

MICROAULAS ORAIS, LETRAMENTO ACADÊMICO E FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSEÇÕES

ORAL MICRO-LESSONS, ACADEMIC LITERACY AND TEACHER EDUCATION: INTERSECTIONS

DOI: 10.70860/ufnt.entreletras.e20331

Sandoval Nonato¹

Resumo: Este estudo discute os modos de produção do gênero textual “microaula oral” no ambiente de formação inicial docente. Para tanto, inicialmente, expõe-se um arrazoadado de duas perspectivas teóricas: uma perspectiva didática do trabalho docente e uma perspectiva pragmática da interação. Em segundo lugar, contextualiza-se a microaula eleita como *corpus* quanto ao ambiente e aos participantes envolvidos em sua produção. Em terceiro lugar, descrevem-se e se analisam os componentes didáticos da microaula e os recursos e estratégias de formulação textual nela implicados. Por fim, indica-se a contribuição do estudo para a discussão sobre as relações entre letramento acadêmico e formação docente.

Palavras-chave: formação docente; letramento acadêmico; microaulas orais; performance; trabalho didático.

Abstract: This study examines the modes of production of the “oral micro-lesson” text genre in the context of initial teacher education. To this end, it first presents an argument based on two theoretical perspectives: a didactic perspective on teaching practice and a pragmatic perspective on interaction. Second, it contextualizes the micro-lesson selected as the *corpus* in terms of the setting and the participants involved in its production. Third, the didactic components of the micro-lesson and the textual formulation resources and strategies involved in it are described and analyzed. Finally, the study’s contribution to the discussion on the relationship between academic literacy and teacher education is highlighted.

Keywords: academic literacy; didactic work; oral micro-lessons; performance; teacher education.

Introdução

A formação para o ofício de ensinar supõe considerar, inicialmente, que o objeto dessa formação é, em grande medida, aquilo de que se vai ocupar o(a) profissional – a própria prática

¹ Livre-docência em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (Universidade de São Paulo). Doutorado em Linguística (Universidade Estadual de Campinas). Estágio pós-doutoral em Didática de Línguas (Universidade de Genebra). Professor do Departamento de Metodologia de Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: sandovalnonato@usp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3976-584X>.

de ensino. Há uma segunda suposição a ser considerada: a formação docente baseia-se na apropriação de gêneros e tipos de textos pelos quais esse objeto ganha corpo (Gomes-Santos; Seixas, 2012; Signorini, 2006). Ou seja, formar o professor e a professora implica inseri-lo(a) em um circuito de ações de recepção e produção de textos escritos, orais e multimodais.

Tais ações, em seu conjunto, conformam aquilo que chamamos de práticas de letramento acadêmico. Entre as particularidades de tais práticas no ambiente acadêmico de formação docente encontra-se o fato de que nesse ambiente específico elas são “objeto e instrumento de formação” (Rinck; Silva; Assis, 2012, p. 9). Trata-se, portanto, de um estatuto dúplice aquele de que elas podem se revestir, o que supõe que os gêneros textuais em que se constituem podem funcionar seja como objeto de conhecimento, seja como ferramenta do trabalho de formação.

No campo dos estudos da linguagem brasileiros, uma parte importante da pesquisa sobre letramento acadêmico abordou, nas últimas três décadas, sua relação com o problema da formação docente, investigando os modos de produção, recepção ou circulação sobretudo de gêneros textuais escritos (Nonato, 2022). Mais recentemente, também os gêneros textuais orais passam a ser objeto de estudo das práticas de letramento na universidade (Forte-Ferreira; Magalhães, 2024; Silva; Fonseca; Vieira; Oliveira; Forte-Ferreira; Magalhães; Lima-Neto, 2023; Magalhães; Bueno; Costa-Maciel, 2021; Nonato, 2022; 2025).

Na esteira desse interesse pela compreensão de práticas de letramento acadêmico que ganham corpo por meio de gêneros textuais orais e, particularmente, no cerne de processos de formação inicial docente, propõe-se, neste artigo, discutir sobre os modos de produção do gênero textual “microaula” (Nonato, 2022; 2025) por um estudante do curso de licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como atividade acadêmica da disciplina Metodologia do Ensino de Português, descrevendo e analisando, mais especificamente, ações e recursos de natureza didática e de natureza pragmática pelos quais se constitui a produção do gênero. A hipótese é de que a consideração de tais ações e recursos pode contribuir para a compreensão do processo de formação profissional em questão².

Para tanto, expõe-se, inicialmente, um arrazoado de um duplo aporte teórico em que se ancora a abordagem das microaulas como gênero textual da formação docente: por um lado,

² Este estudo integra o conjunto de ações acadêmicas ensejado no âmbito do projeto de pesquisa intitulado “Performance didática e interação dramática: a produção de microaulas orais em ambiente de formação acadêmica”, em desenvolvimento na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob minha coordenação. Agradeço aos(as) pareceristas anônimo(a)s pelos comentários e sugestões quando da avaliação deste texto, sendo de minha responsabilidade seu conteúdo e o estilo de composição.

elementos de uma perspectiva didática do trabalho docente, conforme desenvolvida por Schneuwly; Dolz (2009), a fim de explicitar categorias descritivas que permitem reconstituir o funcionamento didático global da microaula. Por outro lado, elementos teóricos desenvolvidos por Goffman – especialmente quando de sua discussão sobre o conceito de *footing* (Goffman, 2002) –, que auxiliam a abordagem da dimensão pragmática da microaula.

Em segundo lugar, apresentam-se elementos de contextualização das microaulas como gênero textual da formação docente e, mais especificamente, daquela tomada como objeto de descrição e análise neste artigo. Tais elementos referem-se ao ambiente em que se operou sua produção, aos participantes envolvidos no evento, bem como à disciplina em que ela foi proposta como atividade acadêmica.

Em terceiro lugar, procede-se à descrição e à análise da microaula, focalizando tanto os componentes em que se constitui o trabalho didático (objetos ensinados, gestos e ferramentas didáticas), quanto os recursos e estratégias de formulação textual pelos quais ganham corpo as ações verbais-multimodais dos participantes na troca interativa. Complementarmente, discute-se sobre como a produção da microaula pode ser pensada como performance (Zumthor, 2007; Bauman, 2011).

Por fim, indicam-se considerações sobre dois aspectos da contribuição do estudo para a discussão sobre as relações entre letramento acadêmico e formação docente, quais sejam:

i) a qualificação do lugar de gêneros textuais orais como objeto e dispositivo de formação docente, especialmente no ambiente de letramento universitário, e

ii) a conjugação de uma teoria didática do trabalho docente com uma teoria pragmática da interação em ambientes institucionais, e a possibilidade de alçamento de ambas a objeto explícito da formação inicial docente.

1 Uma dupla perspectiva para a abordagem da microaula: entre o didático e o pragmático

Nesta seção, expõe-se um arrazoado de um duplo aporte teórico em que se ancora a abordagem das microaulas como gênero textual da formação docente, a saber: uma perspectiva didática do trabalho docente, conforme desenvolvida nos estudos desenvolvidos por Schneuwly; Dolz (2009) e seus colaboradores, e uma perspectiva pragmática do uso da linguagem na interação, especialmente com base no conceito de *footing* desenvolvido por Goffman (2002).

1.1 Uma perspectiva didática do trabalho docente: objeto ensinado, ferramenta e gesto didático

Uma perspectiva didática do trabalho docente fornece aportes para a interpretação dos efeitos de determinações didáticas nos modos de circulação dos objetos de conhecimento, na interação em sala de aula. Em outros termos, trata-se da dimensão do trabalho docente relativa aos modos de distribuição e consumo dos saberes escolares na situação didática.

Essa é a qualificação desenvolvida nos estudos coordenados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Schneuwly; Dolz, 2009). 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, 1990; Chevallard, 1985). Com base nesse duplo aporte, os pesquisadores defendem que o trabalho docente tem como objeto os processos psíquicos dos alunos, mais precisamente, seus “modos de pensar, fazer e falar”, que são transformados por meio da utilização, pelo docente (ação do sujeito), de sistemas semióticos particulares (ferramentas ou instrumentos), tendo como resultado justamente a mudança de estatuto desses modos de pensar, fazer e falar (produto).

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. 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” (Schneuwly, 2009). Assim, o objeto ensinado é o conhecimento que resulta do agir do(a) professor(a) no interior de uma dada atividade escolar: diferentemente do conhecimento previsto nos currículos ou no livro didático, o objeto ensinado é o conhecimento reconfigurado pela interação entre o(a) professor(a) e o grupo de alunos em sala de aula (Gomes-Santos, 2016).

Dois gestos fundantes do trabalho docente dariam corpo a essa mediação 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 diferentes procedimentos de ensino (objetos, textos, fichas, exercícios, situações-problema etc.)”; tornam-se, portanto, objetos de uso, de consumo, “a propósito do qual novas

significações podem e devem ser elaboradas”³ (Schneuwly, 2009, p. 31). Por outro lado, e em relação de reciprocidade com esse gesto 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”, pelo qual os objetos de ensino adquirem existência material na cena didática, o que permite que sejam introduzidos, retomados, reintroduzidos e, desse modo, reconfigurem-se, no calor da interação entre professor(a) e alunos em sala de aula, como objetos potencialmente plásticos e movediços.

No processo de construção do objeto ensinado, o trabalho docente atua pelo uso de um arsenal de instrumentos ou ferramentas que permite criar o meio em que a interação didática ganha corpo, sendo tal arsenal de ferramentas instanciado no intercâmbio comunicativo e, assim, não tendo suas propriedades definidas absolutamente *a priori* com relação a seu uso em sala de aula. Para o autor, por seu caráter altamente semiotizado, esse meio didático constitui-se em “um espaço a ser considerado multimodal” (Schneuwly, 2009, p. 32). A existência dos instrumentos didáticos supõe a ação do(a) professor(a) como mediador(a) do processo de construção do objeto ensinado. Essa mediação, por sua vez, organiza-se conforme um conjunto de pelo menos quatro gestos didáticos, vinculados àqueles dois gestos fundantes da atividade de ensino mencionados (presentificação e topicalização).

Os gestos didáticos constituem-se nas ações de ensino implementadas pelo(a) professor(a) quando da realização de seu trabalho. São eles: emprego de dispositivos didáticos (uso de recursos de ensino de ordem material e de ordem discursiva), regulação (avaliação) da aprendizagem, criação da memória didática (rememoração de conhecimentos trabalhados e antecipação daqueles que ainda serão ensinados) e institucionalização (sistematização) dos conhecimentos ensinados (Gomes-Santos, 2016; Schneuwly, 2009, 37-41). Tanto os dois gestos fundantes do trabalho de ensino, quanto os quatro outros que lhe são complementares integram um aparato teórico que procura criar inteligibilidades sobre o trabalho docente, sobre as regularidades e vicissitudes em que ele se constitui na interação em sala de aula.

Do ponto de vista do propósito deste estudo de descrever e analisar os modos de produção do gênero textual microaula oral no ambiente de formação docente, uma perspectiva didática do trabalho docente auxilia, por um lado, a reconstituição do funcionamento didático geral da microaula e, por outro lado e complementarmente, permite abordar as ações verbais e

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

multimodais dos participantes em articulação com as determinações didáticas em jogo na interação em sala de aula, relativas ao objeto de conhecimento que se vai construindo como objeto ensinado, em interface com as ferramentas e os gestos didáticos implementados pela ação docente.

A seguir, apresentam-se alguns elementos teóricos desenvolvidos por Goffman especialmente quando de sua qualificação do conceito de *footing* (Goffman, 2002).

1.2 Uma perspectiva pragmática da interação: em torno do conceito de *footing*

O conceito de *footing*⁴ remete ao fenômeno de desdobramento ou deslocamento enunciativo dos participantes engajados na troca interacional, o que consistiria em mudança da postura, da atitude ou da disposição do *self* projetado por eles. O empreendimento de Goffman (2002), ao qualificar o conceito, implica o interesse em complexificar o paradigma diádico tradicional da fala que reduz a instância de enunciação aos papéis fixos de emissor e receptor ou falante e ouvinte, e os concebe como fonte e destino de uma mensagem tomada como um conteúdo proposicional transparente, assumindo a linguagem a função de conduto dessa mensagem.

A complexificação desse paradigma supõe a discretização conceitual dos pólos da produção e da recepção discursiva no âmbito da troca interacional, qualificando-os, por um lado, em função da multiplicidade de arranjos interacionais em que se podem conformar as participações daquele que ocupa a posição de interlocutor ou ouvinte e, por outro lado, em função da sobreposição de camadas enunciativas em que se pode constituir o estatuto do locutor ou falante. A esse propósito, duas noções basilares são qualificadas pelo autor: estruturas de participação e formatos de produção.

No que respeita à estrutura de participação (noção relativa ao modo de organização das participações dos interactantes ou ao arranjo estrutural da conversa), Goffman assinala a multiplicidade de configurações que essa participação pode assumir em diferentes situações sociais, sendo a “instabilidade estrutural” seu traço constitutivo. Pelo menos dois problemas do paradigma diádico quanto à estrutura de participação são discutidos. O primeiro refere-se exatamente à pluralidade de destinatários ou ouvintes. A esse propósito, ao qualificar as

⁴ O termo *footing* remete, literalmente, à posição, base ou a apoio para os pés. Em sua tradução para o português do texto goffmaniano, Ribeiro; Garcez (2002) mantêm o termo em inglês. Na tradução para o francês do livro *Forms of talk* (Goffman, 1981), cujo terceiro capítulo consiste exatamente no artigo *Footing*, o termo aparece como *La position* (A posição). Caberia examinar em que medida a ideia de movimento ou desdobramento de certa posição de sujeito, suposta na noção, é mais ou menos recuperada pela terminologia por que se opta.

diferentes posições suscetíveis de serem ocupadas pelo interlocutor em uma troca interacional, Goffman distingue dois tipos de participação: ouvintes ratificados – reconhecidos como participantes da interação em curso – e ouvintes não ratificados ou circunstantes – participantes indiretos da interação em curso.

Entre os participantes ratificados, haveria três *status* de participação possíveis: ouvintes endereçados (aos quais o locutor endereça especificamente sua elocução, acompanhada geralmente de direcionamento de olhar); ouvintes não endereçados (participantes reconhecidos, embora não sendo o alvo de endereçamento específico da elocução do locutor) e plateia ou audiência (participantes reconhecidos como ouvintes ratificados, mas não gozando de endereçamento da elocução do locutor senão na condição de membro de um grupo). Já entre os participantes não ratificados ou circunstantes, teríamos o tipo de ouvinte inadvertente – aquele que participa senão fortuitamente da troca interativa, como, por exemplo, aquele indivíduo que ouve no elevador a conversa entre dois outros indivíduos – e o tipo de ouvinte subreptício – aquele que participa de maneira camuflada, como no caso de uma escuta por detrás da porta ou de ligações por meio de canal analógico, em uma linha telefônica secundária.

Complementarmente, um segundo problema quanto à estrutura de participação refere-se ao endereçamento – no paradigma diádico, o ouvinte ratificado é necessariamente o endereçado, “aquele a quem o falante remete a sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel de falante” (Goffman, 2002, p. 119). Ora, esse vínculo é complexificado se se considera o fenômeno de diferenciação da audiência conforme diferentes modos de participação com relação à elocução do locutor e àquelas dos demais participantes, o que torna dinâmico o funcionamento dessa participação⁵.

No que diz respeito ao formato de produção, Goffman caracteriza os modos de desdobramento de diferentes instâncias enunciativas na produção discursiva de determinado locutor, podendo gerar seu deslocamento para diferentes posições, a saber: animador, autor e responsável. Primeiramente, quanto à posição de “animador”, trata-se do vocalizador ou da “máquina de falar”, “um corpo envolvido numa atividade acústica, ou, se quiserem, um indivíduo engajado no papel de produzir elocuições” (2002, p. 133).

⁵ Uma questão mais ampla relativa à caracterização das estruturas de participação tem a ver com a unidade de análise por que se opta. A esse propósito, Goffman aponta para as implicações da passagem da noção de “encontro conversacional” para aquela de “situação social” (Goffman, 2002, p. 128-9), em que a elocução adquire pertinência em função, por exemplo, da atividade em curso ou de ações não-verbais em jogo.

Em segundo lugar, quanto ao “autor”, trata-se do formulador do enunciado, aquele que lhe configura textualmente, a quem se pode vincular certa expressividade atitudinal com relação ao conteúdo vocalizado.

Por fim, no que se refere ao “responsável”, trata-se daquele que detém certos atributos sociais, estando investido em determinada identidade social e se encontrando, assim, comprometido com aquilo que é enunciado.

Dois aspectos da distinção dessas três posições são mencionados por Goffman: por um lado, a hibridização ou sobreposição desses lugares, uma vez que “o mesmo indivíduo pode rapidamente alterar o papel social que ocupa, mesmo que sua função como animador e autor permaneça constante” (2002, p. 134) e, por outro lado, o fato de que o alçamento do locutor a uma determinada posição afeta o pólo da recepção, uma vez que “[...] selecionar a qualificação na qual estaremos ativos é selecionar (ou tentar selecionar) a qualificação dos receptores da nossa ação [...]” (2002, p. 134).

Na continuidade do empreendimento conceitual de complexificação do paradigma diádico da fala, o estudioso discute a “influência que as estruturas de participação e os formatos de produção têm sobre a estrutura das elocuções” (2002, p. 136). Focaliza, assim, o problema relativo aos processos de indexação, na materialidade linguística, tanto do caráter dinâmico quanto da constituição multifacetada das estruturas de participação e dos formatos de produção. É nesse ponto que Goffman discute os intrincados processos de inserção, encaixamento ou sobreposição de estruturas e construções, bem como os recursos linguísticos e multimodais que materializam tais processos.

Considerando o propósito deste estudo de descrever e analisar os modos de produção do gênero textual microaula oral no ambiente de formação docente, o conceito de *footing* pode auxiliar o exame do modo com que o licenciando projeta um determinado lugar de fala, um papel ou uma posição, bem como o alinhamento que busca gerar em relação aos presentes (colegas, professor-formador).

A seguir, as microaulas são contextualizadas como gênero textual da formação docente, especialmente aquela tomada como objeto de descrição e análise neste artigo.

2 Elementos de contextualização

Nesta seção, expõem-se elementos de contextualização das microaulas como gênero textual da formação docente, especialmente daquela tomada como *corpus* neste estudo. Tais

elementos referem-se ao ambiente em que se operou sua produção, aos participantes envolvidos no evento, bem como à disciplina em que ela foi proposta como atividade acadêmica.

2.1 Microaulas como gênero textual da formação docente

As microaulas constituem-se em episódios de recontextualização teatral, encenação ou simulação da atividade de ensino produzidos por estudantes do curso de licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como atividade acadêmica da disciplina Metodologia do Ensino de Português⁶. Sendo planejadas em grupos de trabalho, trata-se de produções colaborativas: os papéis de cada participante (ministrante(s) da aula e alunos) são definidos pelos próprios licenciandos.

São gravadas em áudio e vídeo, tendo adquirido configurações diversas ao longo do percurso de uma década e meia de sua implementação como atividade acadêmica: um licenciando ou grupo (em geral, dupla) de licenciandos dirigindo-se ao conjunto dos colegas da turma de graduação ou se dirigindo somente a seu grupo de trabalho (mantendo-se o restante dos colegas como plateia sem direito à intervenção). Com duração regulada (em geral, quinze minutos), em algumas situações não ocorre controle de tempo, havendo microaulas com duração de trinta minutos ou mais.

Outro aspecto de diferenciação do conjunto de microaulas é a realização de avaliação posteriormente à sua produção: em alguns casos, há uma espécie de exercício de autoconfrontação de cada grupo de trabalho com as gravações em áudio e vídeo, em momento específico, ocasião em que comentam coletivamente sobre a aula ministrada, com a mediação do professor-formador.

Em outros casos, a avaliação se dá no momento imediatamente posterior à produção da microaula, pelo conjunto dos colegas da turma de graduação, contando também com a mediação do professor-formador. Há, por fim, casos em que nenhuma avaliação da produção é realizada.

Parte do acervo, hoje, de mais de uma centena de microaulas encontra-se armazenada em plataforma digital e em unidades de armazenamento de computadores, constituindo-se em acervo didático do professor-formador e servindo sobretudo como material para discussão sobre

⁶ A disciplina Metodologia do Ensino do Português (MEP) está entre aquelas que integram a grade curricular da Licenciatura. O curso de MEP organiza-se em dois níveis (primeiro e segundo semestre acadêmico, MEP 1 e MEP 2, respectivamente), cada um dos quais tendo atualmente carga horária total de 150 (cento e cinquenta) horas, incluídas 90 (noventa) horas de estágio realizado pelos(as) licenciandos(as) em escolas de Educação Básica. Estive na posição de professor-formador da turma em que a microaula foi produzida.

os componentes didáticos do trabalho docente junto a novas turmas de graduandos do curso de licenciatura em Letras.

2.2 A disciplina Metodologia do Ensino de Português

No segundo semestre de 2018, a disciplina Metodologia do Ensino de Português (MEP) foi ofertada para 6 (seis) turmas distribuídas ao longo da semana. A turma a que se refere este estudo é aquela cuja oferta ocorreu às terças-feiras, no horário entre 19h e 30 minutos e 22h e 30 minutos. Essa turma constituiu-se em um total de 45 (quarenta e cinco) estudantes matriculados, sendo 34 (trinta e quatro) mulheres e 11 (onze) homens⁷.

O curso configurou-se em 12 (doze) aulas distribuídas semanalmente no período de 07/08/2018 a 06/11/2018. Entre essas aulas, a primeira foi destinada à exposição de seu programa e cronograma, pelo professor-formador, e a última à exposição oral pelos(as) licenciandos(as) das experiências de estágio, em diferentes sessões de comunicação, no âmbito de um evento interno ao grupo chamado de InREDO (Intercâmbio de Relatos de Estágio em Docência).

As demais 10 (dez) aulas, distribuídas em quatro unidades temáticas, abordaram tanto elementos teóricos mais gerais do processo de elaboração didática – a relação entre saber e método na constituição sócio-histórica da escola e do trabalho docente –, quanto aqueles de natureza operatória – concepção e formulação de sequências de ensino, seleção de objetos de ensino e confecção de ferramentas didáticas e de avaliação da aprendizagem.

Vê-se, assim, que o curso supõe um empreendimento forte na ação de planejar, implementar e avaliar projetos didáticos, tomando a atividade de estágio supervisionado como ponto de partida e de chegada das aulas, que se converteram em uma espécie de estação de encontro, *lócus* em que os(as) licenciandos(as) poderiam participar de um conjunto de atividades acadêmicas. A microaula a que me refiro, neste estudo, é parte desse conjunto.

2.3 Sobre a microaula

A aula eleita para ser ministrada como microaula integra uma sequência de ensino que aborda o gênero textual artigo de opinião, com ênfase na distinção entre fato e opinião, estruturando-se em um conjunto de seis aulas distribuídas em dois blocos de três horas. O objetivo da sequência era: “Trabalhar o gênero artigo de opinião, de forma que os alunos

⁷ Esses dados baseiam-se na lista de frequência da turma em questão. Os(as) estudantes não declararam o gênero.

possam argumentar e defender um ponto de vista sustentado por fatos que se relacionam com as opiniões expostas”⁸. A sequência tinha como público-alvo alunos do Quarto Ciclo, correspondente ao 8o. e 9o. Anos do Ensino Fundamental (EF) regular da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha da microaula em questão como *corpus* para este estudo decorreu de pelo menos duas razões: a) o objeto de ensino nela abordado (a construção da argumentação em torno do tema do racismo no Brasil), tornado tema bastante relevante no currículo e na agenda de discussões acadêmicas sobre ensino de língua portuguesa, atualmente, e b) sua configuração composicional global explícita, incluído seu tempo de duração, bem como a qualidade do registro audiovisual, o que permitiu seu estabelecimento como dado de pesquisa. O quadro, abaixo, sintetiza alguns dados da microaula:

Código de Identificação	Ministrante	Duração	Ano escolar	Objeto ensinado	Ferramentas didáticas
2018_Texto Argumentativo_LTN	Lionel (pseudônimo)	20’46’’	Quarto Ciclo (8o. e 9o. Anos do EF) da EJA	Artigo de opinião # noções de argumento e de comentário argumentativo # distinção entre fato e opinião	Recursos materiais: # imagens exibidas por projetor de <i>slides</i> # Lousa # Canetões Recursos interacionais: # Exposição oral # Par Pergunta-Resposta # Analogia e exemplificação # Tarefa (para casa) de redação de comentário argumentativo.

Quadro 1 – Dados da microaula selecionada

Fonte: Elaboração do autor, São Paulo, 2025.

A microaula tem a duração de 20 minutos e 46 segundos. O ministrante é o licenciando Liones (pseudônimo). Ela tem como objeto ensinado o gênero artigo de opinião, com foco na consideração de um tema particular – racismo na sociedade brasileira – e em um tópico de conteúdo específico – a distinção entre fato e opinião.

As ferramentas didáticas acionadas pelo ministrante constituem-se em um “combo” que articula tanto artefatos materiais – centralmente, duas imagens, projetadas com auxílio de projetor de *slides*, além de lousa e canetões –, quanto modos de dizer, ou seja, a própria elocução do ministrante, configurada em exposição oral associada à troca dialogal pelo par pergunta e

⁸ Essas informações foram recuperadas da ficha de atividade acadêmica em que a sequência de ensino elaborada pelo grupo de trabalho foi registrada.

resposta, uso de recursos de formulação textual como analogia e exemplificação, além da tarefa de redação de um comentário argumentativo (formulada, mas não executada, durante a microaula).

No que respeita a sua organização composicional global, a microaula constitui-se nos seguintes gestos didáticos:

- presentificação do objeto de ensino pela exibição de uma imagem em telão;
- mediação de comentário compartilhado sobre elementos temáticos e composicionais da imagem;
- institucionalização da distinção entre as noções de fato e opinião;
- formulação de tarefa a ser realizada em casa e encerramento da aula.

A seguir, examinemos os modos com que essa organização composicional da microaula configura-se na troca interacional entre o ministrante e a turma de alunos.

3 A microaula em ação: argumentando sobre o racismo no Brasil

Antes do início propriamente dito da microaula, o ministrante apresenta-se, expõe dados sobre o estágio que realiza e sobre o objeto de ensino a ser abordado⁹.

Exemplo 1 – Autoapresentação do ministrante e contextualização da microaula

[01'00''] *Lionel* então... pessoal boa noite meu nome é Leones... é::: o meu estágio foi no::... foi não tá sendo... no cieja... que fica aqui na raposo tavares se chama:: cieja jéssica nunes herculano e::: a série que eu fiz o meu estágio ela é equivalente aos oitavos e nonos anos né?... então o público é variadíssimo assim cê tem... cê tem alunos assistidos cê tem por exemplo uma galera entre dezoito até cinquenta sessenta anos /.../

[00'41''] *Formador* qual que é a série mesmo desculpa?

[00'43''] *Lionel* o eja equivalente aos oitavos e nonos anos

[00'45''] *Formador* tá é o final do fundamental

⁹ Na transcrição de excertos desta microaula, baseio-me nas seguintes convenções, emprestadas parcialmente de Preti: ... pausa, sendo indicada duração a partir de 2 segundos ((2s)); :: alongamento de vogal; (()) comentário do analista; /.../ corte ou interrupção na produção do locutor ou nas sequências de turnos de fala; () segmento de fala ininteligível ou suposto; / truncamento; [superposição, simultaneidade de vozes. As letras maiúsculas indicam ênfase. São utilizados sinais de pontuação, especialmente ponto de interrogação (?), bem como as convenções ortográficas do Português (Preti, 1999, p. 11-12). Os turnos de fala do ministrante são referidos pelo pseudônimo **Lionel**. Quanto àqueles dos(as) alunos(as), são referidos pelo termo genérico **Aluno(a)** seguido das letras **A, B, C** etc. (quando se trata de um locutor específico) ou por **Alunos** (em caso de elocução coletiva). Os turnos do docente universitário são referidos por **Formador**.

[00'47"] *Lionel* isso final do fundamental dois... ((2s)) e aí a proposta é... que foi combinado com a professora... é que eu começaria é:: a trabalhar com eles o que é seria um artigo de opinião... eles já haviam trabalhado a questão da resenha resenha crítica né?... então eles já tavam mais ou menos por dentro do que que seria o o gênero argumentativo... mas com o artigo de opinião seria o que a gente o que eles aprofundariam um pouco mais... tudo bem? tá então agora vocês são os alunos do eja ciclo quatro... posso apagar aqui professor? ((endereçoando-se ao Formador e dirigindo-se ao interruptor para apagar a luz que incide sobre o projetor de slides))

Trata-se de um excerto de meta-aula (ou comentário sobre a aula a ser ministrada), cuja função, do ponto de vista pragmático, é operar aquilo que Goffman qualifica como “definição da situação” (o que estamos fazendo aqui e agora). Como ação colaborativa dos interactantes, a definição da situação é o motor ou o princípio estruturante da troca interacional: “há geralmente uma espécie de divisão do trabalho definicional [da situação]” (Goffman, 1975, p. 18).

No caso do excerto de metacomentário inicial, ele busca alocar os participantes no horizonte ficcional que se projeta, a saber: “isto aqui é uma atividade acadêmica em que simulamos estar em uma aula de Língua Portuguesa para uma turma de EJA”. A transição desse excerto de meta-aula para a aula propriamente dita é marcada linguisticamente pelo uso do marcador dêitico “agora” (00'47": /.../ tá então agora vocês são os alunos do eja ciclo quatro).

Do ponto de vista de seu funcionamento didático global, a microaula começa pela implementação do gesto de presentificação do objeto de conhecimento visado, o que é operacionalizado pela exibição de uma imagem no telão¹⁰.

Exemplo 2 – Presentificação do objeto de ensino pela exibição de imagem na tela

[01'32] *Lionel*: então... pessoal... é eu queria que cês observassem essa fotografia e eu queria que cês me dissessem o que cês açam/acham dela o que vocês vêem ali... é:: uma descrição mesmo do que que ela é pra vocês assim... ((2s)) alguém do meu grupo que quer começar? ((apontando para os colegas... risos da turma))

Instaura-se, então, um diálogo intenso com os alunos, ocasião em que o ministrante solicita que indiquem elementos de descrição da imagem. No mesmo instante, ele endereça uma pergunta a seu grupo de trabalho solicitando que inicie a ação de descrição: o pedido de auxílio,

¹⁰ Trata-se de uma imagem, que circula amplamente pela internet, de uma criança branca montada sobre uma criança ou mulher negra, aparentemente em situação de pose para foto. Sem identificação de autoria nem de data, costuma ser associada ao período da escravidão negra no Brasil.

em tom lúdico, faz o acordo ficcional projetado inicialmente oscilar, o que gera o riso dos colegas.

Os alunos passam, então, a apresentar comentários descritivos sobre a imagem, os quais vão sendo registrados na lousa pelo ministrante¹¹.

Exemplo 3 – Diálogo entre ministrante e alunos sobre a imagem projetada

- /.../
- [02'16''] *Aluna A* eu acho que a:: mulher pode ser empregada... da família
- [02'23''] *Lionel* por quê?
- [02'23''] *Aluna A* dessa criança... eu acho que (estava na situação de) escrava
- [02'28''] *Lionel* escrava... ((anotando na lousa... 13s)) alguém mais?
- [02'41''] *Aluno B* o tratamento do negro na época como se fosse um animal
- [02'45''] *Lionel* que época?
- [02'46''] *Aluno B* colonial
- [02'47''] *Lionel* o negro como animal ((anotando na lousa))
- [02'55''] *Aluna C* é: nessa foto parece... como se fosse um animal mesmo uma brincadeira de cavalo mas... dá pra ver a posição da... de... de ((gesticulando com ambas as mãos)) domínio da criança sobre a moça
- [03'18''] *Lionel* que mais? ((virando-se para a turma))
- /.../

As intervenções de caráter elicitativo do ministrante (com reiteração da pergunta “quem mais?”), as respostas dos alunos por meio de enunciados descritivos e a apreciação do ministrante desses enunciados (acompanhada seja de solicitação de esclarecimento seja de reações confirmatórias) atravessam, com alguma variação, a maior parte da microaula (Mehan,

¹¹ A lousa parece constituir-se não apenas em um recurso didático, mas também em uma espécie de escudo do ministrante, um dispositivo que o protege ligeiramente das intervenções diretas dos alunos, de seus olhares e gestos, ao mesmo tempo que lhe assegura certa pausa durante a qual pode (re)projetar a continuidade do diálogo, de que não apenas é o animador, mas pelo qual é sobretudo o responsável. Em outros termos, o uso da lousa parece consistir em uma estratégia de gestão do andamento das participações do grupo que permite ao ministrante transitar de uma região abertamente “de fachada” para uma região simbolicamente “de bastidor” (Goffman, 1975, p. 101-31), mesmo que, ao se virar de costas e defrontar a lousa, permaneça sob acesso visual dos alunos. Essa função do uso da lousa parece ser particularmente relevante na situação de ficcionalização didática promovida pela execução das microaulas, considerando principalmente que estamos lidando com licenciandos em processo de formação inicial (alguns dos quais professores iniciantes), ou seja, em franca aprendizagem dos ritos, técnicas e táticas da arte de ensinar.

1979)¹². Uma ocorrência singular destaca-se ainda nessa parte inicial da microaula, ocasião em que o ministrante suspende a encenação para fazer um metacomentário.

Exemplo 4 – O ministrante suspende a encenação para fazer um metacomentário

- [04'15''] *Aluna D:* e também não parece ser uma pessoa/a:: escrava não parece mais velha parece também uma adolescente... não sei
- [04'24''] *Lionel:* ((virando-se para a turma e levantando o dedo indicador)) nossa... falaram isso lá mas... ((3s))... podia falar isso professor?... hehe ((sorrindo, tendo-se endereçado ao Formador))... a gente saiu do eja agora ((sorrindo e movendo ambos os braços para as laterais do corpo, indicando suspensão))... mas é muito curioso pra mim porque eu não vejo ela como uma criança... eu não sei se
[
- [04'38''] *Aluna D:* é... eu não sei se uma criança mas uma adolescente de uns quinze dezesseis anos
[
- [04'40''] *Lionel:* ((virando-se para a lousa)) sim... claro... que mais gente?

Nessa ocorrência, o ministrante deixa de endereçar sua elocução à turma de alunos que se vinha constituindo como seus interlocutores ratificados (plateia) e volta-se especificamente para o professor-formador que se encontrava na cena didática também na posição de interlocutor ratificado, membro da plateia. Em termos goffmanianos, poderíamos dizer que a microaula, considerada o evento de nível superior, é colocada entre parênteses. A alteração da estrutura de participação e a oscilação do endereçamento decorrentes da ruptura momentânea do *frame* aula é índice de mudança de *footing*¹³.

¹² Em estudo que se tornou um clássico da pesquisa sobre sala de aula, Mehan descreve as sequências interacionais em que se podem organizar as atividades (*lessons*) em sala de aula, entre as quais se encontram as sequências de caráter diretivo, informativo e elicitativo. As sequências de caráter mais diretivo e informativo geralmente compõem os momentos de abertura e encerramento de aulas, enquanto as sequências elicitativas, que têm como objetivo extrair uma informação específica do interlocutor, são mais frequentes durante a condução da aula pelo professor, ocasião em que ocorrem as trocas orientadas para os tópicos de conteúdo. Dois padrões interacionais são bastante frequentes em sala de aula e ocorrem conforme os alunos reagem às iniciações do professor. O primeiro deles ocorre quando a resposta exigida pelo ato de iniciação aparece no turno de fala posterior: o resultado é uma sequência em três partes entre professor(a) e aluno(a). A primeira parte da sequência é um ato de iniciação, a segunda parte é uma resposta e a terceira é uma avaliação, funcionamento conhecido como padrão IRA. O segundo padrão é verificado quando a resposta exigida pela iniciação não aparece no turno de fala posterior. Nesse caso, o professor usa várias estratégias, como a repetição ou reformulação da sequência, até que a resposta com a informação esperada apareça. O resultado é uma sequência estendida de interação. (Gomes-Santos; Jordão, 2014).

¹³ Fenômeno similar foi observado por Silva quando de sua análise da estrutura de participação na interação em sala de aula: em uma ocasião em que certo professor expunha à turma sobre o regime político absolutista, um locutor acidental – um colega – interrompe sua elocução indagando se uma eventual aluna de nome Roberta integrava aquela turma, o que produz o rearranjo momentâneo do *status* de participação, “pois os alunos deixam de exercer a função de audiência para representarem um participante não ratificado e um ouvinte inadvertente”

A troca interacional ancorada na ação de descrição da imagem mantém-se até o instante em que o ministrante busca agregar a essa ação o estatuto de comentário de caráter não apenas descritivo *stricto sensu*, mas também de caráter valorativo.

Exemplo 5 – Diálogo com comentários valorativos dos alunos sobre a imagem

- [07'34''] *Lionel* /.../ eu vi diversos comentários sobre essa foto... e dentre esses comentários é:: alguns... tinham esses que vocês falaram aqui certo?... tinha é:: macaca... um objeto... um cavalo... tinha brincadeira de cavalo ((tocando com o dedo indicador a anotação da lousa))... sei lá... é:: o rico e pobre... não era/não era exatamente o que vocês falaram aqui e não eram exatamente com essas palavras né?... /.../ mas vocês se deparam com fotografias no dia a dia de vocês assim que vocês tem vontade de comentar e tudo mais?... (2s) sei lá se vocês se deparassem com uma fotografia dessa ((apontando para a imagem projetada)) o que vocês fariam de comentário?... ah sei lá... coÇOU o dedo ah eu vou comentar /.../
- [09'31''] *Aluna G* comentaria que no brasil as coisas ainda não mudaram muito
- [09'34''] *Lionel* no brasil as coisas ainda não mudaram /.../
- [09'49''] *Aluna H* branco nem é gente
- [09'50''] *Lionel* branco nem é gente?... cê ia comentar /.../

A ação de elicitación visando a que os alunos expusessem comentários de caráter valorativo sobre a imagem progride para uma ação complementar: o ministrante busca instar os alunos a apresentarem justificativas dos comentários feitos.

Exemplo 6 – Diálogo com justificativa dos alunos dos comentários valorativos

- [11'49''] *Liones* tá... por que que branco não é gente?
- [11'51''] *Aluna H* seria principalmente pela provocação... (assim) [
- [11'55''] *Lionel* o comentário?
- [11'56''] *Aluna H* ahã... pra causar mesmo

(Silva, 2003, p. 191). Situações como essa são bastante comuns na realidade escolar, em que a sala de aula como célula da instituição é um espaço fechado e aberto, espaço de descrição e até de gozo de certa privacidade, e, ao mesmo tempo, cenário de intervenções públicas exuberantes (de coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores de ensino, colegas, pais de alunos e, mesmo, de indivíduos com objetivos em princípio alheios ou apenas indiretamente relacionados àqueles das ações de ensino e aprendizagem, como vendedores ambulantes, acrobatas, líderes religiosos, trovadores urbanos etc.).

- [11'58''] *Lionel* tá... *G*... por que isso... por que que isso é:: o que te faz comentar que isso ainda persiste no brasil?
- [12'06''] *Aluna G* (acho que assim) porque pensando que tá no FACEBOOK né?... é:: acho que é interessante levantar essa ideia de que o elo com o passado né?... passado colonial... uma coisa que se mantém no presente em muitos moMENTos

Em síntese, o gesto didático de tornar presente o objeto de conhecimento (com que a interação é iniciada) vai-se constituindo em três movimentos articulados: i) a exibição da imagem, acompanhada da elicitación dos alunos para que expressem suas percepções sobre ela; ii) elicitación para que eles valorem essas percepções, agregando comentários de natureza axiológica e iii) elicitación para que apresentem justificativas em torno dos comentários feitos.

Ora, essa progressão da ação didática é central no funcionamento global da microaula, uma vez que introduz um segundo gesto didático, aquele de topicalização do objeto de conhecimento, por meio do qual o ministrante direciona a atenção dos alunos para uma dimensão específica desse objeto, qual seja: a distinção entre fato e opinião.

Exemplo 7 – Diálogo em torno da distinção entre as noções de fato e opinião

- [12'20''] *Liones* /.../ então... é:: por que que eu coloquei essa fotografia por que que eu tou falando do facebook tudo?... porque hoje em dia o que é super comum nos comentários () são por exemplo frases ou mensagens ou comentários que as pessoas expõem apenas as opiniões né?... então o que que é importante também?... o que que precisa pra você sustentar a sua opinião baseado é:: naquilo que você quer ar/argumentar?... vocês como ALUNOS ESTUDIOSOS do eja?
- [12'54''] *Aluna G* fatos?
- [12'55''] *Lionel* FATO?... boa essa palavra ((volta-se para a lousa, anotando))... (3s) o que que é um fato *G*?
- [13'04''] *Aluna G* euh:: eu acho... alguma alguma coisa que você pode afirmar de uma forma mais objetiva né?
/.../
- [13'25''] *Aluna I* ah é algo que é comprovado né?... é algo que não tem como discutir porque já foi pesquisado... e provado que aquilo aconteceu... não é passível de contestação /.../
- [13'39''] *Lionel* dá um exemplo disso daí ((virando-se para a turma))
- [13'41''] *Aluna I* eu vi gente na semana passada falando que o nazismo nunca existiu ((risos da turma))
/.../

- [14'21''] *Lionel* e o que que seria isso ((gesticulando com as mãos... desenhando um círculo com o indicador))... o o fato é o contrário disso que cê tá falando... o que que seria... ela falar que nunca existiu?
- [14'28''] *Aluna I* fake news
- [14'29''] *Aluno J* opinião
- [14'30''] *Lionel* opinião ((virando-se para anotar na lousa)) (4s)... é aqui onde eu queria chegar com vocês...
/.../
o que que é uma opinião?... a *G* falou aqui que o fato é algo objetivo... o que que a gente poderia dizer que a opinião é pensando no que... no que o fato é objetivo?

O diálogo em torno da distinção entre fato e opinião promove as condições favoráveis para o gesto de institucionalização dessas noções, o que o ministrante opera pelo recurso à analogia, acionada como uma ferramenta didática que alinhava e arremata o conjunto de comentários feitos; isso de maneira contundente, se considerarmos que ela condensa tais comentários em uma figura concreta, suscetível de tocar a experiência dos alunos, permitindo-lhes dar corpo ao próprio conceito.

Exemplo 8 – O ministrante institucionaliza a distinção entre fato e opinião

- [17'36''] *Lionel*: /.../ o que que eu quero dizer com isso?... que... quando vocês forem comentar no facebook... cês não ficam só nisso tá?... vocês por exemplo é DIGA que o branco não é gente... mas você argumenta ((gesticulando com ambas as mãos... desenhando círculos, voltando com a mão direita enquanto a esquerda permanece em forma de concha))... branco não é gente a partir do que?... que é um absurdo ((aponta o aluno que havia feito esse comentário...))... mas você argumenta... é necessário que você... pra construir a sua argumentação você tenha obviamente o seu ponto de vista mas isso deve ser baseado é::: deve ser embasado com fatos... então por exemplo o o comentário ele é como uma casa certo?... em que a opinião é a parte de cima e o fato é a parte de baixo... se você dá sua opinião ela cai por terra facilmente... se você tem algo que embasa... ela tem como ter uma sustentação certo?... então a partir disso eu quero que vocês tenham em mente a diferença entre opinião e fato por quê?... porque vocês vão PRODuzir um comentário como se fosse pro facebook a partir dessa fotografia ((o ministrante dirige-se ao computador para exibir a segunda imagem))... (10s) alguém sabe do que se trata essa fotografia? ((olhando para o relógio no pulso))... cês já/todo mundo já anotou né?... posso apagar?

A institucionalização da distinção entre fato e opinião pavimenta o terreno para a exibição de uma segunda imagem¹⁴, que passa a ser objeto de um conjunto breve de novos comentários descritivos, depois dos quais uma tarefa a ser realizada depois da aula é formulada pelo ministrante. A microaula encerra-se logo após a formulação dessa tarefa.

Exemplo 9 – O ministrante expõe uma segunda imagem, formula uma tarefa e encerra a aula

- [19'16''] *Aluno M* (me falaram que ele foi roubar) e aí
- [19'17''] *Lionel* ele tava roubando
- [19'21''] *Aluno M* e aí vieram justiceiros
- [19'22''] *Lionel* (é isso) vieram justiceiros... tá... alguém mais?
- [19'26''] *Aluna N* tiraram a roupa dele... amarraram ele no poste
- [19'40''] *Lionel* amarraram ele no pos... cês sabem cês tão/percebem que isso é a tranca da bicicleta? ((apontando para a imagem projetada))... acho que foi uma bicicleta que ele tentou roubar e com a própria tranca da bicicleta amarraram o pescoço dele ao poste... tá?... então... é... a si/a situação é a seguinte... vocês se depararam com a:: com essa fotografia no facebook dos amiguinhos... e aí vocês vão comentar essas/essa fotografia BASEAdo no que a gente discutiu... o que que é opinião e o que que é fato... então... pensa na fotografia anterior que a gente discutiu... o papel daquela mulher negra que tava lá... o papel desse rapaz negro aqui que por exemplo são... três talvez... dois três quatro séculos de diferença né?... e::: como que vocês podem comentar isso baseado no ponto de vista de vocês e como que isso pode ser sustentado por algum fato que vocês... vê/ é vêem nessa foto ou que vocês tragam por exemplo do repertório de vocês da/das vivências de vocês das experiências de vocês... certo? e:: é isso... me entreguem... vocês precisam me entregar esse comentário porque eu vou corrigir e a gente vai discutir na próxima aula ok?

Como se pode supor pela descrição apresentada, a produção da microaula coloca em cena a dimensão dúplice dos processos de apropriação pelos(as) licenciandos(as) de conhecimentos sobre a interação em sala de aula, a saber: a) por um lado, a dimensão relativa aos componentes do trabalho didático (objetos ensinados, ferramentas e gestos didáticos, gestão do tempo, do espaço e das participações do grupo); e b) por outro lado, a dimensão relativa aos recursos e estratégias de formulação textual pelos quais se constituem as ações verbais-multimodais dos participantes da troca interacional (par pergunta-resposta, hesitação e pausa, repetições, gestualidade etc.). Há uma relação de imbricação de ambas as dimensões, o que

¹⁴ Trata-se da imagem de um adolescente negro, sentado nu na calçada e preso por uma tranca de bicicleta a um poste. Disponível em <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/02/adolescente-e-espocado-e-presos-no-poste-no-flamengo-no-rio.html>. Acesso em 03/01/2026.

aponta para a indissociabilidade das perspectivas didática e pragmática em sua abordagem.

3.1 Microaulas orais na formação docente: performance didática e interação dramática

Em trabalho anterior (Nonato, 2025), ao descrever recursos textuais-interativos que indiciam o fenômeno de oscilação entre o caráter ficcional e o caráter real da interação emergentes nas microaulas, assinalei que tais recursos teriam a função geral de manutenção da situação definida ou projetada quando do início da microaula; mais especificamente, “funcionam como dispositivos que visam a reforçar, a reprojeter ou a rememorar para os interactantes a definição da situação em que se encontram inseridos” (2025, p. 15).

No presente estudo, em continuidade a essa reflexão, caberia pensar como tais recursos, uma vez indexados na materialidade linguística e pragmática da troca interativa que ganha corpo na microaula, constroem o contrato ficcional em que se ancora seu funcionamento; em outros termos, como eles auxiliam a geração da natureza teatral (ou poética) da performance encenada na microaula.

A esse propósito, quando de sua discussão sobre os múltiplos aspectos envolvidos na conceituação de performance, Zumthor menciona a noção de teatralidade. Com base nos estudos sobre teatro desenvolvidos por Josette Féral (1988)¹⁵, o estudioso afirma que, embora a performance suponha certo empenho do corpo, esse empenho não é suficiente, exigindo a constituição de um horizonte ficcional compartilhado. Entre os vários exemplos que ilustram a noção de teatralidade emprestados a Féral, Zumthor menciona o caso de uma campanha antitabagismo: no metrô, um indivíduo fuma, outro o agride arrancando-lhe o cigarro, gera-se um dissenso violento que, para um usuário comum do transporte público, é um acontecimento, mas, para alguém que sabe tratar-se de uma campanha publicitária, o evento não passa de um jogo cênico. Indaga e responde Zumthor: "Há então teatralidade? Para a multidão não. Mas para o espectador a par do plano, sim." (Zumthor, 2007, p. 41). E conclui:

A condição necessária à emergência de uma teatralidade performancial é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço; a percepção de uma alteridade espacial marcando o texto. Isto implica alguma ruptura com o "real" ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade. (Zumthor, 2007, p. 41)

¹⁵ Zumthor cita o artigo de Josette Féral publicado na revista *Poétique*. Há uma tradução para o português de um dos livros da autora (Féral, 2015).

Ora, de maneira similar, poder-se-ia considerar que a produção das microaulas no ambiente da formação docente, em uma sala de aula de um curso de licenciatura de uma universidade pública, embora suponha a construção de uma atmosfera ficcional por parte dos participantes do evento – professor-formador e licenciandos(as) –, não necessariamente concerne a todos os participantes que circulam pelo espaço físico da universidade: aqueles que cruzam o corredor contíguo à sala de aula e instantaneamente direcionam, quando passam, seus olhares para o interior da sala, não podendo ter certeza de que aquilo que vêem e ouvem se trata de uma encenação didática, uma performance ou um jogo teatral. Mais provavelmente, devem supor tratar-se de uma exposição oral em um gênero textual bastante familiar ao imaginário acadêmico – o seminário, por exemplo.

Já quanto aos participantes concernidos por essa atmosfera ficcional, é possível supor o efeito da performance na constituição de uma atitude reflexiva e, por essa via, na constituição de seus processos de subjetivação, o que torna as microaulas espaço por excelência também de produção de performances identitárias. Tal suposição reencontra a percepção de Bauman quando de sua qualificação dos fundamentos da performance. Para o autor, "Se a performance virtuosística tem um olhar – e um ouvido – reflexivo para as qualidades intrínsecas do ato de expressar-se, a construção performativa da identidade coloca em primeiro plano a capacidade reflexiva do Eu em se tratar como objeto." (Bauman, 2011, p. 735).

A disposição para agir implicada nessa cenografia didática¹⁶ produz um tipo de tensão suscetível, por hipótese, de gerar ou de adensar a reflexão dos participantes sobre os sentidos de ser, estar sendo ou se fazer professor (Nonato, 2022, p. 48-9). Complementarmente, é possível também supor que tal disposição adquire uma espessura sociodiscursiva e político-ideológica particular a depender da natureza do tópico temático tornado objeto ensinado na aula. Lembremo-nos de que o licenciando encontra-se na situação de mediação de uma troca interacional em torno de um tema nevrálgico para a sociedade brasileira: o racismo e a continuidade da violência histórica contra o negro no país.

Considerações finais

¹⁶ A expressão é utilizada, aqui, como sinônimo de situação, meio ou contexto didático: seu uso tem a vantagem de dar visibilidade à natureza teatral da ação de ensino quando da produção de microaulas orais no ambiente de formação docente. Além disso, seu uso remete ao suposto de que toda interação pela linguagem teria uma natureza dramática (Goffman, 1959; Salomão, 1999), uma vez que os processos de atribuição de sentido representados pelos interactantes ganham corpo em, e por meio de suas ações situadas em determinado contexto de interação. Assim, poderíamos considerar que a arte de ensinar, ocorrendo em dada cenografia situada sociocultural e institucionalmente, constitui-se sempre como drama.

Neste texto, buscou-se abordar o problema da formação inicial docente em interface com a consideração das práticas de letramento acadêmico que ganham corpo por meio de gêneros textuais orais, particularmente pelo processo de produção do gênero microaula por licenciandos do curso de licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no âmbito da disciplina Metodologia de Ensino de Português. Com tal propósito, busquei descrever e analisar, de maneira conjugada, ações e recursos de natureza didática e de natureza pragmática pelos quais se constitui a produção da microaula.

Qual a contribuição dessa proposição de pesquisa para a compreensão do processo de formação docente?

Supõe-se que ela se constitua em pelo menos dois aspectos, suscetíveis de aprofundamento com descrições e análises de ocorrências em outros *corpora* de microaulas. São eles: i) a qualificação do lugar de gêneros textuais orais como objeto e dispositivo de formação docente, especialmente no ambiente de letramento universitário e ii) a conjugação de uma teoria didática do trabalho docente com uma teoria pragmática da interação em ambientes institucionais, e a possibilidade de alçamento de ambas a objeto explícito da formação inicial docente.

Quanto ao primeiro aspecto, diz respeito à relevância da semiose oral como *locus* privilegiado para se detectar os modos com que se constituem os processos de produção do sujeito licenciando na posição de quase-professor: quando instalado aquilo que Goffman (1981) qualifica como “estado de fala”, aciona-se um conjunto múltiplo de recursos linguísticos e não linguísticos que constroem a situação ou o encontro, espaço em que se pode entrever os modos pelos quais os sujeitos licenciandos encenam os significados das ações didáticas que buscam construir em interação com um grupo de outros sujeitos, também licenciandos, posicionados na condição de alunos.

Quanto ao segundo aspecto, refere-se à possibilidade de consideração do trabalho docente (uma vez alçado à condição de objeto radial do processo de formação para a docência) em sua faceta dúplice, ou seja, em sua natureza ao mesmo tempo didática e pragmática, o que implicaria incorporar ao currículo e às práticas de formação, como mencionado, conhecimentos relativos tanto aos componentes do trabalho didático, quanto aos recursos e estratégias de formulação textual pelos quais se constituem as ações verbais-multimodais dos participantes da troca interacional em sala de aula.

Há, por fim, uma contribuição do estudo das microaulas que transcende tais aspectos, que toca o problema mais amplo da concepção e elaboração de programas e políticas de

incremento e avaliação da formação docente na universidade pública brasileira. A esse propósito, como indicado em estudo anterior (Nonato, 2025, p. 15-16), será sempre relevante não perder de vista a necessidade de que tais programas e políticas estejam ancorados em uma concepção de formação como *lócus* de agência crítica e protagonismo dos sujeitos, o que implica a disposição institucional de conhecer o papel de micropráticas universitárias como as microaulas (e várias outras), e considerar sua potência estruturante para o fortalecimento das ações de inovação na academia.

Contribuições do autor

Sandoval Nonato é responsável pela concepção do argumento central do artigo e pela formulação textual de seus diferentes componentes (aportes teóricos, elementos de metodologia, descrição, análise e discussão dos dados), bem como por seu estilo de composição.

Referências

- BAUMAN, Richard. Fundamentos da performance. *Revista Sociedade e Estado*, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 727-746, [1990] 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/3njwGxdyTDQY3HKBkF9HHsk/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2024.
- CHERVEL, André. A história das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, [S. l.], n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- FÉRAL, Josette. La théâtralité. Recherche sur la spécificité du langage théâtral. *Poétique*. Paris: Le Seuil, n. 75, p. 347-61, 1988.
- FÉRAL, Josette. *Além dos limites: teoria e prática do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FORTE-FERREIRA, Elaine C.; MAGALHÃES, Tânia G. Ensino e avaliação da oralidade na formação docente em diferentes licenciaturas. *D.E.L.T.A. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 40, p. 1-25, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202440468757>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/VNkmg6VXypPhWvq7WxWZkQj/?lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2026.
- GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis, Vozes, [1959] 1975.
- GOFFMAN, Erving. *Footing*. In: RIBEIRO, Branca T.; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, [1979] 2002, p. 107-148.
- GOFFMAN, Erving. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. *Na*

ponta do lápis, São Paulo, v. 27, p. 12-17, 2016.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; JORDÃO, Heloísa G. Interação e trabalho docente em aula de alfabetização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 53, p. 33-54, 2014.

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132014000100003>. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8647352>. Acesso em: 03 jan. 2026.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; SEIXAS, Carolina. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 151-168, 2012. Disponível em

<https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4245>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MAGALHÃES, Tânia G.; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora A. G. da. *Oralidade e gêneros orais*: experiências na formação docente. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2021. v. 1. 312p.

MEHAN, Hugh. *Learning Lessons*: social organization in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

NONATO, Sandoval. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 53, n. 1, p. 35-53, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i1.1616>. Disponível em:

<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1616>. Acesso em: 15 jul. 2024.

NONATO, Sandoval. Recursos textuais-interativos de produção de microaulas orais no ambiente de formação docente. *Revista do GELNE*, [S. l.], v. 27, n. 2, p. e39052, 2025. DOI:

<https://doi.org/10.21680/1517-7874.2025v27n2ID39052>. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/39052>. Acesso em: 03 jan. 2026.

PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 1999.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SALOMÃO, Margarida M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25354>. Acesso em: 15 jul. 2024.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l’enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

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

RINCK, Fanny; SILVA, Jane Quintiliano G.; ASSIS, Juliana A. Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional?

Scripta, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 07-15, 2012. Disponível em:

<https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/4255>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, Luiz 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.

SILVA, Adriana A.; FONSECA, Carolina A.; VIEIRA, Daniela S.; OLIVEIRA, Dedilene A. de J.; FORTE-FERREIRA, Elaine C.; MAGALHÃES, Tânia G.; LIMA-NETO, Vicente. Oralidade e formação profissional docente: configurações do gênero oral prova didática. *EntreLetras*, Araguaína, v. 14, n. 1, p. 24-52, 2023. DOI: <https://doi.org/10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p24-52>. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/16444>. Acesso em: 03 jan. 2026.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Recebido em 04 de janeiro de 2026

Aceito em 14 de junho de 2026