

Microaula: instrumento formativo prático

Luciene Paula Machado **PEREIRA***

* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2022).

Professora Doutora Associada/1 – UFMS. Contato: luciene.machado@ufms.br

Resumo

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa de doutorado que analisou a potencialidade de dispositivos didáticos embasados em uma concepção de metodologia ativa – estudo dirigido, análise de cenas de aula, microaula – como sendo possibilitadores do desenvolvimento profissional do professor em formação inicial (PFI). A análise apresentada neste trabalho incide sobre a microaula em uma experiência formativa que acompanhou o percurso de um PFI na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa. A análise considerou a ficcionalização como estratégia formativa propiciadora do desenvolvimento da atorialidade do PFI. A pesquisa se orientou pelos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, considerando saberes e capacidades docentes e a atorialidade (Bronckart, 2006) relacionada à concepção de metodologia ativa e ao conceito de práxis (Konder, 1992). Para a análise da microaula – dispositivo que permite acessar a ação docente do PFI – utilizamos a ferramenta da sinopse (Schneuwly; Dolz; Ronveaux, 2006), que viabilizou uma análise contrastiva de modo a identificar a mobilização dos saberes docentes e a sua evolução. Os resultados das análises dos dados indicam que a estratégia da ficcionalização mostra-se eficaz para a vivência de uma formação mais prático, vinculada à necessidade de construção de experiências significativas. Nas experiências prévias dos sujeitos com a docência e sua (res)significação por meio de uma atividade que propicie o agir para solucionar um problema, encontramos indícios de desenvolvimento de uma profissionalidade docente.

Palavras-chave: Formação docente inicial; práxis; microaula.

Abstract

This article presents part of a doctoral research that analyzed the potential of didactic devices based on an active methodology concept – directed study, analysis of class scenes, micro-teaching – as enabling the professional development of teachers in initial training (TIT). The analysis presented in this work focuses on the micro-teaching in a training experience that followed the course of a TIT in the Teaching Practices course. The analysis considered fictionalization as a training strategy that facilitates the development of the TIT's atoriality. The research was guided by the assumptions of Sociodiscursive Interactionism, considering teaching knowledge and capabilities and atoriality (Bronckart, 2006) related to the conception of active methodology and the concept of praxis (Konder, 1992). To analyze the micro-teaching – a device that allows access to the teaching action of the TIT –, we used the synopsis tool (Schneuwly; Dolz; Ronveaux, 2006), which enabled a contrastive analysis in order to identify the mobilization of teaching knowledge and its evolution. The results of the data analysis indicate that the fictionalization strategy is effective for experiencing a more practical training, linked to the need to build meaningful experiences. In the subjects' previous experiences with teaching and its (re)signification through an activity that encourages action to solve a problem, we find signs of the development of a teaching professionalism.

Keywords: Teachers in initial training; praxis; micro-teaching.

Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.27, n.3, p.50-67, dezembro. 2024
Recebido em: 15/07/2024
Aceito em: 05/12/2024

Microaula: instrumento formativo prático

Luciene Paula Machado Pereira

INTRODUÇÃO

A microaula, também denominada de microensino (Hila, 2009; Custódio, 2010; Carravetta, 2015), microprática (Drey, 2019), simulação (Andrade; Brun, 2021) ou aula simulada, é uma ferramenta metodológica já bastante conhecida e utilizada no ensino superior brasileiro. Conforme Sant’Anna (1979), em seu livro pioneiro no Brasil, o *micro-teaching* foi importado dos Estados Unidos na década de 1960, concebido como “uma técnica, meio ou procedimento destinado à formação de professores, envolvendo a realização de experiências de ensino” (1979, p. 1). Segundo Carravetta (2015, p. 48), o objetivo era “oportunizar práticas simuladoras de conteúdos específicos ou de habilidades técnicas de ensino”.

Sant’Anna (1979, p. 14) define habilidade técnica de ensino como

[...] uma organização de comportamentos de ensino em padrões sistemáticos e flexíveis, geralmente integrados para assegurar uma adequada relação professor/aluno, permitindo ao professor movimentos e respostas seguros, precisos e rápidos e envolvendo uma reorganização singular, controle ou ordenação de componentes e atividades específicos de ensino.

E relaciona nove habilidades: habilidade de organizar o contexto, de formular perguntas, de variar a situação-estímulo, de conduzir ao fechamento e atingi-lo, de ilustrar com exemplos, de propiciar *feedback*, de empregar reforços, de favorecer experiências integradas de aprendizagem, e de facilitar a comunicação.

Inicialmente, o *micro-teaching* “tinha como função básica possibilitar ao futuro professor a vivência de uma prática simulada de um determinado conteúdo ou habilidade de língua estrangeira” (Hila, 2009, p. 36). E, dessa forma, constituía-se de fases bem delimitadas que abarcavam todo o percurso da ação do professor em formação, desde a etapa do planejamento – as orientações preliminares necessárias à organização do trabalho –; a execução da microaula/*micro-teaching*; a etapa em que o formando visualiza a própria aula e apresenta as suas reflexões e em que são feitas as discussões e avaliações; e a reapresentação da aula após a sua reformulação a partir das críticas e comentários feitos¹ (Hila, 2009).

Inicialmente, a microaula, conforme Allen (1967), já foi estabelecida com a presença de alunos “reais”, e isso segue sendo recorrente, ou seja, microaulas ministradas a alunos efetivamente matriculados em turmas do Ensino Fundamental ou Médio (Drey, 2019). No entanto, é bastante recorrente também, ademais da questão temporal – a duração reduzida da aula –, a sua realização em um cenário de ficcionalização, o que será discutido mais adiante.

É principalmente na especificidade de se situar na peculiaridade de um cenário montado/simulado que há o estabelecimento de relações entre a microaula e a dramatização como estratégia pedagógica (Laurentino, 2015). Assim como também é bastante recorrente na área da Saúde (Tobase; Gesteira; Takahashi, 2007) esse uso da dramatização. E é na área da Saúde que encontramos a relação da dramatização com o contexto pedagógico, em que pode ser definida

¹ A especificação dessas fases é de Wallace (1991 *apud* Hila, 2009): i) “Orientações preliminares” (*Briefing*); ii) “Miniaula”; iii) “Crítica”; iv) “Reapresentação da aula” (*Reteach*).

como “um método para desenvolvimento de habilidades mediante o desempenho de atividades em situações semelhantes àquelas que seriam desempenhadas na vida real” (Bonamigo; Destefani, 2010, p. 728).

Embora possamos relacionar a microaula com a dramatização, assumindo que ela pode ser trabalhada a partir da dramatização (Laurentino, 2015), consideramos que essa estratégia não é a base de construção de uma microaula. Isso porque, apesar da possibilidade de simulação da realidade e do agir, a partir da consideração de uma experiência prévia ou de uma situação vivenciada subjetivamente, a realização da microaula se estabelece em um primeiro nível – real: a própria execução do gênero da atividade profissional aula.

Assim, considerando a microaula um subgênero da atividade profissional aula, esse instrumento formativo será discutido a partir dos dados obtidos em uma pesquisa-ação que acompanhou o percurso formativo de um professor em formação inicial (PFI) na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa, em um curso de licenciatura em Letras, em uma Instituição de Ensino Superior pública.

Para apresentar a análise, o artigo organiza a discussão sobre a microaula apresentando-a em três perspectivas complementares. Na seção 1; “A microaula: movimento teórico”, discute-se a microaula como um subgênero da atividade profissional aula, considerando-a como um instrumento formativo importante para a formação inicial docente. A seção 2, “A microaula: movimento prático” traz a apresentação e a discussão de duas propostas diferentes para a atividade de microaula. Por fim, na seção 3, “A microaula: movimento prático”, apresenta-se a análise das microaulas realizadas a partir das duas propostas, seguida das reflexões possibilitadas a partir dessa análise.

1 A MICROAULA: MOVIMENTO TEÓRICO

Ao pensar na atividade de trabalho, que se realiza pelos gêneros profissionais, Clot (2006) propõe o conceito de *atividade dirigida*, considerando que “ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros” (p. 97). Essa tríade nos permite delimitar, a partir de sua consideração, os níveis que se sobrepõem na realização da microaula enquanto gênero da atividade formativa e profissional. Essa duplicidade de entendimento da microaula advém da possibilidade de considerá-la como um subgênero do gênero aula, que se realiza em um contexto de atividade de trabalho, que mobiliza concomitantemente características de um contexto formativo e de um contexto profissional.

Pensando em um contexto de atividade de trabalho profissional, a microaula se caracteriza como um desdobramento do gênero da atividade profissional *aula*, mantendo suas características básicas de planejamento/preparação, execução e avaliação/autoavaliação/verificação de objetivos, distinguindo-se de uma aula convencional apenas na questão do tempo reduzido e, conseqüentemente, nas limitações que isso impõe, como a necessidade de se trabalhar com um aspecto delimitado do conteúdo abordado e de focalização em um eixo de linguagem, considerando especificamente uma microaula de língua portuguesa materna².

Considerando a microaula em um contexto de trabalho formativo, temos claramente bem estabelecidas a imposição de etapas a serem cumpridas dentro do contexto de formação vivenciado. Essas etapas³, que em parte correspondem as que são inerentes ao gênero profissional

² Para não recorrermos a outras denominações como L1 e para frisarmos, continuamente, que tratamos de um contexto de formação de professores de língua portuguesa voltado para a atuação docente com falantes nativos dessa língua, usaremos a expressão *língua portuguesa materna*.

³ No caso da atividade de microaula tal como trabalhada em nosso contexto formativo, os acadêmicos realizaram as seguintes etapas: i) planejamento; ii) realização da microaula; iii) autoavaliação/avaliação; iv) possibilidade de refacção.

aula, como já especificadas, são obrigatórias aos formandos e condicionadas à avaliação.

Especificamente, tendo a ficcionalização como estratégia para a realização da microaula, consideramos esta como atividade que transita entre esses dois contextos de trabalho, profissional e formativo, e que apresenta níveis de apreensão da realidade diferentes, conforme a colocação do sujeito produtor do gênero da atividade.

O contexto de atividade formativa leva o sujeito a se posicionar como aquilo que ele é, no nível do real: um professor em formação inicial, relacionando, desse ponto de vista, os demais elementos que interferem na atividade, o objeto da tarefa e os outros envolvidos (Clot, 2006). Já o contexto de atividade profissional, posto em cena por esse contexto formativo, instaura o nível da realidade simulada, pois leva o sujeito a posicionar-se como um professor e assim agir sobre o objeto da tarefa, e os outros a assumirem um papel que não é o deles, isto é, a se portarem como alunos da Educação Básica.

Quadro 1 - Características da atividade de microaula conforme cada contexto de trabalho

MICROAULA		
	Nível do real (contexto formativo vivenciado)	Nível da realidade simulada (contexto profissional instaurado)
Sujeito	Professor em formação inicial – PFI.	Professor.
Objeto	Atividade da microaula em todas as suas fases avaliativas.	Microaula enquanto gênero da atividade profissional – subgênero do gênero aula.
Outros	Principalmente a professora formadora, embora todo o coletivo de trabalho se faça presente.	Alunos da turma de Ensino Fundamental para quem a aula foi planejada.

Fonte: a própria autora.

Esse entendimento encontra correspondência com o sistema de dupla transposição didática abordado por Gagnon (2010). Essa dupla transposição considera a relação do formando com o saber da disciplina (saber a ensinar), ao vivenciar o contexto formativo correspondente ao sistema didático – o nosso nível da realidade simulada –, e a relação do formando com o saber para ensinar, os saberes didáticos para a formação, no contexto formativo correspondente ao sistema de formação – o nosso nível do real. Trata-se de uma dupla triangulação, em que ao sistema de formação relacionam-se o formador, o formando e o conhecimento didático (para ensinar); e ao sistema didático relacionam-se o professor, o aluno e o saber a ser ensinado. No caso da formação inicial de professores, esses dois sistemas se relacionam, pois, em ambos os sistemas, a microaula se institui como a base contextual que possibilita o movimento dos papéis dos sujeitos e dos conhecimentos que perpassam esse espaço. No caso do sistema didático, é o próprio gênero da atividade profissional; no caso do sistema de formação, também é um dispositivo de formação.

Sendo assim, em qualquer nível de realidade considerado, o gênero da atividade profissional *aula* se realiza, o que corrobora o entendimento de que a microaula é uma ferramenta didática eficiente para a formação profissional do professor, justamente por possibilitar-lhe o contato com as etapas inerentes a esse gênero e, principalmente, a assunção de produtor/autor de seu próprio agir.

Embora a microaula embasada na ficcionalização seja uma aproximação com a realidade de se estar em uma escola e reger uma turma real de alunos da Educação Básica, concordamos com Laurentino (2015) que muitos pontos acerca do perfil do professor em formação podem ser

observados pelo desempenho nessa atividade, independentemente de se estar em uma escola. Aspectos/saberes como respeito ao tempo de aula determinado, elaboração adequada do plano de aula, domínio do conteúdo e abordagem adequada desse conteúdo, adequação dos recursos materiais e semióticos com o contexto de ensino, postura em sala de aula, entre outros – todos esses aspectos considerados critérios de avaliação de desempenho do acadêmico na atividade de microaula – corroboram a afirmação da autora.

Ademais, também corroboramos a afirmação de que a microaula torna-se uma “ferramenta pedagógica de socialização de saberes” (Laurentino, 2015, p. 96). A exposição das impressões/reflexões dos professores em formação e os comentários da professora formadora, assim como o espaço para os comentários e reflexões dos colegas, favorecem o estabelecimento de uma atmosfera colaborativa, um coletivo de trabalho propício ao aprendizado dos que dele participam.

O multifacetado trabalho do professor⁴, para realizar-se plenamente, exige “recursos materiais e simbólicos, internos e externos” (Machado, 2007, p. 93) para a reelaboração contínua das prescrições; a flexibilidade sobre o agir de acordo com as necessidades de cada momento; a transformação dos artefatos em instrumentos, em um modo de apropriação pelo docente conforme a utilidade e necessidade em relação ao seu agir, bem como a seleção dos instrumentos adequados a cada situação; o conhecimento e utilização/apropriação de modelos do agir sócio-historicamente construídos por seu coletivo de trabalho; e, com tudo isso, a possibilidade de ser capaz de encontrar soluções para conflitos dos mais diversos (Machado, 2007).

Nessa consideração, temos que a microaula já ocupa um espaço entre duas fronteiras desses recursos necessários ao pleno desenvolvimento do trabalho docente: ao mesmo tempo que é o modelo do agir docente também é um instrumento absolutamente necessário a esse agir. A aparente redundância em enquadrá-la nesses dois níveis se justifica se entendermos que a sua consideração como instrumento é pertinente tanto no ponto de vista do formador quanto no do formando. Isto é, a microaula é um instrumento formativo no trabalho do formador e é, em contrapartida, um instrumento necessário para a formação do professor/acadêmico, por ser o meio que o introduz na realização básica do trabalho docente – a realização do gênero da atividade profissional *aula*.

Nesse sentido de gênero da atividade profissional, a microaula está na “caixa de ferramentas” (Amigues, 2004, p. 43) disponível ao profissional para o seu agir. É a apropriação dessa ferramenta pelo professor em formação inicial que o instrumentaliza para a ação: no processo formativo, esse instrumento medeia a relação entre o sujeito – professor em formação inicial – e o objeto do processo formativo – a ação docente.

Essa ideia da microaula como atividade instrumentada (Hila, 2009) corrobora a necessidade da mediação para o estabelecimento de uma aprendizagem ativa, em que o sujeito formando deve se apropriar tanto do objeto de ensino quanto da ferramenta didática que deve ser incorporada como um instrumento. A gênese instrumental (Schneuwly, 2004), a transformação da ferramenta em instrumento para o agir, realiza-se na apropriação do instrumento pelo sujeito, apropriação que engloba o próprio artefato e os seus esquemas de utilização. Essa apropriação leva não apenas ao domínio do gênero da atividade aula/microaula quanto à possibilidade de se começar a se estabelecer os meios de reorganizar a própria atividade pelo viés da subjetividade do formando, o que significa dizer a instauração de um estilo e, por consequência, de uma identidade profissional. De acordo com Amigues (2004, p. 44), “a análise da atividade ressalta a importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos

⁴ Anna Rachel Machado (2007, p. 9192) apresenta uma já clássica definição acerca do trabalho do professor, elencando as seguintes características: uma atividade situada; prefigurada pelo próprio trabalhador; mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; interacional; interpessoal; transpessoal, guiada por “modelos do agir”; conflituosa; e fonte – ou impedimento – de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades.

gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade”.

Isso nos indica que a apropriação da ferramenta, tornando-a um instrumento para o agir, leva ao estabelecimento dos indícios de atorialidade. E essa atorialidade, especificamente docente, passa pela consciência do processo no qual se está inserido: a atividade de trabalho, enquanto uma atividade dirigida, conforme já discutido, passa pela consideração do papel do outro na sua relação com o objeto da tarefa e também com o que é exigido do próprio sujeito/de cada um.

É na medida em que nos pautamos pelo outro, para tomar consciência do que nos leva a agir, do como agir e de nós mesmos, que as razões para esse agir podem se tornar mais conscientes e, nesse contexto de formação docente inicial, mais adequadas/competentes/propiciadoras de desenvolvimento. Justamente porque o objeto do trabalho docente, “organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas” (Machado, 2007, p. 92), realiza-se em prol de contribuir com a aprendizagem do aluno. Esse foco leva o professor a assumir a atorialidade de sua função em detrimento de uma abordagem focada meramente na “passagem do conteúdo”, que o torna apenas um agente mecanizado.

Por isso o instrumento, formando quem o utiliza, medeia tanto a relação do sujeito com o objeto na atividade, quanto a relação entre os sujeitos – professor em formação e os seus alunos (simulados/ficcionais), professor em formação e o seu formador, professor em formação e os seus colegas de formação. É dessa forma que o instrumento, como meio de trabalho e produto histórico de uma sociedade, “assim molda o trabalho, dá-lhe uma forma particular, formando também quem o utiliza. Ele é um mediador poderoso tanto entre o homem e o objeto de seu trabalho quanto entre o homem e os outros” (Schneuwly, 2000, p. 22).

Concebemos que a microaula, enquanto um instrumento formativo, não apenas medeia a atividade formativa como também a representa/materializa: “O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização.” (Schneuwly, 2004, p. 21).

Por isso o entendimento, também, de que não é a simples exposição à ferramenta didática da microaula em si que garante a apropriação desta pelo formando como um instrumento auxiliador de sua (trans)formação em professor. É o agir satisfatório do formador, para o estabelecimento de um processo propício à apreensão dos conhecimentos necessários a um agir pelo professor em formação, condizente a uma perspectiva discursiva de ensino de língua portuguesa, que tornará a apreensão dessa ferramenta mais viável/eficaz.

Schneuwly (2000) aborda o ato de ensinar como um processo de dupla semiotização, em que tornar presente o objeto e mostrar as dimensões essenciais para o estudo – presentificar e delimitar – são processos que compõem a própria construção da aprendizagem. Esse duplo processo é realizado especificamente pela microaula nos dois níveis de realidade sobre o qual ela age, porque ela possibilita: i) que o professor em formação inicial aja como docente no nível da realidade simulada, tanto ao agir na situação ficcionalizada quanto ao responder ao exigido por ele na execução da atividade, no nível do real – cumprimento das tarefas que lhe foram prescritas; e que ii) o formador trabalhe satisfatoriamente o objeto de ensino ao propiciar ao seu formando condições para que se aproprie do fazer docente por meio do subgênero da atividade profissional microaula.

Considerando o exposto, temos que a ferramenta didática microaula pode tornar-se um dispositivo de formação eficiente, condizente com a perspectiva de metodologia ativa⁵,

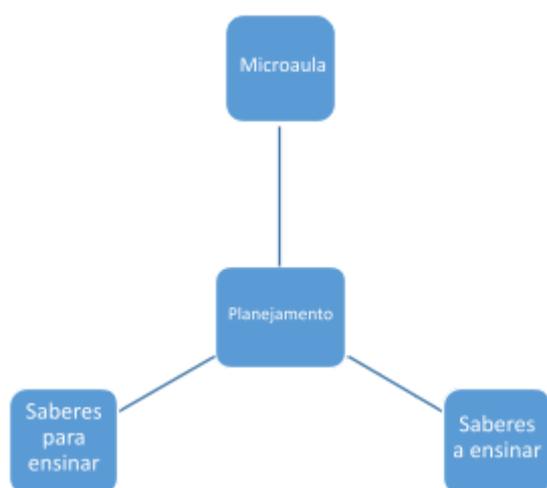
⁵ O que se convencionou denominar como metodologia ativa corresponde a um conjunto de procedimentos metodológicos que visam a desenvolver a autonomia no indivíduo inserido em um processo de formação, ou seja, a capacidade de autogerir o seu próprio processo de aquisição/construção de conhecimento. Isso também pressupõe, da parte do professor, a assunção do papel de mediador e favorecedor da aprendizagem.

contribuindo para a instrumentalização do professor em formação inicial, por colaborar com a construção dos saberes e capacidades necessários ao estabelecimento e à gerência do “meio-aula”, a estruturação do meio e do grupo de alunos “em um ambiente de trabalho singular”, construindo “as dimensões coletivas da ação individual” (Amigues, 2004, p. 48).

2 A MICROAULA: MOVIMENTO PRÁTICO

No contexto desta pesquisa, realizada com uma turma de quinto período/semestre do curso de Letras, a microaula, como um instrumento avaliativo, exigia dos acadêmicos, professores em formação inicial, a demonstração de capacidades, tais como a organização do trabalho didático com o texto em atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, frisando a abordagem contextualizada do(s) elemento(s) linguístico(s) relevante(s) para o texto/gênero textual em questão. A atividade de microaula proporcionava e exigia a autonomia e, assim, constituía-se como um instrumento formativo, possibilitador da internalização, pela relação entre teoria e prática, de saberes para ensinar e a ensinar necessários à constituição profissional docente.

Figura 1 - Os elementos constitutivos da atividade de microaula



Fonte: a própria autora.

Na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, duas atividades de microaula foram realizadas.

Microaula 1: A primeira atividade consistiu na elaboração de um plano de aula a partir do sorteio prévio do conteúdo/objeto a ser ensinado e da turma (de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) para qual a aula seria ministrada. Nesse contexto, o professor em formação inicial (PFI) deveria proceder com a escolha adequada de um texto de acordo com o conteúdo linguístico a ser trabalhado.

Os objetos de ensino foram escolhidos do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para os anos em questão – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – e focavam na prática de análise linguística (Brasil, 1998, 2018). A dinâmica da organização da proposta está expressa na figura a seguir.

Figura 2 - Dinâmica organizacional da proposta da atividade – microaula 1



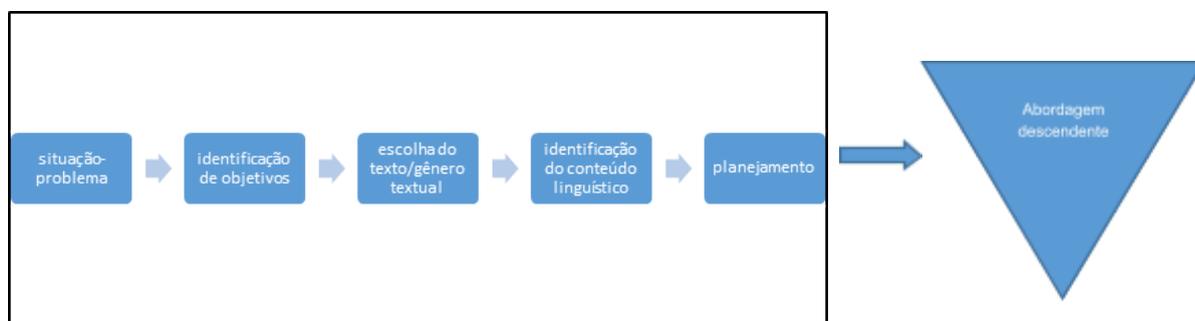
Fonte: a própria autora.

Essa escolha deve-se pautar na pertinência do elemento linguístico em questão para a construção do texto e, conseqüentemente, para a plena compreensão textual.

Embora o objetivo avaliativo da atividade seja, nesse caso, principalmente, o de mensurar a capacidade de o PFI realizar a prática da análise linguística satisfatoriamente, ou seja, a atividade é condizente a um entendimento de ensino de língua portuguesa/língua materna em uma concepção discursiva, essa proposta não apresenta o que podemos denominar como coerência *prática*⁶. Isso significa que a organização da proposta, a sua construção teórica, não corresponde ao que se espera do acadêmico ao responder à proposta da atividade, isto é, à sua atuação prática. Isso porque, ao se exigir do PFI que pense/planeje sua aula partindo do elemento micro – elemento linguístico – para se chegar ao elemento macro – o texto –, inverte-se a lógica do próprio funcionamento da atividade discursiva. Por isso consideramos que essa primeira abordagem se ancora em uma abordagem ascendente, que vai do micro para o macro, e, portanto, não trata do funcionamento da língua da forma como ocorre de fato na vida do falante.

Microaula 2: A segunda atividade de microaula consistiu na elaboração de um plano de aula a partir de um contexto prévio. Foram apresentadas quatro cenas e inseriu-se o trabalho do professor a partir da situação-problema relatada em cada cena. Nesse cenário, o PFI deveria não apenas escolher o texto/gênero textual que melhor servisse como unidade de ensino, mas também identificar o elemento linguístico mais adequado a ser trabalhado para que o seu agir didático fosse pertinente à resolução do problema apresentado na situação.

Figura 3 - Dinâmica organizacional da proposta da atividade – microaula 2



Fonte: a própria autora.

⁶ “A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.” (Konder, 1992, p. 115).

De acordo com a figura 3, nessa segunda proposta, o PFI partiu de uma situação-problema, isto é, de um dado contextualizado no mundo pelo entorno social abrangendo os participantes do processo escolar: ele mesmo enquanto professor e os seus alunos. Nessa proposta, a lógica da atividade é proporcionalmente inversa à lógica da primeira proposta, pois agora, parte-se do macro para o micro. Isso equivale a dizer que o agir do professor deve primeiramente considerar o agir social linguageiro para definir as metas a serem alcançadas pelo seu trabalho e, apenas com essa consideração, ser capaz de eleger um modelo de texto pertinente ao contexto no qual estão imersos – ele/o professor, seu trabalho, seu aluno, bem como todos os participantes do processo de escolarização.

Essa proposta é condizente à abordagem descendente postulada pelo ISD, ao adotar em seus pressupostos epistemológicos o quadro filosófico bakhtiniano. Nessa perspectiva, considera-se que na ação de linguagem “os textos são primeiros” e não os elementos do sistema da língua discretizados (Bronckart, 1999, p. 86) (Bronckart, 2006). Assim, a consideração pelo sujeito do contexto em que o processo de comunicação está inserido, pela seleção do modelo de texto adequado, estabelece uma gradação do nível macro – textual – ao nível micro – linguístico. Essa gradação traz coerência *prática* à proposta, pois possibilita que o acadêmico vivencie, ao executar/realizar a atividade, o próprio funcionamento da atividade linguageira, na escolha, pelo produtor, do texto mais adequado para vivenciar a situação comunicativa na qual está ou irá se inserir.

Uma estratégia didática/formativa, baseada na problematização, traz o estabelecimento de motivos, uma vez que a necessidade de resolução de um problema e o conflito desencadeado pela busca de solução pode instigar à ação. E isso, evidentemente, leva a uma postura ativa do aluno diante do objeto de aprendizagem. Uma das formas de colocar o sujeito em atividade, de motivá-lo a agir se engajando na situação proposta, é impondo-lhe um desafio, por isso a análise de um problema é basilar em metodologias ativas, constituindo-se a problematização como uma estratégia de ensino e aprendizagem que pode viabilizar no sujeito uma postura investigativa e reflexiva, capaz de relacionar a sua história ao seu próprio percurso e, assim, a ressignificar suas descobertas (Berbel, 2011).

A proposta 2 corresponde a uma abordagem metodológica conhecida como Aprendizagem Baseada em Problemas⁷, que traz problemas, elaborados previamente pelo professor, que visam à ativação, pelo aluno, dos conhecimentos essenciais que deve apreender. Dessa forma, essa proposta da atividade de microaula se enquadra em uma concepção de metodologia ativa ancorada “em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos” (Berbel, 2011, p. 29).

A partir do exposto, vemos que o planejamento, com o entendimento comum em ambas as propostas de proceder à seleção e organização de atividades didáticas para trabalhar o conteúdo linguístico por meio da prática de análise linguística – o que correspondia, inclusive, a uma exigência avaliativa –, adquire uma concepção de *modus operandi* bastante diferenciada em cada proposta.

Na primeira, o professor – no caso, o PFI – seleciona o texto/gênero textual a partir da necessidade de trabalhar determinado elemento linguístico, o que o leva a direcionar a intencionalidade primeira do seu agir ao conteúdo a ser trabalhado. Já na segunda proposta, em que a seleção do texto vem da necessidade de se resolver uma situação-problema e, somente após isso, é que o elemento linguístico deverá ser, por sua vez, selecionado também, a motivação do agir docente se volta à necessidade de desenvolver no aluno as

⁷ PBL, do inglês *Problem-Based Learning*.

competências/capacidades/habilidades necessárias para agir no contexto instaurado pela situação-problema. Dessa forma, a intencionalidade primeira está voltada aos objetivos da aula, o que exige de quem assume a função de professor a manifestação de sua atorialidade. Isso quer dizer que focar primeiramente nos objetivos a serem alcançados exige mais que os motivos, intenções e recursos sejam ativados para que a ação se realize. Contrariamente, agir a partir de um conteúdo linguístico preestabelecido pode mecanizar a ação docente do planejamento, no sentido de que o professor possa desconsiderar os alunos e o contexto de sala de aula reais que possui e pensar situações didáticas em prol apenas da “passagem” do conteúdo, assumindo, pela prática conteudista, a posição de um mero agente.

Definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (Bronckart, 1999, p. 93), o contexto de produção – em nosso caso, o contexto de seleção – do texto/gênero textual a ser trabalhado como a unidade de ensino na microaula –, é bem estabelecido na descrição de cada situação-problema, no caso da segunda proposta de atividade de microaula. Contrariamente, a primeira proposta não apresenta parâmetros contextuais que possam guiar a seleção realizada pelo PFI. A escolha no intertexto se dará exclusivamente pelo elemento linguístico e pela especificação da turma a ser trabalhada, ou seja, o elemento macro, localizável no intertexto, subordina-se ao elemento micro existente no sistema da língua.

Por isso, entendemos que a segunda proposta de atividade de microaula possibilita e exige uma autonomia maior por parte dos acadêmicos devido às escolhas que devem ser ajustadas a um cenário específico, além de reforçar que o agir didático do professor, iniciado pelo seu planejamento, principie pelos objetivos que pretende atingir, ou seja, pelas capacidades que os seus alunos precisam desenvolver, estas relacionadas, também, à vida fora da escola. Essa simples necessidade de se pensar nos objetivos primeiramente e não apenas no conteúdo linguístico/gramatical, pode ajudar a “virar a chave” de uma aula condizente a um ensino tradicional de língua para uma aula verdadeiramente alicerçada em um entendimento de que, para se aprimorar a capacidade discursiva dos alunos, é preciso trabalhar a língua enquanto atividade discursiva.

3 A MICROAULA: MOVIMENTO PRÁXICO

Para a análise, consideramos duas atividades de microaula realizadas por um mesmo acadêmico/professor em formação inicial (PFI). Cada microaula corresponde, assim, a uma proposta diferente, conforme apresentado na seção anterior.

A microaula será apresentada por meio da ferramenta metodológica sinopse (Schneuwly; Dolz; Ronveaux, 2006). A seguir, apresentaremos os quadros que correspondem às sinopses da microaula 1 e da microaula 2 e, em seguida, apresentaremos a análise comparativa entre ambas.

Quadro 2 - Sinopse da Microaula 1

Microaula 1	Duração: 20m43s	
NÍVEIS	DESCRIÇÃO	RECURSOS
1	Saudação	Interação verbal
2	Trabalho com os gêneros textuais (anúncio publicitário e propaganda)	
2.1	Apresentação/ Projeção dos textos	Slides (power point)
2.1.1	Reconhecimento dos textos	Interação verbal slides
2.1.1.1	Identificação do local de circulação, definição de texto, emissor, receptor/leitor, objetivo/finalidade	Interação verbal slides
2.2	Diferenciação entre publicidade e propaganda	Interação verbal
2.2.1	Identificação de propagandas e anúncios publicitários	Interação verbal slides
2.3	Explicação sobre os diferentes suportes (outdoor, busdoor, bânner) Definição sobre suporte	Interação verbal slides
2.4	Focalização no gênero anúncio publicitário	Interação verbal slides
2.4.1	Análise de publicidade (chocolate Baton): identificação da finalidade	Interação verbal slides
	Professora-Formadora: aviso sobre o tempo: cinco minutos para finalizar.	
2.4.2	Identificação da mudança de sentido pelo uso da vírgula (apresentação de textos publicitários criados pelo PFI)	Interação verbal slides
2.5	Avisos – orientações de atividades	Interação verbal
2.5.1	Aviso sobre atividade de produção de anúncios publicitários	Interação verbal
2.5.2	Aviso para trazer textos publicitários para análise e modificação de pontuação	Interação verbal
2.5.2.1	Aviso sobre a disponibilidade dos slides trabalhados na aula e textos publicitários para análise no <i>google clasroom</i>	Interação verbal
3.	Encerramento - despedida	Interação verbal

Fonte: a própria autora.

A microaula 1 correspondeu à primeira orientação da atividade de Microaula da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, ou seja, à proposta de se elaborar um plano de aula que contemplasse – ou sinalizasse – a organização didática com o texto em atividade pré-textual, textual e pós-textual, e que priorizasse o trabalho com a prática de análise linguística (AL). Isso ocorreu a partir de um sorteio prévio que estipulou o conteúdo linguístico a ser trabalhado e a turma fictícia.

O PFI ficou, conforme sorteio realizado, com uma turma de 6º ano e o conteúdo linguístico pontuação.

Quadro 3 - Sinopse da Microaula 2

Microaula 2	Duração: 20m55s	
NÍVEIS	DESCRIÇÃO	RECURSOS
1	Saudação	
1.1	Recapitulação sobre os jogos escolares e a tarefa que coube à turma (divulgação do evento)	Interação verbal
2	Trabalho com o gênero textual	
2.1	Apresentação/ Projeção do texto	Slides Interação verbal
2.1.1	Identificação / análise do gênero textual	Slides Interação verbal
2.1.1.1	Identificação da finalidade, do emissor, do receptor	Slides Interação verbal
2.1.1.2	Identificação do gênero textual: convite-anúncio	Slides Interação verbal
2.2	Identificação das partes que compõem o texto	Slides Interação verbal
2.2.1	Identificação dos verbos que compõem o texto	Slides Interação verbal
2.3	Análise dos verbos que compõem o texto (previamente destacados)	Slides Interação verbal
2.3.1	Identificação do modo verbal de verbos destacados	Slides Interação verbal
2.3.2	Definição de modo verbal (para que serve o modo verbal?)	Interação verbal
	Professora-Formadora: aviso sobre o tempo: cinco minutos para finalizar.	
2.3.3	Definição do modo verbal imperativo (O imperativo serve para quê? Vocês lembram?)	Interação verbal
2.3.3.1	Análise de verbos no imperativo (que estão no texto)	Slides Interação verbal
2.4	Orientação: começar a pensar no “convite-anúncio” que deverá ser produzido	Interação verbal
2.4.1	Orientações para a próxima aula	Interação verbal
3.	Encerramento - despedida	Interação verbal

Fonte: a própria autora.

A microaula 2 correspondeu à segunda orientação da atividade de Microaula da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, ou seja, à proposta que partia da análise de uma situação-problema para se construir o agir docente. Mantinha-se a prescrição em torno da necessidade de contemplar a organização didática com o texto em atividade pré-textual, textual e pós-textual, priorizando o trabalho com a prática de análise linguística (AL).

Nessa segunda atividade, o PFI ficou, conforme sorteio realizado, com a situação-problema apresentada a seguir:

Quadro 4 - Situação-problema – atividade de microaula

Situação problema (3) Jogos Escolares - 8º e 9º anos

A situação de pandemia de Covid-19 impôs a todos mudanças significativas de rotina. A Escola Estadual “Manuel Bandeira”, que já era considerada uma escola modelo da Rede Pública, orgulha-se de ter ganhado uma boa visibilidade nesse período, pois se tornou a instituição escolar que tem conseguido trabalhar melhor em meio à adversidade: a colaboração entre coordenação pedagógica e corpo docente continua; os professores estão engajados em explorar dispositivos e ferramentas disponíveis, tanto na escola como na web, para viabilizar o ensino e a aprendizagem; e os alunos estão correspondendo a esse esforço participando maciçamente das aulas e das atividades que lhes são propostas. Nesse clima, todos esperam ansiosos pelo retorno às aulas presenciais. E já ficou decidido que isso será em grande estilo: se tudo correr bem, em dezembro deste ano, haverá a primeira edição dos “Jogos Escolares da Escola Manuel Bandeira”! Todos participarão em alguma modalidade – de jogos de tabuleiro a partidas de futebol, vôlei e basquete, até beisebol será improvisado/adaptado! Nenhuma turma ficará de fora e os alunos estão muito empolgados!

Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II devem preparar seus alunos para auxiliar turmas do Ensino Fundamental I em alguma modalidade. Também coube a esses professores cuidar da divulgação do evento.

Fonte: Esclarecimentos e orientações gerais complementares à atividade de microaula.⁸

Entre a microaula 1 e a microaula 2, há uma evidente diferenciação no espaço que a prática de AL ocupa. Em ambas as microaulas, a organização didática para o trabalho com o texto é respeitada, o que equivale a dizer que o PFI conduz a aula indo da atividade pré-textual – que explora hipóteses de leitura e informações diversas para a familiarização do aluno com o texto que será lido/explorado, inclusive considerando os elementos do contexto de produção –, à atividade pós-textual, explicitando, ao final da aula, a continuação de atividades concernentes ao que foi trabalhado. Isso já sinaliza para a apropriação de uma forma de organização didática descendente, ou, em outros termos, que parta do macro para o micro, desejável/esperada em um ensino de língua portuguesa materna ancorado em uma concepção discursiva/sociointeracionista de língua.

Na microaula 1, há maior predominância dos aspectos relacionados à leitura do texto, que mobiliza os saberes relacionados aos elementos teóricos além dos concernentes à metodologia, mas não necessariamente indica uma apropriação de um saber teórico específico – aqui lembramos do *conhecimento pedagógico do conteúdo*, de Shulman (2014) – para operacionalizar didaticamente o elemento linguístico/gramatical funcionando no texto. Dessa maneira, o PFI trabalha, a maior parte da aula (15 minutos), com a progressão de atividade – sustentada pela interação verbal com o apoio de slides que focam o processamento da leitura em relação ao entendimento do texto trabalhado (o anúncio publicitário): sua definição enquanto gênero textual, delimitação em comparação com outro gênero (a propaganda), e a análise de um texto publicitário, o que demonstra também o foco nos aspectos sobre a interpretação temática do texto. Apenas nos minutos finais da aula, após ser avisado de que lhe restavam 5 minutos para o tempo máximo permitido, ele inicia o que corresponderia à realização da AL ao explorar, na continuação da análise da publicidade focalizada, as mudanças de sentido possibilitadas pelo uso da vírgula. A pontuação é o elemento que lhe coube, pelo sorteio, para demonstrar as potencialidades da língua na construção dos sentidos e das funcionalidades do texto.

Reconhecemos a realização de uma aula satisfatória em seu conjunto, que demonstra a atorialidade do PFI, inclusive na criação de textos publicitários para exemplificar as “nuances” possibilitadas pelo uso da vírgula. No entanto, na comparação com a segunda microaula, é evidente que houve, pela maneira como a AL “toma conta da aula”, uma apropriação da possibilidade de se realizar tal prática como ela é: instrumento para a realização da leitura plena.

Na microaula 2, o PFI, como já mencionado, organiza satisfatoriamente a aula, inclusive

⁸ A situação-problema é parte integrante do arquivo de orientações elaborado e compartilhado com a turma pela Professora Formadora responsável pela disciplina, que atuou como colaboradora nesta pesquisa.

relacionando-a ao contexto mobilizado pela situação-problema, que faz parte da prescrição da segunda proposta da atividade de microaula, conforme já abordamos. Antes de concluir 10 minutos de aula – metade do tempo máximo prescrito, portanto – o PFI inicia a abordagem do elemento linguístico selecionado para focalizar o verbo e os modos verbais. A focalização do elemento linguístico segue, assim, relacionada ao processo de desvelamento das intenções do texto – que o PFI considera primordialmente um convite, embora reconheça a “hibridização”, como ele menciona, com a publicidade – realizando-se, efetivamente, a prática de AL. Assim, o PFI consegue, em sua segunda microaula, demonstrar a dinâmica de funcionamento dessa prática e, desse modo, chega à coerência esperada no trabalho com a língua, em que agir plenamente sobre o texto implica a reflexão acerca dos elementos que o engendraram para que outra ação linguageira possa ser estabelecida, continuamente.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre o dispositivo didático microaula nos permite afirmar que esse é um dispositivo que pode instrumentalizar o professor em formação inicial, na medida em que possibilita o desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, a partir do agir profissional instaurado pela atividade.

A inclusão da atividade de microaula em uma metodologia ativa pelo viés de trabalhá-la a partir da problematização ou, em outros termos, pela análise de uma situação-problema, tornou-a mais significativa por operar com uma coerência praxiológica compatível ao funcionamento da língua. A escolha do texto e posteriormente do elemento linguístico a ser focalizado ocorreu em virtude de uma necessidade, mais do que comunicativa – mas também comunicativa! – pedagógica. E assim foi possível proporcionar ao professor em formação inicial a vivência de um agir docente que partisse dos objetivos didáticos, em um movimento que, acreditamos, possa viabilizar a assunção de uma atorialidade docente em detrimento de uma mecanização de um agir pautado na “passagem” do conteúdo.

Consideramos que esse agir docente, realizado e propiciado pela atividade de microaula, aponta para o processo de socialização acontecendo deliberadamente – e conscientemente – em uma etapa anterior ao ingresso na carreira docente, de modo que consideramos que esse processo não pode ser visto unicamente pelo critério de assumir uma sala de aula da Educação Básica (o que não quer dizer que estejamos desmerecendo a importância/necessidade de se assumir uma sala de aula durante a formação inicial!).

A partir dos resultados apresentados, defendemos, finalmente, que dispositivos didáticos que propiciem o desenvolvimento de capacidades docentes e colaborem para a construção de uma identidade profissional embasada em aspectos teóricos, metodológicos e reflexivos bem relacionados, tais como a microaula, podem fomentar um percurso formativo inicial satisfatório por, de fato, permitir que o acadêmico de licenciatura assuma o papel social/profissional de professor.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, Dwight W. Preface. In: BRUN, Edna Pagliari; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. *Micro-teaching: a description*. California: Stanford University, 1967. p. 1-2,
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.
- ANDRADE, Cleovia Almeida; BRUN, Edna Pagliari. Estágio obrigatório de línguas e literatura: uma proposta inovadora com práticas de ensino mais significativas. In: BRUN, Edna Pagliari; MIRANDA, Ana Karla Pereira de (org.). *Letras em foco: ensino, pesquisa, extensão e formação de professores*. Campo Grande: EDUFMS, 2021. v. 1, p. 229-260.
- BERBEL, Neusi A. Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan. /jun. 2011.
- BONAMIGO, Elcio Luiz; DESTEFANI, Amanda dos Santos. A dramatização como estratégia de ensino da comunicação de más notícias ao paciente durante a graduação médica. *Revista Bioética*, Brasília, v. 18, n. 3, p. 725-742, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CARRAVETTA, Luiza Maria Cezar. Do microensino à vídeo-aula na era digital. *Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 48-65, maio/jun. 2015.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- CUSTÓDIO, José de Arimathéia Cordeiro. A atualidade e necessidade do microensino. *Diálogo e Interação*, Cornélio Procópio, v. 3, p. 1-7, 2010.
- DREY, Rafaela. Fetzner. O ensino de língua inglesa na prática: micropráticas de ensino como estratégia de formação inicial de professores de língua estrangeira. *Textos FCC*, São Paulo, v. 57, p. 33-51, nov. 2019.
- GAGNON, Roxane. *Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale*. 2010. 500 f. Thesis (Doctorat en Sciences de l'Education) – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, Genève, 2010.
- HILA, Cláudia Valéria Doná. O microensino como instrumento de formação de professor de língua portuguesa. *Acta Scientiarum: Human and Social Sciences*, Maringá, v. 31, n. 1, 2009, p. 33-41.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAURENTINO, Vânia Márcia da Silva. A dramatização no estágio supervisionado: o role playing auxiliando na formação dos professores de ciências e biologia – reflexões e contribuições. *Revista EDaPECI*, São Cristóvão, SE, v. 15, n. 1, p. 88-101, jan. /abr. 2015.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

SANT'ANNA, Flávia Maria. *Microensino e habilidades técnicas do professor*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; ROJO, Roxane Helena Rodrigues; CORDEIRO, Glaís Sales. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard. Les outils de l'enseignant: un essai didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, Lyon, FR, v. 22, n. 1, p. 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; RONVEAUX, Christophe. Le synopsis: um outil pour analyser les objets enseignés. *In*: PERRIN-GLORIAN, Marie-Jeanne; REUTER, Yves. *Les méthodes de recherche en didactiques: actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 2006. p. 175-189.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Tradução de Leda Beck. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 469-229, dez. 2014.

TOBASE, Lucia; GESTEIRA, Elaine Cristina Rodrigues; TAKAHASHI, Regina Toshie. Revisão de literatura: a utilização da dramatização no ensino de enfermagem. *Revista Eletrônica de Enfermagem*, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 214-228, jan./abr. 2007.