



Acta Scientiarum. Human and Social Sciences
ISSN: 1679-7361
eduem@uem.br
Universidade Estadual de Maringá
Brasil

Doná Hila, Cláudia Valéria
O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa
Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, vol. 31, núm. 1, 2009, pp. 33-41
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325328005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa

Cláudia Valéria Doná Hila

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.
E-mail: claudia@wnet.com.br

RESUMO. O objetivo deste trabalho, que se insere no grupo de pesquisa ‘Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa’ (UEL/CNPq), é apresentar parte de uma pesquisa acerca da importância dos instrumentos de ensino para a formação do professor. Dentre estes, escolhemos o microensino por ser um dos mais presentes nas disciplinas práticas do curso de Letras. A fim de compreender o papel desses instrumentos, elegemos como *corpus* os diários escritos por três estagiárias, após a realização de sua experiência com o microensino, no ano de 2006. O referencial teórico ancora-se na literatura acerca da formação do professor, no Interacionismo Social e no Interacionismo Sócio-Discursivo. Os resultados, ainda não-conclusivos, têm demonstrado que os microensinos podem se constituir como verdadeiras ferramentas catalisadoras do processo reflexivo na formação inicial, mas dependem das mediações realizadas pelos professores formadores na condução e avaliação desses instrumentos.

Palavras-chave: formação inicial, microensino, mediação.

ABSTRACT. Microteaching as a tool for the education of Portuguese language teachers. As part of the research group ‘Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa’ (UEL/CNPq), this study aims to present partial research results on the importance of teaching tools for the process of becoming a teacher. Out of the tools available, microteaching was the one chosen because it is one of the most present in the practical disciplines/subjects in the Letters course. For a better understanding of the role of microteaching, the journals of three student-teachers, written after their experience with microteaching in 2006, were selected. The study is grounded on teacher education, social interactionism and sociodiscursive interactionism literature. Non-conclusive results have demonstrated that microteaching can be seen as a real catalytic tool for the reflective process in pre-service education, but it is dependent on the mediation by teacher educators’ in the development and evaluation of this tool.

Key words: pre-service education, microteaching, classroom interaction.

Introdução

A partir das reformas curriculares instauradas na última década, nos cursos de licenciaturas, tem sido frequente, no âmbito da formação inicial de professores, pensar em um currículo voltado, sobretudo, à formação de um profissional crítico-reflexivo que: (a) privilegie a dicotomia teoria-prática (OLIVEIRA, 2006; ABRAHÃO, 2002); (b) desenvolva a reflexão e a autonomia (BENEVIDES, 2006; MAGALHÃES, 2004); (c) oportunize o real entendimento da configuração do trabalho do professor, com vistas a profissionalizá-lo (MACHADO, 2007).

Nesse contexto, disciplinas com a finalidade da já conhecida Prática de Ensino são trazidas para o início do curso, numa tentativa de fazer com que o professor em pré-serviço experiente, ao longo do curso (e não

mais no seu final), situações de sua prática profissional. Todavia, apesar dessas transformações de ordem estrutural e política, por muitos anos, predominou, nas instituições, especialmente nas décadas de 70 e parte de 80 no século XX, uma formação eminentemente conteudística e/ou tecnicista nos cursos de formação de professores (ABRAHÃO, 2002), deixando as chamadas disciplinas ‘práticas’ apenas para anos finais.

Regra geral, no que concerne ao curso de Letras, essas disciplinas ou eram delegadas a professores colaboradores, muitas vezes sem experiência e preparo teórico-prático para tal, ou ficavam para os professores que estavam em início de carreira nas instituições superiores, como ocorreu no meu caso. Em ambas as situações, prevalecia muito mais a intuição, o empirismo nas ações em sala de aula, do que uma fundamentação teórica adequada para o exercício do

professor-formador em ensinar a ensinar.

Com a constituição das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica em nível superior, aprovada em 8/5/2001 e regulamentada na Resolução no. 1, de 18 de fevereiro de 2002, houve, definitivamente, ênfase nos chamados conhecimentos práticos, na integração teoria e prática docente, nos processos de transposição didática dos conteúdos, dentre outros, como eixos articuladores dos novos currículos do curso de Letras.

Esses novos eixos articuladores colocaram inúmeros professores, novatos e não-novatos, colaboradores ou não, e também os já há mais tempo efetivos na academia, na função agora de professores também formadores, sem que eles tivessem tido alguma formação para essa função. Questões do tipo: ‘Como realizar a transposição didática do conteúdo?’, ‘Como desenvolver uma postura reflexiva no aluno?’ ‘Como ensinar a ensinar?’, passaram, da conversa frequente apenas dos professores da antiga disciplina de Prática de Ensino, a permear a discussão dos demais professores do curso de Letras, anteriormente, distantes de questões envolvendo a formação teórico-prática.

No ano de 2005, tais questões ficaram mais acirradas, à medida que o novo Projeto Pedagógico de Letras (PPL, 2006) orientou que, desde o início do curso, o aluno tivesse contato, em todas as disciplinas, com a relação teoria-prática docente:

[...] o novo currículo propõe que todos os seus componentes contemplem a reflexão e aplicação prática de questões voltadas ao exercício da docência desde o primeiro ano do curso, propiciando que o professor em formação tenha mais tempo para desenvolver sua postura crítica frente à profissão que pretende desenvolver (PPL, 2006, p. 13).

Nesse sentido, quais seriam os instrumentos que auxiliariam o professor-formador a promover a reflexão no futuro professor? Pensando, sobretudo, nessa questão, no intuito de colaborar com demais formadores acerca da reflexão sobre práticas e instrumentos de formação que possam promover a reflexão e a transformação de professores e alunos, neste artigo, analisamos as funções do microensino (ou também conhecido na área de língua estrangeira por miniaula) na formação de estagiários de língua portuguesa.

O referencial do trabalho ancora-se nos estudos sobre a formação do professor, na Ergonomia do Trabalho (MACHADO, 2007; CLOT, 2006; AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002), no Interacionismo Social (BAKTHIN; VOLOSHINOV, 2003; BAKTHIN, 1992; 1975;

VYGOTSKY, 1988) e no Interacionismo Sócio-Discursivo (BRONCKART, 2003; 2006). Essas teorias têm em comum o fato de considerarem o trabalho como uma atividade mediada por instrumentos.

Os procedimentos metodológicos adotados foram: (a) leitura da bibliografia acerca do microensino em língua estrangeira; (b) adaptação das fases do microensino de língua estrangeira para língua materna; (c) interpretação das funções do microensino por meio da leitura e análise de diários de bordo, realizados por um trio de estagiárias escolhidas de forma aleatória (de uma turma de 12 alunos), do último ano da Habilitação Única-Português do curso de Letras, na disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Os sujeitos escolhidos não tinham experiências anteriores em ensino.

A questão da reflexão na formação inicial

A formação reflexiva do professor tem sido considerada essencial no decorrer da formação docente (GIMENES, 2002; SCHÖN, 2000; LIBERALI, 1997; 1999; MAGALHÃES, 1998).

Para Shulman (1987), o processo de reflexão envolve ações, como revisão, reconstrução, reação e análise crítica, feitas pelo próprio professor em relação ao seu desempenho em sala de aula, com explicações e justificativas baseadas em evidências. De forma similar, Liberalli (1997) reitera que a reflexão pressupõe a transformação de uma situação anterior (não desejável em algum aspecto). Isso significa, segundo a autora, tornar visíveis as relações ideológicas que sustentam aquela situação, para que as ações que ali ocorrem sejam devidamente compreendidas e, quando necessário, modificadas.

Em alguns casos, isso implica, também, tornar explícito (para posteriormente ser modificado) o *habitus* (BOURDIEU, 1990), isto é, o sistema de disposições, de representações e de ações adquiridas ao longo do tempo que podem fazer com que os indivíduos se comportem de uma determinada maneira em determinadas circunstâncias.

Na visão de Bakthin e Voloshinov (2003), essas representações ancoram-se em dois grandes grupos: na ideologia do cotidiano (isto é, toda atividade mental centrada na vida cotidiana e nas formas de expressão a ela relacionadas) e nos sistemas ideológicos (fixados na moral social, na arte, na ciência e na própria educação) historicamente cristalizados. Esses dois movimentos têm caráter eminentemente dialógico, ou seja, ambos influenciam as ações dos sujeitos e são ao mesmo tempo influenciados entre si.

No caso do professor, é comum que a percepção sobre suas ações esteja baseada apenas ou mais fortemente na ideologia do cotidiano, nas crenças que ele construiu ao longo de sua formação, que precisam ser compreendidas e trazidas à tona por um mediador mais experiente (professor-formador, pesquisador ou outro) para possibilitar a reflexão das ações docentes, à luz também do discurso científico. Para que isso ocorra, será necessário promover um distanciamento do sujeito com o mundo real para que ele possa ser, dessa maneira, ressignificado.

Esse distanciamento implica um processo de busca interior que, gradativamente, faz com que o indivíduo tome o que é comum como estranho e, a partir daí, possa desenvolver uma crescente consciência de si e do próprio mundo. A palavra autoritária, tão presente nas esferas da religião, da política, da moral, da ciência (que não conduz, portanto, à reflexão), é contraposta à palavra interiormente persuasiva que comprehende a negociação, o diálogo, a contrapalavra e o entrelaçamento de nossa palavras às palavras do outro (BAKTHIN, 1975). É nesse contexto que a reflexão pode encontrar espaço para ser desenvolvida.

Tomando como partida os estudos vygotskianos, poderíamos juntar a essa discussão que a ideia de reflexão está associada à noção de autoconsciência. Vygotsky (1988) esclarece que são as palavras que, diferentemente dos animais, permitem ao homem dar forma à sua consciência, a qual se constitui por meio da reestruturação interna das atividades sociais ou externas ao indivíduo. Assim, refletir significa ir além do emocional, do não-consciente, mas gerar o racional e o consciente. Em outras palavras, significa transformar um processo interpessoal em intrapessoal (VYGOTSKY, 1988).

Para o autor, portanto, o processo de internalização envolveria uma série de transformações: (1) uma operação inicialmente representada por uma atividade externa é reconstruída e passa a ocorrer internamente, a partir de operações realizadas com os signos; (2) um processo interpessoal é transformado em intrapessoal, a partir, portanto, do social para o individual, o que reitera a importância dos instrumentos de mediação; (3) “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, p. 64). Este último aspecto, aliás, chama-nos a atenção para o fato de que precisamos de tempo para amadurecer e de que o

aprendizado não ocorre em uma relação temporal causal imediata.

Para que esse processo ocorra, é fundamental o papel do outro, pois é a partir dele que temos a possibilidade de adquirir a consciência de nós mesmos. A formação dessa consciência, assim, necessita de mediadores, não ocorrendo ao acaso. Bakthin (1992) ressalta que, ao produzir um enunciado, o locutor espera do outro uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. É no encontro entre essas duas instâncias – locutor e destinatário – que a interação se realiza e que a tomada de consciência pode emergir.

Esse espaço temporal será essencial para que possamos entender o que Bakhtin (1992, p. 405) define como processo de monologização (que, para Vygotsky, é concebido como internalização): “a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e, depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas)”. O ‘outro’, nesse sentido, assume papel fundamental como mediador desse processo, podendo ser o próprio professor, os colegas, ou mesmo um instrumento de ensino.

Refletir, portanto, pressupõe quando pensamos no processo de formação docente, inevitavelmente trabalho de co-autoria, de colaboração/negociação entre os participantes de uma situação determinada (professores, alunos, pais, coordenadores) e de envolvimento em discussões acerca de questões do mundo real do professorando/professor (como o que significa ensinar e aprender as razões que justificam determinadas escolhas em sala de aula, quer quanto ao conteúdo, aos materiais, às tarefas solicitadas, quer quanto à disciplina e à sua organização ou, ainda, às representações que os alunos têm de si mesmos e dos outros). É nesse quadro que as ações podem ser compreendidas, questionadas e repensadas (MAGALHÃES, 1998).

O trabalho do professor como uma atividade instrumentada

As definições sobre o trabalho do professor, na perspectiva da ergonomia, são múltiplas e variadas. Machado (2007), em vista disso, conclui ser mais produtivo considerarmos esse trabalho como um objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico.

A pesquisadora, baseada em trabalhos de Bronckart (2003; 2006), Clot (2006), Amigues (2004) e Saujat (2002), elenca algumas características desse tipo de trabalho: (1) é uma atividade situada, pois sofre interferência do contexto mais imediato e

mais amplo (conforme VOLOSHINOV; BAKTHIN, 1976); (2) é uma atividade ‘pessoal’ e, ao mesmo tempo ‘impessoal’, pois, apesar de engajar o trabalhador em suas dimensões afetivas, físicas, cognitivas, não se desenvolve de forma plenamente livre, pois está atrelada a prescrições internas (da instituição escolar) e externas (documentos oficiais); (3) é uma atividade ‘prefigurada’ pelo trabalhador, pois ele reelabora as prescrições que lhe são dadas de acordo com seus limites e seu contexto; (4) é ‘interpessoal’, à medida que envolve a interação com outros indivíduos presentes na situação; (5) é ‘transpessoal’, no sentido de que é orientada por ‘modelos do agir’ específicos da profissão; (6) é ‘conflituosa’, já que o trabalhador precisa fazer constantemente escolhas para (re)direcionar seu agir ante as prescrições (seja em relação às prescrições, aos instrumentos de ensino, ao agir dos outros etc.); (7) ‘é mediada’ por instrumentos materiais e simbólicos, já que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e disponibilizados para ele no âmbito da profissão ou da disciplina; (8) é ‘interacional’, pois, ao agir sobre o meio com a utilização dos instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma esse meio e os instrumentos, ao mesmo tempo em que é por eles transformado; (9) pode ser ‘fonte de crescimento’ para novas aprendizagens ou ‘fonte de impedimento’ quando o trabalhador se vê totalmente impossibilitado de agir, gerando o sofrimento, o estresse e a vontade de desistir da profissão.

Dentre essas características, interessa-nos, neste artigo, em especial, o papel dos instrumentos. Em relação a eles, Amigues (2004) colabora com essa discussão afirmando que a atividade do professor é mediada por objetos ou ferramentas que auxiliam o seu agir. Dentre elas, destacam-se: (a) as ‘prescrições’ que orientam em boa parte o agir do professor, por exemplo, as escolhas de seus próprios objetos de ensino; (b) os ‘coletivos’, que são dimensões coletivas que interferem no agir do professor (no nosso caso, esse coletivo é formado pelos professores de Prática de Ensino); (c) as ‘regras do ofício’, compreendidas como aquilo que liga os profissionais entre si, que instauram uma consciência comum entre si; (d) as ‘ferramentas’, que auxiliam o professor tanto na transposição didática, como na (re) configuração de sua prática, desde as mais físicas (como o quadro-negro, o livro didático) até as discursivas (as várias formas de interação presentes na sala de aula).

Para entender melhor a noção de instrumento, Schneuwly (2004), com base em Marx, considera a ação humana como tripolar, isto é, envolve (1) o

sujeito, (2) o objeto ou situação e (3) os instrumentos de mediação. O instrumento faz a mediação entre a atividade do sujeito e seu objeto. Quanto mais variada a utilização de instrumentos, maior a chance de a atividade ser bem-sucedida. Por isso, o autor defende a ideia de que o instrumento, mais do que a materialização da ação, pode também modificar o próprio sujeito, bem como a sua percepção em relação à situação em que se encontra.

No que diz respeito à prática docente, Schneuwly (2000) considera que essa prática é vista como um processo de dupla semiotização: de um lado, é presentificada por meio de técnicas de ensino e materializada por meio de objetos, folhas, exercícios; de outro, esse objeto é topicalizado nas ações discursivas do professor. Assim, a noção de instrumento abrange tanto os elementos materiais (textos, folhas, esquemas e projetos de ensino), como os discursivos (explicações orais, sessões reflexivas, debate e seminários).

No caso específico da disciplina Prática de Ensino de LP (e também de língua estrangeira), no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá, inúmeros instrumentos de ensino são utilizados pelos professores que fazem parte desse coletivo, dentre as quais: (1) planos de aula; (2) diários (introspectivos, de leitura, de aprendizagem); (3) sessões reflexivas; (4) estudos de caso; (5) análise reflexiva de aulas; (6) sequências didáticas e projetos de ensino e (7) o objeto deste artigo - o microensino. Sobre ele trataremos na próxima seção.

O microensino no contexto da disciplina de prática ensino de língua portuguesa

Foi na literatura acerca da formação do professor de língua estrangeira que buscamos a base inicial para a constituição dos microensinos especificamente de língua portuguesa no curso de Letras.

O microensino ou *micro-teaching*, desenvolvido na década de 1960, tinha como função básica possibilitar ao futuro professor a vivência de uma prática simulada de um determinado conteúdo ou habilidade de língua estrangeira. Wallace (1991, p. 93) concebe esse gênero composto por quatro fases:

1^{a)} ‘Orientações preliminares’ (*Briefing*): momento em que o estagiário recebe as orientações do professor-formador sobre a elaboração do microensino, o conteúdo a ser trabalhado, sua forma de organização e de duração.

2^{a)} ‘Miniaula’ (que nós denominamos de microensino): quando o estagiário ministra parte de

uma aula para seus colegas (ou para a própria sala em que fará o estágio).

3^a) ‘Crítica’: é o momento em que se faz o visionamento da aula, quando gravada, e são feitas as discussões, avaliações.

4^a) ‘Reapresentação da aula’ (*Reteach*): momento em que o estagiário, após ter sido exposto aos comentários e críticas, refaz a aula e a ministra novamente.

Allen e Wai-Ping (1996), considerado um dos fundadores desse instrumento, desenvolveu um modelo de microensino denominado de ‘2+2’, com o seguinte funcionamento: um trio de professorandos ministra durante 5 minutos uma lição que envolve uma habilidade linguística específica; estes são observados pelo professor supervisor. Findado o tempo, os estagiários fazem uma autoavaliação do seu microensino e, na sequência, quatro pares de colegas, previamente escolhidos pelo professor supervisor, assumem também a posição de colaboradores, devendo apresentar dois comentários positivos e duas sugestões de melhorias em relação às ações desenvolvidas pelos estagiários (daí a justificativa do modelo 2 + 2). Por fim, o trio de estagiários reconfigura as suas ações e apresenta novamente a aula. Toda a sessão, ressalta (ALLEN; WAI-PING, 1996) deve ser filmada, se possível até com mais de duas câmeras, a fim de que todos os elementos verbais e não-verbais consigam ser captados. No final da sessão, esse material é entregue aos estagiários para que possa servir como instrumento de reflexão de suas práticas pedagógicas.

A diferença para o modelo tradicional de microensino é que esse destaca o papel assumido pelos colegas, que passam de uma atitude passiva anterior (já que apenas assistiam ao microensino) para uma atitude ativa e reflexiva, à medida que precisam observar, analisar e dar sugestões.

A partir, então, do modelo de Wallace (1991) e de Allen e Wai-Ping (1996), no caso do nosso contexto de ensino, fizemos algumas adaptações, configurando a seguinte estrutura para o microensino (Figura 1):

Ressaltamos, ainda, que os microensinos, como instrumentos de formação, dependem fundamentalmente das formas de mediação realizadas pelo professor no momento da sessão reflexiva. Sinalizar erros, desacertos e apontá-los exigem muito cuidado, a fim de que os estagiários possam compreender esses momentos não como erros efetivos, mas como hipóteses de configuração de uma aula. Por isso, esses desacertos não devem ser diretamente

apontados, mas evidenciados de forma mais dedutiva por meio de questões do tipo ‘Por que fiz isso?’, ‘Qual foi o resultado dessa ação?’, ‘Como poderia ter feito?’, ‘Como os alunos receberam essa atividade?’ etc.

FASES ENVOLVIDAS NO MICROENSINO NA ÁREA DE LP

1. *Preparação*: definição do contexto de ensino da regência do aluno; escolha de um eixo de ensino (leitura, produção textual, gramática, análise linguística) ou de um conteúdo/tópico específico de ensino, a ser desenvolvido para 1 hora-aula, de acordo com o projeto de regência da escola (ou unidade concedente do estágio).

2. *Elaboração do plano de aula*: o estagiário elabora um plano para ser desenvolvido para 1 hora-aula, tendo em vista seu contexto de regência e sua sala de aula.

3. *O microensino*: apresentação de apenas 20 min da aula (pois, pelo número de estagiários em sala, não é possível estender esse tempo), em que os estagiários assumem a função social de professores da série em que farão a sua regência). Para tanto, os estagiários recortam um momento planejado dessa aula para apresentarem. Parte simula as ações e reações de alunos da série em questão parte da sala (quatro a seis alunos), juntamente com o professor-formador, realiza uma observação pormenorizada dos aspectos constitutivos da aula, para posterior debate (em cada sessão alteram-se as equipes de reflexão). O grupo de observação deverá ser instruído pelo professor-formador em relação aos aspectos que precisam ser observados, podendo ser utilizado o modelo 2 + 2 de Allen e Wai-Ping (1996) ou um roteiro de avaliação específico das estratégias envolvidas em uma determinada prática linguística. Em 2 horas-aula trabalham-se dois microensinos, ficando o restante do tempo para a sessão de reflexão. Apesar de sabermos da importância de esse momento ser gravado, nem sempre isso foi possível, na nossa prática, por falta de condições técnicas.

4. *Sessão de reflexão*: finalizado o microensino, os estagiários em círculo, junto com os demais colegas do grupo, avaliam suas aulas e se autoavaliam. Em seguida, os colegas, a partir do roteiro de avaliação instruído pelo professor, tecem seus comentários. Por fim, o professor-formador, caso tenha ficado algum aspecto importante ausente das reflexões anteriores, provoca o questionamento desses aspectos entre os estagiários, jamais agindo como censor, mas como estimulador de reflexões acerca de aspectos que devem ser revistos, reformulados ou melhorados. A função do professor como mediador nesse momento, bem como o tipo de questão que ele formulará, visando ao desenvolvimento reflexivo dos estagiários, são condições fundamentais para que o processo alcance êxito. Para orientar esses futuros professores, trabalhamos, de forma geral, com quatro questões norteadoras (que são desmembradas dependendo das ações de cada estagiário), retiradas de Smith (1992, p. 114): “O que faço?”, “O que isso significa?”, “O que me levou a agir dessa forma?”, “Como posso agir diferente?”.

5. *Elaboração de um diário de reflexão* do estagiário acerca de seu microensino. Finalizada a sessão, feitos os apontamentos, o professor-formador solicita que os estagiários escrevam um diário refletindo sobre o microensino em seus aspectos organizacionais, metodológicos, interacionais e outros. Esse momento é importante para causar o distanciamento da situação que, conforme Vygotsky (1988) e Liberalli (1997), são essenciais para que o indivíduo internalize o conhecimento necessário a sua ação e também alcance a reflexão.

6. *Novo microensino*: nos casos em que a aula foi muito problemática, solicita-se que os estagiários façam novo planejamento da aula e apresentem novamente o microensino. Esse momento é importante para reavaliar condutas, repensar posicionamentos teóricos e demais aspectos relacionados à aula.

Figura 1. Fases envolvidas no microensino de LP.
Fonte: Allen e Wai-Ping (1996) e Wallace (1991).

O professor-formador fará com que os próprios estagiários cheguem às suas possíveis incoerências (procedimentais, organizacionais, interativas). Se, ao contrário, o trabalho do professor-formador nesse momento for de mera avaliação ou conforme Gebhard (1990), trabalho de ‘supervisão diretiva’ o

qual visa atribuir uma nota, o professor-formador pode representar uma ameaça para o aluno em formação, o que, para o autor, pode colocar em risco ou restringir o progresso de seus alunos. O professor-formador ou o pesquisador, na visão de Gebhard (1990), não pode, assim, assumir uma atitude avaliativa explícita, mas uma postura de colaboração, de provocação de indagações e de questionamentos mobilizados para a reflexão do agir docente.

Dessa maneira, esses instrumentos, se bem aplicados, podem potencializar o processo de reflexão e de aprendizagem do estagiário e, ainda, conforme, Ortale e Martins (2007, p. 81), ser extremamente ricos para:

[...] discutir questões específicas ligadas à preparação, à organização e ao conteúdo das aulas; - investigar aspectos da interação professor-aluno em sala de aula, tais como: posicionamento e postura do professor, gerenciamento de turnos, participação e motivação dos alunos; - estudar a construção do discurso pedagógico do aluno-professor; [...] - mapear crenças e construtos teóricos que subjazem à prática pedagógica dos professores-alunos; - realizar estudos sobre as condutas dos colegas de classe que desempenham o papel de alunos durante a miniaula; - repensar a prática de professores que atuam nos cursos de licenciatura, bem como a própria estruturação dos cursos de formação inicial.

O que dizem os diários dos alunos?

Como uma das fases do microensino, utilizamos os diários reflexivos, no intuito de proporcionar ao aluno-professor maior afastamento de sua prática no microensino e de auxiliar as professoras-formadoras na triangulação entre o que se comentou oralmente na fase de reflexão com o que efetivamente os estagiários escreveram em seus diários.

Para esta análise, utilizaremos o diário de três estagiárias aqui nomeadas de Helena, Ana e Michele, realizados no ano de 2006. A escolha dessas estagiárias ocorreu por elas representarem posições recorrentes dos estagiários, por ocasião da escritura dos diários. Essas posições traduziram-se pelas seguintes categorias de análise:

- não-aceitação do estagiário das observações feitas pelos professores-formadores e colegas;
- interface entre o momento de reflexão e de negação das avaliações;
- aceitação dos comentários e desenvolvimento reflexivo.

No primeiro caso, temos o exemplo de Helena que assim escreveu no seu diário, acerca dos comentários realizados por colegas e professoras-formadoras:

Não concordei com quase nada em minha sessão. Nós nos esforçamos ao máximo para fazer tudo certo. Pesquisamos as tiras que as crianças pudessem gostar, fizemos um material colorido e tudo mais. Na verdade me decepcionei com a avaliação de vocês professoras, não apontaram nada de muito concreto, e também não entendemos por que não trabalhamos corretamente a questão do contexto de produção. Também não concordei com os colegas que disseram que a gente foi muito tradicional na aula, não dando espaço para os alunos interagirem. Se nunca demos aulas, como podíamos fazer isso? Creio que estamos sendo muito cobradas por algo que não é nossa responsabilidade.

Neste caso, as avaliações e comentários realizados na sessão parecem não causar nenhuma mudança em Helena ou a tomada de consciência. Isso se explica inicialmente pelas próprias representações de Helena em relação ao trabalho do professor-formador, quando diz “me decepcionei com vocês professoras, não apontaram nada de concreto”. Essas representações, segundo Bronckart (2003), são pré-constitutivas das ações realizadas pelos sujeitos. No caso de Helena, essas representações materializam-se na já conhecida ideia do professor como detentor do saber, tão evidente na pedagogia tecnicista, de alguém que tudo prover. É o discurso autoritário, na visão bakthiniana, que prevalece e que impede Helena de refletir sobre suas ações. Da mesma forma, quando escreve sobre o julgamento dos colegas, Helena tenta justificar-se de suas ações equivocadas afirmando que “nunca demos aulas” e que “estamos sendo muito cobradas por algo que não é nossa responsabilidade”. Mais uma vez, ela delega essa responsabilidade ao professor-formador. É a ele que cabe dar as “instruções corretas” para que ela possa agir em uma situação desconhecida. E dar instruções corretas não significa negociar, observar para agir, mas dar um modelo a ser seguido.

Bronckart (2003), com relação a esse contexto, evidencia que como seres humanos participamos de diferentes formas de avaliações sociais, seja aplicando critérios de avaliação, seja julgando a pertinência do nosso próprio agir. A partir dessas avaliações, surgem, na verdade, as representações e as valorações em relação ao agir pessoal e ao agir coletivo que constituirão a pessoa humana. No caso de Helena, seu agir evidenciou a representação de um professor ainda provedor de conhecimentos do aluno, do técnico que deve suprir e se responsabilizar pelas ‘falhas’ do processo educativo. Na visão bakthiniana, essas apreciações valorativas em relação ao professor fazem parte do sistema ideológico cristalizado que Helena construiu em sua formação e que o ensino superior ainda não ressignificou.

No segundo caso – interface entre o momento de reflexão e de negação das avaliações- temos o caso de Ana que escreveu em seu diário:

O microensino realmente foi uma boa oportunidade de encararmos uma sala de aula. Realmente alguns aspectos de nossa aula não saíram da forma que pensávamos. Agora ‘caiu a ficha’ do que discutimos em nossas aulas acerca da interação professor-aluno. Quando a professora me perguntou ‘quem respondeu as questões de leitura?’ meu chão caiu, como podia ter sido tão autoritária? É claro que devia ter dado tempo para o aluno, ouvir mais, mas talvez pelo tempo do microensino e pela avaliação (queríamos mostrar que fizemos bem) agimos de forma tradicional, perguntando e já respondendo, sem dar tempo dos alunos se quer pensarem, aí a aula não fluiu. Agora percebi como esse aspecto é importante numa aula, porque de nada adianta planejarmos questões adequadas de leitura se não levamos em conta o próprio aluno, se queremos impor a resposta que julgamos correta. Não sei por que agi assim, mas acho que se tivéssemos tido mais tempo talvez fizéssemos diferente.

Ana deixa bem evidente, nesse fragmento, que o microensino e a pergunta realizada pela professora formadora fizeram com que percebesse uma ação incoerente no que diz respeito aos aspectos interacionais da aula, o que denota que teve consciência da ação, quando afirma ter sido ‘autoritária’ na condução das perguntas e não ter dado espaço para o aluno responder. Houve, conforme Magalhães (1998), um questionamento acerca de suas próprias ações, o que é característico da reflexão. Ao discurso autoritário, reconhecido pela aluna, segue-se o discurso persuasivo estabelecido por meio da pergunta da professora-formadora, instaurando o processo de reflexão e de consciência da ação de Ana.

No entanto, por duas vezes, Ana justifica suas ações serem incoerentes pelo tempo. Se tivesse tido mais tempo, talvez, “fizéssemos diferente”, afirma. Assim, suas ações não se justificam pelas evidências, pelo conhecimento efetivo da situação (o que denotaria reflexão total de sua ação), mas por fatores externos, alheios ao momento. Da mesma forma, o fato de apontar o professor-avaliador como um dos impedimentos para que agisse de forma diferente reforça que, em muitas situações, o interlocutor do microensino, que deveria ser o aluno da série em que a aula se desenvolve, passe a ser o professor-formador, isso modifica todo o planejamento da aula, confirmado o que Bakthin (1992) afirma quando afirma que o interlocutor é quem realmente define o enunciado.

Neste caso, obviamente, o interlocutor real é o

professor, mas o virtual é o aluno da série em que se dará a regência e é para ele e em função dele que a aula é planejada. Todavia, muitos dos estagiários ainda não conseguem se livrar desse interlocutor real, do sistema de avaliação e, muitas vezes, parte de suas ações (inclusive mais autoritárias) podem ser explicadas por esses motivos. Alguns, por exemplo, tendem a apresentar a aula em forma de seminário, não assumindo a posição social de professores.

No caso de Ana, quando alega a questão do tempo, não se justifica, não demonstra que tenha ressignificado esse momento à luz das evidências da própria aula, o que a coloca num momento de interface entre a consciência de parte dos fatos (e reflexão) e a não-consciência de outros fatos.

Finalmente, quando afirma “não sei por que agi assim”, Ana deixa clara a noção de *habitus* de Bourdieu (1990), bem como a de sistemas ideológicos historicamente cristalizados em Bakthin e Voloshinov (2003). Ou seja, os modelos internalizados pelos anos de vivência no sistema escolar, concomitante aos sistemas ideológicos a ele inerentes, levam Ana a agir, na aula de leitura, de forma autoritária, não dando tempo e espaço para a leitura do aluno, pois foi esse modelo que ela internalizou ao longo de sua formação. É desse modelo que Ana alimenta, em parte, o seu agir.

O último caso representativo, agora de completa reflexão, é o caso de Michele que escreve em seu diário:

Ser professor é realmente uma tarefa complexa, no sentido de envolver muitas facetas. O nosso microensino foi realmente importante para percebermos isso. Tínhamos relativa confiança no conteúdo-estrutura composicional do gênero notícia *on-line*. Pesquisamos muito, lemos, mas realmente o momento de transpor para a sala de aula é desconhecido e desafiador. Quando a professora nos perguntou ‘qual a diferença entre a notícia impressa e a notícia *on-line*?’ percebi que não tinha levado em conta o suporte para elaborar as questões de leitura. Ora, dependendo do suporte, mudam-se as condições de produção. Vou já usar isso para rever a nossa aula em torno da estrutura, fazendo um exercício de comparação entre o formato da notícia nos dois suportes. Também concordei com o fato de que os tipos de exercícios, apenas perguntas-respostas, tornou a aula um tanto enfadonha para a série. Creio que se usarmos um quadro interativo, caça-palavras ou exercícios do gênero, a aula será melhor.

Michele, diferentemente das outras, consegue enxergar, por meio dos comentários das professoras-formadoras e dos colegas, os pontos lacunares de sua aula, como o excesso de exercícios do tipo pergunta-resposta e a não-consideração do suporte para se trabalhar a estrutura composicional do gênero

notícia *on-line*. No próprio diário, a aluna já reconfigura suas ações pensando em novas formas de exercícios, bem como na importância do suporte para o melhor entendimento do gênero. Neste caso, percebemos que o processo de reflexão, marcado pela tomada de consciência, pela ressignificação da ação e até pela reconstrução de uma nova ação, foi atingido. Em outras palavras, Michele, a partir do microensino, em que confronta a sua palavra com a palavra do outro (representado pelo professor-formador e pelos colegas), em que diferentes apreciações valorativas são trazidas à tona, consegue retomar suas ações, refletir sobre elas e reconstruí-las. Isso só ocorreu na medida em que a reflexão ocorreu por intermédio de uma atividade instrumentada – o próprio microensino, o que corrobora com a importância dada pela Ergonomia aos instrumentos que regem o ofício dos trabalhos, neste caso, o professor em formação.

Considerações finais

A utilização dos microensinos, como instrumentos de formação no processo de formação dos estagiários, mostrou-se importante, pois:- auxiliou grande parte dos estagiários a tomarem consciência de suas ações, o que é característico do processo de reflexão;- oportunizou à sala repensar crenças e representações sobre o papel do professor, bem como a importância dessas representações para o agir do professor;- evidenciou aspectos da aula que normalmente não são tidos como os mais importantes no âmbito da formação, mas que exercem influência determinante para o êxito da aula, como aqueles relacionados à interação professor-aluno; - expôs aspectos relativos ao conteúdo que podem ser reconfigurados;- mapeou dificuldades dos estagiários em relação ao planejamento, disposição do tempo, gerenciamento da sala, seleção de exercícios;- expôs a importância do estudo dos instrumentos de ensino na formação do professor.

É evidente que, apesar dessas contribuições, nem sempre, os microensinos levarão o futuro professor a ter atitudes reflexivas, exatamente, porque isso depende: (a) das formas de mediação que serão utilizadas pelo professor-formador no momento da avaliação dos alunos; (b) das representações historicamente cristalizadas sobre ensinar e aprender tanto dos professores-formadores como dos estagiários; (c) da relação de confiança assumida pelos formadores e estagiários e, principalmente, (d) das discussões orientadas por intervenções mais persuasivas, no sentido bakthiniano do termo, e menos autoritárias.

De qualquer forma, esse instrumento pode possibilitar a construção de significados extremamente profícuos para a formação inicial, à medida que, ao simular uma prática, desnuda também seus aspectos lacunares que, se, devidamente negociados, construídos em parcerias colaborativas, auxiliam os futuros professores a entenderem a dimensão reflexiva que subjaz ao ato de ensinar e de aprender.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 59-94.
- ALLEN, D. W.; WAI-PING, W. **Micro-teaching**. Beijining: Hsin Hua Publishers, 1996. Disponível em: <[http://www.in.edu.tcl/learning_matters/01-99-039%](http://www.in.edu.tcl/learning_matters/01-99-039%>)>. Acesso em: 11 mar. 2008.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- BAKTHIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1975.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BENEVIDES, A. S. A formação de professores do curso de Letras: aspectos para uma prática reflexiva. **Revista Letra Magna**, v. 3, n. 5, p. 47-56, 2006.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- GEBHARD, J. G. Models of supervision: choices. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (Ed.). **Second language teacher education**. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 156-166.
- GIMENES, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2002.
- LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Especialist**, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1997.
- LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. 162f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1999.

- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-100.
- MAGALHÃES, M. C. C. **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MAGALHÃES, M. C. C. Projetos de formação contínua de educadores para uma prática crítica. **The Especialist**, v. 19, n. 2, p. 169-184, 1998.
- OLIVEIRA, M. B. F. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 1, p. 101-117, 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/pagunas/ensino/pos/linguagem/0601/06.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2007.
- ORTALE, F.; MARTINS, R. A. As minialulas como instrumento de formação de professores de língua estrangeira. **Estudos Lingüísticos**, v. 36, n. 2, p. 77-84, 2007.
- PPL-Projeto Pedagógico de Letras. Maringá: UEM/DLE, 2006.
- SAUJAT, F. **Ergonomic de l'activité enseignant et développement de l' expérience: une approche clinique du travail du professeur**. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Université de Aix-Marseille, Marseille, 2002.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). Lês outils de l'enseignant: um essai didactique. **Repères**, n. 22, p. 18-38, 2000.
- SCHON, D. A. **Educando o profissional reflexivo**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SMITH, J. Teachers work and politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 3, p. 112-129, 1992.
- SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundation of the new reform. **Harvard Education Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- VOLOSHINOV, V. N.; BAKTHIN, M. M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. In: VOLOSHINOV, V. N. (Ed.). **Freudism**. Trad. I. R. Tiotunik. New York: Academic Press, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Received on April 3, 2008.

Accepted on March 10, 2009.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.