

Os Estágios nos Cursos de Licenciatura

Anna Maria Pessoa de Carvalho

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Carvalho, Anna Maria Pessoa de
Os estágios nos cursos de licenciatura / Anna
Maria Pessoa de Carvalho. -- São Paulo : Cengage
Learning, 2012. -- (Coleção ideias em ação)

Bibliografia.

ISBN 978-85-221-1207-4

1. Educação - Estudo e ensino (Estágios
2. Licenciatura 3. Prática de ensino 4. Professores -
Formação profissional I. Título. II. Série.

12-00433

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Estágios nos cursos de licenciatura : Educação
370.71

CAPÍTULO 3

Observações Priorizando as Interações Verbais Professor-Aluno

3.1 Um pouco de teoria

As situações de aprendizagem podem ser vistas como 'uma interação entre professor, aluno, conteúdo e ambiente'. Dentre as possíveis combinações entre essas quatro variáveis, a interação professor-aluno é, sem dúvida, a mais forte e a mais frequente e a que vai determinar a qualidade das outras relações. E dentro das possíveis interações professor-aluno, a interação verbal é a que domina em uma sala de aula. Não que ela seja a única, pois cada conteúdo a ser ensinado tem também sua linguagem específica que faz das linguagens não verbais uma parte importante do ensino (por exemplo, as linguagens matemáticas – tabelas, gráficos e equações – nas aulas de ciências, as figuras nas aulas de biologia ou os mapas nas aulas de geografia). Entretanto, todas as demais linguagens são acompanhadas pela linguagem verbal. Portanto, estudar a interação verbal entre professores e alunos foi um dos primeiros desafios enfrentados pelos estudiosos do ensino em seu ambiente natural – a sala de aula.

Alguns problemas surgiram desde a segunda metade do século XX, quando esses estudos começaram a ser feitos: como observar essa

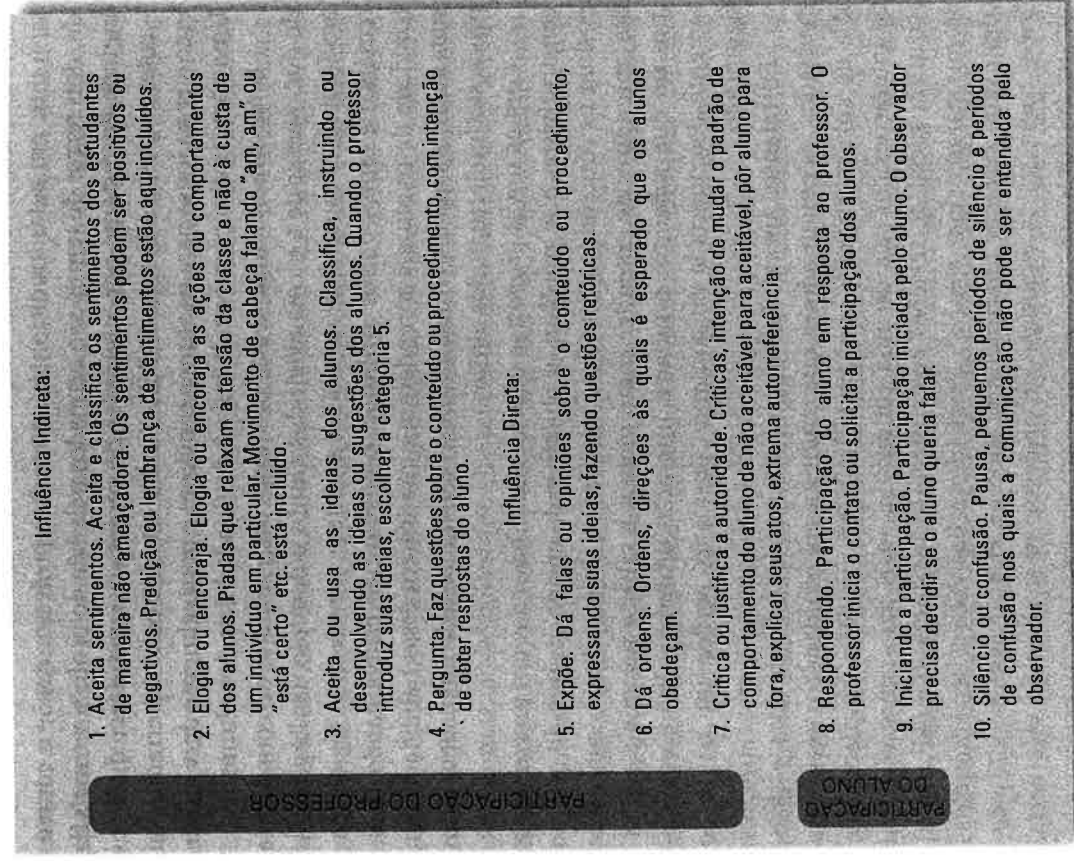
interação identificando, no decorrer de uma aula, as variáveis relevantes? Como apresentar objetivamente esses dados de tal forma que eles possam contribuir para o crescimento do professor e o entendimento da relação entre o ensino e a aprendizagem?

Nas décadas de 1960 e 1970, bem no início da mudança do paradigma educacional, do ensino de transmissão para um ensino em que os alunos constroem seus conhecimentos de uma forma intelectualmente ativa, esses eram problemas bastante pesquisados (Medley e Mizel, 1963; Amidon e Flanders, 1967; Simon e Boyer, 1967; Flanders, 1970; Rosenshine, 1971; Rosenshine e Furst, 1973).

Das soluções encontradas, o sistema proposto por Flanders (1970) é o que proporciona melhores condições para construir um 'retrato' das interações verbais em uma sala de aula, pois ele apresenta dez categorias para descrever a interação verbal entre professor e aluno, propondo também a construção de uma matriz relacionando os comportamentos observados. As categorias referentes às falas do professor estão relacionadas à diretividade de seu discurso, dessa forma minimizando ou maximizando a liberdade de participação dos alunos (Figura 3.1). Apesar de o sistema de Flanders retratar uma aula expositiva, de transmissão de conteúdo, ele contempla aquele professor que aceita os sentimentos e as ideias de seus alunos e os elogia – interações que, como mostraram as pesquisas citadas, tornam a aula mais participativa.

O mais importante na proposta de Flanders foi a possibilidade de mostrar a interação entre as categorias, como o comportamento do professor assim que seu alunos terminassem de responder a uma questão: ele elogiava, aceitava o que o aluno falava, simplesmente respondia expondo a matéria ou o repreendia? Essa fala do professor após o aluno se expressar influi diretamente no clima da aula. Outra interação professor-aluno importante é observar quando o aluno fala na aula: somente depois de uma pergunta do professor ou ele tem a liberdade de perguntar, interrompendo a exposição do mestre? E o professor, quando faz uma questão, proporciona tempo para os alunos pensarem ou imediatamente continua a exposição? Todas essas interações são importantes para definir o clima da aula.

Figura 3.1 Sumário das Categorias para Análise de Interação segundo Flanders



Fonte: Flanders (1970).

Entretanto, a síntese apresentada por Rosenshine e Furst (1973) sobre as pesquisas de observações sistemáticas em sala de aula mostrou que, em aulas 'tradicionais', quando o professor expõe o conteúdo, dois terços do tempo são ocupados pela fala do professor e mais da metade do restante por atividades do professor, como fazer questões – cujas respostas são monossilábicas: sim ou não, certo ou errado – ou escrever na lousa para os alunos copiarem e possivelmente decorarem. Uma parte muito pequena da aula é destinada à fala dos alunos.

Uma consequência dessas pesquisas foi a tomada de consciência de que, apesar de a escola exigir dos alunos o domínio das linguagens acadêmicas, a capacidade de análise e síntese, o raciocínio lógico-matemático e tantos outros atributos, o ensino não estava dando oportunidade de os alunos aprenderem e praticarem essas habilidades em suas aulas. As aulas só inibiam o desenvolvimento da linguagem e dos processos intelectuais dos alunos.

Com as novas propostas educacionais, baseadas em pressupostos construtivistas que ampliam os objetivos do ensino, propondo que, ao ensinar os conteúdos específicos também se desenvolva a capacidade dos aprendizes de entender como viemos a saber e por que acreditamos no que sabemos, estudar a interação professor-aluno, completamente desconectada do conteúdo ensinado, perdeu um pouco do significado.

Entretanto, apesar desses conhecimentos já produzidos e sistematizados, os pesquisadores que continuaram estudando o ensino em sala de aula mostraram que, ainda hoje, há uma grande quantidade de interações em sala de aula conduzidas mais para conservar uma estrutura social de relações entre professor e alunos (Lemke, 1990) do que para ensinar ciência¹. Essas interações podem ser entendidas como uma *exposição processual* que Bloome et al. (1989, p. 272) definem como (a) “a exposição de professor para aluno, e vice-versa, em um conjunto de procedimentos acadêmicos interativos, que eles mesmos contam como a realização de uma lição” e (b) “a ratificação

da lição não está necessariamente relacionada à aquisição do conteúdo acadêmico ou não acadêmico desejado, ou habilidades, mas está relacionada ao conjunto de significações culturais e de valores, mantido pela comunidade educacional para educação em sala de aula”.

Podemos entender as exposições processuais como hábitos sociais da escola, o que significa que a vivência em salas de aula é ordenada, muitas vezes, sem questionamento e sem objetivo para os estudantes. Exposição processual é o que cada um faz em sala de aula quando está simplesmente ‘fazendo lição’ mecanicamente, sem necessidade de raciocinar sobre o conteúdo que está sendo ensinado. Muitas vezes, quando estudamos as interações professor-alunos, encontramos aulas em que os alunos participam bastante, respondendo a todas as questões feitas pelo professor, o que nos dá a impressão de uma aula muito ativa. Entretanto, quando examinamos mais detalhadamente as perguntas, observamos que elas levam os alunos a responder mecanicamente, a falar coisas que eles já sabem, simplesmente precisando da memória para responder. Estudar as questões dos professores é um ponto importante para entendermos o ‘fazer lição’.

Em uma interessante pesquisa, Jiménez-Aleixandre et al. (2000) procuraram analisar o ‘fazer lição’ ou ‘fazer ciência’ em uma sequência didática de biologia. Os autores utilizaram o conceito de exposição processual para descrever o ‘fazer lição’ e verificaram que era dado um tempo grande das aulas para o cumprimento de expectativas do que estudantes e professores fazem enquanto estão na escola, como revisões de tarefa de casa, anotações das aulas, testes e a exigência de que os estudantes concluíssem um gráfico a cada investigação no laboratório, sem levar em consideração o propósito da investigação.

Para caracterizar o ‘fazer ciência’, isto é, os diálogos científicos ou argumentações dos estudantes durante as aulas de biologia, os autores utilizaram o referencial de Toulmin (1958/2006) e mostraram que a construção de argumentos científicos pelos alunos está intimamente relacionada com um ambiente adequado em sala de aula. Nas salas de aula observadas nesse estudo, o professor combinou um clima de confiança, o qual estimulou os estudantes a exprimir e a defender as suas

¹ Referimo-nos à ‘ciência’ de uma maneira geral. Podem ser tanto as ciências naturais (física, química, biologia) como as ciências sociais (história, geografia, sociologia).

opiniões, com o uso de tarefas para as quais era necessário que os estudantes trabalhassem colaborativamente e resolvessem problemas. O resultado foi o surgimento de argumentação nas intervenções dos estudantes, principalmente quando solicitavam ao colega para explicar ou apoiar suas posições. Nessas ocasiões, eles propunham justificativas e até apoios teóricos como suporte de suas posições. Os autores acreditam que isso foi possível porque os estudantes estavam acostumados a trabalhar em grupos e a raciocinar sobre as suas opiniões durante todo o período.

Em nossas salas de aula, não são dadas muitas oportunidades para os estudantes discutirem questões científicas, relacionarem dados e oferecerem explicações. Também é difícil encontrar ambientes de aprendizagem que deem aos estudantes oportunidades de, em grupo, resolver problemas, discutir ciências e falar ciências. Quando essa oportunidade é oferecida, por meio de atividades de ensino problematizadoras, mesmo em pequena escala, os estudantes usam um número de operações (argumentativas e epistemológicas) que fazem parte da cultura científica (Sasseron e Carvalho, 2011; Barrelo e Carvalho, 2011). Propor um ambiente de aprendizagem não diretivo, dando liberdade intelectual para os alunos pensarem e argumentarem, tanto desenvolve como facilita a construção, a representação e a avaliação do conhecimento e dos métodos investigativos pelos estudantes.

3.2 Estágios de observação da interação verbal em sala de aula: proposição de problemas

Os objetivos dos problemas propostos nesta seção é levar os licenciandos ou os professores em serviço a tomar consciência do grau de liberdade intelectual que as interações professor-alunos em sala de aula podem oferecer aos estudantes e também a verificar se na aula se ‘faz lição’ ou se há liberdade para os alunos ‘fazerem ciências’.

Como já expusemos, essas observações analíticas tanto podem ser realizadas nas aulas do professor que recebe o estagiário como nas aulas dos próprios estagiários em seus estágios de regência, sendo esta

última a melhor das observações, pois, analisando suas próprias, aulas o futuro docente terá mais condições de modificá-las.

A interação professor-aluno é uma das principais variáveis na caracterização entre o ‘fazer lição’ ou ‘fazer ciência’. Mesmo que o professor tenha como apoio material didático investigativo, se ele for diretivo ao propor as questões ou se não aceitar as ideias dos alunos, não conseguirá criar um clima de confiança em suas aulas que dê condições para os alunos argumentarem sobre o conteúdo estudado. Para facilitar essa observação, apresentamos problemas que focalizam as perguntas do professor, as respostas dos alunos, o *feedback* dado pelo professor e os momentos de silêncio ou confusão.

Observações das perguntas dos professores

1º Problema

O professor inicia o ensino de um novo tópico de seu programa. Observe 10 minutos e marque nesse período o número de perguntas que ele fez. Tome nota dessas perguntas e das respostas dos alunos para futuras discussões. Se possível, observe também o que os alunos (um grupo ao seu redor) estão fazendo.

Promova uma discussão – com os outros estagiários na faculdade ou em seu relatório – sobre as questões feitas pelo professor.

Em um ensino tradicional e bastante diretivo, o professor, mesmo que utilizando outras linguagens não verbais como a escrita na lousa, expõe o tempo todo sem nenhuma interação com os alunos. Cabe aos alunos prestar atenção, seguir o raciocínio do professor e copiar no caderno.

Um primeiro passo para abrandar a diretividade é o professor organizar seu ensino levando em conta o conhecimento espontâneo de seus alunos, isto é, o que eles já viram ou já sabem sobre o tema a ser ensinado. E isso tradicionalmente é feito por meio de perguntas aos alunos. Mesmo sem levar em conta os conceitos espontâneos, o pro-

fessor pode fazer perguntas para estimular a participação dos alunos ou até propor questões para sentir se a classe está acompanhando a sua exposição.

Assim, é muito importante observar o tipo de questão que é feito pelo professor ao expor ou sistematizar o conhecimento já discutido. Eram perguntas retóricas do tipo “Vocês estão entendendo?”, “Quem tem alguma pergunta?” ou eram perguntas que os alunos tinham condições de responder? E os alunos responderam? Eles participaram da aula?

2º Problema

Em três diferentes tipos de aula (por exemplo, aula expositiva, de problemas e de laboratório) ou em aulas de três diferentes professores, observe e tome nota das questões feitas. Procure, após as aulas, categorizar essas questões para uma melhor discussão com seus pares ou no relatório. Pode incluir nessas questões as perguntas já obtidas na atividade anterior.

São vários tipos de questões que os professores podem fazer a seus alunos, e cada uma exige uma resposta diferente, uma atividade de pensamento distinta de seus alunos.

Um tipo de pergunta muito comum são as *perguntas retóricas*, aquelas que não são para os alunos responderem, são mais um jeito de falar, uma forma de exposição em que o expositor faz questões e ele mesmo responde. Logo após a pergunta, não existe a categoria silêncio, isto é, um pequeno intervalo (mais ou menos 3 segundos) para que o ouvinte responda.

Outro estilo de questionamento bastante comum, principalmente em exposições diretas, são as *perguntas sem sentido*. São questões do tipo “Vocês entenderam?”, “Têm alguma dúvida?”, “Tudo bem, posso continuar?”, feitas quase sempre ao final de uma exposição. Essas questões visam mais apaziguar a consciência do professor do que obter a real resposta do aluno. Quase sempre observamos, após essas questões, momentos de silêncio (categoria 10), alguns até longos, com mais de 10 segundos, acompanhados de uma expressão interrogativa

no rosto de professor. Mas que aluno tem coragem de dizer que não entendeu nada ou mesmo de fazer uma pergunta referente ao início da exposição? As participações dos alunos, quando existem, são nesses casos pontuais, buscando explicações periféricas ao objetivo da exposição (por exemplo: “Não entendi o que está escrito ali”).

Outro tipo de questão que comumente encontramos durante uma exposição são *perguntas de complementaridade*, isto é, o professor começa uma frase e deixa para os alunos terminarem. Por exemplo: “Este é um movimento retíneo e...?” Os alunos: “uniforme”. Ou: “A aceleração da gravidade vale...?” Os alunos: “9,8”, e o professor completa: “metros por segundo ao quadrado, não se esqueçam das unidades!”. Esses são questionamentos que dão a impressão de que toda a classe está pensando, raciocinando, pois existe uma boa participação dos alunos. Entretanto, se observarmos criticamente, veremos que o professor só pergunta aquilo que os alunos já sabem e, além disso, são questões de memorização de conhecimentos específicos e não de raciocínio. São questões tão simples que sequer necessitam de tempo entre a pergunta e a resposta dos alunos, pois eles não pensam para responder: ou já sabem e respondem ou não se lembram e ficam quietos.

Outro questionamento que não exige reflexão dos alunos são as *perguntas com somente duas possibilidades de resposta*. Exemplos: “A aceleração é positiva ou negativa?”; “O movimento é uniforme ou uniformemente acelerado?”. Quase sempre os alunos não titubeiam: escolhem logo uma das opções!

O difícil é mudar esses tipos de questões para *perguntas que levam o aluno a raciocinar*. São questões um pouco mais longas, seguidas de tempo – sempre mais de 3 segundos (categoria 10) – para os alunos responderem. Por exemplo: “No exemplo que estou explicando, como determinar o tipo de movimento do carrinho?”. Nesse tipo de questão, o aluno tem de raciocinar sobre os conceitos ensinados: recordar os tipos de movimentos, suas características e o processo de classificação dos movimentos e aplicar esses saberes no exemplo dado. Além do conteúdo conceitual, ele precisa saber também os conteúdos procedimentais. No tempo dado para os alunos pensarem, eles quase sempre

o utilizam para discutir com seus colegas, o que é bastante natural e importante, uma vez que nessa troca de ideias com os colegas eles ‘podem’ testar sem constrangimento seu raciocínio.

Forneceremos agora um último problema para ser resolvido não durante os estágios nas escolas, mas na aula na universidade, utilizando os dados obtidos em suas observações.

3º Problema

Dentro do contexto das aulas assistidas, procure reformular as questões do segundo problema, transformando-as em perguntas que levam os alunos a raciocinar (o ideal seria que as aulas observadas fossem as suas próprias aulas do estágio de regência).

Observação de como o professor responde aos seus alunos – Triáde I-R-F

A triáde I-R-F – isto é, o professor inicia, o aluno responde, o professor dá o *feedback* ao aluno – talvez seja o conjunto de comportamentos que mais caracteriza o professor e o que separa um professor diretivo de um indireto, mesmo que este último tenha muitos comportamentos diretivos – exponha, dê ordens ou faça críticas. O que o professor diz, assim que o aluno responde à sua questão, é o que vai marcar esse aluno e toda a classe que está ouvindo e prestando atenção no professor. Se o professor responde ao aluno elogiando ou aceitando sua ideia, mesmo que ela não esteja certa, fazendo então novas perguntas para melhor entender o que o estudante quis falar, os outros alunos se sentirão encorajados para participar da aula e responder quando o professor fizer novas questões. Entretanto, se o *feedback* for negativo, isto é, se ele criticar mesmo de leve a resposta do aluno, os outros não terão coragem de se expor perante seus colegas, e a aula ficará cada vez com menos participação intelectual dos alunos. É muito frequente esse tipo de comportamento afetar o nível de participação dos alunos, que deixam de prestar atenção na aula e iniciam uma relação de agressividade com o professor.

Encontramos muitos professores que querem apresentar um comportamento neutro em relação às respostas dos alunos, passando diretamente a expor depois que o aluno responde. Esse comportamento também é caracterizado como diretivo, pois mostra o aluno só como coadjuvante, como um apoio à exposição. Não custa nada a esse professor fornecer uma palavra positiva, um ‘ótimo’, um ‘muito bom’, antes de continuar expondo. São palavras que tomam menos de um segundo do tempo do professor, mas que têm uma influência enorme no clima da aula e nas relações estabelecidas entre o professor e os seus alunos.

4º Problema

Em uma aula, observe as triádes I-R-F, prestando atenção em como o professor fala após o aluno responder à sua pergunta. Observe o aluno que respondeu e também os outros alunos, enquanto o professor dá o seu *feedback*. Tome nota dessas participações e, após a aula, classifique-as de acordo com sua diretividade.

É importante que o estagiário tenha oportunidade de discutir com seus colegas essas triádes, que representam, para o aluno do ensino básico, o desempenho de um dos papéis intelectuais mais frequentes em aula. Ao relacionar esses dados obtidos no estágio com o clima em sala de aula, o estagiário tem condições de discutir a relação entre como o professor ensina – em termos de interação verbal – e a aprendizagem de seus alunos.

Observação de como os alunos participam da aula

O que estava acontecendo na aula quando os alunos começaram a falar? É muito diferente, do ponto de vista intelectual, quando os alunos falam, conversam com seus colegas, após uma pergunta do professor ou após uma bronca dele. Também é muito diferente ter uma classe em que o aluno só participa quando é solicitado pelo professor (cate-

goria 8) e outra em que o aluno tem a liberdade de perguntar suas dúvidas ou mesmo expor suas ideias sobre o assunto estudado (categoria 9). Essa liberdade intelectual que o professor imprime em suas classes está diretamente relacionada com a aprendizagem dos alunos, e esse fator precisa ser observado pelos estagiários.

5º Problema

Nas aulas que estão sendo observadas, conte o número de vezes que o aluno responde ao professor (categoria 8) e o número de vezes em que ele inicia um diálogo (categoria 9). Estabeleça uma relação entre esses dois fatores (categoria 9/categoria 8).

Essa relação pode variar de zero, quando não existe a categoria 9, isto é, quando nenhum aluno tem a liberdade de iniciar um diálogo (nem mesmo o mais corriqueiro, que é “explique de novo! não entendi o que o senhor falou”), a infinito, quando não existe a categoria 8, mas somente a 9, isto é, o professor não pergunta nada a seus alunos, sendo eles que fazem todas as perguntas, dirigindo então a aula. Nenhum desses dois extremos é válido em uma relação de ensino e aprendizagem. O professor não deve ser tão fechado que não permita ser interrompido nem tão aberto que não tenha o domínio intelectual da classe.

Qual é uma boa relação? Essa é uma resposta que depende de muitas outras variáveis, principalmente da atividade de ensino que o professor está propondo; por esse motivo, essa relação não deve ser extraída em uma só aula, mas em um conjunto de aulas de um mesmo professor.

Observação dos acontecimentos que provocaram os silêncios ou confusões

É importante observar o que causa o silêncio ou as confusões (categoria 10) em uma sala de aula.

Esses acontecimentos podem ser positivos ou negativos. Em uma aula tradicional, pretende-se que os alunos fiquem em silêncio e que

não haja confusão, que tem sempre uma conotação negativa. Entretanto, o silêncio nem sempre significa aprendizagem dos alunos, muito pelo contrário. Muitas vezes, eles estão ‘longe’, estudando outra matéria, lendo coisas não referentes à aula e até mesmo brincando com jogos no celular ou ouvindo um MP3.

Por outro lado, a confusão pode ter conotação positiva, se for resultante de uma dinâmica de grupo em que os alunos estão discutindo um texto dado pelo professor.

Desse modo, é muito importante observar com rigor o que provocou o aparecimento dessa categoria na aula.

6º Problema

Nas aulas do estágio, observe e classifique, segundo as categorias de Flanders, o que provocou o silêncio ou a confusão nas aulas. Após cada aula observada, classifique os silêncios ou confusões pelos comportamentos imediatamente anteriores a essa categoria, vendo qual comportamento do professor ou dos alunos os provocou.

É muito diferente uma confusão gerada por uma pergunta do professor, a qual leva os alunos a discutir com os colegas ou a abrir os livros e buscar as respostas, de uma ocasionada pela repreensão do professor, a qual também faz com que os alunos falem com os colegas, porém não sobre a matéria estudada nem de uma maneira positiva. Os estagiários precisam tomar consciência dos diferentes tipos de confusões, principalmente porque eles são, na sua maioria, provenientes de um ensino tradicional em que confusão significava bagunça.