

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM VIDEOAULAS DO PROJETO
“ENEM NA PALMA DA MÃO”**

Vanessa Luciene Pereira da Silva

Campina Grande-PB, julho de 2018

Vanessa Luciene Pereira da Silva

**CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM VIDEOAULAS DO PROJETO
“ENEM NA PALMA DA MÃO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), no Centro de Humanidades, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração “Língua (gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna”.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Williany Miranda da Silva

S586c Silva, Vanessa Luciene Pereira da.
Conteúdos de língua portuguesa em videoaulas do projeto “ENEM na Palma da Mão” / Vanessa Luciene Pereira da Silva. – Campina Grande, 2018.

131 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva".

Referências.

1. Língua Portuguesa – Estudo e Ensino. 2. Concepções de Ensino – Videoaulas. 3. Videoaulas – Processo Didático. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 811.134.3(07)(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Profª Drª Williany Miranda da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)



Prof. Dr. Marco Antônio Margarido Costa
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinador interno)



Profª Drª Regina Celi Mendes Pereira Silva
Universidade Federal da Paraíba
(Examinadora externa)

Aprovada em 11 de Julho de 2018.

Ao autor e consumidor da minha fé...
Que me sonda, sustenta e contempla cada passo trilhado...

“[...] é o objetivo comum de investigar a linguagem em contextos sociais de uso com propósitos definidos, e não isoladamente desses contextos, ou fora da ação circunscrita em uma finalidade.”

Anise de Abreu Gonçalves D’Orange Ferreira

AGRADECIMENTOS

O lugar da gratidão não está no final das nossas conquistas. Cada passo, por mais simples que seja, representa o caminho trilhado para a tão esperada chegada. Por isso, sou grata...

À Deus, por me conceder a graça de chegar até aqui. Sem Ele, eu não teria conseguido enfrentar os meus medos, as minhas angústias e a trajetória disciplinar ao longo do mestrado.

Aos meus pais, Goretti e Luciano, por me incentivarem e estarem ao meu lado em todos os momentos. A eles e por eles!

Aos meus irmãos, Weverthon e Wellison, por sempre torcerem por mim.

Ao meu noivo, Felipe, por toda paciência, amor e cumplicidade.

À minha querida e amada avó, com muito carinho, Maria das Dores, por sempre me conceder a sua bênção e torcer por mim.

Aos meus familiares e amigos que de um modo ou outro estiveram presentes nesse caminho.

À Prof. Dr^a. Williany Miranda da Silva, por ter contribuído, desde a graduação, com a minha formação, enquanto pesquisadora e profissional, e por ter compreendido e esperado com paciência a minha estabilidade no início do mestrado. Um grande exemplo de dedicação e competência. Sou eternamente grata!

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – POSLE, em especial, aos professores Dr^a Denise Lino de Araújo, Dr. Edmilson Luiz Rafael e Dr^a Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo por partilharem conhecimento e contribuírem com a minha formação.

Aos professores Dr. Marco Antônio Margarido Costa e Dr^a Regina Celi Mendes Pereira Silva pelos importantes apontamentos e sugestões no exame de qualificação.

Aos meus colegas do Projeto “ENEM na palma da mão”, Jaíne de Sousa Barbosa, Jéssica Pereira Gonçalves, Regina Maria Alves de Araújo, Inácio Hélio Moreira do Nascimento, Pablo Vinicius de Brito Lima, Sandoval Alves Ferreira, Arley Antonio de Melo Souza, Francinaldo de Souza Lima, Gabrielly de Melo Silva, Guilherme Arruda do Egito, Heloisa Costa de Oliveira, Adilza Ker-Leem Correia Gomes, Déborah Alves Miranda, Ilonita Patrícia Sena de Souza, Jéssica Rodrigues Florêncio Nathalia Niely Tavares Alves, pela grande parceria no desenvolvimento de um projeto ímpar.

À Prof. Dr^a Sinara de Oliveira Branco, coordenadora do POSLE na ocasião de meu ingresso, por todo o apoio e contribuições.

Aos meus colegas do POSLE (2016.2), Anna Raissa Brito Rodrigues, Monaliza Mikaela Carneiro Silva Tomaz, Maria Célia do Nascimento, Vanderléia Lucena Meira, Paulo Ricardo Soares Pereira, Samyra Ferreira Ramos Rodrigues, Juliana Guedes Lima, Bruna Maria de Sousa Santos, Lizemanuelle da Cruz Silva e Mayara Carvalho Peixoto, que fazem parte desse caminho e pelas superações conjuntas em cada experiência vivenciada.

À Educação Pública, que precisa tanto da nossa atenção e dedicação. Fiz e continuo fazendo parte dela. A ela, um só desejo, prioridade, responsabilidade e honestidade por parte de todos em nosso país.

À CAPES, por investir na significância desta pesquisa.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01:** Estagiários por subtemas
- Figura 02:** Disposição dos módulos do projeto “ENEM na palma da mão”
- Figura 03:** Ilustração da VA2
- Figura 04:** Estrutura das videoaulas
- Figura 05:** Exposição dos conteúdos da VA2
- Figura 06:** Finalidade da publicidade
- Figura 07:** Conceituação de propaganda
- Figura 08:** Contextualização de publicidade e propaganda
- Figura 09:** Exemplificação do anúncio do guaraná antártica
- Figura 10:** Segundo exemplo acerca da publicidade
- Figura 11:** Campanha contra o mosquito da dengue
- Figura 12:** Exemplo de questão do ENEM
- Figura 13:** Exposição topicalizada dos conteúdos da VA14
- Figura 14:** Conceituação do texto dissertativo-argumentativo na VA14
- Figura 15:** Características do texto dissertativo-argumentativo
- Figura 16:** Conceituação da introdução na VA14
- Figura 17:** Exemplificação da introdução na VA14
- Figura 18:** Conceituação do desenvolvimento na VA14
- Figura 19:** Exemplificação do desenvolvimento na VA14
- Figura 20:** Conceituação da conclusão na VA14
- Figura 21:** Exemplificação da conclusão na VA14
- Figura 22:** Apresentação dos conteúdos na VA6
- Figura 23:** Apresentação de questão do ENEM como exemplo na VA6
- Figura 24:** Exemplificação com o uso da tirinha na VA8
- Figura 25:** Conceituação da regra geral da concordância nominal na VA8
- Figura 26:** Apresentação topicalizada dos conteúdos na VA10
- Figura 27:** Anúncio publicitário como exemplo introdutório na VA10
- Figura 28:** Primeiro exemplo da regra de concordância do verbo com o sujeito simples
- Figura 29:** Exposição topicalizada dos conteúdos na VA13
- Figura 30:** Exibição da tirinha como exemplo na VA13
- Figura 31:** Exposição de termos característicos da sequência argumentativa

Figura 32: Exibição do conteúdo na VA9

Figura 33: Exibição de uma placa como exemplo na VA9

Figura 34: Exibição de uma regra gramatical para o caso exemplificado na VA9

Figura 35: Exposição do conteúdo na VA11

Figura 36: Exibição de *charge* como exemplo na VA11

Figura 37: Exibição da regra geral para o uso do verbo “ser”

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Síntese das concepções e estratégias de abordagem de ensino

Quadro 02: Explicitação de conteúdos de videoaulas por eixos de ensino

Quadro 03: Sistematização da estrutura funcional das videoaulas

Quadro 04: Sistematização funcional da exposição de conteúdos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	20
O ENSINO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM VIDEOAULAS	20
1.1 Das Concepções de Ensino às Abordagens de Ensino de Língua Portuguesa	20
1.2 Conteúdos de ensino.....	31
1.3 Processos de didatização dos conteúdos de ensino	34
1.4 Linguagem visual	36
1.5 Videoaula para a modalidade de EaD	38
1.5.1 Conceituação de videoaula.....	41
1.5.1.2 Videoaula: gênero comunicativo.....	43
CAPÍTULO 2	47
DESCREVENDO AS VIDEOAULAS DO PROJETO “ENEM NA PALMA DA MÃO”: DOS BASTIDORES À CATEGORIZAÇÃO ANALÍTICA.....	47
2.1 Natureza da pesquisa.....	47
2.2 Surgimento do projeto “ENEM na palma da mão” no contexto de formação	51
2.2.1 Iniciativa e Motivação.....	51
2.2.2 ENEM como estruturador do projeto	53
2.2.3 Do presencial ao virtual.....	54
2.2.4 Perfil dos sujeitos	57
2.2.5 Da produção dos módulos às videoaulas.....	61
2.3 Disposição organizacional das Videoaulas e Categorias de Análise.....	66
CAPÍTULO 3	73
VIDEOAULAS EM ANÁLISE: DAS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ÀS CONCEPÇÕES DE ENSINO	73
3.1 Identificação das estratégias de abordagem e sua relação com as Concepções de Ensino de LP	73
3.1.1 Estratégia com percurso iniciado pela definição	74
3.1.2 Estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com definição	92
3.1.3 Estratégia com percurso iniciado pela contextualização	95
3.1.4 Estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com explicação	106
3.2 Síntese da relação entre as estratégias de abordagem predominantes e a concepção de ensino	113

CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	119

RESUMO

O advento dos recursos tecnológicos e sua inserção nos diferentes contextos sociais constituem-se como a emergente era digital. Do mesmo modo que presenciamos mudanças por conta da chegada das tecnologias de comunicação em épocas passadas, convivemos com a diversificação e interferência dos aparatos digitais em casa, no trabalho, na escola. Este impacto é recorrente e tem exigido tanto dos professores como dos alunos a obtenção de novas habilidades e estratégias que correspondam às exigências da atual sociedade com o intuito de se garantir no mercado de trabalho, enquanto cidadãos envolvidos e profissionais que dialogam com um mundo digital em construção (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Com base na reflexão sobre as implementações tecnológicas na área educacional, este estudo será conduzido pelos seguintes questionamentos: Quais estratégias de abordagem de conteúdos de Língua Portuguesa predominam em videoaulas do Projeto “ENEM na palma da mão?” e Qual a relação entre estas estratégias presentes nas videoaulas do referido Projeto e a concepção de ensino de Língua Portuguesa? No intuito de respondê-las, estabelecemos como objetivo geral investigar o funcionamento didático-pedagógico das videoaulas do Projeto, e, de modo específico, identificar aspectos didáticos por elas produzidos; caracterizar a sua estrutura composicional e conteúdos temáticos do gênero videoaula; e analisar a relação que se estabelece entre as estratégias utilizadas para mobilizar os conteúdos e a concepção de ensino veiculada. Nossa pesquisa tem características de natureza quali-quantitativa, sob um viés descritivo-interpretativista, cujo *corpus* de análise se define a partir da produção de treze videoaulas, distribuídas em torno dos temas: Leitura multimodal, Variação linguística, Concordância Nominal e Verbal e Produção de Texto Dissertativo-argumentativo presentes em um canal no Youtube (https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ). Além disso, também fazemos uso de dois *corpus* que possibilitam triangular e sistematizar o nosso foco de pesquisa: a entrevista e o questionário. No que se refere aos fundamentos teóricos que embasam a presente investigação, definimos dois eixos centrais: o primeiro envolve as concepções de ensino, conteúdos e didatização, com base em; Geraldi (1997); Zabala (1998); Mendes (2005); Pereira (2010); Smith (2010); Ostermann e Cavalcanti (2011); Libâneo (2013); Silva (2017); e o segundo compreende os materiais didáticos presentes no ambiente digital, em específico a videoaula, tendo as contribuições de Kenski (2003); Rover et al (2006); Pfromm Netto (2011); Oliveira (2013); Moran, Masetto e Behrens (2013); Ribeiro (2013), entre outros. Os resultados sinalizam a variação de quatro tipos de estratégias de abordagem de conteúdos de LP, a saber: 1ª estratégia com percurso iniciado pela definição; 2ª estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com definição; 3ª estratégia com percurso iniciado pela contextualização e; 4ª estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com explicação. A recorrência destas variações fomentam diferentes concepções e abordagens de ensino, com relação de proximidade, convergência ou divergência. Em dados momentos, percebemos a presença de exemplos contextualizados como busca pela reflexão da língua, em outros o seu uso configura-se como pretexto para a aplicação de regras gramaticais.

Palavras-chave: Conteúdos de Língua Portuguesa; Concepções de ensino; Videoaulas; Processo didático.

ABSTRACT

The advent of technological resources and their insertion in the different social contexts constitute the emergent digital era. In the same way that we see changes due to the arrival of communication technologies in the past, we live with the diversification and interference of digital devices at home, at work, at school. This impact is recurrent and has required both teachers and students to obtain new skills and strategies that correspond to the demands of the current society in order to guarantee themselves in the labor market, as involved citizens and professionals who dialogue with a digital world in construction (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016). Based on the reflection on the technological implementations in the educational area, this study aims to investigate the strategies of approaching contents that predominate in videotapes of an experimental project, "ENEM in the palm of the hand", in order to understand the relation between the selected contents and the conceptions of Portuguese Language teaching mobilized by them. Our research has characteristics of a quantitative quali, under a descriptive-interpretative bias, whose corpus of analysis is defined by the production of thirteen video lessons, distributed around the themes: Multimodal Reading, Linguistic Variation, Nominal and Verbal Concordance and Production of Dissertation Text-argumentative present on a Youtube channel (https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ). In addition, we also use two methods that make it possible to triangulate and systematize our research focus: the interview and the questionnaire. With regard to the theoretical foundations underlying the present study, we define two central axes: the first involves conceptions of teaching, content and didatization, based on Geraldi (1997); Zabala (1998); Mendes (2005); Pereira (2010); Smith (2010); Ostermann and Cavalcanti (2011); Libâneo (2013); Silva (2017); and the second one comprises the didactic materials present in the digital environment, in particular video lessons, with the contributions of Kenski (2003); Rover et al. (2006); Pfromm Netto (2011); Oliveira (2013); Moran, Masetto and Behrens (2013); Ribeiro (2013), among others. The results indicate the variation of four types of LP content approach strategies, namely: 1st strategy with path initiated by the definition; 2nd strategy with path started by the exemplification and concluded with definition; 3rd strategy with a course started by contextualization e; Strategy 4, with a course started by the example and concluded with explanation. The recurrence of these variations promotes different conceptions and approaches of teaching, with relation of proximity, convergence or divergence. In lone moments, we perceive the presence of contextualized examples as a search for the reflection of the language, in others its use configures itself as a pretext for the application of grammatical rules.

Keywords: Content of the Portuguese Language; Teaching concepts; Video lessons; didactic process.

INTRODUÇÃO

As transformações digitais e sua repercussão constituem, possivelmente, o principal acontecimento do século XXI, principalmente porque envolve todos os aspectos da vida humana, não apenas o social, como o histórico, educacional, político etc. Os meios de comunicação têm experienciado e continuam promovendo uma vasta e irreversível mudança. Substituímos a carta pelo e-mail, as filas nas lotéricas por aplicativos online, visitas às livrarias pela busca em sites na internet. De acordo com Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011, p. 106) “tudo ficou mais rápido e fácil, as distâncias diminuíram, o tempo adquiriu outra dimensão”.

O aumento da utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) delinea o futuro de toda a sociedade. Não há mais como perceber a vida das pessoas, as atividades do dia a dia, o ambiente de trabalho ou as escolas sem a sua presença. E é nesse novo cenário que a escola tem sido impactada pelas transformações tecnológicas. Existe um universo de conhecimentos e informações disponíveis na Web 2.0¹. Os alunos podem pesquisar e estudar em diversos lugares e a qualquer instante, com ou sem a presença de um professor, estando ou não em uma sala de aula tradicional (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011; MORAN, 2013). O próprio professor também pode fazer uso de diferentes aparatos tecnológicos no processo de ensino em sala de aula ou para manter o diálogo com os seus alunos.

Antes do advento das TIC, o ensino de determinados conteúdos era função específica da escola, cuja apresentação se dava de modo gradativo, a partir do ingresso nas instituições formais de ensino. Embora sabendo que a modalidade de EaD, por correspondência, já existia antes mesmo dessa nova era (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011), o próprio espaço e tempo, configuravam-se como demarcados. “‘Ir à escola’ representava um movimento, um deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender” (KENSKI, 2003, p. 30). Porém, com o surgimento das novas tecnologias, o que tem se deslocado é o próprio saber. O conceito de ensino é reconfigurado, visto que tanto os professores como os alunos conseguem manter uma

¹ São aplicativos da Web que possibilitam “aos usuários criar e publicar seu próprio conteúdo online”. Além disso, uma outra característica destes aplicativos envolvem a oportunidade interativa por meio de comentários (BARTON; LEE, 2015, p. 22).

comunicação e interação a distância, por intermédio de diferentes recursos (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011).

Nesse contexto, a Educação a distância (EaD) transforma-se em um modelo de educação favorável e compatível com as necessidades da presente sociedade. Sua aplicação se configura como “um meio complementar, substitutivo ou integrante do ensino presencial para a formação das pessoas” (ROVER et al, 2006, p. 136). A partir da presença de ferramentas tecnológicas na EaD são produzidos recursos pedagógicos que contribuem com a prática de ensino, entre eles: livros didáticos digitais, videoconferências, CDs de áudio e ,entre outros, a própria videoaula.

Ao considerar esta realidade, a investigação toma como ponto de partida um projeto de ensino que elabora módulos e videoaulas com conteúdos de Língua Portuguesa para um exame nacional de larga escala, o ENEM. A pesquisa que resulta na presente dissertação está vinculada ao projeto “Novas Configurações de Ensino de Leitura e Escrita em Atividades de Linguagem (ns)”, (POSLE/UFCG/2014-2017), sob a coordenação da professora doutora Williany Miranda da Silva, membro do grupo de pesquisa Teorias da Linguagem e ensino. Nosso estudo parte de um cenário, na graduação, no exercício da disciplina de estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio, cujos graduandos a realizam quando estão prestes a concluir o curso de Letras/Português, na Universidade Federal de Campina Grande. Nesse contexto, os estagiários foram orientados para a elaboração de módulos e videoaulas, como atividade de complementação de conteúdos, que contribuíssem para a preparação de candidatos ao ENEM, a partir de 2016. Tal projeto intitulado “ENEM na palma da mão” abarcou os temas Leitura multimodal, Variação linguística, Concordância Nominal e Verbal e Produção de Texto Dissertativo-argumentativo, cujos materiais produzidos estão publicados em um canal no *YouTube*²(https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ).

Pautando-se nesse ambiente envolvido por recursos tecnológicos audiovisuais, constituem-se como perguntas dessa pesquisa: Quais estratégias de abordagem de conteúdos de Língua Portuguesa predominam em videoaulas do Projeto “ENEM na palma da mão?” e Qual a relação entre estas estratégias presentes nas videoaulas do referido

² *YouTube* é uma plataforma que possibilita aos usuários o acesso a “conteúdo audiovisual de forma gratuita, variada e rápida, além de uma participação ativa no consumo, produção, manipulação e difusão da informação, podendo acessar, compartilhar e comentar vídeos” (ROCHA; FURTADO; ROCHA, 2015, p. 40).

Projeto e a concepção de ensino de Língua Portuguesa? No intuito de respondê-las, estabelecemos como objetivo geral investigar o funcionamento didático-pedagógico das videoaulas do Projeto, e, de forma mais específica, identificar aspectos didáticos por elas produzidos; caracterizar a sua estrutura composicional e conteúdos temáticos do gênero videoaula; e analisar a relação que se estabelece entre as estratégias utilizadas para mobilizar os conteúdos e a concepção de ensino veiculada.

Como forma de atendermos aos objetivos traçados, realizamos uma revisão sistemática, ou seja, um levantamento de estudos acadêmicos sobre a temática por meio do sistema de buscas do Banco de Teses e Dissertações de periódicos da CAPES, do próprio Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da UFCG e na internet, em um corte de dez anos: 2006-2016. Esta revisão nos possibilitou perceber que o nosso objeto de pesquisa ainda não foi investigado, tendo em vista a própria atualidade do projeto “ENEM na palma da mão”, cuja criação e realização ocorreram no ano de 2016. Vale salientar que muitas pesquisas envolvendo o uso de mídias na educação são recorrentes, no entanto, considerando a relevância do nosso estudo, nenhuma das dissertações encontradas contemplou uma investigação em torno de Videoaulas, Conteúdos de Língua Portuguesa e Concepção de ensino de Língua Portuguesa.

Dentre as pesquisas consultadas, temos a dissertação “O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem” de Fileno (2007), do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná. O autor buscou analisar as características que um professor deve possuir para trabalhar na produção de material para um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A sua questão de pesquisa focalizou a figura do professor e sua interação com essa nova linguagem cultural da Internet. Seus resultados apontaram as características que um professor-autor para Ambientes Virtuais de Aprendizagem deve ter enquanto especialista desse tipo de sistema interativo, por meio das metas de usabilidade e experiência dos usuários.

Também encontramos a pesquisa “Formação de professores para letramentos digitais: do oficial ao olhar docente” de Ouriques (2014) do POSLE da UFCG que surgiu da análise do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado), particularmente, no curso Introdução à Educação Digital, cujo objetivo consistiu em investigar a formação oferecida/vivenciada pelos professores para a utilização das TIC na escola, considerando a ascensão de letramentos digitais. Em sua

investigação, a autora conseguiu identificar que o curso apresenta a priorização de conhecimentos de natureza técnica. Tal sinalização, segundo a autora, ocasiona a ausência de práticas efetivas de letramentos digitais.

Em se tratando de investigações que abarcam os conteúdos de Língua Portuguesa e o ambiente digital, temos a dissertação de Costa (2016) do POSLE da UFCG que traz em sua pesquisa intitulada “Conteúdos de Língua Portuguesa em ambientes da WEB” uma análise acerca da(s) abordagem(ns) de conteúdos de LP em páginas da Web. A autora parte de uma descrição desses ambientes, identificação e caracterização da(s) concepção(ões) de língua subjacente(s) ao tratamento dos conteúdos, do ponto de vista teórico-metodológico e uma análise a partir da(s) concepção(ões) encontrada(s) em relação à propagação de conteúdos gramaticais de LP na internet. Os seus resultados sinalizaram a presença de um tratamento de conteúdos gramaticais associados a uma concepção de língua como representação do pensamento e voltados para uma abordagem normativa.

Nessa mesma direção da pesquisa de Costa (2016), mas com enfoque diferente, situa-se a dissertação de Ribeiro (2013) do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), cujo tema está situado no ensino de LP e tecnologias. A investigação envolve o desenvolvimento de um Protocolo de Avaliação de Softwares Pedagógicos (PASP) para avaliar a qualidade didático-pedagógica e ergonômica de jogos educacionais digitais destinados ao ensino de LP *online*. Tal estudo possibilitou a identificação de *softwares* educacionais do tipo jogo com diferentes graus de qualidade e inadequações tanto didático-pedagógicas como em aspectos que envolvem a interação entre o homem e a máquina.

Em síntese, diferentemente dos estudos realizados, esta investigação constitui-se pela potencialidade e compreensão do funcionamento didático-pedagógico de videoaulas produzidas por estagiários em formação. Além disso, a análise de aspectos organizacionais de uma “aula audiovisual” aborda novos moldes que parecem configurar ao ensino de Língua Portuguesa (LP): caráter da temporalidade, presencialidade e tempo de execução. Estes moldes possibilitam repensar e refletir acerca da possível tensão entre a formação e

as práticas docentes, tradicionais ou atuais, para visualizar outras maneiras de tornar o ambiente educacional funcional para as novas gerações de nativos digitais³.

Para tanto, subdividimos a nossa fundamentação teórica em dois principais eixos: o primeiro abarca as concepções de ensino, os conteúdos e processos de didatização, como forma de compreendermos as estratégias de ensino de Língua Portuguesa. Já o segundo, envolve o contexto tecnológico, especificamente, a linguagem visual e a conceituação de videoaula para a modalidade de EaD.

Sendo assim, no primeiro capítulo, sob o título “O ensino de conteúdos de Língua Portuguesa em videoaulas”, organizamos a fundamentação teórica com os três grandes paradigmas, a saber: Behaviorismo, Construtivismo e Sociointeracionismo, bem como as suas relações com as abordagens de ensino de Língua Portuguesa, com a contribuição dos autores Piaget (1980); Bronckart (2008); Pereira (2010); Smith (2010); Ostermann e Cavalcanti (2011); Silva (2017), entre outros. Abordamos os conteúdos de ensino, com foco na classificação apresentada por Zabala (1998) em factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais; e os processos de Transposição didática, modelização e didatização, respaldados em Rafael (2001); Mendes (2005); Fonseca (2011) e Vieira-Silva (2015). Ainda neste capítulo, situamos a videoaula para a modalidade de Educação a Distância sob a égide de autores como Kenski (2003); Hemais e Biasi-Rodrigues (2005); Marcuschi (2008; 2010); Bakhtin (2010 [ano da 5ª edição]); Pfromm Netto (2011); Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011); Bronckart (2012); Moran (2013); Masetto (2013); Behrens (2013); Ribeiro (2013); Dominguez (2014); Mussio (2014; 2016); Nascimento (2014); Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), entre outros, cujas discussões permeiam o uso das novas tecnologias digitais.

No segundo capítulo, intitulado “Descrevendo as videoaulas do projeto ‘ENEM na palma da mão’: dos bastidores à categorização analítica”, discorreremos acerca da Natureza da pesquisa; Contexto de geração de dados; Disposição organizacional das Videoaulas e Categorias de Análise.

O terceiro capítulo, por sua vez, denominado “Videoaulas em análise: das estratégias de abordagem de conteúdos de Língua Portuguesa às concepções de ensino”,

³ O termo “nativos digitais” é utilizado por Barton e Lee (2015) e faz referência aos jovens que cresceram cercados pelos recursos digitais, diferenciando-se dos “imigrantes digitais” que são aquelas pessoas que nasceram durante a mídia impressa e precisaram migrar para as novas tecnologias.

comporta a parte destinada à análise empreendida neste trabalho com foco nas questões de pesquisa e objetivos traçados.

Por fim, tecemos as Considerações Finais, por meio de uma síntese das reflexões acerca do nosso objeto de pesquisa, reiteramos as indagações desta dissertação e incentivamos a continuação de novas investigações que integram o estudo da linguagem em diferentes contextos sociais, como forma de atendermos às atuais necessidades do ambiente escolar e da sociedade como um todo.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM VIDEOAULAS

Como forma de compreendermos a mobilização de estratégias de abordagem de conteúdos de Língua Portuguesa e sua relação com as concepções de ensino, buscamos, neste capítulo, partir de reflexões teóricas das três grandes concepções, a saber, o Behaviorismo, o Construtivismo e o Sociointeracionismo, para, então, situarmos suas respectivas abordagens. Tais discussões compõem a primeira seção, as demais envolvem os conteúdos de ensino, o processo de didatização destes e a videoaula para a modalidade de EaD.

1.1 Das Concepções de Ensino às Abordagens de Ensino de Língua Portuguesa

Diferentes concepções científicas e filosóficas desempenharam significativa influência em diversas áreas da produção do conhecimento. No que se refere às ciências humanas, sua constituição se deu em torno de grandes confrontos epistemológicos e metodológicos, cujas contestações e disputas ocorreram com maior veracidade no campo da psicologia, esta que, inevitavelmente, orientou e interferiu no desenvolvimento de estudos em torno da relação entre professor e aluno, condicionando assim, a prática docente. Nesse sentido, destacamos três grandes concepções de ensino decorrentes de reflexões empreendidas nos âmbitos das indagações em filosofia e psicologia, além, também, da linguística, dentre elas: o Behaviorismo, o Construtivismo e o Sociointeracionismo (BRONCKART, 2008; PEREIRA, 2010).

A primeira concepção denominada Behaviorismo ou Abordagem Comportamentalista iniciou-se, no século XX, por meio de estudos desenvolvidos pelo psicólogo Russo Ivan Pavlov (1848-1936). Seus experimentos realizados com cachorros constataram que os animais respondiam biologicamente a dada situação ao longo de determinados estímulos. Mais tarde, o psicólogo John B. Watson (1878-1958) introduz essa concepção na América, tendo como compreensão que “todo ser humano aprendia tudo a partir de seu ambiente (o homem estaria à mercê do meio)” (SÉRIO, 2005 apud OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 13). Não havia nada relacionado à herança biológica, pois o nascimento do ser humano era tido como vazio, no que se refere a

qualquer informação. Por considerar apenas os fatos observáveis, os processos mentais não se enquadravam enquanto objeto de investigação. Além disso, essa teoria apresentava também um caráter determinista, tendo por base o estímulo-resposta (E-R) que compreende o comportamento humano de modo previsível. Contudo é com base nesses estudiosos que o psicólogo Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) refina suas vertentes e incorpora o behaviorismo no ambiente educacional, cuja popularidade se expandiu pelo Brasil e Estados Unidos (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011; SILVA, 2017).

Através da teoria do comportamento, Skinner segue um enfoque diferente de Pavlov e Watson por considerar que o homem não é apenas um ser que reage a estímulos, do modo como estava sendo apresentado, até então, porém ele é entendido como um ser que exerce interação com o ambiente, produzindo transformações e por ele sendo transformado (SILVA, 2017).

Para Skinner, o processo de desenvolvimento se dava por dois processos, o biológico, dividido em filogênese, ou seja, a espécie a qual pertencemos, e a ontogênese, aquilo que nos faz ser únicos, com que tenhamos sensações e tipos de aprendizagem diferentes e, por fim, o cultural, considerando que o processo educacional definia uma cultura (SILVA, 2017, p. 26).

Seus estudos foram os mais influentes no entendimento do processo de ensino. Na verdade, Skinner parte de pesquisas desenvolvidas em laboratórios com o uso de animais, intentando utilizá-los na educação, através de uma proposta de mudança no comportamento dos alunos em torno de condicionamentos (DAVID, 2007). De acordo com Bronckart (2008), o behaviorismo compreende que o comportamento é ativo. Sua intervenção envolve o controle dos efeitos externos ou reforços, sejam eles positivos ou negativos. Nessa direção, as intenções, motivações ou planificações são vistas apenas como resultados secundários dos reforços, “dos fragmentos de conhecimentos mais ou menos adequados que a experiência do agir faria emergir nos indivíduos [...]” (BRONCKART, 2008, p. 66). Nas palavras de Pereira (2010, p. 229), “uma das principais teses dos comportamentalistas refere-se ao condicionamento que o estímulo exerce no comportamento do indivíduo, projetando uma determinada reação/resposta”.

Assim, as ideias desta corrente alastraram-se e influenciaram o contexto educacional por meio de práticas de ensino dependentes exclusivamente da memorização,

valendo-se, então, de repetições seguidas de reforços positivos e negativos. (ALVES, 2010).

Ainda de acordo com Silva (2017, p. 27), Skinner apresentou significativa influência no Brasil por conta da revolução industrial, o treinamento de pessoas em fábricas, como forma de responderem a um determinado objetivo, isto é, cada pessoa responsável por uma parte do todo, tendo em vista a perfeição. Isso teve reflexão na educação através da chamada educação bancária “dividida em caixas, fato que ainda pode ser observado, nos currículos, onde todas as disciplinas são fechadas, para culminar em um determinado perfil de formado”. De modo geral, os behavioristas comportam uma concepção de educação formada por meio de estímulos, configurando práticas pedagógicas conduzidas para objetivos já traçados (SILVA, 2017).

Tal concepção inspirou um ensino pautado em exercícios mecânicos, repetitivos, como forma de atingir finalidades baseadas na transmissão de conteúdos, como por exemplo, “memorização de datas, definições, terminologias, conceitos, fórmulas etc.” (PEREIRA, 2010, p. 229). Em se tratando das abordagens de ensino de Língua Portuguesa, o behaviorismo está relacionado ao ensino tradicional da língua, tendo por base estudos conceituais, nomenclaturas, fixação de regras. Todavia Pereira (2010) enfatiza que não significa que esse modelo de ensino seja insignificante, a questão é não priorizar apenas ele. Isso se justifica, porque os usos legítimos da linguagem configurados nas práticas de leitura e produção de textos ao terem um tratamento didático oposto ao modelo transmissivo de ensino “que considere capacidades como memorização, identificação e classificação de itens gramaticais” perdem sua importância (PEREIRA, 2010).

De modo sucinto, as noções behavioristas suscitaram contribuições e limites. Segundo Foulin (2000), o esquema E-R possibilitou o avanço indiscutível no “conhecimento das leis funcionais elementares que regem as aprendizagens simples” (FOULIN, 2000, p. 16). Porém, por ter sido testado, ao menos parcialmente, com o uso do comportamento animal e, principalmente, com foco nos seus procedimentos motores, restringe sua abrangência. Ao excluírem de sua pesquisa os processos mentais dos indivíduos, a corrente behaviorista não viabilizou o estudo de atividades complexas, como por exemplo, a aquisição da linguagem, deixando de formular uma autêntica psicologia da “competência para limitar-se a uma psicologia do desempenho” (FOULIN, 2000, p. 16). Portanto, o que foi enfatizado englobou os aspectos quantitativos dos saberes,

caracterizando assim, a fragmentação dos conteúdos e das atividades de ensino, além da categorização dos conhecimentos a serem alcançados numa escala sequenciada, na maioria das vezes sem a possibilidade de uma visualização do todo. Desse modo,

Essa concepção apresenta pelo menos dois inconvenientes. De um lado, parece pouco propícia à constituição de saberes gerais e torna difícil a integração e a recuperação dos mesmos na memória. De outro, negligencia as condições nas quais as aquisições são realizadas. Ora, rapidamente, verificou-se que as estratégias e os procedimentos utilizados pelo aprendiz ocupam um lugar essencial no êxito de suas aprendizagens (FOULIN, 2000, p. 16-17).

Com base nesses inconvenientes apresentados, as concepções posteriores empreenderam discussões em que o aprendiz ocupa um importante lugar no processo de ensino-aprendizagem.

No que tange à segunda concepção, chamada Construtivismo, seu grande precursor foi o biólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) que impulsionou a teoria Cognitiva a partir de observações de suas filhas e de outras crianças. Para ele, o ser humano apresenta etapas na construção de sua inteligência, sendo por meio da interação com o meio em que vive que desenvolve a aprendizagem (SILVA, 2017). Originalmente, essa teoria não compreendia um método educativo ou uma epistemologia piagetiana, porém tal concepção só recebeu essa denominação por meio de uma das discípulas do biólogo, chamada Emília Ferreiro. Mesmo Piaget tendo proposto suas ideias na década de 30, sua vertente só obteve espaço no âmbito educacional na década de 80, no momento em que iniciou o enfraquecimento do comportamentalismo (PEREIRA, 2010; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011). Diferentemente deste, o Construtivismo reconhece que o conhecimento não é somente reproduzido, mas construído (PEREIRA, 2010). Nesse caso, “a criança, em seu processo de desenvolvimento, vai construindo seus próprios esquemas de aprendizagem por meio de um processo ativo de assimilação, acomodação e adaptação da realidade” (PEREIRA, 2010, p. 230).

Acerca disso, Silva (2017) menciona que este processo ocorre através de conhecimentos anteriores, com explicações biológicas, cuja análise se dá em torno de equilíbrio sucessiva. Significa dizer que as novas estruturas construídas na mente dos indivíduos são decorrentes das antecedentes. Toda representação de assimilação é construída e toda referência à realidade presente esta caracterização de apreensão. No momento em que a mente apreende, ela integra a realidade às suas representações de ação. Sendo assim, quando o indivíduo não alcança a assimilação de certa situação, a mente

renuncia ou se transforma. Tal transformação está relacionada ao encadeamento da acomodação que possibilita a formulação de novos processos figurativos, ocasionando, assim, o desenvolvimento cognitivo. “Piaget considera as ações humanas, e não as sensações como a base do comportamento humano. O pensamento é, simplesmente, a interiorização da ação” (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 33). Nesse caso, o aprendizado só ocorre no momento em que a representação de assimilação acomoda-se. Ou seja, existe um equilíbrio no funcionamento da mente, entretanto, em momentos de rompimento deste, por experiências que não foram absorvidas, a mente passa por acomodação com o objetivo de adquirir novo equilíbrio, cujo processo é denominado equilíbrio majorante e envolve o desenvolvimento da mente do indivíduo. Logo, o ensino, para a corrente piagetiana, suscita o estímulo do desequilíbrio na mente da criança para que ela busque o reequilíbrio, se reorganize cognitivamente e aprenda (OSTERMANN; CAVALCANTE, 2011).

Desse modo, o erro exerce uma função fundamental, uma vez que ele é tido como construtivo, fato que, inclusive, não havia sido observado na concepção anterior, porque o incentivo aos reforços negativos não eram bem vistos no behaviorismo. Nessa direção, o docente tem um significativo papel, em exibir desafiadoras condições, ao constatar a instabilidade existente no conteúdo exposto. Além disso, a construção da inteligência percorria uma sequência configurada por desenvolvimentos progressivos do conhecimento, da qual, impreterivelmente, a criança precisará percorrer uma fase para em seguida alcançar a outra e, assim, consecutivamente (SILVA, 2017). Piaget (1980) explicita essas fases a partir de quatro estágios de desenvolvimento mental da criança: 1º o recém-nascido e o lactente; 2º a primeira infância: de dois a sete anos; 3º a infância de sete a doze anos e; 4º a adolescência.

O primeiro estágio (o recém-nascido e o lactente) compreende o período entre o nascimento e a aquisição da linguagem, ou seja, envolve os primeiros dezoito meses ou dois anos. Ele é caracterizado pela representação de conquistas por meio de percepções e movimentos de todo o universo que está em volta da criança. Com isso, ela atravessa três etapas: a primeira corresponde ao reflexo de impulsos instintivos relacionados à nutrição, sucção, alimentação, como também aos reflexos afetivos, emocionais, ligados ao sistema fisiológico que proporciona o delineamento de atitudes ou posturas. A segunda etapa diz respeito a uma sequência de sentimentos ou afetos que podem ser agradáveis ou

desagradáveis, favorecendo as ações da criança. Este nível caracteriza o egocentrismo, por estar relacionado a uma espécie de amor a si próprio, como por exemplo, a fase em que o bebê passa a interessar-se por seu corpo, movimentos. No que se refere à terceira etapa, sua identificação é concebida “pela objetivação dos sentimentos e pela sua projeção sobre outras atividades que não apenas a do eu” (PIAGET, 1980, p. 22). Há um destaque para objetos exteriores e independentes do eu. Tal característica está interligada à pessoa da mãe, do pai e dos mais próximos, representando o início dos sentimentos de simpatia no estágio ulterior. O processo evolutivo da afetividade no decorrer dos dois primeiros anos promove um quadro representativo das funções motoras e cognitivas da criança, possibilitando um paralelo entre a vida afetiva e intelectual (PIAGET, 1980).

O segundo estágio (a primeira infância: de dois a sete anos) equivale ao período em que a criança passa a reconstituir suas atitudes passadas por meio de narrativas, graças ao aparecimento da linguagem. Tal processo ocasiona o surgimento de três consequências: o princípio da socialização, a aparição do pensamento e o plano intuitivo das imagens e experiências mentais. A socialização evidencia que o desenvolvimento comunicativo entre os indivíduos denota o surgimento da linguagem. Embora tais relações sejam recorrentes desde a segunda metade do primeiro ano da criança através da presença de imitações, associadas ao desenvolvimento sensório-motor. Atrelada a isso, existe a intercomunicação com adultos e outras crianças, porém elas falam, tanto com o outro como consigo mesmas, muitas vezes sem parar e em forma de monólogos. Este comportamento faz com que o indivíduo continue inconscientemente centrado em si mesmo, priorizando o próprio ponto de vista. Quanto ao surgimento do pensamento, seu destaque é para a influência na linguagem e socialização, pois está associado aos pensamentos imaginativos por meio de imagens e símbolos. Dito de outro modo, são os jogos simbólicos ou de imaginação e imitação, como por exemplo, as brincadeiras com bonecas ou com comidinha. Acerca da intuição, a criança faz afirmações, mas nunca por meio de comprovações, demonstrando uma dificuldade de justificação. “Note-se, aliás, que esta carência de provas decorre das características sociais da conduta nesta idade, isto é do egocentrismo concebido como indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o dos outros” (PIAGET, 1980, p. 34).

O terceiro estágio, por sua vez, (a infância de sete a doze anos), destaca que a criança após os sete anos passa a incorporar a cooperação, “porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros dissociando-os mesmo para coordená-los”

(PIAGET, 1980, p. 43). Tornam-se mais compreensivas ao ouvirem o posicionamento dos adversários, buscando justificações para suas afirmações. Além disso, a linguagem egocêntrica tão característica dos estágios anteriores, desaparece nesta etapa do desenvolvimento. A criança torna-se mais sujeita à reflexão, em vez de decisões impulsivas, representativas da primeira infância, atreladas ao egocentrismo, ela passa a pensar antes de agir, iniciando-se no processo reflexivo.

E, finalmente, o quarto estágio (a adolescência) é caracterizado por um processo transitivo do pensamento concreto (construído durante a segunda infância) para o pensamento formal ou hipotético-dedutivo. Significa dizer que, até este estágio, as operações referem-se à própria realidade, aos objetos que podem ser manipulados e subordinados a experiências efetivas, enquanto que o pensamento formal é eficiente para inferir resultados de puras suposições e não apenas por meio de uma observação real. Suas suposições são evidentes, mesmo que de modo independente da realidade, é em razão disso que esse pensamento formal abrange uma complexidade e um trabalho mental muito maior que o apresentado no estágio anterior. Além disso, a adolescência afirma-se através do fortalecimento da personalidade, socialização e autonomia do indivíduo. Segundo Piaget (1980, p. 65), “a personalidade implica [...] cooperação; a autonomia da pessoa opõe-se ao mesmo tempo à anomia, ou ausência de regras (o eu) e a heteronomia, ou submissão às regras impostas do exterior”. Sendo assim, o indivíduo passa a ser mais solidário com os vínculos sociais que preserva e produz (PIAGET, 1980).

No âmbito pedagógico, a vertente de Piaget, posteriormente integrada às contribuições de Vygotsky, embora revestida por outra percepção do construtivismo, aponta para práticas metodológicas direcionadas para o aluno. Ele deixa de ser compreendido como um simples receptor de conhecimentos e passa a fazer parte do processo de aprendizagem, tendo as suas particularidades cognitivas respeitadas. “Piaget, então, construiu um modelo de desenvolvimento mental e não de aprendizagem, importante deixar isso claro, porém esse modelo reflete os processos de aprendizagem” (SILVA, 2017, p. 37). Com isso, as ideias comportamentalistas passam a ser acrescidas das interações.

Pereira (2010) evidencia que esta concepção proporcionou o surgimento da abordagem cognitivista de ensino. Sua repercussão foi mais preponderante nas séries iniciais, em específico, na alfabetização, porém o ensino de língua também foi influenciado

à medida que a autonomia do educando foi sendo privilegiada e houve um favorecimento em “atividades de linguagem que proporcionassem a reflexão sobre os usos da língua” (PEREIRA, 2010, p.236).

Contudo, Foulin (2000) enfatiza as contribuições e limites da teoria piagetiana. Para o autor, ela foi promissora ao propiciar uma valorização dos aspectos operativos do pensamento, “a fazer com que a criança experimente, a favorecer a manipulação para que possa tirar daí as leis abstratas, sendo suficiente a simples observação da atividade de outrem para a estruturação dos conhecimentos” (FOULIN, 2000, p. 21). Este processo desenvolvido pelo aluno caracteriza uma importante ferramenta de motivação inerente ao desenvolvimento da aprendizagem. Por outro lado, ao relacionar tal desenvolvimento da aprendizagem apenas ao funcionamento mental, Piaget desconsidera a função exercida pelos sistemas representativos, como a linguagem, memória. Isso está interligado às informações simbólicas. Se existe uma predominância para as ações do sujeito, existe uma renúncia para o desenvolvimento, para as distinções entre os indivíduos, ou melhor, para as intervenções sociais (FOULIN, 2000).

A terceira concepção, por sua vez, chamada de Sociointeracionismo, não se concebe como uma metodologia, assim como as concepções anteriores, porém enquanto “teoria explicativa do desenvolvimento cognitivo do ser humano” (PEREIRA, 2010). A divulgação mais expressiva desta vertente foi empreendida pelo professor de literatura, filólogo, advogado, psicólogo e médico Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934). Seus estudos acerca da formação social das funções cognitivas apresentam, nos dias atuais, um número maior de pesquisadores na área de psicologia do desenvolvimento. Conduzem, de igual modo, o contexto educacional em função da sua relevante atribuição à mediação do adulto na ascensão das aprendizagens das crianças (FOULIN, 2000; PEREIRA, 2010).

Vygotsky e Piaget apesar de serem contemporâneos, distanciam-se em circunstâncias cruciais. Ao passo que Piaget expõe o desenvolvimento cognitivo enquanto constituição interna ao sujeito, proveniente da interação com os objetos, Vygotsky o caracteriza como a obtenção do conhecimento produzido nas interações sociais. Nas palavras de Silva (2017), Piaget preconiza que a aprendizagem está imersa nas relações existentes entre o indivíduo e o meio e Vygotsky elenca que, além disso, também estão presentes as influências sociais. “Pode-se dizer que, a teoria de Vygotsky é sociocultural

enquanto que a teoria de Piaget é interacionista, com menos ênfase no social” (SILVA, 2017, p. 40).

Segundo Foulin (2000), Vygotsky imprime a tese do desenvolvimento cognitivo em uma concepção simultaneamente histórica e cultural. Nessa direção, a questão da descentralização das capacidades humanas assegura que, na gênese do desenvolvimento, “os conhecimentos a serem adquiridos são externos ao indivíduo e materializados nas obras humanas: literatura, obras de arte, linguagem” (FOULIN, 2000, p. 36). A partir disso, esse processo evidencia dois importantes componentes: os sistemas simbólicos e a interação social. Logo, o progresso das funções mentais superiores (memória, linguagem, consciência) não ocorre sem o manuseio dos sistemas simbólicos (linguagem, escrita, números). Na vertente vygotskyana, a aprendizagem ou apropriação dos sistemas de signos é compreendida como primordial para o desenvolvimento individual. Tal importância tem relação com a sua possibilidade de controle sobre o outro, em torno de comportamento e pensamento. Desse modo, as aprendizagens são proporcionadas por atividades realizadas perante tutoria do adulto. O progresso do indivíduo se dá através da cultura nas inter-relações sociais. “A descoberta do meio, a ação sobre os objetos, mas também e sobretudo a aprendizagem dos próprios sistemas simbólicos dependem da mediação de outrem” (FOULIN, 2000, p. 37).

Esse esquema de desenvolvimento apresenta um importante espaço para a linguagem, pois as primeiras ações e modos linguísticos manifestam-se no contexto de comunicação inicial da criança com seu ambiente (FOULIN, 2000). Para Silva (2017), ela incorpora um significativo papel no processo de desenvolvimento do indivíduo, pois são os símbolos que o conectam ao mundo. Porém, necessitam de um mediador para impulsioná-las, sendo este mediador o responsável por intervir na relação. Nesse caso, a linguagem exerce um papel externo, que passará por aperfeiçoamentos. Quando dirigida a si mesmo, é denominada “egocêntrica, torna-se para a criança um meio de organizar suas próprias ações no mundo” (FOULIN, 2000, p. 38). Desse modo, sua condição egocêntrica no desenvolvimento passa a ser vista de modo divergente para Piaget e Vygotsky. Enquanto este a compreende como instrumento de pensamento determinado como progressão, aquele a compreende como marca de imaturidade, representando assim, a involução (FOULIN, 2000).

Todavia, ponderar que a aprendizagem é o caminho do desenvolvimento não quer dizer que todo o seu processo seja realizado em todo instante. “A tese de Vygotsky significa, antes, que as capacidades de aprendizagem de uma criança não devem ser confundidas com o nível cognitivo alcançado em dado momento” (FOULIN, 2000, p. 39). Ou seja, em dado momento, estaria presente um progresso potencial, “no qual as capacidades individuais poderiam ser ultrapassadas quando certas condições estivessem reunidas” (FOULIN, 2000, p. 39). Isto está interligado a um dos mais representativos conceitos de Vygotsky: a chamada zona de desenvolvimento proximal. Ela tem um importante papel no processo de desenvolvimento do indivíduo, por presentir e propiciar o que ele será capaz de efetuar sozinho, ulteriormente. Por isso, “a aprendizagem precede o desenvolvimento; a zona de desenvolvimento proximal assegura o elo entre os dois” (FOULIN, 2000, p. 39).

Nessa direção, enquanto Piaget menciona que para a aprendizagem é necessário que a criança perpassa estágios de desenvolvimento, Vygotsky discrimina o conceito de Zona de desenvolvimento proximal que compreende que uma criança pode avançar intelectualmente por meio do “auxílio direto ou indireto de um adulto” (OSTERMANN; CAVALCANTE, 2011, p. 42), podendo desempenhar atividades que sem esse auxílio ela não realizaria, por se situarem acima do seu nível de desenvolvimento.

A implicação pedagógica mais relevante desse conceito reside na forma como é vista a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. Ao contrário de outras teorias pedagógicas, como a piagetiana, que sugerem a necessidade de o ensino ajustar-se a estruturas mentais já estabelecidas, para Vygotsky, o aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo. Assim, a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (OSTERMANN; CAVALCANTE, 2011, p. 42).

De acordo com Ostermann e Cavalcanti (2011), é a partir desta vertente que a figura do professor ganha destaque nas interações sociais com o aluno.

Os sistemas de signos, a linguagem, os diagramas que o professor utiliza têm um papel relevante na psicologia vygotskyana, pois a aprendizagem depende da riqueza do sistema de signos transmitido e como são utilizados os instrumentos. O objetivo geral da educação, na perspectiva vygotskyana, seria o desenvolvimento da consciência construída culturalmente (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011, p. 43).

Ainda segundo SILVA (2017), esse processo configura-se como tão simples que não é notado. Isso pode ocorrer pela oralidade, convivência com familiares, amigos ou meio social em que estamos inseridos. Por isso, não é possível perceber essas zonas de desenvolvimento, tendo em vista a sua inconsciente ocorrência.

No ambiente educacional, tais estudos impactaram a prática pedagógica do professor. Essas zonas podem ser visualizadas em atividades em que os alunos solicitam auxílio de outra pessoa, por meio da colaboração ou cooperação dos demais alunos da turma, ou seja, através das interações sociais no contexto escolar (SILVA, 2017).

No que concerne à abordagem de ensino resultante desta concepção, Pereira (2010) menciona que temos a abordagem discursiva da linguagem. Ela envolve o papel exercido pelo outro, abarcando uma proporção elucidativa e constitutiva. “As contribuições de Vygotsky, Volochinov e Mikhail Bakhtin deram um novo direcionamento aos estudos linguísticos” (PEREIRA, 2010, p. 236). Tais autores, de modo geral, partem dessas discussões epistemológicas que abrangem o desenvolvimento e a abordagem discursiva da linguagem (PEREIRA, 2010).

Em síntese, Foulin (2000) ressalta que a vertente vygotskiana contempla a interação social como principal aspecto dos progressos cognitivos. Entretanto, tal posicionamento pode suscitar algumas implicações para o contexto escolar, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem apresenta dois temas que, embora relacionados, merecem discussão. O primeiro envolve a influência mediadora entre professor e aluno, por caracterizar uma difícil relação e o segundo abrange a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a avaliação estimativa do progresso do aluno sob condição de mediação. Tais temas são vistos por Foulin (2000) como preocupações centrais dos autores que se inspiram atualmente na tese vygotskiana, sendo, por isso, dimensões que merecem aprofundamento investigativo.

No mais, as concepções de ensino e suas, respectivas, abordagens de ensino de Língua Portuguesa podem ser assim descritas:

Quadro 01: Síntese das concepções e estratégias de abordagem de ensino⁴

⁴ Os quadros e figuras presentes nesta investigação foram construídos pela autora.

Concepções	Abordagens de ensino de Língua Portuguesa
Behaviorismo	Abordagem tradicional da língua com predominância em estudos conceituais, com ênfase na memorização
Construtivismo	Abordagem cognitivista de ensino da língua, com destaque para a reflexão de seu uso
Sociointeracionismo	Abordagem discursiva da linguagem, em que o “outro” exerce uma proporção elucidativa e constitutiva

1.2 Conteúdos de ensino

Os conteúdos de ensino possuem um caráter histórico, interligado ao caráter científico. O modo como eles são conhecidos, hoje, na escola, é resultado de inúmeras elaborações e reelaborações em conformidade com as necessidades de cada momento histórico e social. Geraldi (1997), em sua obra “Portos de Passagem”, apresenta que o seu surgimento está associado ao da história da educação, que é subdividida em duas fases. A primeira, que se estende até a modernidade, remete-se à época em que sábios como Sócrates, Platão, Aristóteles ou o Gramático Varrão ocupavam o posto de produtores de conhecimento, de um saber, de uma reflexão. Nela, temos a relação entre um mestre e seus discípulos. Não há uma separação decisiva entre o que ensina e o que produz um saber. “Quem ensinava gramática era também um gramático; não haveria diferença entre o filósofo e o professor de Filosofia, entre o físico e o professor de Física” (GERALDI, 1997, p. 87). Já a segunda fase surgiu no início do mercantilismo e marcou a emergência de uma divisão e nova identidade para o termo mestre que passou a denotar não apenas aquele que produz conhecimento, porém estende-se para o que transmite um saber produzido, introduzindo assim, a história do professor e, conseqüentemente, não mais do discípulo, mas do aluno.

Neste contexto, o professor passa a dominar um determinado saber, a produção do conhecimento, cujo acesso é tido em sua formação. Este novo profissional configura-se como um detentor das últimas descobertas da ciência em sua área específica, tendo como competência esse acompanhamento e atualização. Atrelada a isso, existe “a necessidade de articular os conhecimentos com as necessidades, reais ou imaginárias, da transmissão destes [...]” (GERALDI, 1997, p. 88). É neste processo de articulação que nascem os

conteúdos de ensino, como uma seleção e sequenciação de tópicos, como também da própria procura por modos de transmissão das informações produzidas no meio científico.

A partir desta síntese acerca do surgimento dos conteúdos de ensino, podemos dizer que os conhecimentos são frutos de uma atividade de produção científica e cultural de diversas gerações. Esta herança perpassa modificações e recriações como forma de propiciar a produção de novos saberes (LIBÂNEO, 2013).

Segundo Libâneo (2013, p. 142-145), os conteúdos de ensino são conjuntos de “conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente”. Cada elemento desse conjunto está inter-relacionado. Os conhecimentos são o pilar da instrução e do ensino. Por meio da sua aquisição e domínio adquirimos conceitos e termos basilares das ciências, bem como seus fatos e fenômenos que também são advindos da atividade cotidiana; leis indispensáveis que explicitam as características e “as relações entre objetos e fenômenos da realidade, métodos de estudo da ciência e a história da sua elaboração; e problemas existentes no âmbito da prática social [...] conexos com a matéria” (LIBÂNEO, 2013, p. 144). As habilidades são atributos intelectuais substanciais para a atividade mental no seguimento de assimilação dos saberes. Os hábitos, por sua vez, relacionam-se aos modos de efetuação relativamente automatizada que faz com que o estudo ativo e independente torne-se mais eficaz. Já os modos valorativos e atitudinais fazem referência às maneiras de agir, sentir e posicionar-se diante de ações na vida social, ou seja, estão direcionadas para situações concretas.

Além disso, o autor destaca que, atualmente, no âmbito escolar, os conteúdos de ensino ocupam um importante lugar. Sendo função da escola, garantir e democratizar o conhecimento para todas as crianças e jovens. Ele não concorda que o ensino dos conteúdos seja reconhecido como estagnado, indiferente ou inativo. Porém, ele precisa ser significativo, criando oportunidades para que os alunos sejam sujeitos da sua própria formação e assimilem de modo consciente os conhecimentos, habilidades e atitudes. Seu direcionamento é para um processo didático que invista na aprendizagem do aluno.

Para Zabala (1998, p. 30), o termo “conteúdos” comumente teve o seu uso relacionado ao que devia ser aprendido, porém associado, praticamente de modo exclusivo, “aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir

àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas”. Em suas discussões, não há a pertinência do caráter cognitivo e disciplinar dos conteúdos. Na verdade, ele defende o desprendimento restrito do termo, de modo a compreendê-lo “como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades” (ZABALA, 1998, p. 30). Tal posicionamento amplia a definição dos conteúdos e permite o surgimento de uma natureza variada destes.

Assim sendo, Zabala (1998), com base em Coll (1986), nos apresenta uma classificação dos tipos de conteúdos de ensino em: *factuais*, *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*. Os *conteúdos factuais* envolvem o conhecimento de fatos, dados, informações. Nas palavras do autor, ultimamente, esse tipo de conhecimento tem sido menosprezado, porém é imprescindível a disposição da sua relação com os conceitos associados, pois possibilita uma melhor compreensão e interpretação das próprias necessidades e exigências no dia a dia e na vida profissional. Do contrário, haveria uma limitação em conhecimentos rigorosamente inconscientes, sem função (ZABALA, 1998, p. 41).

Os *conteúdos conceituais*, por sua vez, fazem referência ao agrupamento de acontecimentos, objetos ou símbolos que apresentam particularidades comuns. Este tipo de conteúdo requer uma compreensão que ultrapasse a simples repetição de enunciados. Uma de suas peculiaridades é que o processo de ensino sempre possibilita a ampliação e aprofundamento do conhecimento, tornando-o assim, mais significativo. Englobam atividades que oportunizam a apreensão do conceito de modo a aproveitá-lo para a compreensão ou organização de outras ideias (ZABALA, 1998, p.42-43). Já os *conteúdos procedimentais* caracterizam-se por apresentar um conjunto de procedimentos sistematizados e com um propósito, visam atingir um objetivo. Eles implicam um ensino em torno da realização de ações, sua exercitação múltipla, sua reflexão e aplicação em diferentes contextos (ZABALA, 1998, p. 43-46).

Por fim, os *atitudinais* abrangem um conjunto de conteúdos que podem ser reunidos em valores (ideias éticas que possibilitam que as pessoas emitam algum juízo de valor), atitudes (a forma como cada pessoa desempenha sua conduta a partir de valores estabelecidos) e normas (padrões de comportamento que seguimos em certas condições impostos a todos os membros de uma sociedade). Tais conteúdos supõem a presença do conhecimento e reflexão “sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das

normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, [...], uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação” (ZABALA, 1998, p. 46-48).

1.3 Processos de didatização dos conteúdos de ensino

De acordo com Rafael (2001), situar-se no contexto de sala de aula é suscitar três elementos constitutivos do sistema didático: o professor, o aluno e o conteúdo característico da disciplina objeto da aprendizagem. Na intrínseca relação entre esses elementos, há uma mobilização de conhecimentos presentes na sala de aula. O professor, a partir da sua formação acadêmica, durante a graduação, mobiliza estes e outros saberes que podem estar presentes no livro didático utilizado na escola. Esse processo possibilita uma prática interligada a produções adaptativas ou “(re)construída, juntamente com outros saberes ou conteúdos, para atender às necessidades da situação de sala de aula” (RAFAEL, 2001, p. 158).

Com isso, direcionamo-nos para discussões acerca dessa mobilização de conhecimentos proveniente de diferentes instâncias. Acerca disso, Vieira-Silva (2015, p. 80-83) evidencia que, para que o objeto de conhecimento torne-se “ensinado e aprendido” é preciso atravessar uma extensa cadeia de modificações. Tais cadeias envolvem a transposição didática, a modelização didática e a didatização de conhecimentos (VIEIRA-SILVA, 2015).

Fundamentado em Chevallard (1985, 1991 [2004]), Vieira-Silva (2015) menciona que a transposição didática configura-se como um processo de mudanças pelo qual perpassa o saber para transformar-se em objeto ensinável. Tendo como função atender às necessidades do contexto escolar, o “objeto se transforma para servir a objetivos específicos a depender do contexto discursivo em que está inserido” (VIEIRA-SILVA, 2015, p. 79). Logo, ao ter o seu cenário modificado, o objeto do saber adquire outra funcionalidade com foco na expansão formativa do aluno. Por isso, a importância de compreender a transposição didática como necessária para o ensino e aprendizagem. Seu processo complexo leva em consideração uma formulação que não pode ser utilizada de modo direto e imediato, “resumindo-se na mera simplificação dos objetos de conhecimentos para facilitar a sua compreensão por parte dos alunos, relegando à escola a mera função de reprodutora [...]” (VIEIRA-SILVA, 2015, p. 80). Entretanto, ela deve ser

concebida para a determinação e delimitação dos enfoques propícios ao ensino de certos objetos do saber, tendo em vista que o objetivo do ensino da Língua Portuguesa é fazer com que os alunos se tornem usuários competentes da língua (VIEIRA-SILVA, 2015). Nas palavras de Mendes (2005, p. 21), a Transposição Didática ocupa-se da transformação dos saberes de referência em saberes a serem ensinados.

No que se refere à Modelização Didática, Vieira-Silva (2015) aborda que esta atividade é definidora dos princípios, dos mecanismos e das formulações incorporadas aos objetos de ensino, visando a aprendizagem dos educandos, envolvendo o reconhecimento do objeto de ensino, sua organização textual, além dos elementos usados em sua textualização. Para tal movimento, o autor apresenta o seguinte exemplo:

[...] tomando como objeto de ensino o gênero “carta de reclamação”, o professor-autor poderia proceder da seguinte maneira: i) com a ajuda das discussões teóricas sobre língua/linguagem (teorias linguísticas, discursivas/enunciativas) e das experiências dos usuários desse tipo de gênero (manuais de redação, advogados e assessores, instituições que asseguram o direito do consumidor etc.), realizar a descrição do gênero; ii) saber o que seus alunos conhecem, compreendem e conseguem produzir do gênero carta de reclamação, isto é, avaliar “a ZPD para que este objeto específico” (Rojo 2001a, p. 320); iii) utilizar experiências anteriores com o ensino (conhecimento de seus alunos e da realidade escolar (VIEIRA-SILVA, 2015, p. 81).

Para o autor, são esses três grupos de dados que norteiam um planejamento mais coerente no trabalho do docente, direcionando uma intervenção didática e, conseqüentemente a aprendizagem do gênero.

Quanto ao processo de didatização, sua função abrange o momento da organização do conhecimento em “objeto de ensino e de aprendizagem”. Ao didatizar, o professor mobiliza, (re)organiza e modifica os seus saberes e instrumentos de ensino (VIEIRA-SILVA, 2015). Este procedimento objetiva atender a compreensão do aluno, são os modos, por meio de exercícios e atividades que têm por finalidade expor os saberes e torná-los ensináveis e aprendidos. Mendes (2015) enfatiza que a questão da sistematização dos saberes neste processo não estaria inevitavelmente associada a uma ordem, um caminho pré-estabelecido, entretanto representa uma “disposição do todo”, compondo “cada objeto, de forma que os saberes referentes a esses objetos possam vir a ser *aprendidos* e *aprendidos* de fato, mas considerando a dinâmica de cada sujeito aprendiz” (MENDES, 2015, p. 22).

Fonseca (2011) amplia a discussão acerca do termo didatização ao elucidar que, diferentemente da didática, ela não se restringe apenas aos métodos ou modos organizativos, muito menos a uma ciência que pode ser compreendida no âmbito externo da sala de aula, todavia está interligada

à rede de atividades que seleciona e assume posicionamentos sobre os objetos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa -; como num processo que se organiza no interior da própria aula, por exemplo, por meio de atividades ou ações de construção do objeto a ser ensinado (da parte do professor) e a ser aprendido (da parte do aluno), ações que se desenrolam no curso da interação entre esses sujeitos (FONSECA, 2011, p. 51).

Este posicionamento insere a didatização em uma rede de atividades que seleciona os objetos de ensino, agindo no espaço de sala de aula, como também em outras instâncias pedagógicas, como, por exemplo, os documentos parametrizadores. Segundo Fonseca (2011), isso pode estar direcionado para a escola, mas não assegura sua execução em sala de aula.

1.4 Linguagem visual

Os conceitos acerca da significação da imagem podem ser discutidos com base nos estudos desenvolvidos pela Semiótica Social. Tal abordagem viabiliza o percurso da efetivação da concepção da multimodalidade. Além disso, refletir a respeito das trocas semióticas e as suas repercussões situadas em um dado contexto e utilizadas pelos usuários da língua possibilitam o entendimento da concepção dos multiletramentos (ROJO, 2012; VELOSO, 2014; SILVA, 2016). “A efetivação da língua, seja ela verbal ou não verbal, dá-se a partir do uso, das trocas estabelecidas entre os usuários, assim como do nível de letramentos dos recursos multimodais por parte destes usuários” (SILVA, 2016, p. 47).

Sendo assim, a semiótica social é uma ciência que busca investigar os signos linguísticos no âmbito social, bem como as mensagens utilizadas pelos indivíduos. Significa dizer que, esta abordagem objetiva entender a comunicação dos indivíduos, levando em consideração o modo como esta comunicação é determinada e mediada pelos diversos significados, com base no contexto em que estão situados e na relação com os grupos sociais de que fazem parte (VELOSO, 2014; SILVA, 2016).

Veloso (2014) e Silva (2016) fundamentam-se na perspectiva funcionalista da linguagem, empreendida por Halliday (1978), que abarca pesquisas em torno dos signos

linguísticos verbais. Porém ressaltam que tal perspectiva é mais adiante ampliada por Kress e Leeuwen (1993; 2006) que trazem para esta vertente teórica os dispositivos visuais, “pensados como signos não verbais aplicados a diferentes modos de comunicação”, cuja ampliação fortificou a concepção de multimodalidade (SILVA, 2016, p. 49). Dito de outro modo,

[...], a semiótica social multimodal amplia a análise do signo verbal no processo de comunicação e passa a reconhecer, também, os múltiplos dispositivos visuais que perpassam um texto. Sendo assim, os estudos [...] preocupam-se com as particularidades de cada modo semiótico, as muitas possibilidades de combinações dos dispositivos semióticos, bem como com as influências dos contextos sociais em que o discurso é produzido (SILVA, 2016, p. 49).

A área de estudos em multimodalidade enquadra-se como objeto de investigação da Semiótica Social e deve ser compreendida como um fenômeno discursivo, cabendo, pois, ao semioticista social considerar os diferentes processos comunicativos, dentre eles, “filmes, histórias em quadrinhos, comerciais de TV e impressos, considerando o contexto de produção e consumo de tais artefatos” (VELOSO, 2014, p. 159).

Os modos comunicativos ou modos semióticos não são novos e fizeram parte da construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Sua presença no cotidiano das pessoas caracteriza um entrelaçamento dos variados recursos representativos das realizações multimodais que abarcam o contexto das tecnologias. Seus sentidos compostos por uma sintaxe imagética em um dado contexto linguístico são constituídos pela escolha de diferentes recursos, entre eles, imagens, cores, áudio, diferentes fontes, etc que incorporam a sua estrutura composicional. Desse modo, tais elementos contribuem com a leitura global dos modos semióticos, bem como das modalidades verbal e visual recorrentes (BARTON; LEE, 2015; SILVA, 2016).

O uso de diversos dispositivos semióticos na modalidade visual tem propiciado modos de leitura para os diferentes gêneros textuais que destacam a linguagem não verbal. A concepção de texto, enquanto discurso materializado na oralidade e na escrita, está situada no âmbito tecnológico e proporciona a emergência de novos gêneros inseridos nos diferentes contextos sociais da linguagem. Tal emergência evidencia o surgimento dos diversos níveis de letramento interligados às inúmeras representações semióticas que podem atender às necessidades comunicativas, sejam formais ou informais (SILVA, 2016). Acerca disso, Vasconcelos e Dionisio (2013) enfatizam que a compreensão de gêneros

digitais que englobam os recursos de sons, movimentos, efeitos visuais e sonoros etc não é uma atividade simples, nem representa uma habilidade de adivinhação, porém enquadra-se como uma importante responsabilidade da educação formal no processo de percepção de significados, de reconstrução de sentidos.

Portanto, em situações de ensino, o docente contribui de modo intencional para modificar os significados de experiência dos alunos, por meio de estratégias metodológicas e materiais educativos do currículo. O objetivo envolve o compartilhamento de significados com o uso de sistemas de linguagem e diferentes gêneros. Isso possibilita situações de aprendizagem em que o aluno incorpora e reconhece os signos semióticos em seu processo de compreensão e formação enquanto usuário fluente da língua (VASCONCELOS; DIONISIO, 2013).

Perante esta preocupação, surgem as discussões acerca dos multiletramentos. Segundo Rojo (2012), eles relacionam-se às capacidades e práticas de compreensão e produção de cada texto composto pelas muitas linguagens ou semioses, seja em mídias audiovisuais, digitais ou não. Isso suscita no leitor a importância de adquirir e acompanhar o novo letramento em uso, neste caso, o multimodal, especificamente, letramento visual que tem conquistado uma expansão significativa na sociedade.

Diante disso, as especificidades da multimodalidade em torno de seus aspectos visuais e sonoros mostram-se relevantes para a investigação do objeto de estudo em questão, uma vez que, além de compreendermos que a videoaula tem ocupado um amplo espaço na educação, por auxiliar tanto professores como alunos no processo de ensino, faz-se necessário abarcar a presença de seus recursos semióticos como influentes no processo comunicativo e na formação de alunos-usuários-internautas.

1.5 Videoaula para a modalidade de EaD

A compreensão do termo videoaula está imersa na modalidade de EaD. Do mesmo modo que esta não é tida como uma nova modalidade, aquela também não é considerada como uma inovação representativa dos dias atuais.

Segundo Rodrigues, Schmidt e Marinho (2011), a EaD é mais antiga do que imaginamos e tem uma extensa trajetória, o que mudou foram os instrumentos mediadores dessa educação. Não se deve compreendê-la como uma nova modalidade, pois a primeira

comunicação a distância foi realizada por meio da escrita. Os antigos gregos e romanos utilizaram textos escritos como uma forma de comunicação. Alguns autores partilham da ideia de que as mensagens trocadas por antigos cristãos (epístolas) se configurem como modelos de “educação a distância”. Pfromm Netto (2011) menciona que as mensagens de salvação eram propagadas por meio de um ensino a distância com a utilização de cartas. Saulo, um dos primitivos cristãos, foi um precursor nesse tipo de ensino.

Tudo leva a crer que Paulo teria iniciado suas viagens apostólicas no ano de 46 da era cristã. A propagação da fé em Jesus Cristo teve um dos seus veículos fundamentais nas epístolas de São Paulo. A correspondência paulina destinava-se às primeiras comunidades cristãs – em Roma, Corinto, Éfeso, Filipos, Galácia, Tessalônica, Colossas – e deveria normalmente ser levada ao conhecimento destas por ocasião das assembleias dominicais. [...]. É assaz sabido o que resultou da combinação da presença e do ensinamento vivos de Paulo com esse pioneiro e remoto ensino a distância por meio de cartas [...] (PFROMM NETTO, 2011, p. 62).

Outros autores acreditam que a EaD surgiu com a invenção da imprensa por Gutenberg (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011). Tais posicionamentos nos conduzem a constatação de que ela é conhecida desde muito tempo e que a disseminação da comunicação a distância teve o seu importante marco com o crescimento dos sistemas de correio que proporcionavam aos alunos o estudo e a correspondência com seus tutores em sua própria casa. No entanto, somente com a Revolução Científica, dos séculos XVIII e XIX, as cartas conquistaram uma inovação no processo de ensino. As transformações ocasionadas nesta época resultaram, basicamente, da progressiva relevância que o conhecimento alcançou na vida diária, resultando na emergência de possibilitar a escolarização e a qualificação profissional de uma grande população que, por diversas razões, não tinham como estudar em instituições de ensino presencial. Logo, iniciaram-se várias buscas por possibilidades que conseguissem abranger pessoas que habitavam em áreas longínquas, que precisavam dispor do acesso a novas informações e conhecimentos. Sendo assim, apesar da menção ao ensino por correspondência, na Europa, na primeira metade do século XIX, a propagação de um empreendimento institucionalizado só se deu em sua segunda metade (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011).

Quanto à propagação da EaD por desenvolvidos “centros educacionais europeus, como França, Espanha e Inglaterra” (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011, p. 20), ocorreram no século XX. De acordo com Martins (1991, apud RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011, p. 20), o surgimento de trabalhos teóricos acerca dessa

modalidade foi na segunda metade deste mesmo século, tendo destaque maior para o “tipo prático, utilitário, muitas vezes centrado na lógica empresarial”.

Desse modo, a partir de um ensino centrado na correspondência, sendo utilizado, a princípio, como meio instrucional e na educação profissional, a EaD progrediu para “o ensino regular e institucionalizado” (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011, p. 21). Nessa direção, passou-se a utilizar o rádio nesta modalidade. Após as décadas de 60 e 70 introduziram-se, de modo integrado, recursos de áudio e vídeo, incluindo também o “videocassete, a televisão, o videotexto, o computador [...]”.

Apesar da origem remota, foi nas últimas décadas do século XX que a EaD passou a fazer parte das principais preocupações de cientistas e educadores. Isso se deu com o surgimento de tecnologias interativas sofisticadas, quando corporações e escolas passaram a utilizar ferramentas como e-mail, MSN, Internet, audioconferência (baseada em telefone), videoconferência e webconferência com interação em tempo real, ou seja, cursos a distância com avançados recursos de multimídia passaram a ser ministrados (RODRIGUES; SCHMIDT; MARINHO, 2011, p. 21).

Considerando a videoaula como um avançado recurso tecnológico que fez parte da evolução da EaD, podemos dizer que ela também pode ser compreendida em sua trajetória ao longo do tempo. De acordo com Pfromm Netto, (2011, p. 20), a história da aprendizagem pela imagem pode ser vista milenarmente por meio de uma linha do tempo. Seus primórdios são representados por imagens de “pinturas rupestres nas grutas pré-históricas da Europa, da África e das Américas [...]”. Pressupõe-se que tais pinturas, feitas por humanos, em sua origem, contenham finalidades para rituais, propiciatórios e ensino. Possivelmente, as imagens eram utilizadas para ensinar os mais novos a caçar ou a alcançar as benevolências divinas por causa das caçadas. Esses acontecimentos são predecessores ancestrais das telas que, na atualidade, “ensinam em computadores, televisores, aparelhos de DVD, cinemas e telefones celulares, nos quais são exibidos textos e imagens estáticas ou em movimento” (PFROMM NETTO, 2011, p. 13-14). O contato de pessoas ansiosas por aprender com telas não é nada recente. No que se refere, especificamente, às telas, que promovem imagens em movimento, seu início se deu no final do século XIX, a partir do surgimento do cinema “na Europa, nos Estados Unidos, no Brasil e em outros países” (PFROMM NETTO, 2011, p. 9). Simultaneamente ao nascimento do cinema, surgiram filmes direcionados para o âmbito educacional, seguido do uso da “televisão, gravações em videoteipes, CD-Roms, DVDs, multimídia, Internet e tecnologias digitais com seus novos conceitos e produtos”, integrando assim, a trajetória

desses recursos no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a propagação e transmissão da EaD (PFROM NETTO, 2011, p. 9).

Após o advento das diferentes ferramentas de acesso ao conhecimento, no ambiente digital, surgiram novas possibilidades de estudo em sites, blogs, livros didáticos, videoconferências, recursos em áudio e videoaula, constituindo assim, a emergência e ampliação do “conceito de aula, de espaço e de tempo” (MORAN, 2013, p. 8). Principalmente, no que se refere à existência e investimento em cursos a distância para concursos, formação superior, técnica ou até mesmo como complemento de conteúdos transmitidos pelo professor no ambiente escolar. Tal realidade situa-nos na utilização da videoaula, com a utilização de um aparato tecnológico em desenvolvimento, visando acompanhar as necessidades históricas e perpassando por toda uma consolidação na modalidade de EaD.

1.5.1 Conceituação de videoaula

As discussões em torno da conceituação do termo videoaula têm suscitado diferentes posicionamentos por parte de alguns autores. Ela tem sido compreendida enquanto ferramenta educacional, gênero discursivo e material didático digital.

No que se refere ao termo ferramenta educacional, Dominguez (2014) corrobora que tal posicionamento se justifica porque a sua criação para a EaD, por meio da internet, para fins de ensino-aprendizagem, assume um importante papel no processo interativo entre professor e aluno. Sua utilização proporciona e desafia a inserção de novos formatos e linguagens que correspondam às exigências e demandas da atualidade. Logo, os agentes envolvidos em sua produção necessitam de capacitação para que os conteúdos sejam veiculados adequadamente. “Nessa perspectiva, e em função do tipo de comunicação mediada que se estabelece, a forma assume dimensão tão importante quanto o conteúdo” (DOMINGUEZ, 2014, p. 57). Significa dizer que a videoaula, enquanto ferramenta educacional comporta objetivos didáticos e incorpora recursos e linguagem audiovisual para integrar as diversas maneiras de ensino. Logo, sua inserção neste processo assume fins direcionados para o âmbito educacional.

Em relação à conceituação de videoaula na qualidade de gênero discursivo, Mussio (2016) parte da perspectiva teórica da abordagem dialógica do discurso do Círculo

Linguístico de Bakhtin. De acordo com a autora, não existem restrições para os gêneros, tendo em vista a sua direta relação com as diversas atividades da vida em sociedade. Eles são produzidos à medida que se desenvolvem as práticas humanas. O “Círculo cinge a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas próprias” (MUSSIO, 2016, p. 336).

Sendo assim, a inserção tecnológica, na atualidade, viabilizou o surgimento de novos gêneros, integrando-os aos contextos sociais e destacando-os por suas diferentes finalidades comunicativas. Além disso, as videoaulas são difundidas em “cursos a distância, através da modalidade de ensino pautada na EaD” com variada proliferação “em ambiente digital, de caráter formal ou informal, tendo como principal linguagem, a linguagem audiovisual” (MUSSIO, 2014, p. 3). Com efeito, no momento em que o professor sai do contexto de sala de aula presencial para a gravação destas ocorre uma mudança em seu discurso, tendo por base as discussões sobre *mídiu*⁵ apresentadas por Maingueneau (2013, p. 81-82), a autora afirma que

[...] as videoaulas de cursos a distância, cujos alunos se encontram matriculados em instituições específicas de EaD, seguem, basicamente, o mesmo padrão das videoaulas digitais informais, porém institucionais, [...] (MUSSIO, 2014, p. 5)

Todavia, vale ressaltar que as videoaulas de EaD e as videoaulas digitais informais, [...], presentes no YouTube, apesar de serem parecidas devido ao fato de ambas serem produzidas pautando-se em estratégias similares, são distintas com relação à intencionalidade significativa presente em cada uma delas (MUSSIO, 2014, p. 5).

Essa compreensão nos faz perceber especificidades oriundas da aula presencial, mas também atrelada a um ambiente digital que confere uma legitimidade, em detrimento dos recursos audiovisuais e da própria finalidade veiculada na plataforma do *You Tube*. A ênfase está na percepção de que as videoaulas não são criações originais, o que houve foi uma “absorção de determinado gênero a partir do surgimento de novos, remodelados a partir das funcionalidades de gêneros antigos” (MUSSIO, 2016, p. 338).

⁵ Segundo Maingueneau (2013, p. 81-82, apud MUSSIO, 2014, p. 4-5), o *mídiu* “foi durante muito tempo relegado a segundo plano [...]. Hoje, estamos cada vez mais conscientes de que o mídiu não é um simples “meio” de transmissão do discurso, mas que ele imprime um certo aspecto a seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. O mídiu não é um simples “meio”, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do mídiu modifica o conjunto de um gênero de discurso”.

Desse modo, a evolução tecnológica expandiu e aprimorou os gêneros (orais e escritos) de modo significativo. Assim,

[...] vivemos em uma época dominada pela “cultura eletrônica” (rádio, telefone, televisão, computador e, especialmente, a internet), o que nos conduz a novas formas discursivas, como: teleconferências, videoconferências, chats, videoaulas, etc (MUSSIO, 2016, p. 338).

Para explicar essa questão, Mussio (2016) faz menção à heterogeneidade dos gêneros, sugeridas por Bakhtin, em torno da sua formação primária e secundária.

Os primeiros são, [...], classificados como enunciados utilizados na vida cotidiana, [...]. Já os gêneros secundários, normalmente surgem em situações comunicativas complexas, considerando culturas com linguagens mais elaboradas, como os textos jurídicos, jornalísticos, religiosos, científicos, etc (MUSSIO, 2016, p. 337).

Por conta das tecnologias, ocorre uma integração de vários outros gêneros, uma vez que, apesar das suas peculiaridades, mantêm alguns traços comuns. Há uma amplitude de questões que não se limitam apenas a uma interação face a face em volta da percepção do primário e secundário. Logo, surge a complexidade da sua classificação, pois ocorre uma transportação do primário para o secundário. Para este trajeto, a autora reporta-se às discussões de Marcuschi (2001) acerca do “*continuum* entre a oralidade e a escrita” (MUSSIO, 2016, p. 339). Ela afirma que a sua dicotomia acarretaria uma ação imprecisa, tendo em vista as diferentes inconstâncias deste percurso.

O próprio cumprimento de “bom dia”, tido como um gênero primário, pois atua como um gesto de educação e civilidade, dentro do “gênero secundário videoaula”, passa a integrar a abertura de uma aula. Destarte, em vez de pensarmos de maneira antitética, seria interessante refletirmos graus de “primariedade” presentes na “secundariedade” de determinados gêneros. Entre o cotidiano e o absolutamente formal e científico, há a presença de cambiáveis situações. (MUSSIO, 2016, p. 339).

Desse modo, o estudo dos gêneros discursivos na educação compreende a videoaula como um gênero que emerge das novas formas de propagação do conhecimento resultantes dos avanços tecnológicos.

Quanto ao termo material didático digital, Ribeiro (2013) discute que os dias atuais têm sido marcados pela utilização de modo concorrente entre materiais didáticos impressos e materiais didáticos digitais.

Entendemos por material didático qualquer instrumento pedagógico (livros, CDs, vídeos, jogos etc.) utilizado a serviço da educação, no qual estejam materializados conteúdos didáticos a serem explorados por professores/tutores/facilitadores e alunos (RIBEIRO, 2013, p. 36).

Tal posicionamento justifica-se pelo fato dos materiais digitais possibilitarem uma formidável aproximação entre aluno-conteúdo, aluno-aluno e professor-aluno. A contemporaneidade tem sido regida pelas TIC. São elas que incorporam as novas formas de interação, por meio da comunicação, estudos, compartilhamento de informações, músicas, vídeos, entre tantas outras práticas com os recursos tecnológicos. Não há mais como visualizar uma educação pautada apenas em saberes inseridos em livros didáticos impressos, surgem, de modo integrado “diferentes recursos midiáticos e multisemióticos no plano pedagógico” (RIBEIRO, 2013, p. 41).

A inserção das tecnologias como suporte para o ensino tem sido crescente em muitas escolas e universidades do país. A recorrência do uso de lousas digitais nas salas de aula ou os laboratórios de informática demonstram que estamos diante de “máquinas com softwares voltados para o ensino (desde dicionários eletrônicos a jogos simuladores etc.) – que tornam a aula mais dinâmica e animada, diferente do cotidiano tradicional da lousa e do giz/pincel” (RIBEIRO, 2013, p. 41). Diante disso, compreendemos que a autora inclui qualquer material digital, com fins educativos, como material didático, incluindo assim, a videoaula como instrumento desta natureza.

A partir dessas discussões teóricas, podemos observar que as videoaulas veiculadas pelo projeto “ENEM na palma da mão” situam-se em duas diferentes situações: a videoaula funcionando enquanto material didático digital em que o professor pode levá-la para a sala de aula como um ponto de partida ou ponto de chegada para a exposição de um conteúdo de LP, o próprio aluno pode ter acesso como material de estudo em qualquer hora e lugar ou a videoaula enquanto gênero, isto é, agindo a serviço do conteúdo. Logo, presenciamos uma funcionalidade híbrida, a depender da situação de uso.

Isto posto, estamos assumindo nesta pesquisa que a videoaula, tal como será analisada, é um gênero comunicativo, incorporamos essa condição nesta situação investigativa. Para isso, ampliaremos as discussões empreendidas por Mussio (2016) ao conceituar a videoaula enquanto gênero discursivo, a partir do estudo dos gêneros realizado por Bakhtin (2010), Bronckart (2012) e Marcuschi (2008; 2010).

1.5.1.2 Videoaula: gênero comunicativo

O estudo dos gêneros não é algo novo, o seu início vem desde Platão com a vinculação aos gêneros literários (MARCUSCHI, 2008). Bakhtin (2010) em sua obra “Estética da criação verbal” os define partindo da ideia de que todos os contextos da atividade humana mantêm uma ligação com o uso da linguagem, caracterizando-os como multiforme, já que estão intrinsecamente vinculados a diferentes campos sociais. Sendo assim, os gêneros abarcam condições e finalidades específicas, que não consideram apenas o conteúdo e estilo de linguagem, mas, sobretudo, a construção composicional. São esses elementos que estão inteiramente ligados e determinam os campos de comunicação. O autor os nomeia como gêneros discursivos por conceber que

[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010 [ano da 5ª edição], p. 262).

Bronckart (2012), apoiado na abordagem sociodiscursiva, postula que eles são fundamentais mecanismos de socialização, situados em práticas comunicativas. Seus objetivos de ação da linguagem incorporam a construção de um contexto situacional (situação de interação ou comunicação como influenciadores na organização textual), temático (conjunto de informações explicitamente apresentadas) e estilístico (intervenção verbal mobilizada e empreendida por determinado agente). Nas palavras de Hemais e Biasi-Rodrigues (2005), fundamentos em Swales (1990), o principal objetivo dos gêneros envolve a sua função e propósito comunicativo como motivadores da ação.

Marcuschi (2010) amplia esta discussão e traz a noção de gênero comunicativo, justificando que sua caracterização é representada muito mais pela sua funcionalidade comunicativa, cognitiva e institucional do que por suas especificidades linguísticas e estruturais. Eles devem ser contemplados “em seus usos e condicionamentos sociopragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas” (MARCUSCHI, 2010, p. 20). Ainda segundo o autor, os gêneros não são entidades formais, porém entidades comunicativas.

Desse modo e considerando que não nos comunicamos, veiculamos ou acessamos conteúdos de Língua Portuguesa se não for por algum gênero, conceituamos a videoaula como gênero comunicativo. Seu modo de apresentação e organização, a sua linguagem em torno dos recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos ou os sentidos e conteúdos

abordados atendem, respectivamente, à estrutura composicional, o estilo e conteúdo temático que a configuram e designam como tal. Logo, “todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

Nessa direção, os gêneros são textos que presenciamos em nosso cotidiano e que exibem modelos sociocomunicativos específicos marcados por “composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Significa dizer que a videoaula apresenta-se com objetivos e funcionalidade constituída com base nas transformações e necessidades ocasionadas pela inserção dos recursos tecnológicos na vida social e educacional. Elas proporcionam novos hábitos direcionados para professores, alunos e interessados em ter acesso a diferentes conteúdos por meio da sua utilização.

CAPÍTULO 2

DESCREVENDO AS VIDEOAULAS DO PROJETO “ENEM NA PALMA DA MÃO”: DOS BASTIDORES À CATEGORIZAÇÃO ANALÍTICA

Neste capítulo, discorreremos acerca dos aspectos metodológicos que alicerçaram a construção desta investigação. O modo de sistematização em direção à compreensão do nosso objeto de pesquisa está organizado, pois, em subtópicos, que se subdividem em: 2.1 Natureza da pesquisa; 2.2 Surgimento do projeto “Enem na palma da mão” no contexto de formação; 2.2.1 Iniciativa e motivação; 2.2.2 ENEM como estruturador do projeto; 2.2.3 Do presencial ao virtual; 2.2.4 Perfil dos sujeitos; 2.2.5 Da produção dos módulos às videoaulas; 2.3 Disposição organizacional das videoaulas e categorias de análise.

2.1 Natureza da pesquisa

Como forma de atendermos às dinâmicas e peculiaridades do presente estudo, situamos esta pesquisa no paradigma emergente que tem como pressupostos epistemológicos: a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade (VASCONCELLOS, 2002). Este posicionamento justifica-se por convivermos em uma sociedade, contexto escolar, sujeitos que fazem parte deste, o professor, o aluno, entre outros, inteiramente interligados com as transformações tecnológicas (BEHRENS, 1999). Não há como investigá-los de modo fragmentado, reducionista ou simplificado. O paradigma tradicional pode ter respondido adequadamente às inquietações dos séculos XIX e XX, porém as demandas do século XXI priorizam a integração entre sujeito e objeto, são caracterizadas “pela imprevisibilidade, contradição e incompletude” (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 66).

Ao pesquisarmos os conteúdos de Língua Portuguesa em videoaulas do projeto “ENEM na palma da mão”, elucidamos uma investigação inserida em um dado contexto. Saímos do espaço de sala de aula tradicional para as aulas virtuais. São os campos emergentes de letramento digital que têm desafiado e impulsionado pesquisadores a analisarem o ensino da LP na contemporaneidade, desfazendo e refazendo os conceitos estanques de interação, tempo e espaço. Assim como corrobora Vasconcellos (2002, p.

112), ocorre uma ampliação do foco, “é a reintegração do objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema”. Destituir as videoaulas da sua relação com o projeto que envolve a professora formadora, os estagiários-expositores e os próprios módulos é eliminar o objeto do seu sistema. Além disso, se há uma sociedade em constante transformação, pesquisamos os conteúdos de LP também em transformação. São estagiários em formação, lidando não apenas com salas de aula presenciais, mas incorporando os espaços virtuais em suas práticas de ensino. Logo, lidar com objetos situados é trazer o seu processo e incompletude para a pesquisa.

Essa inserção paradigmática se coaduna com os estudos da Linguística Aplicada, uma vez que nos propomos a investigar a prática de uso da linguagem na práxis humana (MOITA LOPES, 2015). As TIC estão presentes em todos os contextos sociais, por isso, ao pesquisarmos a relação entre as estratégias de abordagem dos conteúdos de LP identificadas em videoaulas do projeto “ENEM na palma da mão” e a concepção de ensino, apoiamo-nos, sobretudo, em disciplinas que se ocupam das tecnologias digitais, optando por um contexto híbrido para estudar os fenômenos de manifestação linguística (FERREIRA, 2014).

Com base nessa perspectiva, a pesquisa tem características de natureza qualiquantitativa, pois o pesquisador se utiliza da quantificação dos dados por meio de uma identificação e análise “de forma acurada, dados de difícil mensuração” (SANTADE, 2014, p. 99), como também está interessado na interpretação, na subjetividade e flexibilidade no processo de condução da investigação. Esta característica justifica-se por lidarmos com um corpus multimodal que integra texto, som e imagem, além de objetivos comunicativos que proporcionam acesso com um alcance imensurável. Ao nos determos a esta análise, contabilizamos estratégias de abordagem dos conteúdos de LP predominantes em videoaulas do referido projeto, perpassando assim, tanto por uma quantificação, como por uma interpretação que melhor corresponda aos nossos questionamentos empreendidos. Sendo assim, seu desenvolvimento transcorreu sob um viés descritivo-interpretativista, buscando apreender o objeto de estudo, através da observação, levantamento de dados e compreensão de suas particularidades (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

Para o tratamento dos dados, definimos esta pesquisa como de cunho híbrido, pois lidamos com três diferentes *corpus*: documentos digitais, entrevista e questionário. O primeiro envolve as videoaulas e módulos presentes no canal “ENEM na palma da mão”

no *YouTube*. Segundo Godoy (1995, p. 21), esse tipo de pesquisa caracteriza-se por examinar materiais de natureza diversa “que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”. Eles podem ser escritos e não escritos, “tais como filmes, vídeos, *slides*, fotografias ou pôsteres” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). O segundo, por sua vez, integra uma entrevista realizada com a professora formadora e idealizadora do projeto. De acordo com Santade (2014, p. 105), esse instrumento possibilita a “coleta de dados, diagnóstico e orientação”. E o terceiro, se constituiu da aplicação de questionário com estagiários-expositores que fizeram parte do desenvolvimento do projeto em questão. Eles permitem o levantamento de “opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (SANTADE, 2014, p. 69).

Sendo assim, partimos de uma contextualização do desenvolvimento do projeto “ENEM na palma da mão”, cuja apropriação se deu através de uma entrevista semiestruturada, áudio-gravada, um questionário com questões abertas⁶, além da análise dos módulos e videoaulas produzidas.

A entrevista semiestruturada foi realizada com a professora formadora que ministrou e coordenou a organização do mencionado projeto. Gerhardt et al (2009, p. 72) enfatizam que o tipo semiestruturado envolve um conjunto de questões acerca do tema pesquisado, porém existe a permissão, incentivada pelo investigador, para que o entrevistado sinta-se livre para falar sobre “assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”. Nas palavras de Quevedo-Camargo; Scaramucci (2014, p. 223), elas viabilizam a explicitação e aprofundamento de assuntos “específicos quando necessário, a abordagem mais personalizada do entrevistado, e a possibilidade de se obter pistas não verbais relevantes”. Sendo assim, a entrevista com a professora formadora foi estruturada para a obtenção de respostas que explicitassem a motivação e as etapas de criação do Projeto.

Tais questões⁷ englobaram a motivação para o desenvolvimento do projeto, evidenciando a transição entre módulos e videoaulas, seja em elaboração seja em exibição.

⁶ Tivemos contato pessoal ou por e-mail com os participantes do Projeto (professora formadora e estagiários) para detalhes gerais sobre o processo de geração dos produtos a serem analisados: módulos e videoaulas.

⁷ 1. O que motivou a realização do projeto “ENEM na palma da mão”?; 2. O que levou a ideia de sair dos módulos para a produção das videoaulas? Em que momento foi sinalizada essa transição?; 3. Por que, no

Além disso, à medida que eram expostas, a entrevistada teve autonomia para respondê-las livremente.

Quanto ao questionário, sua aplicação se deu com 5 estagiários-expositores que se propuseram a participar da pesquisa. Diferentemente da entrevista, constitui-se por uma relação de perguntas ordenadas “que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador” (SANTADE, 2014, p. 69). Por serem questões abertas, asseguram uma abrangente variabilidade interpretativa (GERHARDT ET AL, 2009, p. 106-107). Nele, constavam quatro questões⁸ em que se busca compreender a motivação e a experiência de realização do Projeto. Sua organização envolveu pontos positivos e negativos vivenciados na experiência, disciplinas do currículo acadêmico que contribuíram com o projeto, a transição entre módulos e videoaulas, como também os benefícios e dificuldades durante a sua produção. Ele foi enviado por e-mail e *Facebook* aos estagiários.

A partir desses instrumentos, podemos enfatizar que os dados obtidos proporcionaram o alcance de informações acerca do projeto e, em específico, das videoaulas, tendo em vista que elas são o nosso objeto e foco de pesquisa. Por isso, fundamentamo-nos na técnica da triangulação, oriunda do método etnográfico, cuja premissa aborda que, em função do foco da pesquisa, “quanto mais abrangente for a triangulação, mais confiáveis serão os dados obtidos”. A contextualização do projeto, por meio desses dados, nos proporciona olhar de modo sistemático para o nosso objeto em questão (CANÇADO, 1994, p. 58).

Assim, utilizaremos transcrições⁹ e trechos destes dados levantados. A professora formadora será mencionada por meio da abreviação PF, já os estagiários pela abreviação EE, cuja sinalização, não obstante de seu número de participantes, se dará por meio de numerações (EE1, EE2...).

estágio, o ponto de partida para a elaboração das videoaulas foram os módulos e, na escola, o ponto de partida foi a exibição das videoaulas para se chegar aos módulos?

⁸ . 1. O que você destacaria como positivo e/ou negativo da experiência vivenciada no projeto “ENEM na palma da mão”? 2. As disciplinas pagas durante o curso de Letras contribuíram para a realização do projeto “ENEM na palma da mão”? Se sim, qual (is); se não, por quê. 3.A produção dos módulos antes das videoaulas facilitou a realização do projeto?

⁹ As transcrições serão produzidas a partir das normas estabelecidas pelo Projeto de Estudos da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC, 1998).

2.2 Surgimento do projeto “ENEM na palma da mão” no contexto de formação

O projeto “ENEM na palma da mão” parte de um cenário em uma disciplina de Estágio de Língua Portuguesa no Ensino Médio, da Unidade Acadêmica de Letras, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período 2015.2¹⁰, com graduandos prestes a concluir o curso.

A disciplina focalizou um estágio supervisionado de Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e foi realizada com 17 estagiários matriculados, no período da manhã. Esses já tinham experiência com a regência em sala de aula, em estágios anteriores, equivalentes ao ensino fundamental, bem como com os procedimentos de planejamento e avaliação que fazem parte, tanto da formação docente quanto do próprio trabalho do professor.

A reprodução de alguns trechos relativos ao questionário aplicado aos EE e à entrevista com a PF situa as condições e surgimento do referido projeto. A EE1 revela, em resposta ao questionário, a importância da participação em outras disciplinas de estágio como referência para a produção do módulo, conforme podemos verificar no Trecho 01.

Trecho 01:

EE1: O estágio de língua portuguesa no ensino fundamental, no qual ministrei aulas de produção escrita, me ofereceu base para continuar os estudos na área e colaborar com a produção do módulo sobre escrita do projeto ENEM na palma da mão.

De acordo com EE1, a experiência com produção escrita realizada anteriormente fora ampliada ante a colaboração para uma produção direcionada ao ENEM, consistindo numa ampliação de conhecimentos sobre escrita.

2.2.1 Iniciativa e Motivação

Inicialmente, tratava-se apenas de uma disciplina de estágio, na graduação, com a mesma organização em torno de apropriação teórica, visita às escolas, reconhecimento de

¹⁰ Como descrito, as videoaulas do Projeto “Enem na Palma da mão” foram desenvolvidas em 2016, porém o período está indicado como 2015.2, porque o calendário da IES estava reprogramado devido às greves na universidade.

turma, planejamento e regência, mencionado pela PF como um movimento repetitivo, como podemos perceber em suas palavras no Trecho 02.

Trecho 02:

PF: ...tudo indicava que seria uma repetição do que eles já tinham feito três vezes...ou seja observar numa escola...planejar...e intervir

A partir desta menção à estrutura organizacional e recorrente nos estágios, surgiram fatores que motivaram a realização do projeto “ENEM na palma da mão”, entre eles: além da repetição de ações direcionadas para uma regência na escola, conforme destacamos no Trecho 02; estagiários desmotivados; uma disciplina com uma carga horária elevada; alunos com formações distintas (português e francês), segundo constatamos nas palavras da entrevistada, com o Trecho 03.

Trecho 03:

PF: ...o primeiro deles é que a:: o estágio estava sendo oferecido naquele momento em formato turma e os integrantes da turma já estavam praticamente no seu quarto estágio (...) eu achei que mandá-los pra escola novamente ficaria muito repetitivo eu percebi logo no início um certo cansaço da turma (...) uma disciplina na época que tem 120h (...) a turma tinha uma peculiaridade que era o fato de ter alunos da licenciatura em língua portuguesa e língua francesa que são realidades distintas...as aproximações eu diria que são poucas...acho que são duas situações de formação de professores bem distintas mas essas diferenças não estavam sendo levadas em consideração...era tudo muito homogeneizado...

Com base na identificação destes fatores, a PF buscou uma forma de motivar os alunos. No Trecho 03, ela relata que a presença de alunos de distintas licenciaturas não interferiu no desenvolvimento do projeto. A turma foi conduzida a responder um questionário que possibilitou uma percepção mais apurada da experiência destes estagiários, viabilizando assim, formulações de propostas futuras e realização de leituras de textos teóricos mais atuais. Vejamos o Trecho 04 que exemplifica este momento.

Trecho 04

PF: (...) eu fiz um questionário também...eu acho que você lembra, né? (PF dirige-se para a pesquisadora que consente afirmativamente)...e:: pra os alunos pra sondar como eles eram...e a partir daí eu comecei a me desafiar a algo motivador para os alunos algo inovador que:: repercutisse mais ou menos assim...eu quero ir para aquela aula...aquela disciplina tem uma coisa pra me ensinar...então eu professora fui me movendo por essas questões...então eu fui tentando buscar textos

mais atuais possíveis que os alunos não tivessem lido...então o marco dessa motivação foi quando eu separei as orientações do estado da Paraíba para aquele ano letivo...então quando eu apresentei o texto e:: eu vi que era um texto que os alunos não conheciam e aí eu percebi uma boa reação na turma...isso a gente já tava talvez na segunda terceira semana...eu não lembro bem e a partir daí as coisas foram se juntando...

Por meio do questionário de sondagem aplicado e do processo de observação, houve uma melhor percepção da turma, a junção de ações após o reconhecimento prévio proporcionou a busca motivacional por parte da PF. Nesse caso, foi preciso conhecer um pouco dos estagiários para, então, tomar certos direcionamentos.

2.2.2 ENEM como estruturador do projeto

Segundo a PF, além destes fatores que impulsionaram a busca por ações motivadoras, houve um grande ponto de partida para o desenvolvimento do projeto e, conseqüentemente, dos módulos e videoaulas: o ENEM, conforme ela enfatiza, sob vários argumentos nos trechos seguintes. Vejamos o Trecho 05.

Trecho 05:

PF: ...eu acho que aí tem uma coisa importante que faltou dizer é que:: e:: o ponto de partida que reorganizou tudo...foi o ENEM né?... as videoaulas e os módulos eles estão presos a estrutura do ENEM...

Tal escolha é justificada pela PF devido à experiência com o exame em elaboração de materiais didáticos, na função de supervisora, elaboradora e em orientação de produções acadêmicas, tanto em nível de graduação como em nível de mestrado, como apresentado no Trecho 06.

Trecho 06:

porque é uma coisa que a gente sabe de que é um tema com o qual eu tenho experiência em várias frentes e:: a frente de analisar o exame...né?...já fiz isso em dissertações e monografias com alunos em textos pessoais e:: já participei como elaboradora...já participei como supervisora...então eu tenho uma visão e:: do exame relativamente panorâmica...então isso ajudou muito tudo (...) para a elaboração com estagiários eu fui pelo caminho conhecido eu sabia tudo isso sobre o ENEM né?...

O modo como a professora faz referência à experiência com o ENEM demonstra e confirma que ela partiu de sua trajetória de pesquisadora na área, ao desenvolver e orientar

projetos de monografia, de dissertação, dentre outros.. Além disso, ela faz menção à importância da prova para os alunos do Ensino Médio, como é possível identificar no Trecho 07.

Trecho 07:

(...) porque é uma coisa que a gente sabe que tem um peso sobre o Ensino Médio

Apesar da PF expor que partiu de uma área conhecida, o projeto foi norteado por um tratamento inovador e criativo, uma vez que elaborar módulos e produzir vídeos não tem sido uma prática recorrente para licenciandos.

2.2.3 Do presencial ao virtual

A partir do processo de motivação e ponto de partida com base no ENEM, a disciplina seguiu por um caminho conhecido: observação, revisão teórica, planejamento de conteúdos. Até então, não havia nada formulado para a produção de módulos e, posteriormente, de videoaulas. Segundo a PF, o trabalho realizado não foi planejado de modo tão pré-determinado. Não havia uma ideia ou plano de onde a turma chegaria. Ela partiu da sua experiência com a elaboração de material didático, como podemos perceber no Trecho 08.

Trecho 08:

PF: ...o grande fator era motivação se você me perguntar se eu sabia aonde a turma ia chegar eu não sabia...eu tinha uma experiência prévia (...) que era de elaboração de material didático com os alunos...preparar módulos já era um caminho que eu sabia fazer com os alunos que estavam no estágio ne?...

Mesmo não tendo ideia do que viria a acontecer com os estagiários e como a disciplina iria tomar um formato de projeto, foi por meio da proposta de produção do módulo que a PF percebeu na turma um empenho e motivação distintos da realidade inicial. O resultado da primeira produção a surpreendeu, conforme enfatiza no Trecho 09.

Trecho 09:

e:: e eu orientei essa preparação mas eu lembro que os resultados me surpreenderam e:: em qualidade e me surpreenderam em quantidade de resultado quando os módulos chegaram pra primeira correção coletiva você lembra disso? (PF direciona-se para a pesquisadora que consente afirmativamente)... e:: eu

percebi uma turma muito engajada muito motivada e eu saí daquela aula dizendo eu não posso perder esses alunos porque a brincadeira já tinha virado uma realidade para os alunos...é como se a ficção tivesse virado realidade eu não podia perder aqueles alunos mais e:: parecia que os módulos tinham sido pouco...

Ao observar o quanto a turma havia se empenhado na primeira produção, a PF percebeu que os estagiários podiam ir além, o módulo configurou-se como a prova de que a desmotivação inicial retratava a realidade de um grupo de profissionais em formação que estava cansado da rotina estática da disciplina. Tal percepção sinaliza uma prontidão direcionada para os novos desafios e, conseqüentemente, uma disposição para aderir às exigências de um mercado não apenas centrado no ensino presencial, mas que vem incorporando o virtual.

Nessa direção, o Trecho 09 explicita o surgimento da produção das videoaulas em função do entusiasmo e motivação dos estagiários, porém a PF não recorda em que momento essas gravações foram apresentadas à turma. Vejamos o Trecho 10 que retrata essa transição.

Trecho 10:

PF: eu não me lembro exatamente quando eu propus que fossem videoaulas...eu acho que eu disse em tom de brincadeira a turma e alguém pegou (PF formadora estala os dedos) e quando eu vi que alguém tinha se interessado aí a coisa voltou e começou o feedback...

Vinculado a esse momento incerto e transitório da produção de videoaulas, ela acrescenta a sua experiência com recursos audiovisuais. O contato com tais recursos ocorreu através de vivências extra-acadêmicas e de análise de telejornais durante o seu doutorado. No mais, foi necessário assistir a videoaulas no *Youtube* e tentar compreender a sua estrutura organizacional, consoante sinaliza o Trecho 11.

Trecho 11:

PF: ...se você me perguntar se eu sabia como eram videoaulas eu vou dizer que não...eu não sabia...eu usei a minha experiência que é uma experiência extra acadêmica de lidar com meios e:: de divulgação televisão e rádio usei um pouco do que eu estudei no doutorado que era sobre análise de telejornais e eu fui olhar videoaulas no youtube e:: porque eu eu sabia que não podiam ser longas porque os alunos no ensino médio não iam se interessar e:: e aí como? o que contém uma videoaula? como ela começa? pra onde ela vai? eu fu (?) juntei essas experiências e conversei com o pessoal da técnica...

Baseada em seu conhecimento prévio e em sua busca por compreender a videoaula, a PF menciona a equipe técnica como um suporte para aderir e compreender a produção e utilização dos recursos audiovisuais. Ela enfatiza que a contribuição do que era desconhecido surgiu a partir de orientações dos técnicos em cinematografia. O modo como a utilização das câmeras seria trabalhada, além do reconhecimento de termos próprios da linguagem audiovisual, podem ser verificados no Trecho 12 .

Trecho 12:

Eu acho que contribuiu muito para o que eu não sabia o pessoal da técnica porque eles tinham essa leitura do:: do vídeo que eu não tenho que era uma leitura técnica que não podia ser expositivo...que tinha que ter o boxe como eles chamavam a imagem e:: o que eles chamavam de cortar né...e virar pra câmera ora fala pra câmera que tá de frente ora pra câmera que tá na lateral...então essa parte técnica aí da percepção do vídeo e:: isso veio do pessoal da cinematografia (...) isso ajudou bastante...

Desse modo, o processo de gravação das videoaulas configurou-se como um trabalho novo, com uma linguagem e equipamentos considerados como desconhecidos no contexto de formação dos EE e da PF. O desafio de inserir recursos tecnológicos no processo de ensino ultrapassou os limites da carga horária no semestre. Sem contar que a disciplina reuniu dezessete EE, a PF, duas pessoas da equipe cinematográfica, uma aluna do departamento do curso de Designer e uma aluna especial do mestrado, contabilizando assim, 22 duas pessoas envolvidas, conforme podemos visualizar no Trecho 13.

Trecho 13:

PF: ...a disciplina teve muito mais que 120 horas né? Mas foi uma disciplina rara em uma turma que não era pequena...uma turma com dezessete alunos comigo dezoito dois técnicos em cinematografia...isso vai pra vinte né?...a:: a:: colega que veio de outro departamento pra diagramar os módulos vai pra vinte e uma aluna do mestrado que era aluna especial...quando relatei a experiência na disciplina do mestrado a:: essa aluna se interessou por vir acompanhar...então nós éramos no fim uma equipe de vinte e duas pessoas...isso é um caso assim muito raro é o único na minha experiência como professora...ele é singular de gerenciar uma equipe tão grande e obter resultados tão significativos...

Ao informar o número de pessoas envolvidas no processo de geração do projeto, a PF reporta-se à raridade da experiência que reuniu diferentes áreas em uma disciplina de estágio e que possibilitou a criação de módulos e videoaulas com resultados relevantes para a formação dos estagiários e, conseqüentemente, dos candidatos ao ENEM.

Com isso, esse grupo de participantes buscou contribuir com uma turma piloto de 3º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual, em Campina Grande, e com candidatos ao ENEM, em um canal no *YouTube* (https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ), criado ao fim do processo de produção dos módulos e videoaulas. Sua contribuição alcançou tanto o ambiente presencial como virtual, tendo em vista que o material foi exposto aos alunos da turma piloto e postado no referido canal. Quanto a isso, podemos dizer que a EE5 traz uma reflexão em seu questionário.

Trecho 14:

EE5: Foi uma experiência única, pois a proposta feita pra nós era a de ir além de simplesmente cumprir o critério de realizar estágio de ensino médio. Com o projeto “ENEM na palma da mão” pudemos nos aproximar dos alunos, os quais tomamos como base para a preparação dos módulos e das videoaulas, bem como ter conhecimento de suas reais necessidades no mundo moderno em que vivemos. O projeto me fez ver que o processo de ensino/aprendizagem não acontece apenas na escola, mas em qualquer lugar (desde que tenhamos material e disposição para isso). Pude perceber que ser professor é isso: é enxergar os novos desafios, decorrentes das novas gerações de alunos, como uma chance de se renovar a cada dia enquanto profissional da educação.

O relato da EE5 incorpora uma experiência inovadora para a sua formação. O contato com uma turma piloto possibilitou uma aproximação e compreensão das reais necessidades dos alunos, contribuindo assim, com a produção dos módulos e videoaulas, com base em uma situação real de candidatos ao ENEM. Ela ainda pontua a importância de atuar não apenas no espaço presencial, mas introduzir o virtual no contexto de formação, proporcionando a inserção tecnológica tão representativa dos dias atuais.

2.2.4 Perfil dos sujeitos

A partir da entrevista realizada com a PF e os questionários aplicados com os EE, conseguimos identificar e ter acesso ao perfil dos estagiários. Os sujeitos envolvidos experimentaram regências, em outros estágios, em aulas presenciais, mas o referido projeto proporcionou novas possibilidades de ensino. Os participantes compartilharam de uma experiência inovadora e importante para a sua formação, pois vivenciaram outras possibilidades de tratamento do processo de ensino aprendizagem voltados para um público para além do estágio em si e envolvendo o uso de mídias na produção de material

didático. Esta ênfase se confirma nas palavras da EE1, conforme destaca o trecho que segue.

Trecho 15:

EE1: O projeto “ENEM na palma da mão” realizado na disciplina “Estágio de língua portuguesa no ensino médio” foi muito importante para minha formação enquanto professora, pois me fez compreender que o processo de ensino e aprendizagem não acontece apenas no ambiente escolar, com a tradicional sala cheia de alunos e um professor explicando o conteúdo. O uso de mídias na produção e divulgação de material didático foi desafiador, me tirou do ambiente de conforto que eu havia encontrado ao entrar nas salas de aula, para atender um público ainda maior: qualquer pessoa que deseje fazer Enem e/ou estudar leitura, escrita e análise linguística e que acesse ao vídeo disponível publicamente no YouTube. Pensar onde esse conhecimento pode chegar por meio da rede é fascinante.

Além disso, o estagiário ressalta a experiência de se tornar autor e ator numa rotina de criação de material didático, propiciadora de grande contribuição para a sua formação. O Trecho 16 retrata essa afirmação:

Trecho 16:

EE1: A participação no “Enem na palma da mão” foi enriquecedora para os meus conhecimentos, e me possibilitou fazer coisas que ainda não havia experimentado, como aprender a se portar diante das câmeras, produzir um material didático autoral, acompanhar os views do vídeo e o alcance dos downloads dos módulos, utilizar a minha videoaula e dos outros participantes, como também os módulos em salas de aulas quando necessário. Ter participado do projeto foi sem dúvidas uma grande contribuição para a minha formação.

Desse modo, são elucidadas peculiaridades próprias da utilização do meio virtual, caracterizando um sujeito que é desafiado a produzir e lidar com o novo em seu processo de formação profissional. Também presenciemos a referência aos módulos e videoaulas como materiais que podem estar presentes nas aulas presenciais enquanto complemento ou auxílio do professor e no meio digital para todos os interessados no conteúdo veiculado.

Mesmo percebendo posicionamentos em torno dos benefícios vivenciados pelos EE no projeto “ENEM na palma da mão”, também pudemos visualizar momentos de dificuldades, tanto na produção dos módulos como na gravação das videoaulas.

No que se refere à produção dos módulos, surgiram dificuldades em torno da busca por um material mais instigante, com diferencial, com linguagem próxima a idade e

realidade dos alunos, sem fugir do objetivo de atender aos conteúdos exigidos no exame, conforme relata a EE1 no Trecho 17.

Trecho 17:

EE1: Quanto aos módulos, o desafio foi produzir um material atrativo e com uma linguagem jovial, mas que ao mesmo tempo contemplasse as dimensões teóricas necessárias para apreensão do conteúdo. Acredito que toda a equipe tenha sido desafiada por essa questão.

Quanto às dificuldades enfrentadas na gravação das videoaulas, percebemos uma alusão à ausência de interatividade entre professor e aluno, tão característica das aulas presenciais, compreendendo-a como parte fundamental no processo de ensino-aprendizagem, por auxiliar o docente nas possíveis dúvidas que o aluno possa apresentar, como pontua a EE1, no Trecho 18.

Trecho 18:

Na gravação da videoaula a minha maior dificuldade era expor o conteúdo sem a interação com o aluno. Em sala de aula o aluno responde às indagações, tem sua linguagem corporal, expressões faciais que demonstram entendimento, dúvida, tédio ou qualquer outra sensação que a aula esteja lhe causando. Dar aula em frente às câmeras me fez sentir falta desse retorno, e foi difícil acostumar a expor o conteúdo a um público “desconhecido”.

Além de sentir falta da interatividade com os alunos, os EE também mencionaram a dificuldade com a fluidez diante das câmeras ou a timidez em se expor, tendo em vista que a videoaula tem como característica uma acessibilidade imensurável, tal referência é mencionada pelo EE2 e EE4, no Trecho 19.

Trecho 19:

EE2: ...espontaneidade na frente das câmeras.

EE4: Quando o projeto foi proposto para nós, tive bastante receio, pois sou um pouco tímida.

Atrelado a isso, os sujeitos envolvidos expuseram os obstáculos em utilizar os equipamentos de gravação, o estúdio, como também o processo de edição das videoaulas, conforme descreve a EE4, no Trecho 20.

Trecho 20:

Outras dificuldades foram surgindo, à medida que avançávamos: como o equipamento para a gravação (que foi um equipamento profissional), o local para a gravação (foi providenciada uma pintura na parede com o slogan do projeto para a gravação) e, por fim, a própria edição de todas as vídeoaulas que tinham sido gravadas.

Um outro ponto mencionado no questionário englobou o próprio currículo do curso de Letras e elucidou as disciplinas que cooperaram com o desenvolvimento deste projeto. Nas palavras do EE, pudemos observar uma referência aos componentes curriculares como base para o seu desenvolvimento, desde disciplinas teóricas até os estágios, enquanto experiências práticas, para a produção dos módulos e vídeoaulas. Vejamos o Trecho 21 que segue.

Trecho 21:

EE5: Com certeza. Todas, de um modo geral, contribuíram para a realização do projeto. Destaco algumas que, em minha opinião, foram cruciais: a começar pelo Planejamento e Avaliação, que foi essencial para grande parte do projeto, já que tudo envolvia planejar, pensar no aluno, cruzar o tradicional com o novo etc.(...) E, sem dúvidas, a experiência anterior com Estágio de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental foi essencial para termos uma base de como funciona a escola e, assim, realizar o projeto (...).

A EE5 cita disciplinas que ela compreende como fundamentais para a atuação enquanto docente e enfatiza a junção entre o ensino tradicional e o novo, dialogando com o posicionamento da EE1, no Trecho 17, que também faz menção ao desafio de elaborar um material atrativo e condizente com as necessidades atuais. No mais, os estagiários reportam-se a disciplinas mais específicas, em torno dos temas por que ficaram responsáveis por investir e elaborar, conforme conseguimos perceber no Trecho 22 da EE5.

Trecho 22:

Outras duas disciplinas que me ajudaram, sobretudo porque meu grupo ficou com a elaboração do módulo de produção textual, foram as de Leitura e Escrita: Teorias Sociocognitivas e Sociointeracionistas.

Em relação à apropriação do uso dos equipamentos técnicos que integram o processo de gravação das vídeoaulas, bem como a postura diante das câmeras e controle de exposição dentro do tempo estipulado, o EE2 ressalta que a preparação e orientação foram realizadas durante o próprio estágio. Vejamos tal ressalva no Trecho 23 a seguir.

Trecho 23:

EE2: Do ponto de vista técnico, referindo-se a gravar a aula, estar em frente às câmeras e controlar o tempo de fala, a contribuição aconteceu rapidamente apenas na disciplina do estágio.

A partir desta percepção do perfil dos sujeitos envolvidos no processo de produção dos módulos e videoaulas, podemos destacar que o desafio proposto contribuiu para o crescimento dos estagiários no contexto de formação. Mesmo diante das dificuldades encontradas ao utilizar equipamentos cinematográficos não conhecidos, os EE conseguiram integrar as disciplinas e experiências acadêmicas ao ambiente virtual.

2.2.5 Da produção dos módulos às videoaulas

O projeto “ENEM na palma da mão” foi desenvolvido em torno de quatro subtemas da prova de Linguagens e Códigos, subárea ensino de língua materna, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sob a responsabilidade de 17 estagiários. A Fig. 1 exemplifica a divisão do número de estagiários por subtemas.

Figura 1: Estagiários por subtemas

Como é possível perceber, a Fig. 1 “Estagiários por subtemas” ilustra que os subtemas “Leitura multimodal” e “Variação linguística” foram desenvolvidos, cada um deles, por 3 estagiários; o subtema “Concordância nominal e verbal” por 6; enquanto que o da “Produção de texto dissertativo-argumentativo” por 5, contabilizando assim, 17 estagiários para 4 subtemas.

Os requisitos de seleção para os conteúdos dos módulos partiram de uma conversa diagnóstica na turma piloto de 3º ano, relatada anteriormente, e de um levantamento de provas da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, especificamente, as questões acerca dos conteúdos de Língua Portuguesa, sob orientação da PF que, por conta da sua vasta experiência acadêmica com o exame, possibilitou um olhar mais analítico para os conteúdos exigidos no ENEM, conforme menciona a entrevistada no Trecho 24.

Trecho 24:

(...) veja que num dado momento eu fiz com que a turma olhasse pras provas de 2013, 2014 e 2015...em paralelo eu estava orientando um aluno que:: de graduação que olhava só questões de conhecimento linguístico no ENEM...por isso, a gente tem lá concordância verbal e nominal (...) a gente já sabia que tinha a famosa redação né?...(...) eu acho que a grande sacada foi leitura multimodal...(...) e variação linguística que é um tema altamente recorrente no ENEM...(...) a gente via que...pele menos em cada ENEM duas das sete questões de língua eram sobre variação linguística (...).

Neste processo, constatou-se a recorrência da Leitura multimodal, Variação linguística e Concordância nominal e verbal, além da produção do texto dissertativo-argumentativo. Quando ela faz referência à leitura multimodal, pontua a singularidade desse eixo na prova de linguagens, cuja percepção e investimento cooperaram com o modo como a leitura passou a ser vista no ENEM.

A partir da divisão em equipes, a PF indicou referenciais teóricos e a Matriz de competências para que o seu desenvolvimento atendesse às habilidades exigidas. Além disso, alguns livros didáticos e módulos pesquisados serviram de modelos durante a construção.

Apoiados teoricamente e com base na organização das questões da prova de Língua Portuguesa e da redação do ENEM, foram iniciadas as etapas de elaboração e revisão. Durante o processo, seguiu-se um cronograma para o cumprimento da construção dos módulos.

Como ilustração, apresentamos a seguir a Fig. 02 que representa a imagem dos módulos: Leitura multimodal, Variação Linguística, Concordância Nominal e Verbal e Produção de texto dissertativo-argumentativo¹¹.

Figura 02: Disposição dos módulos do projeto “ENEM na palma da mão”



O módulo intitulado “Leitura multimodal”, composto por 27 páginas, está organizado, basicamente, em três seções. A primeira constitui-se de uma prévia contextualização com o uso do anúncio publicitário e a menção à existência de textos multimodais, bem como a sua presença na prova do ENEM. O segundo momento traz a definição de Leitura multimodal, apresentação de alguns gêneros multimodais, atrelados a orientações de como proceder na leitura e análise de tais gêneros. E, por último, são apresentadas questões elaboradas pelos estagiários e do próprio ENEM na seção “Fixando conhecimento”.

Quanto ao de “Variação linguística”, constituído por 25 páginas, também organizado, praticamente, em três seções, tem em sua abertura uma contextualização acerca da variação linguística, a partir de um exemplo de questão do ENEM 2014. Em seguida, são abordadas as origens e a formação do português brasileiro e as variações linguísticas social, regional e histórica. Neste módulo, diferentemente do de Leitura Multimodal, são apresentadas, ao longo do módulo, seções de revisão e exercícios, cujo subtópico está intitulado de “Relembrando” e “Fixando conhecimento”.

¹¹ Durante a coleta dos dados, antes do exame de qualificação, os módulos encontravam-se disponíveis no canal “ENEM na palma da mão”, porém não é mais possível acessá-los, pois não estão mais presentes na referida plataforma, evidenciando a característica fluida do contexto digital.

O módulo Concordância nominal e verbal está organizado com 41 páginas, contém 4 macro seções. A primeira contextualiza, com o uso de exemplos, a importância do uso e domínio da norma padrão da língua. A segunda aborda a Concordância Nominal com ênfase nas regras gerais e específicas. A terceira engloba a Concordância Verbal com ênfase também nas regras gerais e específicas. E, por último, a concordância no dia a dia. É significativo aludir que todas as seções deste módulo trouxeram momentos de reflexão e direcionamento para o uso da língua tanto no ENEM como no cotidiano, além de exercícios na seção “Fixando conhecimento”.

Por sua vez, o módulo destinado a “Produção do texto dissertativo-argumentativo”, formado por 32 páginas, envolve 5 seções. A primeira traz a construção da argumentação. A segunda aborda o gênero dissertativo-argumentativo. A terceira envolve a coerência, a coesão e os operadores argumentativos. A quarta apresenta o modo como a redação do ENEM é avaliada. E, a quinta, engloba algumas dicas de como compreender e construir uma boa redação no exame. Este módulo abarcou momentos de contextualização, definição, exercícios e orientações quanto ao desenvolvimento do texto, a própria avaliação, como também uma proposta de redação elaborada pela equipe.

Quanto ao processo de produção das videoaulas, sua organização contou com a participação de uma equipe técnica e equipamentos do Laboratório do Curso de Libras da Unidade Acadêmica de Letras, na UFCG. Esta equipe foi responsável pela qualidade das gravações, edições, criação do canal no *You Tube* e postagens do material produzido.

À parte o processamento que envolvia conhecimentos técnicos de profissionais envolvidos com a filmagem; os estagiários, em parceria com a PF, familiarizaram-se com vídeos publicados no ambiente digital, observando outros existentes em plataformas voltadas para o ensino. Aspectos como duração destes, formas de exposição dos conteúdos e utilização de slides eram discutidos no coletivo para a decisão de qual seria o ponto de partida das produções dos estagiários.

No que se refere à transição entre os módulos e as videoaulas, a PF mencionou que não recorda em que momento ocorreu esse processo.

Trecho 25:

PF: ...eu não sei exatamente quando a gente decidiu passar dos módulos para a videoaula...eu acho que disse brincando...isso é o que me vem a mente...

Acerca disso, a EE5 refere-se aos módulos como um aliado para a produção das videoaulas, conforme retrata o Trecho 26.

Trecho 26:

EE5: tomamos como base os módulos já produzidos para a preparação das videoaulas. Pudemos “enxugar” as informações contidas nos módulos e torná-las ainda mais simples e claras (claro que sem ter a intenção de substituir os módulos, caso alguém quisesse ter um conhecimento mais aprofundado do que estava vendo na videoaula).

Segundo a informação da EE5, as orientações estavam direcionadas a uma redução das informações contidas nos módulos, tendo em vista a mudança de canal - do impresso para o virtual. Para além do conteúdo, era uma preocupação da PF, que primou pela orientação em parceria com os técnicos, para informações pontuais sobre as gravações, no intuito de atentar para uma padronização na quantidade de slides; na duração média das gravações; na estrutura de funcionamento - abertura e fechamento. Essas informações se comprovam nos procedimentos relatados pela PF, no trecho 27. Vejamos:

Trecho 27:

(...) conversei com o pessoal da técnica e o pessoal sugeriu quatro momentos que eles chamaram de cabeça entrada corpo e fechamento né?... então a cabeça era um termo técnico deles lá da cinematografia...era a entrada do professor estagiário youtuber que estava ali ministrando aquela videoaula né?... e eles se apresentavam...a entrada era quando a gente dizia o:: tema da aula e a gente introduzia a aula aí vinha depois a exposição com exemplos porque são aulas expositivas propriamente ditas (...) e o encerramento.

Vale destacar que, por se tratar de uma experiência nova para todos os implicados, foram necessários procedimentos para familiarização e reconhecimento dos aparatos tecnológicos, a exemplo de visita ao laboratório de gravação, manuseio de câmeras, microfones, dentre outros. Ou até mesmo, gravações amadoras. Vejamos o Trecho 28 acerca deste reconhecimento.

Trecho 28:

PF: Fizemos eu acho que nós fizemos e:: coisas muito interessantes por exemplo na pré-produção chegamos a fazer algumas gravações amadoras na turma...isso foi bom não serviu pra nada digamos em termos de aproveitamento de produto

final mas serviu pra que a gente fosse treinando...ficar mais à vontade a frente das câmeras né?...então fizemos essa parte de pré-produção que foi interessante...

Do ponto de vista do planejamento e da execução, os estagiários foram expostos à situação de gravação. Como ocorreram problemas técnicos em algumas, de um total de dezessete videoaulas gravadas, estão disponíveis treze delas no canal do Projeto. O Trecho 29 que segue reforça a afirmação:

Trecho 29:

PF: ...a única coisa que não deu certo é que nós gravamos uma videoaula pra cada aluno mas por problemas técnicos quatro não foram ao ar... não conseguimos recuperar...

Essa informação ratifica o número de videoaulas selecionado para o estudo e delineamento das categorias de análise, com base nos produtos elaborados e disponibilizados pela PF e EE, da experiência com o referido projeto de ensino.

2.3 Disposição organizacional das Videoaulas e Categorias de Análise

A disposição das videoaulas está representada nos três eixos de ensino, a saber: leitura, escrita e análise linguística. Dessa forma, reconhecemos a organização, produção e publicação de vídeos que fazem parte de cada eixo. Assim, pertencem ao eixo de leitura VA1 (Leitura de textos multimodais/tirinha e charge); VA2 (Leitura de textos multimodais/propaganda e campanha publicitária); VA16 (a avaliação da redação do ENEM); e VA17 (Dicas para compreender a proposta de redação + Dicas para produzir uma boa redação).

Em relação ao eixo da escrita, enquadrados as VA13 (Argumentação, Estratégias e Operadores Argumentativos); VA14 (Estrutura e características do gênero dissertativo-argumentativo); e VA15 (Coerência, Coesão e Operadores Argumentativos).

Por último, o eixo de análise linguística está presente nas VA6 (Multilinguismo/as línguas indígenas e africanas na formação do português brasileiro); VA8 (Concordância nominal/Regra geral); VA9 (Concordância nominal/casos específicos); VA10 (Concordância verbal/regra geral); VA11 (Concordância verbal/casos Específicos); e VA12 (Concordância Nominal e Verbal/relação entre o uso da língua e a norma padrão). Ainda no que diz respeito aos conteúdos de ensino veiculados, observamos que VA16 e

VA17 estão situadas no eixo da leitura, porém não abarcam um conteúdo de LP, e sim estratégias para realização do ENEM. Em síntese, pudemos definir onze videoaulas do projeto “ENEM na palma da mão” com conteúdos de ensino de Língua Materna. O Quadro 02, “Explicitação de conteúdos de videoaulas por eixos de ensino”, permite a visualização das videoaulas em função dos eixos e dos conteúdos. Vejamos:

Quadro 02: Explicitação de conteúdos de videoaulas por eixos de ensino

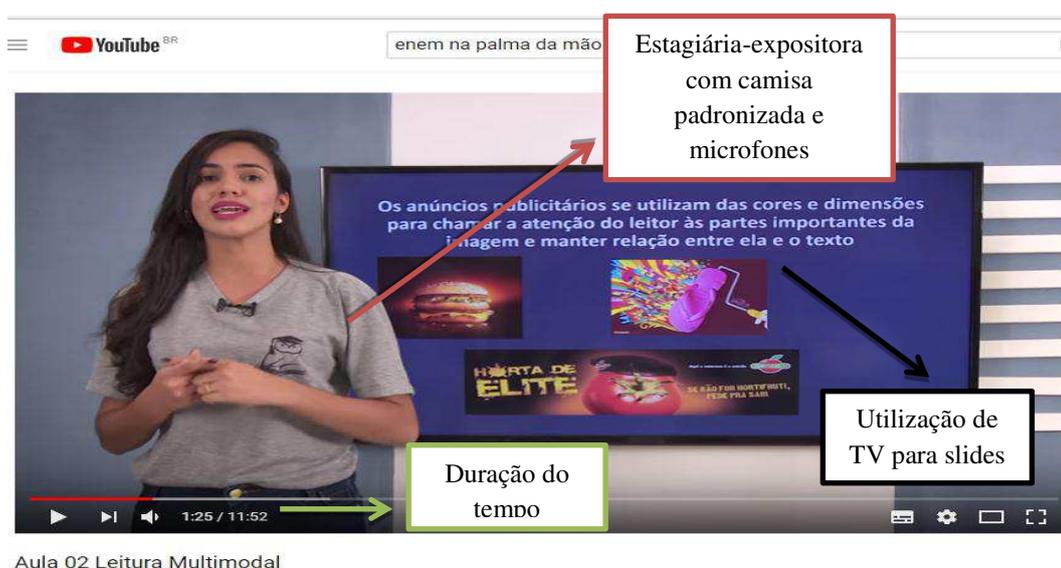
Videoaulas	Eixos	Conteúdos
VA1	Leitura	Leitura de textos multimodais (Tirinha e <i>Charge</i>)
VA2	Leitura	Leitura de textos multimodais (Propaganda e Campanha Publicitária)
VA6	Análise linguística	Multilinguismo (As línguas indígenas e africanas na formação do português brasileiro)
VA8	Análise linguística	Concordância nominal (Regra geral)
VA9	Análise linguística	Concordância nominal (Casos específicos)
VA10	Análise linguística	Concordância verbal (Regra geral)
VA11	Análise linguística	Concordância verbal (Casos Específicos)
VA12	Análise linguística	Concordância Nominal e Verbal (relação entre o uso da língua e a norma padrão)
VA13	Escrita	Argumentação, Estratégias e Operadores Argumentativos
VA14	Escrita	Estrutura e características do texto dissertativo-argumentativo
VA15	Escrita	Coerência, Coesão e Operadores Argumentativos
VA16	Leitura	A avaliação da Redação do ENEM
VA17	Leitura	Dicas para compreender a proposta de redação + Dicas para produzir uma boa redação

O Quadro 02 “Explicitação de conteúdos de videoaulas por eixos de ensino” apresenta uma numeração que corresponde ao modo como os vídeos estão representados no *YouTube*, essa ordem crescente evidencia que eles são sequenciados. Tal evidência pode

ser identificada na maneira como o próprio canal traz descrições abaixo das videoaulas. Como exemplo, temos a VA1 que tem em sua descrição “Primeira aula de um conjunto de três sobre a leitura de imagens, gráficos, tabelas, tiras e *charges* no ENEM”.

No que se refere ao modo como as treze videoaulas estão organizadas, identificamos que, de modo geral, elas mantêm uma estrutura funcional semelhante, pois em cada uma delas, temos um estagiário (a)-expositor (a), com camisas padronizadas, slides em uma TV, microfones. A duração delas varia entre 4 e 12 minutos. Esse formato corresponde às orientações adotadas pelos estagiários, confirmando o rigor e seriedade das produções e garantindo a identidade e legitimidade do projeto. Para tal ilustração, apresentamos a seguir a Fig. 03, cujo *print*¹² foi retirado da VA2:

Figura 03: Ilustração da VA2

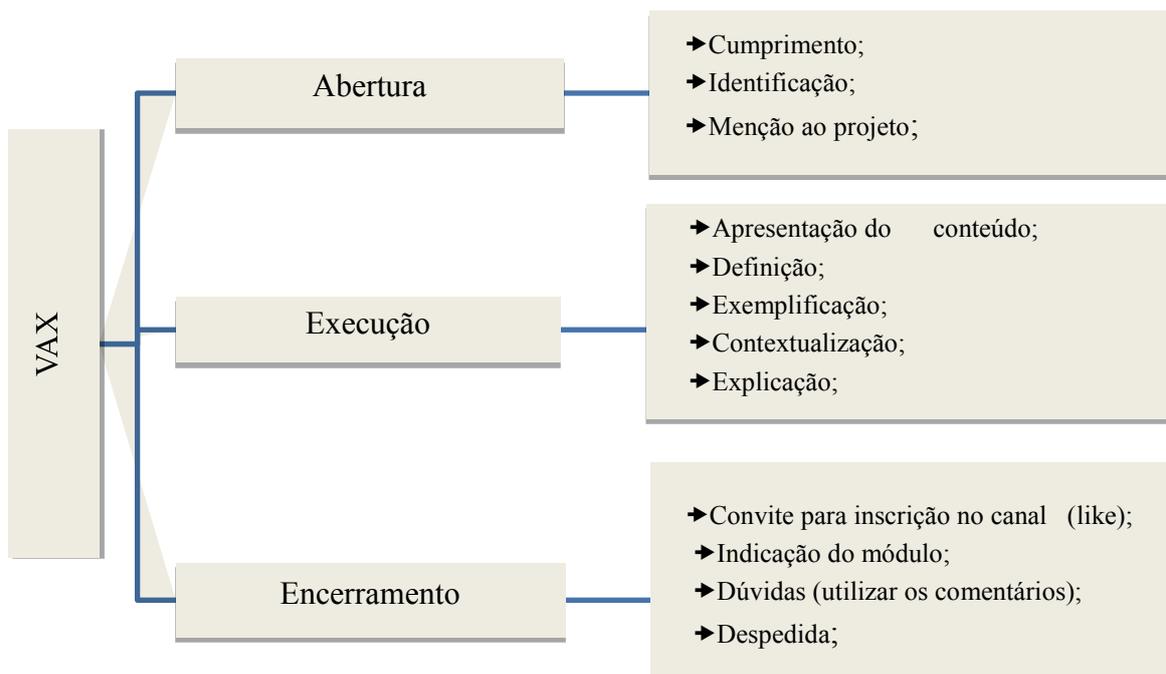


Fonte: <https://youtu.be/lkwQk6Tn0es>

O *print* em destaque, na Fig. 3 “Ilustração da VA2”, relativa à aula 02 “Leitura multimodal” é representativa das demais aulas expostas. Além disso, pudemos constatar outras regularidades que permitem e generalizam conforme a Fig. 04, que segue:

Figura 04: Estrutura das videoaulas

¹² “Print, ou print screen, é um comando usado para tirar uma foto da tela do computador [...]”. Disponível em: <https://www.hispaced.com.br/print-screen-como-fazer/>. Acesso em: 17.06.2018.



A Fig. 04 “Estrutura das videoaulas”, evidencia uma estrutura modelar que se aplica às treze videoaulas analisadas. O VAX é indicador dessa generalização. A distribuição de três caixas denominadas de “abertura”, “execução” e “encerramento” destaca a previsibilidade do evento, que se organiza em torno de três movimentos clássicos: introdução; desenvolvimento e conclusão.

Apoiados nesta representação, observamos que, do ponto de vista da estrutura, temos uma previsibilidade para as etapas de abertura e encerramento, com pouca variação. Nestas duas seções, elas apresentam, no momento inicial, uma saudação aos internautas, identificação e menção ao projeto. Já em seu encerramento, a disposição organiza-se de modo diferenciado por cada estagiário(a)-expositor(a), embora, em geral, com destaque para os quatro itens mencionados na figura: convite, recomendação do módulo, dúvidas e despedida.

No tocante à execução, constatou-se uma diversificação, com a identificação de quatro variações organizacionais sequenciadas no momento da exposição do conteúdo: 1. Definição, exemplificação e explicação; 2. Exemplificação, contextualização e definição; 3. Contextualização, exemplificação e definição e, por último, 4. Exemplificação, definição e explicação. Aplicando essa identificação às videoaulas, foi-nos possível a construção do Quadro 03 para uma relevante sistematização do funcionamento das VA em análise. Vejamos:

Quadro 03: Sistematização da estrutura funcional das videoaulas

Videoaulas	Abertura			Exposição do conteúdo				Encerramento			
	Cumprimento	Identificação	Menção ao projeto	Definição ↓ Exemplificação ↓ Explicação	Exemplificação ↓ Contextualização ↓ Definição	Contextualização ↓ Exemplificação ↓ Definição	Exemplificação ↓ Definição ↓ Explicação	Convide para inscrição no canal	Indicação do módulo	Indicação de dúvidas nos comentários	Despedida
VA1	+	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+
VA2	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+
VA6	+	+	+	-	+	-	-	+	+	-	+
VA8	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+
VA9	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-
VA10	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+
VA11	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	+
VA12	+	+	+	-	-	+	-	+	+	-	+
VA13	+	+	+	-	-	+	-	+	-	-	+
VA14	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	+
VA15	+	+	+	+	-	-	-	+	+	-	+
VA16	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-
VA17	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+

Legenda: +: presença/ -: ausência

O Quadro 03 “Sistematização da estrutura funcional das videoaulas” é decisivo para as categorias de análise, uma vez que ele permite uma visão abrangente das ocorrências identificadas na Fig. 04, que generaliza a organização das videoaulas investigadas. Se as estruturas, de abertura e de encerramento, apresentam previsibilidade no funcionamento discursivo, confirmada pela pequena variação, na marcação presença (+) /ausência (-) das características de cada aspecto estrutural; o mesmo não se pode dizer da exposição do conteúdo. Deixamos em destaque no quadro as especificações de funcionamento relativas à exposição de conteúdos.

O entrecruzamento da identificação do funcionamento da exposição dos conteúdos com as informações concedidas pelos sujeitos estagiários, no papel social de professor, em resposta ao questionário, tornou possível vislumbrar as estratégias explicitadas para divulgação de conteúdos nas videoaulas investigadas.

Com o reconhecimento da forma de exposição das VA, pudemos caracterizar cada uma das estratégias, resultante de uma pré-análise, sinalizada no Quadro 03. Foram denominadas de 1. Estratégia com percurso iniciado pela definição; 2. Estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com definição; 3. Estratégia com percurso iniciado pela contextualização; e, por fim, 4. Estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com explicação. Na seção de análise de dados, o ponto de partida será a caracterização das VA, que compõem a estrutura de funcionamento na exposição dos conteúdos. Dessa variação, procuramos estabelecer uma relação entre as estratégias e as concepções de ensino que as VA evocam.

Tal associação permitiu contemplar três tipos de relação entre conteúdo exibido e concepção de ensino, denominadas de: Relação de proximidade, Relação de convergência e Relação de divergência, a serem tratadas no capítulo de análise.

Para a análise, utilizamo-nos de exemplos reproduzidos pelas imagens capturadas nas VA através de *prints*, denominadas de figuras, enumeradas em ordem crescente, conforme explicitação dos fenômenos, já exemplificados na Fig.3.

Além disso, realizamos a transcrição de áudio das VA, como comprovação das estratégias identificadas, transcrevendo-o segundo as normas exibidas pelo Projeto NURC, mencionadas anteriormente em nota de rodapé. Sua exposição acompanha uma sequência

cronológica de exibição em ordem, também, crescente, denominadas de Trecho 01, 02, 03,...

CAPÍTULO 3

VIDEOAULAS EM ANÁLISE: DAS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DE CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA ÀS CONCEPÇÕES DE ENSINO

A partir do percurso em torno das Concepções de ensino e suas respectivas estratégias de abordagem de ensino de Língua Portuguesa, bem como as discussões acerca dos conteúdos, dos processos de didatização e da videoaula enquanto gênero comunicativo para a modalidade de EaD, esse capítulo apresenta a análise das estratégias de abordagem presentes nas videoaulas do Projeto “ENEM na palma da mão” em conformidade com as categorias de análise descritas no capítulo metodológico.

3.1 Identificação das estratégias de abordagem e sua relação com as Concepções de Ensino de LP

Reiterando as nossas questões de pesquisa, cujas indagações são: Quais estratégias de abordagem de conteúdos de Língua Portuguesa predominam em videoaulas do Projeto “ENEM na palma da mão”? e Qual a relação entre estas estratégias presentes nas videoaulas do referido projeto e a concepção de ensino de LP?, objetivamos atentar apenas para o bloco “Exposição do conteúdo” exposto no Quadro 03 “Sistematização da estrutura funcional das videoaulas”. Para isso, ampliamos este bloco, tendo em vista uma percepção mais apurada para a investigação. Vejamos:

Quadro 04: Sistematização funcional da exposição de conteúdos

Videoaulas	Exposição do conteúdo			
	Definição	Exemplificação	Contextualização	Exemplificação
	↓ Exemplificação	↓ Contextualização	↓ Exemplificação	↓ Definição
	↓ Explicação	↓ Definição	↓ Definição	↓ Explicação
VA1	+	-	-	-
VA2	+	-	-	-
VA6	-	+	-	-
VA8	-	-	+	-
VA9	-	-	-	+
VA10	-	-	+	-
VA11	-	-	-	+
VA12	-	-	+	-
VA13	-	-	+	-
VA14	+	-	-	-
VA15	+	-	-	-

VA16	+	-	-	-
VA17	-	-	-	-

Legenda: +: presença/ -: ausência

Com base no Quadro 04 “Sistematização funcional da exposição de conteúdos” podemos observar a constatação de quatro variações no que concerne ao modo de exposição dos conteúdos de ensino de LP veiculados nas videoaulas do projeto “ENEM na palma da mão”. Nessa direção, partiremos da caracterização das VA que estão relacionadas a cada uma das estratégias de abordagem identificadas.

3.1.1 Estratégia com percurso iniciado pela definição

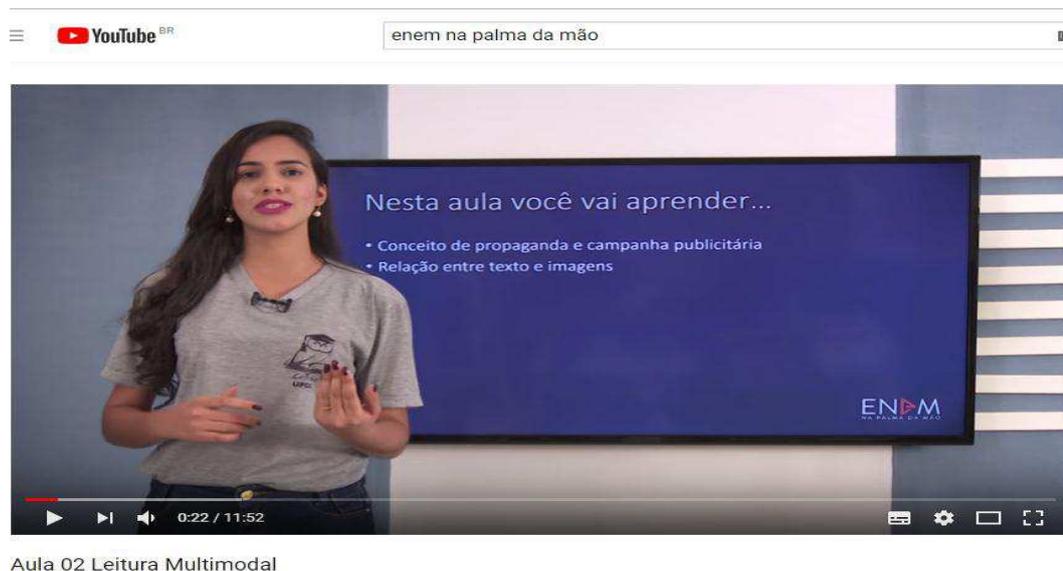
A primeira variação explicita o conteúdo por meio da estratégia com percurso iniciado pela definição. Ela pode ser visualizada em VA1, VA2, VA14, VA15 e VA16. Para análise do gênero em questão, consideramos as características das videoaulas em torno do conteúdo temático, estilo e composicionalidade.

A respeito da VA2, sua identificação no canal corresponde à aula 02, sendo, por isso, subsequente à VA1. A sua ministração é realizada por uma estagiária-expositora que expõe o conteúdo “Leitura de textos multimodais” com foco nos gêneros propaganda e anúncio publicitário¹³ em 11 minutos e 52 segundos.

A estagiária-expositora parte da exibição dos conteúdos que serão explanados ao longo do vídeo. Eles englobam a conceituação dos gêneros propaganda e campanha publicitária e a relação entre textos e imagens. Vejamos.

Figura 05: Exposição dos conteúdos da VA2

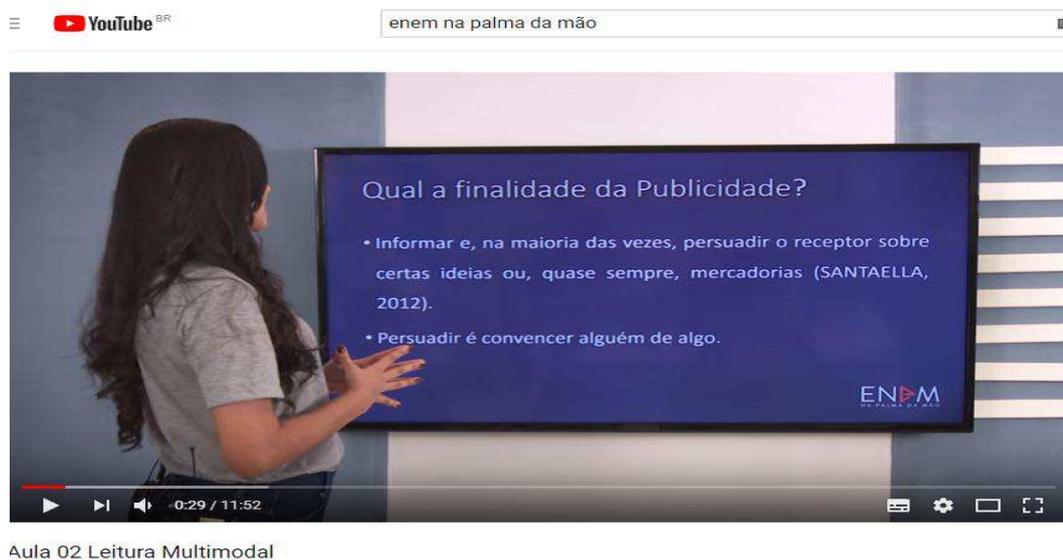
¹³ Segundo Gonzalez (2009), existe uma diferença entre propaganda e publicidade. Enquanto a primeira refere-se às ações de propagação de ideias, princípios e teoria sem finalidade comercial, a segunda envolve a divulgação de fatos ou ideias com objetivos comerciais, de forma a persuadir o consumidor. Dias (2011) menciona que do ponto de vista semântico existem diferenças, mas, no Brasil, as expressões são utilizadas de modo indistinto.



Fonte: <https://youtu.be/lkwQk6Tn0es>

Após a exposição dos tópicos que serão explanados durante a VA2, a estagiária-expositora apresenta a finalidade da publicidade em torno da sua função informativa e persuasiva, utilizando o auxílio do *slide*, conforme podemos visualizar na Fig. 06.

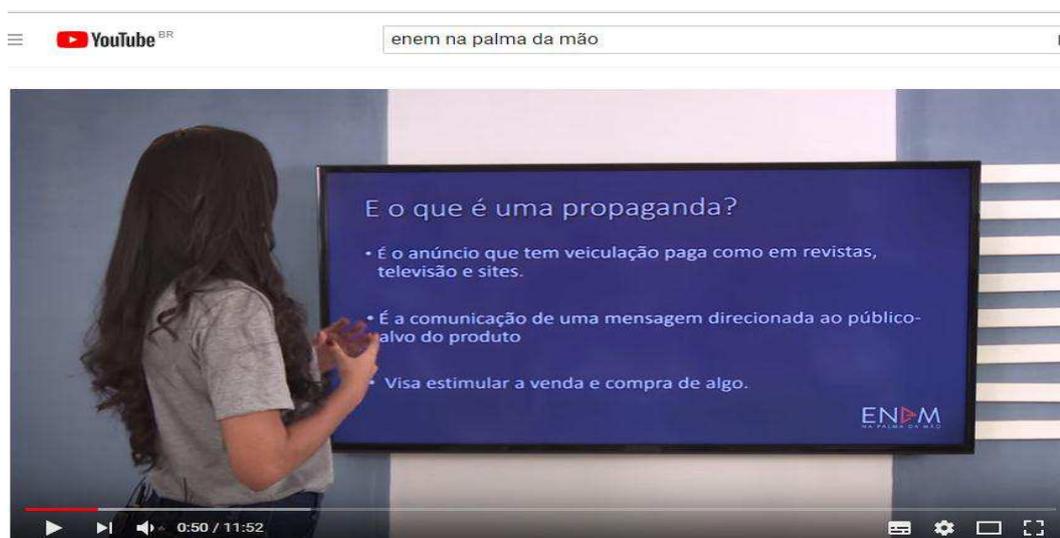
Figura 06: Finalidade da publicidade



Fonte: <https://youtu.be/lkwQk6Tn0es>

Na sequência, a estagiária-expositora também apresenta o conceito de propaganda mencionando que se trata de um anúncio direcionado para um determinado público como forma de conduzi-lo ao consumo. Vejamos.

Figura 07: Conceituação de propaganda



Aula 02 Leitura Multimodal

Fonte: <https://youtu.be/lkwQk6Tn0es>

A partir das conceituações de publicidade e propaganda, conseguimos verificar um encaminhamento contextualizado para a recorrência de cores, recursos verbais e visuais integrados e característicos desses gêneros, conforme Fig. 08 e Trecho 30 a seguir.

Figura 08: Contextualização de publicidade e propaganda



Aula 02 Leitura Multimodal

Fonte: <https://youtu.be/lkwQk6Tn0es>

Durante a contextualização, a estagiária-expositora recorre à demonstração de imagens destes referidos gêneros e ressalta a relação entre texto e imagem.

Trecho 30:

Os anúncios publicitários se utilizam das cores, das imagens, das texturas pra chamar a atenção ao leitor às partes importantes do texto e estas partes importantes nos farão querer consumir aquele produto...já que o principal objetivo do anúncio é vender um produto...para isso nós observaremos a relação entre texto e imagem que existe em uma propaganda publicitária e essa propaganda é a do guaraná antártica.

O uso dos termos propaganda, publicidade, campanha publicitária e anúncio publicitário suscitam uma certa contradição terminológica, porque a estagiária-expositora trouxe a definição dos termos publicidade e propaganda, porém não exibiu nenhuma referência. Além do mais conforme diferenciamos em nota de rodapé, a propaganda, segundo Gonzalez (2009), retrata a divulgação de ideias sem um objetivo comercial, enquanto que a campanha publicitária aborda uma finalidade comercial como modo de persuadir o consumidor. Entretanto a menção aos termos durante a videoaula abarca oposições no que diz respeito ao termo “propaganda publicitária” ou até mesmo a recorrência à divulgação do guaraná antártica como propaganda, conforme evidenciamos no final do Trecho 30. Mesmo tendo sido apresentado o posicionamento do autor Dias (2011) que compreende que no Brasil não existem diferenças, isso poderia ter sido sinalizado durante a VA2. Nesse caso, há a necessidade de uma melhor conceituação com a presença da fonte de referência.

Apesar disso, o objetivo de conduzir o aluno-usuário-internauta a realizar a leitura de gêneros multimodais não é prejudicado. Por isso, a exposição de um anúncio publicitário do guaraná antártica é conduzida por meio da identificação de cada elemento visual e verbal que traz cores, texturas e formatos diferenciados. Vejamos.

Figura 09: Exemplificação do anúncio do guaraná antártica



Aula 02 Leitura Multimodal

Fonte: <https://youtu.be/lkwQk6Tn0es>

A leitura do anúncio demonstrado na Fig.09 “Exemplificação do anúncio do guaraná antártica” é realizada levando em consideração a função de cada cor presente, com o objetivo de não apenas destacar o produto, mas também representar os frutos que fazem parte da sua fabricação, associado a isto, os elementos verbais agregam tal finalidade, como ratifica o Trecho 31.

Trecho 31:

[...] aqui nós percebemos que há uma imagem com o guaraná antártica no centro dela e outros elementos do modo a persuadir aquele que está lendo o texto...vamos observar cada cor...primeiro nós temos o vermelho [...] que origina o produto...o guaraná [...] está no centro da imagem como se estivesse protegendo o produto a ser vendido...a próxima cor é o preto [...] ele está nas extremidades da imagem [...] e ele ajuda de modo a chamar a atenção ao centro da imagem onde está o guaraná [...] a próxima cor...o amarelo...[...] ele envolve o que está no centro ele chama a atenção também de modo a haver um destaque para o produto[...] em seguida nós temos o produto a ser vendido que está no centro da imagem...[...] nós devemos olhar para ele... [...] posteriormente nós temos o texto base da campanha guaraná antártica é o que é...esse texto base aliado a imagem e aliado ao produto junto com as gotículas de água que estão ao redor da imagem nos farão novamente querer consumir o refrigerante...e por último nós temos o verde e podemos fazer duas associações com esta cor...a primeira delas é a floresta amazônica...o verde da floresta de onde vem o guaraná e a segunda delas é a bandeira do Brasil [...] que junto ao amarelo lembra a cor da nossa bandeira.

A referência a cada detalhe presente no anúncio corresponde às discussões corroboradas por Barton e Lee (2015) e Silva (2016) ao enfatizar a importância do leitor

estar atento aos elementos verbais e não verbais, tendo em vista que são eles que irão possibilitar uma leitura em conjunto, ocasionando uma interpretação adequada.

Posteriormente, é exibido um outro exemplo, mas não mais conduzindo o consumidor à compra do produto, mas trazendo a divulgação de uma ideia. Vejamos.

Figura 10: Segundo exemplo acerca da publicidade



Fonte: <https://youtu.be/lkwQk6Tn0es>

Neste momento expositivo, ela apresenta imagens de campanhas publicitárias, reforça a finalidade da venda de uma ideia por meio destes gêneros, porém seu direcionamento é para uma campanha da dengue. Observemos.

Figura 11: Campanha contra o mosquito da dengue



Aula 02 Leitura Multimodal

Fonte: <https://youtu.be/lkwQk6Tn0es>

Do mesmo modo, que a estagiária-expositora procedeu com a leitura do anúncio do guaraná antártica, levando em consideração os elementos verbais e visuais, as cores e suas funcionalidades, ela trouxe para a análise deste exemplo, conforme o Trecho 32.

Trecho 32

[...] a primeira cor é o vermelho...o que esse vermelho nos indica?...o pare preste atenção observe...[...]porque nós estamos lutando contra um perigo [...] uma epidemia...para o vermelho nós lembramos dos sinais de trânsito por exemplo e essa placa também lembra um sinal de trânsito [...] vamos então aos textos base da campanha [...] combater o mosquito...[...]as imagens dos textos nos mostram as responsabilidades que nós cidadãos devemos ter para combater o mosquito.

Na sequência, a estagiária-expositora exhibe uma questão do ENEM 2015 em que há a presença de um cartaz que engloba a conscientização do uso da camisinha. No enunciado, conseguimos perceber uma sinalização de comando que direciona o candidato a observar os recursos verbais e não verbais, cuja relação interpretativa aponta para a alternativa correta. Vejamos.

Figura 12: Exemplo de questão do ENEM

enem na palma da mão

ENEM (2015) Nesse texto, associam-se recursos verbais e não verbais na busca de mudar o comportamento das pessoas quanto a uma questão de saúde pública. No cartaz essa associação é ressaltada no(a)

A) Destaque dado ao laço, símbolo do combate à aids, seguido da frase "Use camisinha".

B) Centralização da mensagem "Previna-se".

C) Foco dado ao objeto camisinha em imagem e em palavra

D) Laço como elemento de ligação entre duas recomendações.

E) Sobreposição da imagem da camisinha e da boia relacionada à frase "Salve vidas".



QUESTÃO 105

SALVE VIDAS

PREVINA-SE PASSE ESSA INFORMAÇÃO ADIANTE!

USE CAMISINHA

Disponível em: <http://fmc.ufc.br>. Acesso em: 16 ago. 2012 (adaptado).

Aula 02 Leitura Multimodal

Fonte: <https://youtu.be/lkwQk6Tn0es>

A resolução desta questão é realizada pela estagiária-expositora de modo diferente dos exemplos anteriores, neste ela parte da leitura de modo geral do cartaz, do enunciado e das alternativas. Sua sugestão para os alunos-usuários-internautas gira em torno da eliminação de alternativas como forma de observar e analisar o que não corresponde à interpretação do cartaz. Portanto, sua resolução é feita de modo eliminatório, conforme podemos exemplificar com o Trecho 33.

Trecho 33:

Vejamos a letra A [...] por quê essa não é a alternativa correta?...porque o destaque não está sendo dado ao laço como símbolo da camisinha...todo o texto ele está em destaque e somente esse elemento está em tamanho menor...então não pode ser ele.

Diante deste modo organizacional da estratégia de abordagem utilizada pela estagiária-expositora, conseguimos perceber um detalhamento e tratamento minucioso dos recursos verbais e visuais no processo interpretativo. Essa estratégia evidencia um tratamento que visa orientar os candidatos a realizarem a leitura de gêneros multimodais de maneira adequada. Isso tanto está interligado com as discussões empreendidas por Silva (2016) como também por Rojo (2012) no que se refere aos multiletramentos e exigências de um leitor que saiba lidar com tais semioses.

No que se refere à variação estratégica com percurso iniciado pela definição conseguimos visualizar que a VA2 retrata um caminho sequenciado pelos momentos de

definição de propaganda e campanha publicitária, exemplificação do anúncio do guaraná antártica e da campanha contra o mosquito da dengue, encadeadas de explicações e atividade como forma de praticar o conteúdo trabalhado. Tal identificação nos direciona para a discussão dos tipos de conteúdos empreendida por Zabala (1998) ao propor uma natureza variável destes. Ao relacionarmos a classificação do autor à estratégia de abordagem em questão, conseguimos visualizar uma didatização que concorre para a recorrência de conteúdos conceituais (as definições antecedem o exemplo como modo de visualização ou relação do conceito com um fim prático) e procedimentais, tendo em vista que as definições são seguidas de procedimentos de conduta com os textos multimodais.

Entretanto, esta abordagem não ocorre de modo tão estático, é possível observar que a estagiária-expositora realiza contextualizações como forma de tentar tornar o conteúdo mais acessível, didático e ensinável. Isso corresponde à adaptação do conteúdo diante da sua finalidade para o exame. Além disso, no que concerne às concepções de ensino, conseguimos perceber uma relação de proximidade com a concepção behaviorista por predominar um ensino pautado em conceitos, viabilizando uma estratégia tradicional do ensino de Língua portuguesa. Mesmo com a presença de momentos de contextualização, sinalizando um ensino não mais cristalizado, mas emergente, a predominância é tradicional (VASCONCELLOS, 2002; PEREIRA, 2010; VIEIRA-SILVA, 2015).

Com relação à VA14, diferentemente da VA2, não está inserida no eixo da leitura, porém no da escrita. Entretanto, mesmo tendo um outro direcionamento, está organizada de maneira semelhante. Segue a mesma estratégia de abordagem em torno da definição, exemplificação e explicação. Ela é exibida e descrita no canal “ENEM na palma da mão” como a segunda dentre cinco sobre o tema “Produção de texto dissertativo-argumentativo”. Sua ministração é realizada por uma estagiária-expositora sobre o conteúdo “Estrutura e características do texto dissertativo-argumentativo” que ocorre em 09 minutos e 25 segundos.

O seu início se dá por meio da exposição dos conteúdos que serão abordados ao longo da VA14 no tocante a definição, características, estrutura, exemplos e orientações acerca do texto dissertativo-argumentativo. Vejamos.

Figura 13: Exposição topicalizada dos conteúdos da VA14



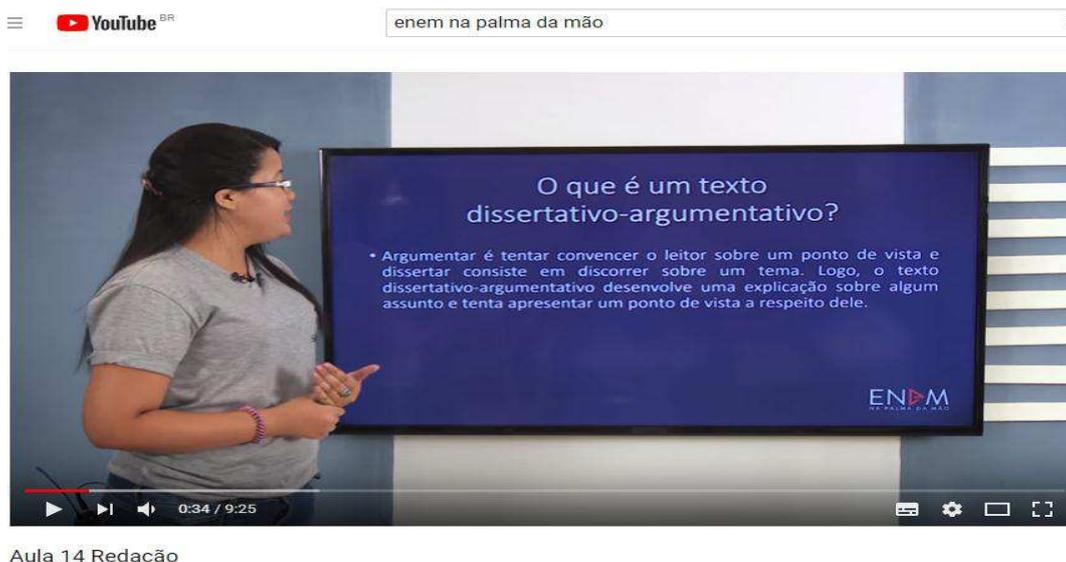
Aula 14 Redação

Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

A partir da visualização da Fig. 13 “Exposição topicalizada dos conteúdos da VA14”, podemos observar que o primeiro tópico refere-se à definição do gênero dissertativo-argumentativo e o último engloba o planejamento e produção do texto dissertativo-argumentativo. Neste caso, temos uma menção inadequada, pois a redação do ENEM é compreendida enquanto gênero textual, por comportar uma funcionalidade no exame que engloba a aprovação ou eliminação de candidatos que a produzem. O mais adequado seria referir-se ao modelo de texto exigido enquanto dissertativo-argumentativo, por comportar a predominância tipológica argumentativa (AGUSTINI; BORGES, 2013). Sendo assim, o candidato é conduzido a, a partir do tema proposto, dos textos motivadores e conhecimentos construídos ao longo de sua formação, produzir um texto dissertativo-argumentativo, coeso e coerente, na norma padrão da língua portuguesa, respeitando os direitos humanos. Por isso, consideramos que a redação do ENEM enquadra-se em um contexto sociocomunicativo e atende a determinados fins, o que lhe garante o status de gênero textual ou gênero escolar. Porém, quando se pensa na estrutura textual exigida, remete-se à tipologia, ao modelo estanque que o candidato precisa seguir para não ser eliminado durante a sua avaliação (MARCUSCHI, 2006; BETH MARCUSCHI, 2007; SILVA, 2016).

Posteriormente, a estagiária-expositora apresenta a definição de texto dissertativo-argumentativo abarcando a diferenciação entre argumentação e dissertação, para então, ressaltar que o texto exigido envolve uma explanação sobre algum assunto ou envolvimento de posicionamentos que o assegurem. Observemos.

Figura 14: Conceituação de texto dissertativo-argumentativo na VA14

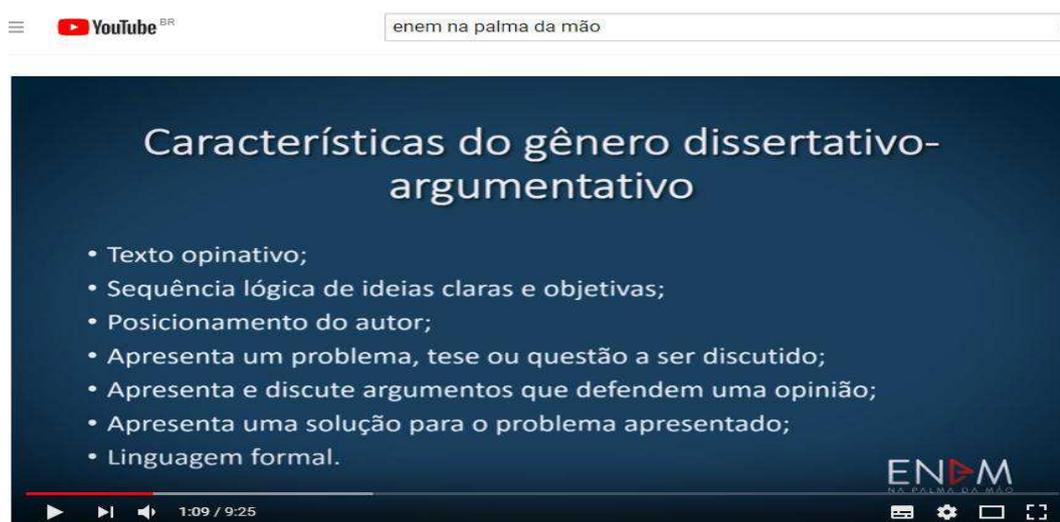


Aula 14 Redação

Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

Após a leitura do texto verbal presente no *slide* e a menção ao texto como um modelo cobrado no ENEM, a estagiária-expositora direciona-se para o próximo *slide* sobre as características do texto dissertativo-argumentativo. É possível visualizar que mais uma vez ele é nomeado enquanto gênero. Vejamos.

Figura 15: Características do texto dissertativo-argumentativo



Aula 14 Redação

Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

Este slide é exibido através da leitura de cada um dos tópicos que envolvem as características do texto dissertativo-argumentativo, no que diz respeito à presença de um posicionamento, com ideias claras e objetivas, com base em uma tese que seja fundamentada por meio de argumentos consistentes, a proposta de intervenção e o uso da variedade padrão da língua. Porém, em dados momentos, a estagiária-expositora intercala a leitura com paráfrases dos tópicos. A sua finalização é realizada com uma pequena contextualização e orientação acerca da produção textual, como podemos observar no Trecho 34.

Trecho 34:

Escreva de forma simples para que os corretores do ENEM entendam o que você está escrevendo...você não precisa escrever aquelas palavras difíceis que nem mesmo você vai entender...escreva de forma simples.

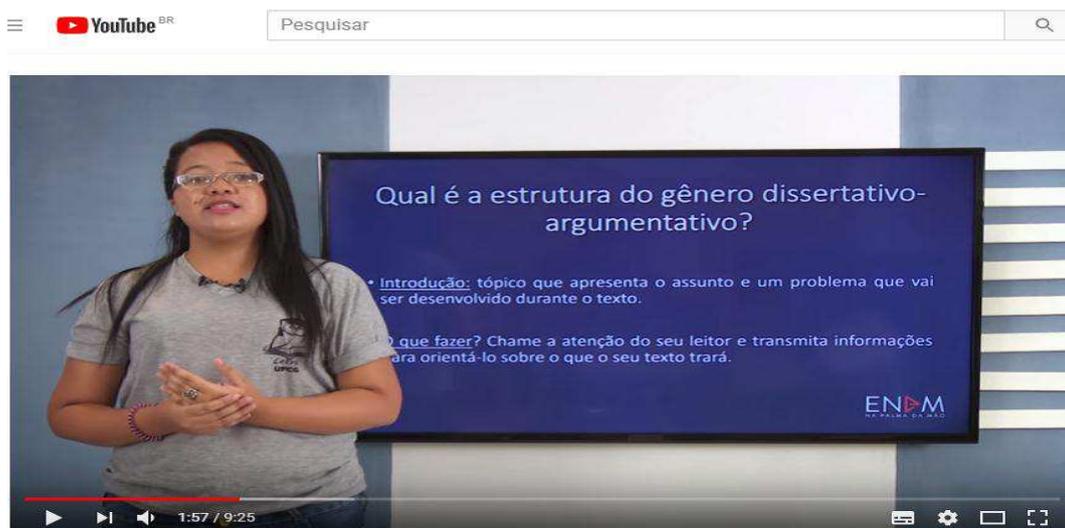
O próximo passo da VA14 envolve a exposição da estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Ela é desempenhada de modo fragmentado, pois a estagiária-expositora conceitua a introdução com orientações e exemplo e segue essa mesma estratégia com o desenvolvimento e conclusão. Antes de nos determos a cada uma dessas etapas, faz-se necessário mencionar que o *slide* que abarca a conceituação da introdução traz em seu título “estrutura do gênero dissertativo-argumentativo”, porém na fala da estagiária temos a menção ao texto-dissertativo-argumentativo, validando a inadequação terminológica visual, mas adequada verbalmente. Vejamos.

Trecho 35:

O próximo tópico da aula é em relação à estrutura do texto dissertativo-argumentativo...

Nos mais, a conceituação da introdução abrange o assunto que será desenvolvido e a orientação de mostrar ao leitor o que será apresentado no texto, conforme evidencia a Fig. 16.

Figura 16: Conceituação da introdução na V14

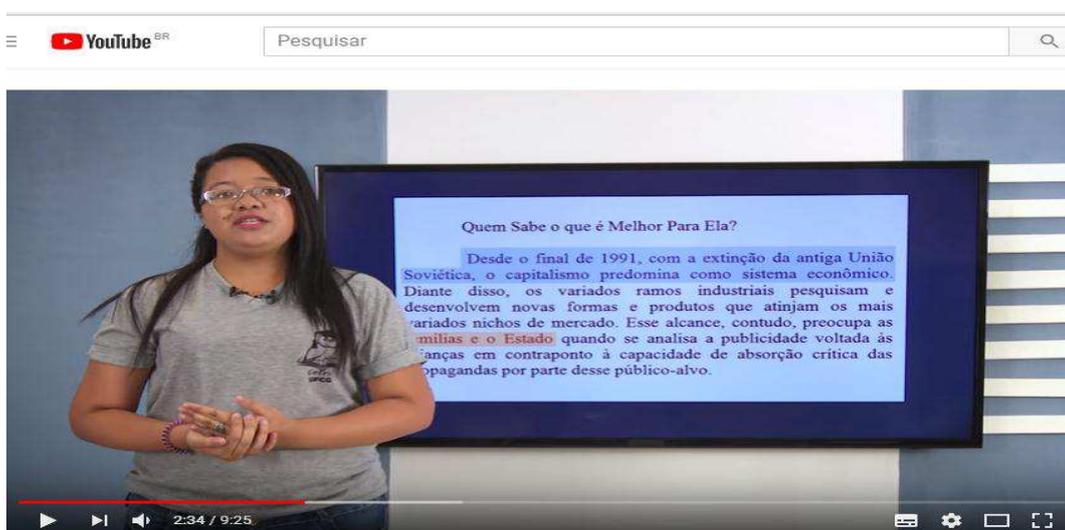


Aula 14 Redação

Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

A Fig. 16 “Conceituação da introdução na VA14” demonstra que a estagiária-expositora, após definir e exibir as características do gênero em questão, enfatiza a sua estrutura, cuja imagem é visualizada no *slide*. Com base nisso, ela apresenta, como exemplo, o trecho de uma introdução presente em uma redação do ENEM 2014. Observemos.

Figura 17: Exemplificação da introdução na V14



Aula 14 Redação

Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

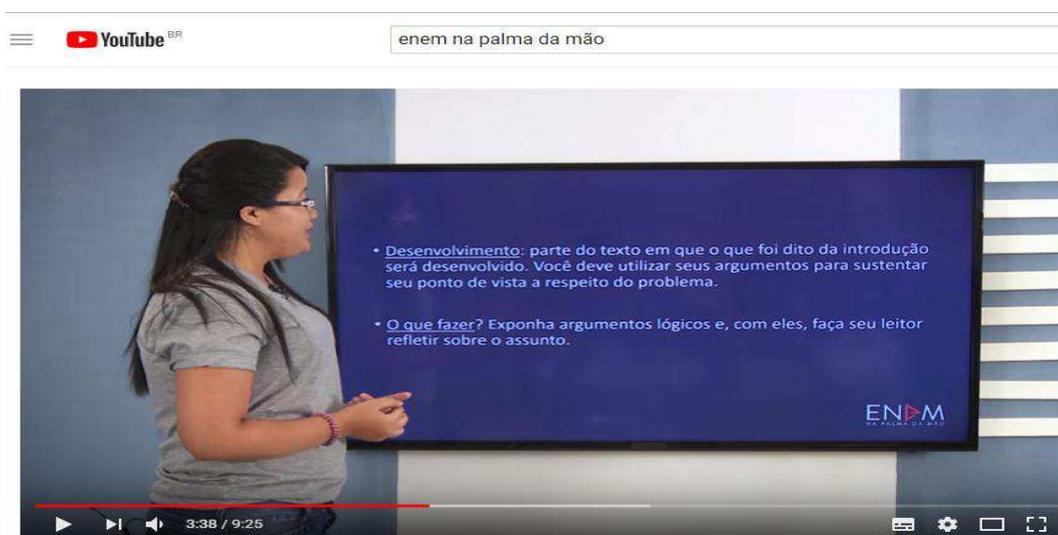
Como mencionado, a Fig. 17 “Exemplificação da introdução na V14” ilustra o momento em que a estagiária-expositora exemplifica a parte destinada à introdução com um trecho de uma redação do ENEM 2014 que abordou o tema “Publicidade infantil em questão no Brasil”. Quanto ao momento da explicação, assim como nas etapas de definição demonstradas, elas vão sendo incorporadas na própria exposição do exemplo. A estagiária aponta que o autor do trecho parte de uma contextualização histórica e menciona duas instâncias que serão desenvolvidas no interior do texto. Vejamos.

Trecho 36:

[...] repare que de início o autor ele contextualiza ele traz um acontecimento histórico...que foi o capitalismo e como ele vai influenciar na publicidade infantil...eu também destaquei duas instâncias...a família e o estado...por que...porque essas duas instâncias vão ser desenvolvidas no decorrer do seu texto[...].

Este Trecho 36 revela que a explicação está interligada ao momento de leitura do próprio exemplo. A estagiária-expositora explica como a introdução está organizada, de que modo o autor a estruturou e sinaliza um modo de adequação ao texto solicitado no exame. Na sequência, ela exhibe a conceituação de desenvolvimento com orientações para a sua correspondência com o que foi pontuado na introdução, como forma de expandir e desenvolver por meio de argumentos o que foi sinalizado nesta contextualização introdutória, conforme ilustra a Fig. 18.

Figura 18: Conceituação do desenvolvimento na VA14

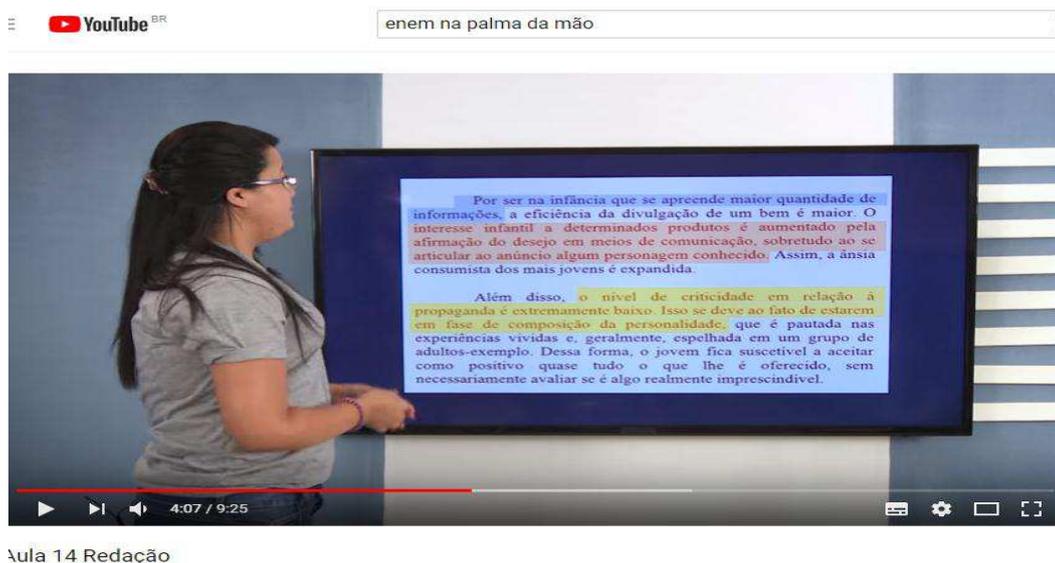


Aula 14 Redação

Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

Com base na leitura realizada, a estagiária-expositora parafraseia o que foi lido e apresenta como exemplo o desenvolvimento do texto dissertativo-argumentativo da redação do ENEM 2014, como podemos verificar na Fig. 19 a seguir.

Figura 19: Exemplificação do desenvolvimento na VA14.



Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

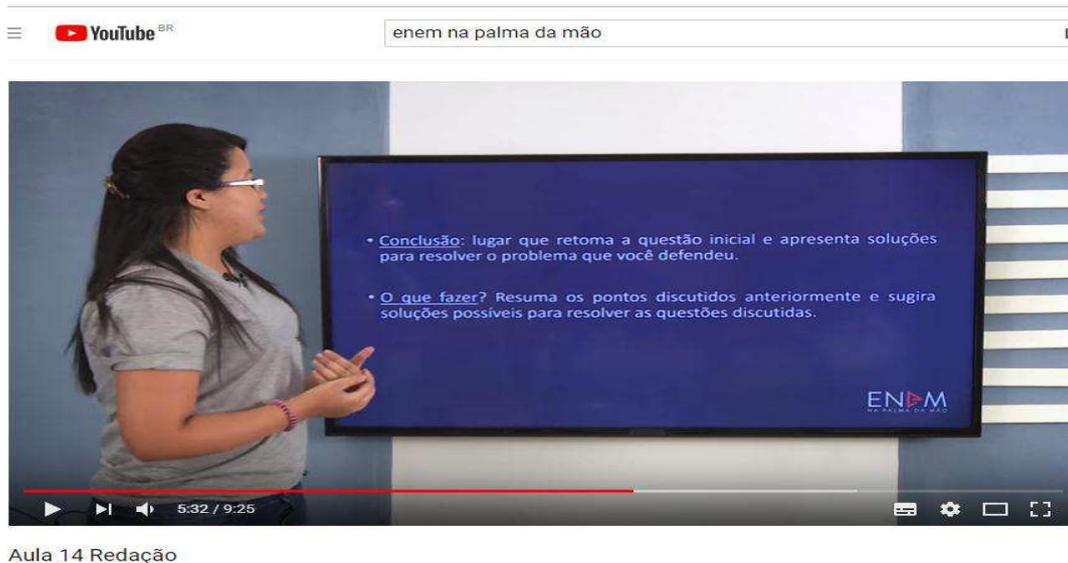
A partir da leitura do *slide* representado na Fig. 19 “Exemplificação do desenvolvimento na VA14”, a estagiária-expositora conduz o aluno-usuário-internauta a observar que o autor do texto traz três diferentes argumentos como forma de fundamentar a sua tese e persuadir o leitor. Vejamos.

Trecho 37:

Reparem aqui no desenvolvimento que o autor utilizou três argumentos pra convencer o leitor sobre o seu ponto de vista...o primeiro diz em relação a infância [...] o segundo argumento diz respeito a como os meios de comunicação influenciam no capitalismo e na publicidade infantil e o terceiro argumento é como essas industrias como também os meios de comunicação eles fabricam produtos baseados em personagens infantis para que a criança tenha o desejo de comprar.

O mesmo procedimento é visualizado para com a conceituação da conclusão, como a sequência que abarca uma retomada da questão inicial e traz a proposta interventiva, conforme Fig. 20.

Figura 20: Conceituação da conclusão na VA14

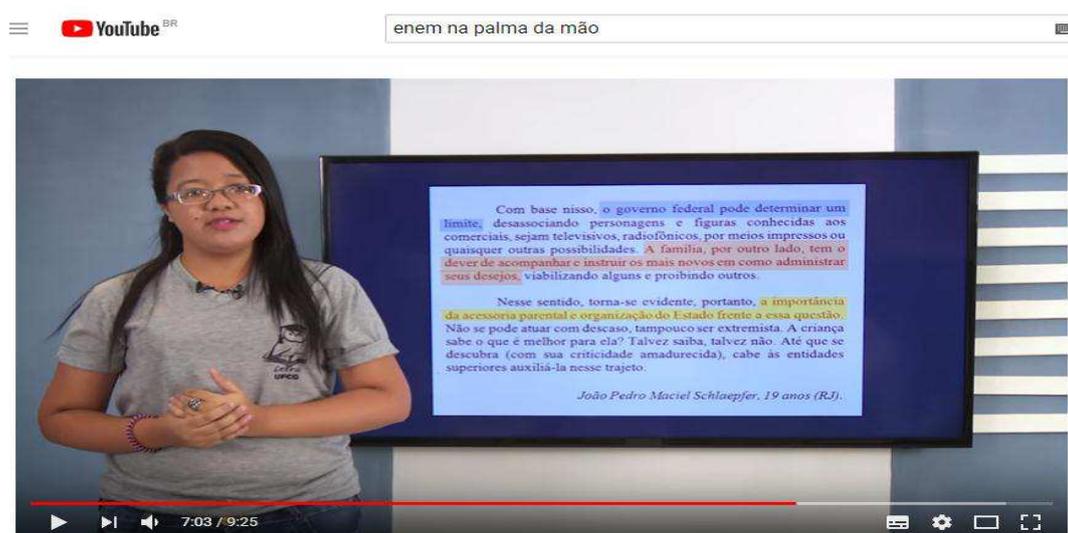


Aula 14 Redação

Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

O atendimento à conclusão é orientado pela estagiária-expositora por meio de um resumo do que foi desenvolvido, com a apresentação de soluções resolutivas. A exemplificação, por sua vez, é realizada com a leitura da conclusão da mesma redação presenciada nas sequências anteriores e traz em sua estrutura um retorno às duas instâncias sinalizadas na introdução, envolvendo possíveis soluções interventivas. Vejamos.

Figura 21: Exemplificação da conclusão na VA14



Aula 14 Redação

Fonte: <https://youtu.be/NCT210HQs9M>

Trecho 38:

Reparem que as duas instâncias que foram citadas na introdução foram retomadas aqui na conclusão para solucionar o problema desenvolvido antes no texto.

Sendo assim, a partir dessas ilustrações, percebemos uma videoaula situada na variação 1 por apresentar uma sequência em torno da definição, exemplificação e explicação. Porém com pequenas paráfrases no interior desses percursos. Tal recorrência está atrelada ao processo de didatização, como forma de tornar o conteúdo ensinável (MENDES, 2015).

No que diz respeito ao tipo de conteúdo evidenciado, conseguimos visualizar o tipo conceitual por ser a primeira estratégia utilizada na abordagem do texto dissertativo-argumentativo, porém com predominância no procedimental, tendo em vista uma especificação das sequências organizativas do texto de modo minucioso, como forma de conscientizar o aluno-usuário-internauta na produção da redação (ZABALA, 1998).

Um outro enfoque está relacionado a presença e diferença do tratamento das semioses entre as VA2 e VA14. Enquanto que a videoaula situada no eixo da leitura abarca gêneros com imagens, cores, texturas, a VA14 envolve a presença das cores como elementos importantes para a visualização sequencial no texto. As diferentes cores possibilitam observar o modo como o candidato organizou, fundamentou, argumentou e propôs sua solução interventiva. Mesmo diante de uma videoaula com predominância da linguagem verbal, percebemos o quanto o visual das cores cooperam com o conteúdo ministrado (BARTON; LEE, 2015; SILVA, 2016).

Quanto à relação da estratégia de abordagem utilizada, em torno do percurso iniciado pela definição, com a concepção de ensino, presenciemos uma relação de proximidade com a concepção behaviorista, com abordagem tradicional.

Com base nestas identificações prototípicas, conseguimos observar, tanto no primeiro eixo (leitura) como no segundo (escrita) que, apesar de suas diferenças, a estratégia de abordagem é evidenciada como uma só, a qual denominamos de variação 1, cujo percurso é iniciado pela definição e sequenciado pela exemplificação e explicação. Tal identificação nos direciona para a discussão dos tipos de conteúdos empreendida por Zabala (1998) ao propor uma natureza variável destes. Ao relacionarmos a classificação do autor às estratégias de abordagem dos conteúdos de Língua Portuguesa representados pelas VA1, VA2, V14, VA15 e VA16, conseguimos visualizar uma didatização que concorre

para a recorrência de conteúdos conceituais (as definições antecedem o exemplo como modo de visualização ou relação do conceito com um fim prático) e procedimentais, uma vez que a abertura das videoaulas se davam por definições, seguidas de procedimentos.

As estratégias presentes nas VA1 e VA2 objetivam alcançar e preparar os candidatos para o ENEM, por meio de conceituações e explicações em torno do modo como deve ser realizada a leitura de gêneros multimodais. Isso concorre para a maneira como estes candidatos devem agir diante de questões desse tipo. Da mesma forma, as estratégias das VA14, VA15 e VA16 abarcam uma finalidade, tanto conceitual como procedimental, elas têm o objetivo de esclarecer a organização da redação do exame e mostrar os procedimentos para com a produção do texto dissertativo-argumentativo.

Ao identificarmos o modo como os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa estão didatizados nas videoaulas descritas e a forma como as estratégias de abordagem presentes revelam uma concepção de ensino de LP que influenciou o contexto educacional, compreendemos que existe uma relação entre as estratégias de abordagem observadas nas VA1, VA2, VA14 e VA15 e a concepção de ensino behaviorista por englobar um comportamento direcionado para o condicionamento (PEREIRA, 2010; OSTERMANN e CAVALCANTI, 2011; SILVA, 2017). Neste caso, uma transmissão de conteúdos com definições ou conceituações, corroborando assim, em uma abordagem de ensino tradicional (PEREIRA, 2010). Já em relação às estratégias presentes na VA16, podemos perceber os mesmos tipos de conteúdos (conceituais e procedimentais), porém sua relação com a concepção de ensino behaviorista é divergente, por não envolver um conteúdo de LP.

Além disso, é possível evidenciar que constatamos uma abordagem de ensino tida como tradicional, porém com conteúdos expostos em um suporte que faz parte da contemporaneidade. Tal percepção revela que as modificações tecnológicas interferiram os diferentes contextos sociais, entre eles, a própria educação, que vem adequando-se à sua utilização e inserção. Não significa dizer que a abordagem tradicional não possa ser utilizada, segundo Pereira (2010), a questão é que ela não deve ser a única. Na verdade, como tudo começou a partir de uma disciplina na graduação que proporcionou o surgimento de um projeto destinado aos candidatos ao ENEM como forma de contribuir com a sua formação e desempenho no exame, isso pode refletir a própria organização e didatização de conteúdos de LP para um ambiente digital inserida em um espaço de docentes em formação, um reflexo do ensino realizado em aulas presenciais, tornando-se

assim, referência para uma atuação diante das câmeras, mesmo que em meio a diferentes recursos audiovisuais.

3.1.2 Estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com definição

A segunda variação compreende o percurso iniciado pela exemplificação e concluído pela definição e, ainda, tomando o Quadro 03 como referência, destaca-se a VA6. Esta VA se situa no eixo da análise linguística, e é ministrada por um estagiário-expositor acerca do tema “Variação linguística”, cujo conteúdo é o “Multilinguismo (As línguas indígenas e africanas na formação do português brasileiro). Ela está descrita no canal “ENEM na palma da mão” como sendo a terceira aula de um conjunto de três sobre variação linguística, sua duração é de 6 minutos e 47 segundos.

O início da VA6, assim como as anteriores parte da exposição do que será abordado ao longo da videoaula. Com isso, o estagiário-expositor menciona que a abordagem envolverá a conceituação de multilinguismo e as contribuições das línguas indígenas e africanas no processo de formação do português brasileiro. Vejamos.

Figura 22: Apresentação dos conteúdos da VA6



Aula 06 Variação Linguística

Fonte: <https://youtu.be/kgdee42BtRk>

Na sequência e diferentemente das videoaulas presentes na primeira variação, cujo percurso é introduzido pela definição, esta tem seu início motivado pela leitura de uma questão do ENEM 2011. Tal estratégia é realizada pelo estagiário-expositor como forma de contextualizar, de forma interdisciplinar, o período de colonização no Brasil por meio de uma questão do exame que apresenta um texto acerca da história da Língua Portuguesa e tem em seu enunciado um direcionamento para a alternativa que melhor indique o resultado da formação linguística brasileira, conforme Fig. 23 a seguir.

Figura 23: Apresentação de questão do ENEM como exemplo na VA6

Questão 118, ENEM, 2011

Quando os portugueses se instalaram no Brasil, o país era povoado de índios. Importaram, depois, da África, grande número de escravos. O Português, o Índio e o Negro constituem, durante o período colonial, as três bases da população brasileira. Mas no que se refere à cultura, a contribuição do Português foi de longe a mais notada.

Durante muito tempo o português e o tupi viveram lado a lado como línguas de comunicação. Era o tupi que utilizavam os bandeirantes nas suas expedições. Em 1694, dizia o Padre Antônio Vieira que "as famílias dos portugueses e índios em São Paulo estão tão ligadas hoje umas com as outras, que as mulheres e os filhos se criam mística e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala é a dos Índios, e a portuguesa a vão os meninos aprender à escola."

TEYSSEIER, P. História da língua portuguesa. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1994 (adaptado).

A identidade de uma nação está diretamente ligada à cultura de seu povo. O texto mostra que, no período colonial brasileiro, o Português, o Índio e o Negro formaram a base da população e que o patrimônio linguístico brasileiro é resultado da

- contribuição dos índios na escolarização dos brasileiros.
- diferença entre as línguas dos colonizadores e as dos indígenas.
- importância do padre Antônio Vieira para a literatura de língua portuguesa.
- origem das diferenças entre a língua portuguesa e as línguas tupi.
- interação pacífica no uso da língua portuguesa e da língua tupi.

Aula 06 Variação Linguística

Fonte: <https://youtu.be/kgdee42BtRk>

A partir da leitura do texto, enunciado e alternativas, o estagiário-expositor direciona-se para a câmera e contextualiza de modo explicativo o texto base da questão como forma de orientar os alunos-usuários-internautas a perceberem a alternativa correta. Ao mesmo tempo em que essa contextualização é realizada, há uma ligação introdutória com o conteúdo ministrado, já que envolve o multilinguismo e, consequentemente, o processo de formação do português brasileiro em torno das línguas indígenas e africanas. Vejamos.

Trecho 39:

Ora se no Brasil colônia a população era formada pelos portugueses pelos índios e pelos africanos logo é::...o patrimônio linguístico brasileiro é resultado da interação pacífica entre a língua portuguesa e a língua tupi...nesse caso alternativa correta é a letra "e".

Tal paráfrase e contextualização com base no texto da questão do ENEM sinalizam a alternativa “e” como a correta.

Posteriormente, o estagiário-expositor aborda a definição de multilinguismo e o desaparecimento das línguas indígenas e africanas. Ele enfatiza que durante o Brasil colônia as três línguas viviam em conjunto e possibilitavam a comunicação, sendo esse processo, por isso, chamado de multilinguismo, como ilustrado no Trecho 40.

Trecho 40:

No período do Brasil colônia o português o índio e o africano passaram a conviver...logo cada um tinha a sua língua e assim a língua do português as línguas indígenas e as língua africana...foram usadas como meio de comunicação...e:: essa interação entre as línguas é o que nós entendemos como multilinguismo.

Os demais momentos da VA6 englobam a exposição de palavras de origem indígena e africana presentes no português brasileiro e a leitura e resolução de uma outra questão do ENEM acerca do acervo linguístico indígena.

No mais, a estratégia de abordagem utilizada pelo estagiário-expositor parte da leitura de uma questão enquanto exemplo, seguida de contextualização histórica do processo de formação do português brasileiro em consonância com as línguas indígena e africana, para, então, definir o multilinguismo. Tal percurso iniciado pelo exemplo e concluído pela definição caracteriza a VA6 e possibilita pensarmos que o conteúdo abarca o tipo factual por envolver um conhecimento informativo do universo histórico, mas ao mesmo tempo com um determinado objetivo que era enquadrá-lo em um conceito (o multilinguismo). A questão é que o caminho para a definição foi invertido, porém com função conceitual (ZABALA, 1998).

No que tange à concepção de ensino, podemos enfatizar que o estagiário-expositor inicia o conteúdo com a leitura de uma questão do ENEM. Essa estratégia abarca a utilização de um exemplo como introdução para a exposição do multilinguismo e processo de formação do português brasileiro, o texto base presente na questão dialoga com o referido conteúdo e faz com que a exposição caracterize um exemplo situado em um dado contexto, ou seja, a prova de linguagens. Levando em consideração que as videoaulas são direcionadas para candidatos ao ENEM, percebemos uma estratégia de abordagem em consonância com o uso e funcionalidade da língua. Sendo assim, a VA6 tem uma relação

de proximidade com a concepção sociointeracionista por comportar uma abordagem discursiva da linguagem.

3.1.3 Estratégia com percurso iniciado pela contextualização

A terceira variação destaca as videoaulas que apresentam uma estratégia de abordagem com percurso iniciado pela contextualização. Tal recorrência pode ser observada nas VA8, VA10, VA12 e VA13.

A VA8 é apresentada no canal como sendo a segunda aula de um conjunto de seis sobre o tema “Concordância verbal e nominal” e aborda o conteúdo “Concordância nominal (regra geral)”. Sua exposição é realizada por um estagiário-expositor com duração de 7 minutos e 50 segundos. No momento de abertura, o estagiário-expositor menciona que o conteúdo será abordado com foco na regra geral. Seguidamente, ele fala da concordância nominal de modo contextualizado, situando-a enquanto regra presente na norma padrão e importante para o atendimento ao texto dissertativo-argumentativo presente no ENEM. A maneira como o estagiário contextualiza amplia a sua simples definição, pois ele tenta situar a sua relação com a norma padrão, a necessidade de seu domínio no exame e a credibilidade proporcionada por seu uso. Vejamos.

Trecho 41:

A concordância nominal é uma das regras apontadas pela norma padrão para o uso da língua e você sabe que a norma padrão é uma das variedades linguísticas que estabelece essas regras o uso da língua em situações mais formais...e::dominar a concordância nominal é importante quando você vai escrever por exemplo um texto dissertativo-argumentativo como é o caso do enem...então presta atenção no conteúdo dessa aula para que você possa usufruir desse conteúdo desse conhecimento na hora de escrever sua redação...lembre-se que um texto que apresenta um bom domínio da concordância nominal é um texto que tem mais credibilidade.

Ulteriormente, o estagiário-expositor exhibe uma tirinha do personagem Charlie Brown para que sirva de base para a compreensão do conteúdo. Com isso, realiza a sua leitura e destaca um trecho presente na tirinha que exemplifica um caso de concordância nominal. Nessa direção, a tirinha serve apenas como pretexto para a identificação e exemplificação, não sendo, portanto, realizada a sua interpretação. Vejamos.

Figura 24: Exemplificação com o uso da tirinha na VA8



Aula 08 Concordância Nominal

Fonte: <https://youtu.be/dPJA3EXGz4M>

Baseado na leitura dessa tirinha, o estagiário-expositor retira, como exemplo, o trecho “Um nariz grande” e “orelhas longas e estupidas” do terceiro quadrinho. A partir disso, ele situa cada palavra, apresentando a sua classe morfológica, bem como, o gênero e número a que pertence, levando em consideração a concordância nominal existente entre elas. Observemos.

Trecho 42:

Eu gostaria de chamar a sua atenção para o terceiro quadro dessa tirinha, mais especificamente para a última frase desse quadro...um nariz grande orelhas longas e estúpidas...vamos por partes...na primeira parte desta frase nós temos um nariz grande um conjunto de três palavras cujo núcleo é o substantivo nariz do gênero masculino e que está empregado nessa frase no singular... relacionando a palavra nariz nós temos a palavra um e a palavra grande...a palavra um é um numeral do gênero masculino e que está sendo empregado obviamente no singular nesta frase...já o adjetivo grande é uma palavra do gênero neutro e ele pode concordar tanto com uma palavra do gênero masculino quanto com uma palavra do gênero feminino e ele está empregado também no singular...portanto perceba que há uma relação de concordância de harmonia de acordo entre estas três palavras.

A estratégia de abordagem realizada pelo estagiário-expositor se dá de modo detalhado, observando a relação e acordo entre as palavras. O mesmo ocorre com o trecho “orelhas grandes e estúpidas”. Em seguida, é apresentado um outro trecho de uma manchete de revista que também traz um exemplo de concordância nominal, cujos tratamento e explicação ocorrem de modo semelhante ao da primeira situação. A partir

disso, o estagiário exibe a conceituação da regra geral para a concordância nominal, conforme evidencia a Fig. 25.

Figura 25: Conceituação da regra geral da concordância nominal na VA8



Fonte: <https://youtu.be/dPJA3EXGz4M>

Nesta conceituação, há uma sinalização para a relação de concordância entre o substantivo e seus determinantes no que corresponde às flexões de gênero e número. Quanto aos demais momentos da VA8, podemos ressaltar que o estagiário-expositor ainda apresenta mais um exemplo com o uso do gênero tirinha e uma atividade com um trecho retirado de uma revista. Um aspecto a ser mencionado é que a sua exposição pode ser visualizada de duas formas estratégicas. A primeira engloba o percurso da contextualização, exemplificação e definição, conforme ilustramos anteriormente e o segundo restringe-se a leitura de exemplos (tirinha e trecho de uma revista), retirada e focalização em trechos que exemplificam a concordância nominal e menção a sua regra.

Atentando-se para a organização estratégica inicial, podemos corroborar que, em se tratando do eixo da análise linguística que situa a VA8, temos um tratamento semelhante ao da gramática tradicional. Embora o estagiário-expositor realize a leitura da tirinha, ocorre uma retirada de um trecho que melhor exemplifique a regra, inviabilizando qualquer relação contextual. Entretanto, o ensino de gramática representa uma das questões mais desafiadoras para o professor de Língua Portuguesa, pois envolve uma saída da zona de conforto de um ensino cristalizado, reconhecido como um “modelo” tradicional que

privilegia a língua enquanto normativa e descritiva. De acordo com Mendonça (2006, p. 200-201), o termo “tradicional” não abarca um sentido depreciativo, porém significa “um conjunto de práticas que se solidificaram com o passar do tempo, com regularidade de ocorrência, o que terminou por constituir uma ‘tradição’”. Ainda segundo a autora, o esforço de relacionar uma nova concepção ao ensino da gramática tradicional é compreensível por constituir uma proposta diferente da prática de ensino do professor. Nesse sentido, enfrentamos um momento desafiador, em que coexistem “velhas” e “novas” práticas no âmbito de ensino da gramática, de certo modo, conflituosas (MENDONÇA, 2006). Além disso, o termo análise linguística é discutido por Mendonça (2006, p. 206) como uma ampliação dos aspectos gramaticais, “mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros”.

Em se tratando da importância da leitura de gêneros multimodais, considerando os seus recursos verbais e visuais, percebemos uma ausência deste tratamento na VA8, tendo em vista que o gênero tirinha é compreendido enquanto pretexto para a aplicação da regra da concordância nominal (BARTON; LEE, 2015; SILVA, 2016).

Quanto ao tipo de conteúdo, consideramos o conceitual e procedimental, pois, mesmo tendo um percurso iniciado pela contextualização, a finalidade direciona-se para o conceito e, de certo modo, procedimento, em função do atendimento normativo na escrita do texto dissertativo-argumentativo (ZABALA, 1998).

No que se refere à concepção de ensino, podemos estabelecer uma relação de convergência da estratégia de abordagem com a concepção behaviorista, porém com um teor emergente sociointeracionista, pois há uma tentativa de relacionar o uso da língua a um dado contexto. A abordagem nem é totalmente behaviorista, nem muito menos totalmente sociointeracionista, mas está em processo de mudança, emergência.

A VA10 está descrita no canal como sendo a quarta aula de um conjunto de seis sobre o tema “Norma padrão (concordância nominal e verbal)”. Sua exposição é realizada por uma estagiária-expositora que ministra o conteúdo “Concordância verbal (regra geral)” em 7 minutos e 34 segundos. A exposição é introduzida a partir da apresentação topicalizada do que será ministrado. Vejamos.

Figura 26: Apresentação topicalizada dos conteúdos na VA10



Fonte: <https://youtu.be/Zc07ezE4TmY>

Conforme evidencia a Fig. 26 “Apresentação topicalizada dos conteúdos na VA10”, a exposição do conteúdo “Concordância verbal (regra geral)” engloba a “concordância do verbo com o sujeito simples” e a “concordância do verbo com o sujeito composto”. Em seguida, a estagiária-expositora apresenta uma contextualização como forma de fazer com que o aluno-usuário-internauta reconheça a importância da norma padrão da língua portuguesa, bem como sua função. Além disso, é pontuado que a concordância verbal é uma das maneiras de atendimento à norma, por meio da observação da relação entre os termos essenciais da oração, conforme destaca o Trecho 43.

Trecho 43:

Mas antes de iniciarmos é importante mencionar que a norma padrão da língua portuguesa é responsável por estabelecer critérios de correção gramatical impondo maneiras certas e padronizadas de falar e escrever...por isso uma das formas de nos adequarmos a esta norma é reconhecendo a importância da concordância verbal...de modo geral em se tratando dos termos essenciais da oração sabemos que o sujeito é o ser de quem se declara algo e o predicado é a declaração que se refere ao sujeito...portanto há uma íntima relação entre estes termos...daí o verbo sempre concordar em número e pessoa com o sujeito da oração.

Apoiada nessa contextualização, a estagiária-expositora apresenta um exemplo introdutório para a identificação da concordância verbal em um dado contexto. Sendo assim, o exemplo é um anúncio publicitário da marca Artex-arte em cama, mesa e banho. Vejamos.

Figura 27: Anúncio publicitário como exemplo introdutório na VA10



Aula 10 Concordância Verbal

Fonte: <https://youtu.be/Zc07ezE4TmY>

A Fig. 27 “Anúncio publicitário como exemplo introdutório na VA10” apresenta o *slide* com a imagem do anúncio e a presença de uma oração em destaque ao lado. Apesar da oração estar destacada, a estagiária-expositora parte de uma leitura e interpretação do que está sendo veiculado no anúncio publicitário, abarcando a presença do texto verbal e não verbal em que o modelo da marca demonstra revelar felicidade em função da produção e venda dos produtos. Vejamos.

Trecho 44:

Para introduzirmos esse momento temos aqui a imagem de um anúncio publicitário da marca artex arte em cama mesa e banho [...] se observarmos o modo como o modelo do anúncio está segurando a toalha bem próxima ao rosto vamos perceber que isso está relacionado a essa descrição dessa sensação de felicidade em torno da produção e venda do produto da marca...

A partir da leitura e interpretação do anúncio, a estagiária-expositora direciona o aluno-usuário-internauta a observar o segundo período “A gente não sabe se ri ou se chora”, presente no texto verbal. Relaciona o seu uso com o cotiado das pessoas, tentando enfatizar o quanto é comum utilizarmos expressões semelhantes a esta, porém ressalta que, em se tratando da adequação a norma padrão, a oração precisa ser modificada, conforme Trecho 45.

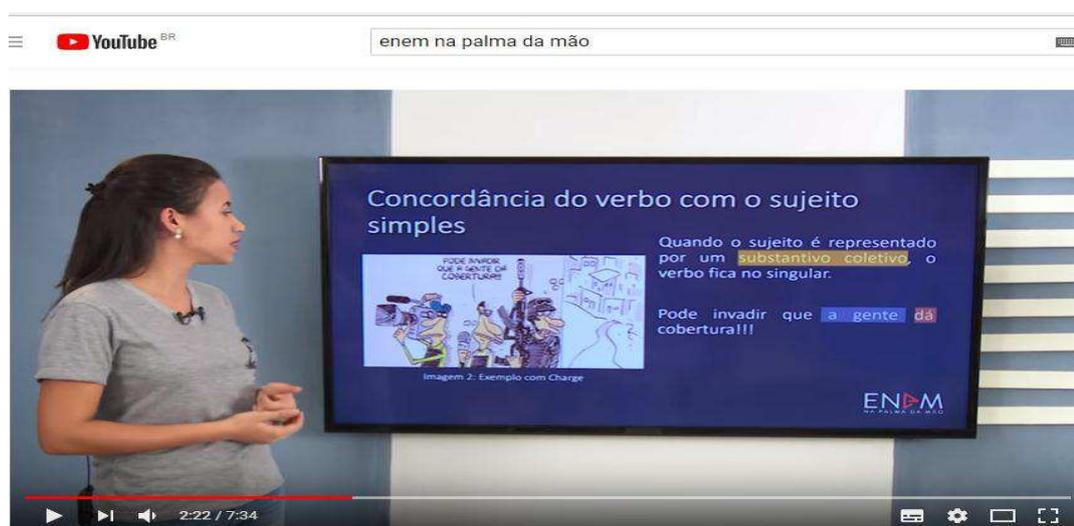
Trecho 45:

e se atentarmos para o segundo período “a gente não sabe se ri ou se chora” vamos perceber que é muito comum utilizarmos no dia a dia a variedade não padrão da língua...mas quando pensamos na norma padrão precisamos adequar isso...por isso temos “nós não sabemos se rimos ou se choramos”...como você pode perceber o sujeito nós está em concordância com os verbos sabemos rimos e choramos que estão na terceira pessoa do plural.

Tal exemplo introdutório tenta situar os internautas ao uso da variedade padrão e possibilita a percepção da importância da relação concordante entre sujeito e predicado.

Desse modo, a estagiária apresenta o primeiro subtópico “Concordância do verbo com o sujeito simples”. Mais uma vez, parte da leitura e interpretação de um exemplo, neste caso, uma *charge*, concentra-se em um período presente no texto verbal e apresenta a regra gramatical. Vejamos.

Figura 28: Primeiro exemplo da regra da concordância do verbo com o sujeito simples



Aula 10 Concordância Verbal

Fonte: <https://youtu.be/Zc07ezE4TmY>

A exposição do primeiro exemplo acerca da “Concordância do verbo com o sujeito simples” traz uma *charge* com três personagens (dois representam uma equipe jornalística e o outro um policial), em um contexto que aparenta caracterizar uma comunidade em que ocorrem confrontos policiais. Nela, o personagem que aparenta simbolizar o repórter fala “Pode invadir que a gente dá cobertura”, conforme ressalta o Trecho 46.

Trecho 46:

A partir disso entramos no primeiro tópico a concordância do verbo com o sujeito simples...temos um exemplo que é uma charge [...] como você pode perceber o humor reside na utilização do termo cobertura pelo repórter tendo em vista que esse termo é muito utilizado no contexto policial e nesse caso está sendo utilizado pelo pela uma equipe jornalística.

Após a leitura e interpretação da charge, a estagiária-expositora direciona-se para o texto verbal e apresenta a regra para situações em que o sujeito é representado por um substantivo coletivo, sinalizando o modo como estão representados sujeito e verbo da oração. Vejamos.

Trecho 47:

Se olharmos para essa oração nós temos uma regra para isso que diz o seguinte quando o sujeito é representado por um substantivo coletivo, o verbo fica no singular...é por isso que o substantivo coletivo a gente que está representando o sujeito está em concordância com o verbo dá que está na terceira pessoa do singular.

Para os demais exemplos apresentados na VA10, o tratamento é semelhante a este. A estagiária-expositora leva em consideração uma primeira leitura e interpretação do gênero, direciona-se para uma oração que possa ser utilizada enquanto exemplo para a regra e relaciona regra com exemplo.

Diante do exposto, podemos destacar que há uma diferença de tratamento do conteúdo entre a VA8 e VA10. Enquanto na VA8 o estagiário expositor faz a leitura do exemplo e destaca um trecho que melhor exemplifique a concordância verbal, na VA10, a estagiária-expositora busca realizar a leitura e interpretação do gênero, para, em seguida, focalizar uma oração que melhor evidencie a regra apresentada.

No que se refere ao tratamento dos recursos multimodais na VA10, conseguimos perceber que, embora haja um destaque para a presença interpretativa do gênero, a estagiária-expositora poderia ter explorado um pouco mais os recursos visuais da charge exemplificada. Ela interpreta e situa o termo “cobertura” que abarca um significado semântico e humorístico no contexto da charge, porém não ressalta a presença dos personagens de modo detalhado, nem muito menos a representatividade da comunidade em que perpassa o confronto policial (BARTON; LEE, 2015; SILVA, 2016).

Quanto ao tipo de conteúdo recorrente na abordagem, podemos identificar o conceitual, por envolver uma situação em que a exposição parte de um dado contexto, de

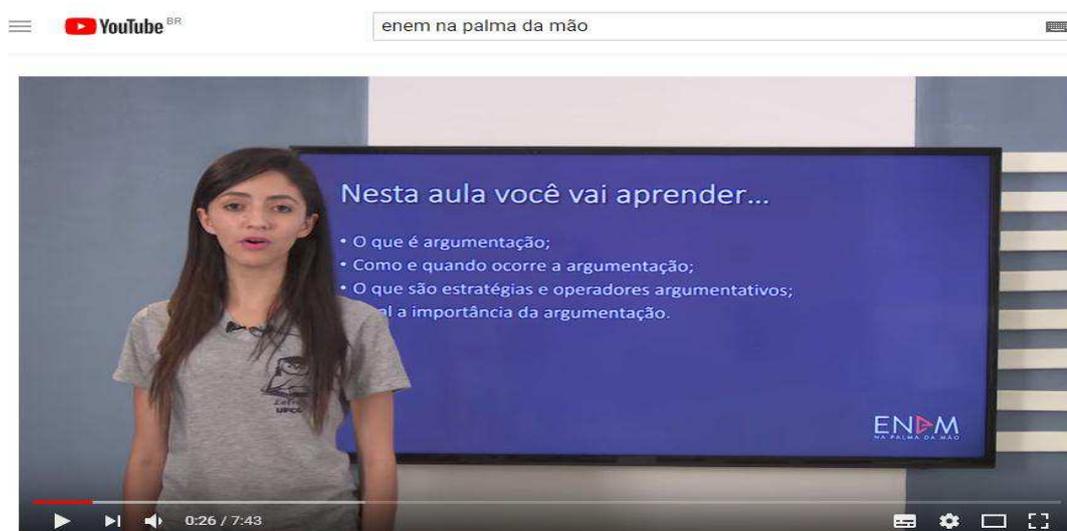
um dado exemplo, mas com o propósito de visualizar uma regra gramatical, ou seja, um conceito que representa a norma padrão da língua portuguesa (ZABALA, 1998).

Em se tratando da concepção de ensino, é possível perceber um caminho estratégico de abordagem por meio da contextualização, exemplificação e definição, contudo os exemplos ou expressões utilizadas trazem uma relação com o modo como fazemos uso da língua no dia a dia, principalmente, quando a estagiária-expositora afirma que é comum utilizarmos a língua do modo como está sendo representada nos exemplos. Sendo assim, a estratégia de abordagem utilizada tem uma relação de proximidade com a concepção sociointeracionista, no que se refere à reflexão discursiva da linguagem (PEREIRA, 2010; SILVA, 2017).

A VA13, por sua vez, é caracterizada no canal como sendo a primeira videoaula de um conjunto de cinco acerca do tema “Produção de texto dissertativo-argumentativo”. Ela é ministrada por uma estagiária-expositora que aborda o conteúdo “Argumentação, Estratégias e Operadores Argumentativos” em 7 minutos e 43 segundos.

O início, assim como nas videoaulas anteriores, compreende a exposição topicalizada do que será abordado ao longo da VA13. Tal topicalização abarca a conceituação da argumentação, bem como sua importância, onde pode ser encontrada, além das estratégias e operadores argumentativos. Vejamos.

Figura 29: Exposição topicalizada dos conteúdos na VA13



Aula13 Redação

Fonte: <https://youtu.be/B3sYqQ3ZANE>

Logo após a exposição do que será abordado, a estagiária-expositora apresenta uma contextualização introdutória para subsidiar a sua ministração acerca da argumentação. Ela parte de um típico exemplo do cotidiano da relação entre mãe e filho ou da professora com o aluno para enfatizar o quanto utilizamos o recurso argumentativo para persuadir o outro, conforme ilustra o Trecho 48.

Trecho 48:

[...] o que você faria se quisesse muito ir ao shopping com seus amigos mas para isso tivesse que convencer a sua mãe a deixá-lo ir ou o que faria se precisasse convencer sua professora a realizar mais uma revisão antes daquela tão temida prova? Isso mesmo! Você utilizaria todos os argumentos possíveis para convencê-las a mudar de opinião...Fazemos isso o tempo todo.

A partir da leitura do Trecho 48, podemos visualizar que a estagiária apresenta uma contextualização baseada em algo recorrente no dia a dia das pessoas e que o exemplo tem um tom interrogativo como se estivesse priorizando uma tentativa interativa, mesmo que a distância e sem a real presença de alunos. Isso pode ser associado ao Trecho evidenciado no tópico “Perfil dos sujeitos”, na metodologia, em que a EE1 pontua que a maior dificuldade foi perceber que não teria uma interação com o aluno como a que é recorrente nas aulas presenciais. Desse modo, a estagiária da VA13 pode ter feito uso de expressões dialogais em tom de pergunta para tornar o conteúdo o mais próximo possível do candidato ao ENEM.

Na sequência, ela exhibe uma tirinha do personagem Calvin como exemplo do uso da argumentação. Nela, o personagem pergunta a sua mãe se eles podem ir comer pizza, porém a mãe argumenta que eles comeram pizza no dia anterior e que elas são caras. Porém Calvin não aceita a argumentação da mãe e contra-argumenta questionando se ela prefere passar a noite cozinhando e lavando pratos em vez de gastar dinheiro. Com isso, ele consegue convencê-la a jantar pizza. Vejamos.

Figura 30: Exibição da tirinha como exemplo na VA13



Aula13 Redação

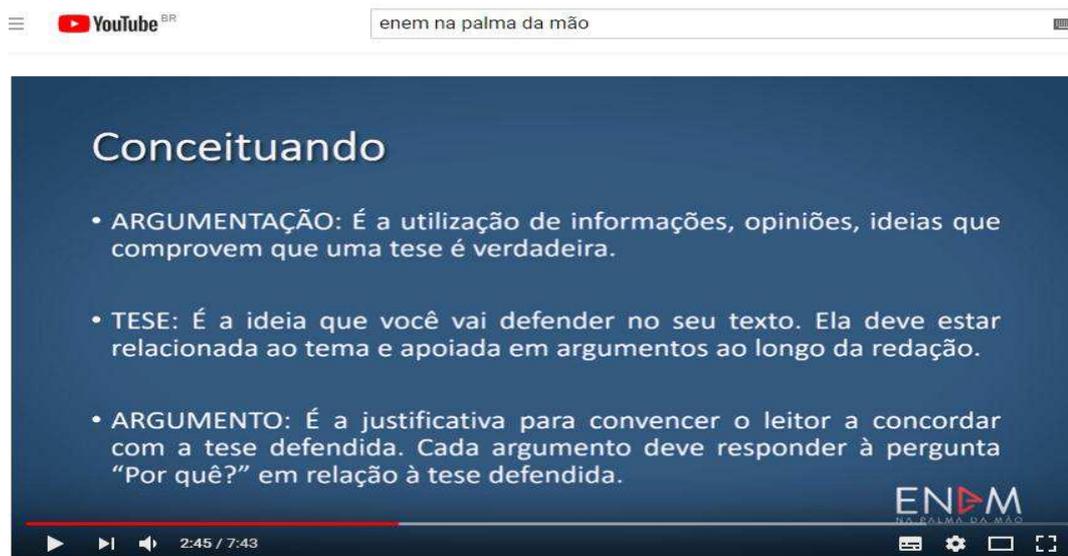
Fonte: <https://youtu.be/B3sYqQ3ZANE>

Trecho 49:

Olhando para a tirinha percebemos que Calvin apresenta no primeiro quadrinho uma tese uma ideia inicial ir comer pizza naquele dia mas sua mãe não aceita e apresenta dois argumentos que são contrários à tese apresentada pelo garoto e são eles o fato de terem comido pizza fora no dia anterior e também comer sempre fora de casa é caro...porém o garoto insatisfeito [...] contra-argumenta [...] apresenta novos argumentos que vão contra o de sua mãe [...] desta forma ele convence a mãe a mudar de opinião.

O tratamento dado pela estagiária ao exemplo exposto parte de sua leitura, interpretação e uso de termos próprios das sequências argumentativas (argumentação, tese, argumento) que são esclarecidos e conceituados após esse momento interpretativo, conforme ilustra a Fig. 31.

Figura 31: Exposição de termos característicos da sequência argumentativa



Fonte: <https://youtu.be/B3sYqQ3ZANE>

Tal percurso estratégico de abordagem corresponde à sequência da contextualização, exemplificação e conceituação. É possível perceber que a estagiária-expositora parte de uma situação inicial contextualizada, apresenta uma tirinha em que são observadas sequências argumentativas e finaliza a sua abordagem com a conceituação da argumentação, tese e argumento.

No que se refere à exploração verbal e visual, observamos uma focalização muito mais verbal do que visual. Desse modo, se os dois recursos tivessem sido levados em consideração de modo vinculado, a compreensão da tirinha poderia ter sido mais contextualizada (BARTON; LEE, 2015; SILVA, 2016). Mesmo assim, o modo como a estagiária percorreu e evidenciou as estratégias argumentativas proporcionou um direcionamento para as conceituações. Os demais exemplos utilizados na VA13 ressaltaram a apresentação de tipos de argumentos em meio a explicações e exposição e leitura de operadores argumentativos sem uma visualização do seu uso.

Portanto, com base na estratégia de abordagem inicial da VA13, podemos estabelecer uma relação de proximidade com a concepção sociointeracionista, uma vez que ela parte de uma situação de uso cotidiano, incorporando assim, uma tentativa de trazer a abordagem discursiva da linguagem.

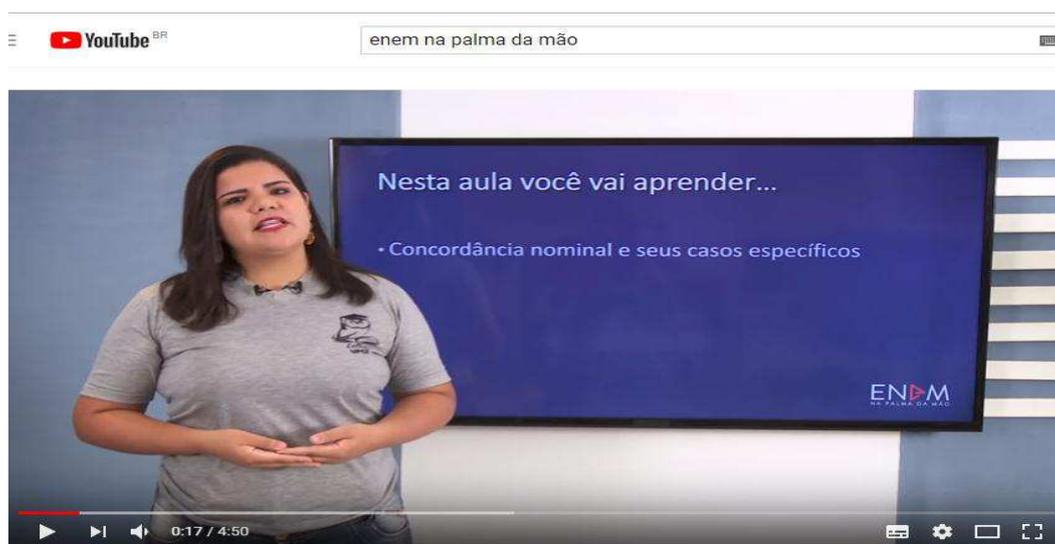
3.1.4 Estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído com explicação

A quarta variação salienta a abordagem do conteúdo através do percurso estratégico iniciado pela exemplificação e concluído pela explicação. Ela pode ser visualizada nas VA9 e VA11.

A VA9, embora esteja incompleta no canal, pois ao assisti-la conseguimos perceber a ausência do seu término, não inviabiliza a sua análise. Ela está descrita no canal como sendo a terceira VA de um conjunto de seis sobre o tema “Norma padrão (concordância nominal e verbal).” e exibe o conteúdo “Concordância nominal (casos específicos)” em 4 minutos e 50 segundos.

Introdutoriamente, a estagiária expositora menciona e exibe no *slide* que a VA irá abordar a concordância nominal e seus casos específicos, conforme ilustra a Fig. 32.

Figura 32: Exibição do conteúdo na VA9



Aula 09 Concordância Nominal

Fonte: <https://youtu.be/Z-YbjB9zJcc>

Antes de apresentar um exemplo, a estagiária-expositora faz a indicação da videoaula anterior (VA8) que introduz a regra geral da concordância nominal. Posteriormente, exibe a imagem de uma placa que evidencia a proibição de animais por meio do recurso verbal e visual. Vejamos.

Figura 33: Exibição de uma placa como exemplo na VA9



Aula 09 Concordância Nominal

Fonte: <https://youtu.be/Z-YbjB9zJcc>

Antes da leitura da placa, a estagiária-expositora direciona-se para os alunos-usuários-internautas em tom interrogativo perguntando se é comum encontrarmos placas como esta. Vejamos.

Trecho 50:

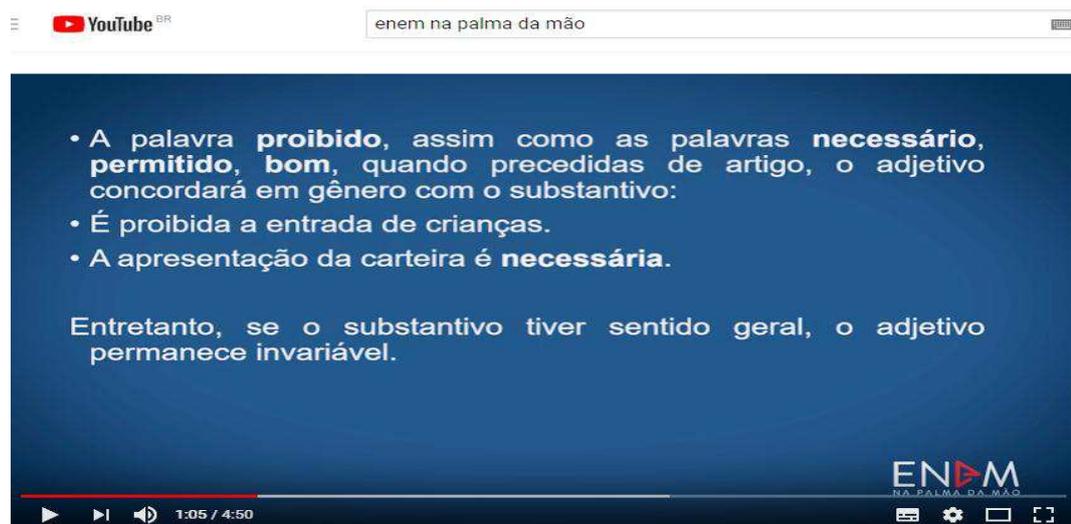
Para começar a nossa aula eu trouxe pra vocês a imagem de uma placa bastante comum...acredito que cada um de vocês já tenham visto uma placa conhecida como esta...

Após a leitura, sugere que eles reflitam e tentem perceber se existe alguma inadequação em torno da concordância nominal. Desse modo, ela responde afirmativamente e exhibe algumas palavras que sinalizam uma regra de concordância. Observemos.

Trecho 51:

Então eu espero que vocês reflitam aí em casa e observem nessa placa existe algum erro de concordância nominal? Então eu digo a vocês que sim...

Figura 34: Exibição de uma regra gramatical para o caso exemplificado na VA9



Aula 09 Concordância Nominal

Fonte: <https://youtu.be/Z-YbjB9zJcc>

A exibição da regra e de exemplos distanciados de um contexto é lida pela estagiária, porém sem a indicação ou sinalização das classes de palavras que estavam sendo mencionadas. No decorrer da VA9, são apresentados outros exemplos com característica de abordagem semelhante. Neste caso, conseguimos evidenciar que o percurso utilizado pela estagiária-expositora envolve a exibição de um exemplo, a apresentação da regra, porém como poucos indícios de explicação ou sinalização da presença e funcionamento das classes de palavras.

No que se refere à presença dos recursos multimodais, não identificamos um tratamento interpretativo que considere a relação entre o recurso verbal e visual. Entretanto, o uso dos exemplos é verificado enquanto pretexto para a regra gramatical.

Com base nisso, situamos a VA9 em um relacionamento convergente com a concepção behaviorista, por não conseguirmos visualizar uma reflexão de uso da língua, embora presenciemos expressões que tentam se aproximar de uma reflexão. Logo, a abordagem configura-se como tradicional, mas com a utilização de exemplos presentes no cotidiano.

A VA11 está especificada no canal como sendo a quinta videoaula de um conjunto de seis sobre o tema “Norma padrão (concordância nominal e verbal)” e refere-se ao conteúdo “Concordância verbal (casos específicos)”. Sua exposição é realizada por um estagiário-expositor em 7 minutos e 8 segundos.

O seu início, assim como as demais exposições, comporta a apresentação do que será abordado ao longo da VA. Neste caso, ela envolve o funcionamento do verbo “ser”. Vejamos.

Figura 35: Exposição do conteúdo da VA11



Fonte: https://youtu.be/U_UCgXllbXc

Ulteriormente, o estagiário-expositor menciona que os internautas já sabem que o sujeito e o verbo da oração precisam sempre estar em concordância. Possivelmente essa expressão se justifica pelo fato das videoaulas anteriores já terem feito diversas contextualizações acerca da concordância verbal. Em seguida, apresenta uma *charge*, como exemplo, que retrata uma crítica ao valor das passagens de ônibus. Nela, conseguimos visualizar a presença de dois personagens situados em um ponto de ônibus. Um deles pergunta o horário ao outro e obtêm como resposta que “Faltam 15 minutos para o próximo assalto”. Logo, a crítica reside na resposta do segundo personagem, evidenciando uma insatisfação com o valor das passagens, conforme ilustra a Fig. 36.

Figura 36: Exibição de *charge* como exemplo na VA11

YouTube BR

enem na palma da mão

O verbo ser

Que horas *são*?

Que hora *é*?

São duas horas.

É uma hora.

É meia-noite.



Figura 1.

ENEM NA PALMA DA MÃO

0:34 / 7:08

Aula11 Concordância Verbal

Fonte: https://youtu.be/U_UCgXllbXc

A partir da exibição do *slide* com a *charge*, o estagiário-expositor realiza a sua leitura e direciona-se para a oração presente na fala da primeira personagem. Com base nessa focalização, ele menciona a recorrência de expressões como “que horas são?” e “que hora é?”. Ressalta que elas estão em consonância com a norma padrão, porém, em se tratando das respostas, é preciso que o verbo concorde com a expressão numérica a que se refere, conforme podemos visualizar no Trecho 52.

Trecho 52:

De acordo com a fala do primeiro personagem “Que horas são?” podemos perceber que o verbo está no plural...entretanto provavelmente você já deve ter ouvido a expressão que hora é?...com o verbo no singular...De acordo com a norma padrão as duas formas estão adequadas ao uso entretanto nas respostas que você deve dar a essas perguntas o verbo ser deverá concordar sempre com a expressão numérica a que está se referindo por exemplo são duas horas...é uma hora...é meia noite.

Posteriormente, o estagiário-expositor dirige-se para a câmera e apresenta uma dica para o uso do verbo ser em situações como essas. Vejamos.

Trecho 53:

Uma dica...nas expressões uma hora, meio dia e meia noite o verbo deve permanecer sempre no singular...nas demais expressões o verbo vai para o plural.

Na sequência, o estagiário menciona que em indicações de datas o verbo “ser” pode ou não ir para o plural. Desse modo, exibe outro exemplo acerca da concordância do verbo “ser” em indicações de datas. Nesta situação expositiva, o exemplo utilizado é descontextualizado, as orações são “Hoje são 15 de abril” e “Hoje é dia 15 de abril”. Além disso, explica que, no caso da primeira oração, o verbo está no plural, porque concorda com a numeração quinze, enquanto que, na segunda oração, o verbo concorda com a palavra dia. Vejamos.

Trecho 54:

De acordo com o primeiro exemplo o verbo está no plural porque ele está concordando com a expressão numérica quinze [...] enquanto que no segundo exemplo o verbo ser está no singular porque ele não está concordando com a expressão numérica quinze e sim com a palavra dia.

Apoiado nesses dois exemplos, o estágio exibe uma regra geral para tais situações de uso desse verbo. Observemos.

Figura 37: Exibição da regra geral para o uso do verbo “ser”

The image shows a YouTube video player interface. At the top, there is a search bar with the text "enem na palma da mão". The video title is "O verbo ser". The main content of the video is a blue screen with white text that reads: "Regra geral: Na maioria das vezes, o verbo ser concorda com o sujeito." Below this, it says "Somos todos Sérgio Moro. (Todos somos Sérgio Moro)." To the right of the text is a meme image of Sérgio Moro with the text "SOMOS TODOS SÉRGIO MORO" overlaid. The video player controls at the bottom show a progress bar at 2:16 / 7:08 and various icons for play, volume, and settings.

Aula11 Concordância Verbal

Fonte: https://youtu.be/U_UCgXllbXc

A partir da exposição da regra que evidencia que, na maioria da vezes, o verbo “ser” concorda com o sujeito, percebemos a exibição de um *meme*¹⁴ com um novo

¹⁴De acordo com Pavanelli-Zubler, Ayres e Souza (2017), a ideia de meme pode ser resumida por tudo aquilo que é copiado ou imitado e que se espalha com rapidez entre as pessoas. Como a internet tem a capacidade de

exemplo que reforça a regra. Nele, conseguimos visualizar a imagem do Juiz Sérgio Moro na época em que as investigações da Lava Jato no Brasil passaram a ser mais recorrentes e tal situação tomou grandes proporções em redes sociais. A oração em destaque é “Somos Todos Sérgio Moro”, cujo uso evidencia a presença do verbo “somos” em concordância com o sujeito “todos”. A apresentação desta regra e do *meme* pelo estagiário levou em consideração apenas a leitura e sinalização do verbo e do sujeito presente.

Neste caso, a realização de leituras com interpretações relacionadas aos recursos verbais e visuais não foram realizadas nesta VA. Nem neste último exemplo, nem muito menos no primeiro.

No que se refere ao tipo de conteúdo, temos a presença do conceitual, pois a utilização dos exemplos caracteriza um caminho para a apresentação da regra, ou seja, para a exibição do conceito a ser seguido (ZABALA, 1998).

Diante disso, enfatizamos a presença de uma estratégia de abordagem que levou em consideração o percurso da exemplificação, definição e explicação. Tal estratégia sinaliza uma abordagem com relação de proximidade com a concepção behaviorista, pois, embora estejam presentes exemplos típicos do meio midiático, a sua exploração, interpretação e tratamento são direcionadas a finalidades conceituais. Portanto, há um predomínio do tratamento tradicional da língua, são exemplos como pretexto para aplicação da regra gramatical.

3.2 Síntese da relação entre as estratégias de abordagem predominantes e a concepção de ensino

Com base na caracterização de cada uma dessas videoaulas veiculadas no *Youtube* pelo projeto “ENEM na palma da mão”, constatamos a presença de quatro variações de estratégias de abordagem. A primeira variação nos possibilitou identificar cinco VA (VA1, VA2, VA14, VA15 e VA16, as duas primeiras e a última situadas no eixo da leitura; a terceira e quarta representativas do eixo da escrita) com estratégia com percurso iniciado pela definição. No que tange à segunda variação, conseguimos enquadrar uma VA (VA6), situada no eixo análise linguística, com estratégia cujo percurso é iniciado pela exemplificação e concluído com definição. Quanto à terceira variação, enquadrámos quatro

atingir milhões de pessoas em alguns instantes, os memes de internet podem também ser considerados como "informações virais".

VA (VA8, VA10, VA12 e VA13 as três primeiras configuram o eixo da análise linguística e a última o eixo da escrita) com estratégia, cujo percurso é iniciado pela contextualização. E, por sua vez, a quarta variação com duas VA (VA9 e VA11, integrantes do eixo análise linguística), com estratégia com percurso iniciado pela exemplificação e concluído pela explicação.

Tais variações suscitaram diferentes concepções e abordagens de ensino, conforme pudemos observar nas relações de proximidade (VA6, VA10 e VA13 com o sociointeracionismo/ VA2, VA11 e VA14 com o behaviorismo), convergência (VA8 e VA9 com Behaviorismo) ou divergência (VA16 e VA17 por não abordarem conteúdos de LP e nem relação com as concepções de ensino). Embora algumas videoaulas como a VA8, VA9, VA11 e VA12 tenham apresentado exemplos situados em um dado contexto, ou tenham tentado trazer uma reflexão da língua, sua abordagem configura-se como tradicional, uma vez que os exemplos estavam sendo tratados como pretexto para aplicações de regras gramaticais.

Com isso, evidenciamos que o percurso utilizado nem sempre corresponde a um ensino pautado na reflexão discursiva da linguagem. Conseguimos caracterizar VA em que o percurso partia de uma contextualização, exemplificação e definição ou de exemplo, definição e explicação, porém a utilização dos gêneros (*charge*, *meme*, tirinha) não era explorada. A realização de suas leituras não enfatizavam o contexto, nem os recursos verbais e visuais. Este tratamento não dialoga com as discussões empreendidas por Barton e Lee (2015) e Silva (2016) que enfatizam a importância de levarmos em consideração as semioses que cooperam com o entendimento contextual e global dos gêneros multimodais. Tendo em vista que tal recorrência foi presenciada em VA situadas no eixo da análise linguística, podemos dizer que o ensino gramatical tem passado por tentativas de ressignificação, uma vez que os exemplos utilizados fazem parte de diferentes gêneros e não mais de frases soltas e destoadas de um dado contexto. Entretanto, segundo Mendonça (2006), ressignificar o ensino de gramática representa uma das questões mais desafiadoras para o professor de Língua Portuguesa. Nas palavras da autora

Isso se explica porque não é possível, para o professor, desvencilhar-se da sua própria identidade profissional, o que seria quase negar a si mesmo, de uma hora para outra, a não ser por meio de uma adoção acrítica de novas propostas, de um “inovacionismo” irresponsável. Nesse sentido, atravessamos um momento especial, em que convivem “velhas” e “novas”

práticas no espaço da aula de gramática, por vezes, conflituosas. (MENDONÇA, 2006, p. 201).

Um outro ponto discutido pela autora, de grande relevância, é a ideia de que nas últimas duas décadas vem surgindo um questionamento acerca desse “modelo” de ensino tradicional que coopera com a emergência da proposta da prática de Análise Linguística (AL). Na verdade, a AL não exclui a gramática das aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista a sua importância no uso ou reflexão da língua. Nas palavras de Mendonça (2006),

O termo análise linguística não foge à regra, ou seja, surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Desse modo, o que é visto e recorrente no eixo da análise linguística das VA do projeto “ENEM na palma da mão” é representativo do que já ocorre em sala de aula, o desafio de ensinar gramática nas VA trazendo a reflexão de uso da língua não poderia ser mascarado em decorrência da mudança espacial de sala de aula presencial para o âmbito virtual. Isso comprova que os recursos tecnológicos estão presentes no contexto educacional, porém a sua utilização não inviabiliza ou descaracteriza os desafios do professor de Língua Portuguesa.

Baseados nesta reflexão, ressaltamos a presença de 8 VA que estabelecem uma relação de proximidade ou convergência com a concepção behaviorista, cuja estratégia de abordagem está situada no ensino tradicional da Língua Portuguesa (VA1, VA2, VA8, VA9, VA11, VA12, VA14, VA15). Como o referido projeto veiculou 13 VA, percebemos uma predominância da estratégia de abordagem iniciada pela definição e estratégia de abordagem iniciada pela contextualização e concluída pela definição. Contudo, grande parte das videoaulas, embora esteja situada em estratégias inovadoras, sua abordagem está relacionada à concepção behaviorista, abarcando um tratamento de ensino tradicional.

Mesmo diante de tais evidências, o projeto “ENEM na palma da mão” revela que o espaço na formação docente possibilitou a criação de novos gêneros comunicativos. As VA apresentaram uma funcionalidade para os candidatos ao ENEM. Esta ressalva foi apresentada pela PF durante a entrevista e destacada, mais especificamente no trecho 05, no qual menciona o ponto de partida do desenvolvimento do projeto a partir da estrutura do ENEM, o que faz muito sentido, haja vista se tratar de uma experiência com estagiários

voltados para o ensino médio. Os módulos e VA atenderam ao que é exigido do candidato no exame.

No que se refere à estrutura composicional, sinalizada desde o processo de produção das videoaulas, conseguimos caracterizar uma sequência em torno da abertura, execução e encerramento, cuja construção foi idealizada pela equipe técnica e concretizada pelos sujeitos participantes, conforme ressaltou a PF no Trecho 27, ao enfatizar que a participação da equipe cinematográfica cooperou com a organização estrutural expositiva dos conteúdos.

Quanto ao estilo, cada estagiário-expositor presenciou, a partir desta padronização do projeto, a sua identidade de graduando tornar-se a de um ator social *Youtuber*. O projeto marcou a identidade dos sujeitos por comportar uma situação de professor em formação diferente da que é visualizada no dia a dia. Embora não seja novidade que a propagação de videoaulas tem sido ampla no universo midiático por professores que se propõem a expor diferentes conteúdos para diferentes finalidades e público, a sua realização no espaço de formação configura-se como singular. Desse modo, o sujeito tradicional é o que aprende o conteúdo da transposição didática, mas a criação, a produção do gênero videoaula exigiu desses sujeitos uma formação para além da experiência, dos saberes profissionais (TARDIF, 2012). Eles participaram de uma prática multiletrada que ultrapassou os seus saberes acadêmicos, conforme mencionou o EE2 no Trecho 23 ao referir-se à experiência, em termos técnicos, como algo realizado apenas no projeto.

Um outro ponto está relacionado ao tempo e espaço das videoaulas que se distanciam da realidade de sala de aula, tendo em vista que em média uma aula presencial ocorre em 50 minutos e o espaço não é um estúdio limitado diante de uma câmera, porém uma sala mais ampla, com a presença de vários alunos. Apesar disso, se um professor organiza um conteúdo de LP em um tempo específico de aulas presenciais, as videoaulas evidenciam que os conteúdos abordados atenderam aos seus propósitos em menos de 12 minutos. Mas, é claro, que cada espaço, seja presencial ou virtual, apresenta suas particularidades e complexidades.

A questão é que não há mais como visualizar o ambiente escolar destituído dessa nova modalidade de EaD por meio do uso do gênero videoaula. Este projeto proporcionou aos estagiários novos desafios que já fazem parte da realidade de muitas escolas, cursinhos,

professores. Tais videoaulas só elucidam a educação da acessibilidade e viabilidade. Elas desafiaram os estagiários e possibilitaram repensar a graduação em parceria com o mundo digital, o próprio currículo e adequação ao mundo profissional que já presenciamos. Não é nada para o futuro, já faz parte da realidade.

Nessa direção, tais constatações podem estar sinalizando a necessária urgência de um profissional flexível, não apenas docentes em aulas presenciais, mas aptos a se tornarem atores sociais muito mais expostos. Não há mais um limite para o acesso ao conhecimento, é preciso reconhecer que, em um dado momento, pode-se estar atuando para um número limitado de alunos e em outro para um número ilimitado. Com isso, emergem três pontos indispensáveis: o humano, por envolver um profissional formado ou em formação que precisa lidar não apenas com a didatização do conteúdo de ensino de LP, todavia com a dimensão humana, com a postura, com a exposição a um público incontável; com o material, tendo em vista que as tecnologias estão em diferentes contextos sociais, inclusive nas salas de aula, os próprios alunos, muitas vezes, os introduzem ou manuseiam muito antes dos professores; e o político-pedagógico, por estar relacionado às diferentes transformações sociais, a educação está interligada ao ambiente externo e prepara as crianças e jovens para a atuação no meio social (LIBÂNEO, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Língua Portuguesa sofreu influências de diferentes vertentes teóricas que ocasionaram mudanças no que diz respeito ao processo de didatização de seus conteúdos. A partir de uma dada perspectiva teórica a transmissão dos saberes ficou centrada no próprio professor, o ensino configurou-se como transmissivo, com destaque para reproduções e modelos repetitivos (Behaviorismo); em uma outra passou-se a enfatizar que o conhecimento não é apenas reproduzido, porém construído, incluindo assim, o aluno como participante deste processo (Construtivismo). E, por sua vez, temos uma última perspectiva, cuja corrente não se vale apenas da relação do indivíduo com o meio, mas insere também nesta relação o social, as relações de ensino passam a considerar e incorporar o outro (Sociointeracionismo), tendo o professor como mediador do saber. Portanto, não há como analisar as estratégias de abordagem de conteúdos de ensino de Língua Portuguesa e sua relação com as concepções de ensino sem compreender que tais estratégias nos direcionam para diferentes concepções, e, respectivamente, diferentes abordagens de ensino.

Associado a tais vertentes e momentos históricos, também vivenciamos as transformações tecnológicas. Não nos valemos somente de um ensino realizado em sala de aula, diante de uma turma, em um dado ambiente institucionalizado, todavia nos deparamos com uma realidade imersa no mundo digital, com sua fluidez de tempo e espaço. Hoje, é possível ter acesso a diferentes conteúdos de LP em videoaulas no *YouTube*, seja como um complemento para o que é estudado em sala de aula, seja como um preparatório para concursos ou até mesmo um curso de graduação ou pós-graduação.

Sendo assim, pesquisas que envolvem o ensino de LP em diferentes contextos sociais, neste caso em um ambiente tecnológico, são significativas para evidenciarmos o modo como estes conteúdos estão transitando de um ambiente presencial para o virtual. Além disso, a identificação da maneira como eles estão sendo didatizados refletem as modificações acarretadas pela era tecnológica no ensino de LP, bem como a flexibilidade na postura dos profissionais que vivenciam a emergência de adequação ao presencial e virtual.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, C. L. H. BORGES, S. Z. S. **Gênero redação ENEM: a experiência de linguagem em uma escrita institucionalizada**, 2013. Disponível em: < <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25987>.> Acesso em: 18 de jun. de 2018.

ALVES, Maria Leila. Considerações sobre a influência de Skinner na educação brasileira. In: SMITH, LOUIS M. ALVES, Maria Leila. (Orgs.). **Burrhus Skinner**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, p. 29-44. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=205187&co_midia=2.> Acesso em: 02 de out. de 2017.

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 5ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BEHRENS, M. A. **A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente**. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 80, n. 196, p. 383-403, set./dez. 1999. Disponível em: < <http://www.intaead.com.br/webinterativo/didatica/arq/09.A%20pr%E1tica%20pedag%F3gica.pdf> > Acesso em: 13 de maio de 2017.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21ª ed. rev. e atual. - Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 73-140.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**; trad. MACHADO, A, R. MATENCIO, M. L. M. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008, p.7-92.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo; trad. MACHADO, Anna Rachel, Péricles Cunha. – 2. ed., 2. Reimpr. – São Paulo: EDUC, 2012.

CANÇADO, M. **Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula.** Trab. Ling. Apl., Campinas, (23): 55-69, Jan./Jun. 1994.

COSTA, R. K. A. **Conteúdos de Língua Portuguesa em ambientes da web,** 2016. 117 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Campina Grande, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B9_6p7k-tgLQUzA1NmIzMnFURG8/view?usp=sharing> Acesso em: 17 de out. de 2017.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue,** 2007. 196 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13832>> Acesso em: 22 de setembro de 2017.

DIAS, F. B. **Loira gelada, loira gostosa: um estudo de representações imagéticas femininas em peças publicitárias de cerveja.** – Londrina, 2011, 100f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Estadual de Londrina, 2011.

DIONISIO, A. P. VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DOMINGUEZ, C. R. **O saber na tela: apropriação de gêneros e formatos televisivos em videoaulas para EaD,** 2014. 108 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2014. Disponível em: <http://www.uscs.edu.br/posstricto/comunicacao/dissertacoes/2014/pdf/Dissertacao_ClaudiaRodriguezDominguez.pdf> Acesso em: 20 de ago. de 2017.

DUDENEY, G. HOCKLY, N. PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais;** tradução MARCIONILO, M. – 1. Ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, A. A. G. D'Orange. Caminhos transdisciplinares na pesquisa do ensino-aprendizagem de língua em contexto digital. In: GONÇALVES, A. V. SILVA, W. R. GÓIS, M. L. de S. (Orgs.) **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 321-340.

FILENO, E. F. **O professor como autor de material para um ambiente virtual de aprendizagem.** – Curitiba, 2007, 118f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2007.

FONSECA, J. Z. B. **O processo de didatização dos gêneros discursivos em práticas de ensino de Língua Portuguesa:** um diálogo entre a aula e o livro didático, 2011. 134 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011. Disponível em: < http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_FonsecaJZB_1.pdf> Acesso em: 16 de jan. de 2017.

FOULIN, Jean-Noel. MOUCHON, Serge. **Psicologia da educação;** trad. DRESH, Vanise. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 15-53.

FREIRE, M. M. LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 59-78.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa:** tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun.1995. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/download/38200/36944>>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

GONÇALEZ, M. C. **Publicidade e propaganda.** – Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2009. Disponível em: < www2.videolivreria.com.br/pdfs/23870.pdf>. Acesso em: 18 de jun. de 2018.

HEMAIS, B. BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. – São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presenciais e a distância.** – Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais**: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B. BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. – 2. ed. rev. e ampliada. – Rio de Janeiro: Lucena, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-221.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 19-38.

MARCUSCHI, Beth. **Redação escolar**: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F. MEDONÇA, M. CAVALCANTE, M. C. B. **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. (orgs.). 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 59-72.

MENDES, A.N. N. B. **A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental - 3º e 4º ciclos**: algumas reflexões, 2005. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13547>>. Acesso em: 27 de jul. de 2017.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199-226.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada**: um caminho com diferentes acessos. – 1. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015, p. 11-24.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. – 21ª ed. rev. e atual. – Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 7-72.

MUSSIO, S. C. **Do presencial ao digital**: um diálogo com o gênero videoaula youtubiano de escrita científica, 2016. Revista Fronteiras – estudos midiáticos 18 (3): 334-347 setembro/dezembro 2016 Unisinos – doi: 10.4013/fem.2016.183.09.

MUSSIO, S. C. **Transformações contemporâneas: as ressignificações do conceito videoaula tendo em vista a alteração do mídiun**, 2014. Disponível em:
< <http://www.revistaaledbr.ufscar.br/index.php/revistaaledbr/article/viewFile/59/54>.>
Acesso em: 27 de jul. de 2017.

NURC. Normas para transcrição. In: PRETI, D. (Org.) **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/ USP, 1998. p.12-13

OSTERMANN, F. CAVALCANTI, C. J. de H. **Teorias de Aprendizagem**. – Porto Alegre: Evangraf, UFRGS, 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf.> Acesso em: 02 de out. de 2017.

OURIQUES, M. J. Q. **Formação de professores para letramentos digitais: do oficial ao olhar docente**. – Campina Grande, 2014, 132f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) -Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

PAVANELLI-ZUBLER, E. P. AYRES, S. R. B. SOUZA, R. M. **Memes nas redes sociais: práticas a partir das culturas de referência dos estudantes**. Revista Redin. v. 6 Nº1. Outubro, 2017. Disponível em:
<<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/download/603/459>> Acesso em: 18 de jun. de 2018.

PEREIRA, R. C. M. S. **Didática do ensino de Língua Portuguesa**, 2010. Disponível em:
<http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/didatica_do_ensino_de_lingua_portuguesa_1360182473.pdf > Acesso em: 16 de out. de 2017.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. – Décima impressão – Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária LTDA, 1980.

PFROMM NETTO, S. **Telas que ensinam: Mídia e aprendizagem: do cinema às tecnologias digitais**. - 3ª edição – Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

Projeto “ENEM na palma da mão”. Disponível em:
<https://www.youtube.com/channel/UCSkVZmh0xB2ddNZ73_f_8LQ>Acesso em 24 de nov. de 2017.

QUEVEDO-CAMARGO, G. SCARAMUCCI, M. V. R. Metodologia de pesquisa sobre efeito retroativo da avaliação no ensino de línguas: avanços e possibilidades. In:

GONÇALVES, A. V. SILVA, W. R. GÓIS, M. L. S. (Orgs.). **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas.** – Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 205-240.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN (Org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 157-180.

RIBEIRO, Fernanda Rodrigues. **Jogos educacionais digitais para o ensino de língua portuguesa: uma proposta de avaliação didático-pedagógica e ergonômica.** – 2013, 134 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará, 2007.

ROCHA, D. FURTADO, G. ROCHA, E. **O Youtube como ferramenta tecnológica na pesquisa em música.** Modus, Belo Horizonte, v. 10, n. 16, p. 39-50, mai. 2015. Disponível em: <www.uemg.br/openjournal/index.php/modus/article/view/1103>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

RODRIGUES, C. A. F. SCHIMIDT, L. M. MARINHO, H. B. **Tutoria em educação a distância,** 2011. Disponível em: <<http://suporte.nutead.org/suporte/wp-content/uploads/2013/02/Tutoria.pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2017.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, R. MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROVER, A. et al. **O vídeo no processo de mediação didático-pedagógica na educação a distância.** Roteiro, Unoesc, v. 31, n. 1-2, p. 135-158, jan./dez. 2006. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/8841/4873>>. Acesso em 16 de dez. de 2016.

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009 www.rbhcs.com ISSN: 2175 – 3423. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

SANTADE, M. S. B. A metodologia de pesquisa: instrumentais e modos de abordagem. In: SIMÕES, D. GARCÍA, F. (Orgs.). **A pesquisa científica como linguagem e praxis.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2014, p. 97-112.

SILVA, Juliane Paprosqui Marchi da. **Psicologia da aprendizagem** – Universidade Federal de Santa Maria, 2017. Disponível em: <https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/MD_PsicologiadaAprendizagemFinal.pdf> 15 de out. de 2017.

SILVA, V. L. P. da. **Organização textual-discursiva da redação do ENEM (2010-2014)**. – Campina Grande-PB. - 2016, 105 f. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Federal de Campina Grande.

SILVA, M. M. P. da. **Material didático impresso de curso de licenciatura a distância: um olhar para os recursos multimodais**. – João Pessoa, 2016, 200f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba.

SILVEIRA, D. T. CÓRDOVA, F. P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E. SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**; Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/ UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. – Campinas, SP: Papirus, 2002, p. 101-145.

VELOSO, F. O. D. Pesquisa em multimodalidade: por uma abordagem sociosemiótica. In: GONÇALVES, A. V. SILVA, W. R. GÓIS, M. L. S. **Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**.- Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 155-180.

VIEIRA-SILVA, C. Didatização, transposição e modelização didática: processos de (re) organização e ressignificação de saberes docentes. In: LEURQUIN, E. COUTINHO, M. A. MIRANDA, F. (Orgs.). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 75-92.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**; tradução Ernani F. da F. Rosa – Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 27-51.