurra-empurra.

(Estagiária 3)

(...) alguns ficaram lendo as revistas em vez de fazer a atividade (...). (Estagiária 2)

(...) Outro aluno do mesmo grupo estava com fones de ouvido, cheguei perto dele e comentei que um dos acordos que tínhamos realizado no primeiro dia de aula era que eles não iriam utilizar os fones de ouvido. O aluno falou: “ah, me esqueci” (...).

(Estagiária 8)

A existência de mais de um fragmento de um mesmo tipo de resistência para alguns estagiários pode indicar que eles tiveram maiores dificuldades em implementar propostas alternativas, ou ainda que ousaram em propor um número maior de propostas alternativas. Uma outra possibilidade é terem sido estes os estagiários que ousaram descrever, em seus relatórios, as dificuldades em convencer os alunos a participar da aula.

5.1.3 Resistência em se expor

Situações em que houve resistência dos alunos em se expor ao falar diante dos colegas, realizar dinâmicas de grupo - em atividades de apresentação e de integração -, ou ao sair de sua posição original em quaisquer propostas mais práticas, foram reunidos nessa categoria.

A vergonha pode ser definida como “[...] o sentimento de ser julgado negativamente pelos outros.” (LA TAILLE, 1996, p. 11). O autor também afirma que essa emoção pode ser atribuída ao fato da pessoa estar se expondo, e que a simples exposição ao olhar alheio pode trazer à tona tal sentimento. Pedir que um aluno manifeste sua opinião ou que participe de uma discussão, por exemplo, pode gerar constrangimento, tanto pelo mesmo não ter uma opinião formada sobre o assunto – podendo ser vítima de gozação dos colegas -, ou por ter que levantar, expondo assim, seu corpo.

Outeiral (2008) discorre sobre a dificuldade que os adolescentes apresentam em relação às transformações corporais por que passam. Levantar-se diante dos colegas e mostrar seu corpo em modificação, permeado por alterações hormonais e emocionais, pode ser bastante complicado para os jovens. São comuns as inseguranças associadas às primeiras

vezes em que as adolescentes fazem uso de absorventes, temendo que alguma evidência seja percebida pelos demais. Esse é um problema que não costuma ser objeto de reflexão, no momento de planejar as aulas, mas que é focado por peças publicitárias dirigidas ao público jovem. Nessas propagandas é exaltada a capacidade dos absorventes de reter líquidos e odores, permitindo à jovem realizar, sem constrangimento, atividades físicas, usando, inclusive roupa branca. Já os meninos, por sua vez, durante a puberdade, também podem enfrentar embaraços, pois enfrentam mudanças no timbre da voz e também podem não ser capazes de controlar ereções inoportunas. Cabe ao professor ter a sensibilidade de evitar situações constrangedoras e aceitar certos episódios resistentes que podem dissimular esses constrangimentos.

Nessa categoria, também foram agrupados relatos nos quais os alunos não queriam se levantar para realizar ou observar alguma atividade. Em algumas aulas práticas, onde o professor fazia a demonstração de experiências, a aproximação dos alunos era essencial para um bom entendimento das mesmas. No entanto, em diferentes relatórios, foram mencionadas e comentadas situações de alunos que não se levantaram ou demoraram em fazê-lo, prejudicando, dessa forma, seu próprio aprendizado.

Pedi para que eles viessem mais para perto da classe do professor, mas eles só colocaram as classes alguns centímetros para frente. Com muito custo e as piores caras do mundo, eles fizeram o grande esforço de se aproximar um pouco mais da mesa (...).

(Estagiária 10)

Perguntei se queriam se aproximar para que pudessem ver melhor o que iria fazer, mas responderam que conseguiam ver do local onde estavam (Estagiária 11)

Um casal de alunos não queria se levantar, e eu disse que todos iriam participar. Enquanto eles levantavam a contragosto, ouvi a menina dizer: “A gente não é obrigado a fazer se não quiser”. (Estagiária 7)

No começo ninguém saía do lugar, não levantavam (...). Aos poucos foram se levantando e conversando. Entretanto, alguns permaneceram sentados no seu lugar. (Estagiária 12)

Ao todo, foram registradas sete situações nas quais os estudantes foram resistentes em se expor, seja ao levantar para assistir alguma demonstração ou ao participar de alguma dinâmica de apresentação.

Quaisquer movimentações em sala de aula também podem favorecer a aproximação e o contato entre os alunos. Tal aproximação embora muitas vezes desejada pode produzir ansiedade e, quando o espaço é pequeno, qualquer “esbarrão” por descuido pode desandar em mal entendidos e discussões e a desordem decorrente também poderia ser interpretada como uma forma de resistência.

5.1.4 Resistência ao longo da aula

Propor atividades que mantenham os estudantes atentos, no seu decorrer, são um desafio e, por vezes, exigem alguns truques. Mesmo as aulas de cópias do quadro demandam do professor algumas estratégias a fim de manter os alunos realizando a tarefa. Pesquisas demonstram que há um decréscimo de atenção dos ouvintes durante aulas expositivas (KRASILCHIK, 1983). Os alunos ficam mais atentos no início e no final da aula, havendo uma sensível queda no período intermediário (BLIGHT, 1971, *apud* KRASILCHIK, 1983). Mesmo que essa afirmação seja referente a aulas expositivas, acreditamos que a mesma também cabe a outros tipos de atividades. Na análise dos relatos dos professores estagiários, essa forma de resistência foi relatada duas vezes, em relatórios diferentes.

Houve um momento em que alguns saíram do controle, entretanto, foram nos últimos dez minutos (...). (Estagiária 6)

Ao longo do vídeo, alguns alunos perderam o interesse e simplesmente deixaram de olhar (...). (Estagiária 1)

Embora essa forma de resistência seja pouco freqüente nos relatos examinados, possivelmente ela tenha acontecido, mas não tenha sido registrada pelos estagiários. Essa ausência pode ter diferentes explicações. Quando o professor é muito ativo durante uma aula expositiva, respondendo perguntas de alunos, pedindo silêncio a outros e tentando concluir as explicações previstas, pode passar despercebida a falta de participação dos estudantes. Nessas circunstâncias, a frustração do estagiário pode também inibir a descrição pormenorizada dos

acontecimentos. Outras vezes, quando os alunos têm uma atividade para realizar e o professor circula pela sala de aula, auxiliando-os individualmente ou em pequenos grupos, ele pode perder a possibilidade de observar a turma como um todo e, assim, deixar de ver e registrar o ócio de alguns estudantes.

Uma forma de contornar esse tipo de resistência pode ser investir em várias atividades curtas como forma de manter os estudantes atentos pelo fato de não cansar e não ser monótono. Intercalar as atividades de cópias com atividades em que os alunos trabalhem em grupos ou realizem alguma prática também pode ser um método eficiente.

Apesar de não ter sido caracterizado como uma forma de resistência, o tédio foi citado, por uma estagiária, como uma resposta secundária de seus alunos a um jogo. Inicialmente os alunos aderiram animadamente à atividade, mas com o decorrer do jogo, alguns foram perdendo o interesse.

(...) esse entusiasmo durou mais ou menos uns 20 minutos, depois os alunos começaram a ficar um pouco entediados (...). (Estagiária 8)
--

Pode-se concluir, dessa forma, que não é só através de conversas, gritos ou burlando a atividade que os alunos resistem ao longo da aula. O tédio, embora tendo sido citado apenas em um relatório, se faz presente no dia-dia dos alunos, podendo até desestabilizar o professor.

5.1.5 Resistência em formar grupos

O trabalho em pequenos grupos como uma estratégia pedagógica, pode ser efetivo quando bem planejado, mas também pode ser desastroso. Uma série de fatores influencia o desempenho dos estudantes quando sentados em grupos. O primeiro deles é o critério utilizado pelo professor para formar os grupos. Se esses são formados por afinidade ou se o professor escolhe os integrantes é um fator que pode favorecer ou impedir o início da tarefa. Frequentemente, os estudantes resistem em formar grupos com colegas que não possuem proximidade, e a resistência é refletida na demora em constituir os grupos e em iniciar a atividade. Cadeiras são arrastadas, conversas surgem entre os grupos e a proposta inicial – trabalhar cooperativamente e realizar trocas entre colegas – é perdida.

Blatchford (2003) discorre a respeito do planejamento do trabalho em equipe. O autor comenta que se fossem previstos os modos de formação dos grupos e as interações possíveis

em cada um, os aprendizados realizados seriam mais efetivos. Ou seja, para melhores resultados, é preciso mais do que apenas sentar os alunos em grupos. Pensar na composição dos mesmos e nas trocas que os alunos realizarão auxiliaria o trabalho. É preciso “ensinar os alunos a trabalhar em equipe, tomar decisões por consenso, dividir tarefas e cooperar para a resolução de problemas de modo que [possam] aprender com os colegas” (Rosa, 2007, p. 233).

Nas propostas de trabalho em grupo, em geral, o aluno que não realiza as atividades e apenas coloca o nome no produto final é mal visto por colegas e professores. Já o aluno que prefere fazer todo o trabalho sozinho e que não confia na capacidade ou na responsabilidade dos colegas, muitas vezes, é visto como mais dedicado e responsável, mas ele também precisa aprender a trabalhar em equipe. Na sala de aula, o aprendizado do trabalho em equipe deve permitir que os alunos possam assumir diferentes papéis como o de coordenador ou líder, o de porta-voz, o de relator etc.

Os estudantes muitas vezes sentam-se em grupos, mas raramente interagem e trabalham como um grupo (GALTON, 1980 apud BLATCHFORD, 2003, tradução nossa). A observação do autor é confirmada através da narrativa de dois episódios nos relatórios: um, no qual apenas um aluno realizou a atividade e os demais a copiaram; outro, quando houve divisão de tarefas sem ocorrer cooperação em equipe, sendo o produto final apenas o somatório de produtos isolados, sem qualquer articulação.

Tive que juntar pessoas que não queriam ser do mesmo grupo (...). (Estagiária 2)

(...) outros se aborreceram por serem separados de seus comparsas fixos (...).
(Estagiária 9)

(...) três alunos disseram que não queriam trabalhar em grupo, mas sim sozinhos (...).
(Estagiária 12)

(...) Um ou dois de cada grupo tentou fazer, sendo que os demais se limitaram a copiar as respostas dos colegas (...). (Estagiária 9)

Com os grupos formados percebi que alguns ficaram bem interessados (...). Outros, eu notei que fizeram mais por obrigação: dividiram as questões entre os integrantes e cada

um fez “a sua” ou um do grupo fez a maior parte do trabalho (...). (Estagiária 11)

Eventos onde os estudantes precisaram sentar juntos para fazer exercícios ou realizar trabalhos práticos, e que para isso demonstraram resistência, foram citados onze vezes, sendo mencionado um episódio de violência entre colegas que não queriam trabalhar juntos. Além desses, dois episódios referentes à falta de cooperação em equipe foram citados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando os resultados do presente trabalho, chega-se à conclusão de que os professores estagiários procuram contornar uma série de problemas educacionais, como a desmotivação dos estudantes e seu descompromisso com a própria educação, através da inserção de atividades lúdicas e alternativas às aulas expositivas na rotina escolar. A inclusão dessas propostas pedagógicas no dia-dia dos estudantes é extremamente positiva, pois valoriza sua autonomia, a capacidade de trabalhar em equipes, além de tornarem os alunos protagonistas do processo de aquisição de conhecimentos.

No entanto, apesar de bem sucedidas em inúmeras ocasiões, propostas como jogos, aulas práticas, atividades em pequenos grupos, dentre outras, podem acabar gerando resistência em alguns estudantes que buscam evitá-las, dificultando sua concretização. Ao analisar os relatos de estágios de docência, em que foram propostas atividades alternativas, procurou-se possíveis razões que explicassem o comportamento resistente de alguns alunos.

Através da organização de fragmentos dos relatórios em categorias, uma avaliação a respeito das formas de resistência e de sua recorrência foi possível. Essa investigação nos fez perceber que os alunos foram mais resistentes quando precisaram participar de atividades alternativas que geralmente não faziam parte do seu cotidiano. E as prováveis razões que encontramos, tanto nos relatos quanto na escassa bibliografia a respeito do assunto, seriam a insegurança frente a inovações metodológicas e o medo de não saber realizar a atividade. Assim, os estudantes empregariam recursos como conversas, substituição da atividade por outras a fim de não cumprir a tarefa. Uma provável causa para a maior recorrência dessa categoria seriam as variadas formas que os alunos podem utilizar para não realizar a atividade: brincar, caminhar pela sala, empurrar colegas, rir, gritar, ler jornais ou revistas, escutar música etc. Cabe salientar que, muitos desses expedientes podem ser utilizados pelos alunos de modo inconsciente, ou seja, sem a intenção de sabotar a proposta do professor.

A baixa recorrência relacionada às categorias *resistência em ter papel ativo* e *resistência ao longo da atividade* pode ser devido a não descrição dessas formas de resistência nos relatórios dos estagiários – por omissão ou pelo fato de não ter havido a percepção das mesmas ao longo das atividades. A omissão das atitudes resistentes dos alunos foi percebida pela autora do trabalho ao ler os seus relatórios e não encontrar a descrição de vários episódios de resistência que presenciou. Portanto, concluiu-se que outros estagiários

também podem ter se inibido ao relatar tais atitudes por interpretá-las como falhas no seu papel de professor.

As categorias *resistência em se expor* e *resistência ao trabalho em grupo* foram analisadas com base em bibliografia. A existência de literatura sobre o assunto confirma a sua relevância. Quando assumimos o papel de professor, esquecemos de como é ser um aluno adolescente. Ignoramos todas as transformações que estão ocorrendo e acabamos por pensar que o fato dos estudantes não se levantarem para assistir a uma demonstração seja um indicador de descompromisso. No entanto, autores como Outeiral (2008) e La Taille (1996) enfocam as dificuldades dos jovens ao passarem pela puberdade e o sentimento da vergonha, respectivamente. Ao relacionar os estudos dos referidos autores com o relato dos estagiários, percebemos como muitos episódios de resistência – que inicialmente poderiam ser entendidos apenas como rebeldia do aluno – podem apresentar outras explicações plausíveis. Já o trabalho em grupo foi estudado por Blatchford (2003) e Rosa (2007), que discutiram como sua inserção planejada na sala de aula traria resultados mais efetivos do que simplesmente pedir aos alunos que se sentem juntos e realizem uma tarefa.

A partir do que foi apresentado, pode se concluir que as resistências dos alunos frente a atividades alternativas e lúdicas têm inúmeras motivações e que nem sempre são conscientes ou intencionais. O planejamento das atividades, assim como o aviso prévio de sua ocorrência podem facilitar a sua realização, pois assim os alunos já estarão alertados sobre sua prática. Além disso, a inserção gradual das atividades alternativas e lúdicas como atividades rotineiras nas escolas irá, conseqüentemente, reduzir as resistências, pois serão práticas comuns e não isoladas no dia-dia dos alunos.

Embora este trabalho discuta a resistência dos alunos às praticas lúdicas e às atividades alternativas, nossa intenção não é desmotivar os professores diante dessas propostas pedagógicas, mas sim, procurar avaliar as causas das resistências, para auxiliar nos futuros planejamentos, de modo que a inserção de atividades como as citadas no trabalho sejam facilitadas e propostas de forma a motivar os alunos ao trabalho. Acreditamos na validade de aulas lúdicas e alternativas para o processo de construção de conhecimentos dos alunos. E devido a esse motivo é que desenvolvemos essa pesquisa.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLATCHFORD, Peter et al. Toward a social pedagogy of classroom group. **International Journal Of**, London, p. 153-172, 2003.

BRAZ DA SILVA, Alcina Maria Testa; METTRAU, Marsyl Bulkool. Proposta de ensino de ciências sob forma lúdica e criativa nas escolas. In: XVIII Simpósio Nacional do Ensino de Física. Vitória, 2009

CARVALHO, Vilma Fernandes et al. Atividades Práticas de Biologia Desenvolvidas em Salas de Aula de EJA. In: 3ª Jornada de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, 2006. **Anais do 2º Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia**. Florianópolis, 2006.

CHARLOT, Bernard. A relação ao saber e à escola dos alunos dos bairros populares. In: AZEVEDO, José Clovis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (org). **Utopia e de mocracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164

FORTUNA, Tânia Ramos. A formação lúdica do educador: formando professores na universidade para brincar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2007, São Leopoldo. **Anais do 5 Congresso Internacional de Educação**. São Leopoldo: Seiva Publicações, 2007. p. 1 - 13. CD-ROM.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 143 p.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Harbra, 1983. 203 p.

DE LA TAILLE, Yves. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, Julio R. Groppa (org). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. 152 p.

LEITE, Siomara Borba; ANDRÉ, Marli E.d.a. A Aprendizagem da Subordinação e da Resistência no Cotidiano Escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 6, n. 3, p.39-52, 1986. Janeiro-junho.

LUCCI, Elian Alabi. A Escola Pública e o Lúdico. **Videtur**, São Paulo, n. 18, s.d.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra. **Ensino de Biologia** - histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009, 215p.

MARINHO, Hemínia Regina Bugeste et al. **Pedagogia do Movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba: Ibplex, 2007. 110 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Sueli Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. (Temas Sociais).

OUTEIRAL, José. **Adolescer**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008. 184 p.

PEDROZZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e Subjetividade: uma construção a partir do brincar. **Revista do Departamento de Psicologia**, Brasília, v. 17, n. 2, p.61-76, 2005.

ROSA, Russel Teresinha Dutra da. **Formação Inicial de Professores**: análise da Prática de Ensino de Biologia. 2007. 417 f. Tese (Doutorado) - Ufrgs, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira Dos; MORTIMER, Eduardo F.. Estratégias e Táticas de Resistência nos Primeiros Dias de Aula. **Química Nova Na Escola**: Táticas de Resistência e Aulas de Química, São Paulo, v. 10, n. , p.38-42, 1999.

SENICIATO, Tatiana; CAVASSAN, Osmar. Aulas de campo em ambientes naturais e: um estudo com. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p.133-147, 2004.

8 ANEXOS

8.1 Anexo I: Exemplo de quadro com a descrição das reações dos alunos às atividades propostas pelos professores estagiários.

RELATÓRIO	Tipo de Atividade	RELATO DAS REAÇÕES	UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIZAÇÃO
Estagiária 3: 7ª série	Atividade de apresentação	No segundo momento, disse a eles que quem se apresentaria seriam eles, o que gerou um segundo breve agito na sala. Amenizei logo o sentimento que acho que surgiu quando eu disse isto – o de ter que se expor diante dos colegas.	Alunos agitados por terem que se expor	Resistência em se expor
	Confecção de cartazes em dois grandes grupos	(...) e pedi que formassem dois grandes grupos. Como poucos se dispuseram a colaborar, decidi dividir os grupos (...)	Resistência em formar grupos;	Resistência em formar grupos;

		<p>(...) eles estavam se sentindo muito inseguros</p> <p>(...) não queriam fazer o trabalho, porque não queriam errar.</p> <p>(...) Toda esta dificuldade transformou-se em passeios de um canto a outro da sala, em gritos, em brincadeiras de empurra-empurra.</p>	<p>Alunos inseguros devido ao medo de errar;</p> <p>Alunos desistem da tarefa e passam a brincar, gritar, etc;</p>	<p>Resistência em participar da atividade</p>
--	--	--	---	---

8.2 Anexo II: Quadro com a categorização das atividades.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA I	SUBCATEGORIA II	SUBCATEGORIA III	No de registros
Resistência	Em ter papel ativo			II
Resistência	Em participar da atividade	Dispersão inicial		II
		Não realização da tarefa		II
		Sentimento de injustiça		I
		Caminhar pela sala		I
		Brincar		III
		Empurrar colegas		II
		Conversa Conversa alta e gritos		IIIIIIII (9)
		Risos		I
		Agitação		I
		Falta de interesse		II
		Não prestar atenção		I
		Alunos agitados		I
		Bagunça		I
		Substituição da atividade	Caminhar pela sala	III
Leitura (revistas, jornais)	III			
Brincadeiras	I			
Escutar música	I			
Resistência	Em se expor			IIIIII (7)
Resistência	Em formar grupos			IIIIIIIIII (11)
		Violência		I
	Em formar grupos	sem cooperação em equipe (adesão heterônoma)		II
Resistência	Ao longo da aula			II

8.3 Anexo III: Quadro com as categorizações finais.

Formas de Resistência	No de Registros	Fragments dos Relatos
Resistência em ter papel ativo	2	<p><i>“Apesar de ter ocorrido tudo bem (...) alguns deles me pareceram cansados da minha presença e das aulas “diferentes” que estavam tendo.”</i></p> <p><i>“Um casal de alunos não queria se levantar e eu disse que todos iriam participar. Enquanto eles levantam a contragosto, ouvi a menina dizer: “A gente não é obrigado a fazer se não quiser.”</i></p>
Resistência em participar da atividade	35	<p><i>“(...) a conversa “rolava solta” e que eles não estavam lendo nem fazendo a cruzadinha (...)”</i></p> <p><i>“Grande parte da aula tive que ficar “carregando” alunos de volta pro seu lugar”</i></p> <p><i>“A maior dificuldade foi iniciar o trabalho, de fato.”</i></p> <p><i>“(...) eles estavam se sentindo muito inseguros e não tinham “coragem” de fazer o trabalho, porque não queriam errar. (...) Toda esta dificuldade transformou-se em passeios de um canto a outro da sala, em gritos, em brincadeiras de empurra-empurra.”</i></p> <p><i>“(...) alguns ficaram lendo as revistas em vez de fazer a atividade (...)”</i></p> <p><i>“(...) Outro aluno do mesmo grupo estava com fones de ouvido, cheguei perto dele e comentei que um dos acordos que tínhamos realizado no primeiro dia de aula era que eles não iriam utilizar os fones de ouvido. O aluno falou: “ah, me esqueci”(...)”</i></p>

Resistência em se expor	7	<p><i>“Pedi para que eles viessem mais para perto da classe do professor, mas eles só colocaram as classes alguns centímetros para frente. Com muito custo e as piores caras do mundo, eles fizeram o grande esforço de se aproximar um pouco mais da mesa (...).”</i></p> <p><i>“Perguntei se queriam se aproximar para que pudessem ver melhor o que iria fazer, mas responderam que conseguiam ver do local onde estavam.”</i></p> <p><i>“No começo ninguém saía do lugar, não levantavam (...). Aos poucos foram se levantando e conversando. Entretanto, alguns permaneceram sentados no seu lugar.”</i></p>
Resistência ao longo da aula	2	<p><i>“Houve um momento em que alguns saíram do controle, entretanto, foram nos últimos dez minutos (...).”</i></p> <p><i>“Ao longo do vídeo, alguns alunos perderam o interesse e simplesmente deixaram de olhar (...).”</i></p>
Resistência em formar grupos	14	<p><i>“Tive que juntar pessoas que não queriam ser do mesmo grupo (...).”</i></p> <p><i>“(…) outros se aborreceram por serem separados de seus comparsas fixos (...).”</i></p> <p><i>“(…) três alunos disseram que não queriam trabalhar em grupo, mas sim sozinhos (...).”</i></p> <p><i>“(…) Um ou dois de cada grupo tentou fazer, sendo que os demais se limitaram a copiar as respostas dos colegas (...).”</i></p> <p><i>“Com os grupos formados percebi que alguns ficaram bem interessados (...). Outros, eu notei que fizeram mais por obrigação: dividiram as questões entre os</i></p>

		<i>integrantes e cada um fez “a sua” ou um do grupo fez a maior parte do trabalho (...).”</i>
--	--	---