

ESTUDO DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fernanda Landucci Ortale
Raul Aragão Martins*

Resumo: Este artigo relata uma pesquisa, em andamento, que tem como objetivo verificar as potencialidades das microaulas como instrumento para investigar a interação em sala de aula e para deflagrar reflexões durante a formação inicial de professores.

Palavras-chave: Educação de professores; microaulas; interação em sala de aula.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES REFLEXIVOS

■ **A** literatura na área de educação de professores nos permite afirmar que, na última década, os estudos privilegiam a reflexão como ponto crucial na educação de professores. Essa constatação é apoiada por observações de Nóvoa (1997), Schön (1997), Diamond (1991), Wallace (1991), entre outros.

Nóvoa (1997, p. 25), estudioso da abordagem autobiográfica como metodologia na educação de professores, afirma que, na recente literatura de educação de professores, há um consenso sobre a importância de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e facilite as dinâmicas de autoformação participada.

Em concordância com Nóvoa, Schön (1997, p. 82) aponta que a prática da reflexão está se consolidando nos últimos anos como potencialmente produtiva.

* Ambos são docentes da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – campus de São José do Rio Preto - SP, Brasil. Fernanda Landucci Ortale é doutora em Linguística Aplicada e professora assistente do Departamento de Letras Modernas. E-mail: ortale@ibilce.unesp.br. Raul Aragão Martins é livre-docente em Psicologia da Educação e atua no Departamento de Educação. E-mail: raul@ibilce.unesp.br.

va para o desenvolvimento da consciência pedagógica e para geração do conhecimento pelo profissional sobre sua ação. Em artigo que discute a validade de reformas educacionais pelas quais passaram os Estados Unidos, Schön (1997, p. 83) menciona a existência de uma crise na educação em razão do conflito entre o *saber escolar* e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. O *saber escolar* refere-se a tipos de conhecimento que, supostamente, os professores deveriam possuir e transmitir aos alunos, ou seja, é uma visão dos saberes como fatos e teorias aceitos e tidos como certos. A reflexão-na-ação refere-se ao esforço do professor para entender o processo de conhecimento do aluno, ajudando-o a articular o seu *conhecimento na ação* com o saber escolar.

É a partir do conceito de reflexão-na-ação que o autor faz uma crítica à formação de professores em âmbito universitário e desenvolve um projeto de educação de professores do Ensino Fundamental nos Estados Unidos. A crítica às universidades consiste no fato de que primeiro ensinam os princípios científicos e, depois, a sua aplicação. O autor propõe que sejam realizadas práticas reflexivas nas fases de formação inicial e contínua, em que estariam imbricados conhecimentos diferentes, que vão além daqueles contemplados pelo *saber escolar*. Ao tratar especificamente da prática pedagógica, lembra a existência de contradições entre o *dizer* e o *fazer* do professor e menciona procedimentos metodológicos que poderiam encaminhar os processos de reflexão. O cotejo com os dados diretamente observáveis, que parte da reflexão-na-ação, acrescenta Schön (1997, p. 90), “produz muitas vezes um choque educacional, à medida que os professores descobrem que atuam segundo teorias diferentes daquelas que professam”.

Do reconhecimento da necessidade de uma formação que enfoque ações reflexivas sobre a prática surgem propostas e estudos para orientar cursos de formação de professores tanto no âmbito universitário quanto em cursos para professores em serviço.

Cavalcanti e Moita Lopes (1991) indicam a necessidade de uma abordagem investigativa da prática, sugerindo que se pode fazer das salas de aula de universidades um local de pesquisas. Os autores apontam a ausência de pesquisas em sala de aula nos cursos universitários de formação de professores e a ênfase dada à proficiência do aluno-professor, esperando que seja revertida na melhoria de ensino. Na universidade, propõem os autores, a atividade de pesquisa deveria ocorrer durante todo o tempo de graduação, e sugerem a investigação sobre o processo de ensino/aprendizagem.

Também em relação à formação universitária, Magalhães (1999) afirma que o professor não é preparado para a diversidade e complexidade dos contextos em que atuará como profissional. Isso porque, segundo a autora, há o predomínio de uma concepção epistemológica, herdada do positivismo, que salienta a formação de um profissional técnico, voltado para a solução de problemas da prática com base em teorias e técnicas científicas, deixando o professor sem instrumentos para entender e refletir sobre sua ação e/ou durante sua ação.

Ainda em relação à formação de professores predominante nas universidades, Moita Lopes (1996) critica a formação dogmática do professor de língua estrangeira, que enfatiza aspectos relativos à competência lingüística, à competência literária e à competência de ensino. A formação teórico-crítica do professor, defendida pelo autor, implica (1) o conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela, ou seja, a noção de que ensinar uma

língua é se engajar na construção social do significado e de identidades sociais; e (2) o conhecimento sobre *como* atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas. Além de propor a formação teórico-crítica do professor, considera a familiarização dos alunos (futuros professores) com a investigação das práticas de sala de aula, por meio, por exemplo, da pesquisa-ação.

No âmbito nacional, os trabalhos que focalizam cursos de Licenciatura em Letras possuem diferentes focos, tais como: as características da fala do professor de inglês em sala de aula (MACHADO, 1992), as contradições entre o dizer e o fazer do professor de língua estrangeira (AMADEU-SABINO, 1994), o desenvolvimento do letramento acadêmico do futuro-professor (BERTOLDO, 1995), as imagens construídas por professores de Prática de Ensino sobre si mesmos, sobre ensinar e sobre os alunos licenciandos (REIS, 1998), o papel do professor de Prática de Ensino no desenvolvimento de reflexões junto a alunas-professoras (ORTENZI, 1999) e as possíveis transformações na prática do professor de língua estrangeira em contato reflexões propostas pela pesquisadora (CASTRO, 1999). É possível dizer, portanto, que os estudos sobre a interação em sala de aula de línguas não contemplam a utilização de microaulas regidas por alunos em contexto universitário. As microaulas são mencionadas por Wallace (1991, p. 93) como estratégia recorrente em cursos para professores em serviço, principalmente, nos anos 1960 e 1970.

ABORDAGENS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Freeman (1989, p. 29) afirma que há duas abordagens na Educação de Professores: o *treinamento* e o *desenvolvimento*. O *treinamento* é uma abordagem que se caracteriza principalmente pelo teor prescritivo e pela apresentação de modelos, a partir de um método específico que visa capacitar o professor a atuar num determinado contexto, desconsiderando a reflexão e levando o professor a reproduzir uma metodologia imposta como ideal. Por sua vez, o *desenvolvimento* caracteriza-se pela preocupação com a conscientização do professor em relação aos seus papéis em sala de aula, além de enfatizar a importância da investigação e da reflexão sobre a prática em sala de aula.

Diamond (1991, p. 9), ao apresentar um histórico dos maiores movimentos na educação de professores, lança luzes nas origens do “treinamento” no contexto educacional. O autor afirma que movimentos baseados na competência acadêmica do professor tiveram origem no descontentamento com a educação de professores expresso no início dos anos 1960. Os procedimentos visavam especificar as competências que os professores deveriam adquirir a fim de desempenhar determinadas tarefas. Essas competências eram determinadas em vários pontos da preparação em relação a três áreas: seu conhecimento, o comportamento do professor e o conhecimento do aluno. Utilizavam “professores eficazes” como modelos para treinar professores iniciantes, procurando especificar os comportamentos desejáveis do professor, ensiná-los e, então, mensurar seus efeitos. Havia, pois, a preocupação científica em identificar relação entre comportamentos de ensino e efeitos nos alunos.

Aponta ainda Diamond (1991, p. 11) que pesquisas acerca das definições behavioristas de ensino propiciaram as bases para o “treinamento” de professores, e que a dificuldade de combater as abordagens de base behaviorista deve-se

ao modelo empírico-analítico da maioria das pesquisas educacionais, cujo propósito é descobrir um sistema dedutivo de proposições ou leis científicas que podem ser usadas para prever e controlar o processo de ensino/aprendizagem.

O autor explica, ainda, que a aplicação do conceito de “treinamento” de habilidades na educação de professores deriva do contexto industrial e militar, no qual havia um repertório de comportamentos a serem dominados/aprendidos por meio de instruções diretas e prática com *feedback*. Nessa concepção, o conhecimento pessoal e os propósitos do professor são ignorados, e parte-se do pressuposto de que o professor é um aprendiz passivo, e ainda, que há um conjunto de conhecimentos, habilidades e abordagens fixas que devem ser aprendidos. Subjacente a tal concepção de formação, há uma questão de natureza epistemológica, conforme afirmam Moita Lopes e Freire (1998, p. 149), uma visão de “conhecimento como produto”, o qual deve ser incorporado pelo aluno-professor ou o pelo professor em serviço.

Acreditamos que se possa estabelecer uma relação entre a “visão de conhecimento como produto”, predominante no “treinamento” de professores, e a concepção “bancária” de educação definida por Paulo Freire (1978, p. 66), segundo a qual a educação se torna um ato de “depositar”, em que o educador é o depositante e os educandos são os depositários. Algumas características da “concepção bancária”, detalhada por Freire (1978, p. 67), a partir de definições de educador e educando, são as seguintes:

- a) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- b) o educador escolhe o conteúdo programático; os educando jamais são ouvidos nessa escolha;
- c) o educador é o que pensa; os educandos os pensados;
- d) o educador é sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Essas são algumas definições dos papéis que educador e educando ocupam de acordo com uma concepção bancária de educação, e que nos parecem coincidentes, em grande parte, com os papéis de formador e aluno-professor desempenhados em contexto de formação coerente com os pressupostos da abordagem denominada *treinamento*. Essa visão de educação não leva ao posicionamento do sujeito diante dos fatos do mundo, não tem, portanto, caráter emancipador, característica essencial de um processo formador.

Por sua vez, num processo de formação que leve em conta a visão de “conhecimento como processo” (cf. MOITA LOPES; FREIRE, 1998, p. 149), o professor é visto como essencialmente ativo, e o objetivo da educação de professores é propiciar oportunidades para desenvolver o elemento essencial à prática docente, qual seja, a “competência aplicada” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 21), a qual capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém.

Sugerimos, pois, que os formadores de professores, especialmente aqueles que atuam em cursos de licenciatura, lancem mão de metodologias que promovam oportunidades para que os alunos construam uma postura investigativa. Nesse sentido, um dos instrumentos que podem ser utilizados pelo formador, durante o processo de formação inicial, para promover reflexões sobre a própria prática pedagógica, são as microaulas.

AS MICROAULAS COMO INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO

As microaulas podem servir de instrumento de investigação da interação em sala de aula durante a formação inicial, como relatamos em nossa pesquisa.

Os dados para este estudo estão sendo coletados numa universidade pública do Estado de São Paulo. Os sujeitos envolvidos são: o grupo de alunos que freqüentam o quarto ano do curso de Letras, a professora de língua italiana (pesquisadora do projeto em andamento) e um pesquisador, participante do projeto, docente de Psicologia da Educação.

Os instrumentos utilizados para a coleta são: gravações em vídeo das microaulas regidas pelos alunos, gravação em áudio das discussões sobre as aulas, anotações dos alunos e dos pesquisadores em diários reflexivos, entrevistas e questionários.

Em cursos de formação de professores em serviço, o trabalho que contempla a microaula como instrumento é, em geral, concebido como composto de quatro fases (cf. WALLACE, 1991, p. 93):

- a) *Briefing*: estágio em que o professor em treinamento recebe instruções sobre a habilidade que deve ser trabalhada.
- b) Microaula: quando o professor ministra aula para alunos reais, ou então, para colegas-professores. Sempre que possível, a aula é gravada em vídeo.
- c) Crítica: o momento em que se faz o visionamento da aula, quando gravada, e são feitas discussões, análise e, eventualmente, avaliação da aula.
- d) *Reteach*: o último estágio e, muitas vezes, não ocorre nos programas de formação de professores. É o momento em que se solicita ao professor em treinamento, após ter sido exposto a críticas, que ministre a aula novamente.

É importante dizer que nossa proposta de simulação de aulas difere radicalmente daquela difundida nas décadas de 1960 e de 1970, vinculada ao paradigma behaviorista, cujo objetivo era modelar o comportamento dos professores, para identificar comportamentos “positivos” e “negativos” durante o ensino, visando à modificação do comportamento do professor a fim de eliminar comportamentos “maus” e adquirir habilidades pertinentes à noção de “bom professor”.

Sugerimos que as microaulas sirvam como instrumento para reflexão sobre a prática, que o professor formador seja um facilitador da investigação e das discussões sobre como se constrói a interação professor-aluno naquele contexto específico. Isso não quer dizer que o formador apenas assista aos comentários e às discussões. É desejável que o formador procure construir significados com os alunos a partir das discussões sobre cada microaula e que os relacione ao discurso teórico, para que possa enriquecer, de fato, o processo de formação.

As microaulas têm curta duração – cerca de vinte minutos –, nas quais um aluno ou uma dupla de alunos é responsável por preparar e ministrar a aula a seus colegas licenciandos. As aulas são gravadas por uma câmera digital, posicionada no fundo da classe, de maneira a permitir a visão do aluno-regente da aula e dos colegas da classe que desempenham o papel de alunos.

Diferentemente da descrição apresentada anteriormente, propomos uma nova significação da microaula, delimitando diferentes estágios de trabalho, inseridos em três fases distintas:

FASE 1 – Pré-aula

- Negociação de temas

É a fase em que o formador define um tema ou tópico para a aula.

- Planejamento da microaula

Consiste na fase em que o aluno realizará a preparação da microaula. O formador poderá intervir, se solicitado pelo aluno, para que forneça materiais e outro tipo de apoio.

- Organização da classe

É a fase de preparação e formação de dois grupos – um deles constituído por colegas de classe que desempenharão o papel de alunos da microaula e outro formado por colegas que integrarão a equipe de observação.

FASE 2 – Microaula

É o momento em que o aluno, ou a dupla de alunos, ministra a aula a um grupo de colegas de classe. A outro grupo de colegas cabe a tarefa de observar a aula e realizar anotações.

FASE 3 – Pós-aula

- Discussão

Nessa fase ocorre a participação do grupo constituído pelos colegas que desempenharam papel de alunos e da equipe de observação. Não há, na fase inicial do trabalho, categorias rígidas preestabelecidas para guiar a observação dos colegas a respeito da aula. Espera-se que se construa, em princípio, uma postura investigativa e exploratória do contexto em termos gerais. Se necessário, recorre-se ao visionamento de alguma(s) parte(s) da aula.

- Aprofundamento de questões

É a fase em que, após examinar as fases citadas, o formador procura delimitar temas, fatos ou ações que se mostraram significativas durante os comentários dos alunos, a fim de oferecer embasamento teórico para enriquecer as discussões e reflexões posteriores.

Uma análise preliminar de dados realizada até o momento revelou muitas dificuldades encontradas pelos alunos durante a regência das aulas. As dificuldades referem-se não apenas a aspectos lingüísticos, mas também didáticos, que podem ser sistematizadas e trabalhadas antes do término de sua formação inicial. A análise revelou ainda que as microaulas são potencialmente ricas para:

- discutir questões relativas à preparação, à organização e ao conteúdo das aulas;
- investigar questões relativas à interação professor-aluno em sala de aula, tais como: gerenciamento de turnos, participação e motivação dos alunos;
- estudar a construção do discurso pedagógico do discente;

- mapear dificuldades lingüísticas dos alunos;
- pesquisar crenças e construtos teóricos que subjazem à prática pedagógica dos professores-alunos;
- realizar estudos das condutas dos colegas de classe que desempenham o papel de alunos durante a microaula;
- repensar a prática de professores que atuam nos cursos de licenciatura, bem como a própria estruturação dos cursos de formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos, portanto, que a utilização das microaulas como instrumento na formação inicial poderá trazer subsídios para refletir sobre as interações didáticas, sobre a prática de professores que atuam nos cursos de licenciatura, e poderá, ainda, propiciar a familiarização dos alunos com procedimentos de pesquisa desde a graduação, o que lhes permitirá adotar posturas reflexivas para repensar a própria prática não apenas durante a regência e a observação das microaulas, mas ao longo de toda a carreira docente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1997.
- AMADEU-SABINO, Marilei. *O dizer e o fazer de um professor de língua estrangeira em curso de licenciatura: foco na abordagem declarada comunicativa*. 1994. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- BERTOLDO, E. *Professores de língua estrangeira em formação: seu discurso em um evento de letramento*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- CASTRO, S. *A linguagem e o processo de construção do conhecimento: subsídios para a formação do professor de inglês*. 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- CAVALCANTI, Marilda; MOITA LOPES, Luiz Paulo. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 17, 1991.
- DIAMOND, Patrick. *Teacher education as transformation*. Berkshire: Open University Press, 1991.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 1, 1989.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. *Narrative and argument in teachers and researcher interaction on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action*. Mimeografado.

MACHADO, Rosita O. A. *A fala do professor de Inglês como língua estrangeira: alguns subsídios para a formação do professor*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A formação teórico-crítica do professor de línguas: o professor-pesquisador. In: *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P.; FREIRE, A. M. Looking back into an action-research project: teaching/ learning to reflect on the language classroom. *The Specialist*, v. 19, n. 2, p. 145-168, 1998.

NÓVOA, Antonio. A formação da profissão docente. In: _____. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 15-31.

ORTENZI, Denise L. B. G. *A prática da reflexão num curso de formação de professores de língua estrangeira*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

REIS, S. *Imagens enquanto expressão de conhecimento de uma professora iniciante em prática de ensino de inglês*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

WALLACE, Michael J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ORTALE, F. L.; MARTINS, R. A. A study of classroom interaction in teacher education. *Todas as Letras* (São Paulo), volume 8, n.1, p. 110-117, 2006.

Abstract: This article reports a research that aims to investigate the potentialities of minilessons as an instrument to study classroom interaction and enable students to reflect during pre-service education.

Keywords: Teacher education; minilessons; classroom interaction.