

ORALIDADE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: CONFIGURAÇÕES DO GÊNERO ORAL PROVA DIDÁTICA

ORALITY AND TEACHER EDUCATION: DIDACTIC-TEST AS ORAL GENRE

DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p24-52

Adriana Aparecida Silva¹

Carolina Alves Fonseca²

Daniela Silva Vieira³

Dedilene Alves de Jesus Oliveira⁴

Elaine Cristina Forte-Ferreira⁵

Tânia Guedes Magalhães⁶

Vicente Lima-Neto⁷

Resumo: Neste trabalho, analisamos as configurações do gênero oral prova didática em contexto de concurso para a carreira de magistério. Buscamos fundamentos acerca da importância da formação de professores fortemente relacionada ao campo do trabalho, que envolve uma série de conhecimentos e práticas profissionais. Além disso, baseamo-nos no conceito de gênero textual, a partir de diferentes perspectivas teóricas, que abarcam questões pragmáticas, históricas e ideológicas na análise, o que nos permitiu descortinar tópicos ainda frágeis em editais de concurso para tal carreira. Neste estudo exploratório, lançamos mão de seis editais de concurso, além de experiências dos autores - no papel de candidatas/os e integrantes de bancas; com esses dados, caracterizamos os tópicos mais comuns desta prática de oralidade. Os dados foram organizados em oito itens, que revelam as configurações do gênero: o contexto de circulação, os interlocutores e papéis, outros gêneros envolvidos, a simulação, as formas típicas de interação, os recursos didáticos, o conteúdo e os aspectos não linguísticos desse típico

¹ Doutora em Educação (UFJF/MG) e graduada em Matemática e Física (UFJF/MG). Professora na graduação em Física e Pedagogia da UFJF. adrianaaparecida.silva@ufjf.br. <https://orcid.org/0000-0003-0315-8279>.

² Doutora em Linguística (UFJF/MG) e graduada em Letras (UFJF/MG). Professora da UFJF, atuando no Colégio de Aplicação João XXIII e no Mestrado Profissional em Letras. alvesfonssecarolina@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-3286-2831>.

³ Doutora em Linguística Aplicada (UFRJ/RJ) e graduada em Letras (UFJF/MG). Professora da UFJF (MG), atuando no ProfLetras e na graduação em Letras. daniela.vieira40@ufjf.br. <https://orcid.org/0000-0001-8164-1384>

⁴ Doutora em Língua Portuguesa (Letras Vernáculas/UFRJ) e graduada em Letras (UFRJ), Professora no Departamento de Fundamentos e Metodologias da Educação (UEMG), dedilene.alves@uemg.br, <https://orcid.org/0000-0002-0380-3146>

⁵ Doutora em Linguística (UFC/CE) e graduada em Letras (UFC/CE). Professora dos cursos de Letras da UFRSA/RN. elaine.forte@ufersa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2847-5230>

⁶ Doutora em Estudos Linguísticos (UFF/RJ) e graduada em Letras (UFJF). Professora da UFJF (MG), no Programa de Pós-Graduação em Educação e na graduação em Letras e Pedagogia. tania.magalhes95@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-2298-260X>

⁷ Doutor em Linguística (UFC/CE) e graduado em Letras (UFC/CE). Professor dos cursos de Letras da UFRSA/RN. vicente.neto@ufersa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5068-666X>

gênero oral. O estudo permite melhor visualizar elementos fundamentais para atuação do professor-candidato, o que também fortalece o discurso em prol da aprendizagem dos gêneros do *métier* docente na sua profissionalização.

Palavras-chave: gênero oral; gênero do *métier* docente; prova didática; formação do professor.

Abstract: In this paper, we analyze the configurations of the oral genre didactic-test in the context of a public contest for the teaching career. We seek fundamentals about the importance of teacher education strongly related to the field of work, which involves a series of professional knowledge and practices. In addition, we are based on the concept of textual genre, from different theoretical perspectives, which cover pragmatic, historical and ideological issues in the analysis, which allowed us to unveil still fragile topics in public notices for such a career. In this exploratory study, we used six public notices, in addition to the authors' experiences - in the role of candidates and members of the examining committee; with these data, we featured the most common topics of this practice of orality. The data were organized into eight items, which reveal the settings of the genre: the context of circulation, the interlocutors and roles, other genres involved, the simulation, the typical forms of interaction, the didactic resources, the content and the non-linguistic aspects of this typical oral genre. The study allows us to better visualize fundamental elements for the performance of the teacher-candidate, which also strengthens the discourse in favor of learning the teacher's *métier* gender in their professionalization.

Keywords: oral genre; teacher's *métier* genre; didactic-test; teacher education.

Introdução

Nos trabalhos de investigação na área da formação de professores (inicial ou continuada), relatados em publicações dos Estudos de Linguagem, da Linguística Aplicada e da Educação, por exemplo, vemos uma defesa de que é essencial introduzir práticas de escrita referentes aos letramentos acadêmicos e à prática do professor em contexto de trabalho. Tais pesquisas no eixo da escrita estão atualmente, no Brasil, de certa forma avançadas e consolidadas, fato que não vemos, com tanta presença, em relação ao eixo da oralidade, cujos estudos vêm sendo ampliados na comunidade acadêmica.

Ao mesmo tempo, nesses mesmos campos de investigação, a profissionalização do professor tem sido uma temática recorrente com densa defesa da valorização dos conhecimentos pedagógicos e profissionais, de maneira que ganhem força e sejam tão reconhecidos quanto os conhecimentos disciplinares. Esses preceitos vão de encontro à docência como capacidade inata, rebatendo o discurso do senso comum de que basta dominar conteúdos disciplinares para que o profissional possa lecionar. Assim, a ampliação dos conhecimentos pedagógicos e profissionais nos cursos de licenciaturas traz ganhos ao futuro trabalho do professor, rebatendo a ideia de “notório saber”.

Desse modo, os gêneros orais e escritos próprios da esfera acadêmica do professor e do trabalho docente se tornam de demasiada importância para esta formação, já que a apropriação do discurso profissional aprimora a atuação no trabalho e propicia maior capacidade de agir nesse contexto. Como eles são socialmente adquiridos, é necessário que eles sejam descritos, analisados e apreendidos no contexto da formação.

Em diálogo com as demandas dessa formação docente articulada à educação linguística, o campo dos estudos da Linguística Aplicada busca compreender as questões originárias das vivências das pessoas, interagindo com seus questionamentos e problematizações, a fim de minimizar problemas e até mesmo resolver conflitos, via linguagem. Reconhecemos que as investigações acerca dos gêneros do *métier* docente (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021, 2022; PIMENTA; BRASILEIRO, 2022) colaboram com a qualificação dos professores, conforme mencionamos no corpo deste artigo. Por isso, a temática da prova didática dialoga diretamente com as reivindicações dos professores, no que se refere à análise desse gênero típico do contexto de trabalho.

Encontramos, porém, poucas investigações acerca da prova didática como gênero oral em contexto de concurso para docente, que é recorrente na vida de um professor-candidato (ou candidato-professor) ao ingresso na carreira do Magistério Superior ou do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) de institutos e universidades públicas brasileiras. Outras instituições, públicas e privadas, de ensino superior ou básico, também já adotam processos seletivos inserindo a prova didática, além das entrevistas e outras fases, como análise de currículo ou prova escrita. Em geral, como ocorre no interior dos Grupos de Pesquisa dos autores deste trabalho, a orientação para candidatos sobre como agir em uma prova didática se dá entre pares, em que um colega mais experiente auxilia os novatos, fornecendo noções e orientações que fizeram parte de suas próprias experiências. Com base nisso, resolvemos democratizar esse conhecimento socializando esta pesquisa, a fim de contribuir com professores para além de nossos grupos.

Diante dessas inquietações, objetivamos responder à seguinte questão de estudo: quais são as características do gênero oral prova didática? Procedemos a uma descrição do contexto de produção, dos sujeitos interagentes, dos gêneros envolvidos na prova didática, assim como variadas características que envolvem a análise de um gênero textual. Os dados foram coletados tanto em editais públicos, quanto no relato de nossas experiências como candidatas/os e integrantes de bancas de concurso para a carreira do Magistério Superior e Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Para construir nosso texto, primeiramente trazemos alguns tópicos sobre profissionalização, gêneros do *métier* docente e breves tópicos sobre o gênero oral prova didática. Após citarmos as questões metodológicas, construímos uma seção de análise em que caracterizamos a prova didática subdividida em oito subseções, a fim de descortinar aspectos ainda ocultos desse importante gênero da carreira docente. Finalizamos nosso trabalho reforçando a discussão sobre a necessidade de uma profissionalização docente que envolva, necessariamente, gêneros do campo profissional.

1 Breve discussão sobre profissionalização e gêneros do *métier* docente

Variadas pesquisas do campo da Educação revelam que a formação para o trabalho docente na escola básica precisa de profundas modificações. Dentre elas, Gatti (2013) identifica algumas questões problemáticas em licenciaturas como “currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa” (GATTI, 2013, p.58). Segundo a autora, o conhecimento “da ciência” costuma ser apartado e minimizado, em termos de valorização, do “conhecimento pedagógico-educacional”, que é considerado “de menor valor” (GATTI, 2013, p. 58). Todavia, sabemos que a formação para o trabalho na escola básica, ao contrário do que fazem as licenciaturas brasileiras (GATTI *et al*, 2019), demanda uma sólida educação calcada também em conhecimentos pedagógicos e profissionais, além dos disciplinares. Isso significa que, assim como há práticas consolidadas na educação de outros profissionais (engenheiros, médicos, nutricionistas), é preciso uma profissionalização docente robusta, que dê conta das demandas das escolas contemporâneas.

Essa concepção está coerente com diferentes autores que assinalam que “o trabalho do professor deve ser considerado como um verdadeiro trabalho e, por isso, ele necessita de formação específica para exercer sua profissão” (GARCIA-REIS; SILVA, 2020). Isso porque, para ultrapassar a ideia de talento inato ou dom, “é necessário compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem-sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício” (BRONCKART, 2006, p. 207). Assim,

[...] ser professor não é um dom, ou sacerdócio; é uma profissão, um trabalho cujos trabalhadores devem se apropriar do conhecimento e das ações necessárias para realizarem seu ofício, adquirindo experiência no desempenho do mesmo para que se tornem, cada vez mais, profissionais, literalmente (KERSCH; GUIMARÃES, 2012, p. 542).

Por isso, precisamos ainda superar um discurso presente em nossa sociedade que rebaixa o trabalho do professor, como propagandas publicitárias, em que a profissão docente é considerada um “bico” e esvaziada de formação (GARCIA-REIS; SILVA, 2020). Um forte discurso ainda muito propagado é o do ensino como uma atividade totalmente singular, inefável, pertencente ao campo da arte no sentido romântico do termo, ou seja, dependente do talento ou de um dom pessoal (TARDIF, 2014, *apud* GARCIA-REIS; SILVA, 2020).

O trabalho do professor requer uma formação especializada nos conhecimentos e saberes/capacidades tanto do campo disciplinar quanto do pedagógico, com forte participação de atividades do exercício profissional, no nosso caso, escolar; isso precisa estar bastante articulado à aprendizagem das práticas de linguagem típicas desse contexto, já que aprender um ofício envolve aprender concomitantemente seu discurso. Dessa maneira, escrita e oralidade que atravessem a esfera profissional são absolutamente necessárias ao longo da graduação e da formação continuada, e não em momentos pontuais. Vale destacar que, para a entrada no mundo profissional, um conjunto numeroso de gêneros orais e escritos também são requeridos, como as entrevistas de emprego, os currículos, cartas de intenção, a prova didática, foco deste artigo, dentre outros.

Em diálogo com os estudos sobre letramentos do campo profissional (KLEIMAN, 2008; VIANNA *et al.*, 2016; COSTA; PAZ, 2017), buscamos, em nossas pesquisas, refletir sobre a relação intrínseca entre as práticas de educação profissional e de educação linguística. Ampliamos, ainda, nossas discussões acerca dos gêneros - mediadores dos letramentos profissionais e acadêmicos - a fim de avançarmos nos estudos e na disseminação de investigações acerca dos “gêneros do *métier* docente” (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021; 2022; PIMENTA; BRASILEIRO, 2022).

No eixo da oralidade, conforme anunciamos, os trabalhos ainda precisam ser adensados, já que são poucas as pesquisas sobre a oralidade nas licenciaturas, que apenas costumam tomar os gêneros orais como objetos de ensino na escola básica. Entre os mais comuns presentes nas licenciaturas, estão o seminário acadêmico, a comunicação oral em eventos científicos, a oficina de aprendizagem do discurso oral e a oficina da voz e da comunicação (MAGALHÃES; CASTRO; NEVES, 2022); encontramos apenas **uma** pesquisa sobre apresentação oral de pôster (COSTA-MACIEL; FORTE-FERREIRA; BILRO, 2021); **uma** de entrevista de seleção em língua estrangeira (SOUZA; CRISTOVÃO, 2015); e **uma** sobre microaulas (NOTATO, 2022). Segundo o estudo de Magalhães, Castro e Neves (2022), pesquisas com palestras, podcasts, debates, mesa-redonda, lives e webinars, vídeos de divulgação científica, assim como gêneros

típicos do trabalho do professor, como orientações a estagiários, atendimentos a famílias e profissionais de saúde, participação como palestrantes em oficinas e minicursos, reuniões diversas, dentre outras (MAGALHÃES; CALLIAN; CABETTE, 2020) também não são encontradas.

O pioneiro estudo sobre gêneros do *métier* docente, das autoras Brasileiro e Pimenta (2021; 2022), tem como objetivo, entre outras discussões, elencar os gêneros e categorizar as atividades que os professores realizam em seu cotidiano. Esse tipo de estudo descortina um conjunto enorme e diversificado de tarefas e detalha as ações que os docentes realizam rotineiramente, o que se transforma num contraponto a discursos maliciosos presentes na sociedade brasileira nos últimos quatro anos, principalmente no contexto da pandemia.

Para exemplificar esse novo campo - novo porque “o realce dado à importância do tema ainda não se concretizou em estudos mais específicos sobre os gêneros do discurso do *métier* docente” (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021, p. 9) - , elas afirmam que os professores de Educação Superior, por exemplo, precisam interagir por meio de um enorme número de gêneros orais e escritos, na função de pesquisa e extensão, de gestão, de ensino, como editais, relatórios, palestras, arguição, entrevistas, reuniões de pesquisa, mesa-redonda, somente para citar alguns; questionam ainda onde e como os docentes aprendem a agir nessas práticas. As tarefas de documentação e registro das atividades do trabalho são muito frequentes, o que nos leva a pensar no tempo extraclasse do profissional gasto com o trabalho. Além disso, as docentes também investigam os gêneros do trabalho do professor da Educação Básica, que engloba também numerosas atividades, muitas vezes não remuneradas. Gêneros do *métier* docente, conforme caracterizam Brasileiro e Pimenta (2021; 2022) e Pimenta e Brasileiro (2022), são um campo amplo e necessário de pesquisa.

Nossa observação - e motivação para realizar a investigação ora relatada - é que o gênero oral prova didática de concurso para a carreira do magistério é típico da atividade do professor, presente em sua vida profissional, decisiva para a entrada em uma instituição; contudo, é pouco descrito, estudado, analisado e debatido. Conforme sondagem⁸ feita em um curso de extensão ministrado pelas professoras do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR), a prova didática não é um gênero ensinado para profissionais, mas apropriado nas trocas espontâneas e não sistemáticas entre profissionais que investem no concurso. Esse nicho,

⁸ Curso de extensão ministrado em 2022, cuja temática da prova didática esteve presente junto a outros gêneros profissionais da atividade do professor, como videoaula, a entrevista de seleção, dentre outros. <https://www2.ufjf.br/labor/2022/08/07/curso-de-extensao-oralidade-praticas-profissionais-e-educativas/>

contudo, despertou interesse das mentorias acadêmicas, que ministram cursos de oratória e de escrita para profissionais interessados; todavia, esse serviço de formação parece ser recente e passível de estudo, dado que nem sempre a formação dos mentores é do campo dos Estudos de Linguagem e da área de interesse dos candidatos.

A escolha pela categoria gênero para a análise das configurações da prova didática foi feita por nós porque seus aspectos composicionais, do conteúdo temático e estilísticos (BAKHTIN, 2003) permitem-nos visualizar tópicos ainda obscuros ou ocultos para os candidatos⁹. Além disso, dimensões sociais, históricas e ideológicas do contexto em que o certame e as instituições proponentes se inserem não costumam figurar em pesquisas já publicadas sobre a prova didática e gêneros relacionados (ROCHA, 2011; FILGUEIRA, 2021). Para isso, trazemos uma série de vieses teórico-metodológicos a fim de embasar nossa proposta.

Para Miller (2009, p. 22), “uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização”. Na perspectiva do gênero como ação social, a análise não se atém ao conteúdo e à forma, mas “aponta em sua definição para critérios pragmáticos” (NUNES, 2017, p. 22). Assim, quando aprendemos um gênero, não aprendemos somente “um padrão de formas ou mesmo um método para atingir nossos próprios fins. Mais importante, aprendemos quais fins podemos alcançar” (MILLER, 2009, p. 44). Ou seja, compreendemos os modos de agir para que as interações sejam bem-sucedidas, e os interlocutores saibam “o que e como fazer” para poder participar das práticas languageiras.

A importância dos gêneros orais e escritos na formação docente se fundamenta nos preceitos relativos ao desenvolvimento humano. Para Bronckart (2006), esse processo envolve a complexa apropriação dos gêneros em práticas situadas de linguagem. Isso porque seu domínio permite a participação em atividades coletivas, constituindo-se um mecanismo de socialização e de participação em atividades de interação humana (BRONCKART, 2006). Segundo o autor,

O gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a ‘imagem de si’ que o agente submete à avaliação social de sua ação (BRONCKART, 1999, p. 102).

É na recorrência dos elementos da prova didática que baseamos nossas reflexões sobre o que é esta ação de linguagem, quais são seus objetivos e como construir essa imagem de si

⁹ Esse dado aqui inserido também foi obtido na mesma sondagem feita no curso de extensão anteriormente citado.

assumida pelo professor-candidato nessa interação. Apesar de englobarmos recorrências e certos elementos estáveis, concordamos com Barbosa (2010, p. 76) ao afirmar que

Dizer que o gênero textual vai se firmando em convenções sociais recorrentes não implica (...) afirmar que ele seja estático e imutável. Ao contrário, o gênero textual é de natureza maleável e, por isso mesmo, em seu processo de produção e de circulação, no fluxo interacional entre leitor-texto-autor, está sujeito a incompreensões e transgressões.

Na busca não sistemática feita durante esta pesquisa, encontramos seis editais de concurso para docentes (cinco para magistério Superior e um para professor do Ensino Fundamental) em que detalhes dos aspectos estilísticos e das configurações, sobretudo dos elementos não linguísticos da interação, não são mencionados. Como um gênero oral, a prova didática demanda o conhecimento e o uso de um conjunto de itens detalhados dada sua natureza multimodal. Nos tópicos elencados por editais e autores, que já nos dão numerosos critérios de análise, nem sempre constam contextualização (candidatos, banca e demais envolvidos no certame, caracterização dessa esfera e seus interlocutores, modos de se portar neste agir de linguagem, com questões de voz, de gestos e posicionamento em sala, que serão mais detalhados na seção de análise), evidenciando a falta de clareza desses aspectos, o que pode nos levar ao insucesso.

Vale destacar que estamos considerando a oralidade como uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2001, p. 35). Apesar de ser fundada na realidade sonora, a oralidade engloba as modalidades falada e escrita, já que essas estão sempre imbricadas: as “relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2001, p. 34). Dessa maneira, a investigação sobre gêneros predominantemente orais, como a prova didática, está calcada em uma concepção de língua como fenômeno interativo e dinâmico, em que há preocupação “com processos de construção de sentido, situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais (...); e “com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade” (MARCUSCHI, 2001, p. 35).

Com elementos que podem fazer avançar nossa discussão, apresentamos brevemente dados de seis editais¹⁰ que encontramos em sites de diferentes universidades e institutos. Esses dados foram compilados para fins de exemplificação. São critérios de avaliação:

A) No plano de aula:

* clareza dos objetivos, adequação de objetivos a conteúdos e ao tempo, pertinência da avaliação, uso dos modelos fornecidos;

B) No desenvolvimento da aula:

* relação de continuidade entre o plano e o desenvolvimento da aula, aprofundamento, domínio teórico e conceitual, uso de exemplificações relevantes e de elementos principais do tema, consolidação de ideias, sínteses, sequência lógica do conteúdo, articulação de ideias e informações atualizadas e corretas;

* uso de procedimentos e recursos didáticos bem elaborados, apropriados ou adequados ao conteúdo.

C) Na interação, considerando elementos linguísticos e não linguísticos da oralidade:

- * linguagem verbal clara, fluente, objetiva, correta, adequada ao conteúdo;
- * linguagem técnico-científica;
- * dicção clara e fluente; comunicabilidade; boa entonação de voz, fluência;
- * linguagem não verbal: movimentação, postura e gestos adequados;
- * comunicabilidade e interatividade; autocontrole e segurança;
- * uso dos recursos didáticos com habilidade e segurança.

Nos editais e fichas analisados, a maior atenção é dada ao plano de aula, ao conteúdo (principalmente) e ao seu desenvolvimento. O contexto da prova didática, com seus participantes e identidades, não é abordado. Esse breve levantamento mostra a ausência de alguns critérios e a falta de contextualização da prova em uma perspectiva mais ampla, o que nos motivou a realizar a pesquisa cuja metodologia descrevemos na próxima seção.

2 Aspectos metodológicos

¹⁰ Em alguns casos, lançamos mão das fichas de avaliação anexas aos editais, que contêm critérios mais claros e objetivos que o corpo do texto do edital.

Para realizar nossa pesquisa exploratória, buscamos construir um levantamento das características do gênero prova didática de concurso para o magistério, retratando aspectos contextuais, do conteúdo temático, composicionais e estilísticos a partir dos editais (e fichas de avaliação)¹¹, conforme já mencionado, que abarcam escassas características especificamente quanto à oralidade e sua natureza multimodal.

Para além dos editais, trazemos principalmente nossas experiências como professor(as), candidatas/o e integrantes de bancas de seleções simplificadas e concursos públicos para provimento de cargo de docente da Carreira do Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que são os elementos principais nos quais construímos este artigo. Tomamos como base nossas próprias experiências porque não encontramos arsenal suficiente para produzir um trabalho denso que contribuísse verdadeiramente com os candidatos. Essa busca de elementos a partir das próprias vivências está coerente com que defendem Silva e Mendes (no prelo), ao afirmarem que

Ao linguista aplicado é possibilitada alguma especialização em torno de temáticas sociais precisas, resultando na atuação do referido profissional em diferentes subcampos responsáveis pelo trabalho arrojado sobre problemáticas identificadas. Não são delimitados por fronteiras rígidas, mas o delineamento de subcampos resulta do esforço didático para descrever o escopo de atuação desses pesquisadores.

Destacamos que as características que aqui configuram o gênero em questão são predominantemente provenientes da Linguística Aplicada, dos Estudos de Linguagem e da Educação. Tal ressalva é necessária porque, em distintas áreas do conhecimento, os gêneros se configuram de diferentes formas, demandadas dos respectivos campos disciplinares de origem. Concordamos com Marinho quando afirma que “uma tese produzida na área de medicina é bastante diferente de uma tese produzida na área de educação” (MARINHO, 2010, p. 373), por exemplo, o que reforça nossa ressalva.

3 Resultados e discussão: as configurações do gênero oral prova didática

¹¹ Os editais e fichas foram retirados dos sites das seguintes instituições: Universidade Federal Rural da Amazônia; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília; Universidade Estadual Paulista - Unesp/FEG; Universidade Federal do Amazonas; Universidade Federal Rural do Semi-Árido; Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (MG). Essa última, apesar de não ser uma instituição universitária, compôs nosso *corpus* por atender, especificamente, ao curso de extensão já citado, de forma que dados desse edital também foram aproveitados na seção seguinte para caracterizar a prova didática.

Destacamos que, sob diferentes rótulos - prova-aula, prova de desempenho didático ou simplesmente prova didática -, o objetivo desta fase do processo seletivo, seja ele público ou de instituição privada, é **avaliar** o futuro profissional a partir de uma simulação do seu trabalho efetivo. É nesse momento que o professor-candidato demonstrará para a banca como é, ou pelo menos uma projeção de como seria, a postura dele durante uma aula não somente com relação ao domínio de conteúdo, o que já foi avaliado em outras etapas do concurso, como na prova escrita, mas especialmente com relação a seus gestos profissionais.

Em linhas gerais, a banca avaliará como o professor-candidato desenvolve seu trabalho a partir do ponto/tema da aula sorteado, normalmente, entre 24h a 48h antes de sua realização; do tempo disponível; da abordagem selecionada para os conteúdos, dentre outros itens, analisando se houve consonância entre o que foi indicado no plano de aula e o que foi efetivamente colocado em prática durante essa etapa do concurso.

Nesse sentido, é através do gênero prova didática que podem ser demonstradas características como organização, capacidade de síntese, clareza na exposição de conteúdo, interação com alunos, postura em sala, tom de voz adequado, relação entre o trabalho real e o trabalho prescrito, dentre outras. Por isso, nas subseções seguintes, discutiremos as configurações desse gênero do *métier* docente.

3.1 *O contexto de circulação do gênero: a preparação para a prova didática*

A prova didática é um gênero multissemiótico, predominantemente oral com forte integração com a escrita, pois, além dos materiais da aula em si – atividades desenvolvidas, uso do quadro ou *slides*, textos que serão trabalhados na aula –, há a entrega de um plano de aula. Seu principal objetivo é a avaliação do professor-candidato a partir de uma simulação de seu trabalho real. Os principais critérios avaliados são os já citados anteriormente.

Para tanto, é necessário primeiramente estudo do edital, de modo a esclarecer: (i) qual será o tempo de aula, que varia, no *corpus* estudado nesta pesquisa, de 30 a 60 minutos, com exceção de um concurso da Zona da Mata Mineira, cujo tempo foi de 10 minutos; (ii) quais serão os temas possíveis de serem sorteados; (iii) local de circulação – em qual ambiente será realizada: na própria instituição ou de modo remoto; (iv) quais serão os participantes – apenas a banca, demais candidatos, alunos da instituição -, informação nem sempre clara nos editais.

É a partir da definição do tempo da aula que ela deverá começar a ser planejada. Diferentemente das nossas aulas em nosso contexto profissional real, em que podemos não finalizar o ensino de determinado conteúdo, deixando-o para a aula seguinte, em provas

didáticas, é muito importante que a aula tenha introdução, desenvolvimento e conclusão, não havendo objetivos preestabelecidos não atingidos, sendo esse inclusive um ponto de avaliação em diversos editais.

Compreender claramente o tema também é de fundamental importância. Em alguns processos seletivos dos quais participamos, junto do tema sorteado, há um subtema (um recorte) ou uma pergunta norteadora da aula, tornando-a mais específica. Nesse caso, o conteúdo trabalhado, bem como a metodologia desenvolvida e os recursos didáticos eleitos para compor a aula devem ter como objetivo atender ao subtema ou responder à pergunta feita, isto é, explicar ao seu público-alvo – alunos, reais ou fictícios, e a banca – aquele tópico específico. Há também casos em que só é sorteado um tema abrangente, sem uma especificação com pergunta ou subtema. Nesse caso, o professor-candidato tem mais liberdade para preparar sua prova didática, mas deve atentar-se para não tratar o conteúdo de forma abrangente demais, ou ainda, para não incluir muitos conteúdos e não conseguir finalizar a tempo. O candidato será avaliado, sobretudo, com relação à sua capacidade de fazer um recorte do tema, demonstrando habilidade de síntese. Em ambos os casos, a banca sabe da impossibilidade de esgotar a discussão sobre o tema sorteado em apenas uma aula; assim, como avaliadores temos consciência sobre a relação entre o que foi proposto como objetivo naquele tema - explicitado no plano - e o que foi efetivamente realizado.

Na subseção seguinte, mencionamos os participantes dessa cena discursiva e as formas de interação com eles, inclusive com a banca. Prever esses aspectos contribui para uma melhor preparação.

3.2 *Interlocutores e papéis: candidatos (professores), banca e (possíveis) alunos*

Quando a prova didática é tida como uma das etapas avaliativas de um processo seletivo, o candidato deve considerar a existência de diferentes interlocutores envolvidos naquela interação, assim como ter a noção de que cada um deles desempenha papéis específicos. Especificamente sobre **interação**, Marcuschi (2003, p.15) destaca que se trata de um evento “cujas expectativas mútuas são montadas”. Para que ela aconteça, na perspectiva do estudioso, é necessário que os interlocutores iniciem a interação com um objetivo definido e que este esteja relacionado a um tema a ser tratado, e que o seu interlocutor “esteja de acordo para o tratamento daquele tema, o que indica que além do tema em mente ele tem também uma pressuposição básica, que é a aceitação do tema pelo outro” (2003, p.15).

Partindo dessas considerações, torna-se imprescindível que o professor-candidato reconheça quais são esses diferentes papéis, para que a sua interação, nessa etapa avaliativa, não seja prejudicada ou inapropriada.

Em geral, na etapa da prova didática, os interlocutores diretamente envolvidos são: os professores avaliadores titulares que compõem uma banca (geralmente três, sendo um da instituição que promove o concurso e dois externos, de outras instituições, especialistas na área do concurso) e o candidato; há possibilidade de outros participantes, possivelmente alunos¹². A participação de estudantes, porém, é rara, facultativa e, até mesmo, restrita; por isso, é recomendado que todas essas informações sejam certificadas, previamente no edital do concurso, pelo candidato.

Partindo destas observações, o avaliado deve considerar uma diversidade de comportamentos possíveis a serem apresentados pela banca, que podem ser: a) acompanhar a prova didática fazendo gestos com a cabeça e expressões faciais; b) não interagir, não olhar e sequer fazer gestos que proponham *feedback* positivo ou negativo sobre a performance. Em nossa experiência como banca, temos optado por não fazer gestos e expressões faciais para não influenciar o desempenho dos candidatos. Todavia, sabemos que semblantes mais sérios ou pouco expressivos podem gerar desconforto e insegurança nos candidatos, reações comuns nesse evento. Vale ressaltar também que a banca faz anotações ao longo de toda a prova, o que também gera certa dúvida no professor-candidato, que deve se conscientizar sobre isso para não se desestruturar.

A depender do edital do concurso, a informação de que haverá (ou não) interação - por meio de gestos ou por voz - da banca com o candidato, poderá ser previamente anunciada. Adicionalmente, para que se obtenha um bom desempenho na prova didática, é importante que o candidato saiba explorar, produtivamente, o ambiente onde se dará a avaliação, tal como circular pelo ambiente, aproximar/distanciar dos demais interlocutores, fazer perguntas simulando interação com uma sala real, mesmo que não haja resposta concreta dos avaliadores, utilizar o quadro-negro ou manusear o computador (se houver), dentre outros. Todas essas

¹² Conforme anunciamos, buscamos elencar características e exemplos a partir de nossas experiências: em uma instituição mineira pública de ensino, a prova didática de admissão foi feita, por muitos anos, com a presença de alunos daquela escola. Escolhia-se uma turma considerada “acolhedora” para que a banca avaliasse o candidato com alunos reais, sendo os demais elementos nos moldes da prova didática atual. Não temos conhecimento acerca do porquê esse formato não é mais utilizado, mas a imprevisibilidade dos resultados da interação com alunos de Ensino Fundamental e Médio, em nossa compreensão, pode gerar uma série de questionamentos e impedimentos ao andamento do concurso.

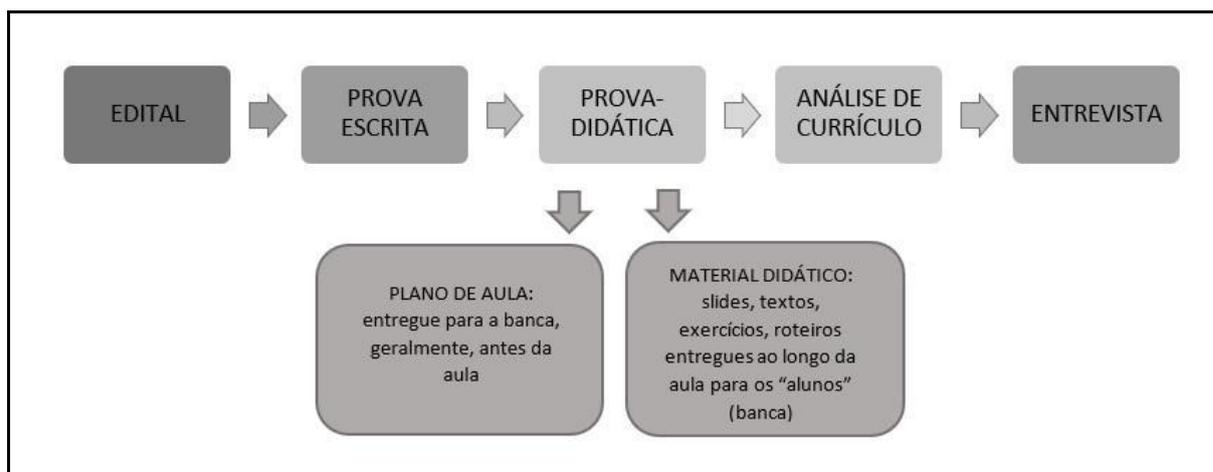
noções podem contribuir para que o professor não fique inseguro, nem intimidado durante a execução da prova didática.

3.3 Os gêneros envolvidos no contexto da prova didática

Para além das considerações importantes sobre o gênero prova didática apontadas até aqui, é importante destacar que o candidato deve conhecer, amplamente, o sistema de gêneros¹³ em que a prova didática está inserida. Esse conhecimento é essencial para que o candidato seja bem-sucedido nesse contexto avaliativo. Vale dizer que os gêneros envolvidos na prova didática estão posicionados em momentos e com objetivos diferentes nessa etapa.

A sequência mais encontrada em nossas experiências e nos editais analisados é a didática ser definida como a segunda prova do concurso, após a escrita (ou de conhecimentos específicos). Na prova didática, entretanto, há variados gêneros que são destinados à banca (plano de aula) e aos “alunos” (representados pela banca, dada a ausência real de estudantes), como o trabalho dirigido, os exercícios e o roteiro de aula. Some-se a isso o fato de o professor poder se utilizar de outros recursos didáticos, como vídeos variados, textos trazidos de outros contextos, slides etc.

Esses materiais destinados aos “alunos” vão conter os tópicos da aula, podendo ser, ainda, outros gêneros. Tentamos ilustrar o sistema a partir da figura abaixo:



¹³ Para Motta-Roth (2008, p. 363), é importante compreender um sistema de gêneros porque ele permite “entender como cada texto realiza sua parte nessa rede, como os textos juntos delimitam as atividades do grupo social, possibilitando uma melhor adequação ao sistema”. Assim, em um sistema, os gêneros estão relacionados e “seguem-se uns aos outros em contextos específicos, porque geram as condições necessárias para as ações discursivas se realizarem, portanto cada gênero terá consequências para os outros gêneros (e os atos de fala correspondentes) que se seguem no processo de concretização de nossos objetivos” (BAZERMAN, 1994, p. 98, *apud* MOTTA-ROTH, 2008, p. 364).

Figura 1 - elaborada pelo/as autor/as

O plano de aula é um gênero obrigatório. Em geral, a entrega do documento à banca ocorre de forma antecipada, minutos antes da aula, quando o candidato já se encontra no local determinado (às vezes, precisa ser entregue junto com o material didático na véspera, para que não haja diferença de tempo de preparação da aula entre os primeiros e os últimos candidatos¹⁴). Em algumas instituições, caso ele não seja entregue pelo candidato, ele poderá sofrer algumas consequências: perder pontos, ser reprovado ou desclassificado.

Já o material didático usado ao longo da aula para interação com os estudantes (banca-alunos) não é obrigatório, mas frequentemente usado, visto que é por ele que o professor vai explicar os tópicos do ponto sorteado: o material pode ser *slide*, vídeo, roteiro para organização das temáticas, exercícios (impressos ou projetados). Todos os materiais devem ser identificados (ver 3.7). É indispensável que eles estejam relacionados com a sequência de assuntos da aula e não sejam utilizados indiscriminadamente, sem objetivos concretos (conforme abordaremos em 3.7).

Ressaltamos que, em alguns certames, há ainda outros gêneros e etapas que não abordamos neste artigo: a apresentação de um memorial escrito (uma espécie de trajetória profissional) e um projeto (escrito, às vezes defendido/apresentado) para evidenciar a atuação profissional no ensino, na pesquisa e na extensão; isso pode se tornar um dificultador, pois às vezes são atividades ainda desconhecidas dos candidatos, que estão justamente ingressando em uma carreira para realizar tais tarefas.

3.4 A prova didática: aula “real” ou simulação teatral

A prova didática apresenta caracterizações que se vinculam fundamentalmente ao papel do professor-candidato, sujeito que se coloca na interlocução com uma banca examinadora, atuando de forma cênica ou, nos termos de Bauman e Briggs (2006), como alguém que executa

¹⁴ Em várias de nossas experiências, vimos que para não haver maior tempo disponível de estudo para os últimos candidatos, todos os participantes são convocados e, após a ordem das aulas ser sorteada, ficam aguardando em uma sala próxima ao local da prova didática. Outra opção é a divisão de grupo de candidatos, de modo que o sorteio do tema da prova seja feito com o mesmo tempo de antecedência para cada grupo. Assim, haverá temas distintos no mesmo concurso, a depender do grupo em que o candidato esteja, com horários também distintos para a sua realização; por exemplo, o grupo que fará a prova entre 9h e 13h terá seu tema sorteado no mesmo horário do dia anterior; já o que fará entre 14h e 18h terá seu tema sorteado na tarde do dia anterior. Dependendo do edital, os professores que já realizaram esta etapa podem assistir à aula dos seguintes. Como eles costumam ser públicos, professores dos departamentos de onde são originadas as vagas dos concursos podem assistir ao evento.

uma performance¹⁵, especificamente corpóreo-discursiva, implicando movimentos que demonstram uma maior ou menor familiaridade com o papel desempenhado – no caso, o de professor de uma determinada área.

Nesse viés, há o consenso de que a prova didática, como gênero performatizado por um candidato, será sempre uma encenação, porém com um fator preponderante: o que é encenado é uma situação realística, uma vez que se supõe que deva acontecer a representação do agir do professor em uma aula, o mais aproximado possível da realidade. Há um nível de complexidade na compreensão dessa realização, uma vez que estamos lidando com aspectos intrínsecos à prática docente, pois há critérios rigorosos para a avaliação do candidato durante a sua performance:

Por tratar-se da encenação de uma aula, a prova didática acentua o caráter de descentramento contextual da performance, pois ela funciona como uma projeção de uma aula, uma simulação, ou seja, é encenação da encenação, uma quase “aula” descolada de seu contexto típico convencionalizado, com objetivos típicos, com uma audiência de alunos de corpo presente (ALMEIDA, 2014, p. 145).

Como citado, a descentralização contextual ocorre porque há esse descolamento do contexto típico da sala de aula, embora a prova didática deva apresentar configurações que correspondam à expectativa de uma representação fidedigna da atuação do professor em sala de aula, conforme vimos em Marcuschi (2003), acima citado, sobre a interação.

Por ser uma prática discursiva, a prova didática apresenta movimentos bem demarcados durante a performance corpóreo-discursiva, encampando um viés de gênero do *métier* docente. É esperado que haja movimentos específicos para a progressão da aula, com demarcações específicas para início, desenvolvimento e finalização (abordados abaixo, em 3.7).

Espera-se que haja uma perspectiva dialógica por parte do candidato-professor, buscando uma interação que muitas vezes não será correspondida, já que, em muitos concursos, a banca examinadora é impedida desse movimento (ou opta por não o fazer), conforme afirmamos. No entanto, essa performance precisa ser bem planejada, para não incorrer em algumas situações que, a nosso ver, seriam inadequadas: movimento de pergunta e resposta, em que o candidato, ao mesmo tempo, coloca-se como se houvesse alunos respondendo às questões; realização de perguntas com o intuito de gerar uma espera (longa demais) para demarcar o que

¹⁵ Como performance, estamos considerando a terminologia adotada por esses autores, que busca considerar a concepção bakhtiniana de gênero discursivo aliada ao termo: “Na verdade, a performance oferece um enquadre que convida à reflexão crítica sobre os processos comunicativos. Uma dada performance está ligada a vários eventos de fala que a procedem e sucedem (performances passadas, leituras de textos, negociações, ensaios, fofoca, relatos, críticas, desafios, performances subsequentes, e similares)” (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 189).

seria a resposta de estudantes; desfoque da atenção do candidato-professor, tanto discursiva quanto corporalmente, para um ponto em que ignore totalmente a presença da banca examinadora, o que faz com que o enquadre de aula projetado pela própria atividade seja prejudicado. Chamar atenção de alunos “bagunceiros” (como já ocorreu em seleções para o Ensino Fundamental) ou fingir que ouviu os alunos com um gesto de colocar a “mão na orelha” também nos pareceu uma situação demasiadamente artificial sendo, por isso, dispensável. Uma interação adequada, que demonstra conhecimento da profissão pelo candidato, será abordada na seção seguinte.

3.5 Formas de interação com os (supostos) alunos

Considerando a perspectiva anunciada na seção anterior, o professor-candidato estabelece a interação com uma audiência durante a prova didática que contempla os membros da banca, os alunos, ausentes, mas projetados, e demais indivíduos que possam estar presentes. Tomando especificamente a interação simulada com estudantes, a encenação, se tomada como dialogal e não estritamente expositiva, pode ocorrer com a utilização de frases típicas. A título de exemplo, dentre outras, essas frases típicas podem ser: “lembram que na aula passada nós estudamos esse problema?”; “vamos voltar nesta parte do texto”; “vamos fazer o exercício 2”; “agora, vamos ler no texto um exemplo...” (entregando um material para a banca, como se fossem os estudantes); “como vocês perceberam...”. Elas permitem que o professor-candidato faça perguntas e/ou direcionamentos às quais ele mesmo dará resposta e continuidade, utilizando os recursos disponíveis escolhidos (o quadro, um *slide*, o livro didático etc.). Esse tipo de interação atende às expectativas de uma aula mais dialogada, fugindo de situações altamente artificiais, em que o candidato pode exagerar na tentativa de dialogar com a banca “que se passa por estudantes”.

A performance corpóreo-discursiva pautada na interação também pressupõe que o professor-candidato distribua seu olhar a todos que compõem a audiência, simulando a situação de uma turma que está presente naquele ambiente e evitando que se fixe em um ponto no fundo da sala, por exemplo, o que poderia denotar uma palestra e o ignorar do público. Essas ações demonstram que o professor tem comportamentos frequentes de interação com os alunos e podem contribuir para que ele diferencie uma aula nos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio e uma aula para graduação ou pós-graduação.

3.6 Recursos didáticos

Os recursos didáticos utilizados na prova didática podem ser variados, como quadro e giz, *slides*, textos de diferentes gêneros, trechos de filmes, músicas, maquetes, aparatos experimentais, exercícios impressos etc. A sua escolha pelo candidato-professor deve se dar em função do(s) objetivo(s) definido(s) para a prova didática e estar condizente com público ao qual é direcionado.

Também é necessário ter o cuidado com o manejo adequado dos recursos selecionados. A encenação que caracteriza o gênero demanda, por exemplo, que, se for escolhido um material impresso a ser utilizado com os estudantes, ele seja entregue à banca examinadora no decorrer da aula, segundo os momentos definidos no planejamento realizado. Em alguns contextos, entretanto, pode ser exigido que uma cópia de todos os materiais seja entregue à banca juntamente com o plano de aula em momento anterior à primeira prova didática que será lecionada.

Quanto à utilização de recursos tecnológicos, embora ela possa ser desejável, a ausência do conhecimento requerido para o seu uso ou mesmo o nervosismo ante ao seu emprego pode atrapalhar a performance do professor. Quando tratamos desse tipo de recurso, imprevistos como a falta de luz elétrica ou de um adaptador para determinado tipo de tomada também podem interferir. Levar o próprio equipamento como um *notebook* e ter materiais impressos é uma estratégia interessante, uma vez que eles podem ser utilizados em caso de imprevistos desse tipo.

No caso do uso do quadro e giz, é necessário dispor de informações aos estudantes projetados como data e nome do professor, promover uma organização que facilite o acompanhamento como divisões do espaço disponível e apagar ao final da prova didática, caracterizando o respeito ao espaço coletivo que seria utilizado por um colega no momento seguinte.

Além disso, o cuidado com o material produzido poderá ser observado na correta elaboração do cabeçalho (nome da instituição, nome da disciplina, nome do professor etc.), demonstrando o conhecimento e interesse do professor pela instituição à qual se candidatou.

3.7 Conteúdo da prova didática e configurações

O conteúdo das aulas variará de acordo com o tempo e com os recursos didáticos que estiverem disponíveis. Como vimos, há editais com apenas dez minutos de aula para que o candidato se apresente; outros, com até sessenta minutos, como os exigidos, em geral, quando a vaga é para a carreira do Magistério Superior. De toda forma, parece-nos que alguns conjuntos

de informações são imprescindíveis durante a exposição. Organizamos esta seção em duas partes: primeiramente tratamos do *plano de aula*; em seguida, tratamos da exposição propriamente dita.

3.7.1 Do plano de aula de concurso

Há uma diversidade de modelos de plano de aula, todos adequados ao propósito. Há grupos de informações que não podem ficar de fora. Dentre elas, selecionamos as seguintes:

- a) Cabeçalho
- b) Tema da aula
- c) Objetivos
- d) Conteúdo
- e) Atividades a serem desenvolvidas / Metodologia
- f) Material didático
- g) Procedimentos de avaliação
- h) Referências

No que toca ao *cabeçalho*, sugere-se colocar o nome da instituição, a informação sobre o edital do concurso, o setor/área do concurso; e o nome do/a candidato/a. Abaixo disso, destaca-se o *tema da aula*, que seria o ponto do concurso sorteado. Aqui há a possibilidade também de apontar as informações da série/período/turma para qual aquela aula será simulada. Essa informação pode ser fornecida pelo tema sorteado previsto no edital ou criada pelo candidato a partir de sua experiência e planejamento.

No item dos *objetivos*, destacam-se o geral e os específicos, que deverão ser alcançados. Então, sugere-se não colocar mais do que três objetivos para uma aula de sessenta minutos, uma vez que cada um deles precisa ser cumprido de maneira mais aprofundada. Em provas mais curtas, de quinze minutos, um objetivo é suficiente. Para a elaboração deles, recomenda-se a formatação verbo no infinitivo + conteúdo a ser ministrado. Por exemplo, um dos pontos de concurso para professor da área de Linguística na UFERSA (2013) foi: “*Gêneros acadêmicos: resumo, resenha, fichamento e artigo*”. Os objetivos da aula foram os seguintes:

- *Objetivo geral:*

- *Explicar sobre a natureza dos gêneros acadêmicos, mais especificamente a resenha, considerando os traços peculiares dos gêneros produzidos na academia, as características funcionais da resenha e sua organização retórica.*
- *Objetivos específicos:*
 - *Refletir sobre gêneros discursivos e esfera acadêmica;*
 - *Traçar as características funcionais do gênero resenha;*
 - *Mostrar, a partir de resenhas publicadas em periódicos, como se organizam as informações no gênero resenha.*

Note-se que foi feito um recorte: escolheu-se trabalhar unicamente com o gênero resenha, de forma que a questão pudesse ser melhor aprofundada. Os objetivos específicos mostram isso: primeiro discute-se de maneira mais rápida os diferentes gêneros da esfera acadêmica e, depois, afunila-se para o gênero escolhido, no caso, a resenha, debruçando-se sobre as características funcionais e formais.

No item de *conteúdo*, podem-se apontar sucintamente os conceitos que serão abordados na aula, seguidos de, num outro tópico, *atividades a serem desenvolvidas*, em que se pode apontar o caminho para desenvolver esse conteúdo. Por exemplo, tomando como base o mesmo tema acima, nessa aula, um caminho possível a ser desenvolvido foi apresentar em tópicos:

- *Problematização do tema para introduzir a aula;*
- *Exposição oral, complementada por slides;*
- *Síntese/sistematização das principais questões discutidas e analisadas sobre o tema da aula;*
- *Retomada dos objetivos para o encerramento da aula.*

No item de *material didático*, é importante apontar todos os recursos que forem utilizados naquela aula em específico, como *datashow*, lousa, pincel, apagador, plano de aula, roteiro etc. Por fim, no item de *procedimentos de avaliação*, descreve-se, em um parágrafo curto, o que será desenvolvido como proposta de atividade – sugestões como a resolução de exercícios e discussões em torno do tema etc. são comuns aparecerem nesse subtópico, seguido das *referências* utilizadas na aula.

Ainda sobre o plano, dois comportamentos são fundamentais: o primeiro é que uma cópia dele deve ser entregue logo no início da prova didática a para cada membro da banca (ou minutos antes dela, conforme dissemos acima). Há concursos em que a entrega acontece em outro momento; a não entrega pode ensejar a reprovação do candidato. Assim, é de suma importância sempre conferir todas as informações no edital. Ele deve ser seguido em todos os passos do concurso.

O segundo é que o plano deve estar em absoluto acordo com o que será feito ao longo da prova didática. Qualquer diferença entre o plano e a prática ensejará em punição grave, talvez em reprovação.

Dito isso, analisamos a organização da exposição na prova didática.

3.7.2 Da organização da prova didática

Rocha (2011, p. 108) aponta que é “em apenas uma aula que o candidato a professor tem a oportunidade de mostrar para a banca examinadora sua aptidão para a carreira e o cargo pretendidos”, ou seja, é a única oportunidade que o candidato terá, naquele concurso, de se apresentar para uma banca. Trata-se, portanto, de um gênero que tem seus traços promocionais também, logo a importância de a organização da prova didática ser impecável. Seja para uma vaga na Educação Básica seja na Educação Superior, parece-nos que a estrutura pode ser a mesma. O que variará, de fato, serão os conteúdos, o tempo exigido pelo edital e os recursos didáticos disponíveis. Considerando que o candidato possa utilizar *slides*, uma primeira sugestão pode ser a de estruturar a prova didática em algumas partes:

- a) *Introdução;*
- b) *Exposição dos objetivos;*
- c) *Aprofundamento dos objetivos;*
- d) *Síntese da aula;*
- e) *Apresentação da atividade;*
- f) *Encerramento.*

Debruçamo-nos sobre cada uma. Quanto ao item a) *introdução*, o candidato pode trazer palavras-chave para nortear o ponto para o seu público. É aqui que se deve fazer um recorte do que será tratado na aula. Esse recorte é necessário, porque é comum que os pontos da prova sejam bastante amplos, sendo impossível trabalhar toda a complexidade de um deles em apenas uma hora de aula. Por exemplo, no concurso para Professor do Magistério Superior de 2013, na

UFERSA¹⁶, para a área de Linguística, o ponto 4, intitulado de *Pragmática e Discurso*, foi o ponto sorteado para a prova didática. Dentro do grande escopo da aula, o candidato dedicou-se a desenvolver uma aula sobre *dêixis*, tratando o tema de forma mais aprofundada, deixando, portanto, outros conteúdos para outra ocasião. É mais interessante, portanto, que se trate de um tema de forma aprofundada do que de vários temas de forma abrangente, uma vez que, nessa última acepção, o risco de tornar a aula superficial é muito grande.

No item b), *exposição dos objetivos*, é necessário que se traga o objetivo mais geral da aula e os específicos: toda aula precisa atender a pelo menos um propósito, seja o desenvolvimento de um conceito, seja a aplicabilidade dele. Importa, nesse momento, que esses objetivos sejam rigorosamente idênticos aos que estão encampados no plano de aula, conforme já falamos acima. Qualquer incoerência entre eles significa grande probabilidade de reprovação. O número de objetivos deve estar adequado ao tempo de aula - se até 60 minutos - em torno de três (3) objetivos, no máximo. Esses objetivos serão pensados em função do recorte temático¹⁷.

No item c), do *aprofundamento dos objetivos*, logo depois de apresentá-los, o candidato deve começar a atendê-los. Começando pelo objetivo mais geral da aula, deve-se expor o lugar de fala. As perguntas que devem ser respondidas sobre isso são: em que teoria(s) a aula será embasada? Quem são os autores que discutem tal abordagem escolhida? Com isso claro, o candidato entra nos conceitos com o uso de exemplos do mundo real sobre a questão. Após atingir o primeiro objetivo específico, o docente entra no segundo, mas isso não precisa, necessariamente, estar escrito nos slides, ou seja, essa “passagem” pode ser verbalizada para a banca que, a partir daquele momento, percebe que o segundo objetivo será discutido, utilizando-se da mesma estratégia: conceito > exemplos (ou vice-versa).

Após o cerne da aula, que é o aprofundamento dos objetivos, entra-se no item d), da *síntese da aula*. Nesse momento, deve-se deixar claro que a aula é cíclica: começou com objetivos a serem alcançados e, agora, eles precisam ser retomados, mostrando o que foi cumprido em cada um deles. Isso pode ser sumarizado em um ou dois slides, no máximo, com síntese/sistematização de conceitos.

O movimento e), a *atividade*, diz respeito à simulação de um exercício com um dos conceitos/temas discutidos na aula. Acreditamos que um tempo de três e cinco minutos para

¹⁶ Disponível em:

<https://sistemas.ufersa.edu.br/concursos/view/publico/uploads/publicacoes/68/PONTOS%20PARA%20PROVAS.pdf>

¹⁷ Se for necessário inserir mais objetivos, que sejam simples e rápidos, com temas já consolidados em anos anteriores (com objetivo mais de retomada do que inserção de um conteúdo novo).

esse momento é suficiente, em que seja possível aplicar o conhecimento adquirido numa atividade que deve ser respondida pelo próprio candidato. A atividade não deve ser deixada em branco ou a critério de respostas da banca. Por fim, é interessante apresentar as referências utilizadas naquela aula, agradecer, apagar o quadro, caso tenha se utilizado dele, e finalizar a exposição¹⁸.

Sugere-se que a aula seja cronometrada para o docente ter uma margem de segurança no tempo (dois ou três minutos), de forma que não ultrapasse o tempo máximo nem se faça menos do que o tempo mínimo. Em ambos os casos, a reprovação pode ocorrer, como seria na instituição mencionada acima. Em todo caso, é melhor seguir sempre o edital.

Por essas questões, se não houver um relógio em sala, é recomendável que o candidato porte seu próprio relógio de pulso – uma vez que não é rara a proibição de aparelhos telefônicos na hora da prova.

3.8 *Estilo e aspectos não linguísticos da prova didática*

Outros pontos que também entram na avaliação são o estilo e os aspectos não linguísticos do gênero oral prova didática. Embora essa situação tenha muitos pontos semelhantes à profissão docente, é natural que se instaure um clima de tensão em função de ser uma atividade avaliativa. É importante que se criem estratégias para diminuir o nervosismo, as quais devem ser: (a) estudar o tema, pois isso traz mais confiança ao candidato; (b) “ensaiar” a aula, se possível com um colega mais experiente, contabilizando o tempo destinado para cada etapa da avaliação.

Quanto à estratégia a, é importante demonstrar - através do tom e da altura da voz, postura do corpo e gestualidade das mãos - credibilidade quanto aos conteúdos explicados. A fala não deve ser baixa demais, visto que uma das funções do professor é a de manter a interação (e às vezes a disciplina, no caso da escola básica) em um ambiente colaborativo de aprendizagem. Ademais, não deve ser nem muito lenta, o que torna a aula monótona, nem muito rápida, por prejudicar a dicção e a compreensão, além de poder significar certo nervosismo.

É interessante, principalmente se o concurso for destinado à Educação Básica, movimentar-se pelo espaço da frente da sala – entre o quadro e as primeiras carteiras, por exemplo -, simulando o movimento do professor para estar mais próximo e com maior interação

¹⁸ Há concursos em que se permite a arguição por parte da banca. Caso isso aconteça, recomenda-se ouvir e responder todas as perguntas, por mais tautológicas que elas pareçam. Evite se alongar nas respostas: a objetividade e assertividade são bastante observadas nesse momento.

com alunos sentados em todos os espaços da sala. O posicionamento do olhar também indica confiança, olhando para todos os membros da banca e também para os demais espaços da sala, em uma espécie de simulação de troca de olhares e interação com vários alunos distintos, inclusive com os que se sentam mais atrás.

Ter clareza quanto à explicação, demonstrando capacidade de explicação e de síntese de informações, também indica confiança e domínio de conteúdo, evitando movimento excessivo das mãos.

É importante estar atento para evitar fazer barulhos repetitivos e duradouros, como apertar sistematicamente a ponta da caneta. Isso, em um contexto profissional real, poderia desconcentrar os alunos e, no caso da prova didática, demonstra à banca o nervosismo do candidato, que pode ser interpretado como falta de preparação. Ainda com relação aos movimentos dos braços, podemos manter um objeto nas mãos, de preferência em cima de um livro ou pasta, já que folhas finas podem demonstrar as mãos trêmulas, se for o caso. Uma prova didática assim certamente será melhor avaliada do que a de um candidato que passa grande parte do tempo lendo slides e demonstrando insegurança ou falta de interação com essa atitude.

Ensaiai a aula antes é fundamental, sozinho ou com um espectador, de modo que seja possível prever o tempo gasto com cada etapa da aula, estratégia b. Desse modo, diminui-se o risco de a aula se estender demais ou ficar muito curta, restando tempo ocioso, o que poderá levar à reprovação. O uso do tempo deve ser **preciso** e articulado aos objetivos do plano de aula. Uma sugestão para uma aula de 50 minutos seria:

Quadro 1 – Tempo e etapas da prova didática

TEMPO DA PROVA-DIDÁTICA	ETAPA DA PROVA DIDÁTICA
Até 10 minutos	Apresentação do nome do professor-candidato; organização do quadro-negro com data, disciplina e nome e/ou dos slides; explicitação dos objetivos da aula e breve apresentação de como será desenvolvida.
Até 10 minutos	Leitura/audição dos textos-base da aula.
Até 20 minutos	Explicação do conteúdo em si, atentando para o alcance dos objetivos, utilizando os recursos eleitos para melhor explanação; realização de atividades, seguida de correção, e/ou exemplificação de um fato
Até 10 minutos	Recapitulação dos conteúdos explicados; retomada dos objetivos; finalização.

Fonte: elaborado pelo/as autor/as.

O quadro acima serve apenas como exemplificação de como poderia ser dividida uma prova didática, com sugestões pensadas para uma aula de línguas, conforme já esclarecemos acima. A depender do contexto e da disciplina, a etapa da prova didática pode conter outras

atividades que não as citadas. É importante contabilizar bem a duração de cada etapa, de modo que não se ultrapasse o tempo máximo e se atinja o tempo mínimo previsto no edital.

O professor-candidato pode, no início da aula, sugerir a retomada de algum pré-requisito para o recorte de seu conteúdo, como se houvesse trabalhado tal tema em um momento anterior com a turma, exemplo “como vimos na aula anterior, a definição de texto sofreu alteração ao longo dos anos (...)”. Além disso, pode finalizar a aula indicando algum ponto relevante que será abordado na aula seguinte. Assim, a banca compreende que a prova didática foi planejada idealizando um projeto maior.

Por fim, é importante pensar no vestuário. Em geral, usam-se roupas confortáveis e formais que não atrapalhem os movimentos do professor-candidato durante a aula, de forma que os gestos relativos à roupa não chamem mais atenção que o conteúdo explanado. O mesmo vale para uso de acessórios. Isso é ainda mais relevante no caso de concurso para Educação Básica, cujos alunos são em geral menores de idade. É importante escolher roupas discretas que não exponham o candidato e não o atrapalhem na interação com os alunos e no trânsito entre as carteiras. Em todas as profissões, a escolha da roupa pode transparecer o tipo de profissional e imagem que a pessoa quer passar e, em uma prova didática, talvez possa influenciar a seleção, apesar de isso parecer questionável.

Estamos aqui fazendo essa observação como alerta, visto que, considerada como gênero, a prova didática pode, em sua transgressão, trazer mal-entendidos. Barbosa (2010, p. 77) alerta que, “no caso da transgressão, o gênero produzido pode ser rejeitado pelos envolvidos na prática social ou ser percebido exatamente como uma transgressão que tem por objetivo construir algum efeito de sentido”. A autora não trata, em seu trabalho, dos elementos multimodais da oralidade, mas nós fizemos essa relação por extensão, considerando que eles fazem parte dos aspectos de um gênero.

Considerações finais

Neste artigo, nosso objetivo foi relatar a pesquisa realizada, em que analisamos as características do gênero oral prova didática; realizamos uma descrição mais detalhada do gênero englobando o contexto de produção, os sujeitos interagentes, o sistema de gêneros envolvidos na prova didática, assim como demais características mencionadas. Tal análise mais pormenorizada pretende colaborar de forma mais precisa com professores-candidatos e auxiliar futuros profissionais nessa etapa de sua carreira acadêmica.

Reforçamos que as vivências que embasaram nossas observações são oriundas do campo dos Estudos de Linguagem, Linguística Aplicada e Educação, de forma que as observações podem não ser bem-vindas em outras áreas de conhecimento. Não é também dispensável dizer que os elementos aqui destacados nos valeram de opções bem-sucedidas, não sendo, contudo, garantia de aprovação nos concursos, mas apenas sugestões que nos levaram ao sucesso no ingresso nas carreiras do Magistério Superior e do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

Por fim, recuperamos e fortalecemos o discurso de que a formação para o trabalho do professor já envolve os gêneros do *métier* docente; entretanto, tal fato parece ocorrer de forma mais intuitiva ou na convivência entre pares do que de maneira mais explícita, reflexiva e sistematizada. Para formuladores de currículos, docentes universitários e demais profissionais que atuam na formação do professor, vale repensar formas de integração da aprendizagem do discurso profissional nas ações dos licenciandos e dos professores em formação continuada.

Referências

ALMEIDA, F. S. *Uma docente em prova de seleção: entextualizações de performances corpóreo-discursivas*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

BARBOSA, J. P. Análise e reflexão sobre a língua e as linguagens: ferramentas para os letramentos. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. (Coord.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 19)

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Os gêneros do *métier* docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. *D.E.L.T.A.*, 37-2, p.1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202149397>. Acesso em: abr. 2022.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. A formação do professor universitário e a apropriação dos gêneros do *métier* docente. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. ONLINE), v. 66, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e13880>. Acesso em: abr. 2022.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. *ILHA - Revista de Antropologia*. Florianópolis: EdUFSC, v. 8, n. 1, 1990/2006.

BRONCKART, J. P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas,

SP: Mercado de Letras, 2006.

COSTA, K. R.; PAZ, A. M. O. Letramento profissional: estudos em perspectivas. *Revista do GELNE*, v.19, n. Especial, 2017.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; FORTE-FERREIRA; E. C; BILRO, F. K. Saberes discentes mobilizados na produção e na apresentação do gênero exposição de pôster acadêmico. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L. COSTA-MACIEL, D. A. G. *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2021.

FILGUEIRA, F. O plano de aula e a banca de concurso. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 203, set/out 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59716/751375152631>. Acesso em: jan. 2023.

FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, V. *Sugestão de organização dos slides (prova-aula de concurso para ensino superior)*. 2022. Apresentação do PowerPoint. Acesso em: dez. 2021.

GARCIA-REIS, A. R.; SILVA, A. B. C. As significações de trabalho de formadores de professores. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/29fadf1ea84ccd9644004e11ca5f0d2a.pdf>. Acesso em: abr. 2021

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf>. Acesso em: abr. 2021.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; AFONSO, M. E. D.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

KERSCH, D. F.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* (Impresso), v. 12, p. 533-556, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Dmz88gFx4Tn8bjWJSnMFZGj/>. Acesso em: abr. 2022.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

ORALIDADE: práticas profissionais e educativas. *Curso de Extensão*. Laboratório Brasileiro de oralidade, formação e ensino. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/2022/08/07/curso-de-extensao-oralidade-praticas-profissionais-e-educativas/>. Acesso em: jan. 2022.

MAGALHÃES, T. G.; CALLIAN, G. R.; CABETTE, P. S. L. Gêneros de texto da prática profissional docente: primeiras reflexões sobre as demandas do trabalho. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/df2610ce230199538716ecbbece67a2d.pdf>. Acesso em: mar. 2023.

MAGALHÃES, T. G.; CASTRO, J. J. S.; NEVES, C. L. L. Revisão sobre oralidade no contexto inicial de formação docente: quais práticas e quais gêneros? In: FERREIRA, R. V. J; MICARELLO, H. A. L. S. (Orgs.). *Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas*. São Paulo: Pimenta cultural, 2022, p.162 - 189.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Contexto, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/> Acesso em: abr. 2022.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). *Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, [S. l.], v. 24, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28317>. Acesso em: mar. 2022.

NONATO, S. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas. *Revista da Anpoll*, [S. l.], v. 53, n. 1, p. 35–53, 2022. DOI: 10.18309/ranpoll.v53i1.1616. Disponível em: <https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1616>. Acesso em: mar. 2023.

NUNES, V. S. O conceito de gênero em três tradições de estudos: uma introdução. *Revista Vértices*, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 7–29, 2017. DOI: 10.19180/1809-2667.v19n32017p7-29. Disponível em: <https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/9892>. Acesso em: mar. 2023.

PIMENTA, V. R.; BRASILEIRO, A. M. M. Entre o fazer e o pensar sobre o fazer: os gêneros do discurso profissional docente e o trabalho invisível do professor em contexto pandêmico. *Revista Interfaces*, v. 13, p. 30-47, 2022. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7143. Acesso em: mar. 2023.

ROCHA, C. F. D. Como alcançar bom desempenho durante uma prova didática em concursos públicos para professor universitário. *Revista Brasileira Multidisciplinar*, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 107-112, 2011. DOI: 10.25061/2527-2675/ReBraM/2011.v14i2.116. Disponível em: <https://revistarebram.com/index.php/revistauniara/article/view/116>. Acesso em: mar. 2023.

SILVA, W. R.; MENDES, J. Educação científica na linguística aplicada: contribuições para o ensino básico. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. (no prelo).

SOUZA, K. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero textual “entrevista de emprego”: suas características na esfera acadêmica visando a escolas de idioma. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs.). *Significados e ressignificações do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

Recebido em 20 de março de 2023

Aceito em 10 de abril de 2023