

## RECURSOS TEXTUAIS-INTERATIVOS DE PRODUÇÃO DE MICROAULAS ORAIS NO AMBIENTE DE FORMAÇÃO DOCENTE

### TEXTUAL-INTERACTIVE RESOURCES FOR PRODUCING ORAL MICRO-LESSONS IN THE TEACHER EDUCATION ENVIRONMENT

Sandoval Nonato (USP)<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste texto, proponho discutir o processo de produção de microaulas orais no ambiente de formação docente inicial. Consideradas um gênero textual, as microaulas constituem-se em ação de recontextualização teatral da atividade de ensino –, permitindo ao(à) licenciando(a) ampliar suas percepções e confrontar suas representações sobre o gesto didático. Para operacionalizar esse propósito, inicialmente, apresento um arrazoado de um duplo aporte teórico – o conceito de performance em Goffman (1959/1975) e Bauman; Briggs (1990/2006). Em seguida, após uma breve caracterização do contexto de produção das microaulas – curso de licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo –, passo a identificar e descrever recursos de natureza textual-interativa pelos quais as ações verbais e multimodais dos participantes ganham corpo, enfocando especificamente aqueles que indiciam o fenômeno de oscilação entre o caráter ficcional e o caráter real da interação emergentes em uma microaula produzida em 2011, selecionada como objeto de análise. Por fim, apresento alguns elementos para a qualificação das microaulas como performance (didática) e para a discussão sobre seu papel como objeto e ferramenta do trabalho de formação docente na universidade.

**Palavras-chave:** formação docente; microaulas; performance; recursos textuais-interativos.

**Abstract:** In this text, I propose to discuss the process of producing oral micro-lessons in the initial teacher education environment. Considered a textual genre, micro-lessons constitute a theatrical recontextualization of the teaching activity, allowing the trainee teacher to broaden their perceptions and confront their representations of the didactic gesture. To operationalize this purpose, I initially present a rationale for a dual theoretical contribution – the concept of performance in Goffman (1959/1975) and Bauman; Briggs (1990/2006). Then, after a brief characterization of the context of production of the micro-lessons – a degree course in Language and Literature at the Faculty of Education of the University of São Paulo – I identify and describe textual-interactive resources through which the verbal and multimodal actions of the participants take shape, focusing specifically on those that indicate the phenomenon of oscillation between the fictional and real character of the interaction emerging in a micro-lesson produced in 2011, selected as the object of analysis. Finally, I present some elements for qualifying micro-lessons as (didactic) performance and for discussing their role as an object and tool for teacher training at the university.

**Keywords:** micro-lessons; performance; teacher education; textual-interactive resources.

---

<sup>1</sup>Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3976-584X>. E-mail: [sandovalnonato@usp.br](mailto:sandovalnonato@usp.br).

## Introdução

Noite de quinta-feira, segundo semestre acadêmico de 2011, aula de Metodologia de Ensino de Português, componente curricular do curso de licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Os licenciandos Flora e João Vítor simulam ministrar uma aula para alunos do Ensino Médio, tendo como audiência seus colegas de turma de graduação e o docente formador. A aula que ministram trata do gênero textual relato e se ancora no rap “Fim de semana no parque” do grupo Racionais MC's. No início da interação com o grupo, Flora contextualiza a aula no interior do projeto didático de que faz parte, caracterizando o objeto de ensino por ele focalizado e enunciando seus objetivos<sup>2</sup>:

### Exemplo 1 – Microaula 2011\_F&JV

[00'10"] *Flora:* bom... antes de começar a minha aula... propriamente... eu vou apresentar é:: a nossa sequência só os objetivos tal ... pra situar o que a gente vai fazer... ((começa a ler os slides relativos ao projeto didático que vão sendo projetados por seu colega João Vítor)) bom... o nome do nosso projeto é passeio no PARque... da experiência ao relato da experiência... é um projeto pensado pra uma turma do ensino médio... no formato de ofiCIna... e com alunos do primeiro ao terceiro ano... então é inter-séries digamos assim... é:: a duração são cinco dobradinhas... na verdade são cinco encontros de duas horas mais ou menos... (4s) nosso objeto de ensino é: de natureza textual... o gênero relato... e:: pra articular as atividades os passos todos a gente vai usar um aporte temático também... que é a entrada do tema parque... (3s) os objetivos... é:: “possibilitar uma experiência educativa que mobilize o corpo... desperte novas formas de relação com o espaço e a reflexão sobre ele... fomentar a prática da escuta e do compartilhamento das experiências na sala de aula... apresentar as categorias narrativas... tempo espaço personagem narrador enredo... (2s) definir os elementos que caracterizam o gênero relato... bem como seus usos sociais... desenvolver competências de análise e produção textual de acordo com o gênero estudado... e: desenvolver a prática da LEItura e reescrita”... então esses são os objetivos que vão permear todos os passos da sequência... ((encerra a leitura dos slides e se volta frontalmente para a turma))

Imediatamente na continuidade desse segmento expositivo, Flora descreve em que se constitui a aula que será ministrada:

### Exemplo 2 – Microaula 2011\_F&JV

[01'50"] *Flora:* a nossa aula de hoje pressupõe dois encontros... o priMEIro o professor vai propor um passeio... na verdade então a gente vai (combinar) com a escola como isso vai acontecer... a escola em que a gente vai aplicar é: esse projeto tem um parque na proximidade então vai ser possível... e nesse passeio os alunos vão ser orientados a...

<sup>2</sup> Na transcrição de excertos da microaula, baseio-me nas seguintes convenções, emprestadas parcialmente de Preti (2003): ...: pausa, sendo indicada duração a partir de 2 segundos (2s); :: : alongamento de vogal; (( )): comentário do analista; /.../: corte na produção do locutor; ( ): segmento de fala ininteligível ou suposto; “ ”: leitura oral. As letras maiúsculas indicam ênfase. São utilizados sinais de pontuação, especialmente ponto de interrogação (?), bem como as convenções ortográficas do português. Os turnos de fala dos participantes (ministrantes e alunos) são referidos por nomes fictícios ou, em caso de elocução coletiva, pelo termo genérico *alunos*.

observarem alguns pontos... e a gente vai tentar é:: criar uma experiência de relação com o espaço diferente... a gente ainda tá definindo como essa experiência vai se dar... (próprio) se vai ser algo lúdico mas algo que trabalhe com o corpo... propriamente... (a gente pensou) em parcours alguma coisa assim... ((olhando para João Vitor)) e:: no segundo encontro então os alunos vão se dividir em GRUpo... e vão discutir compartilhar como foi essa experiência como foi essa/esse passeio essa ida ao parque como era o parque... e depois individualmente vão escrever registros sobre é:: a atividade... nesse segundo momento já é possível nomear a escrita como relato... mas ainda sem definir o conceito... então vai ser apenas ah... ESCREvam ou relatem... pode usar o termo relato... mas ainda sem especificar que é um gênero e quais as especificidades dele... certo? ((olhando para João Vitor com um sorriso))... então tá... agora minha aula ((sorrindo faz um gesto de “consumação” com ambas as mãos))

Notemos que nesse ponto se encontra o momento exato de transição da exposição sobre a aula para o início da aula propriamente dita: trata-se de momento de forte expressividade, marcada por diferentes recursos semióticos (uso do dêitico “agora”, sorriso aberto, gesto com as mãos de “consumação” da exposição etc.) e pela colaboração da turma, que ri em conjunto, como se estivesse apoiando o início da atuação da ministrante. A aula, então, começa com a saudação “boa noite”, que passa imediatamente por reparo (“bom dia”), supondo-se que as aulas na Educação Básica costumam ocorrer durante o dia:

### Exemplo 3 – Microaula 2011\_F&JV

[03'07"] *Flora:* boa noite gente euh... bom dia ((ri e a turma ri também))... tudo bem?... bom... no nosso último encontro... a genTE:: conversou um pouco soBRE... a nossa visita ao parque aqui perto da escola... vocês escreveram também sobre essa experiência... e hoje eu quero continuar a conversa sobre isso... mas a gente vai começar então a açã/alçar vôo para outros lugares... ((movimentando os braços no alto)) e pensar em outros parques que não somente aquele que nós visitamos certo?... é:: então eu queria ouvir um pouquinho de vocês... é: tem algum parque perto da casa de vocês?... é:: vocês costumam ir ao parque?

Episódios de simulação de aulas como esse, implementados no ambiente de formação docente inicial, foram chamados de “microaulas” por Gomes-Santos; Seixas (2012) dada a brevidade de sua duração (em geral, quinze minutos), podendo ser qualificados como “gêneros catalisadores” (Signorini, 2006), no sentido em que são suscetíveis de acionar recursos e processos de formação para a docência. Em trabalho em que descrevem e analisam o processo de apropriação de gêneros textuais por licenciandos em Letras, os autores (Gomes-Santos; Seixas, 2012, p. 161) qualificam dois tipos ou configurações composicionais das microaulas, conforme o grau de simulação neles implicado, a saber:

a. tipo meta-aula: microaulas que procuram descrever para os colegas os componentes didáticos da atividade escolar em tela – conteúdos a serem trabalhados e ferramentas a serem empregadas. Nesse formato, o grau de simulação é mínimo, uma vez que se assemelham a exposições orais, tais como seminários acadêmicos; e

b. tipo misto: microaulas em que se mesclam a descrição dos componentes de certa atividade escolar, em discurso expositivo, com a implementação efetiva dessa atividade pela construção de um meio didático particular, ou seja, pelos gestos de tornar presente e topicalizar

objetos de conhecimento com o auxílio de determinadas ferramentas de ensino (Gomes-Santos, 2016; Schneuwly, 2009).

Conforme assinala Nonato (2022), as microaulas pressupõem uma situação de representação (ou estilização) teatral da atividade de ensino, aquela que os(as) graduandos(as) conhecem seja na condição de alunos(as), seja na condição de estagiários(as), ou mesmo, em alguns casos, naquela de professores(as) já atuantes junto às redes de ensino. Ainda segundo o autor, as microaulas promovem um modo de relação com a experiência de ensinar que se ancora em um tipo específico de disposição cognitiva: “é agindo no interior de uma determinada situação que o(a) licenciando(a) pode ampliar suas percepções e confrontar suas representações sobre o gesto de ensino” (Nonato, 2022, p. 48-9).

Com base nessas considerações preliminares, proponho, neste artigo<sup>3</sup>, focar especificamente a oscilação entre o caráter ficcional e o caráter real da interação emergentes em uma microaula produzida em 2011, a mesma cujos excertos mencionei nos Exemplos 1, 2 e 3. Para tanto, inicialmente, apresento um arrazoado de um duplo aporte teórico – o conceito de performance em Goffman (1959/1975) e Bauman; Briggs (1990/2006). Em seguida, após uma breve caracterização do contexto de produção das microaulas – disciplina Metodologia de Ensino de Português, componente curricular do curso de licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo –, passo a identificar e descrever recursos de natureza textual-interativa pelos quais as ações verbais e multimodais dos participantes ganham corpo. Por fim, apresento alguns elementos para a qualificação das microaulas como performance (didática) e para a discussão sobre seu papel como objeto e ferramenta do trabalho de formação docente.

## 1 Em torno do conceito de performance: um duplo aporte teórico

### 1.1 A contribuição de Goffman

A qualificação do conceito de performance em Goffman supõe considerar a “ordem da interação” (Goffman, 1982/2019) como posto de observação privilegiado para problematizar a ação situada e distribuída de atores sociais na instância dos “encontros” em que se organizam as relações sociais. No clássico *The presentation of self in everyday life*, publicado em 1959, tendo sua publicação brasileira em 1975, pela Editora Vozes, sob o título *A representação do eu na vida cotidiana*, Goffman recorre à linguagem teatral para qualificar os papéis que os atores sociais desempenham na interação social – institucional – quando da construção de uma imagem de si, o que supõe, segundo o autor, “O estudo das técnicas pelas quais a atividade é transformada em espetáculo” (Goffman, 1975, p. 40). As reflexões de Goffman são ilustradas por materiais diversos: dados de pesquisas, narrativas informais e, particularmente, estudo sobre a comunidade agrícola das Ilhas Shetland, base de sua tese de doutorado defendida em 1953 (Goffman, 1975, p. 9)<sup>4</sup>.

Na introdução do estudo, Goffman afirma ser a definição da situação (o que estamos fazendo aqui e agora) o motor ou o princípio estruturante da troca interacional, o que implica um

---

<sup>3</sup> 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(às) pareceristas anônimo(a)s pelos comentários e sugestões quando da avaliação deste texto, sendo de minha inteira responsabilidade seu conteúdo e o estilo de composição.

<sup>4</sup> Edison Gastaldo assinala problemas na tradução brasileira deste primeiro livro de Goffman. A propósito, por exemplo, do título, afirma o professor, em palestra intitulada “Erving Goffman e suas obras” que o título *The presentation of self in everyday life* seria melhor traduzido por *A apresentação de si na vida cotidiana*, uma vez que *self* é um conceito sociológico, indicando, nesse caso, o modo com que o sujeito se mostra na vida cotidiana. Sobre o primeiro capítulo, intitulado “Representações”, afirma o professor que o mais adequado seria manter o termo do original, justamente “Performance”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ft1LAqFqTZQ&t=83s>. Acesso em: 27/11/2024.

trabalho co-construído pelos participantes: “há geralmente uma espécie de divisão do trabalho definicional [da situação]. (...) Temos então uma forma de *modus vivendi* interacional.” (Goffman, 1975, p. 18). Nesse trabalho distribuído de definição da situação pelos participantes, pelo menos dois conjuntos de estratégias são acionadas pelos participantes: ora buscam proteger suas próprias projeções – “práticas defensivas” –, ora procuram salvaguardar a definição da situação projetada pelo interlocutor – “práticas protetoras” ou “diplomacia” (Goffman, 1975, p. 22). A esse propósito, afirma o autor:

Parece não haver nenhum grupo que não tenha um estoque preparado desses jogos, fantasias e contos que servem de aviso, para serem usados como fonte de humor, recursos catárticos para as ansiedades e sanção destinada a persuadir os indivíduos a serem modestos nas suas pretensões e razoáveis nas expectativas projetadas. (Goffman, 1975, p. 22)

Como arcabouço conceitual de base, Goffman define as noções de interação face a face ou encontro, nos seguintes termos:

Para o objetivo deste trabalho, a interação (isto é, interação face a face) pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Uma interação pode ser definida como toda interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros. O termo ‘encontro’ também seria apropriado. (Goffman, 1975, p. 23-4)

No capítulo 1 da obra, intitulado *Representações* (ou, mais propriamente, “Performance”), Goffman apresenta a noção de fachada, definindo-a como “o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconscientemente empregado pelo indivíduo durante sua representação.” (Goffman, 1975, p. 29). Nessa noção de fachada estão supostos tanto o “cenário” (referente às partes cênicas de equipamento expressivo), quanto a “maneira” (referente ao papel de interação que o ator espera desempenhar), além da “aparência” (relativa ao *status* social do ator). No capítulo, o autor apresenta um conjunto de pressupostos teóricos que permitem qualificar a natureza da performance. Para ele, o estudo da “realização dramática” consiste no “estudo das técnicas pelas quais a atividade é transformada em espetáculo” (Goffman, 1975, p. 40). Integram tais técnicas as práticas idealizadoras, pelas quais os atores alinham-se a padrões ideais de performance, escondendo ou abandonando, por exemplo, ações consideradas incompatíveis com eles – o “consumo secreto” de bebidas e carnes entre os brâmanes, por exemplo (Goffman, 1975, p. 46-7). Para o autor, a idealização seria elemento constitutivo do uso dramático da linguagem na interação.

A realização dramática supõe também a “manutenção do controle expressivo”, isto é, o acionamento de recursos que contornem ou atenuem contingências da comunicação ou impressões incompatíveis com as que se pretendia transmitir, considerada a definição oficialmente projetada da situação. O autor indica três grupos de acontecimentos que afetam a manutenção do controle expressivo: i) impropriedade por perda momentânea de controle muscular (tropeçar, arrotar etc.); ii) preocupação exacerbada ou insuficiente com a interação (envolvimento e interesse demasiadamente sérios ou reduzidos) e iii) incorreta direção dramática – cenário não montado adequadamente, contingências imprevistas, atrasos etc.

Por fim, o autor alude às noções de performance falsa e mistificação. A propósito da primeira, afirma que “a representação de uma atividade diferirá da própria atividade e por conseguinte inevitavelmente a representará falsamente” (Goffman, 1975, p. 65-6). A mistificação, por sua vez, consiste em restrições ao contato, manutenção da distância social – meio pelo qual a audiência pode ser mantida num estado de mistificação com relação ao ator (Goffman, 1975, p.

67). A natureza ficcional da mistificação é enfatizada pelo autor quando afirma que “(...) frequentemente o verdadeiro segredo por trás do mistério é que realmente não há mistério.” (Goffman, 1975, p. 69).

No capítulo 7, de conclusão do estudo, o autor enfatiza o caráter estruturado/organizado dos encontros ou estabelecimentos sociais, tomados como sistemas relativamente fechados. Menciona quatro perspectivas possíveis de abordagem de um estabelecimento social, a saber: a) “Técnicamente” considerado – eficiência ou falta de eficiência; b) “Politicamente” considerado – exigências de um participante com relação a outro, privações, concessões, sanções, exercício de controle social; c) “Estruturalmente” considerado – divisões das condições sociais e das formas de relacionamento social; d) “Culturalmente” considerado – valores morais que influenciam a atividade.

A abordagem dramaturgica proposta é considerada uma quinta perspectiva – transversal com relação às outras. Nos termos do autor:

A perspectiva dramaturgica, do mesmo modo como cada uma das outras quatro, pode ser empregada como ponto final da análise, como um meio final de ordenar os fatos. Isto nos levaria a descrever as técnicas da manipulação da impressão empregadas num dado estabelecimento, os problemas mais importantes desta manipulação no estabelecimento, e a identidade e interrelações das várias equipes de representação que nele operam. (Goffman, 1975, p. 220).

Essa perspectiva dramaturgica permitiria operacionalizar o pressuposto caro à reflexão goffmaniana da linguagem como (inter)ação situada pela qual ganham corpo os processos sociais de atribuição de sentido, considerando que “interpretar é representar, no sentido dramático de representação” (Salomão, 1999, p. 71). A seguir, vejamos como o conceito de performance aparece problematizado na discussão proposta por Bauman e Briggs (1990/2006).

## 1.2 A contribuição de Bauman e Briggs

Bauman e Briggs (2006), ao reconstituírem as tendências da pesquisa centrada na performance desenvolvida desde os anos 1970, examinam os termos e pressupostos implicados na definição das noções de performatividade, texto e contexto, mencionando a crítica à certa perspectiva que busca reduzir a performance "ao estatuto de uma fórmula para análise da comunicação habilidosa" (Bauman; Briggs, 2006, p. 188).

Com base nessa reconstituição da contribuição da pesquisa centrada na performance para a compreensão da linguagem como prática social, os autores assinalam o deslocamento da noção de contexto para aquela de contextualização. Na base desse deslocamento está, por um lado, uma visão dinâmica das condições de produção dos textos e, por outro e complementarmente, a ênfase em seus processos de produção, e não apenas nos produtos gerados, tratando-se, nos termos dos autores, em transição da "ênfase do produto para o processo, e de estruturas convencionais para agência" (Bauman; Briggs, 2006, p. 199).

Tais deslocamentos conceituais, embora suscetíveis ao risco de reducionismos – contexto é tudo aquilo que não é texto, aquilo que estaria alocado no exterior do discurso ou aquilo que o pesquisador define como coordenada contextual pertinente para interpretação do dado –, permitem escapar a um risco maior – aquele de reificação da noção de contexto –, e, nessa direção, permitem sobretudo apreender os processos de reflexividade implicados nos usos da linguagem na vida social, processos pelos quais tais usos tornam-se objeto de avaliações elaboradas por atores sociais na relação intersubjetiva que estabelecem com a audiência. Trata-se, desse modo, sempre de processos coconstruídos, distribuídos e situados, como aqueles para os quais se voltaram pesquisas sobre a "meta-narrativa" a que fazem referência os autores e – diria – como aqueles que se atualizam na produção das microaulas orais de que trato no presente artigo. Assim, para eles,

O deslocamento que nós identificamos aqui representa um grande passo em direção a uma visão de performance centrada no agente. Contextualização envolve um processo ativo de negociação no qual participantes examinam reflexivamente o discurso em sua emergência, inserindo avaliações sobre sua estrutura e significado na própria fala. Atores [performers] estendem tais avaliações de modo a incluir previsões sobre como a competência comunicativa, histórias pessoais e identidades sociais de seus interlocutores darão forma à recepção do que é dito. Muitas pesquisas têm focado a maneira como este meta-processo é incorporado na forma textual das performances, particularmente no caso de narrativas. (Bauman; Briggs, 2006, p. 201)

Outro conjunto de estudos centrados na performance que materializam a transição da noção de contexto para a de contextualização é aquele dedicado ao discurso citado, para o qual contribuiu a referência fundadora, segundo os autores, dos "insights de Voloshinov". As pesquisas sobre o discurso citado são relevantes porque permitiram compreender e incrementar dois aspectos complementares da noção de performance: por um lado, as funções metacomunicativas da padronização poética, ou seja, o modo particular de acabamento enunciativo do discurso poético, e, por outro lado, o papel da audiência para a constituição das próprias condições de possibilidade da performance (Bauman; Briggs, 2006, p. 202-3). A esse propósito, lembram os autores:

O movimento do contexto para contextualização, e tópicos correlatos, então, nos permite reconhecer as maneiras sofisticadas como os atores [performers] e as audiências usam a padronização poética para interpretar as estruturas e significados de seus próprios discursos. Pesquisadores podem, desta forma, basear suas análises nos esforços interpretativos dos participantes. (Bauman; Briggs, 2006, p. 203)

Tendo explicitado em que termos se dá o deslocamento da noção de contexto para aquela de contextualização, os autores passam a explorar outra possibilidade de conceber a performance, propondo uma conceituação baseada nas noções de "entextualização" e "descontextualização". Nessa proposição, operam com um argumento alternativo: considerando que a abordagem da performance sob a perspectiva da contextualização implica sua ancoragem necessária e constitutiva "em contextos situacionais", a pergunta elaborada por eles segue em direção inversa – "o que faz a performance ser passível de descentramento apesar de todas estas forças de fixação [anchoring]" (Bauman; Briggs, 2006, p. 206). Em outros termos, como se constitui a propriedade de relativa autonomização do discurso de suas condições de produção, propriedade que estaria na base do processo de entextualização, "o processo de tornar o discurso passível de extração, de transformar um trecho de produção linguística em uma unidade – um texto – que pode ser extraído de seu cenário interacional." (Bauman; Briggs, 2006, p. 206)<sup>5</sup>.

Ora, o que estaria em jogo nesse processo seria justamente a propriedade de introversão da linguagem, ou seja, a propriedade que lhe permite o acabamento formal indispensável a seu

---

<sup>5</sup> Um exemplo do processo dinâmico de entextualização qualificado pelos autores é a circulação do enunciado "Que show da Xuxa é este?" e os múltiplos desdobramentos (descontextualização e recontextualização) em que se (re)configura, com base e a partir da situação inicial em que havia sido produzido (a entrevista de uma criança a um repórter da Rede Globo enquanto aguardava, junto a um grupo de outras crianças, o disputado ingresso no local em que se realizaria o programa televisivo "Xou da Xuxa": ver <https://www.youtube.com/shorts/D-rL3IXv3c0>). A reconfiguração do enunciado-base consistiu em sobreposição ou em arranjo de múltiplas modalidades semióticas, com a consequente geração de diferentes planos ou efeitos de significação: uma composição musical ([https://www.youtube.com/shorts/1xL\\_0Pg98mk](https://www.youtube.com/shorts/1xL_0Pg98mk)), um filme de animação (<https://www.instagram.com/p/DAQiX2iRA-S/>) ou a tradução interlinguística (<https://www.youtube.com/shorts/ygseAYvV6wg>); para citar algumas ocorrências (Acesso aos vídeos em: 12/12/2024).

funcionamento enunciativo, pelo menos no caso do discurso poético. Para os autores,

Fundamental para o processo de entextualização é a capacidade reflexiva do discurso, capacidade que este compartilha com todos os sistemas de significação, de “virar-se ou dobrar-se sobre si mesmo, de tornar-se um objeto de si mesmo, de referir-se a si mesmo”. Nos termos de Jakobson, com respeito à linguagem, esta capacidade reflexiva se manifesta mais diretamente nas funções metalinguística e poética. A função metalinguística (ou metadiscursiva) objetifica o discurso ao fazer do discurso seu próprio tópico; a função poética manipula as características formais do discurso para chamar atenção para as estruturas formais através das quais o discurso é organizado. (Bauman; Briggs, 2006, p. 206-7)

O processo de entextualização, assim concebido, supõe, por excelência, a performance, considerada "a encenação da função poética" e, portanto, "um modo de comunicação altamente reflexivo" (Bauman; Briggs, 2006, p. 207). Nos termos dos autores,

Performance coloca o ato de falar em destaque – o objetifica, o destaca parcialmente de seu cenário de interação e o oferece para avaliação por uma audiência. Performance acentua a percepção do ato de falar e permite que a audiência faça avaliações acerca da habilidade e da eficácia dos talentos do ator [performer]. Por sua própria natureza, então, a performance potencializa a descontextualização. (Bauman; Briggs, 2006, p. 207)

Como estamos lidando com processos dinâmicos, assinalam os autores, entextualização é uma noção relacional, uma vez que "a descontextualização de um contexto social envolve a recontextualização em outro." (Bauman; Briggs, 2006, p. 209). A cadeia de transformações implicada na sucessão dos processos de descentração-recentração ou descontextualização-recontextualização é a faceta sensível de um traço constitutivo da linguagem como prática social – sua natureza histórica, ou seja, a historicidade dos processos de atribuição de sentido e das práticas de textualização, uma vez que "um texto pode carregar um pouco de sua história consigo" (Bauman; Briggs, 2006, p. 209).

\*\*\*

Essa dupla contribuição teórica sobre o conceito de performance pode auxiliar a abordagem das microaulas orais como performance (didática), uma vez que orienta o olhar para o percurso de produção do sentido, a combinação de recursos semióticos e seus efeitos nas trocas interacionais que se atualizam no ambiente de formação docente.

## 2 Microaulas na formação docente: elementos de descrição e análise

### 2.1 Contextualização

As microaulas a que tenho feito referência foram produzidas, como mencionado, por estudantes do curso de licenciatura em Letras da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como atividade acadêmica do curso de Metodologia do Ensino de Português<sup>6</sup>. Elas são

---

<sup>6</sup> O curso de Metodologia do Ensino do Português (MEP) está entre as disciplinas que integram a grade curricular da Licenciatura. O curso organiza-se em dois níveis (primeiro e segundo semestre acadêmico, MEP 1 e MEP 2, respectivamente), cada um dos quais tendo carga horária total de 150 (cento e cinquenta) horas, incluídas 90 (noventa)



planejadas em grupos de trabalho, tratando-se, assim, de produções colaborativas: os papéis de cada participante (ministrante(s) da aula e alunos) são explicitamente delimitados.

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 graduando ou grupo (em geral, dupla) de graduandos 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 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, está armazenada em plataforma digital e em unidades de armazenamento de computadores, e tem passado por um procedimento de catalogação e transcrição, constituindo-se, assim, em acervo didático pessoal do professor formador e servindo sobretudo como material para discussão sobre os componentes didáticos do trabalho docente junto às novas turmas de graduandos do curso de licenciatura em Letras.

Para a análise, a seguir, operei a seleção de ocorrências pontuais de uma microaula produzida em 2011 – a mesma de cujos excertos me utilizei na introdução deste artigo. A escolha dessa microaula em particular decorreu principalmente do objeto ou conteúdo de ensino nela abordado: à distância, pareceu-me bastante interessante que há quase uma década e meia jovens licenciandos de Letras, futuros professores de língua portuguesa, tivessem expressado sensibilidade à abordagem didática de um objeto de conhecimento em princípio estranho à tradição escolar (um gênero textual da cultura popular, marginal, urbana; lítero-musical, ou seja, configurado pela interface letra e música; combinando a ele outro gênero textual, mais familiar à escola – o relato de experiência vivida).

O quadro, abaixo, sintetiza alguns dados dessa microaula:

**Quadro 1 – Dados da microaula selecionada**

Código de Identificação	Ministrantes	Duração	Ano escolar	Objeto ensinado	Ferramentas didáticas
2011_F&JV	Flora & João Vitor	35'	1o. ao 3o. Ano do Ensino Médio	Relato/ Tema Parque # características do relato # enunciador # categorias narrativas	# Rap 'Domingo no Parque' # Slides em Powerpoint exibidos em suporte na parede # Exposição oral # Par Pergunta-Resposta

Fonte: Elaboração do autor (2025)

---

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.

Do ponto de vista de seus elementos didáticos, a microaula tem como “objeto ensinado”<sup>7</sup> o relato, tendo como foco a consideração de um tema particular – *parque* – e de tópicos de conteúdo específicos – *características do relato, enunciador e categorias narrativas*. Ela é ministrada pela dupla de licenciandos Flora e João Vitor.

A “ferramenta didática”<sup>8</sup> acionada pelos ministrantes para a realização do trabalho de ensino articula artefatos materiais – centralmente, o Rap “Domingo no Parque”, em suporte sonoro e impresso, e slides com imagens e enunciados escritos exibidos em tela sobreposta à lousa, com auxílio de projetor *datashow* –, com modos de dizer, ou seja, a própria elocução dos ministrantes configurada em exposição oral associada à troca dialogal pelo uso do par pergunta e resposta (Gomes-Santos; Almeida, 2009).

Quanto a sua organização composicional global, a microaula tem a duração de trinta e cinco minutos, estruturando-se conforme as partes elencadas abaixo, anteriormente às quais a ministrante Flora efetiva uma meta-aula: contextualiza a aula no interior do projeto de ensino elaborado por seu grupo de trabalho, caracteriza o objeto de ensino nele proposto, enuncia seus objetivos e descreve particularmente a aula que será ministrada.

Na continuidade dessa meta-aula, temos a aula propriamente dita, composta dos seguintes “gestos didáticos”<sup>9</sup>:

- rememoração da atividade escolar, realizada pela turma, de visita a um parque localizado no entorno da escola, buscando-se detectar preliminarmente a noção de parque que os alunos supostamente teriam;
- audição do *rap* e reconstituição de elementos do enredo da história nele representada, por meio de diálogo com os alunos;
- institucionalização embrionária de dois tópicos de conteúdo atinentes ao objeto ensinado: noção de enunciador e categorias narrativas;
- encerramento da aula, com anúncio de que haveria continuidade da abordagem do objeto de conhecimento, na aula posterior, ocasião em que se previa “entrar em contato com outro modelo de relato”, conforme fala final de Flora.

Como se pode supor pela descrição apresentada, a produção das microaulas coloca em cena a dimensão dúplex dos processos de interação pela linguagem no ambiente acadêmico de formação docente, a saber: a) por um lado, a dimensão relativa aos modos de apropriação pelos(as) licenciandos(as) de conhecimentos sobre os componentes do trabalho didático (objetos de ensino e objetos ensinados, ferramentas didáticas, estratégias de gestão do tempo, do espaço e da interação em sala de aula), ou seja, daquilo que é objeto e objetivo de sua formação profissional; e b) por outro lado, a dimensão relativa aos recursos de formulação textual pelos quais se constituem suas ações verbais-multimodais por ocasião de produção das microaulas. Interessa-me, a seguir, tratar especialmente da segunda dimensão mencionada, o que não pode ser considerado senão uma

---

<sup>7</sup> Em uma perspectiva didática do trabalho docente, “objeto ensinado” designa o conhecimento ou conteúdo que resulta do agir do professor no interior de uma dada atividade escolar: assim, diferentemente do conhecimento prescrito nos currículos ou no livro didático, por exemplo, o objeto ensinado é o conhecimento que efetivamente circula em sala de aula, reconfigurado pela interação entre o professor e o grupo de alunos (Gomes-Santos, 2010; Schneuwly, 2009).

<sup>8</sup> A “ferramenta didática” refere-se à rede de recursos de ordem material e discursiva que auxiliam a implementação das ações ou dos gestos de ensino do professor (Gomes-Santos, 2016; Schneuwly, 2009).

<sup>9</sup> “Gesto didático” refere-se às ações de ensino implementadas pelo professor quando da realização de seu trabalho, podendo ser qualificadas, em outros termos, como as estratégias e táticas empregadas por ele: nessa direção, são mais do que apenas gestos físicos, uma vez que podem compreender jogos de linguagem articulados em uma cadeia de semioses, incluindo deslocamentos no espaço, gestos vocais ou mesmo o silêncio (Gomes-Santos, 2016; Schneuwly, 2009).

operação de natureza metodológica, tendo em vista a relação de imbricação e a indissociabilidade constitutiva de ambas as dimensões – a didática e a textual-interativa, por assim dizer (Nonato, 2020).

A propósito dessa última dimensão, tendo em vista o objetivo deste estudo, proponho identificar e descrever ocorrências de oscilação entre o caráter ficcional e o caráter real da interação emergentes na produção das microaulas, o que pode gerar relações de sobreposição entre aquilo que se poderia considerar uma aula e uma meta-aula (Gomes-Santos; Seixas, 2012). O pressuposto é de que a definição da situação (ou encontro) e de seu estatuto “ficcional” ou “real” é função das ações distribuídas dos participantes, e não um dado apriorístico (Goffman, 1975; 2002)<sup>10</sup>.

Esse efeito de sobreposição pode, por sua vez, emergir com maior ou menor marcação. Quando marcado, ele pode ser sinalizado por índices semióticos, tais quais os recursos de sequenciação textual e de circunstancialização temporal (caso do enunciado “então tá... agora minha aula...”, acompanhado do gesto com as mãos de “consumação” da exposição), como no exemplo da seção de introdução deste artigo. Vejamos outras ocorrências desse efeito de sobreposição marcado por índices linguísticos e não-linguísticos.

## 2.2 Recursos textuais-interativos na produção das microaulas

Do ponto de vista da configuração global da aula, encontramos-nos no ponto de transição de toda a primeira parte que visou a detectar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o referente “parque” (uma fase “prefaciadora”, estruturada pelo par pergunta e resposta, com tentativa constante de instar os alunos a emitirem opinião/comentário sobre o referente) para a parte seguinte, em que se propõe a audição de uma canção (o rap “Fim de semana no Parque”).

### Exemplo 4 – Microaula 2011\_F&JV

- [06'01"] *Flora*: certo... legal... bom é:: o que a gente vai fazer agora? ((Flora e a turma dão risada estridente por causa da reação “legal”... há burburinhos))...(14s) tá... é:: a gente vai então por um momento ouvir UM relato... de um grupo chamado racionais mc's... vocês conhecem?
- [06'24"] *Alunos*: SIM:: (em uníssono)
- [06'25"] *Flora*: certo... tem uma canção que se chama fim de semana no parque... que ele vai falar de alguns tipos de parque... vamos ouvir essa canção... distribui as letras ((dirigindo-se a seu colega João Vitor))... (2s) e depois a gente volta a comentar sobre esse assunto certo?
- [06'40"] *Julia*: certo ((folhas impressas com a letra da canção passam a ser distribuídas pelos alunos entre si... enquanto isso, João Vitor localiza a canção na internet e prepara sua exibição na tela de projeção... burburinhos na turma))

Flora, então, abre uma fissura na interação em andamento para fazer um comentário sobre a intenção do grupo de trabalho que havia elaborado a microaula. Mais especificamente, ela aproveita a pausa que antecede a audição da canção para inserir um comentário metaenunciativo marcado verbal e gestualmente pelo recurso à parentetização (Jubran, 1999; 2006; 2009), que

<sup>10</sup> Ao qualificar o conceito de “situação” ou “encontro”, afirma Goffman: “Jogos de cartas, casais em um baile, equipes cirúrgicas durante uma operação e brigas de soco servem como exemplos de encontros; todos ilustram a organização social de uma orientação corrente compartilhada e todos envolvem um entrelace organizado de atos de algum tipo. Quero sugerir que, quando a fala ocorre, ela ocorre dentro desse tipo de arranjo social.” (Goffman, 2002, p. 18).

justamente sinaliza a sobreposição da meta-aula no cerne da aula, tornando essa última provisoriamente lacunar.

**Exemplo 5 – Microaula 2011\_F&JV**

[07'01"] *Flora:* a situação de aula real... parênteses ((desenha no ar parênteses com ambas as mãos))... é: exigiria que a gente lesse... ouvisse a canção depois é:: fizesse uma leitura da letra... depois de repente ouvisse novamente... nessa situação então eu peço pra que vocês tentem prestar atenção na letra e ao mesmo tempo é:: em todos os outros elementos da canção... a melodia o ritmo (tal) ((burburinhos, conversas paralelas))

Esse tipo de suspensão provisória da interação didática ficcional com a função de explicitar para a audiência aquilo que se teria imaginado quando do planejamento da aula é comum no conjunto das microaulas: os participantes deslocam-se do horizonte ficcional da encenação e assumem uma posição extraposta com relação à interação, tornando-a objeto de comentário<sup>11</sup>.

Encerrada a audição, Flora e João Vitor passam a alternar a condução da aula. Entabulam uma longa interação com a audiência que consiste em comentário sobre o enredo narrativo em que o texto da canção se estrutura. Em determinado momento de sua intervenção, quando dialoga com a audiência sobre as “vozes” ou os enunciadores da narrativa, João Vitor deixa escapar um termo técnico, sobre o qual incide de imediato um enunciado autorreflexivo (Risso, 1999; Risso; Jubran, 1998) decorrente da percepção de sua eventual inadequação para a situação de sala de aula de Educação Básica. Nesse exato momento, ele abre uma brecha em sua elocução para inserir um comentário de natureza metaenunciativa sobre o enunciado (considerado de baixo calão).

**Exemplo 6 – Microaula 2011\_F&JV**

[31'37"] *João Vitor:* /.../ não NÃO... era só pra falar por exemplo se... se a gente só tivesse LIdo... esse texto ((gesto de passar a mão na folha impressa que traz nas mãos))... (4s) ((aparentemente começa um toque de celular e alguns alunos riem)) se a gente só tivesse lido esse texto... é:: vocês provavelmente não identificariam a voz do edi rock... né?... quem não conhece a MÚSIca... porque aqui não tem nenhuma MARca... por exemplo que mostre que o edi rock entra... assume a palavra né?... nem o mano braun e o netinho... isso... a a música com a melodia com a voz possibilita né?... essa percepção... então todas essas perguntinhas... retóricas... que nós fizemos até agora pra vocês ((sorrindo))... na verdade... elas apontavam pros gêneros da narrativa né?

[34'49"] *Flora:* pras categorias

[34'50"] *João Vitor:* pras categorias... os gêneros da narrativa foi foda ((sorrindo com o reparo, alunos riem... reagem *foda?*))... não... é colegial pode falar foda já ((risos, burburinhos))... (4s) narrador... mano braun vocês

<sup>11</sup> Outras funções dessa suspensão do caráter ficcional da interação na produção das microaulas podem consistir, por exemplo, em reparo, solicitação de engajamento da audiência, comentário autorreflexivo, sinalização de ação a ser realizada pelo colega do grupo de trabalho etc. Vale lembrar que, em uma situação real de aula, também pode ocorrer esse movimento de suspensão, quando o professor, por exemplo, explica aos alunos a motivação para determinado uso de material ou atividade aplicada. Isso talvez indique que a ficcionalização é um traço constitutivo da atividade de ensino, sendo essa efetivada como trabalho profissional, no ambiente escolar, ou como estilização desse trabalho, no ambiente de formação docente inicial.

identificaram... podemos até pensar aí num narrador... é:: ((gesto de embutir com ambas as mãos))

[37'82"] *Flora*: coletivo...

[41'15"] *João Vitor*: oi? ((João Vitor faz gesto, com a palma da mão direita virada horizontalmente para cima, de passar a palavra para Flora a fim de que ela reiterasse o que havia dito))

O relevante da emergência desse comentário está no fato de afetar o estatuto da audiência, que deixa a posição de alunos do Ensino Médio e transita para aquela de colegas do curso de licenciatura. Essa alteração de estatuto é outro indício de oscilação entre o caráter ficcional e o caráter real da interação didática em cena, ou seja, de sobreposição marcada entre aula e meta-aula.

A marcação desse efeito de sobreposição caracteriza-se ainda por um traço que atravessa a microaula de modo bastante relevante: as participações exuberantes da audiência por meio de reações de riso, acompanhadas frequentemente de burburinhos e réplicas monossilábicas à elocução dos ministrantes, como se estivéssemos em um cenário que remete a gêneros de performance, jogo teatral ou arte poética como repente, batalha de rima, esquete em formato de *stand up* etc., em que o improvisado é estruturante. A esse propósito, nota-se, por exemplo, que as respostas dos alunos às perguntas dos ministrantes são breves e sempre distribuídas pelo grupo, sendo que dificilmente um mesmo aluno toma e mantém o turno por muito tempo.

Do ponto de vista da questão que vimos tratando, diferentemente das ocorrências anteriormente consideradas, em que a oscilação entre aula e meta-aula é objeto de certa formulação (por recursos semióticos de apreciação metaenunciativa, por exemplo), no caso das reações de riso dos participantes (dupla de ministrantes e alunos), parece estarmos diante de uma situação em que aquela oscilação é sobretudo evocada e, portanto, mais difusa, no sentido de menos explicitamente marcada por recursos (para)linguísticos específicos<sup>12</sup>.

No que diz respeito especificamente à microaula em tela, a natureza do tema que integra o objeto de conhecimento em jogo – a conceituação de “parque” não simplesmente como espaço geográfico de uma megalópole como São Paulo, mas como categoria sociocultural que define pertencimentos, exclusões, discriminações, ausências e violências, como afinal retrata o rap do grupo Racionais MC's utilizado na aula –, coloca os participantes na condição de interpor à sua abordagem a geração de elementos distratores (o riso, incluído) para talvez atenuar a tensão e o peso constitutivos da realidade expressa pelo tema.

Complementarmente a essa hipótese relativa à natureza do tema, outra tem a ver com a natureza da própria atividade – leitura e comentário de texto –, o que coloca Flora e João Vitor na posição movediça de gerir as participações de grupo numeroso, assegurando a manutenção da atenção e, ao mesmo tempo, o engajamento dos alunos. Daí a necessidade dos elementos distratores e o tom de ludicidade que atravessa a interação – um pouco para tentar atenuar o imperativo de atenção focada exigido pela atividade de compreensão de uma narrativa complexa, como é o rap “Fim de semana no parque”.

Assim, parece que a natureza da atividade em jogo gera o conjunto múltiplo de participações que aparece na própria transcrição – trata-se de um “estado de fala” (Goffman, 1981) movediço, sem garantias... Na situação de sala de aula na Educação Básica, os professores parecem realizar pouco frequentemente esse tipo de atividade de compreensão coletiva e compartilhada de um texto, uma vez que isso exige um preparo físico e emocional robusto do(a) professor(a) (e pode resultar igualmente em um desgaste físico e emocional de grande monta), especialmente quando o texto tomado como unidade de ensino constitui-se, do ponto de vista de sua materialidade, em um

<sup>12</sup> Para uma qualificação da distinção entre “situação formulada” e “situação evocada”, ver Hanks (2006).

“gênero híbrido, de caráter intersemiótico” (Costa, 2002), como ocorre com o *rap* ou a canção. Isso vale mesmo para a situação ficcional da microaula: nota-se, por exemplo, que a equipe de trabalho optou pela docência compartilhada; Flora e João Vitor tiram de letra, mas não deixam de expressar certa fadiga, explicitamente João Vitor, que se entrega à encenação conforme um registro “mais sério”, enquanto Flora, por sua vez, conforme um registro “mais debochado”.

Não sendo este o foco de atenção neste artigo<sup>13</sup>, não seria inútil, entretanto, mencionar a relevância de detectar e discutir as diferentes funções do riso como recurso semiótico na produção das microaulas. Em muitos casos, o riso parece ser motivado por certa representação do que seria uma aula em uma turma de adolescentes, do que seria mais típico de uma sala de aula real; o riso serviria, nesse caso, para criar a atmosfera ficcional na/pela qual todos os graduandos encontram-se concernidos.

Em outros casos, o riso parece ser motivado simplesmente por certa fadiga da turma de graduandos com relação à atividade acadêmica (exposições orais, resenhas de conceitos, descrição de procedimentos metodológicos, explicitação e justificativa de posicionamentos teóricos etc.), o que justificaria a aparente vontade de tornar aquele um momento de entretenimento generalizado. Parece tratar-se de um momento de descontração no conjunto de cursos que acompanham na universidade: de certo modo, ao se colocarem na posição de alunos da Educação Básica, têm a possibilidade de se liberarem ficcionalmente da posição de alunos de graduação acompanhando e anotando a exposição oral de um professor, e esse movimento instala uma atmosfera catártica. Nessa direção, o riso pode ser considerado um recurso estruturante da própria situação projetada na/pela microaula, modulando a oscilação entre seu caráter ficcional e seu caráter real e mantendo o envolvimento dos participantes.

O quadro, a seguir, sintetiza os recursos textuais-interativos indiciários do fenômeno de oscilação entre o caráter ficcional e o caráter real emergentes na produção da microaula:

**Quadro 2 – Síntese dos recursos textuais-interativos**

Segmentos da microaula	Recurso	Ocorrência
Meta-aula ↔ Início da Microaula	- dêitico <i>agora</i>  - gesto com ambas as mãos de “consumação” da exposição	Flora: /.../ então tá... agora minha aula ((sorrindo faz um gesto de “consumação” com ambas as mãos))
Rememoração da atividade de visita ao parque no entorno da escola ↔ Audição da música	- comentário metaenunciativo pelo recurso a gesto de parênteses com as mãos	Flora: a situação de aula real... parênteses ((desenha no ar parênteses com ambas as mãos))... é: exigiria que a gente lesse... ouvisse a canção
Audição da música ↔ Diálogo em torno do texto por meio do par Pergunta-Resposta	- comentário autorreflexivo pelo recurso à expressão de reparo  - comentário metaenunciativo por meio de retomada de termo ( <i>foda</i> )	João Vitor: pras categorias... os gêneros da narrativa foi foda ((sorrindo com o reparo, alunos riem... reagem <i>foda?</i> )... não... é colegial pode falar foda já ((risos, burburinhos))...
Integralidade da Microaula	- reações de riso (risadas da turma ou risos de grupos de participantes, associados a suspiros e burburinho)	Ministrantes e alunos, ao longo da interação

Fonte: Elaboração do autor (2025)

<sup>13</sup> A consideração específica das funções e do estatuto do riso em interações em sala de aula implicaria a invocação de estudos sobre o riso – por exemplo, o clássico de Henri Bergson (1940/1983) –, o que excede o objetivo deste texto.

O conjunto desses recursos tem a função mais geral de manutenção da situação definida ou projetada quando do início da microaula, a saber: “isto aqui é uma atividade acadêmica em que, ficcionalmente, simulamos estar em uma aula de Língua Portuguesa para uma turma de adolescentes”. Sendo movente, suscetível a rupturas, essa definição da situação está sujeita à constante negociação pelos interactantes<sup>14</sup>. Em outros termos, os recursos textuais-interativos, cada vez que emergem, funcionam como dispositivos que visam a reforçar, a reprojeter ou a rememorar para os interactantes a definição da situação em que se encontram inseridos.

### Considerações finais

Em Nonato (2022), ao discutir a relação entre oralidade e formação docente, aponte para a relevância de investigar “(...) os processos de reconfiguração ou recontextualização da ação de ensinar supostos na produção das microaulas orais (incluídos os múltiplos efeitos de sentido por eles gerados: paródia, iconização, intertextualidade etc.).” (Nonato, 2022, p. 47, nota de rodapé). Além disso, indiquei que uma abordagem mais aprofundada das microaulas poderia fornecer elementos para compreender os processos de “estilização didática” que sua produção faz emergir, incluídos as estratégias e os recursos linguísticos e não-linguísticos acionados pelos interactantes.

Na continuidade dessa proposição de pesquisa, busquei, neste texto, detectar, descrever e interpretar recursos textuais-interativos na produção de microaulas orais no ambiente de formação acadêmica que indicassem a geração do efeito de oscilação entre o caráter ficcional e o caráter real da interação nelas emergentes. Não sendo um dado apriorístico, a oscilação desse estatuto ficcional-real é função das ações verbais-multimodais dos participantes, distribuídas na situação social em que as microaulas ganham corpo.

Por que é relevante estudar as microaulas orais?

Do ponto de vista teórico, suponho não ser possível compreender a complexidade dos letramentos acadêmicos sem o exame dos gêneros orais produzidos no ambiente universitário, sem tornar relevante o estudo da fala do(a) licenciando(a), o que inclui necessariamente o estudo de seu corpo, sensível aos recursos materiais e simbólicos que a universidade oferece ou se omite de oferecer. Nessa direção, é possível supor o efeito da performance (em nosso caso, didática) na constituição de uma atitude reflexiva pelos participantes 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 remete à percepção de Bauman, para quem: “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 suposta nessa performance – poderíamos dizer, nesse encontro (didático) por excelência, poético e dramático (Bauman, 2011; Bauman; Briggs, 1990/2006; Goffman, 1959/1975) – produz, por hipótese, um tipo de tensão suscetível de gerar ou de adensar a reflexão dos licenciandos sobre os sentidos de ser, estar sendo ou se fazer professor (Nonato, 2022). A potência dessa atividade reflexiva inscrita nas microaulas opera-se em um espaço de reciprocidade das relações, um entre os fundamentos da performance, como notou Bauman quando afirma:

A organização poética da performance estabelece padrões de expectativas e satisfação no público que servem como meios poderosos para trazer à tona seu envolvimento participativo. [...] O envolvimento de um público, é claro, faz-nos

---

<sup>14</sup> Na sala de aula da Educação Básica, a definição da situação ocorre geralmente no início da aula, e volta a ocorrer em qualquer outra fase de seu desenvolvimento: por exemplo, quando os alunos estão “bagunçando” e a professora chama a atenção para o fato de que aquilo é uma “aula” e não uma “feira livre”.

relembrar que a tomada de posição (*stance-taking*) é um processo recíproco. (Bauman, 2011, p. 734)

Do ponto de vista aplicado e sob uma perspectiva ampla, aquela das políticas públicas para a educação, não deixa de ser interessante pensar como o gesto didático do(a) licenciando(a) tem sido institucionalizado de modo explícito e formal, mais recentemente, como um entre os parâmetros para avaliar sua competência profissional. Dois exemplos: i) a inclusão da prova didática entre as fases do concurso público para contratação de professores da educação básica da rede de ensino pública do estado de São Paulo (São Paulo, Brasil), em 2023: dada a impossibilidade de realização presencial dessa prova tendo em vista os milhares de candidatos inscritos no concurso, optou-se por uma espécie de microaula audiogravada, produzida e enviada pelos candidatos aos promotores do certame e, posteriormente, avaliada por uma banca julgadora; e ii) a proposição da avaliação da prática (AP) como componente do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), promovido pelo Ministério da Educação do Governo Federal<sup>15</sup>.

Quando comecei a propor a produção de microaulas orais como atividade acadêmica em nossos cursos de Metodologia do Ensino de Português, o propósito era promover o confronto entre teoria e prática como objeto da formação profissional. Não é difícil encontrar esse mesmo intuito em múltiplas iniciativas no âmbito de disciplinas pedagógicas da formação docente ao longo da história da formação de professores no Brasil, bem como mais recentemente, em diferentes contextos universitários pelo país afora.

A simulação de execução de aulas não é prática, portanto, nova, mas o modo de olhar para essa atividade ou ferramenta do trabalho de formação docente pode imprimir nela um potencial renovado, uma vez que informado por um conhecimento maior sobre os processos de formação, de que só dispomos hoje, e com a vantagem de estarmos vivendo *in praesentia* o amplo processo de diversificação do perfil dos estudantes que, em função de lutas e pressões sociais, têm conseguido ingressar e permanecer nos bancos universitários, formando-se e, desse modo, dando visibilidade a um estatuto inédito da forma universitária em nosso país: aquele não apenas de equipamento cultural ilustrativo do incremento de processos de produção e circulação de bens simbólicos, mas também aquele de modo de socialização e categoria explicativa indispensável para se pensar nos rumos da educação e da sociedade brasileira da atualidade, com base em uma concepção de conhecimento voltada à preservação da democracia e à eliminação de toda forma de desigualdade e de exclusão.

Nessa direção, será sempre relevante conhecer e considerar o lugar e o papel de micropráticas universitárias como as microaulas – e sua potência estruturante – na problematização de projetos e programas de formação docente ensejados pela academia.

## Referências

BAUMAN, Richard. Fundamentos da performance. *Revista Sociedade e Estado*, v. 29, n. 3, p. 727-746, [1990] 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922014000300004>. Acesso em: 15 de Julho 2024.

---

<sup>15</sup> Na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na internet, lê-se que a Avaliação Prática (AP) é “(...) destinada a mensurar conhecimentos, competências e habilidades práticas desenvolvidos pelos estudantes de licenciatura, e aplicada durante os estágios supervisionados obrigatórios previstos nas diretrizes curriculares nacionais. A AP constitui um instrumento importante para compor o perfil dos participantes do Enade e o contexto de seus processos formativos. Nela, teremos a participação de três atores distintos: Estudante; Supervisor de estágio (docente da educação básica); Orientador de estágio da instituição de ensino superior.” Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade/avaliacao-da-pratica>. Acesso em: 04/09/2025).



BAUMAN, Richard; BRIGGS, Charles. Poética e performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. *Ilha - Revista de Antropologia*, v. 8, n.1/2, p.185-229, [1990] 2006. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/18230>. Acesso em 15 de Julho 2024.

BERGSON, Henri. *O riso – ensaio sobre a significação do cômico*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, [1940] 1983.

COSTA, Nelson Barros da. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 107-121.

GOFFMAN, Erving. A ordem da interação – discurso presidencial da American Sociological Association, 1982. *Dilemas*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 571-603, 2019.

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

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro Moraes (orgs.). *Sociolinguística interacional*. São Paulo: Edições Loyola, [1964] 2002, p. 12-20.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. A escrita nas formas do trabalho docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 36, n. 2, p. 445-457, 2010. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200002>. Acesso em: 15 de Julho 2024.

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; ALMEIDA, Patrícia Sousa. Pergunta-resposta: como o par dialógico constrói uma aula na alfabetização. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Linguística Aplicada – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, volume 9, n. 1, p. 133-149, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982009000100007>. Acesso em: 15 de Julho 2024.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato; SEIXAS, Carolina. Gêneros textuais da formação docente inicial: o projeto de ensino de língua portuguesa. *Scripta (PUCMG)*, v. 16, p. 151-168, 2012. Disponível em <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4245>. Acesso em: 15 de Julho 2024.

HANKS, William. O que é contexto. In: *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 169-203.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. A metadiscursividade como recurso textual-interativo em entrevista televisiva. In: BARROS, Kazuê Saito Monteiro de (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 9-19.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. O metadiscorso entre parênteses. *Estudos Linguísticos*, 38 (3), p. 293-303, 2009.

JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. Parentetização. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi.; KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. (Org.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Editora da UNICAMP, vol. I, 2006, p. 301-357.

NONATO, Sandoval. Oralidade e formação docente: o caso das microaulas. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, v. 53, n. 1, p. 35-53, 2022. <https://doi.org/10.18309/ranpoll.v53i1.1616>. Acesso em: 15 de Julho 2024.

NONATO, Sandoval. Teoria do texto e teoria do ensino: notas para um concerto interdisciplinar. *DELTA*. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 36-2, p. 2020360210, 2020. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360210>. Acesso em: 15 de Julho 2024.

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

RISSO, Mercedes Sanfelice. A propriedade auto-reflexiva do metadiscurso. In: BARROS, Kazuê Saito Monteiro de (Org.). *Produção textual: interação, processamento, variação*. Natal: Editora da UFRN, 1999, p. 203-214.

RISSO, Mercedes Sanfelice; JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA*, v. 14, especial, 1998, p. 227-242. <https://doi.org/10.1590/S0102-44501998000300015>. Acesso em: 15 de Julho 2024.

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

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

Submetido em 05/02/2025

Aceito em 28/10/2025