

Reflexão da aula

Estágio IV

Licenciatura em Química

Thalia de Oliveira Mello - 20201110010

Ao refletir sobre a aula ministrada para a turma do 1º ano do Ensino Médio, percebo avanços significativos em comparação aos meus estágios anteriores, principalmente ao observar meu posicionamento em sala de aula. Schön (1992) destaca que a prática reflexiva consiste em repensar ações para aprimorá-las, e percebo que essa postura vem contribuindo para meu desenvolvimento profissional. Consegui manter uma postura segura, gesticulando de forma natural, sem exageros, e utilizando um tom de voz alto e claro, o que favoreceu a atenção dos alunos. Diferente das minhas experiências anteriores, senti-me mais confiante, não ficando acuada diante das turmas, e consegui impor minha presença de forma firme, porém aberta ao diálogo e às sugestões, evitando a postura autoritária de um “general” e adotando a de uma mediadora do conhecimento. Nesse sentido, Freire (1996) defende que o professor deve assumir uma postura dialógica, promovendo um ambiente participativo e crítico, essencial para a construção coletiva do saber.

Em relação à metodologia utilizada, gostei bastante da proposta de construir o quadro junto com os alunos, recomendada por Glendha, pois se alinha à perspectiva construtivista de Vygotsky (1998), que enfatiza a aprendizagem como um processo social mediado pela linguagem e pela interação. Essa abordagem criou um espaço muito interessante para a participação dos alunos. Embora nessa turma não tenha sido aproveitado da melhor forma, ainda foi possível utilizar os conhecimentos prévios deles, possibilitando correções imediatas e feedbacks construtivos (Ausubel, 2003). Um exemplo foi quando um aluno disse que o carbono precisava de cinco ligações para se estabilizar. Escrevi no quadro a proposta dele, validei seu raciocínio parcial e expliquei que o carbono ficaria saturado, ajustando seu entendimento. Da mesma forma, quando outro aluno afirmou que o hidrogênio precisava de sete elétrons para estabilizar, reconheci a lógica da resposta,

esclarecendo que, seguindo a regra do octeto, isso faria sentido, mas que no caso do hidrogênio a estabilidade ocorre com dois elétrons.

Contudo, alguns aspectos precisam ser melhorados. Percebi que, ao fazer as representações das moléculas no quadro, o espaço ficou confuso, e a falta de padronização dos desenhos pode ter gerado desconforto ou dificuldade de compreensão. Schön (1992) ressalta que, na reflexão pós-aula, o professor identifica incoerências e reorganiza sua prática. Cometi também erros conceituais que pretendo corrigir, como esquecer acentos nas palavras e não ter citado os orbitais ao explicar o modelo atômico de Rutherford, conceito central desse modelo.

Além disso, ao explicar que o hidrogênio “só aguenta dois elétrons”, utilizei uma linguagem simplista que pode gerar **obstáculos epistemológicos** aos alunos, já que a afirmação não aborda o fundamento físico-químico correto, que envolve sua configuração eletrônica e ausência de subníveis p na primeira camada (Bachelard, 1996). Essa abordagem, embora tenha a intenção de simplificar, pode sedimentar concepções alternativas errôneas ou criar obstáculos de linguagem e compreensão no futuro, como destaca Bachelard (1996) ao discutir que a aprendizagem científica implica na superação de obstáculos epistemológicos que emergem do senso comum ou da linguagem imprecisa. Astolfi (1997) também reforça que conceitos científicos precisam ser cuidadosamente transpostos para evitar que simplificações pedagógicas gerem novos obstáculos à aprendizagem.

Outro ponto importante foi a ausência de um diálogo mais aprofundado sobre a tabela periódica, principalmente a relação entre família e camada de valência. Ao falar sobre camada de valência, utilizei esse termo diretamente, sem adaptá-lo à linguagem dos alunos, que ainda não possuíam esse conceito bem definido. Percebo, como Alarcão (2010) enfatiza, que o professor deve adequar sua fala ao nível de conhecimento dos estudantes para garantir a construção efetiva de saberes. Esse aspecto ficou claro ao assistir à aula da estagiária Micaele, que utilizou expressões mais práticas, como “última camada”, facilitando a compreensão.

Houve também falhas nas representações estruturais, como o etino, que não foi representado de forma linear. Ao relacionar a quantidade de elétrons nas camadas

de valência com a tendência de doar ou receber elétrons, utilizei o formato 1-3 e 4-7, ao invés de 1 a 3 e 4 a 7, o que pode ter confundido os alunos, já que expliquei anteriormente a representação de Lewis, e os traços poderiam ser associados às ligações covalentes. Outro exemplo foi a seta utilizada para indicar a ligação coordenada no ácido sulfúrico, que estava conceitualmente incorreta, além de um erro na contagem de ligações necessárias para o carbono em determinada molécula.

Em relação à dinâmica proposta para trabalhar a inteligência cinestésica, Gardner (1995) enfatiza que esse tipo de inteligência demanda ações corporais efetivas para a aprendizagem. Percebi que, embora os alunos tenham participado explicando o que fizeram, não realizaram os gestos corporais de representação das ligações (dando as mãos), como eu havia planejado. Isso me leva a questionar se o objetivo da dinâmica foi realmente alcançado e como posso melhorar o direcionamento das orientações para atingir melhor esse tipo de inteligência.

Por fim, reconheço as falhas na aula e pretendo melhorar minhas explicações conceituais, a linguagem científica utilizada, o planejamento do quadro e a condução de dinâmicas, para garantir maior clareza e efetividade no processo de ensino-aprendizagem. Como Schön (1992) defende, é pela reflexão na ação e sobre a ação que o professor constrói seu conhecimento prático e amplia sua competência profissional. Assim, sigo buscando aproximar o conteúdo da realidade dos alunos, superar obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1996) e fortalecer meu papel como mediadora e facilitadora do conhecimento (Freire, 1996).