

Oralidade e formação docente: o caso das microaulas

Orality and teacher training: the case of micro lessons

Sandoval Nonato

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo: Este estudo propõe refletir sobre o lugar da oralidade na formação docente, focalizando a produção de breves episódios de práticas de ensino – chamados de *microaulas orais* – por estudantes de curso de graduação em Letras. A hipótese é de que os processos de formação inicial para a docência constituem-se pela apropriação de gêneros textuais cuja incorporação tanto permite certo exercício do trabalho de ensino pelas estudantes, quanto subsidia o incremento de suas práticas de letramento. Do ponto de vista teórico e metodológico, a abordagem das microaulas orais como gênero textual da formação docente convoca uma dupla perspectiva (didática e interacional), tomando por base a noção de *gesto didático* como dispositivo analítico. A descrição e análise de uma microaula em sua configuração composicional global e de alguns recursos textuais implicados em sua formulação permitem levantar elementos para a compreensão dos modos como as estudantes representam a ação central de seu futuro trabalho – a experiência de ensinar.

Palavras-chave: Formação docente; Letramento acadêmico; Microaulas; Oralidade

Abstract: This study proposes to reflect on the place of orality in teacher education, focusing on the production of brief episodes of teaching practices – called *oral micro lessons* – by undergraduate students in Letters. The hypothesis is that the processes of initial training for teaching are constituted by the appropriation of textual genres whose incorporation both allows a certain exercise of the teaching work by the students, as well as subsidizes the increment of their literacy practices. From a theoretical and methodological point of view, the approach to oral micro lessons as a textual genre in teacher education calls for a double perspective (didactical and interactional), based on the notion of *didactic gesture* as an analytical device. The description and analysis of a micro lesson in its global compositional configuration and of some textual resources involved in its formulation allow to raise elements for the understanding of the ways in which the students represent the central action of their future work – the teaching experience.

Keywords: Academic literacy; Micro lessons; Orality; Teacher education



1 Introdução

A pesquisa sobre letramento acadêmico e formação docente recebeu expressiva atenção da pesquisa científica brasileira – no campo dos estudos da linguagem – nas duas últimas décadas. A produção bibliográfica concernente ao tema em questão congrega um conjunto amplo de estudos desenvolvidos no âmbito de diferentes linhas de investigação e conforme a consideração de diversos aportes teóricos, contextos, dispositivos analíticos e *corpora* de investigação. A título de ilustração, podem ser mencionados pelo menos cinco volumes ou dossiês de periódicos brasileiros especializados que tematizam o problema do letramento acadêmico na interface (maior ou menor) com a formação docente, publicados entre 2008 e 2019.

O número temático especial do periódico *Linguagem e(m) Discurso* intitulado *Letramento e formação de professores* – volume 8, número 3 –, publicado em 2008 e organizado por Angela B. Kleiman e Marcos Baltar, tematiza “os impactos dos estudos do letramento no ensino, tanto na formação do professor quanto no seu campo de ação, a sala de aula” (KLEIMAN; BALTAR, 2008, p. 415).

O volume 13, número 24, do periódico *Scripta* constitui-se em um dossiê intitulado *Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário*, publicado em 2009 e organizado por Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, Juliana Alves Assis e Lourenço Chacon, tendo sua idealização atribuída à “imaginação criativa” de Maria de Lourdes Matêncio (CORRÊA, 2009, p. 12). O dossiê compõe-se de 14 (quatorze) trabalhos que enfocam a produção da escrita em diferentes contextos institucionais e com base em questões e interesses de pesquisa diversos.

O volume 8, número 16, do periódico *Raído* constitui-se em um dossiê publicado em 2014 e organizado por Adair Vieira Gonçalves e Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. O dossiê é “destinado a diferentes perspectivas dos estudos do letramento” e seu foco incide sobre “os eventos de letramentos que ocorrem em ambientes acadêmicos, dentro e fora do Brasil” (GONÇALVES; CORRÊA, p. 7). O dossiê compõe-se de 11 (onze) trabalhos que enfocam a produção da escrita em diferentes contextos institucionais (acadêmicos) e com base em questões e interesses de pesquisa diversos.

O volume 14, número 03, do periódico *Revista do GEL* constitui-se em um dossiê intitulado *Letramentos acadêmicos, Internet e Mundialização*, publicado em 2017 e

organizado por Fabiana Komesu, Juliana Alves Assis e Sophie Bailly. O dossiê compõe-se de 11 (onze) trabalhos – além do texto de Apresentação –, propondo “um debate multidisciplinar sobre os desafios contemporâneos do processo de internacionalização dos conhecimentos, aos quais se atrelam diretamente questões relativas à produção e à distribuição/circulação de discursos e textos acadêmico-científicos, guiadas por (novas) práticas discursivas trazidas pela internet e pelo processo de mundialização” (KOMESU; ASSIS; BAILLY, p. 10).

O volume 22, número 3, do periódico *Linguagem & Ensino* constitui-se em um dossiê intitulado *Letramentos acadêmicos: epistemologias, práticas de escrita e experiências pedagógicas em interface no ensino superior*, publicado em 2019 e organizado por Cynthia Agra de Brito Neves, Fernanda Correa Silveira Neves e Guillaume Nassau. O dossiê compõe-se de 22 (vinte e dois) trabalhos que investigam a produção da escrita em diferentes contextos institucionais (acadêmicos), enfocando “cinco eixos temáticos, a saber: 1) autoria, 2) a relação com a palavra de outrem, 3) dispositivos e recursos didáticos, 4) sistemas de métrica de citações e 5) gêneros do discurso” (NEVES; GALLI; NASSAU, 2019, p. 475).

A quase totalidade desses estudos ocupa-se do que se convencionou chamar de escrita acadêmica ou *escrita na universidade* (FIAD, 2011), ou seja, de processos de produção-recepção de gêneros textuais escritos no meio universitário ou acadêmico (especialmente no nível de graduação, mas também no nível de pós-graduação). Nenhum entre eles toma a oralidade ou gêneros textuais orais como objeto de investigação central quando da abordagem do letramento acadêmico. Alguns entre eles discutem as relações entre os gêneros acadêmicos e a formação da professora de língua¹.

O presente estudo busca-se inserir nesse percurso de produção científica sobre o letramento acadêmico e a formação docente, abordando um gênero textual oral – breves episódios de simulação de práticas de ensino chamados de *microaulas* –, em estreita relação com o problema da formação da professora (de língua portuguesa)². Nas seções, a seguir, o estudo:

¹ Sempre privilegiarei, neste texto, o uso de formas no feminino para me referir aos e às estudantes do curso de licenciatura em Letras, graduandos (as), licenciandos (as), futuros (as) professores (as) de língua portuguesa.

² Este estudo integra o conjunto de ações que se vem desenvolvendo no âmbito do Projeto de Pesquisa “Oralidade e escrita no letramento acadêmico e na formação docente: o caso das microaulas e anotações” (Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Agradeço aos (às) pareceristas anônimo (a)s pelos

- i. expõe alguns elementos de qualificação da microaula; apresentando um arrojado da dupla perspectiva (didática e interacional) que orienta sua abordagem como gênero textual da formação docente;
- ii. caracteriza o contexto de geração dos dados, bem como apresenta a descrição-análise de uma microaula em sua configuração composicional global, destacando alguns recursos textuais implicados em sua formulação.

As considerações finais do estudo dedicam-se a levantar elementos para a discussão sobre o lugar da oralidade na experiência de aprendizagem do ofício de ensinar por graduandas de curso de licenciatura, futuras professoras de língua portuguesa.

2 Microaulas na formação docente: qualificação geral e aportes teóricos

2.1 Gêneros textuais da formação docente

Entre os pressupostos centrais da reflexão sobre a formação da professora encontra-se a hipótese de que os processos de formação inicial para a docência constituem-se pela apropriação de gêneros textuais (*gêneros catalisadores*, na percepção de SIGNORINI, 2006) cuja incorporação tanto permite certo exercício do ofício pelas aprendizes de professora, quanto subsidia o incremento de suas práticas de letramento; formação e letramento da professora concebidos, portanto, como facetas do mesmo processo (BUENO; LOPES; CRISTÓVÃO, 2013; KLEIMAN, 2001; 2008; KLEIMAN; MATÊNCIO, 2005). A compreensão da formação docente com base nos processos de recepção e produção de textos e nas práticas de linguagem neles implicadas (MATÊNCIO, 2008; SILVA; ASSIS, 2010) supõe considerar o letramento acadêmico como “objeto e instrumento de formação” (SILVA; ASSIS; RINCK, 2012, p. 9).

Em outros termos, supõe compreender a dimensão semiótica das práticas de formação docente abordando os textos que nelas circulam como instrumentos que atuam, conforme a perspectiva vigotskiana (VIGOTSKI, 1935/2001), sobre um conjunto de funções psíquicas – memória, generalização, percepção, reflexão etc. – que, só existindo e se desenvolvendo por meio da linguagem, são estruturantes dos processos de

comentários quando da avaliação deste texto, sendo de minha inteira responsabilidade seu conteúdo e o estilo de composição.

aprendizagem e desenvolvimento de técnicas sofisticadas, como a ação de ensinar (SCHNEUWLY, 2008). Pensar sobre a formação acadêmica inicial do professor em tais termos implica, assim, alocar as práticas de textualização e os gêneros textuais nelas gerados no coração do processo de aprendizagem do ofício de professora pela graduanda.

No conjunto de práticas de textualização que se atualizam no ambiente de formação docente inicial, gera-se um circuito complexo de gêneros textuais que podem assumir pelo menos duas funções (dois funcionamentos) complementares, a saber:

- i. do ponto de vista da ação de aprendizagem, gêneros textuais instituídos em objetos de conhecimento (objetos de ensino) a serem apropriados pelas estudantes em processo de formação: além daqueles que integram outros espaços de formação acadêmica (resumo, resenha, relatório, ensaio, artigo, monografia, seminário, webinar, exposição oral, debate oral etc.), há aqueles específicos ao ambiente de formação docente (relatório de estágio de observação e regência, webaula, entrevista com professores, alunos ou coordenadores pedagógicos da escola-*lócus* do estágio, projeto de ensino, plano de aula, documento de parametrização curricular etc.);
- ii. do ponto de vista da ação de ensino do ofício, ou seja, do trabalho da formadora e do formador, gêneros textuais instituídos em dispositivos didáticos. Teríamos, nesse caso, aquilo que Hoffstetter; Schneuwly (2009) chamam de “saberes para ensinar” (em oposição a “saberes a ensinar”). Ou seja, gêneros textuais da prática ou do campo profissional, vários dos quais tornados presentes e transmutados no espaço da formação acadêmica inicial. Trata-se, portanto, de gêneros textuais utilizados pelo formador como instrumento de trabalho.

Há relação de estreita reciprocidade entre esses dois funcionamentos assumidos pelos gêneros textuais no ambiente de formação docente (v. GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012; MAGALHÃES; BUENO; COSTA-MACIEL, 2021; MAGALHÃES; CALLIAN; CABETTE, 2020). Assim, os gêneros textuais que funcionam como objetos de conhecimento a serem apropriados nas práticas de formação docente pelas estudantes são acionados, do ponto de vista do trabalho de formação, por instrumentos que medeiam a relação dessas estudantes com tais objetos. Entre os mais proeminentes instrumentos de trabalho da formadora encontra-se a tarefa ou o exercício (ou ainda a *atividade*, como se

costuma nomear no campo escolar e no acadêmico) propostos ao longo do desenvolvimento das aulas, oficinas ou encontros do curso de formação, às estudantes futuras professoras (cf. SCHNEUWLY, 2001).

Em síntese, neste estudo, as microaulas orais são consideradas gêneros textuais de estatuto dúplice no ambiente da formação acadêmica, constituindo-se tanto em objeto de conhecimento – ou seja, um tópico de conhecimento entre os vários outros tópicos que conformam o projeto do curso de formação –, quanto em instrumento do trabalho de formação docente. Não nos deve escapar o fato de que é a *experiência de ensinar* o que está suposto nas microaulas quando tornadas objeto de conhecimento no ambiente da formação docente: trata-se, portanto, de um conhecimento de natureza acional ou procedimental, um *fazer*.

2.2 A noção de *gesto didático* entre perspectiva didática e perspectiva interacional

Para a qualificação da noção de gesto didático retomo a perspectiva didática do trabalho docente tal como desenvolvida nos estudos coordenados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009): a perspectiva das relações entre os processos de ensino e seus efeitos na construção das aprendizagens. Ou, mais precisamente, a dimensão do trabalho docente relativa aos modos de geração dos saberes escolares ou disciplinares (conteúdos ou objetos de ensino) e aos modos de consumo e distribuição dos mesmos na situação didática (métodos e recursos de ensino).

Caudatária, do ponto de vista epistemológico, do materialismo histórico, a concepção de trabalho docente proposta pelos pesquisadores é interpretada pela convocação tanto da contribuição teórica da psicologia vigotskiana, quanto daquela produzida no campo da didática de línguas, especialmente no que se refere a uma epistemologia do percurso histórico de invenção das disciplinas escolares (CHERVEL 1998; CHEVALLARD 1985). Com base nesse duplo aporte, os pesquisadores defendem que o trabalho docente tem como objeto os processos psíquicos dos alunos, ou seja, seus “modos de pensar, fazer e falar”, que são transformados por meio da utilização, pelo docente (*ação do sujeito*), de sistemas semióticos (*instrumentos*) particulares, tendo como

resultado esses *modos de pensar, fazer e falar* transformados (*produto*), isto é, a aprendizagem do aluno³.

Ocorrendo somente de maneira indireta, as transformações por que passam esses processos psíquicos são condicionadas pelo modo como se constitui a circulação dos objetos de saber na sala de aula. Para Schneuwly (2000; 2009), é pela mediação do trabalho docente que tais objetos, uma vez previstos como objetos de ensino nos programas e currículos, transformam-se, nas práticas de ensino efetivas, em *objeto ensinado*.

Dois movimentos fundamentais do trabalho docente dariam corpo a essa mediação didática pela qual os objetos de ensino se reconfiguram como objetos ensinados na interação em sala de aula: por um lado, os objetos de saber são tornados presentes (*presentificados*) na cena didática; por outro lado e em relação de reciprocidade com esse movimento de *presentificação*, os objetos são *topicalizados*, ou seja, determinadas dimensões ou aspectos deles constitutivos são eleitos como *pontos* ou *tópicos* a serem tratados como objetos de estudo particulares. Trata-se, como postula Chevallard (1985), de um processo de *dupla semiotização*.

A mediação desse processo constitui-se e é organizada conforme um conjunto de gestos profissionais específicos do trabalho docente, chamados de gestos didáticos (AEBY DAGHÉ; DOLZ, 2008). Na construção da noção de gesto didático, Schneuwly propõe uma analogia dessa noção com aquela de *gestus*, tal como concebida no teatro de Bertolt Brecht.

Sob o termo *gestus* cabe supor um conjunto de gestos, de jogos de fisionomia e (o mais frequente) de declarações feitas por uma ou várias pessoas dirigidas a uma ou a várias outras. Um feirante que vende peixe mostra, entre outros, o *gestus* da venda. [...] Palavras, gestos podem ser substituídos por outras palavras, outros gestos, sem que o *gestus* da venda seja modificado (BRECHT, B. 1940/2000, p. 892s. *apud* SCHNEUWLY, 2009, p. 36).

O interesse teórico dessa analogia está no fato de permitir alçar o gesto didático à condição de ato de fala, no sentido em que concebe essa noção a tradição dos estudos performativos no campo da pragmática (v. AUSTIN, 1962/1990)⁴.

³ As versões traduzidas de textos não publicados em português são de minha responsabilidade.

⁴ Caberia acrescentar que se trata de um ato de fala cujo efeito perlocucional afeta fucralmente a natureza da relação interacional, intersubjetiva, se considerarmos a postura brechtiana suposta no recurso de *quebra*

Sob uma perspectiva textual-interativa (cf. MARCUSCHI, 2005; SILVA, 2003; 2005), tal qualificação da noção de gesto didático pode-se muito apropriadamente inspirar na opção goffmanniana em tomar a *ordem da interação* como posto de observação privilegiado para problematizar a ação situada e distribuída de atores sociais na instância dos *encontros* em se organizam as relações sociais (MARTINS, 2008; TRAJANO FILHO, 2008; VELHO, 2008). Particularmente no clássico *The presentation of self in everyday life*, publicado em 1959, Goffman recorre à linguagem teatral para qualificar os papéis que os atores sociais desempenham na interação social – institucional – quando da construção de uma imagem de si, o que supõe, segundo o autor, “O estudo das técnicas pelas quais a atividade é transformada em espetáculo” (GOFFMAN, 1959/1975, p. 40).

Na Introdução do estudo, Goffman afirma ser a definição da situação (*o que estamos fazendo aqui e agora*) o motor ou o princípio estruturante da troca interacional, o que implica um trabalho co-construído pelos participantes: “há geralmente uma espécie de divisão do trabalho definicional [da situação]” (GOFFMAN, 1959/1975, p. 18). Nessa direção, como ações verbais e multimodais orientadas particularmente para fins de ensino, os gestos didáticos podem ser qualificados com base naquilo que Margarida Salomão postula como o “drama das representações”, o que suporia tomá-los no interior dos processos sociais de atribuição de sentido, ou seja, como gestos interpretativos por excelência, considerando que “interpretar é representar, no sentido dramático de representação” (SALOMÃO, 1999, p. 71). Ao retomar a contribuição de Goffman, assinala a autora:

Do ponto de vista de Goffman, toda interação comunicativa (ou todo encontro, como ele o denomina) é dramático, na medida em que participar dele é inserir-se numa determinada moldura (ou “frame”) e exercer dentro dela um papel comunicativo particular. (...) É Goffman quem diz que o encontro é sempre drama, embora possa prevalecer nele a dimensão de jogo (predomínio dos objetivos locais) ou de rito (predomínio das normas que garantem sua coesão interna). (SALOMÃO, 1999, p. 71)

Na interface entre perspectiva didática e perspectiva interacional, a noção de gesto didático pode ser bastante elucidativa para a pesquisa sobre sala de aula e sobre ensino,

da quarta parede, ou seja, um teatro em que o auditório é incorporado como participante e não receptor passivo da ação dramática.

ou seja, para a pesquisa que procura criar inteligibilidades sobre o trabalho docente, sobre as regularidades e vicissitudes em que ele se constitui na interação em sala de aula.

3 Microaulas na formação docente: elementos metodológicos e um exercício de descrição

3.1 Contexto, população e *corpus*

O contexto acadêmico em que se produziram as microaulas em questão neste estudo é o Curso de Licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). A ele acorrem, a cada semestre acadêmico, centenas de estudantes que acompanham um conjunto de disciplinas pedagógicas e as *metodologias de ensino* de línguas materna e estrangeiras. Advêm dos cursos de Bacharelado correspondentes a essas línguas, formação oferecida pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

O curso de Metodologia de Ensino do Português (MEP) está entre as disciplinas que integram a grade curricular da Licenciatura. O curso organiza-se em dois níveis (primeiro e segundo semestre acadêmico, MEP 1 e MEP 2, respectivamente), cada um dos quais tendo carga horária de 120 (cento e vinte) horas, além de 90 (noventa) horas de estágio realizado pelas estudantes em escolas de Educação Básica.

A sala de aula lembra uma arena ou um picadeiro – as carteiras distribuídas em semicírculo. O formador posicionado na região frontal da sala, onde se localiza a lousa, sua mesa e poltrona etc. Quando da exposição, costuma estar ou sentado junto à mesa ou em pé, quando expondo com apoio em registros escritos que vai fazendo na lousa. Move-se bastante durante as 03 horas e 30 minutos de duração da aula, com intervalo de até meia hora no meio do período. As estudantes também se movem bastante, saem e entram na sala de aula, sobretudo quando da realização de trabalhos em grupo.

As estudantes que frequentam as aulas de MEP integram-se a uma das sete turmas abertas semestralmente e distribuídas ao longo da semana. Trata-se de turmas em geral numerosas, compostas por aproximadamente sessenta alunos. Pode-se nelas encontrar várias estudantes que já atuam como professoras ou em outras atividades profissionais. Entre tais estudantes, há também várias com diploma de licenciatura ou bacharelado em

outra área de conhecimento, e também mestrandas e doutorandas de diferentes programas de pós-graduação da USP.

As microaulas foram planejadas em grupos de trabalho, tratando-se, assim, de produções colaborativas, e executadas, em geral, por um entre os membros do grupo, eleito por seus pares. A microaula em tela neste estudo integra um *corpus* de dezenas de microaulas orais, produzidas entre os semestres acadêmicos de 2010 e 2019, catalogadas e armazenadas em banco de dados do Grupo de Pesquisa Linguagem na Prática Escolar, em plataforma digital⁵.

3.2 Uma microaula em sua configuração didática global

A microaula ora considerada consiste em um episódio cujo objeto ensinado é o texto narrativo, especificamente o gênero textual crônica. O episódio é mediado pela estudante GPO que se dirige a uma turma de alunos do 9º. ano do Ensino Fundamental. GPO assume o papel de estagiária que substitui a professora titular da turma, conforme ela própria opta por explicitar, no início da microaula, na medida mesma em que vai rememorando as ações implementadas em aulas anteriores:

[1] Excerto de elocução da ministrante GPO
00min00s - GPO: bom pessoal como a professora de vocês falou na última aula... eh:: a partir de hoje eu vou aplicar um projeto com a temática () vários gêneros textuais... para vocês terem contato aí com a notícia... com crônica com carta né? dentro dessa temática () eu percebi que é uma coisa que tá bem no dia a dia de vocês que vocês gostam bastante...

O gesto de construção de memória/antecipação didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) que na prática efetiva de ensino funciona como modo de alocação dos alunos no percurso trilhado pelo grupo, nas microaulas visa a informar ao professor formador e à turma de colegas do curso de MEP que a aula em questão integra um conjunto maior de

⁵ O Grupo de Pesquisa Linguagem na Prática Escolar, criado em 2010, aloca-se institucionalmente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e é coordenado pelo autor deste estudo que tomou parte das ações desenvolvidas junto às estudantes na condição de ministrante do curso de MEP. Na transcrição da microaula, a seguir, baseio-me nas seguintes convenções, emprestadas a Preti (2003): ...: pausa; []: sobreposição de vozes; :: : alongamento de vogal; (): fala incompreensível; (()): comentário do analista; /.../: corte na produção do locutor; - : silabação. Foram utilizados sinais de pontuação gráfica, especialmente ponto de interrogação (?), bem como as convenções ortográficas do português. Nas transcrições, os turnos de fala da ministrante da microaula são referidos com as iniciais GPO e aqueles dos alunos são referidos por Al 1, Al 2 e Al 3.

aulas (em média, dez aulas) previstas nos projetos ou sequências didáticas elaboradas pelas estudantes para o estágio de regência, realizado em momento posterior, em escola da rede pública e privada de ensino.

Justapõe-se a esse enunciado de rememoração aquilo que poderíamos chamar de *segmento prefaciador*, pelo qual se anuncia a atividade a ser realizada na aula: a leitura da crônica. Esse é um elemento composicional de alta frequência no conjunto de microaulas e pode ser considerado um recurso ou estratégia que busca a adesão inicial do grupo à atividade escolar em perspectiva:

[2] Excerto de elocução da ministrante GPO
00min00s - GPO: [...] bom... éh::: essa primeira aula/nessa primeira aula a gente vai ver uma crônica do Fernando Veríssimo éh::: na qual ele descreve um futebol de rua... como era um futebol na época né?... quando ele era criança... como era o futebol que ele jogava com os amigos dele na rua... tudo bem? então... eu vou ler/ bom nessa aula eu leio uns trechos para vocês...

O dispositivo didático estruturante da microaula baseia-se na leitura oral da crônica, feita pela ministrante. O uso desse dispositivo pode assumir pelo menos duas configurações:

a) com interrupção para inserção de comentário (sobre vocabulário):

[3] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma
01min00s - GPO: então ele vai falar de algumas regras que que é/o que que eles estabeleciam como regras né? naquele tempo enquanto eles eram crianças etcetera e tal...
01min45s - Al 1: professora ((levantando a mão))... o que é que é fio da calçada?
01min49s - GPO: fio da calçada é... aquela::: aquela parte que separa a calçada da rua... sabe onde você pára assim com o carro bem bem direitinho?

Notemos a pergunta de Al 1 sobre “o que é fio da calçada”: presente em outras microaulas, a assunção desse tipo de pergunta – uma espécie de *pergunta distratora* – parece remeter, em alguns casos, à representação que as licenciandas têm sobre um fenômeno que talvez considerem típico da interação em sala de aula – aquele de a professora transmitir informações, termos, noções sobre conhecimentos considerados pressupostos para ela, mas novos para os alunos.

b) com institucionalização de noções relativas às características de uma crônica – a leitura do texto dá suporte para a explicitação das características do gênero textual em

tela. A institucionalização do saber, gesto didático frequente nas microaulas, é acionado por um conjunto de recursos, entre os mais frequentes está a definição. No funcionamento das microaulas, esse gesto parece indiciar o peso, na representação da ministrante (da licencianda e de seu grupo de trabalho), do princípio de explicitação do objeto de conhecimento como necessidade da ação de ensino.

[4] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma

04min52s - GPO: ah::: o narrador então ele narra com essa distância éh::: narra a respeito de alguma coisa que ele enfim... com que ele conviveu na infância... mas ele narra como se fosse uma criança tudo bem?

06min52s - Al 1: o que que é narrador?

06min53s - GPO: narrador? é a voz que rege o texto... é a voz que conta o texto pra gente... tudo bem?

Após a leitura compartilhada, a ministrante formula a tarefa de *comentário do texto* como modo de expansão do horizonte de leitura dos alunos. Notemos que ela busca construir uma mediação branda (reiteração do marcador discursivo *digamos assim*) e lúdica dos comentários dos alunos.

[5] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma

06min53s - GPO: [...] então... eu queria saber de vocês se vocês chegaram a vivenciar isso... jogar futebol de rua... quais eram as regras que vocês se impunham...

09min53s - Al 2: eu jogava futebol quando eu morava em araraquara...

09min56s - GPO: lá é uma cidade mais tranquila né? digamos assim...

09min59s - Al 2: sim... até de madrugada... só que::: a única coisa que eu lembro disso é que meu pé ficava cascudo porque era cheio de pedrinhas...

10min07s - GPO: ah::: doía os pés... digamos assim...

10min11s - Al 2: ()

10min13s - GPO: entendi... e você?

Há um caráter altamente fático em sua intervenção, talvez como modo de não perder o fio da interação e o engajamento dos alunos. Há também a inserção de reparo crítico dos comentários dos alunos (papel da mulher no jogo de futebol; depauperamento da interação pública em favor de um estilo de vida confinado nos apartamentos), formulado de modo bastante sutil e diluído no todo da interação:

[6] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma

10min50s - GPO: () uns anos atrás ainda não tinha essa ideia de que mulher pode jogar futebol é normal... é brincadeira de mulher também e etcetera e tal...

10min58s - Al 1: menina não podia...

10min59s - GPO: menina não podia né? e você?

11min01s - Al 3: jogava... me colocavam sempre no gol claro... jogava numa área de gordo ali... era mais fácil... mas hoje... tá meio fora de moda eu acho... a gente está jogando mais... ()

11min16s - GPO: agora vocês jogam mais em casa sozinhos né? no máximo com um a mais... sozinhos... olhando pra uma tela... né? não tem esse contato... digamos assim... com o que está acontecendo do lado de fora do quarto do lado de fora da minha sala e etcetera...

A microaula encerra-se com a formulação de tarefa para casa pela ministrante. A tarefa é, assim, instrumento didático alocado, em geral, na porção final de uma cadeia de outros instrumentos: entre esses, conforme vimos, destaca-se a exposição oral imbricada em maior ou menor grau ao par Pergunta-Resposta. Assim posicionada, a tarefa funciona como modo de regulação do conhecimento trabalhado e também antecipação didática de conhecimentos a serem trabalhados na sequência das aulas posteriores (cf. SCHNEUWLY, 2009):

[7] Excerto de interação da ministrante GPO com a turma

12min08s - GPO: ahn... aluno sempre arruma uma desculpinha... bom pessoal eh::: bom... e não é eu gostaria que vocês chegassem na casa de vocês hoje pegassem ou o pai ou a mãe... que provavelmente não vai querer jogar futebol... eh::: ou o avô de vocês... o que seria bem interessante... uma pessoa mais velha... e anotasse num papel... as considerações que eles... vão fazer a respeito do futebol de rua que eles jogavam... tudo bem? se eles jogavam... como era isso... se eles tinham essas regras tudo bem? isso é então... podem anotar... não se esqueçam de trazer então um papel ah::: desse relato... dessa pessoa mais velha que nós vamos comentar depois na sala de aula...

4 Considerações finais

Em trabalho em que buscam descrever e analisar o processo de apropriação de gêneros textuais por licenciandos em Letras, Gomes-Santos; Seixas (2012) postulam que as microaulas pressupõem um grau sofisticado de ficcionalização. Em seus termos, “É precisamente essa natureza ficcional da situação institucional de ensino do ofício que insere o aprendiz no desafio de encenar ser professor ainda não sendo, no desafio de se posicionar nesta entre-cena” (GOMES-SANTOS; SEIXAS, 2012, p. 165-6).

As reflexões propostas, no presente estudo, sobre a noção de gesto didático – sua qualificação como ato de fala que produz sentido no jogo de interpretação-encenação – é um modo possível de abordar esse caráter de simulação ou ficcionalização constitutivo das microaulas ou, ainda, os processos de *estilização didática* que seu exercício pode promover⁶. Nessa direção, o confronto de uma perspectiva didática com uma perspectiva

⁶ Utilizo a expressão *estilização didática* para me referir ao conjunto de processos de reconfiguração ou recontextualização da ação de ensinar supostos na produção das microaulas orais (incluídos os múltiplos efeitos de sentido por eles gerados: paródia, iconização, intertextualidade etc.). Tais processos podem ser qualificados, de um ponto de vista textual-interativo, pelo recurso às “estratégias pragmáticas de processamento textual” que, para Ingedore Koch, podem ser de três tipos: cognitivas, interacionais e

interacional do trabalho de ensino pode ser uma operação profícua para a abordagem do lugar de gêneros textuais orais (como as microaulas) na formação docente (v. NONATO, 2020).

Mas, afinal, estudá-las para quê?

Primeiramente, porque, como performance oral ou, mais propriamente, multimodal, as microaulas podem fornecer um conjunto de indícios sobre o processo de letramento acadêmico das estudantes no ambiente de formação para a docência. Tal como ocorre quanto às práticas comunicativas escolares (cf. BENTES, 2010; GOMES-SANTOS, 2009; 2012; NONATO, 2018; 2019), também quanto às práticas comunicativas universitárias a oralidade pode ser um recurso potente para compreender os processos de recepção-produção-edição-distribuição dos produtos culturais no ambiente acadêmico. A esse propósito, talvez possamos dizer que a convergência de semioses constitutivas de determinados gêneros textuais orais torna mais visível o percurso intersubjetivo de produção do sentido pela linguagem, a natureza constitutivamente encarnada da linguagem. Talvez, por sua natureza multimodal, os gêneros textuais orais permitam compreender mais sobre as ações que realizamos com a/pela linguagem (no caso em tela, ações didáticas).

A suposição do potencial específico de gêneros textuais orais/multimodais como as microaulas para o incremento do letramento acadêmico da estudante universitária em processo de formação para a docência é tópico a ser aprofundado: uma hipótese a ser considerada é se o que estamos buscando tomar como relevante no ambiente de formação docente não seria exatamente aquilo que nele esteve deixado historicamente em plano secundário – ações de textualização orais-multimodais.

Em segundo lugar, porque como encenação, as microaulas promovem um modo de relação com a experiência de ensinar que se ancora em um tipo específico de disposição cognitiva/intelectual: é agindo no interior de uma determinada situação que a estudante pode ampliar suas percepções e confrontar suas representações sobre o gesto

textuais (cf. KOCH, 1996). No tecido textual, tais estratégias materializam-se pelo uso de determinados recursos (verbais e multimodais), entre os quais aqueles destacados na descrição-análise proposta da microaula: a reiteração do marcador discursivo *digamos assim*, o par pergunta-resposta, o segmento prefaciador; além de outros detectados em outras microaulas como, por exemplo: o ralentamento ou a desaceleração da fala seguida de entoação ascendente, o uso de expressões nominais definidas, os marcadores metadiscursivos, a rotulação etc. (cf. KOCH, 2002)

de ensino. No caso das microaulas, a apropriação desse gesto ocorre por meio do jogo (de papeis), uma entre as formas constitutivamente humanas de aprendizagem de técnicas/competências sofisticadas como *a arte de ensinar* (para usarmos uma nomenclatura tradicional). Assim, do ponto de vista do objeto de conhecimento em questão, trata-se de um objeto de natureza acional: as estudantes são convidadas a se apropriarem de um saber que é um fazer – a própria ação ou prática de ensino.

Sob a perspectiva de uma teoria da formação do professor reflexivo (SCHNEUWLY, 2012; SCHÖN, 2000), as microaulas podem ser um espaço relevante para rediscutir o problema da reflexão que se atualiza na ação de ensinar; em outros termos, para a abordagem do ambiente de formação docente fundamentalmente como *lócus* de atividade ou *curiosidade intelectual* (FREIRE, 1967; 1970) dos agentes nele inseridos – as graduandas futuras professoras de língua portuguesa. As implicações desse jogo-de-aprender-a-ensinar podem ainda ser consideradas no que diz respeito ao projeto de formação e ao conjunto de instrumentos de formação acionados pelo formador ou pela formadora.

Para finalizar, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, pode-se considerar que uma abordagem das microaulas como gênero textual, tal como esboçada globalmente neste estudo, pode auxiliar a compreensão tanto de desafios dos contatos iniciais da futura professora com o trabalho didático (com suas formas e seu funcionamento, com os objetos e instrumentos de ensino), quanto dos novos modos de (des)contextualização e recontextualização das práticas de ensino na conjuntura de reconfiguração das relações sociais, com a emergência e disseminação da pandemia do *coronavírus (Sars-CoV-2)* e da COVID-19, bem como a compreensão dos meta-discursos que passam a disputar novas narrativas sobre o que é ensinar na sociedade brasileira em cenários presentes-futuros.

Referências

AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 83-105.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer** – palavras e ação. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, [1962] 1990.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: ROJO, R.; RANGEL, E. (Org.). **Explorando o ensino: Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 15-35.

BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CHERVEL, A. **La culture scolaire** – une approche historique. Paris: Belin, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CORRÊA, M. L. G. Apresentação. **SCRIPTA**, v. 13, n. 24, p. 12-16, 2009.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Vozes, [1959] 1975.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GOMES-SANTOS, S. N. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. **DELTA**, v. 25, p. 39-66, 2009.

GOMES-SANTOS, S. N.; SEIXAS, C. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. **Scripta**, v. 16, p. 151-168, 2012.

GONÇALVES, A. V.; CORRÊA, M. L. G. Apresentação: em torno da variedade de letramentos. **Raído**, v. 8, n. 16, p. 7-11, 2014.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY, B. Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Orgs.). **Savoirs en (trans)formation. Au cœur de l'enseignement et de la formation**. Bruxelles: De Boeck, 2009, p. 7-40.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, p. 519-541, 2008.

KLEIMAN, A. B.; BALTAR, M. Apresentação. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 415-416, 2008.

KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Letramento e formação do professor**. Práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. Estratégias pragmáticas de processamento textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 30, p. 35-42, 1996.

KOMESU, F.; ASSIS, J. A.; BAILLY, S. Letramentos acadêmicos, internet e mundialização no processo de internacionalização da pesquisa brasileira. **Revista do GEL**, v. 14, n. 3, p. 7-17, 2017.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. de S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, p. 209-245, 2020.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Orgs.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas: Editora Pontes, 2021.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 45-83.

MARTINS, C. B. de C. Nota sobre o sentimento de embaraço em Erving Goffman. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, no. 68, p. 137-144, 2008.

MATENCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 189-199.

NEVES, C. A. de B.; GALLI, F. C. S.; NASSAU, G. Letramentos acadêmicos: epistemologias, práticas de escrita e experiências pedagógicas em interface no ensino superior. **Linguagem & Ensino**, v. 22, n. 3, p. 474-481, 2019.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 49-68, 2019.

NONATO, S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. **Cadernos CEDES**, v. 38, p. 222-239, 2018.

NONATO, S. Teoria do texto e teoria do ensino: notas para um concerto interdisciplinar. **DELTA**, v. 36-2, 2020 (1-16): 2020360210.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas, 2003.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos**. v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SCHNEUWLY, B. La tâche: outil de l'enseignant, Metaphore ou concept? In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *et al.* (Orgs.). **Les tâches et leurs entours en classe de français**. Actes du 8e. Colloque International de la DFLM – Neuchâtel: IRDP, 2001.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant – un essai didactique. **Repères**, no. 22, 2000.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHNEUWLY, B. Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant: l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. In: TARDIF, M.; BORGES, C.; MALO, A. **Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?** De Boeck, 2012, p. 73-92.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, l'école et l'écriture. **Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation**. Geneve: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Numéro 118, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Des objets enseignés en classe de français** – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A. Gêneros na formação e na atuação do professor de língua materna: o que ainda é preciso dizer e fazer a propósito dessa relação? In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010, p. 172-181.

SILVA, J. Q. G.; ASSIS, J. A.; RINCK, F. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional. **Scripta**, v. 16, 2012, p. 7-15.

SILVA, L. A. da. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, D. (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005, p. 19-43.

SILVA, L. A. da. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (Org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2003, p. 179-203.

TRAJANO FILHO, W. Goffman em África e entre os músicos – Reflexões sobre a influência de sua obra. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, no. 68, p. 167-176, 2008.

VELHO, G. Goffman, mal-entendidos e riscos interacionais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, no. 68, p. 145-148, 2008.

VIGOTSKI, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância – experiência de construção de uma hipótese de trabalho. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2001, p. 241-394.

Recebido em: 01 de novembro de 2021

Aceito em: 03 de março de 2021

Publicado em abril de 2022

Sandoval Nonato
E-mail: sandovalnonato@usp.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3976-584X>
