

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA
PORTUGUESA
(Linha de pesquisa: Linguística textual e teorias do discurso no português)

BEATRIZ AMORIM DE AZEVEDO E SILVA

Entre a diversão e o aprendizado: entrecruzamentos dos movimentos da didatização e do humor em enunciados do gênero videoaula

Versão corrigida

São Paulo
2024

BEATRIZ AMORIM DE AZEVEDO E SILVA

Entre a diversão e o aprendizado: entrecruzamentos dos movimentos da didatização e do humor em enunciados do gênero videoaula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Filologia e Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sheila Vieira de Camargo Grillo

Versão corrigida

São Paulo
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S586e Silva, Beatriz Amorim de Azevedo e
Entre a diversão e o aprendizado: entrecruzamentos dos movimentos da didatização e do humor em enunciados do gênero videoaula / Beatriz Amorim de Azevedo e Silva; orientadora Sheila Vieira de Camargo Grillo - São Paulo, 2024.
575 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. Análise do Discurso. 2. Vídeo educativo. 3. Internet. 4. Humor. 5. Didática. I. Grillo, Sheila Vieira de Camargo, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Beatriz Amorim de Azevedo e Silva****Data da defesa: 17/11/2023****Nome do Prof. (a) orientador (a): Sheila Vieira de Camargo Grillo**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 14/01/2024

***(Assinatura do (a) orientador (a))***

SILVA, Beatriz Amorim de Azevedo e. **Entre a diversão e o aprendizado:** entrecruzamentos dos movimentos da didatização e do humor em enunciados do gênero videoaula. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filologia e Língua Portuguesa.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, especialmente ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, pela oportunidade de formação e pelo apoio acadêmico proporcionado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pela concessão das bolsas de mestrado (2021/00129-0) e de BEPE (2022/00927-6), as quais consistiram no apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Prof.^a Sheila Grillo que, com paciência e gentileza, tornou-se minha âncora quando eu me perdia na universalidade não totalizável que a pesquisa abriu para mim.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Diálogo (USP/CNPq), cujas trocas foram fundamentais para minha formação acadêmica.

Às famílias que a vida e pesquisa me proporcionaram, seja em São Paulo, em Paris, em Itu ou em São José do Rio Preto. Sou extremamente grata pelo apoio ao longo de toda essa odisséia na qual vocês me acompanharam e me apoiaram, cada um a sua maneira, todos guardados no meu coração.

À minha família mais “chegada”, Gerson e Felipe, com quem sigo enfrentando as turbulências que a vida nos trouxe, mas grata de ter vocês ao meu lado para sobrevivermos juntos.

À minha família de outra casa, Lucas, que aturou inúmeros dias e noites de surtos, reclamações, quase desistências, crises e sabe lá o que. Espero poder retribuir um dia por tudo que você fez por mim nesse período.

À minha eterna melhor amiga, companheira de surtos, reclamações e chilikues, que me disse para “voar, passarinha”. Mãe, embora você não esteja aqui para ver, carregarei você em todos os voos que a vida me trouxer.

Por fim, agradeço a todos os professores e todas as professoras com quem já tive a oportunidade de cruzar ao longo de todos esses anos de formação, cujo trabalho eu admiro cada dia mais. Especialmente, agradeço ao Professor Henrique Frey que, em um simples comentário um dia no fim de uma aula de Sociologia (o qual provavelmente não lembrará), plantou uma semente da pesquisa na minha cabeça que hoje, floresceu nessa dissertação.

RESUMO

SILVA, Beatriz Amorim de Azevedo e. **Entre a diversão e o aprendizado:** entrecruzamentos dos movimentos da didatização e do humor em enunciados do gênero videoaula. 2024. 575 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

Nessa pesquisa, nosso objetivo central foi analisar os entrecruzamentos entre os movimentos de humor e didatização em todos os níveis de composição de enunciados de videoaula. Desse objetivo, desdobraram-se dois objetivos específicos: descrever e caracterizar o gênero videoaula; e descrever e analisar elementos verbivocovisuais que materializam, nos enunciados de videoaula selecionados, uma intenção de didaticidade e, por outro lado, de elementos apropriados de enunciados e gêneros humorísticos para gerar um efeito humorístico. Partiu-se da hipótese de que a inter-relação entre tais movimentos seria característica e constitutiva desse gênero e, portanto, seria encontrada em todos os níveis da construção das videoaulas analisadas, mais especificamente: no conteúdo temático, na construção composicional e no estilo. A relevância desse tema relaciona-se ao contexto da pandemia de COVID-19, bem como da pós-pandemia, a partir do qual acentua-se a necessidade de melhor compreender e analisar as novas formas discursivas que a esfera da educação toma ao penetrar no meio digital e, a partir disso, (re)situar as práticas sociais, culturais e discursivas da instituição escolar em seu formato presencial. Para tanto, o *corpus* compôs-se de duas videoaulas do programa Hora do ENEM, cujo caráter recente, oficial, público e de grande circulação justificou a seleção. Ainda, escolheu-se trabalhar com dois enunciados para adotar um enfoque mais pormenorizado na análise, com vistas a detectar a materialização do movimento do humor e da didatização em cada aspecto das videoaulas e, assim, comprovar a existência de um imbricamento entre os movimentos e destes com a própria composição dos enunciados. A metodologia selecionada foi a Metalinguística de Bakhtin, a qual permitiu a compreensão das relações dialógicas entre os movimentos da didatização e do humor presentes nos enunciados selecionados, dado que esses manifestam distintas posições ideológicas, intenções discursivas, avaliações sociais, que convivem e dialogam dentro do gênero videoaula. A análise dos enunciados identificou a presença dos movimentos do humor e da didatização em todos os níveis de sua composição, havendo diferenças na materialização desses movimentos entre as duas videoaulas. Concluiu-se que há de fato entrecruzamentos complexos entre os movimentos de humor e didatização que perpassam todos os níveis de construção dos enunciados analisados e que estão relacionados a aspectos fundamentais do gênero videoaula. Ainda, concluiu-se que o movimento do humor identificado nas videoaulas não possui o caráter revolucionário e ambivalente do riso carnavalesco proposto por Bakhtin, uma vez que seu emprego nos enunciados está relacionado a objetivos discursivos pragmáticos do sujeito-autor, como a obtenção do engajamento do aluno-interlocutor pela captação de seu interesse e atenção. Contudo, identificamos que os resquícios da força carnavalesca que restam no humor contemporâneo enquanto forma reduzida do riso cômico medieval permitem entrever possibilidades do emprego do humor entrelaçado à didatização que possam questionar imposições institucionais da esfera educacional e propor uma alternativa revolucionária e ambivalente.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Videoaula. YouTube. Humor. Didatização.

ABSTRACT

SILVA, Beatriz Amorim de Azevedo e. **Between fun and learning:** intertwining of the didacticization and humor movements in utterances of the video lesson genre. 2024. 575 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

In this research, our main objective was to analyze the intertwining of the movements of humor and didacticization at all levels of the composition of video lesson utterances. From this objective, two specific goals unfold: to describe and characterize the video lesson genre; and to describe and to analyze elements that materialize in the selected utterances an intention of didacticism and, on the other hand, of elements appropriated from humorous utterances and genres to generate a humorous effect. Our initial hypothesis was that the interaction between these movements would be characteristic and constitutive of this genre and would therefore be found at all levels of construction of the analyzed video lessons, more specifically: in the thematic content, compositional structure and style. The relevance of this topic is related to the context of the COVID-19 pandemic, as well as the post-pandemic, which emphasized the need to better understand and analyze the new discursive forms that the sphere of education takes when penetrating the digital environment and, based on this, (re)situate the social, cultural and discursive practices of the school institution in its face-to-face format. To this end, the *corpus* consisted of two video lessons from the Hora do ENEM program, whose recent, official, public and widely circulated nature justified the selection. We also chose to work with two utterances in order to adopt a more detailed approach to the analysis, with the aim of detecting the materialization of the humor and didacticization movements in each aspect of the video lessons and, thus, verifying the existence of an imbrication between the movements and between them and the very composition of the utterances. The selected methodology was Bakhtin's Metalinguistics, which allowed us to understand the dialogic relations between the didacticization and humor movements present in the selected utterances, given that they manifest different ideological positions, discursive intentions and social evaluations, which coexist and dialogue within the video lesson genre. The analysis of the utterances identified the presence of the humor and didacticization movements at all levels of their composition, with differences in the materialization of these movements between the two video lessons. As a result, it was concluded that there is indeed a complex intertwining between the humor and didacticization movements which covers all the levels of construction of the analyzed utterances and which is related to fundamental aspects of the video lesson genre. We also concluded that the humor movement identified in the video lessons does not have the revolutionary and ambivalent character of the carnivalesque laughter proposed by Bakhtin, since its use in the utterances is related to the pragmatic discursive objectives of the author, such as obtaining the engagement of the audience by capturing their interest and attention. However, we have identified that the remnants of carnivalesque force that remain in contemporary humor - a reduced form of medieval comic laughter - allow us to glimpse possibilities for the use of humor intertwined with didacticization that can question institutional impositions in the educational sphere and propose a revolutionary and ambivalent alternative.

Keywords: Discourse analysis. Video lesson. YouTube. Humor. Didacticization.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados gerais das videoaulas que compõem o corpus de nossa pesquisa	18
Tabela 2: Tipos de interação em comparação (THOMPSON, 2018, p. 22).....	44
Tabela 3: relação dos blocos e sua duração no vídeo de Linguagens da versão anterior do programa	134
Tabela 4: Relação dos GCs exibidos para cada participante do vídeo	138
Tabela 5: Levantamento de todos os tipos de enquadramentos presentes na videoaula de 2017. Fonte: elaboração própria.....	141
Tabela 6: Diferenciação entre enquadramentos considerados como meio primeiro plano e primeiro plano, respectivamente	142
Tabela 7: relação dos blocos e sua duração no vídeo da versão mais recente do programa	186
Tabela 8: Levantamento de todos os tipos de enquadramentos presentes na videoaula de 2017. Fonte: elaboração própria.....	193
Tabela 9: Os três tipos de definição da didaticidade propostos por Moirand (1993).....	245
Tabela 10: Tabela comparativa das definições de discurso didático, discurso com didaticidade e discurso com efeito de didaticidade (elaboração própria com base em Moirand (1993, 2002a), Mortureux (1993) e Cicurel (1993)).....	250
Tabela 11: relação dos blocos e sua duração na videoaula de 2017, acrescida dos tópicos principais abordados em cada um	283
Tabela 12: sequência de enquadramentos empregados em um trecho do 2º bloco de conversa com o professor, especificamente do momento da primeira pergunta de AP	289
Tabela 13: sequência de enquadramentos empregados em um trecho do bloco de descontração, que engloba a primeira pergunta de AP e parte da resposta de CO.....	291
Tabela 14: sequência de enquadramentos empregados em um trecho do 1º bloco de resolução de questão, que engloba desde o seu início até a leitura das alternativas.....	293
Tabela 15: Representação do diálogo presumido travado entre PR e o aluno-interlocutor	351
Tabela 16: Relação de tipos de gestos encontrados ao longo da videoaula de 2017.....	372
Tabela 17: relação dos blocos e sua duração na videoaula de 2019, acrescida dos tópicos principais abordados em cada bloco	397
Tabela 18: sequência de enquadramentos empregados em um trecho do 2º bloco de conversa com o professor	404
Tabela 19: sequência de enquadramentos empregados em um trecho do 2º bloco de conversa com o professor	407
Tabela 20: Relação de tipos de gestos encontrados ao longo da videoaula de 2019.....	470
Tabela 21: relação não exaustiva de momentos ao longo do enunciado em que PR emprega o gesto de aspas.....	473

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, segundo as regiões administrativas do Brasil. Retirado de Brasil (2021, p. 60)	7
Gráfico 2: Representação da porcentagem de duração de cada bloco com relação à duração total do vídeo	135
Gráfico 3: Representação da porcentagem de duração de cada bloco com relação à duração total do vídeo	187
Gráfico 4: Esquematização do processo de abordagem e didatização do objeto de conhecimento ao longo dos diferentes blocos da videoaula.	285

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Printscreen da página do YouTube conforme disponibilizada em 09 ago. 05, disponível em: <https://web.archive.org/web/20050809081141/http://www.youtube.com:80/> (acesso em 16 mai. 22). Observa-se, no topo da imagem, a frase “Upload, tag and share your videos worldwide!” (Envie, marque e compartilhe seus vídeos mundialmente!), remetendo à primeira concepção desse site enquanto repositório de vídeos pessoais. Da mesma forma, os vídeos disponibilizados possuem poucas visualizações (na casa das centenas) e consistem em vídeos simples de momentos familiares ou pessoais do usuário que os envia. 52
- Figura 2: Printscreen da página do YouTube conforme disponibilizada em 30 ago. 07, disponível em: <https://web.archive.org/web/20070830015101/http://www.youtube.com/> (acesso em 16 mai. 22). O slogan “Broadcast yourself” já pode ser visto na imagem, denotando uma mudança na forma com que a plataforma é vista e utilizada pelos usuários. Os vídeos apresentados são produzidos comercialmente ou por indivíduos, mas com maior circulação (as visualizações já chegam às centenas de milhares e, em alguns casos, aos milhões), uma vez que são feitos já com o objetivo de tornarem-se sucessos do YouTube – os chamados “vírais”. 53
- Figura 3: Diagrama elaborado a partir de Mussio (2016) sobre os gêneros educativos no meio digital apresentados pela autora 64
- Figura 4: Diagrama elaborado a partir de Mussio (2016) sobre os tipos de videoaulas apresentados pela autora 66
- Figura 5: Representação gráfica do modelo de organização em blocos da versão anterior do programa 133
- Figura 6: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de um dos comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto da autora do comentário e seu sobrenome foram ocultados para evitar exposição..... 135
- Figura 7: frame retirado do momento de transição entre o 1º bloco de conversa com professor e o bloco de resolução de exercícios. A imagem retrata a passagem do plano em que estava sendo filmado AP para uma imagem retirada da vinheta de abertura, por meio de um efeito de corte diagonal. O efeito é repetido para realizar a passagem da imagem da vinheta para o plano em que PC está sendo filmada. Essa sequência com função de transição é revertida no momento de passagem do bloco de resolução de exercícios para o 2º bloco de conversa com professor..... 137
- Figura 8: frame retirado da transição entre o 2º bloco de conversa com professor e o bloco de descontração. A transição consiste em um corte para um plano detalhe em um elemento do cenário (no caso, um mapa), após o qual é feito um rápido movimento de zoom-in nesse mesmo elemento. Logo depois, há outro corte para o plano com a filmagem do bloco ... 137
- Figura 9: frame retirado do bloco de resolução de exercício, em que se vê a imagem do slide utilizado como apoio por PC reproduzido em tela cheia..... 144
- Figura 10: frame retirado do bloco de resolução de exercício, em que se vê PC frente a uma tela de televisão na qual é transmitido o slide anteriormente visto 144
- Figura 11: Frame retirado do sketch inicial do vídeo, em que AP é visto com uma fantasia que lembra o arquétipo de ator de “dramalhão” mexicano (como pode-se inferir do bigode, símbolo estereotípico do país)..... 148
- Figura 12: Frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que se vê a gesticulação de AP e o riso de PR 151
- Figura 13: Frame retirado do bloco de resolução de exercício, em que se vê as imagens apresentadas para exemplificar diferentes tipos de gêneros textuais 156
- Figura 14: Frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP ri ao perguntar sobre a possibilidade de o texto em questão ser uma piada 157
- Figura 15: Frame retirado do bloco de descontração, em que AP e CO se cumprimentam..... 161

Figura 16: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que AP e PR se cumprimentam.....	165
Figura 17: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP gesticula para PR	167
Figura 18: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR gesticula para AP, em acompanhamento à entonação mais sussurrada e baixa, denotando cautela e restrição	167
Figura 19: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR gesticula em sinal de imploração	168
Figura 20: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR gesticula com as mãos para o alto, ao mesmo tempo em que realiza uma entonação mais exagerada, com pitch vocálico alto, para representar a figura de um aluno indignado.....	168
Figura 21: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR apresenta gestos e expressão facial que acompanham sua entonação expressiva de cautela, como se aconselhasse os alunos	169
Figura 22: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP e RP riem um para o outro	170
Figura 23: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR usa gestos e expressões faciais para complementar seu uso de uma entonação expressiva de aconselhamento	170
Figura 24: frame retirado do bloco de descontração, em que AP apresenta gestos e expressão facial que demonstram estranhamento e incredulidade.....	171
Figura 25: frame retirado do bloco de descontração, em que AP demonstra com gesticulação e expressão facial a confusão expressa pela entonação usada	172
Figura 26: frame retirado do bloco de descontração, em que AP aparece com feição de concentração e curiosidade, como se pedisse que CO lhe contasse um segredo.....	172
Figura 27: frame retirado do bloco de descontração, em que AP aparece rindo em direção à câmera	173
Figura 28: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de um dos comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto da autora do comentário e seu sobrenome foram ocultados para evitar exposição.....	177
Figura 29: Frame retirado da abertura do vídeo em que é possível ter uma vista geral do cenário	178
Figura 30: Frame de uma das cenas da vinheta de abertura	180
Figura 31: Frame de uma das cenas da vinheta de abertura	181
Figura 32: Frame de uma das cenas da vinheta de abertura	182
Figuras 33 e 34: Printscreens de dois modelos de animações de GC usados no vídeo	183
Figura 35: Representação gráfica do modelo de organização em blocos da versão recente do programa	185
Figura 36: frame retirado da vinheta de abertura do Momento Pop Prof.....	188
Figura 37: frame retirado da abertura do Momento Pop Prof, em que se vê as alterações no cenário e o final da animação das cortinas se abrindo	188
Figura 38: conjunto de frames retirados das transições entre o bloco de conversa com o professor e o bloco de resolução de exercícios, em que se veem os diferentes efeitos utilizados	190
Figura 39: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que PR faz sinal de coração com as mãos durante sua recepção em cena.....	196
Figura 40: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto dos autores do comentário e seus sobrenomes foram ocultados para evitar exposição.....	197

Figura 41: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto dos autores do comentário e seus sobrenomes foram ocultados para evitar exposição.....	197
Figura 42: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto dos autores do comentário e seus sobrenomes foram ocultados para evitar exposição.....	198
Figura 43: frame retirado do sketch inicial, em que se vê o vídeo de AP “travado”, como se estivesse pausado em uma câmera antiga.....	200
Figura 44: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que PR acena em direção à câmera	203
Figura 45: frame retirado do 1º bloco de resolução de exercícios, em que AP ri	204
Figura 46: frame retirado do 1º bloco de resolução de exercício, em que AP ri em reação à fala de PR de que está acompanhando os sites do Hora do ENEM e da TV Escola.....	206
Figura 47: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP apresenta uma feição bem expressiva, como se estivesse tentando entender o que PR lhe explica	209
Figura 48: frame retirado do bloco de descontração, em que PR brinca, fazendo sinal de pensamento, enquanto AP lê sua próxima pergunta.....	216
Figura 49: frame retirado do encerramento do vídeo, em que se vê o burnt-in timecode, que faz com que a filmagem pareça ser uma tomada descartada, como em erros de gravação.....	219
Figura 50: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que AP recebe PR em cena	223
Figura 51: frame retirado do sketch inicial, em que se vê o personagem Landureza (interpretado pelo próprio apresentador), que brinca com a imagem do apresentador em tela	225
Figura 52: frame retirado do sketch inicial, em que AP aparece com expressão de raiva, em reação à brincadeira do personagem Landureza com a sua gravação.....	226
Figura 53: frame retirado da abertura do Momento Pop Prof, em que AP aparece em meio a um gesto amplo que dá ênfase a sua fala.....	227
Figura 54: frame retirado do Momento Pop Prof, em que vemos o uso de gestualidade e expressões faciais para acompanhar a entonação cômica empregada por AP.....	228
Figura 21: frame retirado do Momento Pop Prof, em que PR gestualiza em sinal de desgosto ou indignação	229
Figura 22: frame retirado do bloco de descontração, em que AP faz uma brincadeira em direção à câmera	229
Figura 57: thumbnail da videoaula de Linguagens e suas tecnologias de 2019	230
Figura 58: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que é possível ver o cenário do programa de forma geral	231
Figura 59: frame retirado da vinheta inicial da videoaula de 2019	233
Figura 60: frame retirado da vinheta inicial da videoaula de 2019, no momento em que ela chega ao final.....	234
Figuras 61 e 62: printscreens (feitos em 18 jan. 22) das animações utilizadas para inserir em tela o link para o canal do YouTube da TV Escola e o GC da professora.....	234
Figura 63: frame retirado do encerramento do vídeo, com destaque para os créditos em tela..	235
Figura 64: conjunto de printscreens (feito em 18 jan. 22) das telas exibidas pelo site Percursos Educativos, da TV Escola	236
Figura 65: frame retirado da cena de transição entre o bloco de descontração e o encerramento da videoaula. O frame representa o movimento de zoom-in descrito como característico das cenas de transição no enunciado	287
Figura 66: frame retirado do sketch inicial, em que AP dirige-se ao aluno-interlocutor enfaticamente	308
Figura 67: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP aponta diretamente para a câmera.....	309

Figura 68: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP recebe PR em cena	310
Figura 69: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP gestualiza em direção a PR demonstrando que o que falou é verdade, ou mesmo, uma obviedade	312
Figura 70: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, que mostra o slide utilizado por PC com o texto de base da questão a ser resolvida	315
Figura 71: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, que mostra o slide utilizado por PC com o enunciado da questão a ser resolvida.....	316
Figura 72: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, com PC à frente do slide com o texto de base da questão	317
Figura 73: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que PC gesticula para dar uma pausa na leitura da questão.....	319
Figura 74: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que é exibido um slide em tela com a definição de gênero textual e uma variedade de exemplos.....	321
Figura 75: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que PC sorri e abre os braços em direção à câmera.....	325
Figura 76: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que se vê a alternativa B destacada como correta no slide em tela	331
Figura 77: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR gesticula a AP representando negação	334
Figura 78: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR apresenta os indicadores em riste, indicando cuidado ou cautela	339
Figura 79: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR gesticula mimetizando o ato de tocar um pandeiro	342
Figura 80: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR estende o braço, como se afastasse algo de si, ao mesmo tempo indicando proibição	346
Figura 81: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR gesticula de forma a enfatizar sua fala.....	350
Figura 82: frame retirado do bloco de descontração, em que AP olha para a tela com feição de estranhamento ou incredulidade.....	353
Figura 83: frame retirado do bloco de descontração, em que CO sorri enquanto fala com AP	356
<i>Figura 84: frame retirado do encerramento do vídeo, em que se vê a tela de créditos e o cenário</i>	<i>357</i>
Figuras 85, 86 e 87: frames retirados da vinheta da videoaula de 2017, representando como signos ideológicos visuais de diversas áreas do conhecimento são apresentados pelo viés da brincadeira.....	361
Figura 88: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que é possível ver o conjunto de vidrarias de laboratório, o símbolo de um modelo atômico e o mapa compondo o cenário	362
Figura 89: recorte de um frame retirado do bloco de descontração, em que é possível ver, no cenário: os números decorando a parede, a bola com fórmulas e gráficos desenhados e o pôster da América do Sul sobreposta por ícones que remetem ao estudo.....	363
Figura 90: recorte de um frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que é possível observar a representação, no cenário, de um espaço de estudos individual	364
Figura 91: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que os termos enfatizados na fala de PC são também sublinhados no recurso visual.....	366
Figura 92: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que o recurso visual destaca a alternativa correta anunciada por PC.....	366
Figura 93: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP recebe e cumprimenta PR.....	377

Figuras 94 e 95: frames retirados do 1º bloco de resolução de questão, demonstrando a presença da marca Pró Universidade nos slides e na vestimenta de PC	378
Figura 96: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP olha para a câmera e articula as palavras “olha aí”	383
Figura 97: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP exhibe uma feição de surpresa, ao mesmo tempo em que acena a cabeça em concordância à fala de PR.....	388
Figura 98: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que AP apresenta uma expressão facial de tensão e preocupação	389
Figura 99: frame retirado de descontração, em que AP apresenta uma feição de confusão, acompanhada pelo gestual dos braços.....	390
Figura 100: conjunto de frames retirados do 1ª bloco de conversa com o professor, da cena de transição e do 1º bloco de resolução de questão, respectivamente.....	401
Figura 101: conjunto de frames retirados do 3º bloco de conversa com o professor, da abertura do Momento Pop Prof e do bloco de descontração, respectivamente	402
Figura 102: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP e PR gesticulam e sorriem.....	411
Figura 103: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que PR gesticula expressivamente enquanto explica as diversas funções do texto publicitário	414
Figura 104: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, no momento em que há uma breve cena de transição separando dois momentos do bloco	425
Figura 105: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que se vê as palavras “TEXTO PUBLICITÁRIO” exibidas em tela.....	425
Figura 106: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, mostrando a questão exibida em tela	428
Figura 107: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que PR, voltada à questão em tela, comenta o seu enunciado.....	431
Figura 108: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que PR gesticula indicando negação para AP.....	432
Figura 109: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, ilustrando o gesto de AP que indica sua compreensão da conclusão a que PR quer chegar.....	436
Figura 110: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, com a questão sendo exibida em tela.....	437
Figura 111: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que PR comenta a questão com AP.....	439
Figura 112: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que AP esfrega as mãos como se estivesse se preparando para o exercício.....	441
Figura 113: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que PR gesticula indicando o ato de relacionar texto verbal e não-verbal na questão.....	442
Figura 114: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que PR gestualiza ao longo de sua explicação.....	446
Figura 115: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, referente ao momento em que PR gesticula negativamente, determinando que uma alternativa está incorreta.....	447
Figura 116: frame retirado do bloco de descontração, em que AP apresenta uma feição de que está pensando, com a cabeça virada para o lado, os lábios e testa franzidos e olhando para a PR.....	450
Figura 117: frame retirado do bloco de descontração, em que PR aponta para AP, que está em offscreen.....	452
Figura 118: frame retirado do bloco de encerramento, em que PR dirige-se diretamente à câmera	454
Figura 119: frame retirado da vinheta inicial do vídeo, em que é possível ver os diversos ícones representados.....	457

Figura 120: recorte de um frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que é possível observar uma parte da composição do cenário da versão recente da videoaula..	459
Figura 121: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que a alternativa correta é marcada visualmente, ao mesmo tempo em que é explicitada verbalmente por AP	461
Figura 122: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, no qual PR aponta para a questão em tela enquanto se refere a ela.....	462
Figura 123: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que podemos ver a inserção de um GC em tela relacionado à fala de PR.....	463
Figura 124: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que se vê a palavra “texto publicitário” exibida em tela	463
Figura 125: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que PR aponta para baixo, ao mesmo tempo em que é inserida a palavra “intertextualidade” em tela.....	464
Figura 126: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que vemos AP com feição de surpresa em reação à fala de PR.....	481
Figura 127: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que vemos AP com feição de confusão e dúvida em reação à fala de PR	481
Figura 128: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que vemos AP novamente com feição de surpresa em reação à fala de PR	482
Figura 129: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, exemplificando a expressão facial e corporal de AP para transmitir dúvida e confusão, de maneira a representar as reações presumidas do aluno-interlocutor.....	483
Figura 130: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP gesticula expressivamente enquanto faz uma pergunta à PR	483
Figura 131: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP gesticula ao fazer outra pergunta à PR.....	484
Figura 132: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, ilustrando o direcionamento de AP para a câmera ao falar.....	494
Figura 133: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que é possível ver PR falando diretamente com a câmera e apontando para baixo, para sinalizar o texto que aparece em tela	496
Figura 134: frame retirado do bloco de encerramento, ilustrando o momento em que PR fala diretamente à câmera.....	497

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1. METODOLOGIA	13
1.1. Apresentação do corpus	14
1.1.1. Organização do corpus.....	17
1.2. Métodos de análise e interpretação dos dados: categorias de análise	19
1.2.1. Construção composicional: os níveis de articulações composicionais	24
1.2.2. Conteúdo temático: a materialização da avaliação social.....	26
1.2.3. Estilo: verbivocovisualidade e materialização da orientação social do enunciado....	28
1.3. Organização e disposição da análise.....	33
2. A VIDEOAULA E SUAS QUESTÕES: ESTADO DA ARTE	35
2.1. Videoaulas e sua inserção no meio digital.....	37
2.1.1. Conceituando o meio digital: as noções de ciberespaço e cibercultura	37
2.1.2. Novos modos de interação no meio digital.....	42
2.1.3. Peculiaridades do ciberespaço enquanto meio discursivo	47
2.1.4. O YouTube e suas especificidades	51
2.2. Videoaulas e sua definição enquanto gênero discursivo.....	55
2.2.1. Processos de formação e evolução dos gêneros do discurso no pensamento bakhtiniano	57
2.2.2. A videoaula enquanto gênero: o que dizem os trabalhos anteriores.....	61
2.2.3. A posição da videoaula na esfera educacional: da aula presencial aos gêneros digitais	67
2.2.4. Caracterizando o gênero videoaula	77
2.2.4.1. A videoaula youtubiana e suas especificidades	87
3. MOVIMENTO DO HUMOR: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA SUA ANÁLISE	93
3.1. O riso em Bakhtin.....	93
3.1.1. “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais” (2010 [1965]).....	94
3.1.1.1. A história do grotesco, a história do riso	97
3.1.2. “Problemas da poética de Dostoiévski” (2013 [1963]).....	102
3.1.3. “Apontamentos de 1970-1971” (2017 [1970-1971]).....	104
3.1.4. “Sobre a pré-história do discurso romanesco”	105
3.2. Riso, humor, entretenimento: uma discussão de termos	108
3.2.1. Entretenimento.....	108
3.2.2. Humor	110
3.3. Um caminho a seguir entre o diálogo das teorias	115
3.3.1. Caracterização do movimento do humor.....	119

3.3.2.	<i>Percepções sobre o movimento do humor na esfera educacional</i>	126
4.	ANÁLISE DO MOVIMENTO DO HUMOR: VERSÃO ANTERIOR DO PROGRAMA	132
4.1.	O movimento de humor na construção composicional da videoaula de 2017.....	133
4.1.1.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	145
4.2.	O movimento de humor no conteúdo temático da videoaula de 2017.....	147
4.2.1.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	162
4.3.	O movimento de humor no estilo da videoaula de 2017	163
4.3.1.	<i>Elementos verbais</i>	163
4.3.2.	<i>Elementos audiovisuais</i>	178
4.3.3.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	183
5.	ANÁLISE DO MOVIMENTO DO HUMOR: VERSÃO MAIS RECENTE DO PROGRAMA	185
5.1.	O movimento de humor na construção composicional da videoaula de 2019.....	185
5.1.1.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	194
5.2.	O movimento de humor no conteúdo temático da videoaula de 2019.....	195
5.2.1.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	220
5.3.	O movimento de humor no estilo da videoaula de 2019	221
5.3.1.	<i>Elementos verbais</i>	221
5.3.2.	<i>Elementos audiovisuais</i>	230
5.3.3.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	236
6.	MOVIMENTO DA DIDATIZAÇÃO: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA SUA ANÁLISE	239
6.1.	O conceito de didaticidade como apresentado pelo grupo CEDISCOR/CLESTHIA – <i>axe “sens et discours”</i>	240
6.1.1.	<i>Aproximações da didaticidade de Moirand com a teoria bakhtiniana</i>	250
6.1.2.	<i>Videoaulas: discurso didático ou discurso com didaticidade?</i>	255
6.2.	Traços formais de didaticidade: analisando a verbivocovisualidade.....	258
6.2.1.	<i>Conteúdo temático e didaticidade: como o objeto concreto é abordado pelo enunciado?</i> 259	
6.2.2.	<i>Didaticidade e a presença do outro no enunciado</i>	262
6.2.3.	<i>A didaticidade em atividades discursivas</i>	264
6.2.4.	<i>A didaticidade na dimensão visual dos enunciados</i>	270
6.3.	Traços funcionais e situacionais de didaticidade: a influência do meio no enunciado 274	
6.3.1.	<i>Possibilidades de didaticidade do analógico ao digital: o meio televisivo</i>	275
7.	ANÁLISE DO MOVIMENTO DA DIDATIZAÇÃO: VERSÃO ANTERIOR DO PROGRAMA	281
7.1.	O movimento de didatização na construção composicional da videoaula de 2017 ...	281

7.1.1.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	294
7.2.	O movimento de didatização no conteúdo temático da videoaula de 2017	295
7.2.1.	<i>Relações dialógicas entre as Matrizes de Referência do ENEM e os PCNEMs: abordagens dos objetos de estudo da área de Linguagens</i>	295
7.2.2.	<i>Como a videoaula de 2017 seleciona e apresenta os objetos de conhecimento</i>	305
7.2.2.1.	Momentos introdutórios do enunciado e 1º bloco de conversa com o professor	307
7.2.2.2.	1º bloco de resolução de questão: identificação do gênero de um dado texto	315
7.2.2.3.	2º bloco de conversa com o professor	333
7.2.2.3.1.	Perguntas metadiscursivas: retomada da questão anterior e sua resolução por PC ...	333
7.2.2.3.2.	Perguntas sobre alternativas da questão anterior: antecipação de dúvidas do aluno-interlocutor	337
7.2.2.3.3.	Perguntas de introdução de temas correlacionados a gêneros textuais	338
7.2.2.3.4.	Perguntas sobre a redação do ENEM: gradual afastamento do objeto de conhecimento principal	343
7.2.2.3.5.	Perguntas de encerramento: retomada do tema gêneros textuais e orientações metadiscursivas finais	351
7.2.2.4.	Bloco de descontração e encerramento	352
7.2.3.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	358
7.3.	O movimento de didatização no estilo da videoaula de 2017	359
7.3.1.	<i>Emprego de elementos audiovisuais como recursos de didatização</i>	360
7.3.1.1.	Relações entre gestualidade e entonação expressiva: encontro entre o verbal e o visual	367
7.3.2.	<i>Marcas estilísticas da orientação social do enunciado: os papéis sociodiscursivos representados pelos participantes da interação</i>	374
7.3.2.1.	Representações do papel sociodiscursivo de professor	375
7.3.2.2.	Representações do papel sociodiscursivo de aluno	380
7.3.2.3.	Representações do papel de apresentador/mediador	386
7.3.2.4.	A figura de CO e o papel de testemunha	391
7.3.3.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	393
8.	ANÁLISE DO MOVIMENTO DA DIDATIZAÇÃO: VERSÃO RECENTE DO PROGRAMA	396
8.1.	O movimento de didatização na construção composicional da videoaula de 2019 ...	396
8.1.1.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	408
8.2.	O movimento de didatização no conteúdo temático da videoaula de 2019	409
8.2.1.	<i>Momentos introdutórios do enunciado e 1º bloco de conversa com o professor</i>	409
8.2.2.	<i>2º bloco de conversa com o professor</i>	418
8.2.3.	<i>Primeiro bloco de resolução de questão: a “intencionalidade discursiva” do texto publicitário</i>	427
8.2.4.	<i>Segundo bloco de resolução de questão: propaganda e intertextualidade</i>	436
8.2.5.	<i>Os blocos de descontração e de encerramento</i>	449

8.2.6.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	455
8.3.	O movimento de didatização no estilo da videoaula de 2019.....	456
8.3.1.	<i>A didatização e o emprego de elementos audiovisuais</i>	456
8.3.1.1.	Relação entre a gestualidade e a entonação expressiva: encontro entre o verbal e o audiovisual	465
8.3.2.	<i>Marcas estilísticas dos papéis sociodiscursivos representados pelos participantes da interação</i>	474
8.3.2.1.	Representações do papel de professor	474
8.3.2.2.	Representações do papel de apresentador/mediador.....	476
8.3.2.3.	Representações do papel sociodiscursivo do aluno	485
8.3.3.	<i>Síntese das considerações apresentadas</i>	498
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	502
	REFERÊNCIAS	518
	APÊNDICE A - Transcrição conversacional completa da videoaula de 2017: “Hora do Enem Gêneros Textuais e uma estudante multifacetada - Ep. 193”	531
	APÊNDICE B - Transcrição conversacional completa da videoaula de 2019: “Texto Publicitário com Assonilde Negreiros Língua Portuguesa no Hora do Enem - Ep. 533”	551

INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 trouxe luz a muitas questões que a nossa sociedade estava adiando em resolver. Particularmente na esfera da educação, com a impossibilidade das aulas presenciais, a adaptação das escolas para as novas tecnologias e para o meio digital deixou de ser acessória e tomou caráter de urgência. No entanto, a questão da entrada das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) no meio educacional (e vice-versa) já vem sendo discutida desde muito antes do contexto pandêmico. Exemplo disso é a inclusão, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (2018), da aprendizagem do uso das tecnologias digitais como uma das competências gerais¹ a serem adquiridas durante a educação básica:

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Enquanto a tomada deste passo importante foi longamente debatida no campo da educação formal, em uma tentativa de alcançar os alunos em sua nova realidade, as novas gerações já haviam se apropriado das novas tecnologias para ressignificar o campo educacional e seus gêneros, criando uma nova concepção de ensino-aprendizagem.

Isso porque, conforme a juventude começou a se adaptar e se tornar usuária das novas tecnologias na virada para o século XXI, foram penetrando neste meio também as diversas esferas ideológicas e seus respectivos gêneros discursivos, sejam trazidos pelos jovens em seus enunciados, sejam tendo estes jovens como público alvo, numa tentativa de reconquistar sua atenção. É o que se nota no caso da educação, em que ocorre um processo gradual de entrada dos gêneros educacionais nos meios digitais, tanto trazidos pelos alunos (como fóruns de dúvidas e resumos de matérias), quanto criados para eles – é o caso das videoaulas.

Ao contrário dos alunos, todavia, observam-se entraves para a adoção das NTICs pelas escolas. Por um lado, Freitas (2010) aponta que o tradicionalismo ainda permanece

¹ A questão do uso das noções de competência e habilidade pelos documentos oficiais reguladores da educação nacional é brevemente abordada mais à frente, no capítulo sete, no qual apontamos as discussões atuais sobre o tema e as problematizações que elas trazem.

como uma forte marca dos meios educacionais, o que acarreta em certo conservadorismo com relação a novos caminhos e possibilidades para a educação formal, gerando desafios:

Essa comunicação interativa [digital] apresenta-se como um desafio para a escola, que está centrada no paradigma da transmissão. Instaura-se, com essa nova modalidade comunicacional, uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa da qual o professor é um mediador. Computador e internet se mostram como adequados a uma concepção social de aprendizagem, que se realiza na interação. Os professores terão que enfrentar o hipertexto com sua não linearidade, sua rede de conexões, sua leitura que se converte em escritura. O novo leitor não é um mero receptor, mas interfere, manipula, modifica, re-inventa. Assim, o professor não pode ser apenas um transmissor, mas deve se tornar um provocador de interrogações, um coordenador de equipes de trabalho. (FREITAS, 2010, p. 63)

Partindo desse trecho de Freitas (2010), observamos que a aderência e a adaptação dos vários gêneros da esfera educacional às NTICs e suas particularidades discursivas adquirem um caráter de obrigatoriedade por conta da pressão sociocultural. Em um período relativamente breve de tempo, os aspectos “analógicos” associados a esses gêneros passam a ser preteridos pela avaliação social em relação a ideais de modernidade e inovação associados às tecnologias digitais.

Com isso, questões antigas, que já vinham sendo debatidas na esfera educacional antes do próprio surgimento das NTICs e para as quais já se buscavam e se aplicavam soluções, tornam-se argumentos para a consideração das práticas anteriores como obsoletas e para a defesa da atualização dessas práticas por meio do emprego das tecnologias digitais. Exemplo disso são as discussões sobre a caracterização das relações escolares sob a égide do paradigma da transmissão – se esta é uma descrição justa e, se sim, como superá-la em direção a um caráter mais dialógico –, bem como a caracterização do aluno como “mero receptor”, o que seria questionável sob a ótica bakhtiniana mesmo nas práticas escolares mais monológicas.

Assim, para atender a essa nova demanda, a esfera educacional precisa rapidamente se adaptar e demonstrar aderência às práticas, valores e ideologias associados ao uso das tecnologias digitais, alterando e resignificando determinados elementos característicos, como a relação aluno-professor, bem como incluindo em seu seio novas questões, como o trabalho com o hipertexto e as novidades que ele traz.

Por outro lado, há que se levar em conta a variedade de contextos escolares existentes no Brasil e a discrepância entre eles, o que gera dificuldades de ordem prática

para realizar essa inclusão das tecnologias digitais em seu cotidiano. Conforme nos informa o Censo da Educação Básica de 2020 (BRASIL, 2021)², há uma grande variedade na distribuição espacial do acesso à Internet e outros recursos tecnológicos entre as escolas da educação básica. Particularmente no ensino médio³, etapa com menor número de escolas ofertantes, tem-se o seguinte panorama:

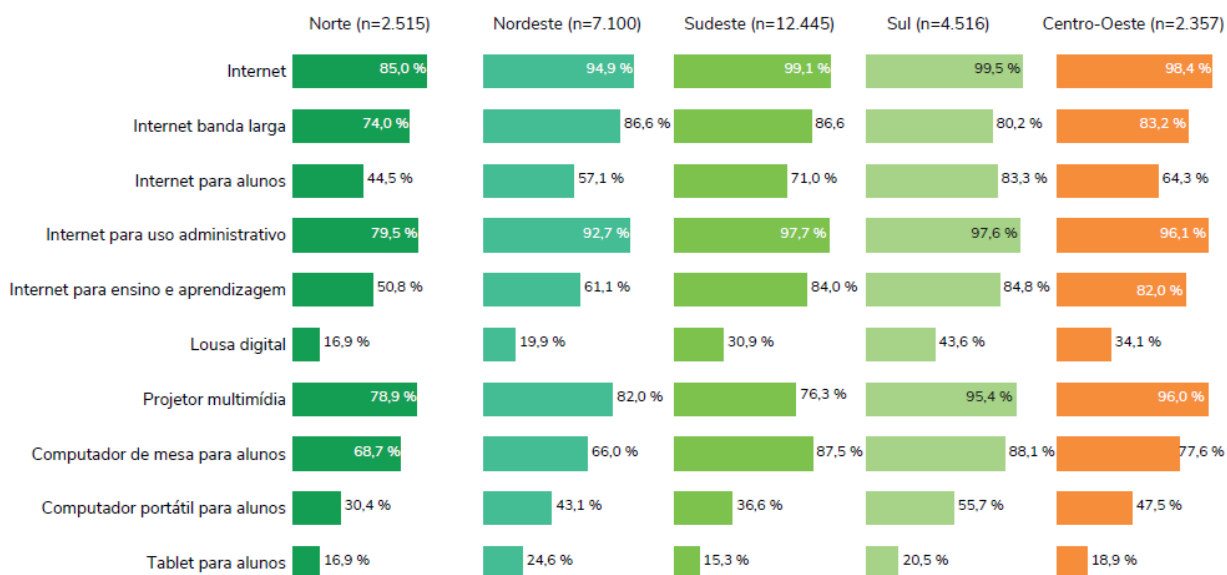


Gráfico 1: Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, segundo as regiões administrativas do Brasil. Retirado de Brasil (2021, p. 60)

Pelo gráfico acima, observa-se, por exemplo, que, enquanto 85% das escolas de ensino médio da região Norte apresentam cobertura de Internet, todas as demais regiões apresentam índices acima dos 90%, com o Sul liderando com 99,5%. Ainda, com relação à Internet banda larga, a cobertura na região Norte cai para 74%, sendo que estados como Acre e Roraima encontram-se abaixo dos 50%, em contraste com os 86,6% das regiões Nordeste e Sudeste.

Tais dados nos permitem afirmar que o processo de adoção e incorporação das novas tecnologias pelas instituições escolares é condicionado não só por questões ideológicas, como as anteriormente abordadas, mas também por questões concretas

² Optamos por utilizar como referência o censo de 2020 pois, como informado no documento, a data de referência para a pesquisa foi estabelecida em 11 de março de 2020, logo antes à interrupção das aulas pela Covid-19. Assim, o censo de 2020 permite acessar o panorama da educação básica no Brasil no momento imediatamente anterior à pandemia e suas consequências. Como nosso *corpus* de pesquisa se instala justamente na situação pré-pandêmica, julgamos ser mais adequado aos intuítos desse trabalho observar como a distribuição de acesso das escolas às NTICs se dava antes que a pandemia e a obrigação do ensino remoto aumentassem essa demanda.

³ Abordamos com mais detalhes o ensino médio uma vez que nosso *corpus* tem como público alvo os estudantes dessa etapa escolar, como veremos mais adiante.

relativas à realidade de cada escola e suas (im)possibilidades de acordo com seu cenário. Enquanto isso, porém, temos um movimento de crescimento constante dos meios digitais em aceitação e adesão da população jovem para consumo próprio, gerando cada vez mais modalidades de estudo e aprendizagem adotadas pelos alunos para contornar as restrições do cotidiano escolar.

Este embate entre instituição escolar e práticas estudantis se reflete (e se refrata) no gênero recente das videoaulas: nota-se, por um lado, um esforço de atualização e ressignificação do gênero “aula” em seu formato presencial, por meio da inserção de elementos voltados ao humor, que apelariam aos jovens como público-alvo, dando-lhes a impressão de estar não vendo uma aula, e sim se divertindo; por outro lado, esses enunciados não deixam de ter como objetivo discursivo a construção de conhecimentos⁴ e, portanto, devem apresentar elementos de didatização do conteúdo de forma a promover o aprendizado de seu interlocutor.

É este entrecruzamento entre os movimentos da didatização e do humor nos enunciados de videoaula que pretendemos investigar, partindo da hipótese inicial de que este fenômeno é crucial para a caracterização do próprio gênero videoaula, tendo em vista a situação sociocultural em que ele surge. Tal abordagem representa o aspecto de ineditismo presente no estudo aqui proposto, uma vez que o gênero videoaula em si já foi estudado por autores como Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011), Mussio (2016) e Oliveira (2020). Nosso estudo, por sua vez, está voltado a descrever não o gênero videoaula como um geral, e sim por um ponto de vista específico, pelo qual propomos que seu funcionamento está intrinsecamente relacionado a essa intersecção entre o humor e a didatização.

A relevância desse tema se dá pela situação na qual produzimos essa pesquisa – no contexto da pandemia de COVID-19, bem como da pós-pandemia, a partir do qual acentua-se a necessidade de melhor compreender e analisar as novas formas discursivas que a esfera da educação toma ao penetrar no meio digital e, a partir disso, (res)situar as práticas sociais, culturais e discursivas da instituição escolar em seu formato presencial.

⁴ Ao longo do trabalho, decidimos por utilizar o termo “construção de conhecimento” em vez de “transmissão de conhecimento”, ainda que esse último tenha sido amplamente utilizado pelos membros do grupo SYLED-CEDISCOR em seus trabalhos sobre a didaticidade, nos quais nos baseamos nessa pesquisa. Apresentamos a justificativa para tal decisão com maiores detalhes na nota 64.

Para estudarmos mais a fundo este objeto de pesquisa, com vistas a comprovar ou desmentir nossa hipótese inicial, partiremos da teoria de Bakhtin e o Círculo⁵, cujas concepções nos auxiliam a entender como os aspectos extraverbais de um enunciado (sua situação sociocultural, política, econômica e discursiva) podem afetar seus aspectos verbais, dada a conceituação da linguagem como socialmente orientada. É de Bakhtin que virá também nossa metodologia (detalhada no capítulo seguinte), apoiada nos preceitos da Metalinguística – disciplina concebida pelo autor que se encarregaria de estudar a linguagem em seu contexto real de uso, isto é, situada na interação dialógica.

A partir do estudo da videoaula enquanto gênero do discurso, esperamos também contribuir com as pesquisas de base bakhtiniana ao confrontar os conceitos dos autores russos, produzidos ao longo de quase todo o século XX, com as constantes mudanças nas interações discursivas na contemporaneidade. Isso pois os estudos realizados até o momento sobre videoaulas apresentam debates fundamentais que podem ser articulados ao núcleo das noções de Bakhtin e do Círculo.

Para demonstrar de maneira sintética as questões centrais presentes no estudo do gênero, apontamos o debate (presente, por exemplo, em Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011)) sobre a constituição da videoaula enquanto gênero em si ou enquanto atualização do gênero aula, de acordo com o novo meio em que ele se situa. Além disso, destacamos a transição do contexto presencial para o digital e as mudanças engendradas por ele, como o uso da multimodalidade digital enquanto possibilidade de construção de conhecimento, os novos *ethé* discursivos estabelecidos dialogicamente entre professor e aluno(s) (Mussio (2017)) e a interatividade, coloquialidade e comercialização que passam a influenciar a construção do enunciado. Discutimos mais a fundo o gênero videoaula e suas diversas particularidades em um capítulo próprio da dissertação.

Durante a Iniciação Científica realizada em 2017-2018, já pesquisamos um tema similar, a saber, enunciados de divulgação científica circulando na plataforma YouTube direcionados ao público jovem de dois países diferentes: Brasil e Estados Unidos. Os vídeos foram analisados quanto ao uso do discurso relatado e às formas de inscrição do interlocutor presumido, a partir da conjunção entre a Análise de Discursos Comparativa

⁵ É interessante ressaltar mais um elemento de aproximação desta teoria com nosso objeto de pesquisa: conforme nos informa Grillo (2019), muitos dos membros do Círculo de Bakhtin trabalharam diretamente com a educação formal básica e superior, seja de forma administrativa, como Pável Medviédev, ou “no chão de escola”, como Matvéi Kagán e o próprio Mikhail Bakhtin, que deu aulas no ensino médio e no ensino superior, além de chefiar o departamento de Literatura do Instituto Pedagógico de Saránsk.

e a Análise Dialógica de Discursos. Tal pesquisa nos deu suficientes bases para empreender o atual estudo⁶, uma vez que, por meio dela, obtivemos experiência com a teoria bakhtiniana, com enunciados verbivocovisuais (segundo a concepção de Paula e Luciano (2020)) que circulam no meio digital (no YouTube, em específico) e com o público jovem enquanto interlocutor de um enunciado⁷.

Portanto, o objetivo principal e norteador de nossa pesquisa é: **analisar o entrecruzamento entre os movimentos de didatização e humor na formação do gênero videoaula – isto é, a presença, por um lado, de elementos que materializam no enunciado a intenção de didaticidade (MOIRAND, 1993) e, por outro lado, de elementos apropriados de enunciados e gêneros humorísticos para gerar, no enunciado da videoaula, um efeito humorístico. Nossa hipótese inicial é que a inter-relação entre tais movimentos é uma característica da formação do gênero videoaula e, portanto, constitutiva do mesmo; nesse sentido, presumimos que esses movimentos serão encontrados em todos os níveis da construção das videoaulas analisadas, mais especificamente: no conteúdo temático (a avaliação social que orienta a seleção, o recorte e a abordagem dos objetos do conhecimento), na construção composicional (as articulações composicionais que organizam o enunciado) e no estilo (elementos verbivocovisuais diversos que materializam a orientação social do enunciado).** Desse objetivo principal, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever e caracterizar o gênero videoaula, com foco nas suas características relativamente estáveis e instáveis em todos os níveis do enunciado. Esse objetivo será alcançado por meio tanto de pesquisas teóricas referentes ao estado da arte dos estudos sobre o gênero na contemporaneidade, quanto das análises de nosso *corpus*, composto por videoaulas do programa *Hora do ENEM*;

⁶ Em adição à nossa prática anterior de pesquisa, temos experiência enquanto público do gênero videoaula, o que facilitará o reconhecimento de estratégias discursivas tipicamente empregadas e a investigação sobre a própria formação e funcionamento deste gênero.

⁷ Os resultados parciais dessa pesquisa financiada pela Fapesp (Proc. No. 2017/02791-6) foram publicados em:

SILVA, B. A. A.. Entre a ciência e a diversão: análise comparativa de enunciados audiovisuais de divulgação científica e suas formas de diálogo com o público presumido. *Estudos Linguísticos (SÃO PAULO. 1978)*, v. 48, p. 1081-1097, 2019.

SILVA, B. A. A.; GRILLO, S. V. C.. Novos percursos da ciência: as modificações da divulgação científica no meio digital a partir de uma análise contrastiva. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, v. 14, n. 1, p. 51-73, 2018.

- Descrever e analisar elementos verbivocovisuais (na concepção de Paula e Luciano (2020)) representativos, por um lado, do movimento de didatização, especificamente buscando elementos que materializem uma intenção de didaticidade no enunciado, conforme descrito por Moirand (1993); e, por outro, do movimento de humor, para o qual buscaremos elementos apropriados de enunciados e gêneros humorísticos e empregados na videoaula para gerar efeitos específicos. A partir dessas análises, buscaremos cruzar as observações para chegar a uma lógica de funcionamento do gênero por meio da interação destes dois movimentos.

Para tanto, selecionamos como *corpus* duas videoaulas pertencentes ao programa *Hora do ENEM* – uma elaborada nas primeiras temporadas do programa (2017) e uma de uma das temporadas mais atuais (2019), sendo que ambas pertencem à área de Linguagens e suas tecnologias.

As videoaulas escolhidas representam particularmente o contexto pré-pandemia de Covid-19, em que o processo de entrada da esfera educacional no meio digital ainda não se encontra acelerado pela necessidade e urgência do ensino remoto. Assim, o *corpus* em questão nos permite analisar o funcionamento da videoaula em um momento no qual esta ainda não foi colocada em destaque como uma solução emergencial para a educação, o que permite encontrar nesses enunciados elementos que remetam ao seu processo de formação e evolução histórico-cultural. A descrição desse *corpus* e de seu processo de escolha, bem como a metodologia adotada para sua análise, está disposta no primeiro capítulo, que aborda os aspectos metodológicos de nossa pesquisa.

O capítulo dois, “A videoaula e suas questões: estado da arte”, presta-se a uma retomada crítica do estado da arte das pesquisas sobre videoaulas, seu contexto (o meio digital e suas especificidades) e sua produção (principalmente seu caráter verbivocovisual).

Em seguida, o capítulo três, denominado “Movimento do humor: bases teórico-metodológicas para sua análise”, discorre sobre as reflexões bakhtinianas a respeito do riso e de sua manifestação na linguagem, confrontando-as com percepções contemporâneas, como a de Possenti (2018). Ao final desse capítulo, apresenta-se a forma como será interpretado o humor em nosso estudo, definindo-se, assim, o *movimento do humor*.

O quarto e quinto capítulos referem-se às análises do *movimento do humor* em todos os níveis dos enunciados que compõem nosso *corpus* – construção composicional, conteúdo temático e estilo –, respectivamente nas versões mais antiga e mais recente das videoaulas.

O capítulo seis, por sua vez, busca definir o *movimento da didatização*, partindo da abordagem da noção de didaticidade tal como definida pelos autores do grupo de pesquisa CLESTHIA/Cediscor, principalmente Moirand (1993). Além disso, é apresentada uma breve reflexão sobre as características de enunciados e gêneros da esfera educacional e, mais especificamente, como seus aspectos característicos são refletidos e refratados na passagem do contexto escolar presencial para o meio digital. A partir dessas considerações, buscamos estabelecer bases para a compreensão das particularidades da materialização da didaticidade no gênero videoaula.

Os capítulos sete e oito, por sua vez, partem dessas reflexões para analisar o *movimento da didatização* em ambos os enunciados do *corpus* – respectivamente, a videoaula da versão mais antiga do programa e a da mais recente. Como no capítulo de análise anterior, aprofundamo-nos nos três níveis de composição do enunciado, a saber, construção composicional, conteúdo temático e estilo.

Por fim, no capítulo de considerações finais, reunimos os resultados das análises e procedemos a uma interpretação que, a partir dos dados, possa responder aos nossos objetivos de pesquisa e nos auxiliar na compreensão do gênero videoaula.

1. METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo de nossa pesquisa, a constituição do gênero videoaula, nossa primeira preocupação foi selecionar um *corpus* que fosse suficientemente representativo de seu gênero. Desse modo, observamos, inicialmente, que a plataforma online de vídeos *YouTube* corresponde ao *locus* em que o gênero videoaula é geralmente procurado e encontrado pelos seus interlocutores e, portanto, consiste no meio mais adequado para realizarmos essa busca e seleção.

Para tanto, verificamos diversos canais populares de videoaulas nas mais várias áreas do conhecimento (por exemplo, os canais *Química com Prof. Paulo Valim*⁸, *Paulo Jubilut*⁹ e *Física total*¹⁰); bem como canais que representavam plataformas completas, com videoaulas de todas as áreas do saber, como é o caso, por exemplo, do *Descomplica*¹¹, um dos canais mais conhecidos de videoaulas no *YouTube*, bem como de outros canais, como *Stoodi*¹² e *Me Salva!*¹³.

Esses canais apresentam diferentes formatos de videoaulas, que variam, principalmente, entre a presença ou não da figura do professor em tela e no recurso utilizado para transmitir as informações (lousa, apresentação de *slides* ou por plataforma de desenho digital). Cotejando esses enunciados e seus formatos distintos, decidimos pelo formato que, a nosso ver¹⁴, constitui o *standard* na produção de videoaulas – a filmagem com o professor em tela, utilizando-se de lousa ou de uma apresentação de *slides* como recursos para a exibição do conteúdo.

Dentre os diversos canais cotejados, selecionamos o canal *Hora do ENEM*, que se encaixa no formato *standard* encontrado e que consiste em uma plataforma de videoaulas de diversas áreas do saber. A escolha desta série específica como objeto de nossa pesquisa deu-se pelo fato de ser um material recente (instituído em 2016 pelo Ministério da Educação), oficial (de caráter federal) e, por consequência, público e de grande circulação: há 672 vídeos do *Hora do ENEM* disponíveis no canal de *YouTube* da *TV*

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/plvalim>. Acesso em 21/08/2023.

⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/@paulojubilut>. Acesso em 21/08/2023.

¹⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/FISICATOTAL>. Acesso em 21/08/2023.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/descomplica>. Acesso em 21/08/2023.

¹² Disponível em: <https://www.youtube.com/c/StoodiBrasil>. Acesso em 21/08/2023.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/mesalva>. Acesso em 21/08/2023.

¹⁴ Essa afirmação é feita com base em observações não totalizantes de diversos enunciados do gênero, a partir das quais encontramos uma maioria de canais com a presença do professor em tela do que o segundo formato, também popular, mas não dominante, na qual exibe-se apenas uma tela na qual aparece aquilo que o professor escreve e desenha de forma simultânea à sua fala.

Escola, dos quais 344 se enquadram no modelo de videoaula que estudaremos e 328 em modelos especiais (entrevistas, revisões, especiais temáticos etc.). Além disso, a *playlist* com todos os episódios do *Hora do ENEM* possui 362.265 visualizações (até o dia 04/10/2021, em que foi coletada a informação).

1.1. Apresentação do corpus

A série *Hora do ENEM* faz parte de um projeto homônimo do Ministério da Educação (na época, encabeçado pelo então ministro Aloizio Mercadante) lançado em 05 de abril de 2016 que consiste, segundo o próprio ministro, em

[...] um programa que utiliza o que há de mais avançado em tecnologia da informação para permitir que os estudantes do último ano do ensino médio, que são em torno de 2.200.000 estudantes, possam ter um diagnóstico, um plano individualizado de estudo e uma avaliação de qual é o desempenho que ele está tendo, para se preparar para o ENEM de 2016 (Fala de Mercadante, *in* LUIZ, 2016).

Toda a iniciativa envolveu parcerias com o Sistema S¹⁵ (que custeou a operação, segundo Mercadante) e com sistemas de cursos *online* e escolas (Descomplica, QG do Enem, FGV Ensino Médio e Pitágoras) – aspecto que pode ser relevante em nossa análise e interpretação das videoaulas. O projeto é, portanto, gratuito e focaliza os estudantes concluintes do ensino médio, tanto de escolas públicas quanto privadas. No começo do projeto, os alunos realizavam simulados digitais para avaliar seu desempenho e, a partir desta avaliação, recebiam uma orientação de estudos de acordo com as áreas com maior ou menor número de acertos. Além disso, os estudantes tinham acesso a uma plataforma de estudos personalizada – Geekie Games –, com planos de estudo individualizados; e a um sistema online de videoaulas e exercícios – o MECFlix.

Paralelamente, a iniciativa criou o programa *Hora do ENEM*, transmitido diariamente na rede aberta de televisão pela TV Escola e emissoras parceiras e, posteriormente, disponibilizado *online*. O objetivo central do programa é a resolução e comentário de exercícios do ENEM por professores conceituados, com vistas à preparação do aluno para o exame. Para tanto, em cada dia da semana o programa se volta

¹⁵ “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica. [...] Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)”. (AGÊNCIA SENADO, 2020)

a uma das cinco áreas do conhecimento cobradas pelo ENEM: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; e Redação.

De sua inauguração em 2016 para a atualidade, a plataforma toda sofreu alterações. Em 2020, o MECFlix passou a ser uma plataforma de videoaulas relacionada à plataforma Geekie Games, que reunia planos de estudo personalizados, videoaulas, resumos e exercícios de aulas, diagnósticos e simulados *online*¹⁶. O programa *Hora do ENEM* continuava sendo transmitido pela TV Escola e estava disponível em seu site e no YouTube, com quatro temporadas; no entanto, os vídeos passaram a ser produzidos pela empresa de comunicação educacional Roquette Pinto¹⁷, sendo complementados, ainda, pelos percursos educativos disponibilizados pela TV Escola, compostos por orientações de estudo em forma de “trilhas” indicando o caminho de assuntos que o aluno deve percorrer.

No entanto, no final de 2019, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob comando do então ministro Abraham Weintraub, não renovou o contrato com a Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (Acerp), gestora da TV Escola. Em dezembro de 2019, o então ministro ainda determinou que os profissionais ligados à TV Escola desocupassem o espaço no prédio do MEC no período de um mês, como aponta Saldaña (2019).

Diversos motivos foram elencados para o repentino desligamento da TV Escola do governo após 24 anos de existência da emissora (que foi fundada em 1995). Conforme veicula Barbosa (2019), o MEC citou questões orçamentárias, as quais foram rebatidas pela própria Roquette Pinto. Há também um aspecto ideológico: segundo a Carta Capital (2019), o então presidente Jair Bolsonaro comentou, à época, que a TV Escola possuía uma programação “totalmente de esquerda” e que “deseduca”. Por fim, Saldaña (2019) apura que houve tentativas, por parte de Onyx Lorenzoni (então ministro da Casa Civil)

¹⁶ Não gratuitamente, porém; o estudante poderia acessar e testar todas as funcionalidades da plataforma por um breve período, após o qual apenas o acervo de aulas e os simulados continuariam acessíveis de forma gratuita. Os demais recursos passavam a ser disponibilizados apenas a quem adquirisse a assinatura do *Plano Foca no Enem*.

¹⁷ A Roquette Pinto é uma empresa de comunicação educacional cuja missão, tal qual informada em seu site (ROQUETTE PINTO (2020)), é produzir conteúdo educativo de qualidade e acessível a todos. Especificamente para o *Hora do ENEM*, ela presta os serviços de: produção de conteúdo, análise de audiência, distribuição satelital e pela internet, gestão de mídias sociais e website, inclusão de recursos de acessibilidade nos programas, gestão de acervo (físico e digital), desenvolvimento de aplicativos e fornecimento de infraestrutura e equipe para a gravação e produção.

e do próprio Weintraub, de indicar pessoas para ocuparem cargos na TV Escola, de forma que a não renovação do contrato seria uma retaliação ao fato de suas exigências não terem sido atendidas.

À época, ainda, o MEC afirmou estudar a possibilidade de repassar as atividades da emissora a outra instituição, a qual, segundo Saldaña (2019) seria potencialmente a EBC (Empresa Brasileira de Comunicação). Essa também é ligada ao governo; no entanto, Turollo Júnior (2022) mostra que, ao longo do mandato de Bolsonaro, a empresa tornou-se um veículo de comunicação praticamente sem independência editorial, subordinado aos mandos da Secom (Secretaria de Comunicação) da Presidência da República.

Por consequência desses acontecimentos, a TV Escola deixou de ser transmitida na rede aberta de televisão por um período, ao mesmo tempo em que tanto seu *site* quanto seu canal no YouTube também ficaram fora de ar. Da mesma forma, a produção do programa *Hora do ENEM* foi interrompida, o que leva a inauguração da nova temporada a ocorrer somente em 2023, após a TV Escola voltar a ser televisionada.

Ainda, a partir de 2021, isto é, em meio a esse contexto polêmico, a TV Escola associa ao programa *Hora do ENEM* um curso digital intensivo multiplataforma também focado no ENEM, oferecido para entidades públicas e privadas que firmarem convênio com a TV Escola, e que tem como objetivo compensar os desfalques educacionais advindos da pandemia por meio de um reforço escolar.

O curso foi desenvolvido em parceria com as empresas educacionais QG do Enem e Colégio 24 Horas e inclui videoaulas, resumos e exercícios de aulas, simulados *online*, acesso a um banco de questões do Enem, testes vocacionais, dicas e informações, além de dois *e-books* – tudo disponível para acesso por meio de um aplicativo digital. Segundo o site do projeto (TV ESCOLA, 2021), há diferenças entre as videoaulas transmitidas pela TV e as que estarão disponíveis no curso intensivo:

Independente das aulas temáticas transmitidas diariamente pela TV ESCOLA, o *Curso Intensivo “Hora do ENEM”* oferece videoaulas específicas apresentadas pela equipe do QG do Enem englobando toda a programação. São aulas mais detalhadas e ministradas por professores com larga vivência na preparação para os exames, utilizando uma linguagem mais dirigida à aprendizagem tradicional em sala de aula, o que facilita a assimilação e o aprofundamento dos estudos. Cada tópico inclui um material contendo resumo e exercícios de fixação, possibilitando o acompanhamento mais ordenado e sistemático do

programa adotado pelo Enem, buscando proporcionar uma preparação mais abrangente para as provas e bastante adequada ao “ensino híbrido” que os tempos atuais exigem. (TV ESCOLA, 2021)

Passando ao programa em si, esse também sofreu alterações em sua estrutura ao longo desse período: brevemente, podemos apontar que, nas primeiras temporadas, as questões eram apresentadas por professores das plataformas parceiras de videoaulas, enquanto que, nas temporadas mais recentes, o próprio *Hora do ENEM* trazia as questões e os professores convidados as resolviam. Além disso, nas temporadas iniciais, o final da videoaula trazia entrevistas com estudantes notáveis que contavam sua experiência na faculdade. Já nas temporadas mais recentes, no fim da videoaula havia o “Momento Pop Prof”, um *sketch* em que o apresentador fazia piadas com o professor sobre o tema trabalhado. Finalmente, havia também uma nova vinheta de abertura e um novo cenário.

Ainda, há a nova temporada, lançada em 2023 e que consiste em uma reapresentação das videoaulas anteriores, intercaladas com entrevistas feitas pela nova apresentadora, Tatiana D’Angello, com professores, estudantes, influenciadores digitais e demais figuras que abordam temas da educação, do ENEM e da rotina dos jovens nesse período de preparação para os exames de vestibular.

Em contrapartida, como elementos que foram mantidos entre as diversas versões do programa, pode-se elencar a sua divisão conforme os dias da semana, nas cinco áreas do conhecimento em que o Ensino Médio é dividido (Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e Redação), seu foco na resolução de exercícios e o formato em que ele é apresentado, isto é, a sequência *sketch* – vinheta – conversa com o professor – resolução de exercícios – momento de descontração (entrevistas anteriormente, “Momento Pop Prof” na versão mais recente), além do próprio apresentador, que permanece sendo o ator Land Vieira (sendo substituído apenas na temporada de 2023).

1.1.1. Organização do corpus

O *corpus* selecionado consiste em duas videoaulas da série *Hora do ENEM* da área de Linguagens e suas tecnologias, uma das cinco áreas do conhecimento do Ensino Médio. Dessas duas videoaulas, uma é de uma versão mais recente do programa (primeiro semestre de 2019) e uma, da versão do começo do canal (metade de 2017). A ideia, com isso, é traçar um panorama sincrônico e diacrônico do canal que torne o *corpus* mais representativo.

O *corpus* completo de nossa pesquisa, portanto, é o que segue¹⁸:

<p><i>Hora do ENEM</i> Gêneros Textuais e uma estudante multifacetada - Ep. 193</p>  <p>Thumbnail¹⁹ do vídeo</p>	<p>Texto Publicitário com Assonilde Negreiros Língua Portuguesa no <i>Hora do ENEM</i> - Ep. 533</p>  <p>Thumbnail do vídeo</p>
- <u>Data da postagem</u> : 04 jul. 2017	- <u>Data da postagem</u> : 19 jun. 2019
- <u>Número de visualizações</u> : 6.319 (até 24 set. 2021)	- <u>Número de visualizações</u> : 3.982 (até 24 set. 2021)
- <u>Número de likes/dislikes</u> : 279 likes e 4 dislikes	- <u>Número de likes/dislikes</u> : 276 likes e 1 dislike

Tabela 1: Dados gerais das videoaulas que compõem o corpus de nossa pesquisa

O processo de delimitação do *corpus* se deu ao longo da realização das análises e da reflexão sobre as questões que visamos abordar em nossa pesquisa. Primeiramente, como debateremos mais adiante no capítulo específico para tanto, determinados aspectos da didaticidade diferem de acordo com a área do conhecimento abordada pelo enunciado, por conta das diferentes metodologias de ensino desenvolvidas para cada área e, ainda, para cada abordagem teórico-metodológica daquele saber em específico.

Ao longo de nossa análise, notamos isso fortemente ao observar que os enunciados de nosso *corpus* manifestam uma determinada perspectiva teórica sobre a linguagem, a qual dialoga com os próprios objetivos discursivos da videoaula. Essa perspectiva influencia diretamente a seleção, recorte e abordagem dos objetos de conhecimento pelo enunciado, como exporemos mais detalhadamente durante as análises.

Desse modo, decidimos deter-nos nas videoaulas da área de Linguagens por julgarmos importante termos familiaridade suficiente com a área para identificar as

¹⁸ A ausência dos *links* para acessar as videoaulas é justificada pois, conforme exporemos adiante, o canal de YouTube do Hora do ENEM foi tirado do ar em 2022, de modo que o acesso à página em que esses vídeos eram exibidos se perdeu. No entanto, ressaltamos que os vídeos foram postados por outras fontes (as instituições escolares nas quais as professoras trabalham) nas redes sociais.

¹⁹ De acordo com PCMag (2021), a *thumbnail* consiste em “uma representação em miniatura de uma página ou imagem que é utilizada para identificar uma pasta pelo seu conteúdo. Clicar na *thumbnail* abre a pasta.” (Tradução livre do original em inglês). No YouTube, o termo é comumente utilizado para representar as imagens que acompanham o link de acesso ao vídeo na página inicial do site. A *thumbnail*, portanto, serve como um ícone representativo do vídeo como um todo, podendo consistir em um *frame* do vídeo em si, ou em uma imagem feita exclusivamente para este propósito.

nuances na abordagem dos objetos de conhecimento motivadas pelas escolhas teórico-metodológicas dos enunciados.

Em adição, justificamos a escolha de apenas duas videoaulas para compor nosso *corpus* uma vez que o processo de análise nos revelou a necessidade de um enfoque mais pormenorizado, com vistas a detectar a materialização do movimento do humor e da didatização em cada aspecto das videoaulas, a fim de provar a existência de um imbricamento entre os movimentos e destes com a própria composição do enunciado de videoaula.

Sobre as videoaulas selecionadas, apontamos que a temporada mais recente, pós-pandemia, não está representada por nenhum enunciado em nosso *corpus*, uma vez que os vídeos lançados até o momento consistem em rerepresentações de partes de videoaulas anteriores, com a inclusão de alguns quadros novos em que a apresentadora conversa (por videochamada) com diferentes convidados. Dessa forma, observa-se uma inconsistência no formato do programa nessa nova temporada com relação às anteriores, o que não traria um acréscimo aos dados já presentes nos enunciados selecionados.

Observamos também que a delimitação do *corpus* unicamente nos vídeos do programa *Hora do ENEM*, e não na plataforma como um todo, se dá pelo interesse de analisar com maior profundidade o gênero videoaula em específico. No entanto, entendemos que os demais elementos constitutivos da plataforma – vídeos, simulados, percursos educativos e exercícios – são enunciados em diálogo direto com as videoaulas que pretendemos analisar e, portanto, indispensáveis para sua compreensão.

Por fim, decidimos pela utilização dos vídeos disponibilizados na plataforma *YouTube* em razão, primeiramente, da observação anteriormente feita de que essa plataforma consiste no principal meio de circulação deste gênero; e, em segundo lugar, das informações que esta pode nos fornecer com relação à recepção do público-alvo destes enunciados, tanto quantitativamente (número de visualizações e curtidas, por exemplo), quanto qualitativamente (por meio dos comentários dos vídeos).

1.2. Métodos de análise e interpretação dos dados: categorias de análise

A proposição de uma linha teórico-metodológica é essencial em trabalhos de quaisquer áreas da Análise do Discurso; especificamente na abordagem proveniente da teoria bakhtiniana, muito já foi dito (Brait, 2006, p. ex.) sobre a existência de um método consistente e coerente dentre os escritos desses pensadores russos, de modo a rebater

opiniões populares de que não há método ou sistematização na aplicação dos conceitos bakhtinianos nas pesquisas de AD.

Recentemente, Sardá (2021) discute a definição de categorias de trabalho para a análise dos discursos, ao comparar metodologias de análise e interpretação de dados na AD de base bakhtiniana e na AD de linha francesa. Especificamente na Análise de Discursos Comparativa desenvolvida no âmbito do laboratório CLESTHIA – *axe sens et discours* (antigo CEDISCOR), a autora observa o emprego do termo *categoria de análise* não por um viés utilitarista, como geralmente se interpreta o uso de tal nomenclatura, e sim de modo crítico e reflexivo, permitindo uma metarreflexão sobre as práticas de análise empregadas. Sardá ainda ressalta a importante distinção entre os conceitos teóricos e as categorias descritivas, questão que é geralmente polêmica nos estudos de linha bakhtiniana:

A questão, aqui, parece envolver o emprego de conceitos operatórios enquanto categorias enunciativas empregadas na descrição de um corpus. Os conceitos do Círculo foram, muitas vezes, aplicados indiscriminadamente por pesquisadores de diversas áreas das ciências humanas, o que justifica essa prudência por parte de pesquisadores da corrente dialógica de análise de discurso. (SARDÁ, 2021, p. 163)

Semelhante relato é encontrado em Brait (2006), em que a autora remete a um senso comum de grande circulação no meio acadêmico ao redor da obra bakhtiniana – a de que ela não fornece um método sistemático de análise a partir de seus preceitos teóricos. Sardá resume duas das principais fontes prováveis dessa percepção:

[...] por um lado, pesquisadores de diversas correntes das ciências da linguagem e das ciências humanas empregavam conceitos operatórios oriundos do Círculo, sem levar em conta a especificidade da teoria bakhtiniana, conforme nos esclarece Brait (2006); e, por outro lado, dentro da própria análise de discurso praticada no Brasil, numa tendência bakhtiniana, utilizavam-se conceitos operatórios do Círculo, mas recorria-se a categorias descritivas oriundas de outras correntes da linguística (como se o trabalho do Círculo não oferecesse, também, categorias descritivas de análise). (SARDÁ, 2021, p. 164)

Contrariamente a tal entendimento, vários trabalhos estão atualmente disponíveis e demonstram, por diversos ângulos, como os escritos de Bakhtin e o Círculo fornecem não só conceitos teóricos, mas também categorias operacionalizáveis para a análise e interpretação de enunciados tanto verbais quanto não-verbais – embora o uso cuidadoso e crítico de categorias advindas de outras vertentes também possa se dar.

Portanto, para realizar essa análise, iremos nos orientar principalmente pela metodologia de trabalho subjacente à disciplina que se refere especificamente ao estudo dos enunciados, de acordo com Bakhtin, isto é, a Metalinguística. Segundo Grillo (2006b), a Metalinguística é um projeto presente ao longo da obra de maturidade de Bakhtin (anos 1950 a 1970), mas que carrega elementos da obra do Círculo nos anos 1920 e 1930, dando continuidade ao desenvolvimento de um método sociológico de análise da linguagem, porém com nova ênfase: nas relações dialógicas.

A Metalinguística seria, então, a disciplina que aborda as relações dialógicas e a palavra bivocal, manifestadas entre enunciados ou dentro de um mesmo enunciado, em partes significantes deste que manifestem uma posição semântica, uma voz alheia:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes (o microdiálogo de que já tivemos oportunidade de falar). (BAKHTIN, 2013 [1963], p. 210-211)

Ainda, Grillo (2006b) aponta como as relações dialógicas estudadas pela nova ciência encontram-se não só em enunciados literários, mas também de outras esferas, incluindo a ideologia do cotidiano. Tendo em vista essas características, a Metalinguística apresenta-se como adequada ao estudo que desejamos realizar, uma vez que fornecerá justamente uma melhor compreensão sobre as relações dialógicas entre os movimentos da didatização e do humor presentes nos enunciados selecionados, dado que estes manifestam distintas posições semânticas, vontades discursivas, abordagens de um mesmo objeto, que convivem e dialogam dentro do gênero da videoaula.

Além disso, o embasamento de nossa pesquisa na Metalinguística permitirá traçar relações dos enunciados de nosso *corpus* com outros, o que trará um olhar mais amplo sobre a constituição do gênero e como ele se define dentro da esfera da comunicação discursiva em que se encontra, uma vez que, como aponta Brait (2006, p.48, grifos meus):

[...] considerando-se as leituras e releituras das obras do Círculo, efetuadas graças a inúmeras e aprimoradas traduções, é possível reconhecer que hoje se está diante de um conhecimento mais aprofundado desse pensamento que, nascido no âmbito da filosofia da linguagem, funda-se numa ética e numa estética que *não podem ser reduzidas a categorias fechadas, prontas para serem aplicadas*. Pensar

o homem, as culturas, a produção do conhecimento, *as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos*, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtinianas [...]

Ainda, a concepção da linguagem subjacente à Metalinguística permite o trabalho com mais de um eixo de expressão material organizada – o que Paula e Luciano (2020) chamam de verbivocovisualidade²⁰, de forma a dar um passo além do conceito de enunciado verbo-visual, proposto por diversos pesquisadores. Segundo os autores, todo enunciado teria à disposição um conjunto tridimensional de materialidades nas quais o signo pode se concretizar, havendo ainda uma continuidade entre si, isto é, a unidade linguística sistêmica pode adentrar o enunciado ao materializar-se em uma combinação de diferentes concretudes materiais (som, imagem, forma etc.).

Com base nessa teoria, nossa análise ganha também um aspecto tridimensional, de maneira que os movimentos da didatização e do humor que esperamos encontrar estarão presentes no enunciado em vários níveis de expressão material, podendo ser manifestados visualmente, verbalmente ou auditivamente. Portanto, nosso trabalho de análise deve levar em consideração este aspecto verbivocovisual na busca de materializações dos fenômenos buscados.

Para a descrição dos elementos verbais, será feita a transcrição de partes significativas dos enunciados, por meio das normas de transcrição do NURC, tais como dispostas em Castilho (2016). Já para a descrição e exemplificação dos elementos audiovisuais, utilizaremos, conforme possível, *printscreens* de momentos relevantes do vídeo, bem como descrições de cena, atentando-nos a elementos tanto do âmbito composicional, como o tempo de gravação e a edição e organização das cenas e sequências; quanto do âmbito estilístico, como a escolha das trilhas musicais, elementos

²⁰ Os autores propõem a verbivocovisualidade como uma característica tridimensional intrínseca da linguagem dentro da teoria bakhtiniana, de forma que as dimensões verbal, visual e sonora/vocal estariam, em consequência, necessariamente presentes em qualquer materialidade enunciada, de forma mais ou menos explícita, constituindo potencialidade a ser explorada de acordo com o projeto discursivo autoral. No entanto, ao contrastarmos tal afirmação com o texto de Bakhtin utilizado como base pelos autores, observamos que o que Paula e Luciano (2020) propõem não está dado explicitamente nos escritos de Bakhtin, e sim consiste em uma leitura que nos parece motivada pela possível dupla interpretação do termo russo «Язык», podendo ser traduzido em português como *língua* ou como *linguagem*. Portanto, concluímos que a adesão ou não à leitura proposta pelos autores necessitaria de maiores estudos, os quais não cabem no escopo dessa pesquisa, de forma que nos limitaremos a adotar a nomenclatura “verbivocovisual” como uma extensão do conceito de enunciados verbo-visuais e como uma tridimensionalidade potencialmente presente em enunciados diversos.

do cenário e da vinheta, enquadramentos de cena, movimentos de câmera, orientação do olhar e gestualidade.

Ainda, conforme apontado anteriormente, é possível operar com a teoria bakhtiniana de forma a aproximá-la do *modus operandi* de outras vertentes da AD, especificamente a da Análise de Discursos Comparativa, da qual temos maior proximidade, dada a longa parceria do Grupo de Pesquisa Diálogo (USP/CNPq) e do grupo CLESTHIA – *axe sens et discours* (Univ. Paris 3). Os trabalhos desse grupo possuem uma grande relevância para essa pesquisa, uma vez que é no seio desse grupo que é desenvolvido o conceito de *didacticité*, ou didaticidade, no qual se baseia o movimento de didatização que propusemos.

Nesse sentido, para nossa pesquisa, é essencial que tracemos algumas afinidades entre as duas linhas teórico-metodológicas, a fim de que possamos mobilizar conceitos e categorias de ambas as tradições para a análise e compreensão dos fenômenos presentes em nosso *corpus*. Tal ponte entre as duas formas de pesquisa será feita, nesse trabalho, pela definição de *categorias de análise* para nosso *corpus*.

Isso porque, retomando nossos objetivos de pesquisa, interessa-nos observar a presença de dois movimentos no *corpus* – o da didatização e o do humor –, tendo em vista o entendimento da constituição do gênero videoaula. Aqui, é necessário esclarecer o que compreendemos por movimento. Utilizamos o termo para ressaltar o caráter dinâmico de entrada de um conjunto de elementos que atravessam todo o enunciado e apontam para o mesmo efeito em seu interlocutor. Entendemos, portanto, que um enunciado pode ter mais de um movimento, e estes dialogam entre si de forma ativa em sua composição.

Desse modo, em nossa hipótese de pesquisa, prevemos a coexistência de dois movimentos na constituição do gênero videoaula: de um lado, o movimento da didatização, isto é, a entrada no enunciado de um conjunto de elementos que materializem a didaticidade no enunciado; de outro, o movimento do humor, isto é, a entrada de um conjunto de elementos que materializem o humor.

Para desenvolver essa pesquisa, então, partimos para a definição dos elementos de nossos enunciados nos quais buscaremos a presença de tais movimentos, isto é, as categorias de análise selecionadas: *a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo dos enunciados*. Tais categorias foram selecionadas de acordo com os aspectos do enunciado nos quais esperamos encontrar manifestações dos movimentos que

pretendemos observar. Uma vez que concentramos nosso *corpus* em apenas dois vídeos, podemos nos aprofundar melhor em diversos aspectos de cada uma dessas categorias em nossos enunciados, para que a análise demonstre da melhor maneira como os entrecruzamentos entre os movimentos do humor e da didatização estão presentes em toda a composição do enunciado.

1.2.1. Construção composicional: os níveis de articulações composicionais

Com relação à *construção composicional*, nosso foco será analisar as *articulações composicionais* (BAKHTIN, 2010 [1940]) presentes na videoaula, isto é, as partes que, conectadas entre si, constroem o todo do enunciado. Estudaremos, então, qual a natureza dessas articulações, como elas estão organizadas ao longo do enunciado e qual a relação que estabelecem entre si.

Nesse sentido, dada a natureza verbivocovisual (PAULA; LUCIANO, 2020) do gênero videoaula, será necessário adentrar aspectos da montagem dos enunciados, como: a disposição e edição de cenas, com foco nos enquadramentos utilizados; os movimentos de câmera e transições entre cenas; e o uso de recursos de pós-produção, como a inserção de efeitos e animações em tela e a adição das faixas musicais.

Para tanto, partiremos das definições base que Gerbase (2012) apresenta sobre a linguagem cinematográfica, que também se refere às produções audiovisuais televisivas e, até mesmo, digitais. Nela, primeiramente, temos o *plano*, definido como “tudo que é mostrado para o espectador de forma contínua, isto é, como uma sucessão de imagens em movimento sem interrupção de qualquer tipo.” (GERBASE, 2012, p. 91). Já a *cena* é um conjunto de planos que se passam no mesmo lugar e momento, enquanto a *sequência* é um conjunto de cenas interligadas pela continuidade lógica da narrativa.

Como estamos trabalhando com um programa gravado em uma única localidade (em um estúdio), sem passagem de tempo notável e sem intenção narrativa, proporemos uma (re)interpretação dessa nomenclatura adaptando-a para nossos objetivos. Desse modo, determinamos que, ao longo desse trabalho, para evitar confusões com o uso de *plano* como uma noção do enquadramento (apresentado logo adiante), utilizaremos o termo “cena” para abordar a gravação de imagens contínua sem mudança no enquadramento, para que possamos registrar todas as mudanças de enquadramento, bem como os cortes e outras transições entre planos, sendo o corte a passagem instantânea

entre dois planos e a transição, uma passagem gradual, que pode ser feita de diversas formas.

Ao passar para a definição do que é enquadramento, Gerbase (2012, p. 95) afirma: “Enquadrar é decidir o que faz parte do filme em cada momento de sua realização. Enquadrar também é determinar o modo como o espectador perceberá o mundo que está sendo criado pelo filme.” Ele é composto, segundo o autor, por três elementos: o plano (no sentido da distância entre a câmera e o objeto que está sendo filmado), a altura do ângulo e o lado do ângulo.

Com relação ao plano de enquadramento, Gerbase apresenta duas possíveis classificações: a primeira, de origem americana, tem como categorias o plano aberto, o plano médio e o plano fechado. O plano aberto consiste no posicionamento da câmera distante do objeto, sendo um plano de ambientação; no plano médio, “a câmera está a uma distância média do objeto, de modo que ele ocupa uma parte considerável do ambiente, mas ainda tem espaço à sua volta.” (GERBASE, 2012, p. 96), sendo um plano de posicionamento e movimentação; por fim, o plano fechado consiste na câmera bem próxima ao objeto, sendo um plano de intimidade e expressão.

Tal categorização é interessante para nós por dar sentido às escolhas mais gerais de enquadramento; no entanto, para melhor representar e diferenciar a diversidade de planos utilizados nas videoaulas a serem analisadas, iremos nos servir também da segunda classificação apresentada por Gerbase, que possui os seguintes planos:

- Plano Geral: possui ângulo visual bem aberto, revelando o cenário sem que a figura humana ocupe muito espaço na tela;
- Plano de Conjunto: possui ângulo visual aberto, revelando parte significativa do cenário, mas com a figura humana ocupando um espaço relativamente maior na tela;
- Plano Médio: a figura humana é enquadrada por inteiro, com um pouco de espaço livre acima e abaixo;
- Plano Americano: a figura humana é enquadrada do joelho para cima;
- Meio Primeiro Plano: a figura humana é enquadrada da cintura para cima;
- Primeiro Plano (ou *close-up*): a figura humana é enquadrada do peito para cima;
- Primeiríssimo Plano: a figura humana é enquadrada dos ombros para cima;

- Plano Detalhe: enquadra-se uma parte da figura humana ou de um objeto, ou, ainda, um objeto pequeno por inteiro;

Sobre a altura do ângulo de enquadramento, Gerbase diferencia três tipos: ângulo normal (câmera no nível dos olhos da pessoa filmada); *plongée* (câmera acima do nível dos olhos da pessoa filmada, voltada para baixo); e *contra-plongée* (câmera abaixo do nível dos olhos da pessoa filmada, voltada para cima). Nas videoaulas analisadas, o ângulo encontrado é sempre o normal, fazendo com que essa noção não seja útil em nossa análise.

O lado do ângulo de enquadramento, por sua vez, é de grande utilidade para a diferenciação dos tipos de planos encontrados no nosso *corpus*, sendo dividido pelo autor em quatro posições fundamentais: frontal (câmera em linha reta com o nariz da pessoa filmada); 3/4 (câmera em ângulo de 45° com o nariz da pessoa filmada); perfil (câmera em ângulo de 90° com o nariz da pessoa filmada); e de nuca (câmera em linha reta com a nuca da pessoa filmada).

Além disso, Gerbase (2012) ressalta o extra-quadro como uma noção importante ao representar aquilo que não está sendo mostrado pela câmera, mas que pode ser imaginado ou percebido pelo espectador como ocorrendo fora de quadro (ou em *off*).

A última noção importante de linguagem cinematográfica que empregaremos são as noções de movimento, seja este dentro do quadro, feito pela câmera ou pela objetiva. Dentre os movimentos dentro do quadro, Gerbase (2012) cita entrar e sair de quadro e aproximar-se ou afastar-se da câmera. Já os movimentos da câmera compreendem a panorâmica, em que a câmera se movimenta verticalmente (*tilt*) ou horizontalmente (*pan*) em seu próprio eixo; e o *travelling*, em que a câmera se desloca na mão do operador ou sobre uma grua. Por fim, os movimentos de objetiva, mais conhecidos como *zoom*, incluem o *zoom-in* (de aproximação) e o *zoom-out* (de afastamento).

1.2.2. Conteúdo temático: a materialização da avaliação social

No âmbito do *conteúdo temático*, analisaremos especificamente o recorte temático do enunciado como expressão da *avaliação social*, tal como definida por Medviédev:

Iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora. Pois é essa avaliação social que atualiza o enunciado tanto no sentido da sua

presença fatural quanto no do seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 184)

O autor parte da ideia de que o objeto de um enunciado não é encontrado pronto pelo seu autor, mas sim criado pelo mesmo, de acordo com as motivações do autor para seu enunciado, ou seja, a sua *vontade discursiva*, em termos bakhtinianos. Para o autor, portanto, a avaliação social é justamente o elemento que manifesta essa motivação, fazendo a ligação entre a presença material do enunciado e seu significado social e histórico. Em outras palavras, é aquilo que individualiza, torna único, o enunciado em questão, por meio de uma refração particular do objeto de sentido que aborda em meio à sua atualidade sócio-histórica. É o princípio de seleção do conteúdo do enunciado, bem como da forma com a qual ele será materializado, ou seja, a seleção das unidades linguísticas que comporão o enunciado; sendo assim, a avaliação social penetra todas as camadas do enunciado e o determina completamente:

[...] a avaliação social faz a mediação entre a língua, como um sistema abstrato de possibilidades, e sua realidade concreta. A avaliação social determina o fenômeno histórico vivo, o enunciado, tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quanto do ponto de vista do sentido escolhido. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p.189)

Explorando a avaliação social como uma forma de enraizamento da materialidade física do enunciado em seu paradigma histórico-social, tanto amplo quanto pontual e concentrado, não podemos deixar de lado a situação comunicativa em que o enunciado se insere, sobre a qual trata Medviédev ao trazer a questão do auditório social necessário e da resposta esperada pelo locutor como elementos de constituição do enunciado (por meio da avaliação social). Isso pois, ao selecionar o que e como ancorar na história discursiva por meio do enunciado, a avaliação social considera, ao mesmo tempo, o quadro amplo de relações histórico-discursivas com que lida e o momento pontual da presente comunicação, na qual se inserem locutor e interlocutor, os quais passam a determinar, também, os aspectos que o enunciado tomará, como um jogo entre duas consciências, o que ele chama de *atmosfera social avaliativa*.

Voltando ao nosso *corpus*, a avaliação social pode nos auxiliar na identificação dos princípios de constituição do conteúdo temático, tendo em vista o recorte dos objetos do conhecimento e sua abordagem pelo enunciado. Exemplo disso é o uso da resolução de questões do ENEM como princípio norteador da seleção dos temas tratados na

videoaula e recurso principal motivador das explicações, tendo em vista sua situação comunicativa e a atmosfera social avaliativa com a qual lida.

1.2.3. Estilo: verbivocovisualidade e materialização da orientação social do enunciado

Adentrando os *elementos estilísticos*, por fim, abordaremos aspectos verbais e audiovisuais das videoaulas. No âmbito audiovisual, observaremos, por exemplo, a composição do cenário, da vinheta e dos elementos animados inseridos na pós-produção, com vistas a identificar qual a identidade visual que o *Hora do ENEM* busca estabelecer para si em seus enunciados e o que isso comunica sobre seu projeto discursivo.

Já no âmbito verbal, analisaremos, na fala do apresentador, dos professores e dos convidados, quais os usos linguageiros presentes, incluindo seleções fonético-fonológicas, morfossintáticas, lexicais e conversacionais, etc., e o que eles nos comunicam em termos de percepções avaliativas e orientações sociais (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) de cada falante e do enunciado como um todo.

Adicionalmente, é necessário considerar que a fala é um fenômeno intrinsecamente verbivocovisual (PAULA; LUCIANO, 2020), ao apresentar em sua materialidade um cruzamento de modalidades de expressão organizada: além do componente verbal, ela engloba o componente vocal (a entonação expressiva, por exemplo) e o componente visual (a expressão facial e corporal).

A entonação expressiva, segundo Volóchinov (2021 [1929]), consiste na manifestação mais evidente da avaliação social contida na palavra, isto é, a concretização da percepção e da ênfase valorativa que o autor do enunciado dá ao objeto de qual fala. Também relacionando entonação expressiva e avaliação social, Medviédev (2012 [1928]) afirma que:

A entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica, diferente da entonação sintática que é mais estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico de sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica. Da mesma forma, a entonação expressiva dá cor ao sentido e ao som, aproximando-os de forma íntima na união peculiar do enunciado. É claro, a entonação expressiva não é obrigatória, porém, quando ocorre, ela é a expressão mais clara do conceito da avaliação social. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 185)

Assim, para o autor, a entonação expressiva é parte essencial da avaliação social, o que faz com que ela influencie não só a estilística do enunciado, como também aspectos

temáticos e composicionais, uma vez que é capaz de unir sentido e som com um colorido valorativo.

Bakhtin (2016 [1952-1953]), posteriormente, também trabalhará sobre o tema, ao abordar como a relação do enunciado com seu autor, bem como com os demais participantes da comunicação discursiva, é uma das peculiaridades do enunciado, de modo que esse último se torna a representação ativa e singular da posição valorativo-objetiva do falante dentro da cadeia discursiva. Dentro desse quadro, o autor estabelece o elemento expressivo, definido como:

[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado. Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo.” (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 47)

A entonação expressiva seria, portanto, um dos meios de expressão dessa relação emocional-valorativa do falante com o objeto da sua fala, o que a faz um traço constitutivo do enunciado. Ainda, ela estaria ligada à relação entre os indivíduos envolvidos na situação comunicativa, tanto autor quanto interlocutores. Portanto, a entonação expressiva é não só a manifestação de uma posição do autor sobre o objeto de sua fala, mas também a materialização de um caráter mais íntimo, volitivo, do ato de enunciar, relativo à percepção da situação social em que se dá a produção desse enunciado. É o lugar do passional, do emotivo, da valoração, o que o faz essencial para nossa análise.

No entanto, considerando a verbivocovisualidade constitutiva da fala, toda essa expressividade emocional-valorativa do falante frente ao objeto de que fala ou a quem fala não se limita à entonação expressiva empregada. Podemos também analisar a expressividade facial e corporal dos falantes durante a interação, o que inclui: o modo como se apresentam (vestimentas, formas de adentrar a interação, etc.), as expressões faciais e corporais e, principalmente, os gestos que realizam ao longo de sua fala.

Segundo McNeill, Levy e Duncan (2015), os gestos são uma parte integral da linguagem e da fala, não acompanhamentos ou acessórios, uma vez que eles também podem possuir significado discursivo, podem carregar informações sobre a percepção do falante relativa ao objeto do enunciado – também podem manifestar expressividade,

portanto. McNeill (1992), ainda, postula que a fala e os gestos constituem conjuntamente uma única e integrada expressão de sentido, fornecendo distintas informações sobre um mesmo objeto a partir de sua perspectiva singular.

Nesse sentido, os autores fornecem a seguinte definição de gesto:

Um gesto é uma ação involuntária, não acidental, não pragmática, orquestrada por significados criados pelo falante, caracterizada pela expressividade manifesta, que representa imagens (não necessariamente pelo uso das mãos, seja de modo exclusivo ou complementar) e que é gerada como parte da fala. (McNEILL; LEVY; DUNCAN, 2015, p. 263)²¹

Tal percepção sobre o fenômeno dos gestos está presente desde trabalhos anteriores de McNeill, por exemplo em seu manual seminal sobre a análise de gestos como partes constitutivas da fala (McNeill (1992)). Nessa obra, o autor propõe uma classificação de tipos de gestos direcionada para facilitar sua identificação e distinção na análise de narrativas orais (objeto de pesquisa do autor).

A classificação de McNeill (1992) divide os gestos em quatro grandes categorias: icônicos, metafóricos, dêiticos (ou *pointings*) e gestos ritmados (*beats*). As diferenças entre essas categorias se baseiam não nas formas físicas de cada gesto, e sim nos significados e funções que eles assumem ao serem empregados na fala. Dessa maneira, a classificação proposta pelo autor obriga a relacionar o gesto diretamente com a fala que o acompanha para interpretá-lo corretamente.

McNeill (1992) divide essas categorias, ainda, entre gestos imagéticos e não imagéticos. Nessa última denominação, o autor enquadra o gesto ritmado (ou *beat*), uma vez que ele não possui um significado identificável. Sua função, segundo McNeill, Levy e Duncan (2015), está relacionada à ênfase, ao destaque para algo além de si, como outros gestos ou a fala que acompanha. Assim, ele geralmente coincide com as ênfases entonativas, uma vez que ambos os recursos trabalham para o mesmo fim: marcar, indicar, destacar. McNeill (1992) descreve tais gestos como movimentos das mãos ou dedos de caráter contido, rápido, com baixo gasto de energia, realizados onde quer que as mãos se encontrem no momento da fala.

²¹ Tradução livre do original em inglês: “A gesture is an unwitting, non-accidental, non-goal-directed action, orchestrated by speaker-created significances, having features of manifest expressiveness, that enacts imagery (not necessarily by the hands or hands alone), and is generated as part of speaking.” (McNEILL; LEVY; DUNCAN, 2015, p. 263).

Já o grupo dos gestos imagéticos é mais vasto, começando pelos gestos *icônicos* e *metafóricos*. Em ambos os casos, a função principal é a de representar, retratar, reproduzir (ainda que por uma forma reformulada). A diferença entre os dois tipos é, portanto, o que é representado: os gestos icônicos manifestam elementos concretos presentes no conteúdo da fala, cujos traços característicos seriam imitados pela forma e maneira de execução do gesto. Portanto, a iconicidade desse gesto deve estar relacionada a um elemento concreto, empírico, que o falante conhece e está descrevendo. Já os gestos metafóricos materializam a imagem de um conceito abstrato, partindo de uma base – a entidade ou ação concreta apresentada no gesto – para chegar a um referente – o conceito que o gesto base busca representar.

Por fim, abordamos os *gestos dêiticos* (ou *pointings*, apontamentos) que, segundo McNeill, Levy e Duncan (2015), são maneiras de representar a dêixis de um discurso, seja ela concreta, isto é, referente à distribuição espaço-temporal dos participantes de uma interação e dos objetos a sua volta; seja metafórica, na qual se atribui um significado referencial a um determinado espaço de gestualização, que é marcado deiticamente em relação aos demais gestos.

A partir de todos esses elementos estilísticos, verbais e audiovisuais, esperamos depreender alguns aspectos da *orientação social*²² presente no enunciado, a qual é definida por Volóchinov (2019b [1930]) do seguinte modo:

Observamos que todo discurso é um discurso *dialógico* orientado para outra pessoa, para sua *compreensão* e *resposta* real ou possível. Essa orientação para o “outro”, para o ouvinte, pressupõe inevitavelmente a consideração da inter-relação *socio-hierárquica* que existe entre os interlocutores. [...] Essa *dependência do enunciado em relação ao peso socio-hierárquico do auditório* [...] convenciamos chamar de *orientação social* do enunciado. (VOLÓCHINOV, 2019b [1930], p. 280, grifos do autor)

A orientação social é, portanto, um dos traços decorrentes do caráter dialógico da interação verbal e, sendo dialógica, é uma via de mão dupla. Isto é, de um lado, há o que o sujeito-autor de um enunciado deseja expressar em seu enunciado – suas intenções discursivas –, enquanto de outro, há o interlocutor presumido a quem o enunciado se

²² Tal objeto de análise advém de uma discussão teórica-metodológica que fizemos em Silva (2022), em que, a partir da intersecção entre a teoria do sociólogo Erving Goffman e a teoria bakhtiniana, analisamos materializações linguístico-discursivas de papéis socioideológicos representados pelos indivíduos que participam da interação da videoaula. Na dissertação, no entanto, buscaremos trabalhar os enunciados de maneira similar, porém somente com o quadro teórico-metodológico bakhtiniano, que nos fornece ferramentas bastantes para a análise aqui pretendida.

dirige e busca afetar. Nesse sentido, para ser bem-sucedido em sua intenção discursiva, o sujeito-autor precisa moldar seu enunciado considerando quem é seu interlocutor e qual a relação socio-hierárquica existente entre eles.

A orientação social atravessa e influencia todos os níveis do enunciado, incluindo a forma de autoria do enunciado, como pode ser visto em Bakhtin (2017 [1970-1971]):

A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. As formas de autoria e o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante [...]. A posição hierárquica correlativa do destinatário do enunciado [...]. Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: [...]. É isso o que determina a forma da autoria. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais. (BAKHTIN, 2017 [1970-1971], p. 53)

Portanto, a autoria, como a expressão de uma posição individual e singular do sujeito-autor de um enunciado, não existe desvinculada da orientação social da fala, isto é, de sua inserção em uma cadeia de comunicação discursiva que a antecede e que a sucederá, por meio das posições responsivas ativas assumidas pelos seus interlocutores.

Ainda, é necessário considerar que o enunciado da videoaula apresenta uma configuração particular, uma vez que consiste em uma interação síncrona gravada que, posteriormente, é apresentada ao interlocutor presumido – estabelecendo com ele uma outra interação, de caráter assíncrono. Portanto, há nesses enunciados dois níveis de orientação social, cada qual com um determinado escopo de influência em sua constituição.

No nível da interação assíncrona, o sujeito-autor da videoaula como um todo constrói seu enunciado a partir da consideração, por um lado, de suas próprias intenções discursivas e daquilo que ele quer expressar e, por outro, da constituição e do peso socio-hierárquico de seus interlocutores presumidos, a quem busca afetar e, no caso específico da videoaula enquanto enunciado educacional, levar a adquirir conhecimento. Assim, a maneira como a videoaula manifesta um projeto autoral global, materializado em elementos de todos os níveis do enunciado, está ligada diretamente à relação dialógica que ele trava com seu interlocutor presumido.

Dado que esse projeto autoral global influencia e condiciona toda a constituição do enunciado, ele também está refletido e refratado na interação síncrona que se desenrola em cena ao longo da videoaula. Portanto, a fala dos interactantes responde também às

intenções discursivas da videoaula como um todo, as quais estão refletidas e refratadas nas intenções discursivas assumidas por cada falante para sua própria fala.

Nesse sentido, é como se os interactantes em cena representassem determinados papéis (no sentido teatral) sociodiscursivos, mais ou menos definidos pela situação da videoaula e seu projeto autoral global. Tais papéis representam as instâncias necessárias à constituição de um enunciado educacional, como a do professor e a do aluno, ou relacionadas ao meio midiático em que a videoaula circula, como a do mediador. Investigaremos mais a fundo tais instâncias e suas características no capítulo teórico-metodológico referente ao movimento da didatização.

Aqui, portanto, assumimos que os participantes da interação síncrona possuem suas intenções discursivas particulares condicionadas em maior ou menor grau pelo projeto autoral global da videoaula, o que, por sua vez, afeta o projeto autoral de cada interactante em relação à própria fala.

Tal condicionamento afeta também a orientação social presente na fala de cada um dos interactantes, que também se torna bipartida: em nível síncrono, cada interactante leva em conta seu parceiro de interação na constituição de sua fala, levando em consideração a distribuição de pesos socio-hierárquicos entre si. Já em nível assíncrono, é necessário que cada interactante tenha em mente também o direcionamento do enunciado da videoaula ao interlocutor presumido – o aluno que os assistirá *online* –, o que terá também influências na constituição de seu enunciado.

Para analisar tais configurações complexas entre orientação social e forma autoral em nosso *corpus*, observaremos sua materialização especificamente nos elementos estilísticos, considerando o estilo um *locus* propício para encontrarmos a expressão mais explícita desses fenômenos.

1.3. Organização e disposição da análise

Estabelecemos, então, todas as categorias de análise que serão objeto do nosso foco enquanto buscamos compreender os movimentos da didatização e do humor em nosso *corpus*. Adentrando um aspecto mais prático da análise, apontamos que esses movimentos serão analisados separadamente, de modo a permitir um olhar mais aprofundado e específico para cada um.

Partiremos da análise do movimento do humor nas três categorias de análise²³, primeiramente no enunciado de 2017 e, em seguida, no de 2019, colhendo dados e observações que serão, posteriormente, comparados e interpretados. Em seguida, será feita a análise da presença do movimento da didatização nas três categorias de análise, nos mesmos enunciados, obtendo dados que serão comparados em um segundo momento.

Todos os capítulos de análise são divididos pelas três categorias anteriormente definidas, na seguinte ordem: construção composicional, conteúdo temático e estilo. Isso pois a análise da construção composicional fornece uma visão geral do enunciado e sua organização em articulações composicionais, o que permite um maior aprofundamento no conteúdo temático presente em cada articulação separadamente; por fim, a análise dos elementos estilísticos possui um caráter mais minucioso, selecionando aspectos que perpassam todas as articulações composicionais do enunciado, o que justifica seu posicionamento ao fim do capítulo, após termos analisado a totalidade do enunciado.

Por fim, será feita a compilação dos resultados totais obtidos e interpretação com relação aos objetivos de pesquisa anteriormente traçados, chegando às considerações finais sobre o estudo empreendido.

²³ O trabalho simultâneo com as três categorias de análise se deve à sua natureza de interação e hibridização, fazendo com que a separação entre elas seja um trabalho pouco produtivo.

2. A VIDEOAULA E SUAS QUESTÕES: ESTADO DA ARTE

Embora a videoaula constitua um tema relativamente novo – principalmente as encontradas no YouTube, como as que compõem nosso *corpus* e que, como veremos adiante, possuam determinadas especificidades em relação a outros formatos –, elas dialogam com uma longa cadeia discursiva que permeia a história da esfera educacional na atualidade, especificamente em sua intersecção com as diferentes mídias, tanto analógicas como digitais. Desse modo, para falar sobre a videoaula enquanto fenômeno discursivo, é necessário retomar o que já foi discutido sobre: o meio digital em que esta circula – o ciberespaço, bem como a cibercultura que o acompanha; a sua definição enquanto gênero ou não; e sua constituição específica, tanto em seu aspecto verbal quanto extraverbal.

Para tanto, foi realizada uma busca (feita entre os dias 23 e 24/03/2022) sobre o estado da arte do tema videoaula em importantes portais indexadores de textos científicos, como o PBI USP (Portal de Busca Integrada da Universidade de São Paulo)²⁴, o Portal de Periódicos da Capes²⁵ e o Google Acadêmico²⁶. Ressaltamos, já de início, uma dificuldade referente à pluralidade de formas encontradas para se referir à videoaula e a gêneros próximos; como exemplos, encontramos os termos “webaula” e “aula digital”, além de diversas grafias para “videoaula”²⁷, como “vídeo-aula” e “vídeo aula”. O que verificamos, portanto, é uma indefinição sobre o que é de fato a videoaula e como ela se distingue dos demais gêneros educacionais digitais com que convive e dialoga, o que, por um lado, trouxe uma dificuldade a mais para nossa pesquisa, mas, por outro lado, reforça a necessidade e a importância de abordar essa questão.

Assim, em nossa pesquisa em portais indexadores, utilizamos como termos de busca “videoaula” e “vídeo-aula”. Também tentamos pesquisar a grafia “vídeo aula” inicialmente; porém, esta forma se provou falha, uma vez que os portais retornavam textos que possuíam as duas palavras separadamente, sem relação entre si. Assim, eliminamos este termo de busca e nos ativemos aos dois formatos apresentados anteriormente. Os demais termos citados não foram objeto de busca dado que consideramos que se tratam

²⁴ Disponível em: https://www.buscaintegrada.usp.br/primo_library/libweb/action/search.do. Acesso em 23 mar. 2022.

²⁵ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em 24 mar. 2022.

²⁶ Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>. Acesso em 24 mar. 2022.

²⁷ Esta é a ortografia registrada no “Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa” (2009).

de formas discursivas distintas da videoaula, ainda que as nomenclaturas não estejam tão bem definidas, como observado anteriormente. Assim, a inclusão desses demais termos, por vezes utilizados em referência ao fenômeno da videoaula, aumentaria largamente nossos resultados de busca sem que houvesse contribuição significativa para nossa pesquisa.

A partir dessa busca, os trabalhos de maior relevância para nossa investigação foram coletados e serviram como parâmetro para, inclusive, encontrarmos mais referências, de modo que pudemos traçar os principais eixos de discussão sobre o tema da videoaula na atualidade, apresentados a seguir:

- Aspectos da elaboração de videoaulas: como são produzidas atualmente, em que condições e como este processo pode ser aperfeiçoado tendo em vista uma melhora de seu resultado. Citamos, como exemplo, Silva Júnior (2016); Timm *et al.* (2003); Moran (1995; 2009); Gerbase (2015); Pereira (2017); entre outros;
- Estudos de caso sobre videoaulas e sua abordagem relativa a um objeto do conhecimento específico, acompanhados muitas vezes por proposições de elaboração de videoaulas. Como exemplo, temos os trabalhos de Karat e Giraldi (2019); Negromonte e Silva (2018); Borges de Carvalho e Romano Pacífico (2023); Borba e Oechsler (2018); Silva e Silva (2018); entre outros;
- Relatos de experiência e análises referentes ao uso da videoaula como instrumento didático-pedagógico no ensino básico e superior: proposições de atividades de produção de videoaula com/pelos alunos, suas vantagens e possibilidades dentro do processo de ensino-aprendizagem. Como exemplos, citamos Pereira *et al.* (2018); Quintanilha (2017); Lamim-Guedes (2023); Bonini-Rocha *et al.* (2014); Santana e Sousa (2016); entre outros;
- Pesquisas sobre a opinião de alunos e professores com relação à videoaula, traçando perfis de audiência, acesso e finalidade dos enunciados no cotidiano tanto dos seus produtores quanto de seus interlocutores. Citamos, como exemplo, Vieira e Silva (2018); Zanella Penteadó e Guimarães da Costa (2021); Tavares e Melo (2021); Mota, Santos e Fonseca (2023); Cruz, Gomes e Azevedo Filho (2021); Martins e Almeida (2018); Anecleto (2018); Souza, Franco e Costa (2016); entre outros;
- Trabalhos de reflexão linguístico-discursiva sobre a videoaula e suas especificidades de contexto de produção e circulação, bem como sua constituição.

Nesse eixo, citamos os trabalhos de Mussio (2015; 2016; 2017); Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011); Araújo, Moura Lopes e Albuquerque Sousa (2020); e Oliveira (2020), entre outros.

Dentre esses eixos, destacamos o último como sendo o de maior interesse e relevância para nossa pesquisa em específico. Desse modo, este capítulo será organizado em torno dos aspectos que julgamos contribuir para a reflexão em torno do tema da videoaula que aqui propomos, a partir dos quais buscaremos dialogar com os autores e trabalhos encontrados.

2.1. Videoaulas e sua inserção no meio digital

O primeiro elemento essencial na compreensão da videoaula é o estudo do meio digital e suas particularidades, a partir do qual é possível entender melhor até que ponto a situação em que se dá a produção e a circulação de tais enunciados influencia sua composição e os diferencia em relação ao gênero aula presencial, de modo a gerar novos enunciados e gêneros educacionais nativos digitais, com seus próprios traços característicos.

Dada a complexidade do tema e suas múltiplas ramificações de acordo com as diversas perspectivas pelas quais é estudado, focaremos, nessa seção, em algumas das questões principais do meio digital que, ao longo de nossas leituras, demonstraram ser relevantes para a discussão da videoaula e suas características.

2.1.1. Conceituando o meio digital: as noções de ciberespaço e cibercultura

Iniciamos, assim, pelo trabalho de Lévy (1999) sobre os conceitos de *ciberespaço* e *cibercultura*, definidos da seguinte maneira:

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 1999, p. 17)

O ciberespaço surge, portanto, com a criação e popularização da Internet no fim dos anos 1980 e início dos anos 1990, dentro da chamada Terceira Revolução Industrial

(ou Revolução Tecnocientífica). Esse novo desdobramento para o uso do computador e das tecnologias digitais aflorará, segundo Lévy (1999), aquilo que o autor considera ser:

[...] o “verdadeiro” uso da rede telefônica e do computador pessoal: o ciberespaço como prática de comunicação interativa, recíproca, comunitária e intercomunitária, o ciberespaço como horizonte de mundo virtual vivo, heterogêneo e intotalizável no qual cada ser humano pode participar e contribuir. Qualquer tentativa para reduzir o novo dispositivo de comunicação às formas midiáticas anteriores (esquema de difusão “um-todos” de um centro emissor em direção a uma periferia receptora) só pode empobrecer o alcance do hiperespaço para a evolução da civilização, mesmo se compreendemos perfeitamente – é pena – os interesses econômicos e políticos em jogo. (LÉVY, 1999, p. 126)

Nasce, assim, o ciberespaço, junto ao qual a cibercultura surgirá como um contexto de (res)significação de enunciados e discursos, a partir das características específicas dessa nova situação; uma cultura remodelada e reconfigurada a cada nova tecnologia e os processos e práticas sociais, culturais, midiáticos e tecnológicos que com ela surgem. Como aspectos principais que caracterizam e definem a cibercultura, elencamos: a *virtualidade* (obtida por meio da digitalização), a *inteligência coletiva* e a *universalidade não totalizável*.

A primeira dessas características refere-se, portanto, à própria *natureza virtual* do ciberespaço:

Esse termo [ciberespaço] se refere não apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao conjunto de informações que circulam nessa infraestrutura e aos humanos que fazem uso e cocriam esse conjunto. Dessa forma, ciberespaço pode ser concebido como uma virtualização da realidade, o espaço de interações virtuais onde mesclam-se as interações do mundo real, de modo que a dicotomia online x offline não se sustenta mais. (OLIVEIRA, 2020, p. 45)

A virtualização, segundo Lévy (1999), pode ser entendida de diversos modos, desde seu sentido filosófico até seu sentido informático, como frequentemente utilizado para se referir ao ciberespaço. Com essa última conotação, a virtualização é consequência da *digitalização* da informação (isto é, sua tradução em números 0 e 1), tornando-se, assim, um conjunto de dados que pode ser facilmente acessado, processado, calculado e reproduzido pela máquina computador de maneira rápida, precisa e escalável. Em contrapartida, esse conjunto digitalizado de informações não pode ser diretamente acessada pelo ser humano sem qualquer mediação, de modo que dependemos que essa informação seja retraduzida às linguagens que conhecemos e entendemos, o que é feito pelas *interfaces* apresentadas ao usuário.

Portanto, para o autor:

Um mundo virtual – considerado como um conjunto de códigos digitais – é um *potencial de imagens*, enquanto uma determinada cena, durante uma imersão no mundo virtual atualiza esse potencial em um contexto particular de uso. Essa dialética do potencial, do cálculo e da exibição contextual caracteriza a maioria dos documentos ou conjuntos de informações de suporte digital. (LÉVY, 1999, p. 48-49, grifos do autor)

Como necessitamos que tais informações virtuais sejam atualizadas em uma linguagem mais familiar, há uma instabilização das noções de espaço e tempo tal como se aplicam na realidade, uma vez que a informação existe ao mesmo tempo enquanto código gravado em uma memória de computador e enquanto forma atualizada apresentada em qualquer ponto da rede toda vez que solicitado pelo usuário. Em consequência, o ciberespaço tem como característica a sua *desterritorialização*, o que, para Oliveira (2020), confere à cibercultura um efeito de “borramento” de fronteiras manifesto nas mídias digitais.

A cibercultura, portanto, constitui uma entidade desterritorializada que, por não estar vinculada a um espaço-tempo particular, pode se manifestar em diferentes momentos, locais e suportes, sendo este último um ponto extremamente importante com a invenção de novas tecnologias com acesso à Internet e a consequente descentralização do computador como aparato tecnológico de acesso ao ciberespaço.

Com essa característica onipresença atribuída à cibercultura, modificam-se também os modos de circulação da informação. A *informação em fluxo*, conforme cunha Lévy (1999), refere-se a dados em constante movimento e modificação, dispersos em um espaço virtual contínuo e interconectados entre as temporalidades e espacialidades das dimensões real e virtual, por meio das quais o indivíduo pode circular, buscando as informações desejadas e filtrando-as em meio às demais.

Ainda, o autor ressalta que ocorre também uma virtualização das formas de comunicação estabelecidas no âmbito do ciberespaço, o que dá origem a um novo dispositivo comunicacional. Por um lado, o telefone e o correio possibilitam uma comunicação “um-um”, em que ambos os interlocutores podem interagir na mesma medida e interferir na continuidade da comunicação; por outro lado, as mídias ditas “analógicas” (televisão, rádio e imprensa, por exemplo) seriam dispositivos “um-todos”, nos quais um dos interlocutores controla os rumos da comunicação, recebida de modo

assíncrono e à distância pelos vários espectadores. Em oposição aos dois esquemas anteriores, o ciberespaço seria um dispositivo “todos-todos”²⁸:

O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos (telecomunicação, telepresença) e da coincidência dos tempos (comunicação assíncrona). Não chega a ser uma novidade absoluta, uma vez que o telefone já nos habituou a uma comunicação interativa. Com o correio (ou a escrita em geral), chegamos a ter uma tradição bastante antiga de comunicação recíproca, assíncrona e à distância. Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos se quiser) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e da diferença de horários. O que nos conduz diretamente à virtualização das *organizações* que, com a ajuda das ferramentas da cibercultura, tornam-se cada vez menos dependentes de lugares determinados, de horários de trabalho fixos e de planejamentos a longo prazo. (LÉVY, 1999, p. 49, grifos do autor)

Tal configuração dos dispositivos comunicacionais no ciberespaço possibilita o surgimento do que Lévy (1999) chama *comunidades virtuais*, grupos de indivíduos formados (e desformados com a mesma facilidade) não mais pela proximidade espaço-temporal, e sim por seus interesses, objetivos, conhecimentos e projetos em comum. Essas comunidades se constituem, ainda, em torno de um ideal – o da construção e automanutenção coletiva, isto é, o próprio grupo de indivíduos ser capaz de se manter e se auxiliar para atingir seus objetivos comuns.

Esse ideal corresponde ao conceito cunhado por Lévy (1999) de *inteligência coletiva*, que se refere a uma forma de pensamento sustentada por conexões sociais possibilitadas pelo meio digital e característica do ciberespaço. Nessa, as inteligências individuais são somadas e compartilhadas, de modo a gerar uma aprendizagem coletiva que, ao mesmo tempo, alimenta a cibercultura, ao suprir constantemente o ambiente com novas criações languageiras, e exclui indivíduos que não conseguem pertencer a esse coletivo, que “não conseguem navegar de forma rápida o bastante em suas inovações.” (OLIVEIRA, 2020, p. 48). A autora aponta, ainda, que:

O que há em jogo, portanto, na cibercultura, em termos de acesso à informação é a superação da metáfora da pirâmide – e seu aspecto hierárquico – e a ascensão da metáfora da navegação, fazendo referência ao mar complexo do acesso ao conhecimento. Como resultado, tem-se um efeito de desorientação, em virtude da interconexão em tempo real de todos com todos. Paradoxalmente, no universo do saber em fluxo, é justamente essa interconexão que gera

²⁸ As nuances dessa diferenciação entre as mídias e suas formas particulares de estabelecer interações são, a nosso ver, exploradas com mais detalhes em Thompson (2018), que abordaremos na seção seguinte.

soluções práticas para as questões de aprendizagem e orientação, pois favorece a construção da identidade coletiva. (LÉVY, 1999) (OLIVEIRA, 2020, p. 53)

Para Lévy (1999), a inteligência coletiva é uma das principais condições de desenvolvimento do ciberespaço e da própria cibercultura. Por conta desse constante diálogo e (co)criação, a cibercultura desenvolve-se continuamente, de modo que uma de suas principais características é sua *universalidade não totalizável*:

A cada minuto que passa, novas pessoas passam a acessar a Internet, novos computadores são interconectados, novas informações são injetadas na rede. Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna "universal", e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. É vazio, sem conteúdo particular. Ou antes, ele os aceita todos, pois se contenta em colocar em contato um ponto qualquer com qualquer outro, seja qual for a carga semântica das entidades relacionadas. (LÉVY, 1999, p. 111)

Assim, a contínua ampliação do ciberespaço e, por consequência, da cibercultura, acarreta em sua universalização e na impossibilidade de sua totalização. Esse último aspecto refere-se ao *excesso de conteúdo* característico da cibercultura, dada a natureza exponencial da produção linguageira que se inicia com o nascimento do ciberespaço. Essa contínua criação de novos conteúdos e enunciados torna múltiplo e plural o ciberespaço, composto por vozes e ideologias heterogêneas.

A indeterminação e heterogeneidade são, segundo o autor, essenciais à universalidade do ciberespaço, uma vez que essa depende da interconexão cada vez maior entre indivíduos, informações, dispositivos e mídias distintos. Assim, a cada novo participante dessa rede interacional, tem-se um novo polo de produção, modificação e reorganização dos conteúdos e informações em circulação, fazendo com que o mundo virtual cresça em universalidade e, proporcionalmente, diminua em possibilidade de totalização:

[...] quanto mais universal (extenso, interconectado, interativo), menos totalizável. Cada conexão suplementar acrescenta ainda mais heterogeneidade, novas fontes de informação, novas linhas de fuga, a tal ponto que o sentido global encontra-se cada vez menos perceptível, cada vez mais difícil de circunscrever, de fechar, de dominar. (LÉVY, 1999, p. 120)

Lévy ressalta, assim, que o caráter universal do ciberespaço se dá não por meio de um fechamento e acabamento semântico, ou pela criação de uma identidade do sentido, e sim pelo contato, pela interação, pela imersão de todos “no mesmo banho, no mesmo dilúvio de comunicação” (LÉVY, 1999, p. 120).

Ao mesmo tempo, tem-se um processo de reestruturação técnica-criativa da produção linguageira a partir da disponibilidade de diversas modalidades de expressão material organizada – o caráter multimodal da cibercultura ressaltado por Lévy –, as quais podem ser mescladas e combinadas conforme desejado na construção do enunciado. Assim, tais atributos acabam por favorecer a ocorrência de transfigurações, remodelações e ressignificações de gêneros discursivos que adentram o ciberespaço.

Veremos como esses aspectos interferem no processo de produção linguageira dos indivíduos em meio digital, o que passa, necessariamente, pelos modos que esse possibilita de interação interindividual, o que é abordado na seção seguinte.

2.1.2. Novos modos de interação no meio digital

Lévy (1999) desmistifica o conceito de *multimídia* como descrição do comportamento do meio digital. Para o autor, o termo é utilizado para se referir em parte à multimodalidade (ou verbivocovisualidade, na concepção de Paula e Luciano (2020)) do ciberespaço, em parte à integração digital das diversas mídias. Sobre a primeira acepção, o autor aponta que

[...] *são os novos dispositivos informacionais (mundos virtuais, informação em fluxo) e comunicacionais (comunicação todos-todos) que são os maiores portadores de mutações culturais*, e não o fato de que se misture o texto, a imagem e o som, como parece estar subentendido na noção vaga de multimídia. (LÉVY, 1999, p. 63, grifos do autor)

Já sobre a segunda utilização do termo multimídia, o autor aponta uma contradição, uma vez que essa palavra se refere, em princípio, ao emprego de diversos suportes ou veículos de comunicação para uma mesma mensagem. Assim, para representar essa tendência de interconexão e integração digital das diversas mídias, seria mais preciso referir-se a um “[...] *horizonte de unimídia multimodal*, ou seja, a constituição progressiva de uma estrutura de comunicação integrada, digital e interativa.” (LÉVY, 1999, p. 65)

Uma cuidadosa diferenciação entre a mídia digital e as diversas mídias analógicas, em termos não só da presença ou não da verbivocovisualidade, e sim incorporando as questões informacionais e comunicacionais possibilitadas em cada caso, pode ser encontrada em Thompson (2018). O autor parte de sua *teoria interacional da mídia* (apresentada em seu livro de 1995), que consiste no estudo dos tipos de ação e interação

possibilitados por cada meio de comunicação, para analisar a interação digital nos moldes atuais. Para o autor,

[...] é indubitável que o ambiente de informação e comunicação de nossas sociedades mudou significativamente desde aquela época [1995]. A revolução digital, que estava apenas começando a se fazer sentir naquele momento, se desenvolveu em uma dimensão vertiginosa, e as rápidas ascensão e evolução da internet e das muitas formas de comunicação móvel e em rede deixaram intocadas poucas áreas de nossas vidas sociais e políticas. (THOMPSON, 2018, p. 18)

Assim, a interação que ocorre no meio digital não está contemplada na caracterização feita anteriormente pelo autor sobre as formas de comunicação e suas possibilidades; é, portanto, um tipo particular de interação entre indivíduos, que Thompson (2018) denomina *interação mediada online*. Essa seria a interação que ocorre em ambientes *online*, principalmente em redes sociais, e que teria as seguintes características:

Como outras formas de interação mediada, esta envolve a extensão das relações sociais através do espaço e do tempo e certo estreitamento no leque de pistas simbólicas. Mas difere dos outros dois tipos de interação mediada em dois aspectos-chave: diferentemente da quase-interação mediada, é de caráter dialógico; e, ao contrário da interação mediada (por exemplo, conversas telefônicas), é orientada para uma multiplicidade de outros destinatários – é de muitos para muitos, e não de um para um. (THOMPSON, 2018, p. 20)

Para efeito de comparação entre a interação mediada *online* e as formas comunicacionais associadas a mídias analógicas (meio impresso, rádio e televisão, por exemplo), trazemos abaixo um quadro desenvolvido por Thompson (2018, p. 22) que sistematiza as características de cada tipo de interação²⁹ quanto aos quesitos de: constituição espaço-temporal; gama de pistas simbólicas; grau de interatividade; e orientação de ação.

²⁹ O autor ressalta, no entanto, que tais definições não são estanques e excludentes, e sim ocorrem de forma entrelaçada nos diversos contextos da vida social, de modo que os indivíduos convivem e se utilizam de diferentes tipos de interação simultaneamente. Mesmo os sites de redes sociais consistem, segundo ele, em plataformas multifacetadas que apresentam recursos variados para permitir diversas possibilidades de interação entre os indivíduos.

Tipos de interação	Constituição espaço-temporal	Gama de pistas simbólicas	Grau de interatividade	Orientação da ação
Interação face a face	Contexto de copresença	Completa	Dialógica	Outros em copresença
Interação mediada	Estendida no espaço e no tempo	Limitada	Dialógica	Um para um
Quase-interação mediada	Estendida no espaço e no tempo	Limitada	Monológica	Um para muitos
Interação mediada on-line	Estendida no espaço e no tempo	Limitada	Dialógica	Muitos para muitos

Tabela 2: Tipos de interação em comparação (THOMPSON, 2018, p. 22)

Assim, a interação face a face (o diálogo em sua acepção clássica, por exemplo) dá-se em um contexto de copresença dos interactantes, que dialogam entre si a partir de uma multiplicidade de sinais simbólicos, o que equivale a dizer que há uma variedade de expressões materiais organizadas disponíveis (sons, elementos verbais, gestos, expressões faciais e outros aspectos visuais etc.) para a produção do enunciado.

A interação mediada, que inclui, por exemplo, conversas telefônicas, cartas e e-mails, segundo o autor, envolve o uso de um meio de comunicação que permite a interação dialógica estendida em espaço e tempo, com certa limitação nas possibilidades simbólicas.

A quase-interação mediada, que inclui livros, jornais, rádio e televisão, entre outras mídias da chamada comunicação de massa, também possibilita a interação estendida em espaço e tempo, embora com restrição de possibilidades simbólicas. No entanto, ela é de caráter monológico³⁰, isto é, é unidirecional, além de possuir um direcionamento aberto, que pode atingir múltiplos e desconhecidos interlocutores.

Por sua vez, a interação mediada *online* caracteriza-se por um indivíduo *online* que mantém relações sociais dialógicas com outros indivíduos temporal e espacialmente distantes, condicionados pelas ferramentas (ou *affordances*) que cada rede social disponibiliza para tal, mas, ao mesmo tempo, capaz de se dirigir a outros indivíduos que não estavam anteriormente implicados no diálogo. Assim, Thompson (2018) identifica

³⁰ Utilizamos aqui os termos “monológico” e “dialógico” não no sentido estabelecido pela teoria bakhtiniana, uma vez que, dentro desse conjunto teórico, todo enunciado é dialógico, sendo possível adotar uma atitude responsiva a ele. No sentido empregado por Thompson, por sua vez, a monologicidade ou dialogicidade correspondem, respectivamente, à uni ou bidirecionalidade do fluxo de comunicação, isto é, à possibilidade ou não de acessar a reação de seu interlocutor ao enunciado durante ou imediatamente após a sua produção.

uma configuração em que um conjunto de indivíduos está ligado a outros em uma rede, de forma que cada indivíduo se orienta a vários outros distantes em espaço e em tempo:

Cada pessoa que participa dessa situação interativa sabe que ele ou ela e seus enunciados, expressões e produtos comunicativos estão disponíveis para uma pluralidade de outros distantes, e cada um sabe que esses outros distantes também podem contribuir para a interação postando comentários ou unindo-se à interação de alguma outra forma. (THOMPSON, 2018, p. 30)

Podemos traçar, então, um diálogo entre essa organização comunicacional proposta por Thompson (2018) com as comunidades virtuais de Lévy (1999), resultantes da virtualização dos tipos de interação entre indivíduos. O autor ressalta especificamente o papel dos sites de redes sociais nesse novo modo de comunicação social:

[...] o Facebook e os outros SRS [sites de redes sociais] facilitam uma forma distinta de interação social on-line, criando uma rede em constante expansão de relacionamentos sociais caracterizada por graus variados de familiaridade, fragilidade e pela troca de conteúdo simbólico em múltiplos formatos e modalidades – mensagens, comentários, fotos, vídeos, feeds de notícias etc. – que é disponibilizado para outras pessoas com diversos graus de abertura e limite. (THOMPSON, 2018, p. 21)

O meio digital e seus modos de interação específicos trazem, ainda, outras consequências para os modos de comunicação interindividual. Thompson (2018) assinala, por exemplo, como o meio de comunicação afeta a visibilidade que cada interactante tem dos participantes do processo interacional. Segundo o autor, o desenvolvimento dos meios de comunicação permite que mesmo indivíduos separados no espaço e no tempo possam acessar e visualizar um ao outro, ainda que de formas específicas. Por exemplo, no caso da quase-interação mediada, Thompson (2018) aponta que o caráter unidirecional do meio faz com que a visibilidade perca seu caráter recíproco – o que, por sua vez, faz com que a interação seja monológica. Por outro lado, no caso da interação mediada *online*:

[...] a direcionalidade é mais complexa: muitos atores na rede podem agora usar os meios à sua disposição – por exemplo, seus *smartphones* – para tornar os indivíduos, as ações e os eventos visíveis para uma pluralidade de outros distantes. A unidirecionalidade foi substituída pela multidirecionalidade. (THOMPSON, 2018, p. 35)

Desse modo, cada participante dessa interação gerencia o conteúdo a ser comunicado sobre si, ou seja, controlando o que quer ou não tornar visível aos demais, o que Thomson chama de *gestão da visibilidade*. No entanto, a configuração específica do

fluxo de informações no meio digital traz um complicador a esse esquema, ao diminuir o controle do indivíduo sobre o que comunica ou não, ainda que se haja uma suposta democratização dos recursos para gravar, produzir e disponibilizar conteúdo digital. Isso pois o poder de comunicar algo, tornar algo visível a uma multiplicidade de indivíduos, permanece dependente dos recursos e condições socioculturais:

[...] a proliferação da mídia on-line significa que qualquer pessoa pode agora transmitir (ou retransmitir) imagens, mensagens e outros conteúdos simbólicos com relativa facilidade: não há necessidade de tentar persuadir os *gatekeepers* institucionais dos canais de mídia estabelecidos a prestar atenção e a transmitir o seu conteúdo. Fazer o *upload* de um vídeo no Facebook ou no YouTube, ou de uma foto no Twitter ou no Instagram, não poderia ser mais fácil. Essa *democratização da transmissão* transforma todos em uma fonte potencial de conteúdo visualizável e compartilhável (embora potencial não seja o mesmo que efetivo, é claro). (THOMPSON, 2018, p. 40, grifos do autor)

Portanto, qualquer indivíduo no meio digital pode comunicar-se com uma multiplicidade de outros indivíduos, produzindo conteúdo e construindo sua imagem, sem a necessidade de associar-se às grandes empresas midiáticas; no entanto, a probabilidade e facilidade de atingir um número significativo de pessoas com o que é comunicado não é uma habilidade tão democraticamente distribuída, dependendo do *status* social do indivíduo e de sua posição dentro do meio digital.

Especificamente no caso das videoaulas, observa-se como se dá essa dualidade contraditória do caráter “democrático” da visibilidade no meio digital, por exemplo, no fato apontado por Oliveira (2020) da grande quantidade de canais educativos (incluindo canais específicos de videoaulas), que possuem como sujeito-autor pessoas que não são professores, isto é, que não possuem formação acadêmica. Ainda, Mussio (2016) apresenta como isso não se traduz diretamente em uma igual distribuição de acessos e visibilidade para esses canais em relação a canais de sujeitos-autores socialmente reconhecidos e legitimados:

Ainda que haja a possibilidade de pessoas emitirem suas opiniões, seus vídeos, suas videoaulas, como o *site* que propomos analisar, o *YouTube*, é fato que a mídia, dita tradicional, ainda impera em muitos espaços. O poder de mídia ainda é um espaço mais autorizado do dizer. Tal fato, por exemplo, pode ser entendido nos tipos de videoaulas vistos neste ambiente. Videoaulas de professores famosos, renomados e geralmente ligados a uma determinada instituição de ensino são quase sempre as mais requisitadas, vistas e assistidas que as videoaulas produzidas pela dita “cultura participativa”. Ainda são exceções os vídeos independentes que destoam neste ambiente virtual; a questão é que quando isso acontece, estes reverberam em distintos contextos não apenas em razão da pujante força engendrada em seus processos de

construção, mas sim em razão de serem divulgados pela grande mídia. O que é interessante também pensarmos é até que ponto tais vídeos independentes se sustentam em seus apogeu sem que logo sejam esquecidos. (MUSSIO, 2016, p. 87)

Nesse sentido, a entrada da esfera educacional no meio digital se dará necessariamente a partir da alteração e ressignificação de aspectos que a definem como tal, fazendo com que a videoaula precise se adaptar de acordo com os novos parâmetros que caracterizam o contexto de produção, circulação e recepção de seus enunciados no ciberespaço. É relevante, então, explorar como o meio digital – ou ciberespaço – se comporta enquanto meio discursivo, bem como que condições suscita para os enunciados nativos digitais.

2.1.3. *Peculiaridades do ciberespaço enquanto meio discursivo*

A configuração da organização social e interacional do meio digital tem, conseqüentemente, impactos nos enunciados que são produzidos nesse meio, o que é estudado por Modolo (2012) a partir dos pressupostos da teoria bakhtiniana. É baseado nessa teoria, inclusive, que o autor afirma que “gêneros praticados em redes sociais na Internet só podem ser compreendidos em sua totalidade quando se percebe sua relação íntima com o meio ao qual pertencem” (MODOLO, 2012, p. 53).

Isso porque um dos problemas de pesquisa do autor é como lidar e, em última análise, classificar, gêneros digitais, tendo em mente a convivência e entrecruzamento característicos do ciberespaço entre diferentes gêneros e esferas de atividade humana em uma mesma rede social ou até em um mesmo enunciado, o que leva a distinções radicais de conteúdo temático, construção composicional e estilo que, muitas vezes, são interpretadas como impeditivas de constituir uma unidade minimamente regular e estável. No caso particular da videoaula, Mussio (2016, p. 77) afirma que: “Se pensarmos, no entanto, a questão das videoaulas youtubianas neste espaço virtual-midiático, não poderemos deixar de atrelá-las a um gênero que, ao abarcar distintas esferas de atividade, também promove a interseção de variadas intenções e finalidades.”

Essas características que, à primeira vista, possam parecer anormais para usos linguísticos são, no entanto, derivadas do próprio modo de funcionamento do meio digital, que possui, como uma de suas características marcantes, o modo de leitura que engendra de seus usuários, denominado *hipertextual*. Lévy (1999) descreve o hipertexto como um texto estruturado em rede, constituído por nós, bem como por *links* que

interligam esses nós e que permitem que se navegue de um a outro ao longo da leitura. De forma geral, portanto, a leitura hipertextual consiste em uma leitura não-linear, em que o indivíduo salta entre enunciados distintos conforme suas vontades próprias, sem a obrigatoriedade em retornar e terminar a leitura do texto inicial:

Os hipertextos são, sobretudo na Internet, um dispositivo dos enunciados produzidos em formatos digitais que permitem ser agilmente ativados a partir de um *click*. [...] Sua característica básica é a ruptura da linearidade de um enunciado, isto é, em um determinado enunciado podem ser adicionados hipertextos que agregam novas dimensões ao conteúdo, veiculando sons, vídeos, imagens etc. Esses dispositivos que são denominados como *links* ou *hyperlinks* promovem a hipertextualidade que é uma das marcas primárias e constitutivas dos enunciados na Internet. (MODOLO, 2012, p. 36)

Lévy (1999) aponta, ainda, que o hipertexto não é exclusivo ao meio digital; no entanto, a digitalização traz diferenças consideráveis, relacionadas à velocidade e à facilidade de passagem de um nó a outro, bem como à possibilidade de associação de elementos multimodais (ou verbivocovisuais, na nomenclatura de Paula e Luciano (2020)) ao texto. Ainda:

[...] o hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e “intuitiva”. Em relação às técnicas anteriores de ajuda à leitura, a digitalização introduz uma pequena revolução copernicana: não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor. (LÉVY, 1999, p. 56)

Assim, para o autor, o ciberespaço seria um meio otimizado para o surgimento e o desdobramento do hipertexto em todo o seu potencial. Além disso, a Internet poderia ser lida como um gigante hipertexto, em que cada elemento de informação está conectado a outros a ele relacionados.

Modolo (2012), por sua vez, corrobora essa informação ao apontar que a leitura hipertextual não é exclusiva do meio digital, mas é *dominante e característica* neste, tanto *online* quanto *offline*, uma vez que o indivíduo não lê uma página ou interface de forma completa e linear, e sim a percorre transversalmente para encontrar o que lhe interessa. Em função disso, “a própria estrutura dos aparelhos informáticos e a maioria dos *softwares* já pressupõem um usuário que busque e compreenda sua forma hipertextual.” (MODOLO, 2012, p. 40). Ainda, com a pluralização de aparatos pelos quais pode-se

acessar a Internet, o autor ressalta uma tendência crescente dos usuários lidarem com enunciados e gêneros múltiplos de forma simultânea e, com isso, hipertextual.

Para Lévy (1999), o hipertexto traz, ainda, uma nova relação tanto do autor quanto do interlocutor com relação ao enunciado hipertextual:

Tudo se dá como se o autor de um hipertexto constituísse *uma matriz de textos potenciais*, o papel dos navegantes sendo o de realizar alguns desses textos colocando em jogo, cada qual à sua maneira, a combinatória entre os nós. O hipertexto opera a virtualização do texto. (LÉVY, 1999, p. 57, grifos do autor)

Assim, a hipertextualidade está diretamente relacionada à liberdade de criação que o meio digital oferece, principalmente com a passagem da Web 1.0 para a Web 2.0, em que o internauta sai da posição de consumidor passivo³¹ e passa à (co)criador ativo de conteúdo:

A partir da Web 2.0, a internet ganharia, portanto, um novo status no que concerne à interação. Nesse sentido, seu foco passaria a ser nos usuários em sua colaboratividade para a alimentação da rede e virtualização da sociedade. O conceito de aprendizagem coletiva estaria no centro da educação presente na Web 2.0 e os sujeitos passariam de *consumidores de conteúdo* a *coprodutores de conteúdo*, sendo caracterizados como cidadãos digitais, a partir de tecnologias que possibilitaram a pessoas comuns também publicarem na web, para além de instituições legitimadas (OLIVEIRA, 2020, p. 54-55, grifos da autora)

Ainda, segundo Mussio (2016), a Web 2.0 funciona a partir da mobilização da inteligência coletiva, como concebida por Lévy (1999), e sua capacidade de criar novos conteúdos, bem como fazer conexões entre estes e as estruturas já disponíveis na rede, tecendo uma teia cada vez maior, mais plural e heterogênea – o que remete ao universo não totalizável da cibercultura.

Por fim, Modolo (2012) aponta o meio digital como ambiente propício para a transmutação ou reelaboração de gêneros preestabelecidos, remetendo a Machado (2002, p. 75): “Os gêneros digitais estão prontos a desferir um golpe mortal contra a hierarquia, fixidez, classificações e para liberar as formas culturais e colocá-las em interação.”.

³¹ Ressaltamos, aqui, que utilizamos esse termo não no sentido bakhtiniano, no qual tal característica “passiva” da atitude do interlocutor frente ao enunciado digital não se sustenta, dada a atitude responsiva sempre ativa do interlocutor dentro da teoria. No contexto aqui apontado, a ideia do “consumidor passivo” está relacionada à impossibilidade de o interlocutor manifestar digitalmente alguma reação aos enunciados anteriores no paradigma da Web 1.0. A partir da Web 2.0, o interlocutor pode não só materializar sua reação no meio digital (de forma que o autor do próprio enunciado possa acessá-la), como também criar seus próprios enunciados, tornando-se sujeito-autor.

Isso porque Machado (2002) aponta como os enunciados produzidos e circulantes em mídias eletrônicas e digitais mobilizam diferentes linguagens e interações comunicativas, de forma que os diferentes algoritmos e ferramentas envolvidas na produção discursiva entrecruzam e constituem o sentido do enunciado. A autora afirma, ainda, que o surgimento de tais mídias gera uma combinatória entre gêneros analógicos e digitais:

Se, para Bakhtin, o uso da linguagem estava vinculado à interação social, aqui trataremos das interações que estão além da língua e, por isso mesmo, podem ser situadas dentro de um *ecossistema* constituído por sistemas que mal começaram a ser conhecidos. Com o instrumental da teoria do dialogismo, é possível, igualmente, examinar como alguns gêneros da cultura literária ou tipográfica, por exemplo, da prosa literária, jornalística ou mesmo de documentos como cartas, foram interpretados e aclimatados ao ambiente digital; e, contrariamente, como gêneros surgidos em contexto digital, como a homepage, os games e o e-mail, interpretam e reprocessam gêneros das tradições orais e letradas, como o diálogo socrático, as narrativas de aventura, os gêneros epistolares. Com isso, o que está em “tela” é a idéia de que as mídias digitais criaram formas discursivas que não são nada mais do que interpretação de formas culturais que têm uma história. Por envolverem novas ferramentas e suportes, tais interpretações criam formas modelizantes encadeadas por uma longa tradição de gêneros. Nesse caso, existem muitos pontos em comum entre o diálogo socrático e a homepage, ou entre uma narrativa virtual e a narrativa do romance grego. (MACHADO, 2002, p. 74, grifo da autora)

Segundo Machado (2002), os gêneros digitais são fruto de uma modelização por parte de linguagens artificiais para combinar e reprocessar gêneros e linguagens já estabelecidos. Assim, o meio digital é composto por ambientes distintos, cada qual imaginado, desenhado e adaptado para uma determinada forma de interação comunicacional pretendida pelos seus criadores. Por essa razão, o *design*, as ferramentas, os dispositivos, as interfaces – todos os elementos que mediam o acesso do indivíduo ao enunciado contribuem para a construção de sua estrutura e sentido e, portanto, possuem força de definição de gêneros, de forma que:

O grande desafio que se coloca para todos aqueles que se iniciam na reflexão sobre os gêneros digitais é exatamente estabelecer os limites entre a mensagem, o documento propriamente dito e as ferramentas que viabilizam o sistema de escrita, de leitura, de interação. (MACHADO, 2002, p. 78)

Assim, tendo em vista os conceitos abordados, é necessário investigar qual o ambiente específico do ciberespaço no qual estão situadas as videoaulas que compõem nosso *corpus* – o YouTube –, para melhor compreender como os enunciados em questão

atendem a um *design* específico dessa rede social, de acordo com as ferramentas, os dispositivos e as interfaces disponibilizadas. Passamos, então, a explorar e como o YouTube se situa dentro desse espaço mais amplo da virtualidade e que características apresenta.

2.1.4. O YouTube e suas especificidades

Oliveira (2020) e Mussio (2016) traçam um perfil do YouTube enquanto rede social na qual circulam enunciados com objetivos particulares, alcançados pelos seus sujeitos-autores a partir das ferramentas, ou *affordances*, específicas disponibilizadas pelo *site*.

Conforme nos informa Mussio (2016), o YouTube foi criado em 2005 por um grupo de ex-funcionários da empresa PayPal, sendo posteriormente adquirido e incorporado pela Google, em 2006, momento no qual começa a se popularizar e crescer de forma exponencial. O início da rede se dá em uma configuração simples e de alcance reduzido, como uma plataforma de armazenamento e divulgação de vídeos pessoais:

No início de seu surgimento, em 2005, o *site* trazia dizeres como, por exemplo, “Exiba seus vídeos favoritos para o mundo”, “Exiba seus vídeos com segurança e privacidade aos seus amigos e familiares no mundo todo”, “Faça vídeos de seus cães, gatos e outros bichos”, juntamente com o slogan “*Your Digital Video Repository*” (Seu Repositório de Vídeos Digitais). (MUSSIO, 2016, p. 90)

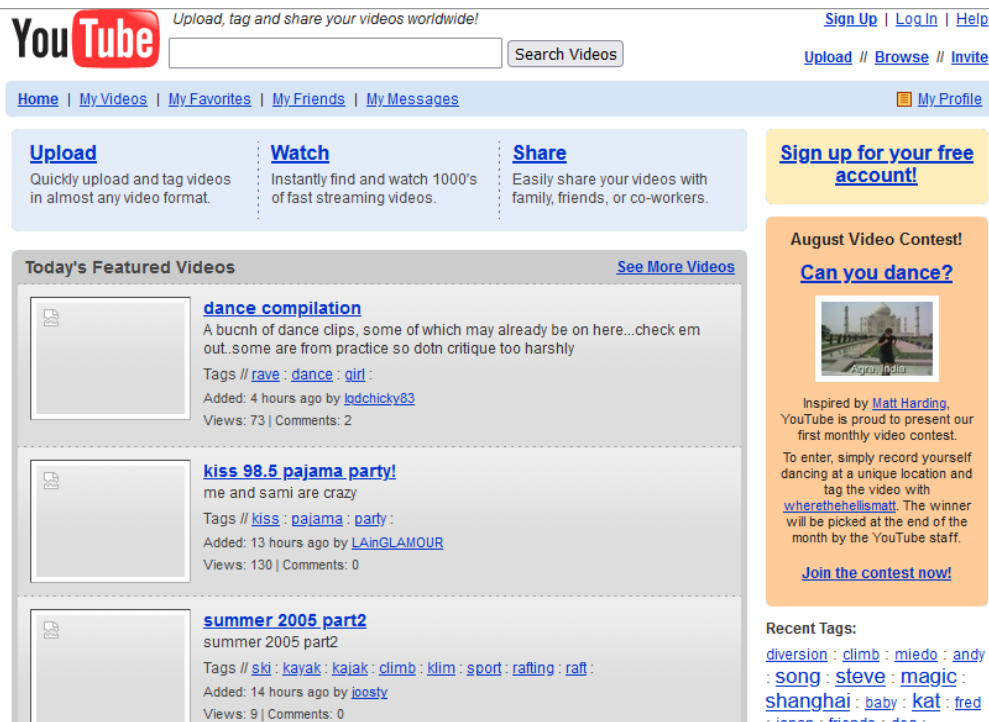


Figura 1: Printscren da página do YouTube conforme disponibilizada em 09 ago. 05, disponível em: <https://web.archive.org/web/20050809081141/http://www.youtube.com:80/> (acesso em 16 mai. 22). Observa-se, no topo da imagem, a frase “Upload, tag and share your videos worldwide!” (Envie, marque e compartilhe seus vídeos mundialmente!), remetendo à primeira concepção desse site enquanto repositório de vídeos pessoais. Da mesma forma, os vídeos disponibilizados possuem poucas visualizações (na casa das centenas) e consistem em vídeos simples de momentos familiares ou pessoais do usuário que os envia.

Posteriormente, o YouTube assume seu atual slogan: “Broadcast yourself”, remetendo à ideia de o internauta transmitir a si mesmo em larga escala, o que demonstra a inserção da rede social no contexto de *cultura participativa*³² da Web 2.0, na qual os usuários, anteriormente relegados à posição de “consumidores passivos” na Web 1.0, tornam-se (co)criadores ativos de conteúdo, como anteriormente exposto.

³² Segundo Mussio (2016, p. 23): “[...] a expressão ‘cultura participativa’ [...] é utilizada, geralmente, para descrever a aparente ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, os conteúdos gerados por usuários e os distintos tipos de alterações nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores. A disponibilidade das tecnologias da Web 2.0 permitiu o crescimento das ‘culturas participativas’ fomentando a difusão de aulas informais a distância. Assim, compreendemos a expressão ‘cultura participativa’ como uma forma proporcionada pelas novas tecnologias em que o usuário não apenas consome informações, mas as produz também.”

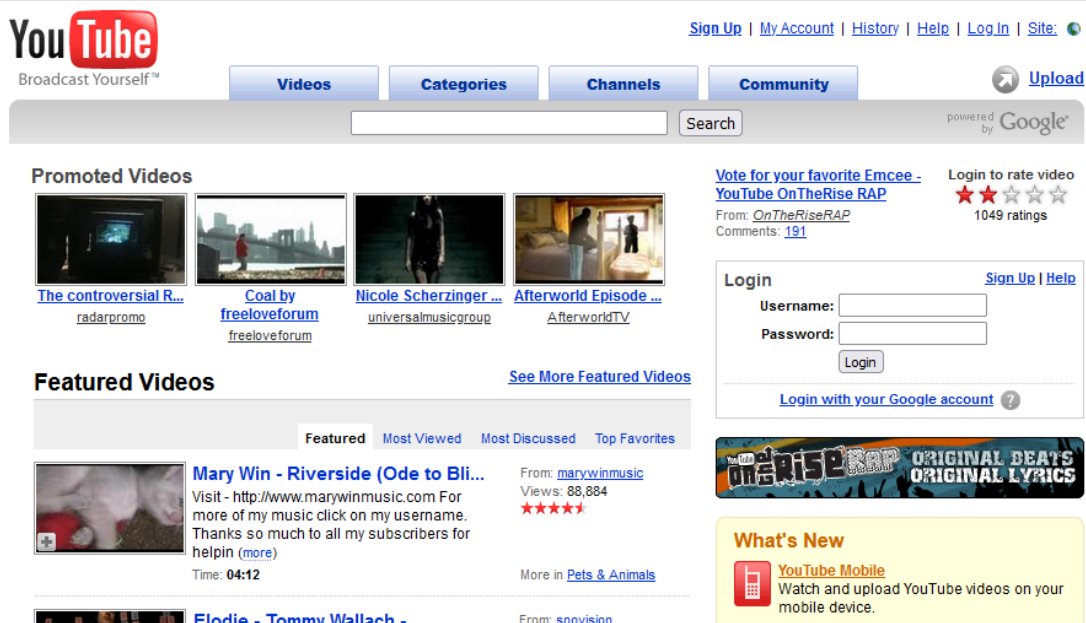


Figura 2: Printscreens da página do YouTube conforme disponibilizada em 30 ago. 07, disponível em: <https://web.archive.org/web/20070830015101/http://www.youtube.com/> (acesso em 16 mai. 22). O slogan “Broadcast yourself” já pode ser visto na imagem, denotando uma mudança na forma com que a plataforma é vista e utilizada pelos usuários. Os vídeos apresentados são produzidos comercialmente ou por indivíduos, mas com maior circulação (as visualizações já chegam às centenas de milhares e, em alguns casos, aos milhões), uma vez que são feitos já com o objetivo de tornarem-se sucessos do YouTube – os chamados “virais”.

Assim, retomando Machado (2002), podemos afirmar que o YouTube é projetado e desenhado para suprir essa vontade nova e cada vez maior de manifestar-se e expressar-se digitalmente. A partir das ferramentas e interfaces disponibilizadas, o *site* se propõe, portanto, enquanto um contexto de produção, circulação e recepção de enunciados audiovisuais que cumpram esse objetivo discursivo:

A “cultura participativa”, segundo esta visão comunicacional, é concebida como algo que não somente diminuiu as barreiras para participação, mas também criou fortes incentivos sociais para produzir e compartilhar a produção de uma pessoa com outras. Logo, muitas pessoas estão se aproveitando da plataforma de distribuição que o YouTube oferece porque, em parte, perceberam os anseios de toda uma comunidade em ver suas produções, uma vez que saíram do papel de audiência “passiva”, segundo o autor, para poderem se transformar em produtores e participantes mais “ativos” na mídia. (MUSSIO, 2016, p. 92)

Assim, o YouTube rapidamente cresce em proporção, em alcance e em quantidade de vídeos circulando na plataforma, de forma que Oliveira (2020, p. 102, grifos da autora) o classifica como “o maior agregador de mídia de massa da internet e representante da *cultura participativa*”. Nota-se, dessa forma, como o excesso de conteúdo característico da cibercultura manifesta-se no caso específico do YouTube, em que o crescimento e

acúmulo exponencial de conteúdo gera gradativamente um universo não totalizável de enunciados.

Em consequência dessas características, a plataforma adquire um caráter intrinsecamente heterogêneo. Atualmente, é possível encontrar enunciados “youtubianos” dos mais variados gêneros, objetivos discursivos e sujeitos-autores, desde vídeos pessoais e informais produzidos por indivíduos da sociedade civil, até vídeos institucionais e oficiais, disponibilizados por entidades empresariais e governamentais, por exemplo. “Nesse sentido, se antes o YouTube era visto como uma mídia secundária ou complementar, hoje passa a ocupar um espaço de protagonismo maior e de forma mais independente das outras mídias.” (OLIVEIRA, 2020, p. 102).

Aqui, ressaltamos que o YouTube está submetido ao mesmo caráter contraditório que caracteriza a interação mediada digital: por um lado, há uma aparente liberdade e infinitude de possibilidades para interagir com os demais usuários da plataforma, seja pela produção de conteúdo, seja pela reação a este. No entanto, o alcance e a visibilidade dessas formas de interação estão sujeitos a questões socioculturais que caracterizam o sujeito-autor do enunciado, bem como seu contexto de produção, de modo que a possibilidade de dialogar com “o mundo todo”, como propagandeado por tais redes sociais, é ilusória quando se leva em consideração tais questões.

A heterogeneidade que constitui e caracteriza o YouTube acarreta em uma mistura generalizada de enunciados os mais distintos que leva, por sua vez, a um apagamento de fronteiras e definições estanques entre formas, gêneros discursivos e esferas da atividade humana. Assim, dentro da plataforma, convivem tanto mídia tradicional, quanto mídia de massa e, ainda, vídeos caseiros – todos medidos a partir da mesma régua: a do engajamento:

No universo do *YouTube*, tudo é denominado como vídeo e não há uma fronteira definida que separe conteúdos educacionais dos demais, como entretenimento. Isso se deve ao fato de que, para a plataforma, o objetivo de cada vídeo é o mesmo: manter o usuário conectado por mais tempo. Para o algoritmo do *YouTube* a *retenção* é o objetivo, já para o produtor de conteúdo, cada vídeo pode ter uma finalidade específica. E isso impacta a seleção de conteúdo, o formato do vídeo, a linguagem explorada, os recursos multimodais, etc. Quando o parâmetro de uma aula passa a ser a retenção, uma vez que o usuário pode fechar a janela a qualquer momento, o planejamento dessa aula pode ser refeito. (OLIVEIRA, 2020, p. 50)

Nesse sentido, Mussio (2016) ressalta que o YouTube representa um *locus* fértil para a instauração da cultura participativa não só na criação de conteúdo, mas também nas novas e variadas formas com que os interlocutores podem manifestar sua atitude responsiva em relação a estes enunciados, a partir de ferramentas como *likes*, visualizações, inscrições no canal, comentários, compartilhamentos, entre outras formas de reagir e dialogar com o enunciado e seu sujeito-autor. Este, por sua vez, possui acesso a tais formas responsivas e pode interagir com elas, como, por exemplo, respondendo comentários, bem como guiar-se por elas no processo de produção de seus enunciados, uma vez que, quanto mais reações de todos os tipos ao vídeo, maior o engajamento obtido e maiores as chances de sucesso na rede.

A partir dessa caracterização do funcionamento geral da plataforma YouTube enquanto meio no qual enunciados são produzidos e circulam, passamos a traçar como esse contexto específico define os enunciados de videoaula e condiciona suas particularidades, afastando-os de um modelo prototípico do gênero aula presencial.

2.2. Videoaulas e sua definição enquanto gênero discursivo

A videoaula está inextricavelmente ligada à nossa memória discursiva compartilhada do gênero aula em seu formato mais “tradicional”, isto é, com o qual estamos mais acostumados: o presencial. Desta forma, uma leitura superficial pode conduzir à interpretação de que a videoaula é simplesmente a transposição do gênero aula de um meio presencial a um meio digital, o que, em termos discursivos, significa dizer que a videoaula não é um gênero em si, e sim uma atualização ou especificação que pode ser incluída no gênero guarda-chuva “aula”.

No entanto, a partir do que foi explorado no tópico anterior, podemos concluir que a inserção da videoaula no meio digital, onde seus enunciados são produzidos, circulam e são recebidos, causa impactos profundos em sua idealização, finalidade e composição em relação à sua contraparte presencial. Segundo Marcuschi (2002):

Se tomarmos o gênero como texto concreto, situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, “relativamente estável” do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana, servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos como forma de ação social, é fácil perceber que um novo meio tecnológico, na medida em que interfere nessas condições, deve também interferir na natureza do gênero produzido. [...] Criam-se novas formas de organizar e administrar os relacionamentos interpessoais nesse novo enquadre participativo. Não é propriamente a estrutura que

se reorganiza, mas o enquadre que forma a noção do gênero. Em suma: muda o gênero. Desde que não tomemos a contextualização como um simples processo de situar o gênero numa situação exteriorizada, mas sim como enquadre cognitivo, os gêneros virtuais são formas bastante características de contextualização. (MARCUSCHI, 2002, p. 4-5)

Por outro lado, o autor também ressalta que:

A ideia de que a cada nova tecnologia, como lembra David Crystal (2001:2), o mundo todo se renova por completo, é uma ilusão que logo desaparece. Novidades podem até acontecer, mas com o tempo percebe-se que não era tão novo aquilo que foi tido como tal. E, particularmente suas influências não foram tão devastadoras ou tão espetaculares como se imaginava. Daí a pergunta: quanto de novo *vem por aí* com a *Internet* em relação aos gêneros textuais? (MARCUSCHI, 2002, p. 5, grifos do autor)

Tais considerações são importantes ao pensarmos o fenômeno da entrada da esfera educacional no meio digital (e vice-versa), uma vez que a mudança de meio necessariamente causa alterações significativas na composição dos enunciados e dos gêneros, os quais passam a ser produzidos segundo outros critérios e condicionamentos que se colocam ao sujeito-autor. Dessa forma, não podemos considerar que a videoaula é o resultado de uma simples transposição de meio do gênero aula presencial para o contexto digital, mantendo suas características verbais e extraverbais. No entanto, é necessário questionar até que ponto as mudanças ocasionadas pela diferença de contextualização, como coloca Marcuschi, são suficientemente profundas para que consideremos a videoaula como um gênero em si. Em outras palavras, seria a videoaula uma atualização do gênero aula presencial para um novo contexto de produção e circulação, ou seria um gênero de fato novo?³³

Para responder a essa pergunta, recorreremos, inicialmente, ao quadro teórico do Círculo de Bakhtin e suas reflexões sobre os gêneros do discurso – principalmente Bakhtin (2016 [1952-1953]) –, para entender como se dá o processo de formação e modificação dos gêneros ao longo de sua história discursiva. Em seguida, vamos aos trabalhos encontrados em nossa busca que abordam a videoaula pelo enfoque de seu

³³ Questões semelhantes são encontradas em outros gêneros digitais em relação a suas contrapartes “reais” (em oposição a virtuais). Yates (2000), em seu estudo sobre os e-mails, questiona se estes seriam simplesmente novas versões do gênero já estabelecido das cartas postais, ou se seriam novas formas com suas próprias particularidades e, ainda, se (e como) o surgimento dessa “nova” forma digital afetaria a circulação do gênero “analógico” já estabelecido. Corrobora-se, desse modo, a questão que colocamos e sua importância para a definição do gênero digital videoaula, em relação à sua contraparte real, a aula presencial.

gênero para sintetizar as posições de seus autores sobre o tema. Por fim, apresentamos nossa argumentação e nossa posição referente à questão.

2.2.1. Processos de formação e evolução dos gêneros do discurso no pensamento bakhtiniano

Um dos pilares definidores do pensamento do Círculo de Bakhtin é a relação entre a expressão verbal – o enunciado, unidade da comunicação discursiva – e as condições sociais, culturais e ideológicas em que ele surge, tendo como base a ideia de que, desde sua produção, qualquer enunciado é atravessado pela relação dialógica com o que já foi anteriormente dito, com relação ao qual este deve se posicionar de forma avaliativa, e com o que será dito em resposta, isto é, a posição responsiva ativa dos interlocutores com quem dialoga. Segundo Volóchinov:

A língua não é, de modo algum, um produto morto e petrificado da vida social: ela movimenta-se ininterruptamente, seguindo em seu desenvolvimento a vida social. Esse movimento progressivo da língua realiza-se no processo da comunicação do homem com o homem, comunicação esta que não é só produtiva, mas também *discursiva*. É na comunicação discursiva (um dos aspectos da comunicação mais ampla: a social) que são elaborados os mais variados tipos de enunciados, correspondentes aos diferentes tipos de comunicação social. (VOLÓCHINOV, 2019b [1930], p. 267, grifos do autor)

Desse modo, conclui-se que não há vivência fora dos usos da língua, isto é, a expressão por meio da linguagem é um reflexo e uma refração ideológica e social imprescindível a qualquer necessidade fisiológica e natural humana, o que lhe dá, em consequência, um colorido sociológico e histórico. Por essa razão, toda produção linguageira humana está necessariamente relacionada a um determinado contexto socioideológico – a uma esfera da atividade humana. Essa tese é reiterada em Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 11), ao afirmar que: “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]”.

Vê-se, nesse trecho, que, por um lado, a produção linguageira humana é condicionada pelo meio socioideológico no qual ocorre, de modo que não há enunciado fora de uma esfera da atividade humana, isto é, isento de assumir uma posição particular de reflexão e refração de seu entorno social e cultural. Por outro lado, no entanto, tal condicionamento não é restritivo, uma vez que essas “constrições” sociais aos usos da linguagem podem ser transformadas pela própria atividade humana, que pode alargar ou diminuir a abrangência de determinadas esferas, modificar seus parâmetros e determinar

(até certo ponto) o seu nível de influência sobre sua produção criativa. Essa tensão dialógica, presente em todo o pensamento do Círculo, entre a capacidade criativa individual de utilização da linguagem e as forças condicionantes socioideológicas que a afetam é bem expressa no trecho seguinte:

O *dado* e o *criado* no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). O dado inteiro se transforma em criado. (BAKHTIN, 2016 [1959-1961], p. 95, grifos do autor)

Esse jogo de forças entre o dado e o criado está presente também no conceito bakhtiniano de gêneros do discurso. Dada a ligação traçada por Bakhtin (2016 [1952-1953]) entre os usos da linguagem e as esferas de atividade humana em que eles ocorrem, de modo que os enunciados refletem e refratam as condições específicas e finalidades de cada esfera em sua construção (conteúdo temático, estilo e construção composicional), o conceito de gêneros do discurso surge como um identificador e organizador de enunciados *típicos* em dadas situações de uso da linguagem:

Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 18)

Sendo assim, cada gênero do discurso é identificável pelas características da situação em que seus enunciados ocorrem *tipicamente*, dentro da esfera de atividade humana em que se situa, bem como pelas características verbais que seus enunciados adquirem em função dessa contraparte extraverbal. Isto é, cada gênero do discurso possui suas próprias configurações de: interlocutores com quem dialoga; sujeitos-autores e a imagem que projetam de si no enunciado; e contextos de produção, circulação e recepção, incluindo qual é a situação social imediata e o horizonte social mais amplo em que seus enunciados ocorrem. Nesse sentido, a cada novo arranjo contextual, isto é, a cada nova (re)combinação desses fatores situacionais que condicionam a produção do enunciado, há (por necessidade) a criação de um novo gênero do discurso. Muda-se esse arranjo, muda-se o gênero do discurso.

Tais aspectos extraverbais típicos se traduzem, na materialidade dos enunciados pertencentes a tal gênero, em aspectos típicos também na parte verbal: conteúdos semântico-objetais característicos dentro do escopo de abordagem do gênero (e formas típicas de realizar essa abordagem); formas dominantes de organização do todo do enunciado; e recursos verbais (ou, para Paula e Luciano (2020), verbivocovisuais) singulares presentes na construção do enunciado. A estes três aspectos, que caracterizam e permitem identificar a que gênero corresponde um determinado enunciado, Bakhtin nomeia, respectivamente: *conteúdo temático*, *construção composicional* e *estilo*.

Por possuir este caráter de identificação e categorização de enunciados em formas tipicamente encontradas em cada esfera da atividade humana, há um elemento normativo no conceito de gênero do discurso para Bakhtin que é, inclusive, reconhecido pelo autor, uma vez que:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto*. [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. [...] Assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas. [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, [...]. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente cada enunciado e pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 38-39, grifos do autor)

Portanto, os gêneros e suas características são formas quase que introjetadas na consciência individual que, conseqüentemente, tornam-se referências inescapáveis à produção de enunciados pelos sujeitos-autores. No entanto, Bakhtin define o conceito de gêneros como formas *relativamente estáveis*, de modo que seu aspecto normativo concorre com outro elemento – a abertura à mudança e à criação:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 12)

Ao reconhecer a capacidade do indivíduo de dialogar com as formas típicas de gêneros que lhe são apresentadas e adequá-las ao seu enunciado e sua situação particular de produção, Bakhtin insere no conceito de gênero a dimensão de sua historicidade, isto é, os gêneros se alteram, se combinam, nascem e morrem de acordo com as mudanças ocorridas em seus elementos típicos, as quais os levam a se reinventar, se readequar as novas condições:

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 20)

Desse modo, mudanças ocorridas no âmbito das esferas da atividade humana podem causar o surgimento, o fim ou a reformulação de um gênero do discurso. Ainda, quaisquer alterações em algum elemento que componha determinado gênero do discurso, advindas de tais mudanças em maior escala, são suficientes para reverberar em alterações no gênero como um todo, podendo expandi-lo, retrai-lo, reacentuá-lo ou reformulá-lo.

Para Bakhtin (2016 [1952-1953], p. 52-53), “Os gêneros do discurso, no geral, se prestam de modo bastante fácil a uma reacentuação; o triste pode ser transformado em jocoso-alegre, mas daí resulta alguma coisa nova (por exemplo, o gênero de um epitáfio jocoso).” A título de exemplo, o autor explorará tais possibilidades em dois casos distintos: os gêneros sérios e oficiais, e os gêneros mais criativos e livres. Para os primeiros, o autor aponta a possibilidade de reacentuação pela transferência de formas de um gênero de uma esfera a outra, empregando-as de maneira paródico-irônica, ou pela mistura deliberada de gêneros de diferentes esferas. Já no segundo caso, o autor ressalta que:

A maioria desses gêneros se presta a uma reformulação livre e criadora (à semelhança dos gêneros ficcionais, e alguns talvez até em maior grau), mas o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – cabe dominar bem os gêneros para empregá-los livremente. (BAKHTIN, 2016 [1952-1953], p. 40-41)

É necessário levar em conta, no entanto, o que diz Bakhtin (2013 [1963]): ao abordar o surgimento do romance polifônico de Dostoiévski como uma nova variedade de gênero, o autor ressalta que o surgimento de um novo gênero não suprime nem substitui as formas anteriores, e sim amplia o círculo de gêneros existentes, abarcando novas situações que antes não estavam contempladas e, conseqüentemente,

complexificando o campo de atividade humana. Ainda, o novo gênero influencia as formas anteriores, contribuindo para sua renovação e enriquecimento.

Tendo em mente todas essas considerações, abordamos um problema que é central para nosso *corpus*: até que ponto um gênero pode ser reacentuado, remodelado e modificado sem que se transforme em um novo gênero, com determinadas condições e características próprias, bem como um processo distinto de evolução histórica em relação ao seu predecessor?

Mais especificamente no caso das videoaulas, há que se levar em conta o gênero aula e suas particularidades, dada a sua posição central dentro da esfera educacional, cuja memória discursiva é historicamente tida como oficial, séria e austera de acordo com a “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56)³⁴. Entretanto, ao longo da evolução da esfera em questão – e do gênero, por consequência – vemos um processo de expansão e diversificação de seus enunciados, explorando novas metodologias educacionais e novas possibilidades de configuração de aula em função das progressivas mudanças de interlocutores, de sujeitos-autores, de situações socioideológicas, de possibilidades de meios de expressão, de estilos, entre outros aspectos do gênero que vão sendo atualizados conforme a própria esfera se atualiza.

Sendo assim, cabe perguntar: qual o limite entre as diversas formas atualizadas do gênero aula e um gênero novo dele derivado, como seria o caso da videoaula? Ainda, até que ponto uma alteração no contexto em que os enunciados são produzidos é suficiente para cindir um gênero em dois? E como está estabelecida a relação entre os dois gêneros, aula e videoaula? Seria uma relação de subordinação e conservação de aspectos do predecessor, ou um caso em que já houve uma separação tal entre os gêneros que cada um pode trilhar seu próprio caminho de evolução discursiva? Essas são algumas das questões que se colocam para a definição da videoaula enquanto fenômeno discursivo.

2.2.2. A videoaula enquanto gênero: o que dizem os trabalhos anteriores

A discussão sobre a definição da videoaula enquanto gênero discursivo foi encontrada em diferentes autores ao longo de nossas leituras sobre o tema. É o caso de Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011, p. 82), que definem a videoaula como

³⁴ Segundo Medviédev (2012 [1928]), a consciência social se refere ao meio ideológico que rodeia o homem social e funda sua consciência individual. A consciência social é, portanto, determinada pela existência econômica e só pode existir materializada concretamente em signos ideológicos.

“modelos assíncronos de aulas em vídeo, gravadas e posteriormente assistidas pelos alunos”. Os autores demarcam, portanto, uma primeira diferenciação com relação aos gêneros síncronos, como o caso das chamadas teleaulas (aulas digitais realizadas em videoconferência simultânea entre professor e alunos).

Os autores em questão defendem que a videoaula deve ser considerada um gênero discursivo próprio, desvinculado de seu predecessor, a aula presencial:

A aula presencial é um gênero que continua existindo, mas verifica-se também o surgimento de um novo gênero (videoaula), entre outros motivos, devido à necessidade de práticas sociais que não vinculem as pessoas a lugares físicos e momentos síncronos, inclusive instituições de ensino. (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRINHO, 2011, p. 83)

Os autores apontam que a videoaula, enquanto gênero, descenderia de um processo de “transmutação” do gênero aula presencial em sua entrada no meio digital, produzindo, assim, um gênero novo, que possui características de seu antecessor, como a intenção educacional e a organização expositiva do conteúdo transmitido de um professor a um aluno, mas também características novas, como a interação assíncrona e a ocorrência simultânea de linguagens distintas (o que aqui convencionamos chamar de verbivocovisualidade, em consonância com Paula e Luciano (2020)).

Isso pois, para Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011), a alteração do meio presencial para o meio digital causa alterações significativas em diversos aspectos do enunciado produzido, gerando novas condições com as quais o sujeito-autor deve lidar na produção de seu discurso, tais como: que meios de expressão organizada ele possui a seu dispor (apenas verbal ou verbivocovisual); a que tipo de interlocutor presumido se reporta (coletivo ou individual); que tipo de interação estabelece com este (presencial e imediata, ou distante e assíncrona); como se dá a atitude responsiva de seu interlocutor (imediatamente durante a produção do enunciado ou posteriormente, após sua finalização); entre outras distinções.

Já em Oliveira (2020), encontramos não só a afirmação da videoaula como gênero discursivo distinto da aula presencial, mas também a demarcação de gêneros distintos entre a videoaula que circula no YouTube (denominada youtubiana), a videoaula da EaD (Ensino a Distância) e a videoaula analógica (produzidas em formato de fitas cassete, CDs ou para exibição na televisão).

Em sua dissertação, a autora assume, inicialmente, o conceito de videoaula youtubiana como gênero discursivo específico que “corresponde às videoaulas que circulam na internet em plataformas como o YouTube. Fazem parte da educação informal, não tendo como objetivo a titulação, mas o desenvolvimento de determinadas habilidades, como a escrita da redação do Enem.” (OLIVEIRA, 2020, p. 59).

No entanto, ao final de sua pesquisa, sua posição sobre o tema modifica-se:

Depois da análise do *corpus*, não entendemos que a videoaula online nativa do *YouTube* – ou *videoaula “youtubiana”* – caracterize-se como um gênero discursivo próprio – já que *novo* sabemos que não é. Entendemos, então, que ela materializa a hibridização de outras esferas, outros gêneros e outros discursos, em um cronotopo que é genuinamente digital e contemporâneo. (OLIVEIRA, 2020, p. 127)

Isso pois, segundo a autora, a videoaula youtubiana representa um espaço fronteiro, em que se encontram e se hibridizam as esferas educacional e do entretenimento, de modo que a intenção educativa é colocada ao lado de outras, como a comercial.

Mussio (2016), por sua vez, traça um histórico de ressignificação de formas discursivas da aula presencial para diversos gêneros educacionais digitais, dentre os quais se encontraria o gênero específico da videoaula e seus diversos subgêneros, partindo do pressuposto que:

São as ferramentas produzidas a partir das novas tecnologias digitais que possibilitam a construção e a ressignificação de signos outrora estabelecidos. É dessa maneira que a aula deixa de assumir, neste contexto, seu caráter presencial para ser ressignificada em outros contextos, transformando-se em videoaula na internet. É assim que o processo de ensino passa por constantes mutações, buscando sempre novas soluções para tornar essa prática mais acessível, abrangente e comercial. Como distintas formas surgiram ao longo dos tempos, desde o giz e o quadro-negro, transitando pelos livros, cursos por correspondências, radioaulas, teleaulas, aulas através de mídias (videocassete, DVDs), projetores, entre outras, a criação de tais métodos tem como objetivo auxiliar diferentes necessidades dos alunos, como a falta de tempo, a facilidade de obtenção desses meios ou até mesmo a dificuldade da locomoção a um local físico apropriado para a obtenção de conhecimentos a serem transmitidos. (MUSSIO, 2016, p. 116)

Para tanto, a autora aponta, primeiramente, gêneros afins à videoaula, de forma a diferenciá-los como fenômenos distintos: é o caso do vídeo didático/educativo, do tutorial, da *webaula* e da teleaula (conforme diagrama abaixo). Para Mussio, a videoaula é um tipo de *e-aula*, termo que compreende diversos tipos de aula eletrônica inseridos na

internet, seja por vídeos animados explicativos, seja por videoaulas, seja por aulas presenciais filmadas e disponibilizadas na internet.

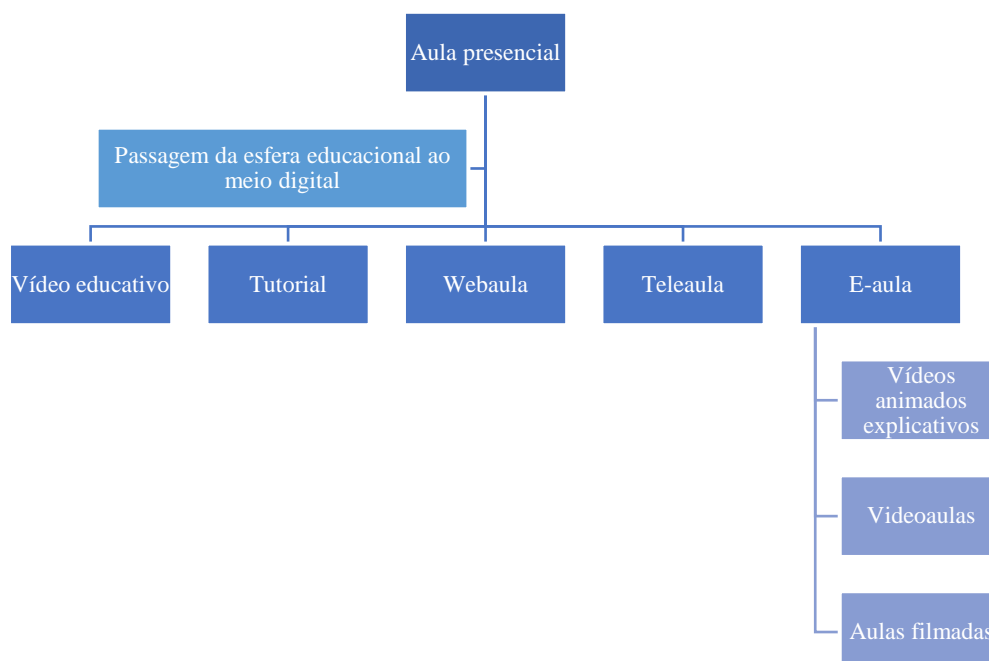


Figura 3: Diagrama elaborado a partir de Mussio (2016) sobre os gêneros educativos no meio digital apresentados pela autora

Percebe-se, então, que, para a autora, a videoaula opõe-se, por um lado, a vídeos animados explicativos e, por outro lado, a aulas presenciais filmadas e posteriormente disponibilizadas na internet. Isso pois, para Mussio:

Um dos poucos conceitos de videoaula encontrados e definidos genericamente caracteriza-se como uma aula gravada e distribuída em forma de vídeo. No entanto, acreditamos que o conceito de videoaula ultrapassa tal definição e passa a ser definido como uma aula criada com recursos tecnológicos, utilizando como base um conteúdo escolar, transformado em um vídeo ou pequeno filme, que pode ser usado nas Tvs, multimídias ou diretamente no computador. (MUSSIO, 2016, p. 122)

A videoaula, portanto, não se resume a uma aula gravada e disponibilizada *online*; ela é, antes, uma aula *produzida necessariamente para o meio digital*, a partir de seus recursos, seus parâmetros e seus modelos. A linguagem com a qual seu enunciado dialoga passa a ser a audiovisual, remetendo aos modelos estabelecidos pela mídia televisiva e cinematográfica; da mesma forma, os interlocutores e suas expectativas sobre o enunciado se alteram, de forma que o sujeito-autor deve elaborar diferentemente seu enunciado para acomodar e atender a esta nova demanda, a partir de uma vontade discursiva bipartida entre a intenção didático-pedagógica e a dimensão comercial.

Ainda, para que determinado enunciado constitua uma videoaula, a autora propõe como condição a presença da imagem e/ou da voz do professor em conjunto com o uso de recursos tecnológicos (como técnicas de edição, tratamento da imagem e do som, animações etc.). Desse modo, a presença do sujeito-autor-professor é indispensável, seja manifestada por meio de imagem e voz, ou somente pela voz sobreposta à imagem de um *slide* explicativo, de uma lousa ou folha de papel que sirvam de apoio à sua fala. É esse critério que separa a videoaula de vídeos animados educativos para a autora, uma vez que a figura do professor estabelece uma relação de mediação entre o conteúdo apresentado e o interlocutor, conduzindo o último no processo de construção do conhecimento.

Mussio (2016) propõe, então, a videoaula como um gênero próprio, formado a partir da ressignificação de gêneros digitais que a antecedem no processo de entrada da esfera educacional no meio digital, de acordo com a evolução da sociedade e suas demandas culturais:

Nesse sentido, a videoaula inserida na web (que se ressignificou das videoaulas, utilizadas anteriormente por meio de videocassetes e DVDs, que, por sua vez, ressignificam a aula presencial) passou a fazer parte das práticas educativas modernas, através do surgimento da internet, pois a concepção de aula também já existia. No entanto, em razão das modificações presentes na sociedade, hoje, a aula na internet é apresentada através de um novo formato que, além de promover a propagação de informações e conhecimentos, pode também se apresentar como uma forma de divulgação científica, comercial e institucional, pois uma vez inserida no *YouTube* (*site* de arquivamento de vídeo gratuito e aberto a usuários de todo planeta), ela passa a ganhar notoriedade e um viés mercadológico. (MUSSIO, 2016, p. 102)

Por sua vez, o gênero videoaula abarca subcategorias que se distinguem em diversos aspectos, conforme resumido no diagrama a seguir:

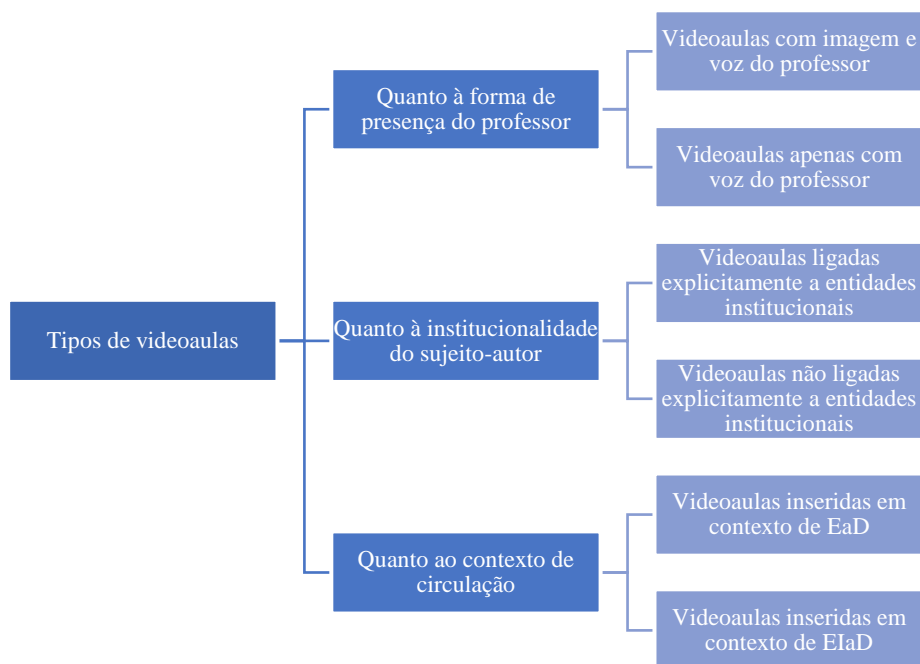


Figura 4: Diagrama elaborado a partir de Mussio (2016) sobre os tipos de videoaulas apresentados pela autora

Dentre tais distinções, interessa-nos explorar melhor o que diz a autora sobre a diferença entre as videoaulas inseridas em contexto de EaD (Ensino a Distância) e em contexto de EIaD (Ensino Informal a Distância). Segundo Mussio (2016), há uma diferença significativa no meio em que esses dois tipos de videoaula circulam: as videoaulas de EaD são disponibilizadas em *sites* próprios do curso, inseridas em seqüências predeterminadas de vídeos e com materiais relacionados e disponibilizados para o aluno, de forma a situar e complementar a videoaula e seu conteúdo. Já as videoaulas de EIaD, ou *youtubianas*, são disponibilizadas na referida rede social gratuita de compartilhamento de vídeos, nos quais o aluno-interlocutor navega sem uma mediação específica e predeterminada, acessando os vídeos conforme sua própria vontade, dada a natureza “informal” do seu processo de estudo. Tais diferenças se manifestam na própria composição das videoaulas, uma vez que estão presentes enquanto pressupostos tanto para o sujeito-autor quanto para o interlocutor sobre o objetivo discursivo do enunciado em questão e, em consequência, sobre a forma com que ele deve ser recebido.

Por fim, a autora elenca diferentes formatos de videoaulas, de acordo com a forma de apresentação das informações em tela (por exemplo, *PowerPoint*, *Word*, filmagem do professor, amadora ou em estúdio); com os participantes da gravação (por exemplo, videoaula dialogada, em que há diálogo entre dois interlocutores que trocam perguntas e

respostas, construindo a aula); e com o modelo midiático com que dialogam (por exemplo, palestra, entrevista, vídeo de divulgação, série independente, vídeo televisivo).

Portanto, podemos observar, a partir dos trabalhos aqui revisitados, a inclinação a considerar a videoaula como um gênero do discurso em si, que teria advindo do gênero aula presencial, mas, ao passar por um processo de ressignificação e transmutação de acordo com o novo meio em que se encontra – o digital –, já poderia ser considerado como um gênero novo e separado de seu predecessor.

Ainda, vemos um esforço por parte dos autores mencionados em estabelecer distinções entre o gênero videoaula e outras manifestações discursivas similares de cunho educacional dentro do meio digital, com o intuito de melhor delinear e definir o que é, de fato, a videoaula e, em contraste, o que não o é. Nesse sentido, interseccionando as definições apresentadas, temos a videoaula como um gênero necessariamente *verbivocovisual* (PAULA; LUCIANO, 2020), *assíncrono* e *digital*, caracterizado pela presença de uma figura professoral (seja pela sua imagem ou apenas pela sua voz), pelo diálogo travado com o discurso midiático e seus modelos e pela intenção discursiva que deixa de ser puramente didático-pedagógica e passa a incluir uma dimensão comercial.

Por fim, encontramos divergências na forma de tratar a diferenciação entre videoaulas inseridas em contexto formal de ensino – o EaD – e as relacionadas a práticas ditas “informais” de ensino-aprendizagem, representadas pelas videoaulas disponibilizadas em YouTube, chamadas youtubianas. Embora a distinção entre essas duas formas seja reconhecida e esteja presente em ambos os casos, em Oliveira (2020) ela é suficiente para denotar dois gêneros distintos, enquanto em Mussio (2016), tal diferença se dá entre duas formas de um mesmo gênero guarda-chuva, a videoaula.

2.2.3. A posição da videoaula na esfera educacional: da aula presencial aos gêneros digitais

Tendo em mente tanto a base teórica bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, sua formação e evolução ao longo da história discursiva, quanto as interpretações já realizadas sobre a videoaula enquanto fenômeno discursivo sujeito a essas considerações, passamos agora a buscar responder as perguntas anteriormente feitas, as quais podemos condensar em: o que é a videoaula? Qual sua relação com o gênero aula presencial, bem como com os outros gêneros educativos digitais com que dialoga?

Primeiramente, é inegável que a videoaula enquanto fenômeno discursivo dialoga continuamente com o gênero aula presencial, refletindo e refratando determinados modelos e elementos que lhe são característicos, como, por exemplo, os conteúdos semântico-objetais abordados, bem como a forma com que essa abordagem é feita, a partir de uma intenção de didatização. Sendo assim, recorreremos a Ehlich (1986) para melhor entender no que consiste o discurso escolar e qual sua particularidade com relação a outros discursos de ensino-aprendizagem.

Ehlich parte de uma noção enfática de diálogo, enquanto interação comunicativa com o objetivo de descoberta da verdade, para investigar até que ponto o discurso escolar é de fato dialógico. Para tanto, distingue dois tipos de discurso: o discurso ensino-aprendizagem e o discurso de sala de aula, de forma que o primeiro engloba o segundo, mas não se limita a ele.

O discurso ensino-aprendizagem corresponderia, para Ehlich (1986) a realizações linguísticas baseadas em uma distribuição desigual de conhecimento entre os participantes da interação – aquele que possui o conhecimento e aquele que não o possui, mas quer possuir. Entre esses participantes, deve haver o reconhecimento recíproco de sua posição diante de seu interlocutor: aquele que ensina deve estar pronto para passar adiante seu conhecimento, em vez de guardá-lo como segredo, enquanto aquele que aprende deve reconhecer sua falta de conhecimento e pretender superar a diferença que possui com seu interlocutor pela admissão do processo de ensino-aprendizagem.

Essa relação, para o autor, determina o discurso ensino-aprendizagem em todos seus aspectos, uma vez que aquele que ensina tem, à sua disposição, o conteúdo do discurso e a forma de organizá-lo para melhor atingir aquele que aprende. Esse, por sua vez, tem acesso direto a seu próprio processo de aprendizagem e tem a receptividade de aprender. Sendo assim, ambas as partes se reconhecem e dependem uma da outra para que a interação seja bem sucedida.

Para Ehlich, a particularidade do discurso de sala de aula é que ele, por um lado, mantém algumas dessas características do discurso ensino-aprendizagem e, por outro, adquire novas características que contradizem as anteriores, o que o torna um discurso contraditório por natureza.

O discurso de sala de aula parte das mesmas premissas do anterior, isto é, a disparidade de conhecimento entre membros de dois grupos – professores e alunos –

sendo que um possui acesso ao conhecimento e à forma de organizá-lo, enquanto o outro possui acesso aos seus próprios processos de aprendizagem. No entanto, diferentemente do discurso de ensino-aprendizagem, aqui há a profissionalização do processo de ensino, isto é, o professor possui treinamento pedagógico que, até certo ponto, compensa sua falta de acesso aos processos de aprendizagem de cada aluno. Para o autor, isso faz com que a dominância do professor sobre seus alunos somente aumente.

Além disso, o discurso de sala de aula é, em geral, multidirecionado para um grupo de alunos, em vez de uma relação 1:1, o que dispersa o tratamento particular do aprendiz e seu próprio discurso, fazendo com que a natureza voluntária do discurso ensino-aprendizagem não esteja mais necessariamente presente:

A dificuldade é complicada por outro fator: as escolas são estabelecidas quando o conhecimento total da sociedade torna-se altamente complexo. Frequentemente os aprendizes individualmente só podem perceber parcialmente que têm um déficit de conhecimento que valeria a pena compensar. Frequentemente, também, eles ficam de alguma maneira perdidos quando deparam-se com a totalidade do conhecimento de sua sociedade, personificada, para eles, pelo professor [...]. Assim, a *aquisição de conhecimento* muda de algo que é divertido, porque satisfaz uma necessidade, para algo que *requer algum esforço* dos aprendizes. Os alunos não mais *querem* aprender, são *forçados* a aprender. (EHLICH, 1986, p. 151-152, grifos do autor).

Portanto, o aluno não compreende mais o discurso de sala de aula como algo de que ele faz parte: não há mais o reconhecimento mútuo das partes envolvidas, o que faz com que o aprendiz se desobrigue até mesmo de uma “presença” ativa no momento discursivo. Ehlich nomeia esse fenômeno como a flutuação entre a presença e a ausência dos aprendizes no discurso, o que torna a própria natureza do discurso de sala de aula contraditória, algo que tem que ser superado de diversas formas pelos interlocutores. Sendo assim, a conclusão de Ehlich é que o discurso escolar não apresenta, na prática, uma configuração dialógica de fato.

A concepção de Ehlich sobre o discurso de sala de aula é, ao nosso ver, compatível com o gênero aula presencial em diversos de seus formatos atuais. Isso pois, embora haja uma grande flutuação de modelos e metodologias de aula na contemporaneidade, nos quais as relações estabelecidas entre professor e alunos variam, a caracterização fornecida pelo autor funciona como uma abstração dessas distinções de forma a ressaltar os elementos fundamentais que caracterizam uma situação de sala de aula.

Assim, em termos bakhtinianos, o gênero aula presencial conta, necessariamente, com a presença de uma relação dialógica entre dois grupos de indivíduos, professor/sujeito-autor e alunos/interlocutores, caracterizada pelo desequilíbrio na distribuição do conhecimento e do poder de controle sobre a situação, tendo em vista a posição do professor enquanto representante da instituição escolar de uma forma mais ampla.

Desse modo, o professor/sujeito-autor não só domina o objeto de conhecimento a que seus alunos/interlocutores têm acesso e a forma com a qual eles o acessam (por qual ponto de vista e utilizando-se de qual metodologia, por exemplo), como também controla a situação social imediata que contextualiza o enunciado aula, isto é: o espaço em que ele se desenrola (espaços de ensino oficiais, como a sala de aula); o momento em que ele ocorre e sua duração (o professor dá o comando de início e de término da aula, de acordo com as regras da escola); a disposição espacial e interacional dos alunos/interlocutores (seja no formato tradicional, em carteiras voltadas à frente da sala, para minimizar a interação entre os alunos, seja em formatos que valorizam e incentivam tal interação, como em disposições em roda de conversa); entre outros elementos que compõem o gênero aula presencial.

Tendo como parâmetro essa caracterização mais ampla do gênero aula presencial, nossa tarefa passa a ser traçar o “parentesco” existente entre esse gênero e os enunciados de videoaula. Historicamente, essa relação pode ser rastreada até o início da desvinculação dos gêneros escolares, isto é, que manifestam o discurso de sala de aula de Ehlich, em relação ao seu espaço físico institucionalizado (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRINHO, 2011; OLIVEIRA, 2020). Oliveira (2020) aponta que essa tendência se inicia já no século XIX com os cursos por correspondência, que buscam suprir uma demanda substancial de pessoas que buscavam o acesso à educação, mas que não podiam frequentar o ensino presencial. A autora nos informa, inclusive, que este formato de curso chega ao Brasil já no início do século XX, voltado ao ensino de habilidades técnicas que poderiam levar à ascensão profissional e financeira de seu contratante/aprendiz.

Oliveira (2020) ressalta como, logo no surgimento dessa possibilidade de educação à distância (ainda em um formato muito distinto do estabelecido atualmente), já se percebe uma mescla entre intenções educacionais e comerciais na produção destes

enunciados, os quais eram anunciados ressaltando-se sua praticidade e seu custo-benefício:

Ali [em um anúncio de curso por correspondência], salienta-se que o curso seria feito *em suas horas de folga, sem sair de sua casa, sem prejuízo de seus afazeres*. A esfera comercial é aqui mobilizada por meio desses argumentos utilizados no anúncio, de modo a persuadir o leitor para a compra. Argumentos que se referem ao longo prazo também eram comumente mobilizados. [...] a promessa é a de *assegure seu futuro*, na *headline*. No corpo do texto, retomam-se os argumentos de lucratividade, aproveitamento do tempo livre e entra também a questão da localização geográfica (*aprendendo em sua casa*). (OLIVEIRA, 2020, p. 77, grifos da autora)

A importância desse gênero enquanto parte de uma cadeia discursiva da qual decorrem os gêneros educacionais digitais – dentre os quais a videoaula – está no início de uma desvinculação entre o acesso a uma forma de educação formal³⁵ e o espaço oficial escolar, o que permite a um maior número de pessoas ingressar nesses meios e, com isso, obter ganhos sociais, como a possibilidade de ascensão social e financeira. Desse modo, o discurso de sala de aula de Ehlich é transposto para uma nova situação, na qual o professor perde parte de seu controle, uma vez que não mais determina *quando e onde* se dá a recepção do enunciado aula pelo aluno-interlocutor. Tal poder passa para as mãos do próprio aluno, que pode, agora, escolher a situação que melhor lhe convém (“em suas horas de folga, sem sair de sua casa, sem prejuízo de seus afazeres”) para engajar nessa interação com o professor.

Além disso, o modo como se dá a interação entre professor e aluno se altera, tornando-se *assíncrono*, isto é, a situação de produção do enunciado pelo professor não mais corresponde à situação de sua recepção pelo aluno, o que contribui na diminuição do controle do professor sobre como o aluno recebe a aula e reage a ela. Ao ter em mãos o enunciado completo (nesse caso, o conjunto de materiais que compõem o curso), o aluno-interlocutor pode determinar seu próprio processo de aprendizagem, indo e voltando entre materiais, variando o tempo e nível de atenção que dedica a cada assunto, bem como definindo a ordem em que os acessa.

Em seguida, Oliveira (2020) relata a criação da Nova Universidade do Ar em 1947, que consistia em cursos com aulas produzidas em um estúdio e transmitidas por

³⁵ Entendemos educação formal de acordo com a categorização de Coombs, Prosser e Ahmed (1973) tal como apresentada por Marandino (2008, p. 13), que a define como “sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e oficial.”

rádio por todo o Estado de São Paulo, bem como gravadas e enviadas aos polos, para serem passadas aos alunos. Segundo a autora, nesse momento já deixa de existir uma identificação entre o formato de aula em questão e o formato da aula presencial, uma vez que as aulas por rádio acabam por fazer as vezes do material didático.

Nesse caso, por um lado, ainda temos uma interação assíncrona, já que a gravação da aula é feita anteriormente à sua recepção pelos alunos; por outro lado, a existência de polos para os quais os alunos precisam se deslocar para acessar as gravações traz de volta a ancoragem do discurso de sala de aula a um espaço institucional e legitimado e, em consequência, volta às mãos do professor (ou tutor responsável pela sala) o domínio sobre o processo de recepção do enunciado pelos alunos.

Já nos anos 1960, a educação à distância chega ao meio televisivo. Segundo Daga *et al.* (2010), o primeiro programa de alfabetização pela televisão foi criado pela professora Alfredina de Paiva e Souza em 1961, seguido pelo surgimento do projeto Universidade de Cultura Popular, o qual, por meio da televisão e de material impresso, objetivava a preparação para as provas do exame supletivo do antigo primeiro grau. As aulas eram transmitidas pela TV Tupi e possuíam patrocínio da multinacional petrolífera Shell. Também nessa década, houve a implantação do primeiro canal de televisão educativo, a Televisão Universitária do Recife, administrado pela Universidade Federal de Pernambuco, bem como o surgimento da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE), atual TV Brasil.

Os autores relatam que, no início da década de 1970, a FCTVE produz o primeiro curso supletivo por televisão do Brasil, o Curso Supletivo “João da Silva”, organizado em formato de telenovela:

O projeto era arrojado para a época e ressignificava o conceito de aula tradicional. A caracterização do personagem principal, João da Silva, interpretado pelo ator Nelson Xavier, remetia ao aluno típico do programa, o aluno adulto de baixa renda, proveniente de municípios do interior do Brasil, que foi tentar a vida nas grandes cidades e se evadiu precocemente da escola. Notamos, aqui, a tentativa por parte do projeto, de criar uma identificação entre o aluno e o personagem com o objetivo de conquistar a sua adesão ao curso, uma vez que a caracterização do personagem e de seu entorno promovem um efeito de aproximação da realidade vivenciada pelo aluno. Ainda, é preciso lembrar que o modelo de telenovela remetia a um formato de programa de TV que vinha conquistando cada vez mais espaço na televisão naquele momento. (DAGA *et al.*, 2010, p. 56)

Outros projetos similares ao Curso “João da Silva” foram implementados em seguida, mantendo o formato baseado em material impresso e aulas produzidas no formato de telenovela, que poderiam ser assistidas em telepostos, com orientação de monitores, ou na própria residência do aluno, que poderia, à sua vontade, buscar assistência em núcleos de atendimento.

A inovação no formato das aulas representa um ponto importante no processo de espraiamento do discurso de sala de aula para demais espaços e situações de recepção que o espaço escolar, uma vez que marca um primeiro contato entre gêneros da esfera educacional e gêneros, modelos e formatos de outras esferas, como a midiática. Com esse diálogo entre esferas, busca-se obter um efeito de aproximação com os alunos-interlocutores que os persuade a ocupar seu tempo livre consumindo esse conteúdo.

Nota-se, aqui, uma mudança fundamental na dinâmica do discurso de sala de aula: dado que o controle de *quando* o enunciado será acessado passa ao aluno-interlocutor, o professor deve elaborar sua aula já tendo em vista formas de conquistar e manter a atenção do aluno-interlocutor que, agora, pode escolher entre permanecer na aula ou assisti-la em outro momento. Isso não quer dizer, no entanto, que a não voluntariedade do aluno em participar da interação deixe de existir no formato das aulas transmitidas por televisão, e sim que essa não voluntariedade muda de forma. Isto é, o aluno continua compelido a, em algum momento, assistir às aulas caso queira obter a validação de sua participação no curso, seja pela televisão, seja nos espaços oficiais de transmissão. O que muda, então, é que, agora, ele pode definir em que momento e de forma quer acessar estes enunciados, bem como, caso sinta vontade, deixar a interação a qualquer momento. O papel do professor passa a ser, então, não mais garantir a presença física dos alunos, e sim conquistar sua disposição em participar da interação, como se os convencesse a entrar em sala de aula.

Posteriormente, em 1978, é lançado o Telecurso 2º grau (seguido do Telecurso 1º grau), como resultado de uma parceria entre a Fundação Padre Anchieta (TV Cultura) e a Fundação Roberto Marinho (TV Globo). O programa seguia o molde dos anteriores, embora se destacasse por ser veiculado por uma rede comercial de televisão, resultando em aulas com alta qualidade técnica enquanto produções televisivas, que mesclavam o modelo de aula tradicional com um modelo de documentário, dando mais um passo em direção à interação dialógica entre a esfera educacional e a midiática.

No entanto, os autores apontam que esse aumento na qualidade técnica ocorre em detrimento da qualidade didática do material apresentado, favorecendo a massificação e padronização do ensino. Essa consequência dialoga, por sua vez, com o intuito do governo militar para o programa Telecurso: ensino tecnicista para a capacitação facilitada de mão de obra industrial para suprir a demanda causada pelo rápido desenvolvimento do setor à época.

Em 1995, é lançado o Telecurso 2000³⁶, fruto de uma reestruturação do programa anterior para atender as novas necessidades do mercado de trabalho, buscar uma maior aproximação dos alunos, bem como incorporar tecnologias mais modernas de produção de videoaulas trazidas pelo novo parceiro do projeto – a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo). Assim, o modelo das aulas volta a se assimilar ao de telenovelas:

Nesse sentido, o Telecurso 2000 se aproximou do Programa “João da Silva”, apostando em uma metodologia de ensino que partia da discussão de situações do dia a dia, para abordar os conteúdos do programa. Apesar de as videoaulas apresentarem os mediadores dessa interação entre o conhecimento e o aluno caracterizados como personagens em interação cotidiana, sempre um personagem assumia de uma forma ou outra, a voz do professor (ainda que não caracterizado como tal), daquele que explica os conteúdos, que instrui, que transmite conhecimentos. (DAGA *et al.*, 2010, p. 58)

Segundo os autores, essa reformulação, feita em função da ineficiência da versão anterior em conseguir a aprovação dos alunos nas provas supletivas, consegue fazer progressos com relação à adequação das aulas ao perfil dos alunos e seus objetivos. Isso é alcançado, por um lado, pela reavaliação da metodologia do programa, que passa a ser mais envolvente, abordando questões mais concretas e presentes no cotidiano dos alunos. Por outro lado, há também a colaboração do empresariado, que monta telessalas para acomodar seus funcionários e capacita tutores presenciais para mediar o trabalho com os vídeos. No entanto, ainda são identificados problemas no formato em questão, centrados na falta de espaço para que o aluno se expresse e possa dialogar com o professor.

Aqui, podemos identificar o início de um conflito nessa transição do discurso de sala de aula para além de seus espaços oficiais e legitimados, manifesta, por um lado, no

³⁶ É importante ressaltar a dimensão que esse programa toma no quadro do desenvolvimento do Ensino a Distância no Brasil: “Além do alcance nacional, o Telecurso 2000 representou a exportação dessa proposta de EaD para Portugal, Angola, Moçambique e Cabo Verde; para o Japão, em que o programa é utilizado em cursos de Língua Portuguesa voltados ao Mercosul e para a Inglaterra, onde o programa foi adaptado para ser utilizado na rede pública de ensino para que os alunos adquirissem conhecimentos sobre o Brasil. Ainda, o programa foi adotado como supletivo oficial em diversos estados brasileiros (BARROS, 2003).” (DAGA *et al.*, 2010, p. 58)

esforço de manter, de alguma forma, a voz do professor presente no enunciado das aulas transmitidas pela televisão, mesmo que incorporado em outras figuras e, por outro lado, na demanda vinda dos próprios interlocutores relativa à falta da dinâmica e da possibilidade de interação entre professor e alunos que a situação de sala de aula presencial proporciona.

Em busca de solucionar tais questões, lança-se em 2006 o Novo Telecurso, com a novidade da integração do programa televisivo e do material impresso a uma rede multimídia *online*, conectando alunos e professores em todo o país. Assim, a entrada no meio digital surge como uma forma de mediar essa transição entre o discurso de sala de aula tal como se dá no gênero aula presencial e suas novas formas que começam a surgir e se diferenciar, de acordo com os contextos em que circulam e as demandas a que atendem.

Ainda, os autores observarão, a partir de tais programas, de ampla divulgação e circulação no Brasil, como estas aulas transmitidas por meio televisivo evoluíram de forma a se distanciar dos modelos expositivos de aula presencial pela interação com outros modelos midiáticos, como a teledramaturgia, o que, por um lado, trouxe dinamicidade aos vídeos e possibilitou sua aproximação com o cotidiano dos alunos; mas, por outro lado, acarretou em uma nova, e ainda desconhecida, forma de mediação entre o aluno e o conhecimento, o que traz suas próprias consequências. Por fim, os autores concluem que:

A trajetória realizada pelo programa Telecurso nos dá pistas de um grande movimento que parece vir ocorrendo na EaD de forma a torná-la mais conectada ao universo real de alunos e professores/tutores que participam do programa, oferecendo ao aluno a ancoragem em um espaço virtual que possa ser visitado, ocupado e reconhecido por ele, como um local de interações produtivas nas quais tenha a possibilidade de materializar seu discurso. Isso aponta na direção de entender hoje a EaD como uma modalidade de ensino multimeios que incorpora diferentes tecnologias, de modo a evitar o isolacionismo do aluno e a artificialização dos contextos educacionais. (DAGA *et al.*, 2010, p. 64)

Assim, vemos um processo de realocação do discurso característico do gênero aula presencial para outros contextos de circulação que vão gradativamente o modificando e o adaptando de acordo com suas realidades particulares, de maneira que estas novas formas discursivas começam a se especializar e se distanciar de sua predecessora. Isso pode ser visto no trecho anterior, na necessidade do formato da aula

televisiva em buscar novas formas de mediação entre o professor e os alunos, tendo em vista que o modo herdado da aula presencial, baseado no diálogo e interação síncronos entre os participantes da situação, deixa de ser possível.

Até então, falamos ainda de formas analógicas de educação, seja por meio impresso ou audiovisual (rádio e televisão); assim, até o momento não está bem estabelecido o conceito de educação à distância. Essa definição, segundo Oliveira (2020), ocorrerá com o surgimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), uma vez que a multimídia será um aspecto importante na definição da Educação a Distância (EaD) tal como a conhecemos atualmente.

A partir desse marco, a autora relata o crescimento constante da oferta de cursos EaD por instituições de ensino superior públicas e privadas, surgindo a ideia de educação *online*, caracterizada pela aprendizagem em rede, ou *e-learning*, na qual ferramentas como ambientes virtuais de aprendizagem e mídias interativas passam a ser utilizadas para trocas entre alunos e professores.

Podemos postular, portanto, que a entrada do meio digital nessa equação entre as formas tradicionais do discurso de sala de aula e as novas e ainda incipientes formas da educação à distância constitui um ponto de virada. Dado o caráter dialógico do meio em que se encontram (em oposição ao caráter monológico da mídia analógica, como apontado por Thompson (2018)), torna-se possível estabelecer novos modos de interação entre professor e aluno para além da interação síncrona e presencial, adicionando, assim, a peça que faltava ao sistema da educação a distância, na qual o discurso de sala de aula não mais depende desse espaço e, por isso, pode aparecer em novos e inúmeros contextos.

Oliveira (2020, p. 84) apresenta um dos fatores cruciais dessa transição para o meio digital: “O que antes era acessado por meio da comunicação de massa – rádio e televisão – agora passa a ser acessado de forma personalizada em ambientes do aluno [...]”. Dessa forma, o aspecto da *personalização* da experiência de aprendizagem toma força como fator de decisão dos alunos pelo formato EaD, além das questões de *flexibilidade* e *praticidade* que, como visto anteriormente, estão associadas ao ensino a distância desde suas primeiras formas.

Pode-se interpretar tais traços associados à EaD – e buscados ativamente pelos alunos – como consequências dessa abertura de possibilidades que o meio digital proporciona. Isso pois, com a proliferação de gêneros e formatos pelos quais é possível

acessar a educação formal sem a obrigatoriedade da presença física, abre-se um leque de escolhas para os alunos, que agora podem escolher entre formas mais ou menos adequadas às suas vontades e necessidades. Para os sujeitos-autores desses enunciados e gêneros, por sua vez, torna-se necessário disputar espaço dentre uma concorrência de propostas de ensino-aprendizagem que prometem cada vez mais se adequar a qualquer que seja a situação de seu aluno, divulgando-se como mais formas rápidas, fáceis e flexíveis de obter os objetivos almejados pela educação formal sem a necessidade de frequentar o mesmo presencialmente.

No entanto, paralelo ao crescimento do EaD como forma não presencial de acesso à educação formal, Oliveira (2020) relata como outras categorias educacionais também adentram e se espriam pelo meio digital, gerando novos gêneros em direta interação com outras esferas da atividade humana: é o caso da educação informal, também chamada aprendizagem informal ou, ainda, Educação Informal a Distância (EIaD) (MUSSIO, 2016). Difundido em diversas plataformas, tanto gratuitas e abertas quanto privadas, este modelo educacional também começa a crescer em tamanho e relevância e coexistir ao lado da EaD, com seus próprios formatos e objetivos discursivos. Para a autora, é nesse movimento que se insere a videoaula youtubiana, cuja inserção no meio digital faz com que ela possua características fundamentalmente distintas das videoaulas analógicas, como as transmitidas em mídia física (fitas cassete e CDs, por exemplo) ou por meio audiovisual (rádio e televisão).

2.2.4. Caracterizando o gênero videoaula

Na seção anterior foi realizada uma recuperação histórica da cadeia discursiva que liga o gênero aula presencial e suas características específicas, concentradas no conceito de discurso de sala de aula cunhado por Ehlich (1986), aos enunciados e gêneros educacionais digitais, chegando à videoaula em seus diversos formatos, como a que circula no YouTube e que compõe nosso *corpus*.

A partir da análise das relações estabelecidas entre essas diferentes manifestações discursivas ao longo de seu desenvolvimento histórico, foi observado, com base nas reflexões bakhtinianas anteriormente expostas, que, a cada novo contexto para o qual o gênero aula presencial (e o discurso de sala de aula) é transposto, ocorrem alterações fundamentais que afetam os próprios elementos que caracterizam esse gênero do discurso. Em termos bakhtinianos, podemos dizer que, a cada mudança no aspecto extraverbal do

gênero aula presencial, há uma mudança também em seu aspecto verbal que o ressignifica e o reacentua de acordo com a nova situação à qual ele deve se adaptar.

Nesse processo de adaptação, modificação e ressignificação do gênero aula presencial em novas formas discursivas, identificamos um ponto de ruptura com a entrada no meio digital. Nesse momento, como visto anteriormente, torna-se necessário estabelecer uma outra forma de interação entre professor e alunos para melhor acomodar o formato à distância. Consideramos que o surgimento de uma nova modalidade de mediação entre professor e alunos, suscitada pela passagem de um meio monológico (a mídia tradicional) para um meio dialógico (o meio digital), segundo a conceituação de Thompson (2018), é suficiente para definir uma ruptura entre os modelos analógicos de educação à distância até então desenvolvidos e os modelos digitais que passam a surgir.

Retomando Bakhtin (2016 [1952-1953]), temos que gêneros podem ser modificados, ressignificados e reacentuados com maior ou menor facilidade a partir de alterações em elementos de seus aspectos verbais (referentes à sua constituição material) ou extraverbais (a situação em que ele é produzido). Ainda, novos contextos socioculturais, novas intenções discursivas, novas formas de orientar o todo do enunciado, levam a novas formas de enunciados – a novos gêneros do discurso.

No caso da videoaula, temos uma mudança do meio presencial do gênero aula em seu formato mais tradicional para o meio digital da videoaula. Tal alteração interfere com o que consideramos ser um nível fundamental do discurso de sala de aula: a relação professor-aluno, de modo que a mudança ocorrida nessa relação é, a nosso ver, suficiente para caracterizar diferentes gêneros dentro da esfera educacional. O novo formato de interação entre professor e aluno não mais depende da coincidência de espaços e tempos e, com isso, a situação na qual se desenrola a aula não é mais controlada em todos os seus aspectos pelo professor. Em vez disso, há um jogo dialógico de convencimento e negociação que fundamenta a constituição do enunciado da videoaula entre o que o aluno/interlocutor deseja ou necessita aprender, e a forma que melhor o convém, e o que o professor/sujeito-autor pretende comunicar.

Além disso, as características do meio digital – ou ciberespaço, para retomar a nomenclatura de Lévy (1999) – interferem e modificam a forma como o próprio objeto do saber é percebido e abordado pelos indivíduos, o que impacta diretamente a forma pela qual esses se comportam enquanto interlocutores de um enunciado educacional.

Primeiramente, a velocidade em que saberes surgem e se renovam a partir do surgimento das tecnologias digitais, bem como a reorientação do mercado de trabalho para a aquisição, produção e construção de conhecimentos, fazem com que a demanda pela formação intelectual, isto é, a busca pelo contato e aprendizagem desses saberes, cresça quantitativa e qualitativamente:

A demanda de formação não apenas conhece um enorme crescimento quantitativo, ela sofre também uma profunda mutação qualitativa no sentido de uma necessidade crescente de *diversificação* e de *personalização*. Os indivíduos toleram cada vez menos seguir cursos uniformes ou rígidos que não correspondem a suas necessidades reais e à especificidade de seu trajeto de vida. (LÉVY, 1999, p. 169, grifos do autor)

Isso pois, a partir do surgimento de novos modos de acesso à informação, bem como novos estilos de raciocínio e conhecimento, há uma modificação fundamental na forma com que os indivíduos interagem com o saber, que, no contexto do ciberespaço, torna-se intotalizável, descompartmentalizado, indeterminado e individual.

Lévy desmistifica a universalidade não totalizável que caracteriza o ciberespaço e a cibercultura enquanto uma oportunidade de “ter todo o conhecimento do mundo na palma da mão”: “A emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que “tudo” pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora de alcance.” (LÉVY, 1999, p. 161). Isso pois o excesso de produção de conteúdo por uma multiplicidade de indivíduos – a inteligência coletiva – torna o meio digital uma biblioteca de saberes infinita e labiríntica, sem um guia que oriente o processo de aprendizagem do indivíduo que busca determinado conhecimento. Ainda, uma vez que estes saberes já estão codificados e armazenados em bases de dados facilmente acessíveis *online*, a função do aprendiz muda, de acordo com Lévy, de uma aquisição simples e pura de uma informação para a construção de percursos e perfis de competência:

As metáforas centrais da relação com o saber são hoje, portanto, a navegação e o surfe, que implicam uma capacidade de enfrentar as ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança. Em contrapartida, as velhas metáforas da pirâmide (escalar a pirâmide do saber), da escala ou do *cursus* (já totalmente traçado) trazem o cheiro das hierarquias imóveis de antigamente. (LÉVY, 1999, p. 161)

É por esse motivo que, segundo o autor, o conhecimento no meio digital pode ser considerado, ao mesmo tempo, *massificado* e *personalizado*; o aprendiz, agora, navega por saberes dos mais diversos tipos (o que Lévy chama de *saber-fluxo*), levantando

informações e participando de processos de aprendizagem cooperativa, construindo percursos móveis, mutáveis, em constante desenvolvimento, de acordo com suas necessidades e vontades.

Assim, concordamos com Lévy quando este afirma que:

A grande questão da cibercultura, tanto no plano de redução dos custos como no do acesso de todos à educação, não é tanto a passagem do “presencial” à “distância”, nem do escrito e do oral tradicionais à “multimídia”. É a transição de uma educação e uma formação estritamente institucionalizadas (a escola, a universidade), para uma situação de troca generalizada dos saberes, o ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento autogerenciado, móvel e contextual das competências. (LÉVY, 1999, p. 172)

Desse modo, os gêneros educacionais digitais não se diferenciam da aula presencial, por exemplo, pela simples transposição de meio ou de modalidade de expressão organizada; igualmente, o ineditismo do EaD não está no uso de hipermídias, redes de comunicação interativa e demais tecnologias da cibercultura. O que há de novo com a entrada da esfera educacional no meio digital é, na verdade, uma mudança radical no cerne do processo de ensino-aprendizagem, definindo novas formas de constituir-se enquanto aluno e enquanto professor. É com base nessa alteração fundamental que fazemos uma distinção entre os gêneros educacionais digitais e sua contraparte analógica (isto é, que circula em meio impresso, radiofônico ou televisivo) e, por extensão, concordamos com Mussio (2016) e com Oliveira (2020) ao definir como gêneros distintos a videoaula encontrada na internet dos programas educacionais televisivos (denominado pelas autoras como videoaulas analógicas).

Assim, temos, com a entrada da esfera educacional no meio digital, uma proliferação de gêneros distintos que se formam a partir de diferentes intenções discursivas, interlocutores presumidos, situações de produção e recepção, entre outros aspectos extraverbais. Dentre estes, encontramos a videoaula, a qual consideramos como *gênero discursivo próprio* que, não obstante possuir em sua memória discursiva ecos desse processo histórico de diferenciação da aula presencial, evolui de forma independente de seu predecessor por meio do diálogo com diferentes enunciados, gêneros e esferas que o meio digital possibilita³⁷.

³⁷ Essa distinção entre os dois gêneros fica clara com o fenômeno de migração das aulas presenciais para o meio digital, em formato de ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19, e os enunciados resultantes, os quais diferem essencialmente das videoaulas que já vinham sendo produzidas e circuladas em meio digital. Exemplo disso são os enunciados digitais produzidos pelo Centro de Mídias da Educação

Assim, a videoaula se caracteriza como um gênero distinto da aula presencial, embora dela herde o discurso de sala de aula, o qual adapta e ressignifica de acordo com seu contexto digital. Ao mesmo tempo, distingue-se das formas analógicas de ensino à distância com as quais dialoga e das quais também obtém características e elementos que remetem a essa cadeia discursiva.

Ressaltamos, no entanto, em concordância com Bakhtin (2013 [1963]) que o surgimento da videoaula como um gênero novo não suprime ou substitui a aula presencial, uma vez que os dois gêneros possuem diferentes situações sociodiscursivas às quais respondem. A aula presencial, portanto, não deixa de existir com o surgimento da videoaula, uma vez que ainda possui uma situação de produção, circulação e recepção na qual se enquadra. Em vez de ser substituída, ela passa a ser influenciada por esse novo gênero, travando com ele relações dialógicas diversas, as quais exploraremos em nossas análises.

Assim, concordamos com Mussio (2016) e definimos o gênero videoaula como composto por enunciados *verbivocovisuais* (PAULA; LUCIANO, 2020) de intenção *educacional* produzidas com o intuito de circulação no *meio digital* nas quais há necessariamente a *interação assíncrona* (fruto de seu diálogo com uma cadeia discursiva de formas de educação a distância) *entre professor e alunos*.

A natureza verbivocovisual (também chamada por autores como multimodal ou multissemiótica), isto é, constituída pelo entrelaçamento de diferentes modalidades de expressão material organizada – verbal, vocal e visual – é fortemente presente na cibercultura (como visto anteriormente) e, como consequência, é um aspecto que define a videoaula e as formas pelas quais reflete e refrata o mundo sensível, criando significações:

Nas videoaulas “youtubianas”, a digitalização permite com que múltiplas linguagens sejam mobilizadas. A informação que estaria no livro, no quadro negro, nas palavras do professor, passa a ocupar o mesmo espaço: a tela. Nela, todas as informações (por meio de linguagens verbais, imagéticas, sonoras) são disponibilizadas ao mesmo tempo e de forma combinada ou sobreposta. (OLIVEIRA, 2020, p. 49)

de São Paulo (CMSP), iniciativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) para compensar a ausência das aulas presenciais durante a pandemia de COVID-19 em 2020 e 2021, disponíveis em <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/> (Acesso em 20 abr. 2022) e no canal do CMSP no YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UC4PxhhCLUsIESKz5EwuepMw> (Acesso em 20 abr. 2022)

Para Morán (1995), o formato do vídeo justapõe códigos, linguagens e significações e, com isso aproxima-se das práticas com as quais o indivíduo contemporâneo está acostumado. O entrecruzamento de modalidades de expressão material organizada dá ao vídeo um grande potencial a ser explorado com relação à criação de sentidos e significações sobrepostos, o que seduz e entretém o seu interlocutor. Especificamente na esfera educacional, para o autor:

O vídeo ajuda a um professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional. (MORÁN, 1995, p. 27)

Isso pois, para Morán (1995), a presença da fala aproxima o vídeo dos gêneros empregados no cotidiano para a comunicação interpessoal, bem como dá um caráter mais coloquial ao enunciado. Como consequência,

O vídeo está umbilicalmente ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento, que passa imperceptivelmente para a sala de aula. Vídeo, na concepção dos alunos, significa descanso e não "aula", o que modifica a postura e as expectativas em relação ao seu uso. Precisamos aproveitar essa expectativa positiva para atrair o aluno para os assuntos do nosso planejamento pedagógico. Mas, ao mesmo tempo, saber que necessitamos prestar atenção para estabelecer novas pontes entre o vídeo e as outras dinâmicas da aula. (MORÁN, 1995, p. 27-28)

A linguagem audiovisual possui, portanto, ritmo e lógicas próprias, já estabelecidas no imaginário socialmente compartilhado:

TV e vídeo encontraram a fórmula de comunicar-se com a maioria das pessoas, tanto crianças como adultas. O ritmo toma-se cada vez mais alucinante (por exemplo, nos videoclipes). A lógica da narrativa não se baseia necessariamente na causalidade, mas na contiguidade, em colocar um pedaço de imagem ou história ao lado da outra. A sua retórica conseguiu encontrar fórmulas que se adaptam perfeitamente à sensibilidade do homem contemporâneo. As narrativas usam uma linguagem concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação, com ritmo acelerado e contrastado, multiplicando os pontos de vista, os cenários, os personagens, os sons, as imagens, os ângulos, os efeitos. (MORÁN, 1995, p. 29)

Temos, portanto, que o formato de vídeo contribui com a questão do contato entre diferentes gêneros e esferas da atividade humana apontado anteriormente como característico do meio digital. No caso do nosso *corpus*, por exemplo, esse diálogo se dá entre diferentes movimentos discursivos, que remetem a esferas distintas: de um lado, o

movimento da didatização, cujo lastro é da esfera educacional; de outro, o movimento do humor, que alude a gêneros humorísticos.

Ainda, para além das possibilidades composicionais, a natureza verbivocovisual do enunciado videoaula influencia a própria memória discursiva do gênero, que passa a incorporar todo um repertório cultural socialmente reconhecido de formas e modelos típicos da linguagem audiovisual. Por esse motivo, conforme Timm *et al.* (2003), um dos desafios relatados por pessoas envolvidas com a produção de videoaulas – especificamente professores – é como realizar essa transição da linguagem do meio presencial para a linguagem audiovisual midiática e seus recursos específicos, como planos e cortes, enquadramentos, seqüências e edições, para elencar alguns:

Há fatores, portanto, de natureza tecnológica, de treinamento do professor, de linguagem de vídeo e até mesmo de simples cuidados de composição do cenário, que podem fazer uma grande diferença na forma como o aluno vai receber e aceitar um vídeo, seja ele uma descrição de equipamentos, um roteiro produzido ou uma simples aula gravada em vídeo, para serem acessadas sob demanda, na Internet, ou serem entregues aos alunos remotos, na forma de fitas ou CDs. O aluno vai desejar reconhecer nas imagens que recebe aquelas às quais sua cognição está preparada, a elas contêm a linguagem de vídeo, de televisão e de cinema, com seu bom foco, bom enquadramento, boa iluminação e dinâmica de narrativa fragmentada por múltiplas tomadas. [...] Em todos esses casos, os cuidados com a imagem, a linguagem de vídeo e a ação do professor podem ser uma das chaves para a boa aceitação do aluno e pela consequente eficiência da tecnologia educacional. (TIMM *et al.*, 2003, p. 8-9)

Segundo os autores, ainda, há um aprendizado a mais necessário por parte do professor em como adaptar suas formas de se expressar, tanto verbal como vocal e visualmente (gestos, expressões, entonações expressivas etc.) para a situação de produção de videoaulas; isto é, o professor precisa aprender a falar direcionado não a seus alunos, mas a uma câmera, manter-se em enquadramento, fazer-se claro, falar a partir de um roteiro preestabelecido, com os materiais de suporte disponíveis, entre outras habilidades impostas ao professor que passa do meio presencial ao digital.

Passemos a outro aspecto constitutivo do gênero videoaula: a *relação professor-aluno*, herança da aula presencial e seu discurso de sala de aula. Assim, é necessária a presença de uma figura (seja em forma de voz ou imagem) que assuma a posição de professor. É necessário levar em consideração, no entanto, que, dada a desvinculação do gênero videoaula com o espaço legitimado da sala de aula, a autoridade associada à figura

do professor não está dada e sim precisa ser construída ao longo do enunciado pelo sujeito-autor.

Desse modo, ele deve provar ser detentor do conhecimento e das formas de transmiti-lo, bem como possuidor de conhecimento sobre os processos de aprendizagem pelos quais o aluno passará para internalizar tal conhecimento, seja esse legitimado por um título de formação na área da educação ou apenas assumido pelo sujeito-autor do enunciado. Aqui, insere-se a diferenciação feita por Mussio (2016) quanto à institucionalidade do sujeito-autor; assim, existem videoaulas cujo sujeito-autor busca de alguma forma associar-se a uma instituição socialmente reconhecida e legitimada (por exemplo, apresentando um título de uma universidade reconhecida ou pertencendo a uma empresa conhecida) e videoaulas cujo sujeito-autor não se utiliza da associação com uma instituição (é o caso de videoaulas “caseiras”, feitas por indivíduos em suas próprias casas a partir de seu próprio conhecimento sobre determinado assunto), empregando outro artifício que confira autoridade à sua figura.

Ainda, é relevante lembrar que, conforme Oliveira (2020, p. 99):

O que define a legitimidade de um canal educativo não são os mesmos parâmetros que definiriam a legitimidade de um professor em um colégio, por exemplo. Fatores como formação acadêmica, diplomação, tempo de trabalho e referências não são mais critérios de legitimidade dos sujeitos. No YouTube, outros fatores geram autoridade para um canal, como: número de inscritos, número de visualizações e likes nos vídeos, periodicidade de publicação [...]

Por sua vez, o interlocutor presumido pelo enunciado é necessariamente colocado na posição de aluno que não possui esse conhecimento e que precisa aprendê-lo por algum motivo (por exemplo, para complementar seu estudo escolar, esclarecer algum conteúdo que não entendeu bem, prestar alguma prova ou exame, entre outras diversas possibilidades).

Descartamos, aqui, a orientação do enunciado a um interlocutor que queira obter tal conhecimento de forma voluntária, por curiosidade ou interesse, por exemplo, uma vez que acreditamos que tal intenção discursiva está presente em gêneros como os voltados à divulgação científica. No caso das videoaulas, o conteúdo semântico-objetual é de natureza curricular, isto é, pertence ao conjunto de conhecimentos socialmente legitimados e cobrados como parte do processo de formação dentro do âmbito da educação formal. Por esse motivo, a orientação do enunciado tende menos ao interlocutor

interessado em saber mais sobre determinado conteúdo, e mais ao aluno da educação formal que precisa aprendê-lo para a cumprir com essa exigência.

Portanto, mantém-se o aspecto da falta de voluntariedade que Ehlich (1986) associa ao discurso de sala de aula, bem como suas consequências:

O discurso de sala de aula é carregado de uma série de problemas que surgem das mudanças no discurso ensino-aprendizagem através das condições da escola. Os interagentes precisam estabelecer formas de ação que os ajudem a separar estes problemas. Algumas dessas formas têm a ver, por exemplo, com a presença no discurso de sala de aula. Em última análise, esse problema é resolvido por coerção: a educação compulsória faz com que os alunos estejam presentes. [...] Isto, é claro, só tem relação com a presença física. É muito mais difícil fazer com que os alunos estejam mentalmente presentes enquanto estão fisicamente presentes na sala de aula e, certamente, a instituição obtém aí muito menos sucesso. (EHLICH, 1986, p. 152-153)

No caso das videoaulas, com a desvinculação do discurso de sala de aula a um espaço físico, o desafio concentra-se em conquistar e manter a presença mental dos alunos, isto é, sua atenção, concentração e interesse. O meio digital, nesse sentido, torna-se um complicador, dada a sua natureza hipertextual (MODOLO, 2012) anteriormente explorada: o aluno-interlocutor pode realizar outras tarefas enquanto assiste/ouve a aula, inclusive acessar outros enunciados, e é pressionado a todo o tempo a fazê-lo por plataformas como o YouTube, que disponibiliza uma relação de vídeos sugeridos diretamente ao lado do vídeo escolhido para ser assistido.

Por essa razão, é característico do gênero videoaula o emprego de estratégias diversas que apelem continuamente ao interlocutor ao longo do enunciado para o manterem ligado e atento à aula. Como exemplos, podemos citar: a diminuição da duração da aula em relação à aula presencial; a abordagem mais direta e prática ao objeto do conhecimento; a utilização de um ritmo dinâmico e acelerado na composição do enunciado; e a informalidade e proximidade estabelecidas como premissa do enunciado.

A interação entre professor e aluno na videoaula também se dá de forma distinta da encontrada no gênero aula presencial, conforme expõem Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011), dada a própria natureza do meio digital. Neste, o caráter assíncrono da interação faz com que o professor não tenha acesso imediato à atitude responsiva de seus interlocutores durante a produção de seu enunciado-aula, de forma que ele deve antecipar as possíveis reações que os alunos terão enquanto assistem a videoaula.

Ressaltamos, no entanto, que isso não significa que os interlocutores não manifestem sua atitude responsiva, ainda mais dadas as possibilidades de interação dialógica que o meio digital e, mais especificamente, o YouTube, fornece. Como aponta Mussio (2016, p. 86):

[...] devido à “cultura participativa” da web atual, os aprendentes tornam-se contribuintes ativos para a sua experiência de aprendizagem. A vivência em rede, assentada na partilha, no diálogo e na cooperação, requer contextos em que a aprendizagem tenha uma forte dimensão social e a cooperação e o diálogo sejam incentivados, o que pode ser visto, claramente, nos recados deixados abaixo de cada videoaula, parabenizando a iniciativa dos produtores, questionando dados, esclarecendo dúvidas, etc. (MUSSIO, 2016, p. 86)

A questão que difere a videoaula da aula presencial, nesse caso, se dá pela possibilidade, nessa última, de acessar tais reações dos interlocutores durante a produção do enunciado, o que permite com que o professor faça alterações imediatas seja explicando melhor algo que não tenha ficado claro, passando determinado conteúdo de forma mais lenta ou mais rápida, alterando a ordem anteriormente pensada de apresentação dos conteúdos etc. Já no gênero videoaula, “o enunciado é um objeto inalterável, que deve conter tudo aquilo que é necessário para ser decifrado.” (CAMARGO; GAROFALO; COURA-SOBRINHO, 2011, p. 88). Isso é, o êxito do enunciado em provocar o entendimento e a aprendizagem do seu interlocutor sobre determinado conteúdo depende da capacidade do sujeito-autor em prever corretamente todas as possíveis dúvidas e reações já na elaboração da videoaula.

A videoaula é, portanto, concebida como um enunciado pronto e autossuficiente, no sentido de que ela deve conter em si um acabamento específico, a partir da exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado e da consumação da intenção discursiva de seu sujeito-autor. Em outras palavras, o enunciado da videoaula deve conter em si tudo que seu sujeito-autor objetivava dizer sobre o assunto abordado, na forma como ele pretendia abordar. Esse caráter “autossuficiente” da videoaula, segundo os autores, faz com que haja ainda outra diferença dessa para a aula presencial: a possibilidade de reprodução do enunciado.

Além disso, embora o contexto de produção da videoaula mantenha o caráter multidirecional apontado por Ehlich no discurso de sala de aula, uma vez que o sujeito-autor elabora a aula tendo em mente não um único indivíduo, e sim um público plural, com diferentes experiências de aprendizagem, o contexto de recepção desse enunciado

torna-se individual, uma vez que o aluno-interlocutor provavelmente assistirá à videoaula sozinho. Assim, a forma como o professor se dirige aos seus interlocutores se modifica em função dessa natureza ao mesmo tempo plural e individual.

Ainda, enquanto na aula presencial, o professor pode identificar quem constitui seus interlocutores, conhecendo-os previamente ou não, na videoaula, o enunciado é elaborado tendo em mente um interlocutor presumido (ou, ainda, uma comunidade virtual que se forma entre os alunos de um canal de videoaulas específico) com determinadas características que o sujeito-autor espera encontrar em seu público. No entanto, o interlocutor real destes enunciados lhe é inacessível devido ao meio digital e

[...] sua composição peculiar do interlocutor presumido, de caráter global, indefinido e indistinto, podendo abrigar concomitantemente um amplo e variado espectro social, isto é, um mesmo enunciado atinge muitas pessoas, as mais variadas possíveis, ao mesmo tempo. (SILVA, 2019, p. 1082-1083)

Assim, temos uma caracterização geral dos elementos constitutivos fundamentais da videoaula. No entanto, como trazido por Mussio (2016) e Oliveira (2020), esse gênero se ramifica em diferentes formas, com pressupostos distintos. É o caso da distinção entre as videoaulas de EaD e as videoaulas chamadas youtubianas que, para as autoras citadas, consistem em gêneros distintos.

2.2.4.1. *A videoaula youtubiana e suas especificidades*

Em primeiro lugar, diferentemente de Oliveira (2020) e de Mussio (2016), que inserem a videoaula circulante no YouTube no âmbito da educação informal, propomos que esse gênero se aproxima mais do conceito de educação não formal³⁸. De acordo com Marandino (2008), a delimitação dessa categoria educacional advém primeiramente de Coombs, Prosser e Ahmed (1973) e consiste em: “qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem.” (MARANDINO, 2008, p. 13).

³⁸ Pastor Homs (2001) adverte que essa diferenciação terminológica não é universalmente empregada dentre os autores da educação, havendo outras categorizações em que as formas que poderiam ser associadas à educação não formal no paradigma de Coombs, Prosser e Ahmed (1973) são inseridas no mesmo agrupamento das formas da educação formal ou da informal. Acreditamos que esse seja o caso para ambas as autoras, uma vez que as videoaulas youtubianas são caracterizadas como informais em oposição às videoaulas da EaD, associadas à educação formal. Assim, não discordamos dessa descrição em nível conceitual, e sim em nível terminológico, acreditando que a especificação da videoaula youtubiana como forma de educação não formal representa de forma mais adequada as questões envolvidas nesse gênero.

Em oposição, a educação informal é definida como “verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – na família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa.” (MARANDINO, 2008, p. 13).

Pastor Homs (2001), por sua vez, apresenta uma discussão, a partir de diversos autores, sobre a formação do conceito de educação não formal e como ele se distingue da educação formal e da informal, chegando a uma definição que sintetiza as principais questões encontradas, na qual a educação não formal engloba:

Todo processo educacional distinto de outros processos, organizado, sistemático, planejado especificamente em função de objetivos educativos determinados, levado a cabo por grupos, pessoas ou entidades identificáveis e reconhecidas, que não faça parte do sistema educacional legalmente estabelecido e que, caso esteja de algum modo relacionado a ele, não outorgue diretamente nenhuma de suas graduações ou qualificações. (PASTOR HOMS, 2001, p. 541)³⁹

Assim, o conceito de educação não formal refere-se a práticas sistematizadas e organizadas em torno de objetivos educacionais específicos, empregando, para tanto, formas e métodos pedagógicos que podem se assemelhar ou mesmo se confundir com os da educação formal. A distinção, portanto, entre a educação formal e a não formal está no fato de que a primeira está sempre relacionada à instituição escolar, em qualquer um de seus níveis e formas de organização, enquanto que

[...] a educação não formal apresenta uma gama muito ampla de entidades e instituições, privadas e públicas, governamentais e não governamentais, locais, internacionais, nacionais..., e até mesmo comunidades e setores da população que organizam suas próprias atividades de educação não formal, em contraste com o financiamento, gestão e planejamento geralmente centralizado da educação formal pelo Ministério da Educação. (PASTOR HOMS, 2001, p. 530)⁴⁰

³⁹ Tradução livre do original em espanhol: “Todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de unos objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones.”

⁴⁰ Tradução livre do original em espanhol: “[...] la educación no formal presenta un abanico amplísimo de entidades e instituciones, privadas y públicas, gubernamentales y no gubernamentales, locales, internacionales, nacionales..., e incluso de comunidades y sectores de la población que organizan sus propias actividades de educación no formal, en contraste con la financiación, gestión y planificación generalmente centralizadas y a cargo del Ministerio de Educación correspondiente, propias de la educación formal.”

Além disso, a autora aponta que, enquanto a educação formal se estende por um período maior de tempo, exigindo uma dedicação em tempo integral ao longo de um programa relativamente estável que cobre uma grande quantidade de objetos do conhecimento socialmente legitimados e reconhecidos como essenciais para a formação individual, a educação não formal volta-se à aquisição de conhecimentos mais específicos e práticos, bem como habilidades de aplicação mais direta, tendo por isso uma maior flexibilidade em relação às novas necessidades de aprendizagem que vão surgindo com o tempo.

No entanto, a autora ressalta para o perigo de cair em generalizações ou falácias com relação à diferenciação das duas formas educacionais:

[...] [devemos] evitar cair em generalizações fáceis e excessivas, como, por exemplo, afirmar, como assinalamos anteriormente, que a educação não formal é menos dispendiosa, ou que é mais igualitária, participativa, democrática, que facilita melhor o desenvolvimento e a libertação pessoal, ou mesmo que é livre ou voluntária, porque, de fato, não existe uma Lei Geral de Educação que obrigue as pessoas de uma certa idade a frequentar atividades de educação não formal, mas existem cursos de formação profissional em empresas ou para desempregados que, na prática, são obrigatórios para os trabalhadores, já que sua frequência e utilização dependem da obtenção de um emprego, recebimento de subsídios, promoção ou mesmo permanência na própria empresa. (PASTOR HOMES, 2001, p. 533)⁴¹

A partir dessa caracterização, podemos comparar como se comportam as videoaulas youtubianas e, para efeito de comparação, as videoaulas de EaD. Primeiramente, observamos que, em ambas, há um planejamento e sistematização do conhecimento para ser apresentado ao aluno, com o objetivo de que ele compreenda e incorpore o conteúdo apresentado em seu processo de aprendizagem. Assim, em ambos os casos, há uma programação relacionada à quantidade de aulas necessárias para cada tópico, a organização entre os tópicos e sua ordem de apresentação, a forma de apresentação dos tópicos – tudo em prol do êxito do aluno em aprender o conteúdo

⁴¹ Tradução livre do original em espanhol: “Precavidos, en el sentido de evitar caer en las generalizaciones fáciles y excesivas, como por ejemplo afirmar, como apuntábamos antes, que la educación no formal es menos costosa, o que es más igualitaria, participativa, democrática, que facilita mejor el desarrollo y la liberación personal o, incluso, que es libre o voluntaria, pues, efectivamente, no hay ninguna Ley General de Educación que *obligue* a la población de unas determinadas edades a asistir a unas actividades de educación no formal, pero se dan cursos de formación laboral en empresas o para personas en paro que, en la práctica, son obligatorios para los trabajadores pues, de su asistencia y aprovechamiento, dependen la consecución de un puesto de trabajo, el cobro de unos subsidios, la promoción o, incluso, la permanencia en la propia empresa.”

necessário. Por esses motivos, não podemos falar de um formato de educação informal nesses casos.

Especificamente no caso da videoaula youtubiana, embora o processo de educação se dê fora do âmbito oficial e institucionalizado escolar, motivado pela própria busca do aluno, ela não é voluntária, como já vimos anteriormente, nem se dá por pura curiosidade ou interesse do aluno em conhecer mais sobre o assunto abordado. O público da videoaula, em termos gerais, acessa tais enunciados como forma de complementar e acrescentar ao seu processo de instrução formal, seja para obter ajuda para compreender um tópico que não tenha ficado tão claro pela explicação dada em sala de aula, seja para auxiliar os estudos para ser aprovado em algum exame ou alcançar determinada titulação ou graduação.

Assim, podemos afirmar que a videoaula youtubiana representa um formato educacional distinto da educação informal, em que o indivíduo adquire conhecimentos a partir da interação em grande parte involuntária a partir de suas experiências cotidianas; no entanto, também não podemos igualá-la à experiência da videoaula EaD, a qual se dá em espaços que, embora não físicos, possuem o mesmo grau de institucionalização e legitimação enquanto espaços educacionais oficiais. No caso da EaD, estes espaços são representados por portais e plataformas *online* ligados a instituições (públicas e privadas) avalizadas de ensino (em todos os níveis de educação formal), bem como ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Nesses, o aluno deve se inscrever formalmente em um programa ou curso de maior duração e cumpri-lo em sua integralidade para obter determinada titulação que comprove seu novo nível de conhecimentos dentro do quadro de exigências educacionais oficialmente estabelecidas para a população.

Portanto, as videoaulas youtubianas transitam entre as formas da educação informal e da educação formal, de forma que o conceito de educação não formal, a nosso ver, representa de modo mais específico seu contexto particular. Assim, concordamos com Mussio (2016) e Oliveira (2020) e propomos que os enunciados de videoaula youtubiana se diferenciam dos enunciados de videoaulas de EaD. No entanto, não está em nossa alçada determinar se estas diferenças são suficientes para definir dois gêneros distintos entre as duas formas. Assim, trabalharemos com a caracterização das videoaulas youtubianas e das videoaulas EaD como duas formas do gênero videoaula que, por

diferenças em seu contexto de produção e recepção, bem como em sua intenção discursiva, distinguem-se entre si e possuem questões próprias.

Assim, passamos a abordar a videoaula youtubiana e suas particularidades, sendo a primeira e mais importante delas, como a sua inserção no YouTube como meio de circulação a influencia. Observamos, primeiramente, que os enunciados em questão se situam em meio a um diálogo de gêneros e esferas distintas, incorporando destes aspectos, elementos e características sempre em prol da novidade e do diferente, com o objetivo de gerar o interesse do interlocutor e visibilidade em meio à concorrência. Esse aspecto aparece em Oliveira (2020) e em Mussio (2016) como intrínseco e definidor da videoaula youtubiana. Segundo Mussio (2016, p. 328):

[...] as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica analisadas possuem propriedades essencialmente dialógicas, apoiadas em uma multiplicidade de vozes que se interagem durante o desenvolvimento de sua construção composicional, do seu conteúdo temático e de seu estilo, de modo a dialogar, a todo momento, com traços de um fazer instrutivo-educacional, concernente à esfera didático-pedagógica, bem como com o caráter mercadológico, sobreposto a uma esfera midiático-comercial. Através dos componentes verbais e não verbais, percebemos como o caráter mercantilista mescla-se com suas atribuições pedagógicas. (MUSSIO, 2016, p. 328)

Para a autora, esse diálogo entre esferas está refletido e refratado nos enunciados de videoaula em diversos aspectos de sua construção composicional e de seu estilo, dos quais citamos: seu acabamento específico temático e composicional, dialogando com a estruturação da aula presencial e com a mídia audiovisual, por um lado, e os diferentes *ethé* manifestados pelo professor enquanto sujeito-autor, de outro, que assume a posição de um *eu-professor-apresentador* (MUSSIO, 2017).

Oliveira (2020) vai ainda além, como visto na seção 2.2.2., propondo que as videoaulas youtubianas transitam entre a esfera educacional, a publicitária/comercial, a do entretenimento e a cultura de massa, de modo a se descaracterizarem enquanto aula. A autora conclui que a videoaula constituiria não um gênero em si, e sim uma hibridização de gêneros, esferas e discursos, afastando-se, assim, da aula presencial e seus modelos. Para a autora, professor e aluno passam a ser produtor e consumidor de conteúdo, respectivamente; a construção composicional se molda de acordo com os parâmetros de vídeos inseridos no YouTube; e o estilo é característico de um discurso de entretenimento, envelopando a aula para gerar engajamento e, assim, aumentar seu valor comercial.

Nosso *corpus*, composto por videoaulas que circulam no YouTube, dialoga com o exposto pelas autoras no sentido de que podemos identificar nele não só elementos que remetem à memória discursiva proveniente da esfera educacional na qual os enunciados se inserem, mas também elementos de outra ordem, aludindo a gêneros humorísticos. Assim, esse contato das videoaulas youtubianas com gêneros e esferas diversos para além da educacional está presente também nos enunciados de nosso *corpus*, o que se deve, por um lado, ao meio em que eles circulam – o YouTube –, caracteristicamente heterogêneo devido a seu caráter de manifestação da cultura participativa da Web 2.0. Além disso, o próprio formato do vídeo, como aponta Morán (1995), já possui uma memória discursiva atrelada a gêneros de circulação em meios midiáticos (cinema e televisão, por exemplo) com objetivos discursivos voltados ao humor e ao entretenimento.

Não obstante, tomamos uma posição diferente de Oliveira (2020), uma vez que não desconsideramos as videoaulas youtubianas enquanto parte do gênero *videoaula*; em vez disso, vemos nestes enunciados os *representantes ideais deste gênero*, uma vez que manifestam plenamente uma de suas principais características: o entrecruzamento entre elementos advindos de diferentes gêneros e esferas, os quais mediam e transformam a relação entre professor e aluno, bem como desse último com o objeto de conhecimento.

A partir dessa conceituação, justifica-se a composição do nosso *corpus* por enunciados de videoaula youtubiana, uma vez que estes manifestam um entrecruzamento entre os movimentos da didatização e do entretenimento que, a nosso ver, é um fenômeno característico do gênero *videoaula* como um todo. Passamos, então, a uma compreensão aprofundada destes movimentos e suas particularidades, começando pelo movimento do humor.

3. MOVIMENTO DO HUMOR: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA SUA ANÁLISE

O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades. Daí que uma certa 'carnavalização' da consciência precede e prepara sempre as grandes transformações, mesmo no domínio científico. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 43)

Retomando nossa hipótese inicial de trabalho, propomos que há o que chamamos de um movimento de humor ou entretenimento (a questão da nomenclatura será discutida mais à frente) atravessando a própria constituição do gênero videoaula. Assim, faz-se necessário definir o que compreendemos como este movimento e como podemos observar e analisar sua materialização nos enunciados do nosso *corpus*.

3.1. O riso em Bakhtin

Para alcançar esse objetivo, fomos, primeiramente, à nossa principal referência teórica: a teoria bakhtiniana, que possui um extenso trabalho sobre o tema do riso e do cômico, como demonstra Brait (2019) ao recuperar diferentes momentos da obra de Bakhtin que versam sobre o riso, suas formas e suas funções. Dentre estas obras, destacam-se duas: “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais” (BAKHTIN, 2010 [1965]) e “Problemas da poética de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2013 [1963])⁴². A estas, juntamos os textos “Sobre a pré-história do discurso romanesco” (BAKHTIN, 2019 [1965]) e “Fragmentos dos anos 1970-1971” (BAKHTIN, 2017 [1970-1971]), que trazem um maior aprofundamento do pensamento do autor sobre aspectos específicos da cultura do riso, como a paródia e a ironia, respectivamente. Desse modo, compete-nos apresentar as considerações teóricas sobre o tema do riso feitas pelo autor ao longo de tais textos, para que, em seguida, possamos explorar sua adequação ao nosso objeto específico de estudo.

⁴² Diferentemente do que as datas de publicação indicam, o trabalho do autor com as obras de Rabelais e Dostoiévski vem de tempos antes. Conforme Grillo (2019), Bakhtin começa a trabalhar na primeira edição de “Problemas da poética de Dostoiévski”, intitulada “Problemas da obra de Dostoiévski” no início dos anos 1920, publicando-a em 1929. A segunda edição, já com o termo “poética” no título, surgirá de uma revisão e ampliação da edição original, feita em 1963. Por sua vez, o processo de escrita do livro sobre Rabelais inicia-se no começo dos anos 1930, junto com a escrita de outros textos e obras mais ligadas à teoria do romance. Esta obra será, ainda, submetida pelo autor como sua tese para obtenção do título de doutor e livre-docente, porém não será prontamente aceita, de modo que a obtenção do título por Bakhtin só ocorrerá em 1952 e a publicação do livro, em 1965. A partir destas informações biográficas, pode-se observar como, para Bakhtin, os temas abordados em tais obras são de fato próximos e podem ser relacionados.

3.1.1. “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais” (2010 [1965])

Neste trabalho, Bakhtin (2010 [1965]) propõe-se a explorar a obra de Rabelais pela ótica do problema da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento, especificamente o lugar do riso nesta concepção de mundo, e como ela influencia a produção e a recepção de seus enunciados ao longo dos anos.

Isso porque, para Bakhtin, Rabelais está profundamente ligado às fontes populares de sua época, às quais determinam o seu sistema de imagens e sua concepção artística. Com fontes populares, Bakhtin refere-se especificamente à *cultura cômica popular*, tal qual ela se configura na Idade Média e como evolui no Renascimento, época em que Rabelais escreve. O autor ressalta a importância e amplitude desta cultura na época, tendo em vista a sua riqueza de manifestações e a sua força de oposição à cultura oficial, séria e dogmática, advinda das esferas políticas e religiosas dominantes.

Bakhtin divide as infinitas manifestações dessa cultura em três grandes categorias: as formas dos ritos e espetáculos (ressaltando-se os festejos carnavalescos); as obras cômicas verbais; e as diversas formas do vocabulário familiar e grosseiro. Além disso, unindo todas estas formas culturais, encontra-se o riso enquanto fenômeno sociocultural, cujas características centrais são o seu aspecto *popular, ambivalente e universal*:

Não é, portanto, uma reação individual diante de um ou outro fato ‘cômico’ isolado. O riso carnavalesco é em primeiro lugar patrimônio *do povo* (esse caráter popular, como dissemos, é inerente à própria natureza do carnaval); *todos riem*, o riso é ‘geral’; em segundo lugar, é *universal*, atinge a todas as coisas e pessoas (inclusive as que participam no carnaval), o mundo inteiro parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso, no seu alegre relativismo; por último, esse riso é *ambivalente*: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 10, grifos do autor)

Este riso popular adquire relevância por definir uma visão de mundo distinta da apresentada ao homem medieval pelas formas discursivas oficiais, vindas da Igreja ou do Estado feudal. Por esse motivo, as formas culturais cômicas populares da Idade Média serviam como uma “fuga provisória dos moldes da vida ordinária (isto é, oficial)” (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 6), para uma segunda vida na qual aboliam-se as fronteiras espaciais e as relações hierárquicas e vivia-se em um regime utópico de liberdade, universalidade, igualdade e abundância; uma vida pautada pela sensação de renovação e

renascimento e movida pela esperança que acompanha o indivíduo medieval em sua vida comum:

Contrastando com a excepcional hierarquização do regime feudal, com sua extrema compartimentação em estados e corporações na vida diária, esse contato livre e familiar era vivido intensamente e constituía uma parte essencial da visão carnavalesca do mundo. O indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes. A alienação desaparecia provisoriamente. O homem tornava a si mesmo e sentia-se um ser humano entre seus semelhantes. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 9)

Esse espírito carnavalesco, festivo, cômico, adentra todos os aspectos da vida discursiva do homem medieval – desde seus ritos e festejos cotidianos até suas obras literárias e sua própria linguagem familiar. Segundo Bakhtin (2010 [1965]), é tamanha a influência do que chama de *concepção carnavalesca do mundo* que ela força uma mudança paradigmática na visão e no pensamento dos homens, que passam a olhar o cotidiano pelas lentes do cômico: gêneros literários e retóricos cultos, ritos religiosos, costumes oficiais, conteúdos escolares, tudo é revisto, pondo em xeque sua imposição naturalizada, seu aspecto arbitrário e institucional.

Deste novo estado das coisas surge uma nova modalidade de comunicação: novas formas vocabulares e gestuais, livres das restrições impostas à comunicação regular, opostas à ideia de acabamento, perfeição e imutabilidade, e permitindo uma aproximação maior entre os indivíduos – Bakhtin dá a esta nova possibilidade comunicacional o nome de *linguagem carnavalesca típica*:

Ela caracteriza-se, principalmente, pela lógica original das coisas “ao avesso”, “ao contrário”, das permutações constantes do alto e do baixo (“a roda”), da face e do traseiro, e pelas diversas formas de paródias, travestis, degradações, profanações, coroamentos e destronamentos bufões. (BAKHTIN, 2010 [1965], p.10)

O autor atribui a esta linguagem o uso frequente de grosserias, blasfêmias dirigidas às divindades, palavrões, juramentos e obscenidades. Todas essas práticas linguísticas penetram no ambiente do carnaval, seja por serem proibidas na comunicação oficial, ou por possuírem outro sentido original, e tornam-se imbuídas de valor cômico, mudando seu sentido original para um sentido ambivalente, universal, libertário.

Outro conceito importante que Bakhtin emprega ao trabalhar com a cultura cômica popular medieval é o *grotesco*. O autor nomeará como *realismo grotesco* o sistema de imagens da cultura cômica popular medieval, na qual predomina fortemente

uma acepção positiva do princípio da vida material e corporal, considerando-o universal, festivo e utópico, pois representa não só o âmbito corporal (necessidades humanas básicas, como comida, bebida e sexo, e as partes do corpo relacionadas à satisfação destas necessidades), mas relaciona-se também com os âmbitos sociais e cósmicos.

De fato, na cultura cômica popular, há um espelhamento entre a topografia corporal e a topografia cósmica – isto é, as noções de alto e baixo corporais e cósmicos se alinham, bem como os sentidos a elas atribuídos. E, como traço marcante, encontra-se o *rebaixamento*, isto é, “a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato.” (BAKHTIN, 2010 [1965], p.17)

Ainda, segundo Bakhtin, o porta-voz do princípio da vida material e corporal é o povo enquanto coletivo popular, o qual atribui a tais elementos corporais – ou corporificados por rebaixamento – um caráter positivamente exagerado e abundante, remetendo à fertilidade, ao crescimento, à fartura e, acima de tudo, à sua universalidade. Desse modo, o realismo grotesco rebaixa, aproxima da terra, corporifica, os temas que aborda, materializando-os e degradando-os, mas também renovando-os, dada a ambivalência do riso popular:

No realismo grotesco, a degradação do sublime não tem um caráter formal ou relativo. O ‘alto’ e o ‘baixo’ possuem aí um sentido absoluta e rigorosamente *topográfico*. O ‘alto’ é o céu; o ‘baixo’ é a terra; a terra é o princípio de absorção (o túmulo, o ventre) e, ao mesmo tempo, de nascimento e de ressurreição (o seio materno). Este é o valor topográfico do alto e do baixo no seu aspecto cósmico. No seu aspecto corporal, que não está nunca separado com rigor do seu aspecto cósmico, o alto é representado pelo rosto (a cabeça), e o baixo pelos órgãos genitais, o ventre e o traseiro. [...] Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e portanto com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, a absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 19)

O realismo grotesco medieval evoluirá mais adiante para o realismo renascentista, que já apresenta distinções fundamentais quanto ao seu antecessor com relação ao tratamento dado às imagens grotescas, as quais perdem seu caráter universal e ambivalente, tornando-se individualizadas, relegadas ao âmbito do particular e embutidas com um valor meramente negativo e degradante. Assim, as imagens grotescas perdem seus valores simbólicos originais com relação ao tempo cíclico da vida e do mundo, à percepção histórica da sociedade, à valorização da incompletude e da imperfeição –

valores que se manifestavam também na linguagem. Para Bakhtin, nas grosserias contemporâneas não resta senão uma ‘recordação confusa da verdade carnavalesca’ que a originou, visto que o polo positivo e regenerador de seu caráter ambivalente se perdeu, tornando-a uma linguagem com valor estritamente negativo e degradante. Este processo apenas se estenderá ao longo da história do realismo e da percepção social sobre o riso, como apresentaremos a seguir.

3.1.1.1. *A história do grotesco, a história do riso*

“O florescimento do realismo grotesco é o sistema de imagens da cultura cômica popular da Idade Média e o seu apogeu é a literatura do Renascimento.” (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 28)

O termo grotesco surge no século XV para se referir a um tipo de pintura ornamental descoberta em escavações na Itália caracterizada por uma mescla entre figuras vegetais, animais e humanas, que se confundiam e se transformavam entre si, em uma indistinguibilidade caracterizada pela liberdade e pela ousadia que beira o cômico. Esse universo se opõe ao cânone artístico da época, caracterizado pela imobilidade, pela reprodução do real, pela aproximação ao perfeito e ideal. Assim, começa-se a associar o termo ‘grotesco’ a movimentos artístico-culturais com as mesmas características das pinturas encontradas, os quais já existiam desde a Antiguidade e florescem na Idade Média e no Renascimento, por meio da cultura cômica popular.

Essa última adquire uma importância central na vida social medieval, sendo os gêneros cômicos tão ou mais importantes que os gêneros sérios, ao possibilitar ao homem acessar uma visão de mundo distinta da que já lhe era apresentada no cotidiano e, com isso, expressar a verdade sobre o mundo em sua totalidade:

O riso da Idade Média visa o mesmo objeto que a seriedade. Não somente não faz nenhuma exceção ao estrato superior, mas ao contrário, dirige-se principalmente contra ele. Além disso, ele não é dirigido contra um caso particular ou uma parte, mas contra o todo, o universal, o total. Constrói seu próprio mundo contra a Igreja oficial, seu Estado contra o Estado oficial. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 76)

Isso pois, na Idade Média, embora os gêneros cômicos fossem de suma importância para a vida social e reconhecidos como tal pelas autoridades dominantes, os mesmos não penetravam as esferas oficiais da ideologia e da literatura elevada, nas quais o tom sério dominava como o único capaz de expressar a verdade ou quaisquer aspectos importantes da vida. Em oposição, portanto, a cultura do riso popular se construía

inteiramente no âmbito extraoficial, com um radicalismo e liberdade ainda mais acentuados.

Assim, em todas as esferas – religiosa, política, escolar, científica, artística, entre outras –, surgiram, ao lado das formas canônicas, formas puramente cômicas, atravessadas pelas imagens grotescas, totalmente legalizadas e reconhecidas pelas esferas oficiais, muitas vezes constituindo paródias⁴³ destas últimas, como a literatura paródica, os ritos e festejos derivados de costumes religiosos e as gramáticas parodiadas: “[...] as paródias trazem para o jogo cômico todos os aspectos da doutrina e do culto oficiais e, *de maneira geral, todas as formas de comportamento sério em relação ao mundo.*” (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 73, grifos do autor)

Desse modo, constrói-se uma percepção social sobre o riso caracterizada, principalmente, por sua ligação indissolúvel com a liberdade, sua universalidade e sua relação essencial com a verdade popular não-oficial. O riso era, portanto, uma interrupção provisória do confinamento do cotidiano, das hierarquias e imposições das esferas oficiais:

Na cultura clássica, o *sério* é oficial, autoritário, associa-se à violência, às interdições, às restrições. *Há sempre nessa seriedade um elemento de medo e de intimidação.* Ele dominava claramente na Idade Média. Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência, a autoridade empregam a linguagem do riso. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 78, grifos do autor)

Bakhtin aponta como o riso, materializado nas imagens grotescas, marca a vitória do homem sobre o medo, não só do desconhecido e místico, como do medo moral, autoritário, bem como esclarece a sua consciência ao revelar uma nova verdade, diferente da oficial, o que preparará, segundo o autor, a nova autoconsciência do Renascimento. O riso medieval é, portanto, um *riso social, universal.*

Além disso, o riso medieval é, ao mesmo tempo, uma forma exterior e interior, ou seja, também constitui uma forma do pensamento e da consciência. Por essa razão, Bakhtin (2010 [1965], p. 81) afirma que “o riso, menos do que qualquer outra coisa, jamais poderia ser um instrumento de opressão e embrutecimento do povo. Ninguém

⁴³ Bakhtin ressalta em inúmeros momentos uma distinção fundamental entre a paródia medieval e a paródia moderna: enquanto a paródia moderna baseia-se em uma concepção predominantemente negativa do riso, baseada no escárnio e na degradação, a paródia medieval parte da concepção grotesca do riso, isto é, ambivalente, regeneradora, que degrada para, em seguida, renovar o objeto parodiado. Desse modo, o autor adverte para a incomparabilidade destas duas formas, visto que estas apresentam objetivos distintos.

conseguiu jamais torná-lo inteiramente oficial. Ele permaneceu sempre uma arma de liberação nas mãos do povo”.

A cultura cômica permanecerá nesse estado de coexistência paralela com a cultura oficial séria até o fim da Idade Média, quando as fronteiras entre estes dois universos começam a se abalar. Esse processo culminará, no Renascimento, na entrada dos gêneros cômicos nas esferas oficiais por meio da língua vulgar, apoiada pelos autores da época, a partir da referência de diversos teóricos e filósofos do riso da Antiguidade, como Hipócrates, Aristóteles e Luciano. Além disso, tradições romanas da liberdade do riso, como as saturnais, são estudadas e conhecidas, o que permite a construção de uma visão sobre o riso predominantemente positiva e profunda – uma força criadora e regeneradora, associada à própria espiritualidade, liberdade e natureza humanas. Desse modo, de acordo com Bakhtin (2010 [1965]), o riso popular advindo da Idade Média “fecunda” a literatura do Renascimento, tornando-se a expressão da consciência nova, livre, crítica e histórica da época, e é por ela fecundado, uma vez que sofre inúmeras mudanças daí em diante.

Esta etapa é marcada pela tendência histórica que o riso adquire: diferentemente da percepção medieval, o Renascimento atribui ao riso uma sensação de mudança repentina e radical da história, de nascimento de uma nova era iluminada em oposição à “Idade das Trevas” anterior, o que é representado pelo emprego do sistema imagético do grotesco. Chega-se, assim, no século XVI, ao apogeu da história do riso, cujo ponto culminante é Rabelais.

Já nos séculos XVII e XVIII, observa-se uma mudança sociocultural marcada pela estabilização do regime da monarquia absolutista e pelo surgimento da estética classicista e da linha filosófica racionalista. Uma nova cultura oficial é instaurada, distinta da anterior, mas ainda autoritária e séria, frente à qual o caráter ambivalente e questionador do riso não pode mais carregar qualquer valor de verdade ou importância.

Bakhtin (2010 [1965]) afirma que, quando o grotesco se põe a serviço de alguma tendência abstrata, este acaba por se desnaturalizar, uma vez que é deformado, vergado em direção à expressão de um sentido “moral”, em vez de exprimir as contradições e dualidades da vida. É por isso que, por influência da visão de mundo burguesa dominante, este universo de imagens grotescas passa a se separar do que é considerado o cânone clássico valorado na época, o que reduz este sistema imagético a algo com menor qualidade e valor.

Assim, inicia-se um processo de empobrecimento das manifestações da cultura cômica popular e, conjuntamente, das imagens grotescas, as quais perdem seu aspecto positivo e passam a ser vistas somente com um sentido reprovador, satírico e ridicularizante. A vida festiva é relegada aos ambientes privados, particulares, o que retira seu caráter universalista, utópico e popular. A população perde o contato direto com a cultura cômica e seu sistema imagético, o qual torna-se uma mera tradição literária: em gêneros cômicos inferiores e em gêneros não-canônicos, que mantêm seu caráter questionador e oposicionista, as formas do carnaval se transformam em procedimentos literários, essencialmente no plano do tema e da composição, utilizando-se de imagens estáticas, formalizadas e reificadas, para exprimir funções específicas, tais como:

[...] ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a liberar-se do ponto de vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e de elementos banais e habituais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e portanto permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 30)

Como retrato deste processo de desvalorização da cultura cômica popular, Bakhtin aponta que a obra de Rabelais passa de um status de obra prima ao lugar mais baixo da *hierarquia de gêneros* entre os séculos XVI e XVII, tornando-se apenas um escritor extravagante e divertido aos olhos do público. O uso de tal expressão já denota o início de uma mudança na percepção social do riso, na qual o âmbito do “divertido”, do “alegre”, do “recreativo”, passa a se distanciar da esfera do sério e sábio. Se antes, na Idade Média e no Renascimento, o riso possuía um valor profundo de concepção do mundo em sua verdade contraditória e universal – sendo, portanto, tão importante quanto o *sério* –, do século XVII em diante, o riso pode apenas referir-se a fenômenos parciais da vida social, de caráter negativo, enquanto aspectos importantes só podem ser expressos de modo sério. Consequentemente, os gêneros cômicos passam a ocupar posições menores na hierarquia, sendo considerados apenas um divertimento à parte. Bakhtin expressa este movimento por meio da percepção social sobre a obra de Rabelais:

[...] ri-se como antes das suas brincadeiras [de Rabelais], mas, ao mesmo tempo, ele é desprezado. A atitude diante do riso mudou radicalmente. No século XVI, todos riam, lendo o livro de Rabelais, mas ninguém o desprezava porque fazia rir. No século XVIII, o riso alegre tornou-se desprezível e vil; [...] (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 100)

Já com o surgimento do Romantismo, observa-se um ressurgimento do grotesco, porém dotado de um novo sentido, mais orientado para a subjetividade individual, em oposição ao seu caráter popular anterior. Neste grotesco romântico, observa-se pouca influência das formas carnavalescas populares, predominando os símbolos que sobreviveram pela interpretação da tradição literária. No entanto, o movimento mantém um caráter de questionamento do cânone oficial e estabelecido e de oposição à seriedade autoritária e unilateral:

[...] o grotesco, inclusive o romântico, oferece a possibilidade de um mundo totalmente *diferente*, de uma ordem mundial distinta, de uma outra estrutura de vida. Franqueia os limites da unidade, da indiscutibilidade, da imobilidade fictícias (enganosas) do mundo existente. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 42)

O carnaval torna-se uma sensação individual, solitária, que se passa inteiramente na mente do indivíduo. Igualmente, o riso se transmuta, atenuando-se ao que Bakhtin chama de *formas reduzidas do riso*: o humor, a ironia e o sarcasmo. Estas mantêm um caráter universal e libertador, mas perdem a força regeneradora do riso medieval, isto é, seu polo positivo e alegre, tornando-se algo com valor primordialmente negativo e cínico.

O grotesco romântico passa a ser visto como um universo terrível, alheio ao homem, reunindo tudo aquilo que ele não compreende ou não conhece; tudo se torna estranho, duvidoso e hostil, inclusive aquilo que ele acha que conhece. No entanto, não há reconciliação do homem com este mundo, a não ser em um plano subjetivo. No grotesco romântico, segundo Bakhtin, a ambivalência torna-se antítese. O riso, portanto, torna-se melancólico, lúgubre e fragmentado.

Mais à frente, no século XIX, tem-se o fim do processo de decomposição do riso medieval e o início do processo de formação de novos gêneros da literatura cômica, além do emprego das formas reduzidas do riso como componentes estilísticos dos gêneros sérios. Nesse contexto, surge o Romantismo francês, com expoentes como Victor Hugo, e um novo renascer das imagens grotescas, embora ainda reduzidas ao âmbito individualista:

Esse *caráter infinito interior* do indivíduo era estranho ao grotesco da Idade Média e do Renascimento, mas a sua descoberta pelos românticos só foi possível graças ao emprego do método grotesco, da sua força capaz de superar qualquer dogmatismo, qualquer caráter acabado e limitado. Num mundo fechado, acabado, estável, no qual se traçam fronteiras nítidas e imutáveis entre todos os fenômenos e valores, o infinito interior não poderia ser revelado. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 38-39)

Após o Romantismo, já na segunda metade do século XIX, o grotesco passa a ter cada vez menos destaque, sendo reduzido às formas do cômico vulgar ou a formas particulares de sátira: “O século XIX burguês só tinha olhos para a comicidade satírica, o riso retórico, triste, sério e sentencioso [...]. Admitia-se ainda o riso puramente recreativo, despreocupado e trivial. O sério tinha que permanecer grave, isto é, monótono e sem relevo.” (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 44). Assim, ele ressurgirá apenas no século XX dividido em duas linhas principais: o grotesco modernista, que retoma tradições do grotesco romântico; e o grotesco realista, que retoma o realismo grotesco medieval.

Desta retrospectiva histórica, o autor conclui que formas historicamente determinadas do riso opõem-se não ao sério de um modo geral, mas à forma historicamente determinada do sério com que convivem em seu contexto histórico-discursivo; a construção do sério e do riso como fenômenos socioculturais e discursivos é, portanto, dialógica – o riso se constrói em oposição ao sério tal como ele se apresenta em sua época determinada e, em troca, o sério reage ao cenário do cômico com o qual se depara.

3.1.2. “Problemas da poética de Dostoiévski” (2013 [1963])

No capítulo “Peculiaridades do gênero, do enredo e da composição das obras de Dostoiévski”, Bakhtin (2013 [1963]) menciona a influência da carnavalização nos romances do escritor e, para tanto, discorre sobre este conceito, tendo como base a seguinte noção de riso:

O riso é uma posição estética determinada diante da realidade, mas intraduzível à linguagem da lógica, isto é, é um método de visão artística e interpretação da realidade e, conseqüentemente, um método de construção da imagem artística, do sujeito e do gênero. O riso carnavalesco ambivalente possuía uma enorme força criativa, força essa formadora de gênero. (BAKHTIN, 2013 [1963], p. 189)

O autor inicia colocando o problema cultural do carnaval enquanto conjunto de todas as festividades, ritos e formas carnavalescas, que são definidas por características essenciais, por uma origem histórica comum e por influências provocadas na linguagem e literatura de suas épocas. Bakhtin define o carnaval como “uma forma *sincrética de espetáculo* de caráter ritual, muito complexa, variada, que, sob base carnavalesca geral, apresenta diversos matizes e variações dependendo da diferença de épocas, povos e festejos particulares.” (BAKHTIN, 2013 [1963], p. 139, grifos do autor).

Tal espetáculo estaria vinculado a uma série de formas concreto-sensoriais simbólicas que exprimem uma cosmovisão própria da experiência carnavalesca, caracterizada por quatro categorias – excentricidade, contato familiar, *mésalliances* carnavalescas e profanação –, destacando-se, ainda, o caráter ambivalente, positivo, questionador e universal de tais símbolos.

A partir destas quatro categorias, a vivência do carnaval era capaz, segundo Bakhtin, de criar um “mundo às avessas” para seus participantes, no qual as leis e regimentos do mundo normal estavam temporariamente suspensos, bem como suspendiam-se as relações de hierarquia entre homens. O autor especifica, ainda, que:

Essas categorias todas não são *ideias abstratas* acerca da igualdade e da liberdade, da inter-relação de todas as coisas ou da unidade das contradições, etc. São, isto sim, “ideias” concreto-sensoriais, espetacular-rituais vivenciáveis e representáveis na forma da própria vida, que se formaram e viveram ao longo de milênios entre as mais amplas massas populares da sociedade europeia. Por isso foram capazes de exercer enorme influência na literatura *em termos de forma e formação dos gêneros*. (BAKHTIN, 2013 [1963], p. 141, destaques do autor)

Tal influência mencionada pelo autor será a *carnavalização*, isto é, a penetração do carnaval, sua linguagem e sua cosmovisão na linguagem do cotidiano e da literatura, que surge com mais força à época do Renascimento, quando

A cosmovisão carnavalesca com suas categorias, o riso carnavalesco, a simbólica das ações carnavalescas de coroação-descoroação, das mudanças e trocas de trajes, a ambivalência carnavalesca e todos os matizes da linguagem carnavalesca livre – a familiar, a cinicamente franca, a excêntrica e a elogioso-injuriosa, etc. – penetraram a fundo em quase todos os gêneros da literatura de ficção. (BAKHTIN, 2013 [1963], p. 149)

A partir do Renascimento, Bakhtin aponta o declínio da vida carnavalesca e o enfraquecimento de sua influência enquanto cosmovisão, resumindo-se a formas e símbolos decorativos, isto é, esvaziados de seu significado original, empregados em ritos festivo-burgueses como as mascaradas. Desta época em diante, portanto, a carnavalização muda de cara: deixa de ter caráter imediato, ou seja, ser diretamente inspirada pela experiência carnavalesca original, e se torna uma tradição literária, uma vez que a influência passa agora a vir da literatura anteriormente carnavalizada. No entanto, o espírito original do riso festivo não é totalmente perdido:

Na evolução posterior da literatura europeia, a carnavalização ajudou constantemente a remover barreiras de toda espécie entre os gêneros,

entre os sistemas herméticos de pensamento, entre diferentes estilos, etc., destruindo toda hermeticidade e o desconhecimento mútuo, aproximando os elementos distantes e unificando os dispersos. Nisso reside a grande função da carnavalização na história da literatura. (BAKHTIN, 2013 [1963], p. 154)

Assim, a carnavalização se estabelece como tradição literária que, embora reduzida com relação aos gêneros cômicos medievais, não deixa de ter sua importância enquanto representante de resquícios que sejam da cosmovisão libertadora, questionadora e universalizante do carnaval.

3.1.3. “Apontamentos de 1970-1971” (2017 [1970-1971])

Nesta coletânea de fragmentos de anotações de Bakhtin, encontram-se algumas observações de grande valor para compor a visão geral do autor sobre o riso, principalmente de seu estabelecimento na Idade Moderna. Para o autor, todos os sujeitos-autores de discursos tipicamente elevados – como proclamadores, pregadores, chefes, profetas, sacerdotes, etc. – teriam sido substituídos, na Modernidade, pela figura do escritor, que pode estilizar estas posturas autoritárias ou parodiá-las, mas que não possui a sua gravidade. Assim, expulsa-se a palavra sagrada, autoritária, indubitável, e com isso, abrem-se os caminhos para a liberdade franca na expressão linguística e discursiva.

Passa-se, portanto, de uma cultura da monotonalidade (séria, sempre) a uma cultura da pluritonalidade, na qual admite-se tanto o sério quanto o riso e, ainda, as relações dialógicas entre esses dois tons. O riso surge como superação da situação, libertação sobre as situações de impasse, de violência, de fechamento para o diálogo: “A índole social e coral do riso, sua aspiração ao nacional e ao universal. As portas do riso estão abertas para todos e cada um.” (BAKHTIN, 2017 [1970-1971], p. 25). No entanto, o autor mantém a distinção entre o riso alegre e festivo, e o riso fechado e negativo, típico da sátira.

Desta definição, é interessante notar o uso que Bakhtin faz do termo *tom* para definir o fenômeno do sério e do riso, distinguindo, dessa forma, tom sério e tom cômico. Mais à frente no texto, ele reforça esta denominação: “A questão do *tom* na literatura (o riso e as lágrimas e seus derivados). [...] O significado das lágrimas e da tristeza como visão de mundo.” (BAKHTIN, 2017 [1970-1971], p. 33, grifos do autor)

O que quer dizer, em termos bakhtinianos, atribuir o riso a uma questão de tom? Para o autor, o tom de um discurso está relacionado às relações de hierarquia social entre

os interlocutores, especificamente à percepção que o sujeito-autor tem de si mesmo e do outro no discurso:

O mundo quase abstrato, que reflete as inter-relações dos falantes (sua escala, sua hierarquia, etc.). [...] Não é o mundo dos tropos, porém o mundo dos tons e matizes pessoais, mas não em relação aos objetos (fenômenos, conceitos) e sim ao mundo das personalidades dos outros. O tom não é determinado pelo conteúdo concreto do enunciado ou pelas vivências do falante mas pela relação do falante com a pessoa do interlocutor (com sua categoria, importância, etc.). (BAKHTIN, 2017 [1970-1971], p. 55)

O tom é, portanto, uma escolha de autoria do sujeito-autor de um enunciado, a qual reflete (e refrata) a percepção que este tem da inter-relação entre interlocutores participantes da situação discursiva (entre o si e o outro). Esta decisão está condicionada, ainda, ao gênero do discurso em que o enunciado é proferido, isto é, seu objeto, sua finalidade e a situação em que se insere, o que, por sua vez, influencia a forma de autoria que será empregada, o tom em que se falará e o estilo que se adotará no enunciado.

3.1.4. “Sobre a pré-história do discurso romanesco”

Neste texto publicado em 1965, referente a uma palestra feita por Bakhtin em 1940, o foco do autor está em explicitar como a cultura cômica e a diversidade linguística criam um ambiente fecundo para o surgimento do gênero romanesco. Isso porque a cultura cômica já possuía, muito antes do surgimento do romance, formas de tomar como objeto a linguagem e o discurso alheios e representá-las a partir de entonações diversas, com o intuito da ridicularização – o que Bakhtin (2019 [1965]) chamará de *gêneros e discursos paródico-travestizantes*.

Para o autor, portanto, a paródia é uma forma de tomar o discurso alheio como objeto de representação, compondo uma imagem dele. Sendo assim, uma paródia não está no mesmo gênero do discurso que ela toma como objeto de ridicularização. Em vez disso:

Todas essas paródias dos gêneros e dos estilos (“linguagens”) dos gêneros integram o grande e diversificado universo das formas verbais que ridicularizam o discurso sério e direto em todas as suas variedades de gênero. Trata-se de um universo muito rico, bem mais rico do que se costuma admitir. O próprio caráter e os modos de ridicularização são bastante diversos, não se esgotam com a parodização e o travestimento em sentido restrito. (BAKHTIN, 2019 [1965], p. 26)

A diversidade desse universo próprio das formas paródicas e satirizantes reside no fato de que, segundo o autor, nenhum gênero, tipo de linguagem ou discurso escapam à criação de sua dúplici cômico-irônica. Em alguns casos, ressalta-se ainda que a

representação cômica se torna tão ou mais consagrada na tradição que a fonte original, o que não é necessariamente negativo para todos os casos, como ocorre na Grécia Antiga, em que há a valorização da bitonalidade no discurso, isto é, a fusão entre o elogio e o insulto.

Sendo assim, a parodização traz um efeito positivo, uma vez que o discurso sério, ao ser tomado pelo discurso alegre e cercado por sua entonação ridicularizante, é revelado como limitado e incompleto, mas não perde em valoração. Em culturas como a romana, o riso era, inclusive, a contraparte que completava a forma séria e tornava-a um todo, o que leva a uma grande proliferação de criações paródico-travestizantes principalmente entre os grupos populares. Assim, frente a esse conjunto tão numeroso e heterogêneo, Bakhtin (2019 [1965], p. 33) se pergunta: “[...] em que consiste a unidade de todas essas diversas formas cômicas [...]?”

O autor observa, primeiramente, que há dois tipos de arte paródica-travestizante: aquela que reproduz diretamente a forma do gênero parodiado (o que não significa que ela pertença a esse gênero, como apontado anteriormente), à qual dá o nome de *paródia em sentido restrito*; e aquela que se manifesta em formas próprias de gênero, que se caracterizam pela natureza instável, indefinida e flexível. Segundo Bakhtin, então,

Todas essas diversas formas paródico-travestizantes constituíam uma espécie de universo específico extragêneros ou intragêneros. Mas esse universo foi unificado. Em primeiro lugar, por seu objetivo comum: criar um corretivo cômico e crítico a todos os gêneros, linguagens, estilos e vozes diretos que existem, [...]. Em segundo lugar, todos eles foram unificados por um objeto comum: em toda parte esse objeto é a linguagem em suas funções diretas, [...]; Consequentemente, esse universo extragênero ou intragênero é interiormente unificado e, à sua própria maneira, até constitui um todo. (BAKHTIN, 2019 [1965], p. 34)

Esse todo será então, composto pela soma de todos os fenômenos relacionados ao riso e à parodização, formando uma unidade que reflita “toda a plenitude do heterodiscurso e da diversidade de vozes de uma dada cultura, povo e época.” (BAKHTIN, 2019 [1965], p. 34). Neste âmbito, o autor observará a criação de uma nova relação entre o indivíduo e sua língua e, em consequência, um novo *modus operandi* de criação linguageira, no qual a linguagem pode ser vista de fora, enquanto objeto passível de abordagem e de valoração (positiva ou negativa) e, portanto, de parodização. Esta nova consciência linguística, no entanto, só pode emergir de um contexto de plurilinguismo, isto é, uma situação em que o mito da linguagem única e monolítica não prenda o indivíduo e o impeça de ter um novo olhar sobre aquilo que lhe é familiar. Bakhtin

menciona especificamente a cultura e linguagem monotonais dos meios oficiais, bem como a sua influência no pensamento e na estrutura das imagens, e a “eterna luta” contra a monotonalidade nas esferas extraoficiais do discurso.

O autor tratará com maior profundidade a tomada da palavra alheia no discurso paródico-travestizante, com particular atenção para o problema da citação: ora explícita, ora oculta; ora positiva, em tom de veneração, ora negativa, em tom de zombaria. As diversas formas de citação têm em comum entre si o caráter instável, intencionalmente ambíguo, o que é chamado pelo autor de *híbrido intencional*, no qual cruzam-se dois estilos/linguagens: a linguagem parodiada e a parodiante, sendo a partir da última que o objeto da paródia é pensado, recortado e refratado segundo seus valores:

Desse modo, na paródia cruzaram-se duas línguas, dois estilos, dois pontos de vista linguísticos, dois sentidos linguísticos e, em essência, dois sujeitos do discurso; é verdade que uma dessas línguas (a parodiada) está ela mesma presente, ao passo que a outra se faz presente de forma invisível como campo ativo da criação e da percepção. A paródia é um híbrido intencional, mas habitualmente um híbrido intralinguístico, que se alimenta às custas da estratificação da linguagem literária em linguagens de gênero e linguagens tendenciais. Todo híbrido estilístico intencional é em certa medida dialogizado. (BAKHTIN, 2019 [1965], p. 54)

Para o autor, esse diálogo presente no híbrido intencional não é abstrato, mas sim um diálogo concreto de pontos de vista que se chocam na língua. Essa natureza dialógica, no entanto, não permanecerá na paródia moderna:

As funções da paródia na Idade Moderna são estreitas e desimportantes. A paródia mirrou, seu papel na literatura moderna é negligenciável. Nós vivemos, escrevemos e conversamos num mundo de uma linguagem livre e democratizada; a antiga, complexa e multifacetada hierarquia de palavras, formas, imagens e estilos, que havia penetrado todo o sistema da linguagem oficial de da consciência linguística, foi varrida pelas reviravoltas linguísticas da época do Renascimento. As línguas *literárias* europeias – a francesa, a alemã, a inglesa – foram criadas no processo de destruição dessa hierarquia; além disso, os gêneros cômicos e travestizantes da Idade Média tardia e do Renascimento – novelas, brincadeiras carnavalescas, sotas, farsas e, por último, os romances, formaram essas línguas. (BAKHTIN, 2019 [1965], p. 49)

Sendo assim, para Bakhtin, a paródia na Idade Média foi importante ao preparar não só as bases para o nascimento do gênero do romance, mas também ao fundar uma nova consciência linguístico-literária que influencia nosso modo de pensar a língua e a criação até os tempos atuais.

3.2. Riso, humor, entretenimento: uma discussão de termos

A teoria bakhtiniana tal como explorada na seção anterior é, sem dúvida, uma das grandes referências dentro do campo do estudo do riso, principalmente em sua vertente literária. No entanto, falar de riso implica em adentrar em uma gama de conceitos que nem sempre estão bem discernidos, principalmente no senso comum, onde muitas vezes se afiguram como sinônimos humor, riso e entretenimento. Desse modo, faz-se necessário dar a tais termos uma definição para evitar possíveis confusões ao longo de nosso estudo.

3.2.1. *Entretenimento*

Inicialmente, falamos de efeito ou movimento de entretenimento na tentativa de descrever um dos fenômenos que buscamos observar no *corpus*. Assim, é interessante que iniciemos nosso aprofundamento a partir deste conceito, a fim de definir se esta nomenclatura é de fato adequada.

Para tanto, apoiamo-nos em Coan (2012), que investiga três definições principais do conceito de entretenimento na contemporaneidade: o entretenimento como componente da natureza psíquica e da cultura humanas; o entretenimento como parte da indústria cultural; e o entretenimento como parte da sociedade midiaticizada.

A primeira acepção, que tem o entretenimento como parte da natureza psíquica da cultura do homem, baseia-se na dimensão do *Homo ludens*, a qual toma o elemento lúdico (relacionada ao brincar, jogar, divertir) como parte constituinte da natureza psíquica humana e uma das bases da cultura. Assim, é intrínseco ao ser humano praticar atividades não direcionadas a um fim pragmático (a garantia da sobrevivência), e sim à distração e à recreação:

A sociabilidade do homem decorre também da sua natureza lúdica. É ela que confere espontaneidade nas relações de convivência, independentemente das instituições. É no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve. O percurso de sua forma significativa como função social tem origem no mito e no culto. A antítese jogoseriedade significa que os homens foram tomando consciência do conceito de jogo como entidade independente. É uma atividade voluntária e desinteressada (sua feição poética): um intervalo em nossa vida quotidiana como função vital, para que o homem, isolada ou cooperativamente, possa suprimir temporariamente o mundo habitual e se colocar num espaço/tempo com dinâmica própria, regras estruturais e obrigatórias, permissivas de sua repetição como um ritual ou um culto. (COAN, 2012, p. 4-5)

Nesta perspectiva, o entretenimento (ou o jogo, que aqui é percebido de modo semelhante como um divertimento ocasional) aproxima-se do cômico de Bakhtin como

uma prática que se origina no mito e no culto e se desenvolve em conjunto com a civilização, com a finalidade de alterar a realidade em que o homem se insere, criando um novo mundo com dinâmicas próprias. No entanto, há um impasse em aplicar essa definição de forma integral na contemporaneidade, em que o jogo/entretenimento está intrinsecamente aliado à competição e à concorrência.

Tendo em mente esse impasse, a segunda acepção de entretenimento representa uma postura crítica a partir do conceito de “indústria cultural”, referindo-se à relação entre cultura e capitalismo de modo que a primeira acaba por se tornar um bem passível de produção e consumo em massa. Portanto, neste contexto, o entretenimento deixa de ser a arte leve, popular, cujo único fim é a diversão, e passa a ser um instrumento para reprodução do modo de produção capitalista, pautando-se pela eliminação da oposição tempo livre/tempo de trabalho, pelo vínculo entre diversão e consumo e pela subordinação da diversão ao princípio de utilidade.

Por fim, a terceira acepção, que vincula o entretenimento à sociedade midiaticizada contemporânea, vê uma maior instrumentalização do entretenimento vinculada à espetacularização do cotidiano: “Na relação entre a mídia e o entretenimento a visão se torna legitimadora do que passa por ela, sem que seja importante se o que é visto é verídico, valioso, inteligível, estruturado ou simplesmente banal, falso, manipulador ou distorcido.” (COAN, 2012, p. 8)

Assim, a produção de mercadorias associa-se à produção de imagens sobre elas, de forma que o entretenimento penetra e transforma todas as esferas da vida social, tornando-as produtos para a indústria cultural, que busca incessantemente a satisfação de suas audiências. Por esse caminho, observa-se uma aproximação cada vez maior entre os campos da informação e do entretenimento (*infotainment*), bem como entre os campos da educação e do entretenimento (*edutainment*).

Nestas duas definições finais, em oposição à primeira, percebe-se um claro contraste com relação ao que Bakhtin considera como a dimensão cômica da vida social: como vimos, para o autor, o riso cômico e o grotesco (em sua forma pura) não podem ser instrumentalizados em função da dominação e da subjugação do indivíduo, já que sua própria natureza é avessa a qualquer tipo de controle social ou individual. Ao contrário, na concepção bakhtiniana, o grotesco se desnaturaliza e se deforma ao servir a alguma tendência abstrata ou moralizante.

Portanto, temos um embate entre sentidos subjacente ao signo “entretenimento”: de um lado, sua concepção como uma característica da cultura humana, que se aproxima em partes da teorização de Bakhtin sobre o cômico; de outro lado, uma interpretação mais próxima ao que o autor chama de deformação do grotesco, uma vez que este é colocado em serviço dos meios de produção e seus mecanismos específicos. Desse modo, faz-se necessário ter um certo cuidado na utilização deste termo ao longo de nosso trabalho, atentando-nos às suas acepções específicas e como elas se relacionam com os conceitos bakhtinianos, seja ao considerá-lo como uma dimensão lúdica intrínseca à natureza e à cultura humanas, seja ao considerá-lo de forma crítica, analisando seu processo de instrumentalização capitalista.

3.2.2. Humor

Bakhtin usa o termo “humor” para se referir a uma das formas reduzidas do riso, isto é, um dos resquícios atuais do riso medieval que mantém somente o seu aspecto negativo, sem o lado positivo e regenerador que conferia ao último sua ambivalência característica.

Paralelamente a essa concepção, temos o extenso trabalho de Possenti sobre o humor e sua relação com a linguagem e com o discurso, particularmente na abordagem de piadas, anedotas e chistes. A partir de sua pesquisa com tais gêneros, o autor assume o conceito do humor como um produto do trabalho com a linguagem – isto é, nenhum tema por si só faz rir, de forma que é necessário, no processo de tomada daquele tema como conteúdo discursivo, que se apliquem determinados procedimentos característicos de trabalho com a linguagem para produzir humor.

Consequentemente, encontra-se em Possenti (2007) a concepção do humor como universal, não mais dependente de elementos culturais que qualquer outro tipo de texto:

Os textos humorísticos, como outros textos, exploram certos fatos e outros textos, próximos e distantes, e seguem outros procedimentos característicos desse gênero (criam surpresas, mudam de direção etc.) como o fazem também outros gêneros em relação a seus procedimentos característicos. O que nos faz pensar que o humor é cultural, ou mais dependente de fatores culturais do que outros fenômenos – textuais ou não – é, mais frequentemente, o desconhecimento dos dados e, talvez especialmente, o fato de que, no caso do humor, há uma manifestação clara de seu funcionamento, o riso. Quando ele não ocorre, atribuímos esse fato a uma diferença de cultura. Mas pode ocorrer que confundamos o que é apenas uma manifestação mais ou menos lateral com aquilo que seria uma característica definidora de um conjunto

heterogêneo de textos (comédias, piadas, charges) ou, talvez mesmo, de um tipo de discurso. (POSSENTI, 2007, p. 343)

Nesse trecho, o autor menciona a possibilidade de considerar esse “conjunto heterogêneo de textos” humorísticos como um “tipo de discurso”. No escopo dessa questão, interessa-nos, especificamente, a ótica proposta por Possenti (2018) de considerar o humor um campo. O autor parte da concepção bourdieusiana de campo, isto é, um microcosmo que media as relações entre indivíduo e sociedade, impondo-lhe práticas e regras específicas. A partir disso, expande essa concepção com base em Maingueneau para entender também em que medida as práticas discursivas são orientadas por tais regras, postulando, portanto, a existência de um campo humorístico com organização e funcionamento similares ao do campo literário.

O autor menciona que essa concepção, ainda, teria mais vantagens em termos de análise de discursos do que a forma como Maingueneau pensa no discurso cômico – como uma unidade transversal a múltiplos gêneros, tendo assim certa autonomia com relação a outros campos na definição de sua função, suas formas, seus modos de circulação, enfim, seu funcionamento específico. Segundo Possenti:

Mas penso que assumir o discurso humorístico é um campo (menos organizado do que o científico, certamente) produz uma compreensão mais adequada do que classificá-lo por critérios funcionais ou comunicacionais. Permite – ou gera – outro olhar. E é hora de fazê-lo! Até porque o humor ganha espaços cada vez mais numerosos e relevantes no mundo atual. Deve-se enfatizar que este fato se reflete na profissionalização de seus “praticantes”, um traço extremamente relevante na configuração de um campo, já que se trata de levar em conta, ao lado dos textos, as práticas características às quais os sujeitos aderem, precisam aderir, ou às quais resistem, apesar de tudo. (POSSENTI, 2018, p. 27)

Partindo dessa proposta, o autor lista algumas das características do campo humorístico:

- O humor, como a literatura, trata de qualquer assunto, e luta continuamente contra proibições ou controles de sua produção (o que, segundo o autor, contribui para delimitar estes campos em relação aos demais);
- O humor, como a literatura, não se pretende “pragmático” – embora alguns defendam seu papel cultural e/ou político – nem faz quaisquer compromissos com a expressão de uma verdade, o que leva a embates com relação aos “limites do humor”, isto é, quando o texto deixa de ser um humor ácido, desafiador, questionador, controverso, e passa a ser um discurso de ódio. Partindo do

pressuposto de Maingueneau de que cada discurso gere sua relação com o mundo, Possenti discorre: “[...] o humor tem suas regras, seu universo, suas funções. Haverá certamente alguma relação com a realidade, mas construída segundo as regras do humor, análogas às da ficção.” (POSSENTI, 2018, p. 37);

- O campo humorístico abarca vários gêneros, como comédia, charge, trocadilho, narrativas, crônicas, piadas, programas de rádio e TV, canais de YouTube, bem como a exploração humorística de outros tipos de texto – aqui inclusas as paródias. Além disso, pode haver manifestações humorísticas no interior de (quase) todos os tipos de texto:

Talvez, com exceção dos textos científicos e das redações escolares (como as do Enem), em todos os espaços pode haver pitadas de humor – e a reivindicação, por seus autores, de serem interpretados como quem estivesse brincando [...] reivindicam leituras específicas. (POSSENTI, 2018, p. 29)

- Dentro do campo, existem diferentes “humores”: um mais popular e um mais erudito, correspondendo à diferenciação entre “humor de salão”, menos agressivo, grosseiro e explícito que o “humor de boteco ou de rua”.

Além disso, elenca alguns problemas de pesquisa que surgem de sua proposta, tais como:

- A caracterização do humor como um campo poderia gerar um efeito de reclassificação de certas obras ou gêneros, bem como gerar uma mudança de *status* do campo na consideração social. O autor associa esse problema a uma discussão anterior, que se refere à classificação de obras literárias quanto ao gênero: livro de filosofia, livro de autoajuda, livro de jornalismo, livro de ficção, etc. Como definir, então, se um gênero é de natureza humorística? Segundo Possenti (2018), é necessário averiguar se “[...] prevalece o fato de que se trata de ‘boa’ poesia ou o fato de que há graça, caricatura, ridículo, certos jogos de linguagem, ‘sentimento do contrário’?” (POSSENTI, 2018, p. 39). Em outras palavras, a cada caso analisado, deve-se observar se a entrada do humor no enunciado descaracteriza-o como pertencente a seu próprio gênero, transformando-o, portanto, em novo gênero, agora institucionalmente humorístico;
- O humor já foi objeto de análise de diversos intelectuais, por diversos pontos de vista, e ainda carece de maiores análises, especificamente sobre a questão da autoria, caso se aceite a sua classificação como campo. Além disso, torna-se

necessário analisar como se dá sua interação com questões mercadológicas, gerando um nicho com diversas subdivisões;

- É também um problema de pesquisa o vínculo de cada texto humorístico, principalmente os mais recentes, com seu *medium* – por exemplo, as séries e filmes humorísticos em relação aos novos serviços de *streaming* ou, ainda, o problema relativamente novo do *stand-up comedy*;
- A associação do humor com a cultura ou, ainda, a arte, por um lado, e com a expressão de uma opinião, por outro, aparecem como questões de grande complexidade a serem pensadas. Ainda, há o problema da delimitação entre humor e entretenimento.

Temos, então, uma concepção que apresenta alguns pontos interessantes de convergência com a teoria bakhtiniana, de forma que, em vez de opor o uso do termo “humor” nas duas teorias, podemos traçar uma ponte, ao ver no “humor” bakhtiniano uma proposta para o que seria o humor atual, resquício da cultura cômica medieval, e, em Possenti, uma exploração e caracterização desse humor atual.

Necessita-se, aqui, fazer a ressalva de que, embora parta de uma teoria distinta, não há incompatibilidade entre o conceito de campo para Bourdieu, que serve de base para a elaboração de Possenti, e a noção de esfera bakhtiniana. Tomamos como base para essa afirmação Grillo (2006a), que discorre sobre a noção de esfera no Círculo de Bakhtin e suas aproximações e distanciamentos com relação à noção de campo, em Bourdieu.

Segundo a autora, ambas podem ser vistas de modo complementar, tendo em vista que partem de um terreno teórico similar e respondem a uma mesma questão: a compreensão da natureza complexa das práticas culturais, recusando um determinismo direto das relações socioeconômicas sobre sua composição e, ao mesmo tempo, negando um individualismo puro, livre de quaisquer coerções. Assim, ambas as linhas de pensamento concebem o campo ou esfera como espaço de transformação ou refração das forças externas segundo a sua própria lógica, de forma que o trabalho de Possenti sobre o tema não difere fundamentalmente do nosso e pode, portanto, auxiliar-nos a conceber o humor se não como um campo (ou esfera), como uma força definidora de práticas e gêneros próprios.

Dessa maneira, retomemos as considerações sobre o humor em Possenti em comparação com os apontamentos de Bakhtin. Nesse último, como vimos, o humor é uma

forma reduzida do riso, em que o aspecto ambivalente, questionador e desafiador frente aos discursos monotonais se perde. Em Possenti, por sua vez, encontramos alguns elementos que parecem apontar para esse sentido também – por exemplo, a institucionalização do humor, o que vai de encontro a uma concepção de riso enquanto linguagem universal, irreduzível a qualquer definição fechada. Entra aqui a influência do entretenimento que, ao colocar o riso a serviço dos mecanismos mercadológicos, especificamente da indústria cultural (conforme a segunda acepção fornecida por Coan (2012)), desnaturaliza e deforma sua natureza e o transforma na forma reduzida que encontramos com maior frequência na atualidade.

No entanto, não cabe nesse estudo fechar essa questão em uma afirmação definitiva da existência ou não da ambivalência cômica nas formas contemporâneas do riso, uma vez que suas múltiplas formas se apresentam cada uma a seu modo e possuem um papel específico na cultura, de forma que seriam necessárias análises mais detidas de formas e gêneros diversos relacionados ao riso na contemporaneidade. A título de exemplo, citamos o carnaval no Brasil como uma festa e uma cultura que mantém alguns dos aspectos subversivos, ambivalentes e destronadores atribuídos ao carnaval medieval em Bakhtin, como seu caráter público e livre, no qual os participantes podem renunciar às hierarquias e imposições oficiais em prol da liberdade, bem como a horizontalização das hierarquias e satirização de papéis sociais, por meio do travestimento, por exemplo. Em um polo diametralmente oposto, temos o uso do humor em propagandas e outras campanhas publicitárias, nas quais é objetificado e reduzido a uma função pragmática, argumentativa, ou seja, o convencimento.

Tanto na abordagem bakhtiniana quanto na possentiana, essa variedade de situações em que encontramos o uso do humor é atribuída ao fato de que a linguagem moderna popularizou, democratizou, o riso. Por um lado, isso fez com que ele se espraiasse para diversas formas, gêneros e esferas da linguagem, sendo poucas as situações em que não se espera encontrar alguma forma do riso, ainda que reduzida. Por outro lado, essa multiplicação e diversificação de ocorrências da linguagem cômica fez com que essa perdesse parte de seu caráter revolucionário – mas não todo, pois, segundo Bakhtin, mesmo as formas reduzidas do riso popular medieval ainda carregam resquícios de sua natureza desafiadora, universalizante e questionadora.

Com isso, ao olharmos a ocorrência de fenômenos ligados ao riso em nosso *corpus*, devemos ter em mente que, mesmo que esses não possam ser identificados

imediatamente com as formas medievais do riso descritas por Bakhtin, podemos pensar em como estas últimas ressoam nas formas languageiras e culturais da atualidade. Assim, podemos entrever uma saída para ir além dos fenômenos abrangidos pelos estudos bakhtinianos e pensar como se dá o humor na contemporaneidade. Por esse motivo, utilizaremos o termo “humor” para denominar os fenômenos discursivos relacionados ao riso atuais, e o termo “movimento do humor” em vez de “movimento do entretenimento”, buscando conciliar as duas propostas teóricas.

3.3. Um caminho a seguir entre o diálogo das teorias

Tendo em mente as diferentes percepções e nomenclaturas sobre um fenômeno em comum – a relação entre linguagem e riso –, resta-nos definir qual caminho teórico-metodológico se adequa melhor à pesquisa que pretendemos empreender.

Partindo da obra bakhtiniana, o que se vê é uma exploração extensa e detalhada da história do riso enquanto fenômeno sociocultural e de todas as manifestações discursivas a ele relacionadas, que remontam às primeiras manifestações languageiras humanas, como a dança, o mito e os rituais, tendo como ápice de sua expressão a Idade Média e o Renascimento. A importância do riso nessas épocas é tamanha que é capaz de mobilizar em torno de si diversas formas culturais (a cultura cômica popular), linguísticas (a linguagem carnavalesca típica), de gêneros discursivos diversos (dos ritos carnavalescos à literatura paródica), bem como um sistema próprio de imagens (o realismo grotesco), tudo em torno de um princípio central comum: a força libertadora e transgressora da mundivisão cômica, capaz de gerar uma segunda realidade, livre das amarras e imposições do mundo oficial.

A partir da exploração dessa teoria, no entanto, encontramos alguns impasses com relação à pertinência dos conceitos bakhtinianos para o estudo de nosso *corpus* e seus problemas específicos. Primeiramente, há uma lacuna entre o alcance histórico máximo que Bakhtin abarca em seus estudos e o estado atual destes fenômenos na contemporaneidade. Em outras palavras: como podemos afirmar a existência de uma ligação entre os fenômenos do riso situados no contexto da cultura cômica medieval e os fenômenos contemporâneos, tais como o observado no nosso *corpus*? Leve-se em conta, ainda, que o riso grotesco, tal como presente na Idade Média, perde força ao longo dos séculos posteriores ao Renascimento e chega já ao século XIX por meio de resquícios, materializados em formas reduzidas, como o humor, o sarcasmo e a ironia, das quais o humor parece ser a forma mais próxima do que observamos em nossas videoaulas.

Na seção anterior, com base em Possenti, traçamos uma correspondência entre o humor contemporâneo tal como apresentado pelo autor brasileiro e o humor bakhtiniano, descrito como resquício descendente da cultura cômica medieval que chega até nós e que carrega alguns de seus traços e de suas funções originais. Surge, então, outro problema, de caráter teórico-metodológico: como analisar esse humor – ou quaisquer traços cômicos – em termos discursivos?

Tal questão advém da extensa malha conceitual desenvolvida por Bakhtin que se, por um lado, permite recobrir uma grande diversidade de fenômenos ligados ao riso, por outro, gera uma indefinição de como localizá-los discursivamente. Assim, seria o riso: um tom cômico (BAKHTIN, 2017 [1970-1971]); uma forma de perceber, compreender e interpretar a realidade (BAKHTIN, 2013 [1963]); distintas formas que expressam uma cultura cômica com traços comuns (BAKHTIN, 2010 [1965]); ou, ainda, um todo unificado de formas e gêneros com um objetivo e um objeto em comum (BAKHTIN, 2019 [1965])? Em outras palavras, a pergunta que nos surgiu continuamente durante a leitura foi: o que é, então, o riso e que parte do discurso é responsável por gerá-lo (por exemplo, o estilo do enunciado, a construção composicional, a entonação expressiva etc.)?

Exploremos mais de perto algumas das possibilidades, suas vantagens e suas limitações. Em Bakhtin (2017 [1970-1971]), encontramos uma distinção entre tom sério e tom cômico, que se referiria a uma escolha de autoria na constituição de um enunciado a partir da percepção que o sujeito-autor tem da inter-relação entre os interlocutores participantes da situação discursiva. Essa solução para o problema do riso como um fenômeno linguístico-estilístico é vantajosa ao se pensar em como o humor emerge em situações concretas de fala – a partir da percepção que o autor tem de seus interlocutores (por exemplo, para “quebrar o gelo” ao proferir uma fala para uma plateia séria, ou para descontrair uma situação em que se percebe que os interlocutores estão constrangidos ou estressados).

No entanto, não nos parece que toda manifestação linguageira do riso se resume a um tom – podemos tomar como exemplo as imagens grotescas que Bakhtin traz. Ao empregar uma imagem grotesca em um enunciado, o autor produz humor não (só) pelo tom, isto é, pela percepção de que seu interlocutor irá achar aquela imagem engraçada, e sim por uma percepção do objeto ali representado, que se torna ridicularizado, parodiado.

Estamos aqui mais próximos do disposto em Bakhtin (2019 [1965]), em que formas e gêneros paródico-travestizantes possuem em comum o tratamento de um objeto específico – a linguagem alheia, que é posta em xeque por um olhar distinto, o qual a julga e lhe atribui valor de acordo com suas próprias concepções de mundo, com o objetivo de questioná-la, expondo seus pontos fracos. Nesse conjunto discursivo, o autor inclui gêneros próprios específicos da paródia, bem como gêneros que se utilizam da estrutura do gênero parodiado, mas não pertencem a esses últimos.

Neste caso, parece-nos necessária alguma diferenciação entre enunciados/gêneros cujo objetivo primário é o humor (gêneros específicos da paródia) e enunciados/gêneros que apenas incorporam alguns elementos humorísticos com intuítos específicos (e estratégicos), sem que isso mude seu objetivo primário (paródia em sentido restrito) – como é o caso do nosso *corpus*. Por exemplo, como diferenciar o uso pelo sujeito-autor do tom cômico em uma apresentação teatral cômica e em uma apresentação de caso durante um julgamento em um tribunal?

Por que isso é importante? Retomando a própria questão do tom como uma percepção do autor sobre seus interlocutores presumidos, ao construir um enunciado, o autor leva em conta as expectativas e o conhecimento prévio de seus interlocutores para obter o efeito desejado com sua fala. Estando o autor em uma situação em que já seria esperado que houvesse humor (em um *stand-up comedy*, por exemplo), resta-lhe apenas surpreender com o conteúdo de seu enunciado, uma vez que a forma humorística não estará necessariamente rompendo quaisquer expectativas, desafiando quaisquer dogmas do discurso sério e oficial, isto é, não há um caráter revolucionário do emprego da forma nesta situação.

Em oposição, quando encontramos a inserção de imagens, formas, gêneros, entonações, isto é, quaisquer elementos típicos do humor em um enunciado ou gênero cujos interlocutores não esperariam normalmente encontrá-los (como em nosso *corpus*, pertencente à esfera educacional), há um caráter revolucionário não só no conteúdo destes elementos, mas também na forma. Nesse caso, a própria presença de um elemento humorístico é inesperada, desafiadora e, portanto, carrega um caráter desafiador, questionador e que se aproxima da ambivalência, ao destruir as concepções anteriores de um gênero típico para reconstruí-las a partir de um novo olhar.

A resposta para tal distinção estaria, talvez, no conceito de carnavalização em Bakhtin (2013 [1963]) – a penetração do carnaval nos âmbitos em que predomina o sério. No entanto, este fenômeno também perde forças com o declínio da vida carnavalesca, tornando-se uma tradição literária inspirada em literatura carnavalizada. Além disso, uma vez que não há mais a linguagem carnavalesca para se opor à linguagem carnavalizada, essa distinção perde força de contraposição na contemporaneidade. Sendo assim, como entender a carnavalização nos tempos atuais de um gênero da esfera educacional – isto é, em um contexto totalmente desassociado de qualquer tradição literária carnavalizada?

Outras propostas metodológicas buscam sistematizar os conceitos bakhtinianos sobre o riso de forma a operacionalizá-los para a análise de *corpora* atuais. Vale (2012), por exemplo, propõe que a linguagem do riso bakhtiniana seria a representação linguageira do riso enquanto reação física que representa uma dentre as possíveis atitudes responsivas do interlocutor do enunciado. Tal linguagem seria marcada triplamente pelo objetivo de *fazer-rir*, por um ponto de vista sobre o mundo e pela escolha (estratégica) do sujeito entre elementos linguageiros, semânticos e formais disponíveis tanto para a organização quanto para a configuração das formas discursivas elaboradas com este intuito.

Por outro lado, Gruda (2011) toma o discurso humorístico

como essa possibilidade de “trapacear com a língua” e como forma ou tipo de discurso que possibilita uma produção de sentido contra-hegemônica ou diferenciada dos discursos dominantes. O humor será tomado como um discurso à deriva caracterizado pela busca de inversão e a deformação do que é sério e/ou instituído. (GRUDA, 2011, p. 749)

Pode-se subentender, da citação acima, a consideração de que o humor seria localizado, na concepção deste autor, na forma de abordagem do objeto de sentido – uma questão de tema, portanto. Essa teorização se aproxima à perspectiva bakhtiniana dos gêneros paródico-travestizantes como um conjunto uno com um objetivo comum de contrapor-se ao discurso sério e, pela ridicularização, expor seus pontos fracos e sua incompletude.

Temos, ainda, a proposta de Discini (2006), que reflete sobre a transposição da linguagem do carnaval para a literatura, de forma a instalar a visão carnavalesca de mundo, buscando “ratificar a carnavalização como categoria analisável nos textos.” (DISCINI, 2006, p. 72), a partir da noção do limiar – o inacabamento:

O limiar sustenta a carnavalização nos discursos polifônicos. Fala-se agora de uma forma alterada de inacabamento, se tomarmos como parâmetro a imagem grotesca rabelaisiana. Em Rabelais temos o inacabamento em função do riso estridente; em Dostoiévski esse efeito estará em função do cômico-sério e do riso reduzido. (DISCINI, 2006, p. 76)

O efeito do limiar poderia, ainda, aparecer em quaisquer das características de um texto: no tempo, que é excluído do tempo histórico, biográfico; no espaço, ligado ao clima carnavalesco do herói; nos personagens, que quebram com as expectativas que lhe são postas e se mostram confusos, complexos, inacabados; e no narrador, em cuja voz se entrecruzam diversas entonações.

A partir da apresentação dessas diferentes visões sobre a localização do riso enquanto fenômeno discursivo, levantamos dois pontos. Primeiramente, a confirmação de que há uma indefinição sobre o tema na teoria bakhtiniana que abre margem para interpretações distintas, como visto pelas propostas de vários autores acima. Em seguida, e em consequência, o fato de que cada uma ilumina apenas uma parte de um problema maior, uma vez que todas apresentam elementos distintos que não se anulam, mas *se complementam*, formando um quebra-cabeças que, aos poucos, nos revela o problema do humor no discurso.

Sendo assim, torna-se necessária a definição de um caminho teórico-metodológico em meio a todas as perspectivas encontradas que convenha aos objetivos de nossa análise e nos ajude a compreender os fenômenos presentes em nosso *corpus*, tendo em mente que este pertence a uma esfera que não tem como prerrogativa o humor e cuja memória discursiva partilhada pela “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56), inclusive, é geralmente marcada por um caráter autoritário, sério e austero. Não obstante, encontramos nos enunciados que analisaremos elementos e aspectos humorísticos – o movimento do humor anteriormente mencionado. Resta-nos caracterizar o que é este movimento e como ele se apresenta.

3.3.1. Caracterização do movimento do humor

Até o momento, apresentamos diferentes concepções sobre o riso e suas manifestações discursivas, as quais, conforme propomos anteriormente, convergem de modo que, juntas, elas caracterizam de maneira complexa e multifacetada os enunciados e gêneros de cunho humorístico.

No entanto, conforme apontado anteriormente, o *corpus* de nossa pesquisa encontra-se em uma esfera que não é associada geralmente ao humor – a esfera educacional – e, ainda assim, observamos elementos humorísticos em seus enunciados. Como entender essa disposição específica do fenômeno do humor?

Retomando, podemos entender todo o desenvolvimento de Bakhtin sobre o tema do riso como um estudo diacrônico de um conjunto de fenômenos e práticas ligadas ao riso que se alteram conforme a situação histórico-social em que se encontram e se constroem em relação dialógica com as formas do sério que encontram. Estas, entretanto, não seriam desvinculadas entre si e sim manteriam, como elemento unificador, um modo específico de observar a realidade (especialmente a linguagem alheia enquanto objeto) e reagir a ela: por meio de uma cosmovisão libertadora, questionadora e universalizante, motivada pela tentativa de construção de um segundo mundo e uma segunda vida social para a qual o indivíduo poderia fugir das coerções de seu cotidiano.

Ainda nas exposições de Bakhtin sobre as formas da cultura cômica popular e da linguagem carnavalesca, vemos o estabelecimento de uma lógica própria de constituição de seus enunciados, a qual determina: a forma como os objetos do sentido podem ser abordados – por um ponto de vista rebaixador, destronador, absurdista, marcado pela chave da subversão, desestabilização e questionamento; a relação entre interlocutores – de apagamento das hierarquias e distanciamento para construção de uma horizontalidade que é a base do tom cômico proposto por Bakhtin; e a relação com os enunciados preexistentes – que tornam-se candidatos à parodização e à ridicularização dentro da lógica paródico-travestizante.

Tendo em vista essas variadas abordagens para o mesmo fenômeno encontradas ao longo da obra de Bakhtin, assumimos neste trabalho que o humor se manifesta linguístico-discursivamente por diversas formas que *não se excluem entre si* – seja como tom, seja como tema, seja como projeto discursivo, seja em nível estilístico, etc. – e, mais importante ainda, em diversas situações de fala.

Assim, consideramos que todos os pontos de vista anteriormente identificados no pensamento bakhtiniano, bem como os trabalhos de Vale (2012), Gruda (2011) e Discini (2006), entre diversos outros, são *complementares*, ao apresentarem diferentes visões

sobre elementos linguístico-estilísticos que caracterizam *enunciados e gêneros tipicamente humorísticos*⁴⁴.

Corroborar essa interpretação a percepção do entretenimento trazida em Coan (2012), que trata o elemento lúdico como um dos constituintes da natureza psíquica humana e uma das bases da cultura. Assim, o riso poderia ser identificado como uma força organizadora e refratora da existência individual e social desde as primeiras expressões languageiras até a atualidade, capaz, portanto, de organizar em torno de si enunciados e gêneros com características específicas e definidas.

Entre essas características, citamos: o ponto de vista específico sobre o mundo; o objetivo de fazer-rir (com um viés possivelmente desafiador) do autor que, para isso, emprega recursos languageiros de forma estratégica; e a tomada do objeto de sentido com o objetivo de subverter expectativas e padrões instituídos, o que é concretizado por cada elemento constituinte do enunciado, que desafia os padrões estabelecidos e se instaura na região do limiar.

Assim, se temos, por um lado, gêneros tipicamente sérios, temos, por outro lado, *enunciados e gêneros tipicamente humorísticos*, cuja função na vida social é o *divertir*. Isto é, tais enunciados são elaborados pelo seu sujeito-autor tendo como objetivo discursivo o divertimento do interlocutor, que pode ou não se exteriorizar por meio do riso enquanto expressão corporal.

Esse divertimento está relacionado, mais intimamente, ao prazer não pragmático, isto é, não relacionado de alguma forma à sobrevivência, ou, para trazer ao contexto atual, não relacionado às exigências e necessidades do mundo oficial. Por consequência, os gêneros humorísticos atuais ainda carregam consigo (ainda que em forma de resquícios) os princípios centrais da liberdade, da transgressão dos moldes preestabelecidos e da oposição às esferas oficiais, permitindo ao indivíduo uma fuga momentânea para uma realidade de desobrigações pragmáticas, em que o único objetivo é que ele se divirta. O indivíduo é, assim, levado a se alienar de sua realidade e das coerções do mundo oficial por um momento para adentrar em um mundo em que as tensões sociais e culturais estão

⁴⁴ Em diálogo com Possenti (2018), surgiu, em nossas reflexões, um questionamento sobre a possibilidade de transpor as considerações do autor para a teoria bakhtiniana e, assim, considerar o riso como fenômeno organizador de uma esfera da comunicação discursiva própria – uma esfera humorística. No entanto, essa ideia mostrou precisar de mais aprofundamento para ser melhor elaborada, de forma a ultrapassar o escopo desse trabalho. Assim, nessa pesquisa, consideraremos apenas a existência de enunciados e gêneros tipicamente humorísticos.

mais relaxadas; em que há maior liberdade de pensar, dizer e agir sem consequências tão graves⁴⁵.

Especificamente na contemporaneidade, tais enunciados e gêneros humorísticos seriam responsáveis por gerar um espaço para além do mundo oficial que pode ser empregado tanto para reaproximá-lo com o universo capitalista dos meios de produção (dando-se aí o entretenimento enquanto indústria cultural que Coan (2012) menciona), quanto para afastá-lo ainda mais, rumo à crítica e, em última instância, à subversão dos gêneros e formas sérios, monotonais, dogmáticos, fechados.

Enquanto gêneros tipicamente humorísticos atuais, podemos elencar piadas e outras narrativas com objetivo de fazer rir, como anedotas, *sketches* e *stand-ups*; programas televisivos cujo intuito é apresentar variedades divertidas e inesperadas aos telespectadores, como *talk shows*, *reality shows*, programas de auditório, além dos programas exclusivamente humorísticos; e os gêneros citados por Bakhtin que ainda sobrevivem, ainda que com menor destaque, como espetáculos circenses, apresentações de números de feiras livres e praças públicas e ritos festivos – destacando-se o carnaval, que possui em nosso país uma relevância cultural tão significativa quanto a descrita pelo filósofo na Europa medieval.

Tais gêneros partilham uma origem e história, tal como descrito por Bakhtin em detalhes, e, portanto, possuem determinadas características comuns, ainda que cada gênero (ou cada enunciado específico) escolha lidar mais ou menos com este *background* discursivo: estamos falando, especificamente, do sistema de imagens e valores grotescos e do tom predominantemente cômico.

Caracterizamos, assim, os gêneros humorísticos. Há que se lembrar, no entanto, que nosso *corpus* não é composto por esses, e sim por enunciados educacionais com elementos e características humorísticas presentes, de modo que é relevante para nossa pesquisa diferenciar entre essas duas modalidades de fenômenos do riso na contemporaneidade⁴⁶ e suas particularidades específicas. Assim, o desafio que se coloca

⁴⁵ Entra aqui o problema dos tabus no discurso humorístico abordado por Possenti (2018) como um dos problemas de pesquisa gerados pela interpretação do humor como uma esfera: até que ponto “tudo vale” no humor contemporâneo, e em que ponto a recepção daquele humor passa de positiva, reconhecendo nele uma crítica ácida, mas necessária, para negativa, em que não se percebe mais um caráter de subversão e desafio, e sim de preconceito e discurso de ódio?

⁴⁶ A separação entre enunciados primordialmente humorísticos de enunciados em que o humor aparece, mas não é objetivo central, é especificamente complicada para a delimitação das fronteiras entre arte e humor, razão pela qual não elencamos como gêneros do humor nenhuma manifestação artística, como

é compreender a sincronia atual do fenômeno do riso para poder determinar qual o lugar de manifestações humorísticas que se dão em enunciados de esferas predominantemente sérias.

Retomando Possenti (2018), um importante aspecto a ser abordado sobre o humor na contemporaneidade é a sua institucionalização. Por um lado, isso reforça seu caráter específico de espaço social definidor de práticas próprias (e, em consequência, gêneros próprios), afetando positivamente a percepção social do riso atual.

Por outro lado, estabelece-se uma diferença significativa com relação ao humor medieval, que se caracterizava pelo caráter extraoficial, o qual lhe dava um radicalismo inerente que, em um humor institucionalizado, acaba por se perder ou, pelo menos, mudar de forma (mas não necessariamente se esgotar). De fato, podemos interpretar o descompromisso do humor contemporâneo com a verdade e com o politicamente correto que Possenti (2018) aborda como uma expressão vestigial dessa natureza de desafio ao âmbito oficial e às autoridades.

No entanto, em contraposição ao cenário medieval, observamos que as formas do humor atuais, ao serem institucionalizadas, tornam-se *loci* em que é permitido (no sentido de que é concedido pelas autoridades e instituições oficiais) extrapolar os limites típicos e padronizados de um gênero, o que, por oposição, reforça a impossibilidade da presença do humor nos demais gêneros. Assim, esse desafio à necessidade de expressão da verdade, do humano e do belo é, até certo ponto, tolerada e esperada pelo interlocutor desses gêneros, perdendo em parte seu caráter contestador.

Um exemplo disso é o gênero do *stand-up*, em que um indivíduo conversa com a plateia sobre temas e histórias de seu cotidiano, podendo inclusive utilizar de imagens grotescas (predominam, por exemplo, as imagens do baixo corporal) e linguagem carnalizada (como o uso de palavrões e formas linguísticas mais íntimas para se referir à plateia). Por ser institucionalizado e reconhecido como um gênero em que esses aspectos estão presentes, é concedido ao humorista abordar certos tópicos de forma mais pungente e agressiva, o que é justificado pela situação em que a fala ocorre. Por sua vez, situações em que ocorrem falas de caráter humorístico em momentos inapropriados são

filmes, músicas ou literatura, para evitar a abertura de uma caixa de Pandora. Acreditamos que esta discussão, embora extremamente interessante e complexa, não está no escopo de nosso estudo, nem contribui para o entendimento dos fenômenos que estão sob análise.

condenadas justamente por não estarem ocorrendo dentro do gênero humorístico correspondente.

Há, portanto, uma separação entre tipos de gêneros que já é anunciada em Bakhtin (2010 [1965]), ao tratar de gêneros cômicos em contraposição a gêneros sérios, e que se consolida na atualidade, formando de fato grupos distintos entre enunciados em que é esperado encontrar alguma forma do riso e enunciados em que, em teoria, devem ser monotônicos e sérios. No entanto, em uma tendência oposta, conforme Coan (2012) aponta, cresce cada vez mais a inserção de elementos humorísticos em gêneros sérios com intuito mercadológico – a indústria do entretenimento.

Deve-se definir a relevância da distinção entre a própria natureza destas manifestações humorísticas em comparação com as que ocorrem nos enunciados humorísticos. Isto é, há uma diferença fundamental em empregar formas linguístico-discursivas tipicamente humorísticas em gêneros em que o humor já é institucionalmente reconhecido e, portanto, possui uma própria percepção da realidade, e em um enunciado que, ao pertencer a um gênero ou esfera primordialmente sério, parte de outra concepção da vida social e submete-se a outros condicionamentos⁴⁷. Neste último caso, a pergunta que cabe é: com que intenção ocorre emprego das formas típicas do humor em um enunciado de esfera distinta, a partir da percepção social que a mesma tem do humor⁴⁸?

Nosso *corpus* é de grande relevância para responder a estas questões, uma vez que trabalharemos com videoaulas, que, pelo menos à primeira vista, estão inseridas prototipicamente na esfera educacional. Ainda assim, encontramos nestes enunciados o uso de recursos linguísticos e discursivos humorísticos, os quais são empregados pelo sujeito-autor do enunciado com funções específicas e estratégicas, tendo em mente a recepção deste pelo seu interlocutor presumido. Como exemplos, citamos a presença, em

⁴⁷ Essa distinção aparece rapidamente em Bakhtin (2019 [1965]) quando o autor aborda o ambiente em que circulam os discursos paródico-travestizantes na Roma e na Grécia Clássica, sendo que aquela leva além a intenção de produzir duplicatas cômicas para todo discurso sério, criando uma verdadeira cultura do riso: “Era especialmente rica e diversificada a criação paródico-travestizante da baixa Itália. Aí prosperavam jogos e adivinhas burlescas e paródicas, paródias de discursos científicos e jurídicos, floresciam formas do diálogo paródico (*agon*), variedade que compunha uma parte construtiva da comédia grega. Aí a palavra vive uma vida inteiramente distinta daquela vivida nos gêneros elevados diretos da Grécia.” (BAKHTIN, 2019 [1965], p. 31).

⁴⁸ Um ponto interessante a se pensar na questão da percepção social do riso e do humor é sua proximidade com a ideologia do cotidiano, haja vista o caráter popular do riso tal como apresentado por Bakhtin e que pode ser visto também na atualidade, o que faz com que gêneros com tais historicidades interajam e se influenciem de forma acentuada.

meio ao enunciado, de gêneros humorísticos, como a piada e o *sketch*, e o emprego de recursos como o destronamento (em relação à figura do professor) e o rebaixamento (principalmente na representação do aluno).

Disso pode-se concluir que, no horizonte social e ideológico em que estes enunciados estão inseridos, embora tenha ocorrido a institucionalização de gêneros humorísticos, as fronteiras entre o riso e a austeridade não são intransponíveis, permitindo influências do primeiro para as demais esferas monotonais. No entanto, isso nada nos diz da maneira como o humor é percebido, isto é, se há uma percepção social de inferiorização e desvalorização do riso em relação aos enunciados de tom sério (ou outros sobretons mais complexos, como visto em Coan (2012) em sua exploração do conceito de entretenimento na contemporaneidade), de forma que a análise poderá iluminar melhor esta questão mais à frente.

De qualquer modo, podemos afirmar desde já que há um movimento de diálogo entre estas duas instâncias sociodiscursivas semelhante ao que Bakhtin nomeia “carnavalização”, a qual se dá no contexto atual na forma de uma *modalidade de relações dialógicas entre gêneros humorísticos e gêneros sérios* para, por meio da apropriação de certos gêneros, sistemas imagéticos ou mecanismos linguístico-discursivos, conferir ao enunciado sério um efeito similar ao obtido pelo discurso humorístico (liberdade, transgressão de padrões, etc.) e, com isso, atingir determinado efeito em seu enunciado, como, por exemplo, apelo popular.

Aqui reside a produtividade da caracterização do humor em gêneros sérios para a nossa pesquisa em específico: ao definir que há um *locus* cultural-ideológico em que é esperado encontrar humor, ao mesmo tempo definimos em contraste todos os outros *loci* em que a inserção de elementos, gêneros ou formas tipicamente humorísticas ainda é capaz de surpreender o interlocutor e desestabilizar a estrutura previamente definida do gênero, como é o caso do humor na esfera educacional. Sendo assim, não só definimos qual a relevância de analisar a presença de um elemento humorístico em uma esfera tipicamente séria, dogmática e fechada, mas também iluminamos a forma com que o humor pode, ainda que de forma limitada, representar uma postura de desafio, resistência, destruição das normas impostas pelas camadas superiores para criação de novas estruturas mais livres, democráticas e pluritônicas.

Quando falamos, portanto, de “movimento do humor”, estamos falando de uma possível carnavalização dos enunciados de videoaula pela entrada de elementos, gêneros, valores e imagens tipicamente humorísticos em um gênero da esfera educacional. É esta questão que pretendemos analisar de forma mais aprofundada em nosso *corpus*, buscando sua materialização na composição dos enunciados e os efeitos decorrentes. No entanto, nosso *corpus* não é o único nem o inaugural de uma tendência que vem marcando a educação em diversos níveis e de diversas formas, a saber, a entrada de elementos do humor em gêneros educacionais.

3.3.2. *Percepções sobre o movimento do humor na esfera educacional*

Humor e educação nem sempre foram esferas passíveis de interação, principalmente no contexto da instituição escolar. No entanto, como Lara (2018) menciona,

As fronteiras do espaço escolar expandiram-se e expandem-se constantemente após o *boom* tecnológico e a popularização da *internet*. Essa extensão e expansão do campo didático-pedagógico para além das fronteiras do espaço escolar físico, popularizada no Brasil, a princípio, pelas unidades de ensino superior à distância e de cursos profissionalizantes, hoje já abrange as unidades de ensino básico com, principalmente, a oferta de supletivos para o Ensino Médio e até mesmo de Cursos Pré-vestibulares. (LARA, 2018, p. 14)

Como consequência dessa maior abrangência da esfera educacional, o que encontramos atualmente é uma maior influência e trânsito entre imagens, formas e mecanismos linguístico-estilísticos de gêneros humorísticos para gêneros educacionais. Esse movimento é cada vez mais reconhecido e institucionalizado, constituindo, inclusive, estratégia intencional de empresas que oferecem cursos pré-vestibulares para chamar seus clientes, promovendo o humor como parte integral do processo de ensino-aprendizagem (LARA, 2018).

No entanto, muito antes dessa presença institucionalizada, o humor já é citado como uma estratégia de didatização de conteúdos em Bakhtin (2019 [1965]), ao abordar as intenções autorais por trás da *Coena Cypriani*:

Mas qual é a intenção do autor dessa obra? Qual a sua atitude em relação à sagrada escritura? Para essas perguntas os pesquisadores têm diferentes respostas. Todos, evidentemente, concordam que aí ocorre um certo jogo com a palavra sagrada, mas o grau de liberdade e o sentido desse jogo são apreciados de diferentes maneiras. *Vários pesquisadores afirmam que o objetivo desse jogo é o mais ingênuo, algo puramente mnemônico: ensinar brincando. Para ajudar os fiéis – que até recentemente eram pagãos – a recordar melhor as imagens e*

os acontecimentos da Sagrada Escritura, o autor da Coena Cypriani urdiu dela a imagem mnemônica de um banquete. Outros pesquisadores veem na Coena uma franca paródia sacrílega. (BAKHTIN, 2019 [1965], p. 48, grifos nossos)

Essa passagem evidencia que há um histórico de relações dialógicas entre formas e gêneros do humor e da educação que antecede em muito a sua institucionalização. Podemos citar, por exemplo, o movimento fortemente embasado e já consolidado do emprego do *lúdico* no ensino infantil. Rapeepisam, Fung, Wong e Depickere (2006) nomeiam essa prática *learn through play* (“aprender pela brincadeira”), apontando sua importância e relevância no contexto da educação formal:

Até agora sabemos que a brincadeira é uma atividade essencial para aprimorar e desenvolver crianças física, mental, emocional e socialmente. A brincadeira também ensina uma criança a reagir e manejar circunstâncias por meio de atividades prazerosas. É uma parte integral do processo de desenvolvimento infantil. Consequentemente, a brincadeira tem seu valor como meio de aprendizagem de crianças. [...] A brincadeira prepara crianças para o aprendizado acadêmico conforme elas iniciam seus anos escolares e em todos os passos ao longo do caminho. A ideia de modificar jogos e brinquedos tradicionais na sala de aula tornou-se uma das mais essenciais áreas para a psicopedagogia. (RAPEEPISAM, FUNG, WONG E DEPICKERE, 2006, p. 29)⁴⁹

Os autores contrapõem essa prática já consolidada e largamente utilizada no ensino infantil a uma mais recentemente desenvolvida, chamada *edutainment* (em português, edutretenimento). Segundo os autores, o termo foi utilizado pela primeira vez na indústria computacional para descrever programas em CD-ROM utilizados com o intuito de ensinar por meio do entretenimento. Desde então, suas aplicações foram aumentando em quantidade e em variedade, transformando-se em uma verdadeira alternativa aos métodos presenciais de educação por uso de mídias diversas. Exemplos incluem jogos (interativos ou não), shows de ciência, museus, zoológicos, programas televisivos, jogos digitais, sistemas de ensino à distância, etc.

Afastando-se da sua aplicação lúdica, no entanto, o caráter comercializável do *edutainment* transforma-o gradativamente em uma ferramenta de marketing de empresas, de forma que vários tipos de mídias utilizadas para este fim são considerados também *commodities* comerciais. Os autores apontam, como exemplos, programas de televisão,

⁴⁹ Tradução livre do original: “So far we know that play is an essential activity to improve and develop children physically, mentally, emotionally, and socially. Play also teaches a child to react and handle circumstances around enjoyable activities. It is an integral part of child’s development process. Consequently, play has its value as a mean in children’s learning. [...] Play prepares children for academic learning as they begin their school years and each step along the way. The idea to modify traditional games and toys into the classroom become one of the most essential areas for psycho-pedagogy.”

jogos de videogame ou computador, livros e revistas, bem como institutos educacionais, que se utilizam desse conceito para atrair pais e alunos que acreditem na prevalência desse método de ensino sobre o método de aulas presenciais.

Por fim, os autores ainda trazem um ponto de discussão muito presente na atualidade, relacionado à eficácia ou não da inserção desses dispositivos midiáticos na educação. Essa questão é melhor desenvolvida por Lara (2018), que contrapõe duas tendências em atitudes de professores com relação ao uso do humor e/ou do entretenimento na educação. De um lado, há uma percepção positiva e otimista, representada por Engracio (2008), em que, ao penetrar o ambiente escolar, geralmente percebido como autoritário pelos alunos, o humor é capaz de provocar mudanças positivas passíveis de incrementar seu aprendizado, reduzindo os seus níveis de estresse e contribuindo para a sensação de bem-estar. Nesse sentido, a presença do humor pode ser interpretada como próxima ao riso bakhtiniano, ao assumir a função de transpor o aluno para um segundo mundo, mais lúdico e permissivo que o oficial.

De outro lado, e tão relevante quanto, está a compreensão do humor como atrapalhador do processo de ensino-aprendizagem, em diversos sentidos. Lara (2018) defende que há uma espetacularização da aula, que se torna aula-show:

A, podemos dizer, “indústria do vestibular”, que capitaliza através de ofertas de “soluções” para o acesso às grandes universidades, acarretou mudanças no cenário escolar, dentre elas, a que denominamos de espetacularização da aula. Chamamos “espetacularização”, pois, o que encontramos nas salas de aula atualmente, no Brasil, sobretudo nas de Ensino Médio e Cursinho Pré-vestibular e que se relaciona ao espetáculo pela apropriação – voluntária ou não –, por parte dos professores, de elementos como música, dança, humor e teatro. (LARA, 2018, p. 116)

A passagem representa uma forte tendência de crítica ao humor como elemento puramente comercial na sala de aula, o que acabaria por esvaziar a aula de seu conteúdo, sua seriedade e relevância para torná-la mais palatável e menos entediante para os alunos. Próxima a essa percepção, tem-se a de que a seriedade é um aspecto importante do gênero aula, no sentido de que é uma característica da situação socio-hierárquica entre os participantes cuja importância estaria em preparar os alunos para as responsabilidades e austeridades da vida adulta. Ainda, há uma terceira posição, representada por Paris (2013), que analisa a prática do humor na sala de aula e encontra um uso marcado de estereótipos e preconceitos em falas de professores de cursos pré-vestibulares, os quais

não estão ligados ao conteúdo e sua didatização, e sim à descontração dos alunos pelo uso de “humor controverso”, o que nem sempre tem o efeito desejado.

A partir da consideração dessas duas posições, Lara (2018) sintetiza as diversas funções do humor na educação:

Inicialmente, considerávamos a presença do humor nos cursinhos pré-vestibulares como um recurso eficaz para a interação professor-aluno, porque considera o aluno nas relações de ensino/aprendizagem, por trazer referências do mundo deste outro (aluno). Hipotetizávamos sobre a presença do humor ser uma possibilidade de rompimento com o ambiente hostil que é o escolar na história do Brasil. O desenvolvimento do trabalho nos mostrou que esta é apenas uma leitura e que o uso do humor, a partir dos *memes*, nas relações de ensino, é ambivalente, ou seja, ora pode produzir efeitos positivos, ora efeitos negativos, a depender da leitura feita e do diálogo na memória de enunciados que o leitor estabelece. Assim, o humor pode ser eficaz para aproximar o aluno do professor e do espaço educacional, amenizando as hierarquias, ou não, nesse caso ele pode causar distanciamento, reforçando coerções comuns ao ambiente escolar. (LARA, 2018, p. 159)

Sendo assim, o trecho aponta para o fato de que, mesmo nas situações em que seu uso permita uma aproximação entre as figuras do professor e do aluno, tendendo a horizontalizar uma hierarquia marcada, o humor, nesse caso, não tem um caráter desafiador e revolucionário como em Bakhtin. Em vez disso, é possível que ocorra um reforço do aspecto autoritário da instituição escolar, ao reproduzir discursos, imagens e estereótipos com intenção unicamente negativa o que, ao contrário de promover o bem-estar e a diminuição do estresse da turma, pode causar constrangimento e levar os alunos a não participar do processo de ensino-aprendizagem.

Há mais um ponto a ser considerado sobre o histórico das relações dialógicas entre humor e educação, particularmente no contexto brasileiro: a tradição dos programas de televisão educativos, na qual nosso *corpus* se inscreve, uma vez que sua transmissão se dá por meio televisivo inicialmente, para depois ser inserida no meio digital.

Carneiro (1999), considerando como programa educativo qualquer programa produzido com uma intencionalidade educativa, informa que o Estatuto da Criança e do Adolescente já apontava, em 1990, para a obrigatoriedade da transmissão de programas educativos em faixas de horário recomendadas para o público infanto-juvenil. Já para o público não infantil, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em decreto de 1967, instituiu a obrigatoriedade da transmissão diárias de

programas educativos tais como transmissões de aula, conferências, palestras e debates, com o intuito de atingir e educar adolescentes e adultos fora da rede regular de educação.

Tais programas vão se remodelando ao longo do tempo para possuir um caráter mais atrativo aos telespectadores, o que é feito por meio do apelo ao entretenimento. Sendo assim, os programas adquirem um aspecto humorístico, dramatizado, dinâmico e mais pessoal, que tornaria o aprendizado mais cativante – e, em consequência, mais eficiente:

As crianças, segundo pesquisa de Schramm, eram mais intolerantes que seus pais em relação à proposta de assistir a programas educativos em suas casas. Mas apesar da não-aceitação da programação educativa, pois elas buscam sempre a diversão na televisão, não recusavam o aprendizado proporcionado pela programação de entretenimento. Pelo contrário, gostavam de programas que proporcionassem *incidental learning* [aprendizado incidental]. Aprendiam com a programação sem intenção educativa. Este estudo reconheceu a televisão como fonte de fantasia, informação e formação. (CARNEIRO, 1999, p. 30)

Surgem assim programas como *Vila Sésamo*, nos EUA, e o nacional *Castelo Rá-Tim-Bum*, sendo que este último, segundo a autora:

[...] rompe com a concepção hegemônica de programa educativo como "gênero escolar", que pressupõe público cativo e mediação na sala de aula. Mostra a possibilidade de mediar pedagogicamente a produção em televisão por meio da inscrição da intencionalidade em diversos formatos de televisão. Desmente a incompatibilidade de convivência da finalidade educativa com as linguagens, o timing e o interesse maior da televisão: a audiência. (CARNEIRO, 1999, p. 33)

Atualmente, temos ainda uma nova etapa do desenvolvimento da relação entre os meios de entretenimento popular e a educação, o qual é nomeado por Américo (2007) de *T-learning*. O conceito faz referência à convergência de duas tecnologias – a televisão e a internet –, com o objetivo de educar e entreter ao mesmo tempo. As vantagens dessa nova mídia educativa estão na democratização do acesso ao conhecimento, tendo em vista a disseminação da televisão como meio principal de informação no Brasil, em conjunção com as características próprias do meio digital, especialmente da Web 2.0 (MODOLO, 2012): personalização da experiência digital pelo usuário, permitindo um papel ativo do aluno no processo de aprendizagem; flexibilidade na escolha do conteúdo a ser acessado e das tecnologias pelas quais se acessa, o que pode proporcionar um maior engajamento do indivíduo na construção do conhecimento; e a interatividade, que auxilia na comunicação entre as partes envolvidas na situação de aula.

Nosso *corpus* está localizado, portanto, nesse último movimento de relação entre a educação e o humor/entretenimento, uma vez que o projeto *Hora do ENEM* une elementos digitais a um programa transmitido pela televisão (e posteriormente disponibilizado no YouTube).

A presença do humor no programa é, portanto, reflexo e refração de um movimento já em voga que tem por objetivo, conforme os princípios da cultura do riso popular apontados por Bakhtin, horizontalizar as hierarquias e anular o aspecto autoritário, sério e dogmático presente na “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56) com relação à situação de sala de aula para atrair e incentivar o acesso da população à educação, de forma a dar autonomia e voz ao indivíduo sobre o seu próprio processo de aprendizagem. No entanto, há que se levar em conta as ressalvas apontadas por Lara (2018) sobre a efetividade na prática dessa ideia, isto é, como se dá a materialização desse movimento do humor nas videoaulas, se há aspectos que representem a força revolucionária e crítica do riso ou não, e a respectiva atitude responsiva dos interlocutores. É o que esclarecerão as análises dos capítulos a seguir.

4. ANÁLISE DO MOVIMENTO DO HUMOR: VERSÃO ANTERIOR DO PROGRAMA

Nesse capítulo, começamos a analisar como se dá o movimento do humor, especificamente na videoaula lançada em 2017, que tem como título *Hora do ENEM / Gêneros Textuais e uma estudante multifacetada - Ep. 193*. O enunciado em questão aborda o tema dos gêneros textuais, com o viés específico da identificação do gênero de um enunciado. A professora principal da videoaula (PR, *PRofessora*, nas transcrições), responsável pelas explicações, orientações e pelo comentário da questão, é a Prof.^a Vanessa Reis, do projeto Ser Cidadão, enquanto a professora responsável pela resolução da questão do ENEM (PC, *Professora Convidada*, nas transcrições) é a Prof.^a Josi Motta, da plataforma *online* paga de cursinho pré-vestibular Pró Universidade. Por fim, a convidada para a entrevista do bloco final (CO, *CO*nvidada, nas transcrições) é Clara Ferrer, escritora, formada em geologia e estudante de cinema. O apresentador (AP, *AP*resentador, nas transcrições) é Land Vieira.

Apontemos, primeiramente, algumas características gerais do programa *Hora do ENEM*. Em geral, ele possui uma programação regular: em cada dia da semana, vai ao ar o programa referente a uma área do conhecimento específica, sendo depois adicionado ao YouTube. No caso de Linguagens e Códigos, a cada semana, toma-se como objeto de discussão uma das disciplinas que a área abarca, a saber: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. A área de Redação, por sua vez, é abordada separadamente, em outro dia da semana.

A partir dessas informações gerais, entraremos a fundo na primeira videoaula que constitui o nosso *corpus*, analisando todos seus níveis de constituição. Na *construção composicional*, enfocaremos as articulações composicionais (BAKHTIN, 2010 [1924]) que constroem o todo do enunciado, analisando sua natureza, disposição e as relações que estabelecem entre si. No *conteúdo temático*, o objeto de análise é a avaliação social (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) que motiva o estabelecimento do conteúdo temático do enunciado, orientando a seleção, o recorte e a abordagem que é feita dos objetos do conhecimento tematizados. Finalmente, com relação ao *estilo* do enunciado, analisaremos separadamente elementos verbais (como as escolhas de linguagem, a enunciação expressiva e a gestualidade) e audiovisuais (como a vinheta e o cenário), pelos quais

poderemos, entre outras coisas, acessar características da *orientação social* (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) do enunciado que nos revelem como está estabelecida a relação socio-hierárquica com o interlocutor presumido e como o humor interfere e modifica essa relação.

4.1. O movimento de humor na construção composicional da videoaula de 2017

A primeira questão a se notar sobre a construção composicional de ambas as videoaulas que compõem nosso *corpus* é a sua divisão em *blocos*, isto é, sequências complexas de planos e cenas (segundo as definições oferecidas pelo manual de Gerbase (2012)) que são definidas por um tema ou objetivo. A nomenclatura é comum na linguagem televisiva e radiofônica para se referir à separação do programa completo em partes entre as quais são inseridos os intervalos, ou *breaks* (cf. verbete ‘Intervalo’, Brasil (2021c)). Como o *Hora do ENEM* é veiculado primeiramente na televisão para depois ser inserido no YouTube, a opção por uma nomenclatura mais próxima da linguagem televisiva é justificada.

Devido à natureza verbivocovisual da videoaula, tais blocos constituem as *articulações composicionais* (BAKHTIN, 2010 [1924]) principais que constroem esses enunciados, cujo funcionamento é similar ao de capítulos em um livro, ou seções em um artigo. Em geral, a versão anterior do programa apresenta as seguintes articulações composicionais:

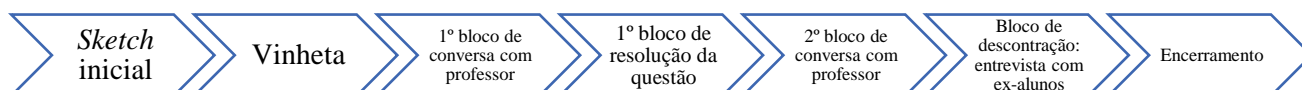


Figura 5: Representação gráfica do modelo de organização em blocos da versão anterior do programa

Assim, nomeamos *blocos de conversa*⁵⁰ com professor as seções em que o apresentador faz perguntas para o professor sobre a matéria e a prova em geral, sem entrar em questões do ENEM, momentos estes que ocorrem em outro bloco – o de *resolução da questão*. Além disso, o *bloco de descontração* final foi assim nomeado, pois representa

⁵⁰ O uso do termo “conversa”, e não “entrevista”, para descrever a interação entre o apresentador e os professores no enunciado tem como objetivo marcar a informalidade que caracteriza essa troca verbal, diferentemente de uma entrevista, que traz consigo uma seriedade típica da esfera jornalística. Além disso, cabe ressaltar o fato de que, em diversos momentos, os próprios interactantes referem-se à interação de que participam como uma “conversa”, como em: “vale até *conversar* um pouquinho sobre ele antes de irmos ao texto da questão” e “cê tem a função fática que é o que a gente tá fazendo aqui esse *bate-papo*”, exemplos retirados do enunciado de 2017.

um momento em que o objeto do conhecimento selecionado para a aula é total ou parcialmente deixado de lado e substituído, na versão anterior do programa, por uma entrevista com ex-alunos do ensino básico, profissionais ou mesmo professores com histórias interessantes.

Tendo descrito as articulações composicionais principais nessa versão do programa, vejamos como esse modelo se dá na prática no enunciado em questão. Observemos, primeiramente, a duração de cada bloco:

Blocos	Minutagem e duração do bloco
Sketch inicial + Vinheta	00:00 – 00:59 (59s)
1º bloco de conversa com o professor	1:00 - 2:39 (1min39s)
1º bloco de resolução de questão	2:40 – 9:19 (6min39s)
2º bloco de conversa com o professor	9:20 – 18:19 (8min59s)
Bloco de descontração: entrevista com ex-alunos	18:20 – 23:19 (4min59s)
Encerramento	23:20 – 24:12 (52s)
Tempo total do vídeo	24min12s

Tabela 3: relação dos blocos e sua duração no vídeo de Linguagens da versão anterior do programa

O bloco com maior duração é o 2º bloco de conversa com o professor, com aproximadamente 9 minutos de duração, em contraste com o 1º bloco de conversa, que possui apenas 1:39 minutos. Desse modo, pode-se afirmar que o 1º bloco de conversa do enunciado tem uma função mais introdutória ao conteúdo, enquanto a maior parte das perguntas e explicações dadas por PR estão no segundo bloco, posterior ao bloco de resolução de questão, o qual, por sua vez, é também um dos mais extensos, com 6:39 minutos.

Nessa versão do programa, o bloco de resolução de questão é conduzido não pela professora (PR) com quem o apresentador conversa, mas sim por uma professora externa (PC), de plataformas parceiras de videoaula. O contraste é notado, em primeiro lugar, pela existência de corte e transição no início e fim do bloco, e, em segundo lugar, pela diferença de cenário e recursos empregados (por exemplo, a existência de uma televisão com *slides* como recurso de apoio no cenário de PC). Além disso, há um único bloco de resolução de questão, o que justifica seu maior comprimento em relação à maioria dos demais blocos.

Por fim, destacamos a presença e a duração dos blocos mais humorísticos: de aproximadamente 1 minuto, na abertura, juntando o *sketch* e os demais elementos introdutórios da videoaula, como a vinheta; e de aproximadamente 5 minutos, ao final do

enunciado, com o bloco de descontração. Somando tudo e, em comparação com a duração total, conclui-se que aproximadamente 25% do enunciado é composto por blocos humorísticos ou distrativos, enquanto 27% é ocupado por resolução de perguntas e, somando os dois blocos, 44% do vídeo é destinado à conversa com a professora.

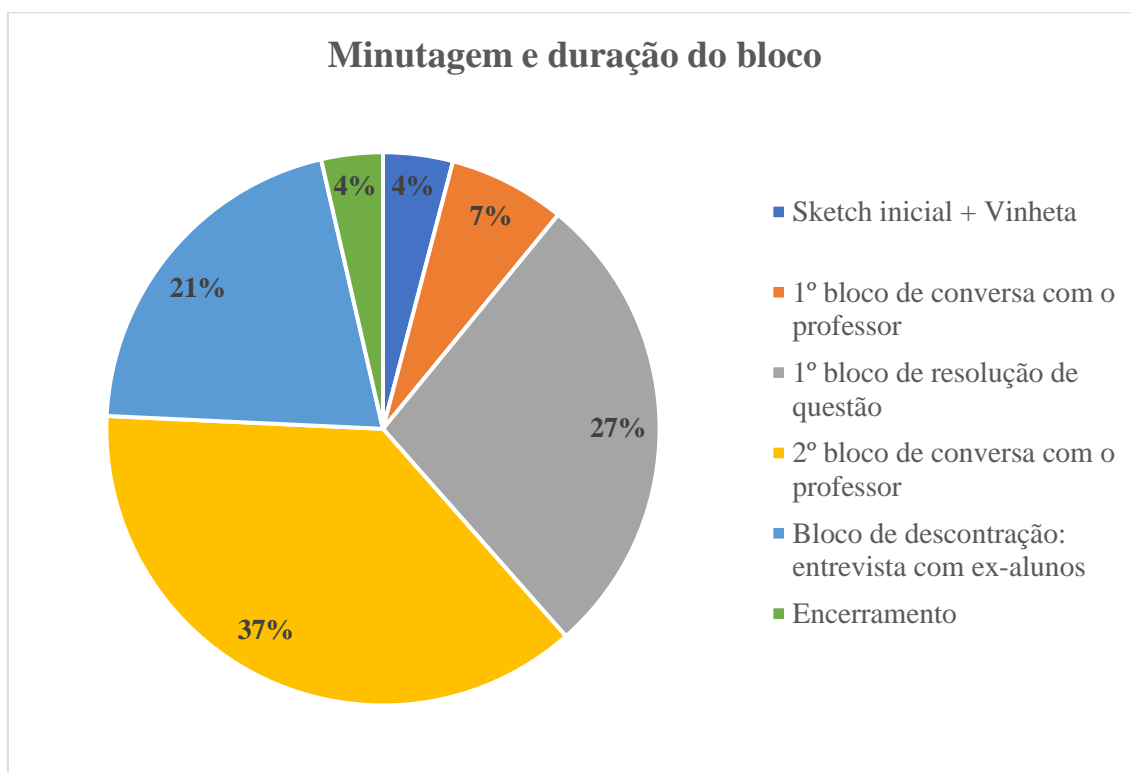


Gráfico 2: Representação da porcentagem de duração de cada bloco com relação à duração total do vídeo

A alternância entre tipos de bloco ao longo da videoaula pode ser relacionada à questão da *agilidade*, que é, inclusive, apontada pelo autor do enunciado como um dos objetivos desejados para o enunciado em sua resposta a um dos comentários feitos por espectadores no YouTube:

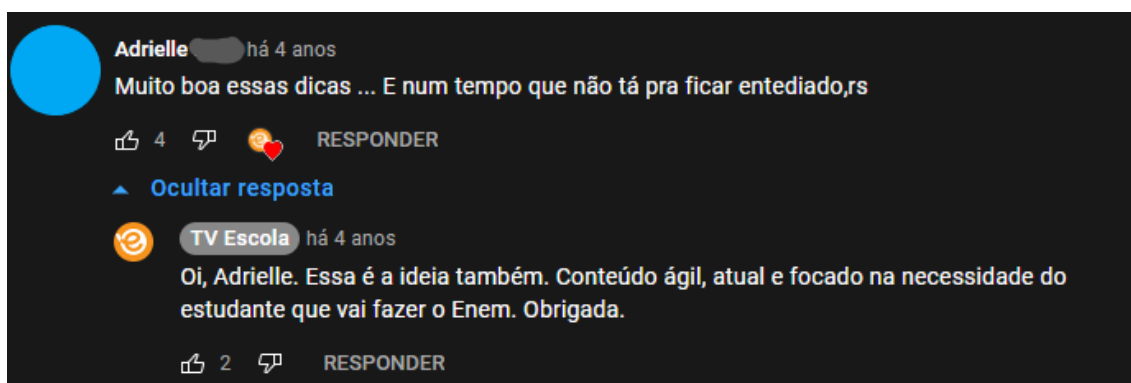


Figura 6: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de um dos comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto da autora do comentário e seu sobrenome foram ocultados para evitar exposição

Assim, o enunciado utiliza uma construção composicional baseada na articulação de blocos distintos em constante alternância, dando ao enunciado um ritmo ágil, com o intuito de não deixar o seu aluno-interlocutor “entediado”.

Enfatizamos também o posicionamento dos blocos humorísticos em relação ao todo do enunciado. Em primeiro lugar, há a presença do *sketch* inicial, antes mesmo da vinheta, o que remete a um formato comum de *sitcoms*⁵¹ – o *cold open*, também conhecido como *teaser*, que, segundo o site TV Tropes (2021b), consiste em “um mini-ato de um a cinco minutos no começo do programa, às vezes antes dos créditos [ou vinheta] de abertura, que é utilizado para preparar o episódio e prender a atenção da audiência.”⁵² Em *sitcoms*, esse recurso é utilizado para introduzir o episódio com um *sketch* ou piada não necessariamente inseridos em sua trama narrativa. Dessa forma, o uso do *cold open* pelo enunciado da videoaula remete a um lugar comum televisivo familiar ao interlocutor e que aproxima o programa de enunciados e gêneros voltados ao humor e entretenimento.

Outros elementos que aproximam a construção composicional do enunciado em questão à composição de enunciados e gêneros televisivos são: a presença de uma vinheta de abertura, que estabelece a identidade visual do programa e da marca “*Hora do ENEM*”; de um fechamento, com créditos, agradecimentos e apresentação dos produtores do programa; e de transições marcando a abertura e fechamento de blocos, materializadas seja com planos retirados da vinheta, seja com um rápido corte para um plano detalhe com *zoom* em elementos do cenário (exemplos abaixo).

⁵¹ “*Sitcom* é um termo *portmanteau* de ‘situation comedy’, ou comédia de situação. Originalmente, as *sitcoms* eram transmitidas pelo rádio. Depois de muito tempo, elas evoluíram para a televisão; a *sitcom* mais antiga na TV é *I love Lucy*, que foi pioneira em muitos dos recursos humorísticos e técnicos usados até hoje, incluindo a utilização de três câmeras em set, mas a primeira *sitcom* de televisão é geralmente apontada como o programa de 1946 da BBC *Pinwright’s Progress* (cuja filmagem foi perdida). A série *The Honeymooners* teve grande parte na estandardização dos lugares comuns atuais de *sitcoms*.” (TV TROPES, 2021a. Traduzido e adaptado livremente do original em inglês).

⁵² Traduzido e adaptado livremente do original em inglês: “A one to five minute mini-act at the beginning of the show, sometimes before the opening credits, that is used to set up the episode and catch the audience’s attention.” (TV TROPES, 2021b)



Figura 7: frame retirado do momento de transição entre o 1º bloco de conversa com professor e o bloco de resolução de exercícios. A imagem retrata a passagem do plano em que estava sendo filmado AP para uma imagem retirada da vinheta de abertura, por meio de um efeito de corte diagonal. O efeito é repetido para realizar a passagem da imagem da vinheta para o plano em que PC está sendo filmada. Essa sequência com função de transição é revertida no momento de passagem do bloco de resolução de exercícios para o 2º bloco de conversa com professor



Figura 8: frame retirado da transição entre o 2º bloco de conversa com professor e o bloco de descontração. A transição consiste em um corte para um plano detalhe em um elemento do cenário (no caso, um mapa), após o qual é feito um rápido movimento de zoom-in nesse mesmo elemento. Logo depois, há outro corte para o plano com a filmagem do bloco

Há, ainda, o uso de um recurso comum televisivo: o uso do GC⁵³, visto frequentemente em enunciados como telejornais e programas de entrevistas com a finalidade de identificar rapidamente pessoas entrevistadas e sua relevância com relação ao tema tratado. De forma semelhante, na videoaula, o GC é utilizado para identificar todos os participantes do enunciado: o apresentador, a professora principal, a professora da plataforma externa e a entrevistada convidada.

Participante	Transcrição do GC exibido
Apresentador (AP)	“Land Vieira”
Professora principal (PR)	“Prof. ^a Vanessa Reis Língua Portuguesa – Ser Cidadão”
Professora convidada (PC)	“Prof. ^a Josi Motta Língua Portuguesa – Pró Universidade”
Convidada para entrevista (CO)	“Clara Ferrer Escritora e estudante de cinema”




Tabela 4: Relação dos GCs exibidos para cada participante do vídeo

Apontamos que, no caso das professoras, a identificação abrange, além do nome, a matéria que lecionam e sua afiliação institucional. Já a convidada para entrevista é identificada por duas das ocupações a ela atribuídas pelo apresentador durante o bloco de descontração, o que ressalta a sua relevância enquanto entrevistada pela interdisciplinaridade que representa. Portanto, a presença do recurso do GC dá à videoaula (e aos participantes identificados) um aspecto de profissionalidade e credibilidade, ao aproximar o enunciado de enunciados e gêneros televisivos já estabelecidos e, ao mesmo tempo, ao atribuir às professoras um caráter de autoridade.

Voltando aos blocos humorísticos, sua presença nos “extremos” do enunciado também remete à disposição de momentos de descanso e descontração encontrados prototipicamente no gênero aula presencial. Geralmente, os primeiros minutos da aula presencial são tomados para que professor e alunos se cumprimentem e aspectos burocráticos sejam resolvidos, como a chamada dos alunos presentes, enquanto os últimos minutos que “sobram” do planejamento de aula do professor são tomados pela conversa dos alunos enquanto se espera a aula seguinte. Dessa forma, há uma reminiscência, na videoaula em questão, de um gênero educacional conhecido do aluno-interlocutor – a aula presencial –, o que a torna mais familiar.

⁵³ Segundo Brasil (2021b), GC é a abreviação para Gerador de Caracteres. Também chamado de legenda, créditos ou *lower third*, é definido como “Identificação com nome e cargo ou função dos entrevistados que aparecem na tela de vídeo. Informações em *lettering* com título e tema em debate nas comissões. (TV)”. É o nome também utilizado para o equipamento responsável por inseri-lo em tela.

Até o momento, exploramos os blocos enquanto articulações composicionais principais do enunciado da videoaula. Agora, podemos adentrar tais blocos e abordar articulações composicionais menores, cuja disposição constrói o bloco e, em última medida, o enunciado como um todo: as *cenar e sequências*. Para analisá-las, retomamos nossa interpretação da nomenclatura proposta por Gerbase (2012), segundo a qual descrevemos os tipos de enquadramento que ocorrem no enunciado na tabela a seguir:

Categorias de plano	Tipos de planos	Lado do ângulo do plano	Ocorrência e descrição
Planos de posicionamento e ambientação	Plano geral	3/4	-
		frontal	Encerramento (23:34) 
		perfil	-
	Plano médio	3/4	Bloco de descontração (18:34) 
		frontal	Momento da abertura, pós-sketch (0:24) 
		perfil	2º bloco de conversa com professor (10:45)

			
Planos individuais e expressivos	Plano americano	3/4	Bloco de descontração (19:50) 
		frontal	2º bloco de conversa com professor (9:25) 
	perfil	1º bloco de conversa com professor (1:54) 	
	Meio primeiro plano	3/4	2º bloco de conversa com professor (9:43) 
		frontal	1º bloco de resolução de exercício (2:52) 




		perfil	Bloco de descontração (19:36) 
	Primeiro plano ou close-up	3/4	2º bloco de conversa com professor (10:20) 
		frontal	Sketch inicial (0:11) 
		perfil	-

Tabela 5: Levantamento de todos os tipos de enquadramentos presentes na videoaula de 2017. Fonte: elaboração própria

A fina distinção entre enquadramentos apresentada na tabela permite marcar com maior precisão a variedade de tipos de plano e lados de ângulos que são utilizados pelo enunciado. Primeiramente, nota-se a constante troca entre planos, o que fornece ao aluno-interlocutor acesso a graus variados de aproximação entre a câmera e a pessoa filmada, dando-lhe noção do espaço em que se desenrola a interação. Isso é feito principalmente pelos planos mais abertos e distantes na classificação de Gerbase (2012) – no caso, o plano médio, com uma ocorrência do plano geral –, responsáveis por estabelecer e ambientar a ação. Esses planos são encontrados principalmente no início da videoaula, durante a abertura do programa e a recepção da professora (PR) em cena, bem como durante os blocos de conversa com professor, aparecendo de forma rápida e transitória, com a função de (re)estabelecer as posições dos interactantes dentro do cenário e introduzir variação à sequência de planos fechados.

Por sua vez, a ocorrência de planos mais fechados, concentrados em uma ou outra pessoa, dão ao aluno-interlocutor acesso às expressões e gestualidades dos participantes

da interação e, portanto, aparecem de forma mais representativa nos momentos de interação entre apresentador e professora e apresentador e convidada, bem como no momento de resolução do exercício. Tais planos enfocam principalmente a pessoa que está falando no momento, mas também incluem o registro da posição responsiva assumida pelo seu interlocutor síncrono. Além disso, apresentam grande variedade tanto com relação à pessoa que está sendo filmada, quanto ao grau de proximidade maior (primeiro plano, ou *close-up*) ou menor (meio primeiro plano) entre a câmera e a pessoa filmada.

Nesse ponto, esclarecemos que nosso uso da nomenclatura “primeiro plano/*close-up*”, nesse caso, não corresponde exatamente à definição de Gerbase (2012), uma vez que os planos que rotulamos com essa categoria apresentam a pessoa de forma menos próxima do que a descrita pelo autor, segundo qual a figura humana deveria ser vista do busto para cima. Em nosso caso, o termo foi utilizado para marcar os planos em que a figura humana estava mais próxima do que em um meio primeiro plano, ainda que fosse enquadrada a partir do peito ou da metade do abdômen. A diferença, embora sutil, foi útil para marcar distinções de proximidade entre a câmera e a pessoa em cena como as mostradas abaixo:



Meio primeiro plano, 3/4 (1:28)	Primeiro plano ou <i>close-up</i> , 3/4 (10:20)
	

Tabela 6: Diferenciação entre enquadramentos considerados como meio primeiro plano e primeiro plano, respectivamente

No enunciado, encontramos, ainda, o uso de planos intermediários entre aberto e fechado. É o caso do plano americano, que é utilizado ora como plano de estabelecimento espacial, como os planos mais abertos; ora como forma de registrar a fala de um dos participantes – nesse caso, em geral, esse tipo de plano é combinado a um lado 3/4 com parte das costas do interlocutor aparecendo.

Em geral, portanto, destacamos a variedade de enquadramentos utilizados, sendo ausentes somente exemplos do plano de conjunto, do primeiríssimo plano e do plano

detalhe⁵⁴. Há também grande variedade na utilização dos lados de ângulo do enquadramento: em quase todos os tipos de plano, são possíveis encontrar exemplos em ângulo frontal, em 3/4 e perfil (este último em menor frequência), sendo o ângulo de nuca o único não encontrado. Por fim, em relação ao ângulo do plano, destacamos a utilização, em todo o enunciado, do ângulo normal, sem variações.

As ausências encontradas podem ser justificadas pela forte subjetividade que carregam, em oposição às escolhas de enquadramento e filmagem mais objetivas presentes na videoaula, de forma que a edição tenha um papel reduzido na construção do significado do enunciado em relação ao objeto de sentido abordado, bem como tenha pouca interferência na percepção do interlocutor presumido no momento em que ele assistir ao vídeo. Para tanto, a câmera mantém-se objetiva, conforme a definição de Gerbase (2012): mantém-se em uma posição neutra, com o ângulo à altura dos olhos dos interactantes mas sem assumir seu ponto de vista, de forma a representar uma terceira parte observadora da ação, sem com ela se envolver.

Como parte importante dessa representação “natural” de uma interação, apontamos a troca constante de planos dentro de cada cena, nos blocos de conversa com o professor e de descontração. A todo o momento, há cortes entre planos que enquadram um ou outro participante da interação – apresentador e professora, ou apresentador e convidada – como é comum em gravações de entrevistas, simulando o aspecto dialógico do gênero, em que uma pessoa fala e outra manifesta sua atitude responsiva ativa, seja por resposta verbal ou por marcadores conversacionais (verbais e não-verbais) que auxiliam à manutenção da interação. Intercalam-se também, entre esses planos individuais e expressivos, planos mais abertos, de posicionamento dos participantes, dando ao aluno-interlocutor uma noção ampla da situação de interação.

Assim, o modo como essas articulações composicionais estão dispostas no enunciado age para consolidar o apresentador como o principal interlocutor síncrono da professora, assumindo, portanto, o papel do aluno na aula presencial. Assim, reproduz-se na videoaula o modelo de interação presencial entre professor e alunos, dando ao aluno-interlocutor acesso tanto à fala de PR quanto à reação de concordância e entendimento (ou não) de AP, a qual representa sua atitude responsiva presumida.

⁵⁴ O plano detalhe aparece somente na composição das cenas de transição, que foram discutidas anteriormente.

Já o bloco de resolução do exercício apresenta uma distinta configuração dessas articulações composicionais. Nele, embora haja apenas um único enquadramento sendo utilizado, há algumas alternâncias entre o plano com a professora em tela e a apresentação em tela cheia do *slide* de apoio que a professora utiliza e que aparece na televisão ao fundo, no cenário, como ilustra o exemplo abaixo:

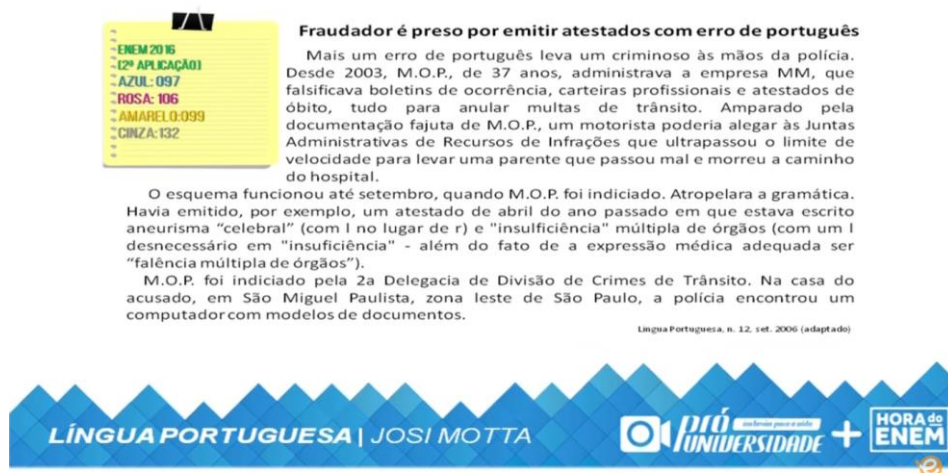


Figura 9: frame retirado do bloco de resolução de exercício, em que se vê a imagem do slide utilizado como apoio por PC reproduzido em tela cheia

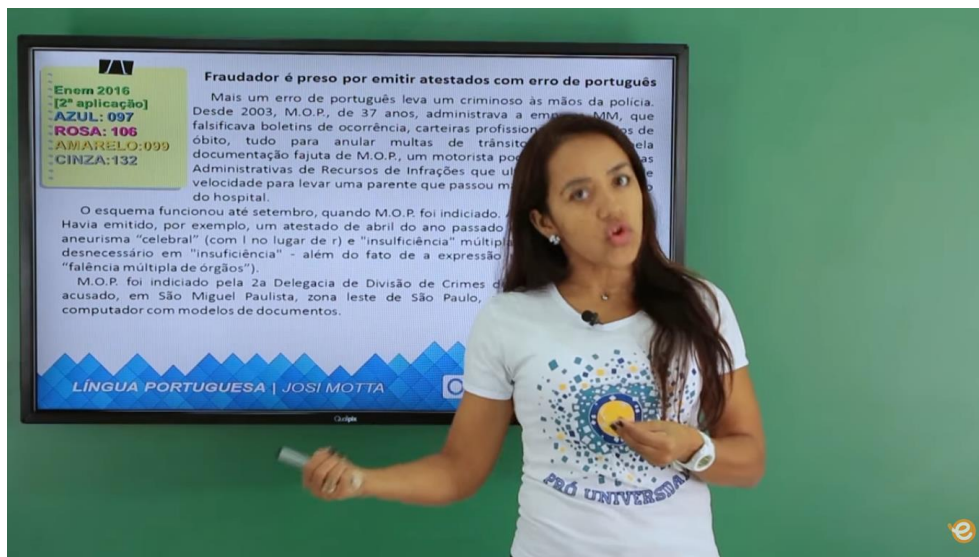


Figura 10: frame retirado do bloco de resolução de exercício, em que se vê PC frente a uma tela de televisão na qual é transmitido o slide anteriormente visto

Embora a configuração das articulações composicionais seja distinta nesse bloco, mantém-se a troca frequente de planos como marca da agilidade na construção composicional do enunciado, dando-lhe um aspecto de dinamicidade próprio de enunciados pertencentes à área do entretenimento, uma vez que a constante mudança das

informações visuais oferecidas faz com que o aluno-interlocutor perceba a fala da professora como algo dinâmico, ao qual ele pode reagir de maneira empolgada.

4.1.1. Síntese das considerações apresentadas

A partir da análise da construção composicional no enunciado da videoaula de 2017, encontramos a materialização do movimento do humor em ambos os níveis de articulações composicionais encontradas – os blocos e as cenas e sequências que os compõem.

A própria natureza do bloco enquanto articulação composicional que constrói o enunciado aponta para a aproximação da videoaula aos modelos composicionais tipicamente associados a enunciados e gêneros televisivos, incluindo aqueles humorísticos ou do entretenimento. Corrobora essa observação a presença de elementos composicionais típicos da televisão, como vinheta, créditos, transições e GC.

Ainda, o apelo a enunciados e gêneros humorísticos está presente na existência de blocos explicitamente voltados à descontração. É o caso, por exemplo, do *sketch* inicial que, como vimos, alude a um recurso comumente usado por *sitcoms* – o *cold open*. Ainda, observamos que a disposição desses blocos nos extremos do enunciado remete ao modelo composicional do gênero aula presencial, o que lhe dá um caráter familiar que aproxima o aluno-interlocutor ao aludir ao que ele já conhece.

Os blocos humorísticos, no entanto, possuem uma curta duração em comparação aos demais blocos, que concentram os momentos de construção de conhecimento: os blocos de conversa com o professor e o bloco de resolução de questão, sendo que os primeiros predominam em duração, tomando quase metade do tempo total da videoaula, enquanto o último ocupa 27% do tempo total.

Quanto à sua organização, identificamos a alternância entre os blocos de conversa com o professor e o bloco de resolução de questão, cuja função seria dar ao enunciado um ritmo ágil e dinâmico, que empolgue o aluno-interlocutor e capte sua atenção e interesse.

Essa tendência à agilidade está presente também nas articulações composicionais menores que identificamos, as cenas e sequências. Nelas, verifica-se uma grande variedade de tipos de enquadramento empregados: sejam planos mais fechados, voltados à intimidade e à expressão, que dão ao aluno-interlocutor acesso às expressões faciais e corporais do falante e/ou do interlocutor; sejam planos mais abertos, voltados ao

posicionamento, que estabelecem os interactantes e a ação que se desenrola em relação ao espaço do cenário.

Ainda quanto à natureza das cenas e sequências, identificamos que as escolhas de enquadramento se orientam mais pela objetividade que pela subjetividade – isto é, não visam transmitir um olhar avaliativo e interpretativo sobre a ação mostrada em cena, e sim permitir que o aluno-interlocutor tenha um acesso o mais objetivo possível a ela para que assumam as atitudes responsivas desejadas – no caso, de compreensão e aquisição de conhecimento.

Quanto à sua disposição e à sua organização, notamos que os diversos tipos de enquadramento observados também estão em constante alternância, o que produz o efeito de agilidade e dinamismo que também estava presente na disposição dos blocos. Além disso, a alternância entre planos focados em cada um dos interactantes visa representar o caráter dialógico da interação que se desenrola em cena, permitindo que o aluno-interlocutor veja tanto quem fala (e como fala) quanto quem reage responsivamente à fala (e como reage).

Ao mostrar, portanto, as reações responsivas ativas do apresentador à fala da professora ou da convidada, a montagem demonstra como o apresentador passa a ocupar também a posição de aluno relativamente à professora, de forma a representar, na situação sincrônica do enunciado, o aluno-interlocutor assíncrono, presumindo suas reações responsivas. Assim, a videoaula mimetiza a interação sincrônica, imediata, entre professor e alunos, que caracteriza o gênero aula presencial.

Em suma, portanto, a natureza e a disposição das articulações composicionais do enunciado – tanto os blocos quanto as cenas e sequências – apontam ora para modelos composicionais típicos de gêneros e enunciados humorísticos; ora para modelos composicionais típicos do gênero aula presencial.

Essa mescla faz com que a videoaula proporcione uma experiência de estudos que é, ao mesmo tempo, próxima e distinta daquela que supõe ser a vivência e a percepção do aluno-interlocutor sobre a aula presencial: a de aulas compostas de grandes períodos durante os quais haveria uma longa e densa exposição do conteúdo, sem que houvesse muitas pausas para descanso entre cada aula.

Em oposição a essa percepção presumida, a videoaula analisada constrói-se pela alternância entre momentos de concentração e dedicação à construção de conhecimentos e momentos em que ele pode “relaxar” um pouco, reduzindo sua atenção ao mesmo tempo em que, potencialmente, aumenta seu interesse.

4.2. O movimento de humor no conteúdo temático da videoaula de 2017

A partir de uma notícia publicada pelo Ministério da Educação em 2019 apresentando a quarta temporada (que consiste na versão mais recente do programa, analisada no capítulo seguinte), encontramos um princípio geral de seleção e recorte de objetos do conhecimento que guia o conteúdo temático dos enunciados do *Hora do ENEM*. Nesta notícia, o conteúdo do programa é caracterizado como “produzido por educadores e com base nas competências exigidas pelo exame.” (BRASIL, 2019b). O enfoque do programa é apontado como sendo a *resolução de exercícios dos exames anteriores*, bem como o fornecimento de *dicas, entrevistas e revisões de conteúdo*, com vistas à preparação para o exame:

O *Hora do ENEM* continua trazendo, *com seriedade*, as *resoluções de questões do exame, sem abandonar os elementos de humor que caracterizam o programa*”, afirma o professor Walmir Cardoso, gerente de conteúdo da TV Escola. “*A simpatia do Land e o aprofundamento dos temas pedidos no Enem* convivem em harmonia com os vários personagens que tornam o *clima de estudos bem jovem e descontraído*. (BRASIL, 2019b, grifos meus)

Nesse trecho, pode-se identificar dois campos semânticos que orientam a forma com que os objetos de conhecimento são apresentados pelo programa: por um lado, a *seriedade*, manifestada pelo aprofundamento dos conteúdos de forma *prática*, atendendo às necessidades do público prestes a prestar o exame; de outro, o *humor*, que pauta a abordagem desses temas, gerando um “clima de estudos bem jovem e descontraído”.

Podemos, portanto, afirmar que estes dois polos orientam a seleção e o recorte do objeto, bem como a forma com que ele é apresentado pelo enunciado – o que corresponde ao que Medviédev (2012 [1928]) chama *avaliação social*. Por um lado, o primeiro eixo semântico – a *seriedade* – representa a orientação da avaliação social em direção ao objetivo de estabelecer a *credibilidade* do programa, bem como a sua adequação aos interesses do aluno-interlocutor, o que se dá, materialmente, pelo *movimento da didatização*. Por outro lado, o segundo eixo semântico – o *humor* – demonstra que a avaliação social também está ligada à busca de *captar*, seduzir, o interlocutor, conquistando sua atenção e interesse, por meio do *movimento do humor*.

Vejamos mais de perto como essa avaliação social bipartida se manifesta na prática no enunciado de 2017.

Começando pelo *sketch* inicial, ressaltamos o fato de que o objeto do conhecimento desse enunciado – os gêneros textuais – *não* é abordado nesse momento; em vez disso, o objeto do humor desse momento específico são as regras gramaticais e o “drama” do aluno em decorá-las, o qual é comparado de forma irônica a um dramalhão de novela mexicana:

Sketch inicial (0:00 – 0:35)

[cena em plano médio, frontal, mostra AP falando diretamente com a câmera, além de mostrar o cenário atrás dele. O apresentador aparece usando roupas casuais – uma camiseta e uma calça jeans. A trilha sonora é alegre, divertida.]

AP – a LÍngua portuguesa é CHEIA de normas gramaticais... agora... e se a gente troca o G... por um d?

[corte para cena em close-up, frontal, de AP, porém agora fantasiado, usando um terno, uma peruca e um bigode falsos. O apresentador segura uma apostila nas mãos e alterna entre olhar para a apostila e para a câmera. A trilha sonora torna-se dramática, triste, trágica.]

AP ((fantasiado)) – o::h... dios míó... sabe quando voy decorar TOdo Eso? ((começa a falar mais alto)) *[movimento de zoom em AP]* jaMÁS... JAMÁ::S... ((finge chorar))

[volta ao enquadramento da primeira cena, com a trilha sonora de antes.]

AP – PA::ra... QUEM disse que a gramática é pra decorar? ainda MAIS no eNEM... o que o exame quer... é que você saiba APLICAR o conhecimento... e muitas vezes o enunciado ajuda BASTANTE... LEIA o enunciAdo... e roda a vinheta...



Figura 11: Frame retirado do sketch inicial do vídeo, em que AP é visto com uma fantasia que lembra o arquétipo de ator de “dramalhão” mexicano (como pode-se inferir do bigode, símbolo estereotípico do país)

Mesmo o conselho do apresentador (AP) após o *sketch* se refere ao fato de que os alunos não precisam decorar as regras e sim aplicar o conhecimento a partir do que o

enunciado lhe pedir. Essa afirmação está relacionada, dentro da fala de AP, à avaliação social que guia a abordagem dos objetos de conhecimento pelo próprio ENEM: a de valorização de concepções de ensino e avaliação menos conteudistas e mais contextuais e interdisciplinares. Assim, a fala de AP, enquanto representante do sujeito-autor do enunciado, estabelece nesse trecho uma concordância entre a avaliação social da videoaula e a do ENEM com relação à abordagem de objetos de conhecimento.

Nesse sentido, o humor do *sketch* é produzido pelo rebaixamento de uma avaliação social oposta à adotada pela videoaula, que consideraria importante decorar normas gramaticais. Esse objeto de conhecimento recebe, então, um tratamento irônico pelo trocadilho com “normas *dramaticais*”.

Ainda, há a presença de uma satirização do próprio aluno-interlocutor, associado de modo caricatural a um personagem de novela mexicana, cuja característica é o tratamento exageradamente dramático de seus temas. Semelhantemente, o aluno-interlocutor é colocado na posição de um “sofredor”, por ter que lidar com a dificuldade de decorar regras inacabáveis, mas cujo sofrimento seria exagerado considerando a avaliação social que motiva a abordagem dos temas no ENEM.

Contribui para essa satirização o travestimento do apresentador para representar de forma estereotípica um ator de novela mexicana, bem como a utilização de uma entonação expressiva exageradamente dramática, como se ele estivesse à beira das lágrimas, e de lexemas aleatórios em espanhol, ainda que a sintaxe seja portuguesa, o que é conhecido como “portunhol”.

A partir de um tratamento humorístico, portanto, a *sketch* inicial estabelece logo no início do enunciado a avaliação social que orienta o conteúdo temático, a qual vai ao encontro da avaliação social do próprio ENEM. No entanto, ela não aborda em nenhum momento o objeto de conhecimento que de fato é trabalhado durante o enunciado – os gêneros textuais –, de forma que há uma não coincidência entre o objeto de conhecimento que a videoaula pretende abordar e o momento que se pretende humorístico no enunciado.

Seguindo para o 1º bloco de conversa com o professor, o objeto de conhecimento “gêneros textuais” aparece, porém as perguntas que o apresentador faz à professora (PR), bem como as respostas que ela lhe dá, não são referentes à definição desse conceito, mas sim à sua aplicação para identificação e manipulação no contexto específico na prova do ENEM, como se pode ver na transcrição da primeira pergunta de AP, a seguir:

1º bloco de conversa com o professor (1:26 – 2:34)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AC – professora a gente sabe que... **gêneros textuais... é um assunto imPORTantíssimo para o enem...** ((gestualiza para a professora demonstrando a obviedade ou a verdade do que afirmou))

[corte para plano americano, 3/4, de PR, em que se vê as costas de AP]

PR – COM certeza...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – **NÃO SÓ na prova de linguagens tô certo?** ((fala sorrindo e gestualiza para a professora com os braços dobrados de forma a demonstrar cautela))

[corte para plano americano, 3/4, de PR, em que se vê as costas de AP]

[aparece o GC de PR: “Prof.^a Vanessa Reis // Língua Portuguesa – Ser Cidadão”]

PR – tá certÍssimo não ERA só na prova de **linguagens os gêneros textuais aparecem em todo o eNEM...** por exemplo na prova de matemática... cê tem::... GRÁficos ali certo cê tem FÓRmulas...

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de AP, que olha para a câmera e articula as palavras “olha aí” sem nenhum som]

PR - são GÊneros texTUAIS...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - cê tem na prova de hisTÓ::ria geografia na prova de::... huMANas né que a gente chama de humanas ali você tem as iMAGens...

[corte para plano americano perfil de PR e AP, olhando um para o outro]

PR – os textos mais hisTÓ::ricos mais geográficos...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - os GRÁficos geográficos... TOdos eles são gêneros textuais...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que acena com a cabeça em concordância, ao mesmo tempo exibindo feição de surpresa e interesse na fala de PR]

PR - E outra coisa...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - é importante você lembrar que o gênero textual ele é ilimitado... tipo cê pode ter... gênero nasCENDO gênero moRRENDO... ((fala sorrindo)) se transforMANDO... ((gestual de movimentar as mãos em ciclo, simbolizando transformação))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que continua acenando com a cabeça e aparenta concentrado em tentar entender a fala de PR]

PR - **na época do orKU::t**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - **do faMOso VELho MORto orkut... nós tínhamos os scraps por exemplo... os scraps não existem mais... e hoje a gente tem whatsapp... com os me/ com a menSA::gem... tem os seus CÓ::digos seus objeTivos whatsapp... É um gênero textual... té quando hein?... ((sorri))**

[corte para plano americano perfil de PR e AP, olhando um para o outro]

PR - nós temos necessida/de do gênero texTUAL...

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de PR]

PR - e por isso que ele vai MUDA::NDO... tão... quando alguma coisa/ é mais necessária ele se cria... ((leva às mãos para seu lado esquerdo)) quando não é mais necessária ele MORre... ((gestualiza como se estivesse empurrando algo para seu lado direito))

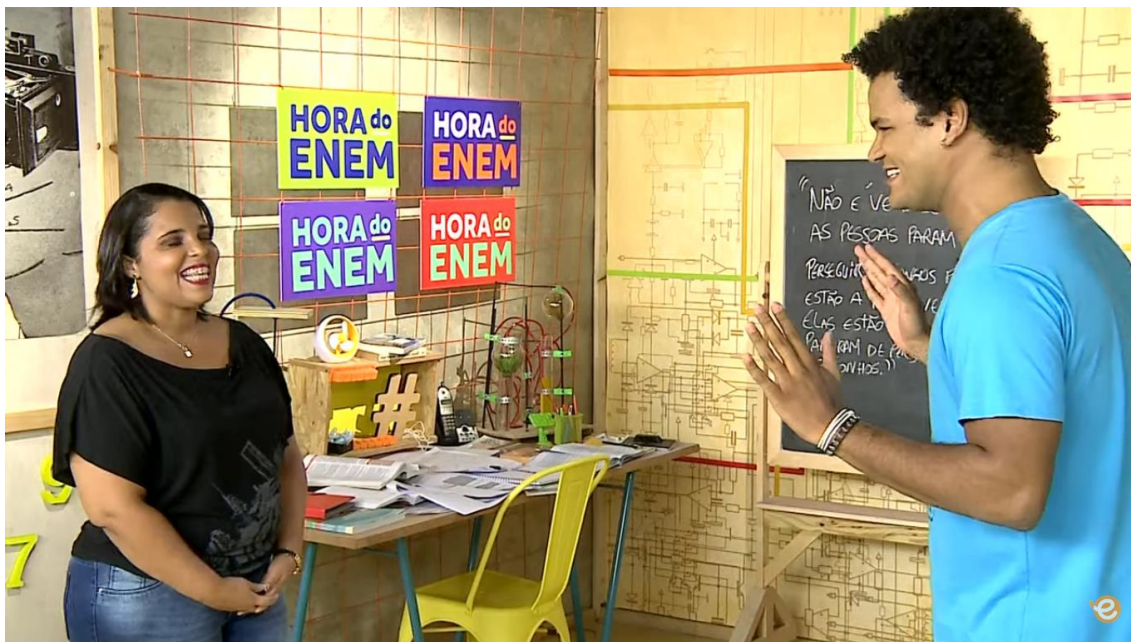


Figura 12: Frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que se vê a gesticulação de AP e o riso de PR

Identificamos, portanto, que o enfoque dado ao tema é referente a como e onde ele será encontrado pelo aluno na prova do ENEM, o que pressupõe que o aluno-interlocutor já tenha conhecimento prévio do que é um gênero textual. Tal abordagem relaciona-se ao modo como a construção de conhecimentos do programa é apresentada em Brasil (2019b): como uma *revisão* de conteúdos voltada para a preparação do aluno para o ENEM, em vez de sua exposição aprofundada.

A partir dessa questão inicial, PR desenvolve uma explicação sobre a presença dos gêneros textuais em diversos aspectos da vida cotidiana, expandindo, portanto, o escopo da questão para além da prova e chegando, inclusive, a abordar aos gêneros das redes sociais, que aludem ao cotidiano dos alunos-interlocutores e ao seu *campo aperceptivo de percepção do discurso*⁵⁵.

⁵⁵ “Ao falar, sempre levo em conta o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a sua ativa compreensão responsiva do meu

Desse modo, o tema dos gêneros textuais é recortado, de um lado, por um viés mais prática – gêneros textuais *na prova do ENEM* – e, de outro, pela aproximação do conteúdo com o cotidiano do aluno-interlocutor – gêneros textuais *nas redes sociais*. Associa-se a esse recorte temático os traços de informalidade e de descontração que marcam a abordagem desse objeto do conhecimento na fala do apresentador e da professora: em vários momentos, tanto AP quanto PR sorriem ou dão risadas, utilizam linguagem informal e, principalmente, empregam uma entonação expressiva que demonstra por vezes ironia, por vezes descontração, por vezes sátira.

A informalidade aparece logo na apresentação do 1º bloco de conversa com o professor por AP, que o caracteriza como “nosso esquentado clássico”, apontando para um tratamento mais superficial e introdutório do tema, para “aquecer” os alunos para o estudo. Além disso, ela pode ser identificada também em trechos como:

- AP – NÃO SÓ na prova de linguagens **tô certo?** ((fala sorrindo e gestualiza para a professora com os braços dobrados de forma a demonstrar cautela))
- PR - é importante você lembrar que o gênero textual ele é ilimitado... **tipo cê** pode ter... gênero nasCENDO gênero moRRENDO... ((fala sorrindo)) se transforMANDO... ((gestual de movimentar as mãos em ciclo, simbolizando transformação))
- PR - **do faMOso VELho MORto orkut...** nós tínhamos os scraps por exemplo... os scraps não existem mais... e hoje a gente tem whatsapp... com os me/ com a menSA::gem... tem os seus CÔ::digos seus objeTivos whatsapp... É um gênero textual... **té quando hein?...** ((sorri))
- AP – professora maravilha mas ((aponta para PR)) **vamo** ver uma questão?
PR – **claro vamo**
AP – **simBORA...** ((esfrega as mãos e vira-se para olhar diretamente para a câmera, indicando-a com as mãos)) **roda aí...** ((sorri))

Assim, já no primeiro momento em que aparece o objeto de conhecimento, o enunciado assume uma postura mais descontraída e alegre, com uso de linguagem e tratamento informais entre a apresentadora e o professor, materializando, portanto, o segundo eixo identificado na avaliação social assumida pelo programa *Hora do ENEM* e, em específico, pelo enunciado em questão: o eixo do humor e da descontração.

O uso do humor e/ou da descontração pelo enunciado permite tornar mais horizontal a relação entre PR e o aluno-interlocutor (representado na situação síncrona por AP), aproximando os participantes e quebrando protocolos institucionais, o que pode ser considerado de caráter revolucionário dentro da concepção bakhtiniana, uma vez que

enunciado ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado” (BAKHTIN, 2016 [1952-53], p. 63-64, grifo do autor).

é capaz de transgredir os modelos e padrões atribuídos aos enunciados e gêneros da esfera educacional.

Além disso, a informalidade e descontração aliam-se ao recorte temático do objeto de conhecimento pelos eixos da praticidade, da interdisciplinaridade e da aproximação ao cotidiano do aluno-interlocutor. Há, dessa forma, uma relação entre a presença do humor e da descontração no enunciado e o recorte temático encontrado, no sentido de que os dois contrapõem e, nesse sentido, subvertem o que presumem ser a percepção avaliativa de seu aluno-interlocutor sobre os enunciados e gêneros educacionais e, principalmente, o gênero aula presencial. Nesse sentido, a avaliação social assumida pela videoaula motiva-se pela atmosfera social avaliativa (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) e orienta-se socialmente ao seu interlocutor presumido, com o objetivo de cativá-lo e convencê-lo a engajar com o enunciado.

A esse bloco de conversa, segue-se o primeiro e único bloco de resolução de pergunta desse enunciado. A professora que discute a pergunta com os alunos não é PR, mas uma professora convidada da plataforma de estudos *online* Pró-Universidade, como é o padrão para essa versão anterior do programa. A questão escolhida trata justamente da identificação do gênero do texto de apoio apresentado – no caso, uma notícia – a partir de seu objetivo discursivo principal, também a ser identificado pelo respondente.

Analisamos que a seleção dessa questão para resolução demonstra a avaliação social manifesta no enunciado da videoaula, uma vez que ela também contém um elemento de *humor* advindo da situação absurda trazida pela notícia que compõe o texto de apoio para a pergunta – um fraudador de documentos oficiais que é descoberto pela polícia por conta dos erros gramaticais que incluía em seus trabalhos. A presença deste humor é, inclusive, reconhecida explicitamente pelo enunciado da questão, uma vez que, em uma das alternativas, pergunta-se ao aluno se o texto que eles leram não seria uma piada.

O fato de o enunciado da questão incluir dentre as alternativas a possibilidade de o gênero do enunciado ser piada indica uma presunção de que o interlocutor – o aluno – terá achado o texto engraçado. Por outro lado, o elemento que seria responsável por provocar o riso no interlocutor, nesse caso, seria uma manifestação de um preconceito linguístico, uma vez que parte de um julgamento sobre a capacidade de escrita em norma padrão do indivíduo fraudador e sobre a inadmissibilidade de erros gramaticais em documentos oficiais.

O riso aqui, então, não possui caráter carnavalesco, como descrito por Bakhtin, uma vez que não possui ambivalência, horizontalidade entre os participantes da situação – o *rir com o outro*; aqui, o aluno é convocado a *rir do outro*, a partir de uma posição hierarquicamente superior, daquele que obteve acesso à educação (já que está prestando o ENEM) e que não comete erros gramaticais como o indivíduo do texto de apoio. Tendo isso em mente, a seleção dessa questão pelo programa para ser resolvida e comentada mostra uma escolha direcionada para a abordagem do humor, porém não um humor carnavalesco, capaz de eliminar as hierarquias criadas pela desigualdade na educação, e sim um *humor conservador*, que ri de tais hierarquias.

Além da seleção da questão, a forma como ela é trabalhada também é relevante de ser descrita. A professora (PC) inicia por uma “dica” dada aos alunos de iniciar a resolução por uma leitura do enunciado e de parte das alternativas, para depois ler o texto de apoio da questão, e convida os alunos a “seguir” tal dica nessa questão. Assim, pela leitura das alternativas, ela conclui que o que a questão busca é o reconhecimento do gênero textual, o que a motiva a fazer um parêntesis para “conversar um pouquinho” (ressalta-se o caráter informal da linguagem utilizada) sobre o tema com o aluno, lembrá-lo do conceito:

1º bloco de resolução de questão (2:39 – 5:00)

[após transição, entra-se em uma cena de meio primeiro plano frontal de PC, atrás da qual encontra-se uma televisão que transmite uma apresentação de slides controlada por PC. Na tela, há o logo da plataforma Pró-Universidade no canto superior esquerdo, o logo do Hora do ENEM no canto inferior direito e, em diagonal no meio da tela, o texto “LÍNGUA PORTUGUESA – PROF^a. JOSI MOTTA”]

PC – ((aponta para a câmera e pisca com um olho)) - **bora LÁ?**...

[PC vira-se para a tela para passar o slide, no qual agora lê-se o texto da questão número 97 do ENEM 2016 (2ª aplicação) do caderno azul.]

PC ((vira-se novamente para a câmera)) – **SEGUINTE...** A **prIMEIra dica** É...

((aparece o GC de PC na tela: “Prof.^a Josi Motta // Língua Portuguesa – Pró Universidade”))

PC - **LEIA...** **PRIMEI**ramente o enunciado... para **DEPOIS...** **JÁ** sabendo o que a questão solicita... fazer a leitura do texto... é uma **dica** que serve tanto para a prova de **linGUAGENS...** como para as **deMAIS** provas... ((fecha um dos olhos)) **vamos faze/ vamos... seGUI-LA?** ((vira-se para a tela para passar o slide)) **vamo LÁ**

[corte para tela cheia com o enunciado e as alternativas da questão]

PC – **PRIMEIRO o enunciado ENTÃO...** “O **TEXTO** apresentado... trata da prisão de um fraudador... que emitia documentos com erros de escrita... **TENDO** em vista... ((as palavras “assunto, a organização” e “recursos linguísticos” são sublinhadas em vermelho na tela)) o **aSSUNto...** a **ORganização...** bem como os **reCURsos linGUÍSticos...** **depreENde**-se que esse texto **É...** **UM...** ou é uma...”

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

PC ((vira-se para a câmera)) ((levanta os antebraços, em sinal de pedir calma)) - **pera lá...** apenas com o enunciado eu ainda não consigo saber o que a questão solicita... ((leva as mãos em direção à tela da televisão)) NEste caso específico... nós precisamos... PELO MENOS **ESPIAR...** as alternativas... obSERva comigo fazendo uma leitura geral... ((vira-se para a tela))

[corte para tela cheia com o enunciado e as alternativas da questão]

PC – “letra A... conto... letra B... notícia... letra C... crônica...” **OPA::**

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

PC – SÓ pelas alternativas sem fazer uma leitura comPLEta... nós já sabemos:: o que.. a questão soliCita... ela vai trabalhar... com o REconhecimento do GÊNERO TEXTUAL EMPREGADO... ((franze a testa)) lembra de gênero textuAL?... é um assunto BASTANTE cobrado na nossa prova de linguagens... enTÃO:: VAle aTÉ:: conversar um pouquinho sobre ele... antes de irmos... Ao texto da questão...

[PC vira-se para a tela para passar o slide, no qual agora se encontra uma coleção de imagens de enunciados: parte de uma história em quadrinhos, uma propaganda, um endereço de carta, uma receita de bolo, um recorte de horóscopo e parte de uma bula.]

PC – OLHA LÁ...

[passa novamente o slide, revelando um texto sobre as imagens: “Gêneros textuais são textos que apresentam certos traços em comum, características sociocomunicativas definidas por conteúdos, estilo e composição, etc. São os textos orais e escritos que utilizamos nos processos comunicativos diários.]

PC – ((vira-se para a câmera)) **GENTE...** sempre que **nós** nos comunicamos... **nós** utilizamos os tais GÊneros textuais... que são os textos aí que apresentam certos ((movimenta a mão de forma circular, indicando a delimitação de um grupo)) **TRAÇOS** em comum... características como conteÚ::do organizaÇÃO:: etCEtera... visando... a **COMUNICAÇÃO...** as pessoas normalmente **SÓ nos** entendem... porque **a gente** re/reCORRE... a gêneros... já conheCidos dos processos de comunicaÇÃO diÁrio... assim... ((vira-se para a tela e gesticula com as mãos representando todos aqueles textos em tela)) **os TEXTos que a gente usa** ((volta-se novamente para a câmera)) na **nossa** Vida PRA se comunicar... são GÊneros... e de acordo... ((vira-se para a tela)) claro... ((volta-se para a câmera)) com a comunicação que eu desejo... ESTabelecer no período... eu vou usar... um gênero... textual... específico... ((levanta ambos os dedos indicadores)) **SABENdo** Disso... **vamo conversar um pouquinho** sobre **TOdos** esses gêneros da questão e principalmente... **delimitar QUAL É o GÊnero... DO NOSSO...** ((vira-se para a tela e retorna o slide para a tela do enunciado e as alternativas, depois volta a olhar a câmera)) **texto de apoio... BELEZA?** ((vira-se para a tela rapidamente e depois, de volta para a câmera)) **QUE que a gente quer aqui?... LER atentamente buscando** ((aponta para a palavra “assunto” na tela)) **o aSSUNto...** ((aponta para a palavra “organização” na tela)) **a ORganização...** e ((aponta em direção às palavras “recursos linguísticos” na tela)) **a LINGuagem...** ((passa novamente o slide, voltando à tela com o texto de apoio da questão)) **VEM** comigo enTÃO?... **ATENÇÃO** à nossa leitura...

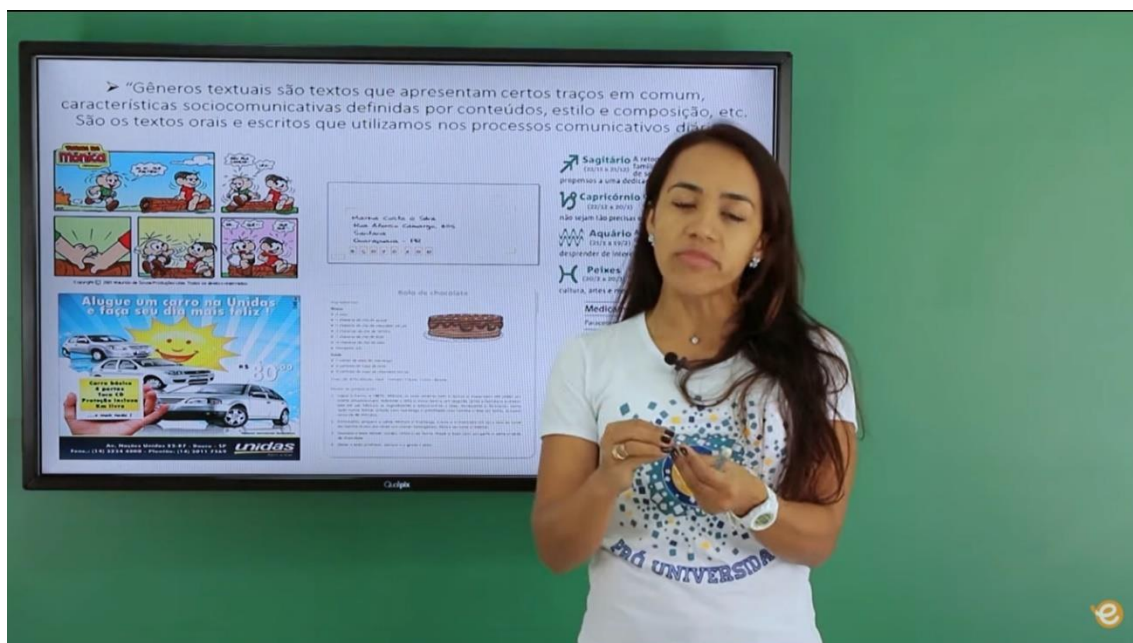


Figura 13: Frame retirado do bloco de resolução de exercício, em que se vê as imagens apresentadas para exemplificar diferentes tipos de gêneros textuais

Apontamos, no trecho acima, o uso de um vocabulário que remete a gêneros e práticas mais próximos à ideologia do cotidiano: “dica”, “espiar as alternativas”, “conversar” sobre o tema. Essa é uma tendência da fala de PC ao longo de todo o bloco.

Por exemplo, quando faz a análise do texto junto ao aluno-interlocutor, PC levanta qual o assunto e como ele é abordado, as marcas pessoais, a função da linguagem presente no texto, o tipo de linguagem empregado, etc. Em seguida, ela lê com calma todas as alternativas e explica por que aquela é (ou não) a resposta certa. Nesse momento, identifica-se novamente a presença de uma linguagem informal e descontraída, pelo uso de expressões como: “bora lá”, “seguinte”, “gente”, “beleza?”, “vem comigo então”, etc.

Encerrando-se este bloco, entramos no 2º bloco de conversa com o professor, no qual são abordadas diversas questões relacionadas ao tema gênero textual e sua abordagem pelo ENEM, o que se manifesta no conteúdo das perguntas de AP a PR: estratégias para resolução das questões no ENEM; como identificar gêneros textuais sob pressão na hora da prova; como diferenciar notícia e editorial; por que não é piada o texto da questão (trecho reproduzido abaixo); a relação entre gêneros e tipos textuais; a relação entre gêneros e funções da linguagem; a dissertação enquanto gênero textual (o que é logo corrigido por PR como um tipo textual, não gênero); e quais marcadores textuais devem ou não estar na redação do ENEM. Além disso, PR pergunta à professora quando esses

conteúdos são ensinados e, por fim, pede “um conselho de mestre para quem quer saber um pouco mais sobre o assunto”.

2º bloco de conversa (11:36 - 12:15)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – a situação trazida pelo texto dá vontade de **RIR...** ((fala quase rindo)) por que que não pode ser a opção E... piada?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – então... **a piada... ela tem o OBJETIVO de fazer você rir...** A NOTÍCIA não tem isso O ASSUNTO... da notícia é que faz a gente querer rir ((fala quase rindo))...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que concorda efusivamente e ri. Logo depois, corte de volta para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – mas assim... **NÃO É** o objetivo da notícia... ela não traz elementos **textuais** que fazem você... querer rir... **a piada ela vai trabalhar... com ideias às vezes até absurdas...** QUE fazem o/ou leitor... rir... ou então vai trabalhar com determinados elementos linguísticos... **JOGO DE PALAVRAS** palavras com duplo sentido...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que parece concentrado.]

PR – QUE LEVAM...

[corte de volta para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - o leitor... a achar graça daquilo...



Figura 14: Frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP ri ao perguntar sobre a possibilidade de o texto em questão ser uma piada

Assim, a abordagem do 2º bloco de conversa com o professor gira em torno de esclarecimentos sobre a resposta ser uma alternativa e não as outras, dicas para realizar a prova e conseguir identificar gêneros textuais rapidamente, além da relação desse objeto

de conhecimento com outros temas que também são cobrados nas disciplinas de língua portuguesa (como tipos textuais e funções da linguagem) e de redação (como a dissertação). Temos, então, como eixos semânticos que orientam o conteúdo temático nesse trecho, a aplicabilidade do objeto de conhecimento à prova do ENEM e a interdisciplinaridade.

Além disso, temos o humor sendo novamente ressaltado pelo enunciado no trecho reproduzido acima, em que PR individualiza o gênero piada em relação aos demais pela sua seleção de conteúdo temático, a partir da vontade discursiva de seu autor de fazer o interlocutor rir. Ressaltamos que, no momento em que esse assunto é abordado no enunciado, a entonação expressiva tanto do apresentador quanto da professora torna-se também humorística, uma vez que ambos falam sorrindo e/ou quase rindo durante toda a explicação.

Nesse ponto, ressaltamos o fato de que gêneros humorísticos são poucas vezes tema de enunciados e gêneros educacionais, principalmente no contexto institucionalizado escolar⁵⁶, o que remete aos apontamentos de Bakhtin sobre a posição de inferioridade atribuída aos gêneros cômicos em relação aos sérios. É comumente satirizado por alunos, em comentários em redes sociais, o uso de tirinhas como as de *Mafalda* ou de *Calvin & Haroldo* nas aulas de Língua Portuguesa, a partir das quais geralmente se pede que o aluno “explique a graça da tirinha”. Aqui, ao contrário, o gênero piada é foco central de uma das perguntas do apresentador à professora, que a questiona por que o texto em questão não é uma piada, se é engraçado. O gênero piada é, então, apresentado em seu objetivo discursivo, em seu conteúdo temático, em seu uso de elementos da linguagem, enfim, suas particularidades enquanto gênero, similarmente à apresentação que foi feita dos demais gêneros sérios.

Então, tem-se uma abordagem mais atenciosa de um gênero humorístico do que se observa em enunciados e gêneros em contexto institucionalizado escolar. No entanto, o gênero piada aparece de forma nomeada e explícita apenas como uma das perguntas, tendo, portanto, um espaço reduzido enquanto tema a ser abordado diretamente, mas

⁵⁶ Fazendo uma busca geral pelas ocorrências dos termos “piada”, “humor”, “riso” e “ironia” em documentos oficiais que orientam e/ou regulam os objetos de conhecimento que devem compor os currículos escolares, encontramos zero ocorrências dos quatro termos nos PCNEMs (BRASIL, 2000b) e na Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2012b). Na BNCC (2018), por sua vez, encontramos 3 ocorrências de “piada”, 7 ocorrências de “humor” (incluindo outros lexemas com essa mesma raiz, como “humorístico”), 1 ocorrência de “riso” e 5 ocorrências de “ironia” – ressaltamos, no entanto, que nenhuma dessas ocorrências foi encontrada na seção sobre o Ensino Médio.

agindo como um eixo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados em função do objeto “gênero textual”.

Por fim, há o bloco explicitamente voltado à descontração, no qual o apresentador realiza entrevistas com ex-alunos do ensino médio notórios, professores com propostas diferentes ou, ainda, profissionais de determinados ramos, com o intuito, segundo Mercadante (em seu discurso de apresentação da plataforma para o público e para a presidenta Dilma Rousseff, disponível em Luiz (2016)), de mostrar casos de sucesso de estudantes que passaram no ENEM e entraram na universidade, para causar “água na boca” dos vestibulandos e motivarem-nos a estudar.

Portanto, nesse último bloco, os eixos de seleção temática principal são a descontração e a inspiração. No caso específico desse enunciado, a entrevista selecionada é apresentada da seguinte forma por AP, logo no início do enunciado:

1º bloco de conversa (1:00 – 1:12)

AP - HOje... a gente recebe uma **convidada MULtfacetada...** ela é formada em GEologia... estuda CINEMA... e é escritora PREMIADA... essa **mistura** ((faz gestos de mistura com as mãos)) tem um nome... clara feRRER... ((aponta para a câmera)) JÁ JÁ...

A entonação de AP enfatiza o aspecto interdisciplinar presente na entrevista, por meio da ênfase no termo “multifacetada”, principalmente no prefixo {multi-}, o que destaca a relação da convidada com diversas áreas do conhecimento, possivelmente apelando para um aluno que tenha dúvidas quanto a qual carreira escolher entre diversos caminhos. Novamente, então, a interdisciplinaridade aparece como eixo de seleção do conteúdo temático pelo enunciado.

Durante a entrevista de fato, esse eixo semântico aparece logo na primeira pergunta de AP para a convidada (CO):

Bloco de descontração – entrevista com estudante (18:20 – 19:39)

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

[corte para meio primeiro plano frontal de AP. Aparece em tela o GC de AP. Trilha sonora animada, mais próxima de rock]

AP – você já penSOU que uma geÓloga pudesse receber um prêmio em literaTURA?... OU FAZER CINEMA?... **ué NÃO?** ((olha para a tela com feição de **estranhamento** ou incredulidade))... mas hoje a gente recebe... a EScritora estudante de cinema da UFF... CLArA feRRER... **pra contar a história dela pra gente...**

[corte para plano médio geral, 3/4 de AP, que está localizado à direita do quadro, apontando para o lado esquerdo, por onde entra CO]

AP – SEja bem VINDA CLArA... tudo bem?

[

[entra CO, indo em direção a AP, que estende os braços para recebê-la]

CO – brigada tudo bem ((possui linguagem corporal e entonação de timidez, ri, e AP ri também))

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

AP – ((entonação exagerada, com pitch vocálico bem alto)) **que hisTÓria é Essa...**

[corte para plano médio perfil de AP e CO, olhando um para o outro. Trilha sonora começa a diminuir até sumir]

AP – **você... É escritora... E faz cinema...**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP - **já fez geoloGIa... como assim? ((pitch vocálico alto)) ((balança os braços e apresenta feição de confusão))**

[corte para plano americano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

[aparece GC de CO, em que se lê “Clara Ferrer – Escritora e estudante de cinema”]

CO – é... ah eu sempre **escrevi** tipo desde de... na verdade desde antes de aprender a escrever eu...

[corte para close-up de AP, 3/4, que olha com surpresa e acena com a cabeça em concordância]

CO - ditava pra minha mãe escrever **poesias**

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

CO - pra mim assim...

[corte para close-up de AP, 3/4, que sorri e ergue as sobrancelhas em sinal de surpresa]

CO - e:: nunca encarei isso como profissÃO

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

CO - pra mim era uma coisa que eu fazia na minha vida tipo respirar e andar...

[corte para close-up de AP, 3/4, que sorri e concorda com a cabeça]

CO - foi chegando a época de vestibula::R...

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

CO - eu... queRIa fazer alguma coisa relacionada... a criAR a:: escrevER mas::... não me identificava com comunicação:: nem letras... tinha muita vontade de **cinema** mas tinha MEDO... porque eu sabia que era um mercado difícil... EU NÃO SEI a **geologia** surgiu::...

[corte para close-up de AP, 3/4]

CO - me parecia interessante porque...

[corte para plano americano perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

CO - você viaja MUIto você entende como o mundo funciOna eu tinha essa curiosidade...

[corte para close-up de CO, 3/4]

CO - foi um curso muito legal de fazer... ((clique dental))... MA::S quando eu entrei pro mercado:: num SEI... não me identificava... aí:: eu vi a/a/ vi que eu não tava satisfeita

[corte para close-up de AP, 3/4, que sorri]

CO - e achei que eu precisava... mudar de rumo...

[corte para close-up de CO, 3/4]

CO - e aí fui pra **ciNEma**...

[corte para meio primeiro plano perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

CO - eu sempre... vi muito filmes:::...

[corte para close-up de CO, 3/4]

CO - escrevia já/ brincava de escrever roteiro e...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]



Figura 15: Frame retirado do bloco de descontração, em que AP e CO se cumprimentam

Aqui, a entrevistada é solicitada a descrever seu caminho entre as diferentes carreiras que lhe são atribuídas, o que pode promover identificação com o interlocutor presumido, que presumidamente está no início de uma jornada parecida (principalmente tendo em vista que CO é uma mulher jovem, o que faz com que haja menos distância entre ela e o aluno vestibulando médio).

Esse apelo ao interlocutor é ainda mais explícito na introdução que AP faz ao bloco, ressaltando como não é esperado que uma pessoa circule entre tantas opções de carreira e, por conseguinte, o feito que é para CO de ser bem sucedida em áreas distintas, o que pode servir de inspiração para um interlocutor que se sinta confuso ou perdido com tantas possibilidades de escolha profissional.

As demais perguntas convergem nesse sentido, solicitando à CO que conte sobre seus prêmios, seu sucesso tanto na literatura quanto no cinema e se há muitas mulheres que, como ela, ganham prêmios em literatura atualmente (o que pode apontar a uma

tentativa de tornar o caso de CO ainda mais especial enquanto mulher premiada na literatura). Por fim, AP faz perguntas relacionadas a dicas e conselhos para quem quer traçar um caminho semelhante ao dela, perguntando sobre como se tornar escritor e que dicas ela daria para os alunos com relação ao ENEM. Desse modo, CO é colocada em posição de autoridade, semelhante à das professoras convidadas, sendo capaz de aconselhar o interlocutor e servir de exemplo profissional.

No entanto, as dicas dadas são mais amplas, referentes ao autoconhecimento do aluno, à descoberta e à valorização de seus pontos fortes e ao controle da tensão no momento da prova. Assim, embora não haja a presença de um humor explícito, pungente e revolucionário, nesse bloco o interlocutor pode “largar o lápis e o papel” e apenas assistir ao vídeo para se distrair, descansar e se inspirar a continuar em sua jornada de vestibulando, possivelmente clicando no próximo vídeo para tanto.

4.2.1. Síntese das considerações apresentadas

Ao longo do enunciado, portanto, nota-se que o humor aparece como um dos eixos da avaliação social que orienta o conteúdo temático do enunciado. Ele motiva a seleção de temas, como a questão do ENEM trazida no bloco de resolução, bem como a forma como eles são abordados, por exemplo, pela discussão da piada enquanto um gênero, similarmente ao modo como são tratados os gêneros sérios.

Por meio do humor, a videoaula em questão marca também qual será seu posicionamento e sua abordagem ao longo do enunciado, como no *sketch* inicial, em que são satirizados tanto o objeto de conhecimento “normas gramaticais” quanto a preocupação excessiva que o aluno-interlocutor presumidamente teria sobre ele. Desse modo, o enunciado não só estabelece que fará uma abordagem leve e descontraída dos conteúdos, como também assume uma concordância direta com a avaliação social que guia a abordagem do ENEM. Justifica-se, desse modo, o fato de que os objetos de conhecimento sejam abordados ao longo do enunciado sempre dentro do contexto de sua aparição no exame, além de pautados pela praticidade, pela aplicabilidade, pela interdisciplinaridade e pela aproximação com o cotidiano e conhecimento prévio dos alunos-interlocutores.

Ainda, o humor mantém-se presente continuamente pela videoaula modalizando a abordagem dos objetos de conhecimento seja explicitamente, como nos casos acima abordados, seja implicitamente, pelo uso de uma linguagem informal, pelas relações de horizontalidade entre os interactantes e pelas entonações expressivas empregadas.

A partir desses dados, propomos, então, que o emprego do humor, aliado aos demais eixos que orientam o conteúdo temático do enunciado em questão, marca a vontade discursiva de seu sujeito-autor de desvincular a avaliação social da videoaula sobre os objetos de conhecimento da avaliação social de enunciados e gêneros do contexto escolar tal como ele a percebe e a avalia – percepção essa que ele presume compartilhar com o aluno-interlocutor.

Assim, para conquistar e prender a atenção e interesse de seu interlocutor presumido, a videoaula visa fazer com que ele a perceba e a avalie como algo que seria diferente do que ele pensa e sente sobre o gênero aula presencial e, em vez disso, atendessem àquilo que ele considera ser a “aula ideal”: uma aula divertida, em que o professor vai direto ao ponto, abordando apenas aquilo que o aluno quer e precisa saber para o ENEM, fazendo relações com outras disciplinas e com o que o aluno conhece para facilitar seu entendimento e, ainda por cima, utilizando uma linguagem e uma postura acessíveis, descontraídas e humorísticas.

4.3. O movimento de humor no estilo da videoaula de 2017

Considerando a grande pluralidade de elementos estilísticos que poderíamos enfocar na análise, para fins didáticos, dividiremos essa seção em dois eixos: elementos verbais e elementos audiovisuais, nos quais identificamos a presença do movimento de humor principalmente na orientação social materializada no enunciado, caracterizada pelo aspecto da informalidade, da descontração e da proximidade com o aluno-interlocutor, sua situação social imediata, seu horizonte ideológico e suas práticas cultural-discursivas.

4.3.1. Elementos verbais

Ao longo do enunciado, são utilizados alguns recursos verbais que marcam na materialidade do enunciado que os participantes da interação assumem uma postura relaxada, descontraída, característica de uma conversa íntima entre amigos ou pessoas próximas, entre as quais não há hierarquização por conta da posição social.

Tal postura contrasta com a percepção avaliativa que circula na “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56) com relação à situação de sala de aula, com a qual o aluno-interlocutor presumidamente concorda. Assim, o enunciado da videoaula assume que o aluno-interlocutor enxerga a interação em sala de aula como fortemente marcada pelas diferenças de peso hierárquico-social – de um lado, estaria a figura do professor como detentor do saber e sua coconstrução junto ao

aluno, bem como controlador do poder dentro daquele espaço; de outro, a figura dos alunos, que devem obedecer às ordens e orientações do professor, além de receberem dele o acesso ao saber.

Dialogando com essa percepção avaliativa que presume de seu interlocutor, a videoaula materializa ao longo do enunciado uma diferente orientação social. Para tanto, emprega algumas marcas verbais dessa ausência de tensão socio-hierárquica entre os participantes da interação, como: entonação expressiva irônica e satírica ou exagerada, aliada a momentos de riso; formas lexicais e sintáticas comuns da variedade informal da fala, cujo uso é associado a gêneros primários; uso de termos típicos do meio “televisivo”, o que marca o pertencimento do enunciado (e seu gênero) ao meio do entretenimento midiático.

No entanto, antes dessas questões, abordaremos a própria forma de apresentação dos interactantes, exemplificada pelo trecho abaixo:

1º bloco de conversa com professor (1:00 – 2:39)

[corte para plano médio frontal de AP na câmera anterior]

AP – PORque antes... a gente começa com nosso esquentá CLÁSSICO... LÍngua portuguesa com a professora VANESSA REIS ((faz gestual de abrir os braços para convidar para entrar a professora, que entra em cena)) seja bem VINda professora MAIS uma vez... tudo bem?

[

[câmera acompanha em movimento panorâmico PR entrando na cena, em um enquadramento de plano americano, 3/4, em que se vê as costas de AP]

PR – brigada Land tudo bom... e você? ((fala enquanto cumprimenta Land com dois beijos))

AP – tudo bem e você?

PR – a/ bem...



Figura 16: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que AP e PR se cumprimentam

Nota-se como tanto a apresentação como a recepção da professora pelo apresentador é feita de forma informal, calorosa e afetuosa, como se estivesse recebendo uma amiga – o que se nota pelos gestos amplos e de cunho convidativo do apresentador para receber a professora em cena e pelo ritual típico de cumprimentos informais e/ou íntimos, em que ambas as partes trocam beijos e perguntas sobre o outro.

Ainda, podemos abordar em outro sentido o modo pelo qual os interactantes se apresentam: pelo uso de vestimentas simples e descontraídas, como camisetas estampadas, calça *jeans* e calçado confortável (tênis ou sandália aberta). O apresentador utiliza, ainda, seu cabelo para cima e um brinco.

Tais informações podem parecer supérfluas; no entanto, é necessário que as contrastemos com a cadeia discursiva de enunciados e gêneros educacionais com que dialoga, na qual notamos grandes oscilações entre códigos de vestimenta (desde escolas com uniforme obrigatório a escolas com vestuário livre), aliadas às oscilações entre as formas de tratamento utilizadas entre alunos e professores (desde o polêmico “tia” até a formalidade do “senhor(a)”).

Frente a esse panorama, a configuração desses elementos no enunciado pode ser vista como a marcação de uma posição ideológica de seu sujeito-autor quanto à questão. Isso pois, ao utilizar roupas confortáveis e simples, o que se tem é a valoração positiva do conforto e da praticidade em detrimento de formalidades institucionais. Tal escolha

dialoga, ainda, com o interlocutor presumido do enunciado, que provavelmente assiste à videoaula de casa ou em local confortável, em uma situação em que imposições formais quanto ao modo de se portar e se apresentar não fazem tanto sentido quanto no contexto institucionalizado escolar.

Além disso, é também uma escolha do enunciado o estabelecimento de uma relação de cumplicidade entre apresentador e professora, vista pelo modo com que é feita a recepção da última, a partir do qual a videoaula marca sua contraposição à concepção da relação professor-aluno como hierarquicamente carregada, formal e austera, em favor de uma interação mais relaxada, em que ambas as partes tenham mais horizontalidade e, com isso, liberdade para se expressar.

Tendo como início tais considerações, passemos à análise dos recursos verbais propriamente ditos. Primeiramente, vejamos os momentos em que se encontra o uso de entonação expressiva irônica ou, ainda, exagerada, acompanhada muitas vezes do riso dos participantes da interação. Para tanto, apontamos dois trechos exemplares deste recurso, sendo o primeiro retirado do 2º bloco de conversa com professor e o segundo, do bloco de descontração:

2º bloco de conversa com professor (15:15 – 16:38)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – PROfessora aproveitando que você TÁ AQUI então vamo dá uma ajuda pra quem tá preocupado com redação tambÉM?... bom quais são os marcadores textuais que TÊM que TÁ numa dissertação?... ((sinaliza balançando os braços em sinal de negação e arregala os olhos)) e OUtra quais que não DEvem estar de forma alguma?



Figura 17: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP gesticula para PR

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ((faz sinal de trazer algo para si)) vamo começar ((estende o braço fazendo sinal de afastar algo de si)) por aquilo que ((entonação mais sussurrada, com qualidade vocal mais baixa)) NÃO PODE...



Figura 18: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR gesticula para AP, em acompanhamento à entonação mais sussurrada e baixa, denotando cautela e restrição

[

AP (off screen) – ((ri)) é...

PR – ((com as mãos juntas, como se implorasse)) POR favor enCArecidamente...



Figura 19: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR gesticula em sinal de imploração

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - não usa primeira pessoa do singular NÃO... não que ((dá um passo para trás e ergue as mãos enquanto fala)) “AH ((pitch vocálico alto)) não POSSO usar”...

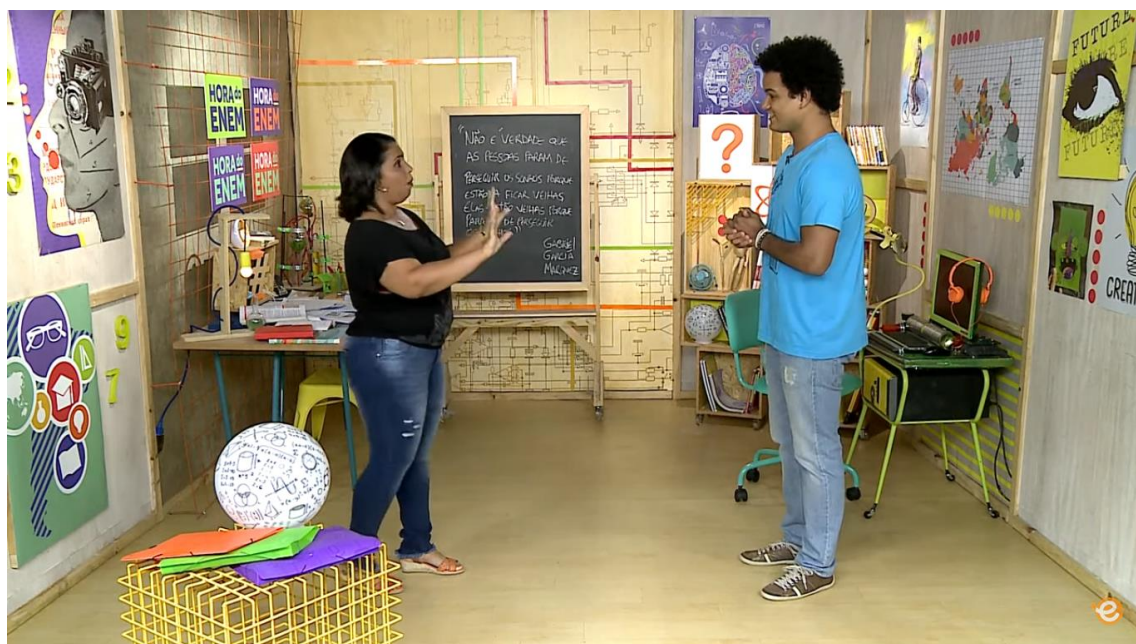


Figura 20: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR gesticula com as mãos para o alto, ao mesmo tempo em que realiza uma entonação mais exagerada, com pitch vocálico alto, para representar a figura de um aluno indignado

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – não é porque quando a gente usa primeira pessoa do singular a gente tende a dar um pouquinho da... do NOsso né... do EU A::cho EU SE::I EU ACREDITO... ((franze a testa e faz sinal de parada)) não usa NÃO... eVIta...



Figura 21: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR apresenta gestos e expressão facial que acompanham sua entonação expressiva de cautela, como se aconselhasse os alunos

[...]

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - que aí você vai obrigatoriamente uSAR... os VE::Rbos... os proNomes... TU::do na terceira pessoa do singular... tem que tomar cuidado tambÉM... CO::M aqueles marcadores que fazem ligação ((junta os dedos indicadores, sinalizando paridade)) entre as paLA::vras entre as oraÇÕES... que você coME::ça... nos paRÁgrafos... evita começar parágrafo com MAS poRÉM todaVIa... são marcadores enjoados... que você aCaba...

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - como eles são opositivos ((voz adquire aspecto de risada)) você escreveu TUdo lá em CIma e aí cê usa um MAS...



Figura 22: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP e RP riem um para o outro

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - cê QUEbra tudo que cê escreveu antes... ((voz adquire um tom de conselho, cautela))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que sorri]

PR - EVI::TA...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - evita contar histÓria também na PROva... JÁ que é um gênero dissertativo-argumentaTivo... NÃO É NARRATIVO... tão num CONta história NÃO...

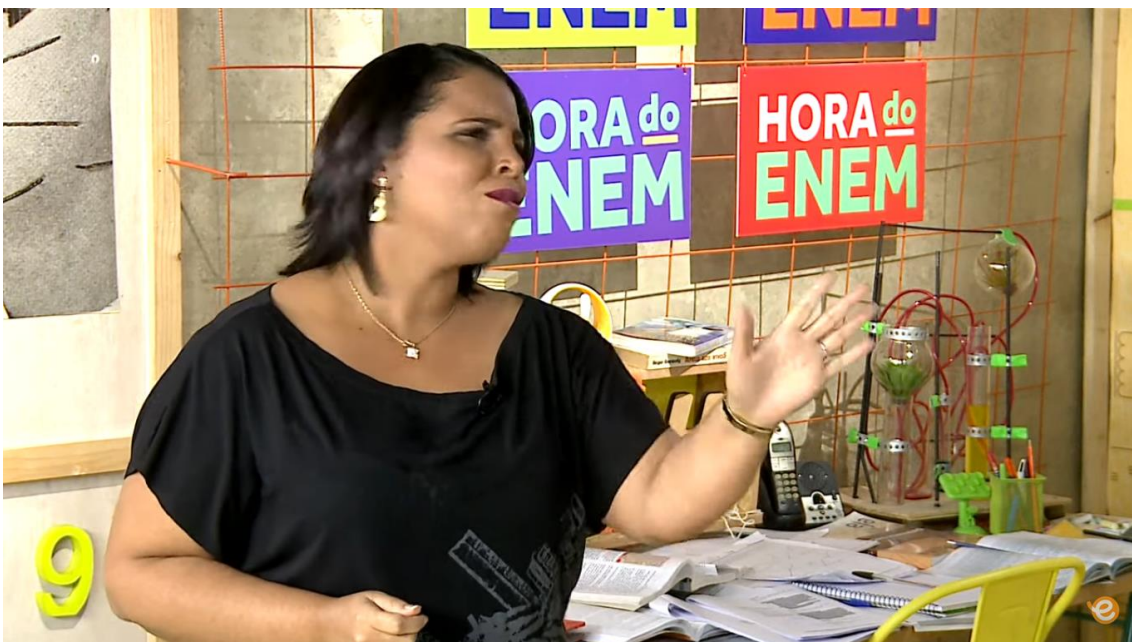


Figura 23: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que PR usa gestos e expressões faciais para complementar seu uso de uma entonação expressiva de aconselhamento

Bloco de descontração (18:20 – 23:12)

AP – você já penSOU que uma geÓloga pudesse receber um prêmio em literaTURA?... OU FAZER CINEMA?... ué NÃO? ((olha para a tela com feição de estranhamento ou incredulidade))... mas hoje a gente recebe... a EScritora estudante de cinema da UFF... CLArA feRRER... pra contar a história dela pra gente...



Figura 24: frame retirado do bloco de descontração, em que AP apresenta gestos e expressão facial que demonstram estranhamento e incredulidade

[...]

AP – ((entonação exagerada, com pitch vocálico bem alto)) que histÓria é Essa...

[corte para plano médio perfil de AP e CO, olhando um para o outro. Trilha sonora começa a diminuir até sumir]

AP – você... É escritora... E faz cinema...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP - já fez geoloGIa... como assim? ((pitch vocálico alto)) ((balança os braços e apresenta feição de confusão))



Figura 25: frame retirado do bloco de descontração, em que AP demonstra com gesticulação e expressão facial a confusão expressa pela entonação usada

[...]

AP – e pra quem tá aí:: estuDANdo... e treiNANdo pra escrever PRO ENEM?

CO (offscreen) – uhum

AP – ((qualidade vocal mais grave, fala mais baixo)) QUAL É A DICA?



Figura 26: frame retirado do bloco de descontração, em que AP aparece com feição de concentração e curiosidade, como se pedisse que CO lhe contasse um segredo

[...]

CO - eu acho que É Isso é/é... conhecer... se conhecer não ficar nervoso:: é mas também não ficar... CALmo deMAIS::... se cuidar mesmo... e saber... o que você é bom

[

AP – o níve/

[corte para plano médio perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

AP – o nivelzinho de tensão aí faz::

[

CO – é bom

AP – é bom né ((gargalha))

[

CO – pra ficar acordado



Figura 27: frame retirado do bloco de descontração, em que AP aparece rindo em direção à câmera

A utilização da entonação expressiva para produzir humor é frequente no enunciado, como se nota nos trechos anteriores, por meio do exagero, isto é, os interactantes enfatizam a mudança na entonação para deixar clara uma diferença entre o que estava sendo falado anteriormente. Tal entonação excessiva é acompanhada, também, pelo uso de gestualidade e expressões faciais e corporais mais marcadas, que acompanham e constroem o significado em relação ao objeto abordado, seja pra recomendar ao aluno o que ele deve fazer sobre o assunto, seja para avisá-lo do que ele não pode. O apresentador, por sua vez, utiliza esse recurso também no sentido de explicitar a sensação ou sentimento que tem com relação ao que está sendo dito, bem como para dar ao enunciado um caráter de expressividade marcada, um “colorido” expressivo que o torne mais vivo e dinâmico e menos enfadonho.

Além disso, reconhecemos, na fala de CO, o uso de uma entonação irônica, ao apontar que um certo nível de tensão é bom para que os alunos se mantenham acordados durante a prova. Esse momento de comentário irônico sobre o que se discutia – dicas para o ENEM – tira tanto o apresentador quanto a entrevistada da posição de debatedores mais sérios e os coloca em um momento de comentário humorístico sobre o assunto tratado, levando o apresentador à risada.

Já no primeiro trecho, há outro momento em que tanto apresentador quanto a professora riem, porém de forma relacionada ao objeto explicado – o uso de conjunções opositivas na redação do ENEM. A risada é motivada, nesse caso, pela entonação mais elevada e enfática utilizada por PR, que demonstra a contradição no ato de usar uma conjunção opositiva em uma argumentação, de forma a ressaltar seu caráter absurdista e incongruente, levando os dois participantes da interação a rirem dessa questão.

Além da entonação, outro recurso verbal que manifesta uma postura mais relaxada dos participantes é o uso de variantes linguísticas informais e populares durante a fala, seja lexicalmente, sintaticamente, pelo uso de marcadores conversacionais, entre outras possibilidades, como exemplificado pelos trechos abaixo:

- AP – NÃO SÓ na prova de linguagens **tô certo?** ((fala sorrindo e gestualiza para a professora com os braços dobrados de forma a demonstrar cautela))
- PR - é importante você lembrar que o gênero textual ele é ilimitado... tipo **cê** pode ter... gênero nasCENDO gênero moRRENDO... ((fala sorrindo)) se transforMANDO... ((gestual de movimentar as mãos em ciclo, simbolizando transformação))
- PR - tem a função emoTiva... que é aqueles textos em primeira peSSO::A... falando mais do EU né... ((gestualiza em sua própria direção)) **cê tem...** ((faz o sinal de trocadilho, que aqui simboliza um macete ou uma dica)) o uso da primeira pessoa do singular aí... **cê tem** a função FÁtica que é o que a gente tá fazendo aqui ((aponta para si e para AP)) **ESSE BATE-PAPO...**
- PR - tem a função conaTIVO-apelaTIVA que é MUIto própria dos aNÚncios... que é te convencer alguma coisa... o TEXto argumentativo tem a função fática... tendeu? e tem a função METALinguística que **os alunos meio que se desesperam** ((balança os braços))... mas **num tem nada de desesperador**... ((faz sinal de restrição ou parada)) imagina ((sinaliza a própria cabeça, como se estivesse pensando)) uma MÚsica que FAla SObre... o FAZER da música...
- PR – ((mimetiza o tocar de um pandeiro)) e **o cara tá cantando** “como É que eu FAço uma música” ele usa uma MÚSICA... pra falar... como é que ele faz uma música... ((olha para AP com os braços abertos e sorri))
- PR - **tendeu?** aí você tem a METALINGUAGEM né
- PR - **não usa primeira pessoa do singular NÃO...** não que ((dá um passo para trás e ergue as mãos enquanto fala)) “AH ((pitch vocálico alto)) não POsso usar”...
- PR - usa sempre a terCEIra peSSOA do singuLAR... ISSO É... **CÊ** num vai ter que... falar sobre um determinado asSUNto?... ah vamo falar da/da::... dos problemas do trânsito do rio de janeiro...

- PR – [...] evita começar parágrafo com MAS poRÉM todaVIa... são marcadores **enjoados**... que você aCABA...
- PR - evita contar hisTÓria também na PROva... JÁ que é um gênero dissertativo-argumentaTIvo... NÃO É NARRATIVO... **tão num CONta história NÃO**...
- AP – **INTÃO** professora POde dar aquele **conselho de MESTre** pra quem quer saber um POUco mais sobre o assunto?
- AP – você já penSOU que uma geÓloga pudesse receber um prêmio em literaTURA?... OU FAZER CINEMA?... **ué NÃO?** ((olha para a tela com feição de estranhamento ou incredulidade))... mas hoje a gente recebe... a EScritora estudante de cinema da UFF... CLARA feRRER... pra contar a história dela pra gente...
- AP – professora maravilha mas ((aponta para PR)) **vamo ver** uma quesTÃO?
PR – claro **vamo**
AP – **simBORA**... ((esfrega as mãos e vira-se para olhar diretamente para a câmera, indicando-a com as mãos)) roda aí... ((sorri))
- AP – PROfessora aproveitando que **você TÁ AQUI** então **vamo dá** uma ajuda pra **quem tá preocupado** com redação tambÉM?

Os exemplos acima demonstram o uso de linguagem informal em diversos níveis. Foneticamente, vemos exemplos de metaplasmos comuns do registro informal do português brasileiro, seja de supressão fonética, como em “tendeu”, “tão”, “vamo”, “tá”, “dá” (sendo alguns desses casos afetados em sua morfologia, ao perderem desinências de modo, como em “dar” > “dá”), seja de alçamento vocálico, nas formas “intão” e “num”.

Passando para o léxico, encontramos usos de gírias e outros termos comumente associados a gêneros primários, como conversas íntimas do cotidiano – é o caso de “bate-papo”, “o cara” e “simbora”. Há também termos que possuem caráter mais figurativo, como “marcadores enjoados” e “conselho de mestre”, os quais não só marcam esse caráter de informalidade como também trazem um aspecto inusitado, tendendo ao humorístico, o que demonstra como os interactantes em diálogo estão à vontade e relaxados. Ainda, temos marcadores conversacionais comuns da fala dialogal corrida, como “ué” e “tendeu?”.

Além disso, há o uso da forma “cê” para se referir à segunda pessoa do singular, seja pelo apresentador, para se referir à professora ou à convidada, seja ao contrário. Além disso, a professora utiliza em muitos momentos para se referir ao próprio aluno-interlocutor, utilizando-o durante sua explicação (“**cê** num vai ter que... falar sobre um determinado assunto?”) ou, ainda, como um expletivo com referência indefinida, funcionando como um índice de indeterminação do sujeito (cf. DURANTE, 2016) (“**cê tem** a função fática que é o que a gente tá fazendo aqui”, construção sintática que equivale a “existe a função fática”, “tem-se a função fática”).

Sobre essa última função, Gonçalves (2008) apresenta estudos relacionados ao uso das formas “você” e “cê” com referência indefinida, bem como os contrasta com sua própria pesquisa sociolinguística. Segundo o autor, embora seja bem documentada a existência e utilização frequente dessa função para as formas linguísticas em questão, diferentes estudos mostram diferentes tendências quanto à preferência por uma ou outra forma com relação à definição ou não da referência.

Além disso, o uso da forma “cê” está ligado, segundo o autor, a relações de amizade entre os interactantes, sendo associado à informalidade e à aproximação do interlocutor, em oposição a um fator de *poder*. Em termos bakhtinianos, pode-se dizer que tal uso lexical-pragmático marca na concretude do enunciado a orientação social que perpassa a videoaula em questão, na qual há a constante tentativa de aproximação e de abolição das hierarquias sociais entre os participantes da interação, o que remete à construção de uma situação de ensino-aprendizagem mais relaxada, informal e livre.

Já para as formas sintáticas, encontramos casos de dupla negação (“**não usa primeira pessoa do singular NÃO**”) e do uso da expressão “meio que” (“**os alunos meio que se desesperam**”), ambas ainda não plenamente aceitas pela gramática normativa como adequadas ao contexto formal. Pode-se afirmar, portanto, que sua ocorrência marca mais uma vez a tentativa do enunciado de tornar o ambiente de interação menos formalizado e mais relaxado, de forma que os interactantes não precisam manter um nível tão alto de monitoramento de linguagem durante sua fala e podem, assim, usar expressões e construções morfossintáticas comuns de sua fala não monitorada.

Além do uso de formas menos formais e monitoradas durante o enunciado, encontramos exemplos de variantes informais também nos comentários do vídeo feitos pelo sujeito-autor, como pode-se ver abaixo:

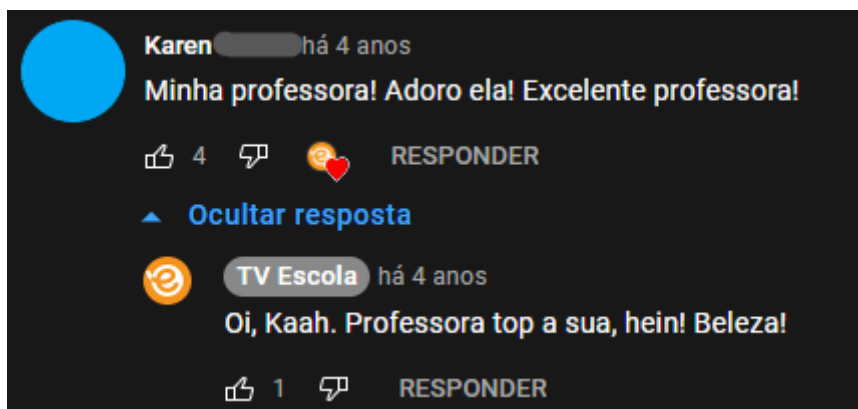


Figura 28: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de um dos comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto da autora do comentário e seu sobrenome foram ocultados para evitar exposição

O uso de gírias como “top” e “beleza”, bem como a forma de abreviação do nome da interlocutora a quem o autor responde, pela utilização somente da primeira sílaba, com duplicação da vogal e adição de “h” ao final, marcam a tentativa do sujeito-autor do enunciado de mimetizar uma linguagem jovem, contemporânea e atualizada, de forma a aproximar-se ainda mais do contexto cotidiano de seus interlocutores e, em contraposição, desassociar-se de modelos educacionais em que há distanciamento entre professor e alunos.

Por fim, destacamos o uso de termos “televisivos”, isto é, comumente encontrados e associados a gêneros e enunciados que circulam pelo meio televisivo, como nos trechos:

- AP – PA::ra... QUEM disse que a gramática é pra decorar? ainda MAIS no eNEM... o que o exame quer... é que você saiba APLICAR o conhecimento... e muitas vezes o enunciado ajuda BASTANTE... LEIA o enunciado... e **roda a vinheta...**
- AP – Hora do ENEM:: **no AR...**
- AP - HOje... a gente recebe uma convidada MULltifacetada... ela é formada em GEologia... estuda CINEMA... e é escritora PREMIADA... essa mistura ((faz gestos de mistura com as mãos)) tem um nome... clara feRRER... ((aponta para a câmera)) **JÁ JÁ...**
- AP – simBORA... ((esfrega as mãos e vira-se para olhar diretamente para a câmera, indicando-a com as mãos)) **roda aí...** ((sorri))
- AP – você já penSOU que uma geÓloga pudesse receber um prêmio em literaTURA?... OU FAZER CINEMA?... ué NÃO? ((olha para a tela com feição de estranhamento ou incredulidade))... mas **hoje a gente recebe...** a EScritora estudante de cinema da UFF... CLARA feRRER... pra contar a história dela pra gente...

Nestes casos, o uso de tais formas verbais não denota informalidade, e sim serve como marcador da associação do enunciado com os demais gêneros e enunciados que circulam nesse meio. Assim, a leitura que o interlocutor pode fazer é de associar este enunciado com um programa televisivo, a partir da similaridade de linguagem e trejeitos, e, em consequência, desassociá-lo do estereótipo de um enunciado educacional, como a

aula tradicional, o que, por sua vez, contribui para a construção de um efeito humorístico no enunciado que o distancia das formas sérias da esfera educacional.

4.3.2. Elementos audiovisuais

Primeiramente, abordaremos o elemento que constitui o pano de fundo para o desenrolar de todo o enunciado: o cenário, representado na imagem abaixo:



Figura 29: Frame retirado da abertura do vídeo em que é possível ter uma vista geral do cenário

O cenário consiste em uma estrutura simples de três paredes (sendo a quarta, a parede “virtual” entre o interlocutor e os interactantes em cena), nas quais são inseridos diversos itens. Na parede à esquerda, encontramos pôsteres com imagens que remetem às diversas áreas do conhecimento (como um mapa, lâmpadas e um instrumento óptico), bem como à educação como um todo (como o capelo de formatura e a figura dos óculos). Além disso, vários números são pregados à parede. Há também imagens do logo do *Hora do ENEM* em cores diversas, acima de uma escrivaninha com vários papéis e dispositivos diversos. Além disso, na região esquerda da tela, também se vê um bloco de metal com pastas coloridas e um globo estampado com fórmulas diversas.

Na parede de fundo, vemos o que lembra o diagrama de um circuito como papel de parede, sobre o qual encontram-se canos de diversas cores, atravessando e preenchendo a parede. Encostada à mesma, vemos uma lousa em que está escrita uma citação atribuída a Gabriel García Marquez: “Não é verdade que as pessoas param de perseguir os sonhos porque estão a ficar velhas. Elas estão velhas porque pararam de perseguir os sonhos.” Além disso, vê-se uma estante e nichos com diversos elementos

decorativos, como um símbolo de @, livros, um cone de segurança, béqueres com um líquido colorido, além de pôsteres na parede.

Por fim, na parede direita, temos mais pôsteres sortidos, incluindo um mapa-múndi virado ao contrário; um pôster de lâmpada com o dizer “creative”, ou criativo; um pôster com a gravura de um olho e o dizer “future”, ou futuro. Além disso, temos mais uma escrivaninha, agora com um computador, um fone de ouvido e uma luminária, todos com cores diversas e vibrantes, contrastando entre si.

Portanto, o cenário parece simular um quarto ou ambiente de estudos, caracterizado pela diversidade de itens, criando uma mescla de elementos decorativos de diversas cores, formas, texturas e funções, tanto elementos típicos do espaço escolar, como a lousa, os pôsteres com elementos que remetem à educação e o globo com fórmulas, quanto elementos típicos de um espaço de estudo individual, como a escrivaninha com fone de ouvido. Todos os elementos apontam, portanto, para a criação de um espaço híbrido entre escola e área de estudo individual, o que materializa uma abordagem mais informal da escola, como se o programa a levasse para dentro da casa do aluno.

Além disso, vê-se elementos que se referem diretamente ao meio digital em que o enunciado está inserido, como o símbolo @, e à *identidade visual* dessa versão do programa, como os canos e circuitos apresentados na parede do fundo, a qual é estabelecida pela vinheta e pelos demais elementos animados utilizados como recursos visuais, como as transições e as caixas de texto para apresentação dos GCs.

Partiremos, assim, para a análise da vinheta de abertura, que possui cerca de 20 segundos nos quais são apresentadas, na respectiva sequência, cenas curtas de ações simples:

- uma lâmpada acendendo, com destaque à corrente elétrica passando pelo filamento. Nessa cena, é inserido um efeito sonoro de ruído elétrico, acompanhando o acender da luz;
- um busto grego (que aparece decorado com bolinhas coloridas) rodando no lugar sobre um fundo colorido, lembrando uma conhecida imagem da estética *vaporwave*:



Figura 30: Frame de uma das cenas da vinheta de abertura

- blocos geométricos coloridos sobre um fundo quadriculado cuja sombra vai se alterando conforme o movimento da fonte de luz;
- uma lupa passando por blocos de letras sobre um fundo estampado;
- um copo visto de cima cheio de tinta mesclada, aparentando uma pintura do céu, com animação de gaivotas passando, até que um prisma é inserido na tinta;
- uma lupa passando por uma folha (aparentemente igual ao modelo de folha de redação do ENEM) com escritos à mão, ao lado de alguns lápis, sobre o fundo estampado;
- um ábaco colorido se movendo sobre um fundo bicolor (preto e rosa) em que números vão aparecendo, junto a símbolos matemáticos como + e %. Nessa cena, é inserido um efeito sonoro de blocos infantis enquanto as contas do ábaco se chocam;
- um brinquedo de corda de dentadura, que se move por conta própria enquanto aparece uma animação de faíscas saindo de sua estrutura. Nessa cena, é inserido um efeito sonoro de ruído elétrico;



Figura 31: Frame de uma das cenas da vinheta de abertura

- um peixe dourado em um aquário de vidro, atrás do qual encontra-se um mapa-múndi;
- uma cena mostrada de trás pra frente (*reverse motion*) de um relógio de batata, famoso experimento científico infantil, sendo desconectado – ou seja, a cena que vemos é a do relógio sendo conectado. No momento em que o relógio é ligado, há a inserção de um efeito sonoro de ruído elétrico;
- novamente o aquário com o peixe dourado, mas agora no centro de um enquadramento mais amplo, o que revela que o mapa-múndi do fundo está de ponta cabeça. Vê-se uma animação de um avião indo da Austrália para o Brasil sobre o aquário, junto a um efeito sonoro que remete ao som do avião;
- uma mão segurando um recipiente de laboratório com uma espiral no topo, pela qual passa um líquido verde que, ao sair, transforma-se em fumaça verde;
- uma placa de circuito rodeada por cabos diversos e por frutas, na qual é conectado um cabo, representado por um efeito sonoro de ruído elétrico e uma animação de raio sobre o cabo conectado. A próxima cena consiste em um enquadramento mais amplo desse mesmo conjunto de elementos, o que permite ver que, na verdade, as várias frutas ao redor estão conectadas à placa de circuito;
- uma cena mostrada de trás pra frente (*reverse motion*) de uma mão deixando cair algumas bolinhas de borracha na mesa, o que faz com que vejamos as bolinhas voltando à mão.

Sobre as últimas duas cenas, é exibido o logotipo do *Hora do ENEM*, constituído por uma animação em que o quadro que circunda a tipografia estilizada de “*Hora do ENEM*” é formado pela conexão de uma tomada, momento em que pequenos raios aparecem sobre o quadro acompanhados do efeito sonoro de ruído elétrico. Em seguida, o *plug* da tomada some, deixando o logotipo como mostrado abaixo:



Figura 32: Frame de uma das cenas da vinheta de abertura

Após a aparição do logotipo, o fundo torna-se totalmente vermelho e o logo muda de cor, passando para um rosa pálido e, depois, para um amarelo vibrante, enquanto o traço abaixo de “do” continua a mudar de cor. Abaixo do logotipo, surge uma caixa de texto, também em amarelo, com a área: “Linguagens, códigos e suas tecnologias”. Nesse momento, a música é concluída, fechando a vinheta de abertura.

Ressaltam-se alguns aspectos dessa sequência. Primeiramente, a dinamicidade na mudança e contraste de cenas distintas, ora com elementos relacionados ao universo escolar, como o ábaco e a folha de redação, ora com elementos inusitados, como o peixe no aquário em frente ao mapa-múndi e a dentadura de brinquedo. Há, ainda, a cena do busto clássico coberto de bolinhas, que apresenta de forma mais exemplar essa mistura entre os motivos escolares já esperados e uma reviravolta inusitada que os carnavaliza, destronando-os de seu caráter intocável e, assim, rebaixando-os para objetos comuns e divertidos, o que causa um efeito de humor.

Em segundo lugar, observa-se a forte presença do motivo da *conexão elétrica*, seja visualmente, com a cena da placa de circuito, seja com animações de raios ou faíscas, seja com o efeito sonoro recorrente do ruído elétrico. Este motivo está presente também no cenário, como vimos com a parede de fundo, coberta de circuitos e canos, além de ser encontrada também nas animações utilizadas para inserção de elementos na tela, como o GC:



Figuras 33 e 34: Printscreens de dois modelos de animações de GC usados no vídeo

No segundo caso, ainda, há a reprodução da mesma animação usada para a formação do logotipo na vinheta, com a conexão da tomada, o efeito sonoro de ruído elétrico e a exibição de raios sobre os *plugs* conectados. Sendo assim, podemos identificar esse *leitmotiv* da conexão elétrica como parte da identidade visual da marca *Hora do ENEM* nessa versão do programa, podendo se referir tanto ao meio digital em que o enunciado está inserido, capaz de *conectar* os alunos à construção de conhecimento que a videoaula proporciona, quanto à questão da própria interdisciplinaridade, retomando a *conexão* feita pelo programa entre diferentes assuntos, temas e áreas do conhecimento, e que está presente na própria vinheta.

4.3.3. Síntese das considerações apresentadas

Tendo analisado tanto os elementos verbais quanto os audiovisuais da videoaula em questão, o que se tem são diferentes modos de materializar humor no enunciado, os quais remetem a aspectos diversos da caracterização do humor por Bakhtin.

Primeiramente, reconhecemos nos elementos estilísticos verbais os traços de liberdade, horizontalidade e universalidade que caracterizam o riso popular medieval (BAKHTIN, 2010 [1965]). Isso se dá por meio do emprego de: variantes linguísticas associadas a gêneros primários, como a conversa cotidiana; menor grau de monitoramento da fala; e entonação expressiva (bem como gestualidade) exagerada e, portanto, inusitada.

Por meio desses recursos (predominantemente) verbais, o enunciado estabelece a orientação social na relação entre professora e apresentador como menos marcada pelos

diferentes pesos socio-hierárquicos atribuídos a cada um dos indivíduos e, em consequência, mais relaxada, informal e livre.

Ainda, uma vez que o apresentador assume a posição do aluno na situação sincrônica de produção do enunciado, as questões que marcam a interação entre professora e apresentador na videoaula representam também uma perspectiva materializada sobre a relação professor-aluno como um todo. Esta seria caracterizada pelo desaparecimento das tensões institucionais, que dariam espaço à horizontalidade, à abertura, à cumplicidade, à expressão individual e à voluntariedade em engajar na interação e no processo de aquisição do conhecimento.

Já nos elementos estilísticos audiovisuais, reconhecemos aspectos da concepção carnavalesca de mundo tal como descrita por Bakhtin (2010 [1965]; 2013 [1963]): o destronamento, o rebaixamento, a mescla entre alto e baixo – sendo que, na videoaula, o “alto” refere-se à esfera educacional (principalmente seus gêneros mais institucionalizados) e aos elementos que a refletem e refratam no enunciado, enquanto o “baixo” refere-se a elementos relacionados ao cotidiano e vida individual do aluno, para além de sua vida escolar.

Assim, a mescla que encontramos no cenário e na vinheta entre elementos do âmbito escolar e elementos da vida cotidiana do aluno, seja de seu ambiente de estudos individual, seja de seu ambiente de descanso, apontam para uma visão carnavalizada da esfera escolar. Esta é destronada, rebaixada de uma percepção avaliativa como hierarquicamente superior, por conta de seu caráter institucionalizado, para uma percepção mais horizontalizada e aproximada da realidade cotidiana do aluno – portanto, menos sagrada e intocável e mais acessível.

Por fim, o humor é materializado no estilo do enunciado pela presença de elementos, tanto verbais quanto audiovisuais, que remetem a enunciados e gêneros que circulam em meio televisivo, incluindo aqueles que também têm o humor/entretenimento como um de seus objetivos discursivos. Assim, ao traçar relações dialógicas com outros gêneros e enunciados para além da esfera educacional, a videoaula distancia-se de um gênero prototípico da esfera para se situar em uma região mais limiar, na intersecção entre esferas.

5. ANÁLISE DO MOVIMENTO DO HUMOR: VERSÃO MAIS RECENTE DO PROGRAMA

Nesse capítulo, iremos analisar a materialização do movimento do humor na videoaula que representa a versão mais atual do programa, lançada em 2019 com o título *Texto Publicitário com Assonilde Negreiros / Língua Portuguesa no Hora do ENEM - Ep. 533*. Nesta, o assunto explorado é o texto publicitário, para o qual é convocada a Professora Assonilde Negreiros (PR, nas transcrições), que dá aulas de redação em Imperatriz/MA. No vídeo, ela fala sobre as características do texto publicitário, sobre formas de identificá-lo e sobre a importância da intertextualidade na interpretação textual. Além disso, ela resolve duas questões do ENEM e participa, junto com o apresentador Land Vieira (AP, nas transcrições), do Momento Pop Prof ao final do vídeo.

A versão mais recente do programa apresenta algumas novidades com relação às videoaulas anteriores. Agora, além de atribuir-se a cada área do conhecimento um dia específico, elas passam a possuir também uma identidade visual própria, tendo o nome da matéria no título do vídeo e suas próprias cores tanto na *thumbnail* quanto nos detalhes da vinheta.

Além das diferenças entre as videoaulas, encontramos regularidades em ambos os enunciados: seja na sua *construção composicional*, como a dinamicidade da organização em blocos, alternando entre momentos de resolução de perguntas, entrevistas com professores, e um momento de descontração final (que varia nas duas versões do programa); seja em seu *conteúdo temático*, isto é, a abordagem dos objetos de conhecimento pelo viés dos conceitos exigidos pelo ENEM; seja em *elementos estilísticos*, em que encontramos reflexos e refrações da influência da esfera midiática no enunciado da videoaula, pertencente à esfera educacional.

5.1. O movimento de humor na construção composicional da videoaula de 2019

A disposição de articulações composicionais na versão atual do programa é similar à versão anterior, embora com algumas diferenças. Começando pelos blocos, verifica-se a manutenção da sequência em que eles estão dispostos:

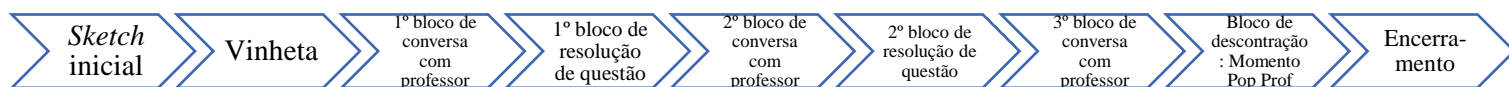


Figura 35: Representação gráfica do modelo de organização em blocos da versão recente do programa

Na videoaula de 2019, a primeira questão a ressaltar é o aumento no número de blocos, embora isso não afete a duração geral do enunciado, como mostra o quadro seguinte:

Blocos	Minutagem e duração do bloco
Sketch inicial + Vinheta	00:00 – 00:54 (54s)
1º bloco de conversa com professor	0:55 - 4:19 (3min24s)
1º bloco de resolução de questão	4:20 – 8:16 (3min56s)
2º bloco de conversa com professor	8:17 – 12:17 (4min)
2º bloco de resolução de questão	12:18 – 19:18 (7min)
3º bloco de conversa com professor	19:19 – 19:59 (40s)
Bloco de descontração: Momento Pop Prof	20:00 – 22:19 (2min19s)
Encerramento	22:20 – 23:24 (1min4s)
Tempo total do vídeo	23min24s

Tabela 7: relação dos blocos e sua duração no vídeo da versão mais recente do programa

Há a adição de um bloco de resolução de questão e um de conversa com professor (o qual, no entanto, é mais curto que os demais, servindo apenas como transição entre a resolução de questão e a entrada no Momento Pop Prof). Os blocos de resolução de questão dominam o tempo do programa, sendo maiores que os seus respectivos blocos de conversa com professor e ocupando, juntos, pouco menos da metade da duração total do vídeo (47%), sendo o segundo bloco o maior entre os dois. No entanto, os blocos de conversa com professor estão logo atrás na maior porcentagem de tempo do programa ocupado, com 35% da duração total, sendo o segundo bloco o maior entre os três. Em seguida, vem o bloco de descontração, com 10% do vídeo e, por fim, os blocos responsáveis pela função de abrir e fechar o programa, ocupando 8% do vídeo ao todo.

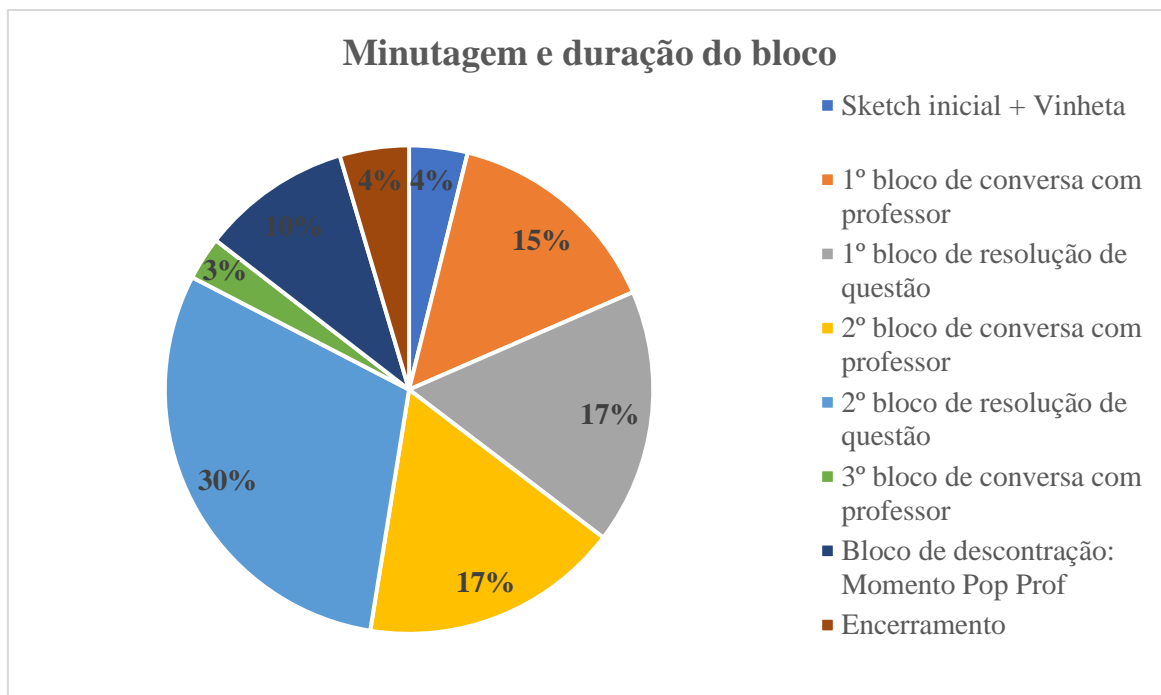


Gráfico 3: Representação da porcentagem de duração de cada bloco com relação à duração total do vídeo

Há, portanto, uma participação ainda menor dos blocos abertamente humorísticos na composição desse enunciado (somando o *sketch* inicial + vinheta e o bloco de descontração, temos apenas 14% da duração total do enunciado) em relação ao anterior (de 25%). Tal fato está relacionado ao aumento dos blocos de resolução de questão, que ocupam o tempo que era dedicado à descontração. Nessa versão, o bloco de descontração possui pouco mais de 2 minutos, sendo, portanto, um quadro curto que fecha a videoaula antes do encerramento de fato. No entanto, se o bloco diminui em duração, ele aumenta em intensidade e carga humorística, como analisaremos na seção sobre conteúdo temático, bem como na complexidade composicional.

Isso porque tal articulação composicional ganha sua própria vinheta (de 6s): de início, tem-se uma transição caracterizada por um efeito de cortinas vermelhas de teatro que se fecham frente ao plano do apresentador e se abrem, revelando um fundo roxo no qual surge a palavra “momento”, com efeito de brilho e som de tilintar de sinos (tipicamente utilizado para acompanhar efeitos visuais de brilho). Em seguida, essa palavra some e dá lugar a um letreiro à moda dos letreiros de teatro da Broadway, onde lê-se “POP PROF” (imagem abaixo). O letreiro se movimenta esticando-se e encolhendo-se em relação aos seus eixos diagonais, com uma trilha sonora animada ao fundo.

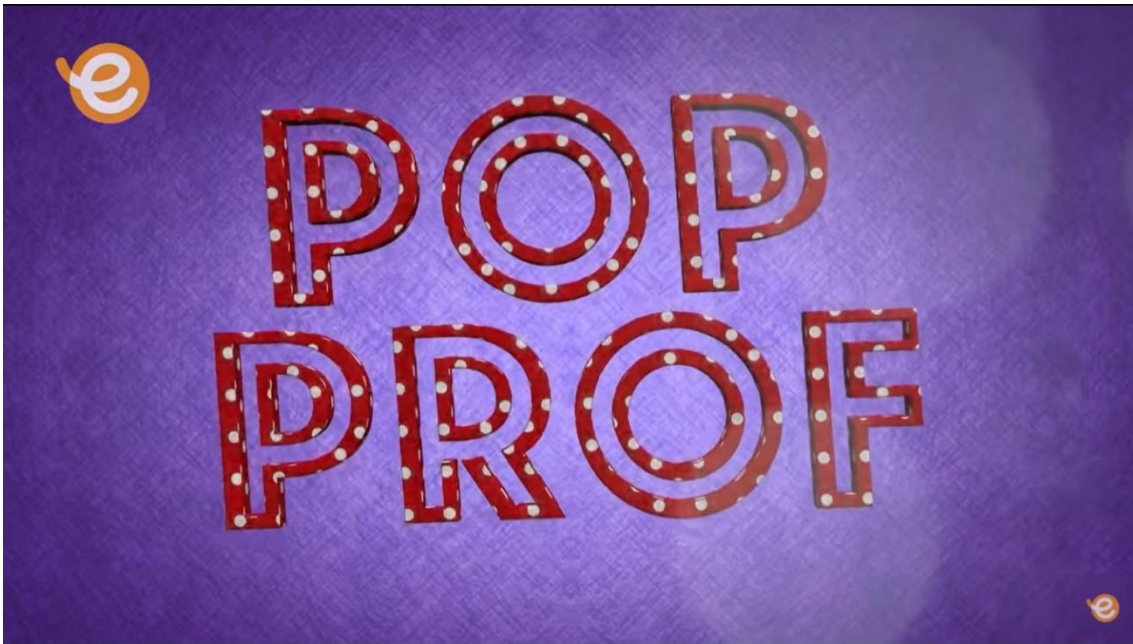


Figura 36: frame retirado da vinheta de abertura do Momento Pop Prof

Depois, o efeito das cortinas se repete e entramos em um plano com o apresentador e a professora. No entanto, notam-se mudanças no cenário: ele está apagado, com dois holofotes iluminando o rosto dos participantes da cena, além de focos de luz indireta espalhados pelo cenário, como placas de letreiro luminosas e fitas de *LED* no contorno de prateleiras. Tanto apresentador quanto professora aparecem sentados atrás da bancada central do cenário.



Figura 37: frame retirado da abertura do Momento Pop Prof, em que se vê as alterações no cenário e o final da animação das cortinas se abrindo

A importância do quadro *Momento Pop Prof*, portanto, é destacada pelo uso de elementos mais complexos e elaborados de composição que não estão presentes em nenhum outro bloco, o que o singulariza em relação aos demais. Esse destaque dado ao quadro é, inclusive, expresso explicitamente na matéria em que se anuncia o lançamento dessa temporada do *Hora do ENEM*:

A atração trará também um novo quadro, chamado *Momento Pop Prof.*, um modelo de entrevista curtinha, com cerca de um minuto, com o Land sentado em frente ao professor, e com uma pegada divertida e inusitada. A intenção é criar um momento para relaxar, uma espécie de break, mas sempre com perguntas que unem conhecimento, curiosidade e brincadeira. (BRASIL, 2019)

O quadro é, portanto, um dos elementos de destaque dessa temporada do programa, agindo como chamariz de interlocutores que tenham curiosidade ou que, depois de conhecê-lo, interessem-se e o utilizem como um dos parâmetros de escolha de qual videoaula assistir sobre o assunto que buscam.

São novidades também: a nova composição da vinheta e do cenário, que serão analisados com mais detalhes na seção sobre estilo. Há também a adição de um rápido *blooper*, ou erro de gravação, durante o encerramento do vídeo, o que remete a um recurso típico de enunciados humorísticos do meio televisivo, nos quais o *blooper* é utilizado para provocar o riso do público a partir dos erros de gravação, geralmente de natureza torpe e brincalhona.

Além disso, há a inclusão de um novo tipo de transição, que marca a passagem do bloco de conversa com professor para o bloco de resolução de exercício, e vice-versa. Com a mudança do cenário, que passa a incluir dois ambientes, cria-se uma distinção espacial entre os blocos de conversa (nos quais o apresentador e a professora se situam na região frontal do cenário) e de resolução de questão (nos quais eles vão para a região de fundo do cenário, onde estão os recursos necessários, como a televisão e a lousa). Assim, a transição entre esses blocos consiste justamente na filmagem dos participantes transitando pelo cenário (seja do fundo para a frente, ou vice-versa), porém com um tratamento de imagem que remete à gravação em filme, com aspectos do cinema mudo

(diminuição da cadência da filmagem⁵⁷, coloração sépia da imagem, presença da vinheta para início de filme e simulação do *flicker*⁵⁸ entre imagens).



Figura 38: conjunto de frames retirados das transições entre o bloco de conversa com o professor e o bloco de resolução de exercícios, em que se veem os diferentes efeitos utilizados

Há também a sobreposição de imagens do cenário sobre a filmagem e inserção de músicas variadas animadas e *upbeat*, o que resulta em uma transição marcada pela dinamicidade e pelo aspecto de gravação caseira, como as de fitas VHS que marcaram os anos 1980 e 1990, antes da popularização do acesso à gravação digital. A cena dos participantes movendo-se pelo cenário não é cortada e retirada da sequência, e sim editada para ressaltar seu caráter natural e informal, como se fosse uma cena dos bastidores a que temos acesso. Isso dá ao enunciado uma maior proximidade com seu interlocutor, bem como torna a gravação mais natural, afastando-se, por exemplo, de uma superprodução cara e aproximando-se de algo que o interlocutor poderia produzir por conta própria, o que gera maior identificação.




Para além das novidades incluídas na nova temporada, o *Hora do ENEM* mantém uma construção composicional dinâmica, produzida pela alternância entre tipos de

⁵⁷ A cadência da filmagem refere-se à quantidade de “*frames per second*”, ou quadros exibidos em tela por segundo. O cinema mudo consolidou-se com uma cadência de 16 fps, dando-lhe o conhecido aspecto mais pausado e “travado”, enquanto os vídeos e filmes atuais são transmitidos em várias cadências, podendo atingir até 120 fps. (Cf. FAZENDOVIDEIO, 2022)

⁵⁸ *Flicker*, também conhecido como cintilação, é um efeito incômodo gerado pela percepção do “piscar” das imagens ao passarem pelo projetor, comumente presente no início do cinema por conta da natureza inflamável do filme de nitrato e pela baixa cadência que ele necessitava ao ser projetado. (Cf. BATISTA, 2022)

blocos: de um lado, os blocos de conversa com professor, mais leves e com abordagem mais geral sobre o tema trabalhado; de outro, os blocos de resolução de questões, que requerem do aluno maior concentração e atenção, com poucas ou nenhuma pausa para relaxar. Os blocos humorísticos continuam nas extremidades do enunciado, o que, nesse caso, pode estar relacionado a uma tentativa de manter o aluno assistindo à videoaula até o final, caso ele esteja apenas esperando ver o Momento Pop Prof.

Passamos, então, à análise das articulações composicionais menores – as cenas e sequências – que constroem os blocos e o enunciado como um todo. Para tanto, apresentamos a seguir o levantamento dos tipos de enquadramento presentes no enunciado:

Categorias de plano	Tipos de planos	Lado do ângulo do plano	Ocorrência e descrição
Planos de posicionamento e ambientação	Plano médio	3/4	2º bloco de resolução de questão (16:22) 
		frontal	1º bloco de resolução de exercício (5:11) 
		perfil	1º bloco de conversa com professor (1:49) 
		3/4	-

	Plano de conjunto	frontal	1º bloco de resolução de questão (5:14) 	
		perfil	Bloco de descontração (20:10) 	
Planos individuais e expressivos	Plano americano	3/4	2º bloco de conversa com professor (9:51) 	
		frontal	-	
		perfil	-	
	Meio primeiro plano	3/4	3/4	1º bloco de conversa com professor (1:26) 
			frontal	Sketch inicial (0:15) 
		perfil	-	
	3/4		Bloco de descontração (20:54)	

	Primeiro plano ou <i>close-up</i>	
	frontal	-
	perfil	-

Tabela 8: Levantamento de todos os tipos de enquadramentos presentes na videoaula de 2017. Fonte: elaboração própria

A tabela mostra que, como o enunciado anterior, o formato atual mantém uma grande variedade nos enquadramentos usados em sua composição. No entanto, identificamos um número menor de tipos com relação ao levantamento anterior, havendo vários espaços no preenchimento da tabela, enquanto que, na videoaula de 2017, encontramos exemplos para a maior parte dos enquadramentos, frequentemente incluindo os três lados (3/4, frente, perfil). Na composição da videoaula de 2019, por sua vez, há casos de planos que ocorrem em um único lado, como é o caso do *close-up* e do plano americano, encontrados somente em 3/4. Especificamente o *close-up* ocorre somente no bloco de descontração, com função de mostrar as expressões dos participantes em reação às brincadeiras.

Ressalta-se o fato de que ambos os tipos de enquadramento que aparecem em variedade reduzida nesse enunciado são planos mais intimistas e expressivos. No entanto, se há menos tipos de planos fechados, há uma grande variedade e utilização de planos abertos, de posicionamento e ambientação: é o caso dos planos médio e de conjunto, sendo que este último tipo substitui o plano geral presente no levantamento anterior e é frequentemente utilizado para situar os interactantes e a região do cenário em que estão em relação ao todo.

Para além disso, continua a variação entre uso de planos fechados e abertos, bem como a troca entre planos que enquadram os participantes durante o diálogo, o que dá ao interlocutor acesso tanto à fala de um, quanto às atitudes responsivas de outro, efeito importante haja vista os diversos momentos em que o apresentador assume a posição de aluno, representando o próprio aluno-interlocutor. Assim, o interlocutor precisa ter acesso ao apresentador e à forma com que ele se expressa, reage e se comunica com a professora para compreender de que forma ele está sendo representado e incluído na interação.

5.1.1. Síntese das considerações apresentadas

A análise da construção composicional da videoaula em questão revela semelhanças e diferenças com relação ao que foi observado sobre a videoaula de 2017. De modo geral, há movimento do humor novamente em ambos os níveis de articulações composicionais, tanto nos blocos quanto nas cenas e descrições.

Com relação aos blocos, verifica-se a manutenção da sequência geral em que eles estão dispostos, com a alternância entre blocos de conversa com o professor e blocos de resolução de questão, bem como o posicionamento dos blocos de descontração nas extremidades do enunciado. Dessa forma, a presença do movimento do humor na construção composicional de ambas as videoaulas é marcada nesse “envelopamento” do enunciado por momentos de descontração e humor, além da constante alternância entre momentos de explicação mais densa e conteudista e momentos mais leves, ainda que relacionados ao conteúdo.

No entanto, na videoaula de 2019, os momentos de descontração são reduzidos em função dos blocos de resolução de questão, que se tornam os mais volumosos dentre os demais – ocupando, juntos, 47% da duração total da videoaula – diferentemente do enunciado anterior, em que predominavam os blocos de conversa com o professor. Isso se dá por conta da adição de mais um bloco de resolução de questão e um bloco de conversa com o professor (ainda que curto) nesse enunciado em relação ao anterior.

Embora haja um encurtamento do momento de descontração, ele aumenta em relevância e complexidade composicional, uma vez que se torna um quadro próprio e fixo, com um nome, vinheta e cenário próprios, bem como marcado por transições únicas em seu início e fim. Tais recursos são empregados para destacar e singularizar esse novo bloco em relação aos demais, uma vez que ele constitui um dos motivos apresentados ao aluno-interlocutor para conquistá-lo (conforme Brasil (2019b)).

As referências a aspectos típicos de enunciados e gêneros televisivos – e, principalmente, humorísticos – seguem aparecendo nessa versão mais atual da videoaula. É o caso, por exemplo, do *blooper* adicionado no momento de encerramento, bem como da nova transição entre os blocos de resolução de questão e conversa com o professor (e vice-versa), que alude ao formato de filmagem caseira.

Já quanto às articulações composicionais que compõem os blocos – as cenas e sequências –, observamos novamente uma variedade de tipos de enquadramento, ainda que menos expressiva que no enunciado anterior. Há um declínio na variedade de planos intimistas e expressivos, ao mesmo tempo em que aparecem novos tipos de planos de

posicionamento e cenário – o que pode ser justificado pelo fato de que, com as mudanças no cenário, os interactantes podem transitar pelo espaço e ir a sua região de fundo, o que dá mais possibilidades de distância entre a câmera e a pessoa filmada.

Não obstante, o dinamismo segue orientando a montagem do enunciado, materializado pela alternância frequente entre planos, por meio da qual exhibe-se ao aluno-interlocutor as expressões faciais e gestuais tanto do falante quanto do interlocutor, que reage responsivamente. Novamente, então, verifica-se que a construção composicional atua para estabelecer o apresentador como representante do aluno-interlocutor na situação síncrona da videoaula, ao mostrá-lo na posição de aluno relativamente à professora, respondendo às suas questões e reagindo ativamente à sua fala.

Assim, para além das diferenças, em ambas as videoaulas identificamos eixos principais que orientam sua construção composicional e que indicam a presença de um movimento do humor nesses enunciados: a descontração, a informalidade, a proximidade com o aluno-interlocutor, a referência a enunciados e gêneros televisivos (principalmente humorísticos) e o dinamismo.

5.2. O movimento de humor no conteúdo temático da videoaula de 2019

Para analisar o conteúdo temático da videoaula de 2019, partimos de seu título: *Texto Publicitário com Assonilde Negreiros / Língua Portuguesa no Hora do ENEM - Ep. 533*. Observa-se que ele sofre uma mudança de formato com relação ao modelo da videoaula anterior; agora, o nome do programa passa para o final e o objeto do conhecimento abordado toma a primeira posição, possivelmente demonstrando que o programa já é conhecido pelo seu público e não precisa mais se apresentar a eles. Além disso, a professora é nominalmente citada no título do programa, o que dialoga com uma tendência, observada ao longo dos diversos enunciados de videoaula encontrados no YouTube, de valorização da figura do professor, que cria para si uma *persona* com determinados trejeitos, brincadeiras, chavões e outras idiossincrasias que levem os alunos a decidir por assistir à sua videoaula em oposição à de outro canal ou professor.

Assim, é essa valorização da figura do professor como elemento decisivo para a escolha do aluno-interlocutor de acessar o conteúdo que começa a aparecer no *Hora do ENEM*, o que pode ser visto, por exemplo, pela recepção da professora em cena:

1º bloco de conversa com o professor (0:55 – 1:23)

[plano médio frontal, em que AP é visto atrás da bancada, olhando e falando para a câmera. Trilha sonora de fundo é animada, próxima a um rock.]

AP – HO::RA do ENEM no AR pra falar de ((aponta rapidamente para a câmera)) LÍngua portuGUEsa...

[corte para meio primeiro plano de AP, frontal, em câmera à esquerda da posição de vídeo anterior do apresentador.]

AP – PERDEU algum episódio?... NÃO preCisa ficar triste é só acessar nosso canal... ((aparece na tela o GC com o link para o canal de YouTube da TV Escola)) YOUTUBE ponto com... Barra tv esCOLa... NÃO ESQUECE de se inscreVER...

[corte para plano médio frontal com AP atrás da bancada, ainda direcionando-se à câmera]

AP – E::LA DISSe que ia voltar... E VOLTOU professora... ASSONILDE NEGREIROS por gentileZA... ((AP vira-se e estende os braços para receber PR, que entra pelo lado esquerdo do vídeo)) e aÍ::

[

PR – VOLTE::I... o::

[

[corte para close-up, 3/4, de PR]

AP – tudo bem?

PR – tudo BEM::

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – é isso aí BEM VINDA MAIS uma vez professora

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4, que acena com a cabeça em agradecimento e faz sinal de coração com as mãos em direção a AP. Logo em seguida, corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – muito obrigado pela presença...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – MUIto obrigada:: estou aqui honRAda...

AP – ((ri))



Figura 39: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que PR faz sinal de coração com as mãos durante sua recepção em cena

Nesse trecho, o apresentador alude a uma participação anterior da professora no *Hora do ENEM* e comemora o seu prometido retorno, bem como usa uma entonação enfática ao mencionar seu nome, de forma a celebrar sua presença. A professora, por sua vez, também celebra seu retorno e demonstra seu apreço pelo programa e pelo público ao realizar o gesto do coração (ilustrado pela figura acima) e ao declarar que está honrada em retornar. Além disso, vemos nos comentários do vídeo como os alunos-interlocutores reagem responsivamente ao modo como a professora é apresentada, como nos exemplos abaixo:

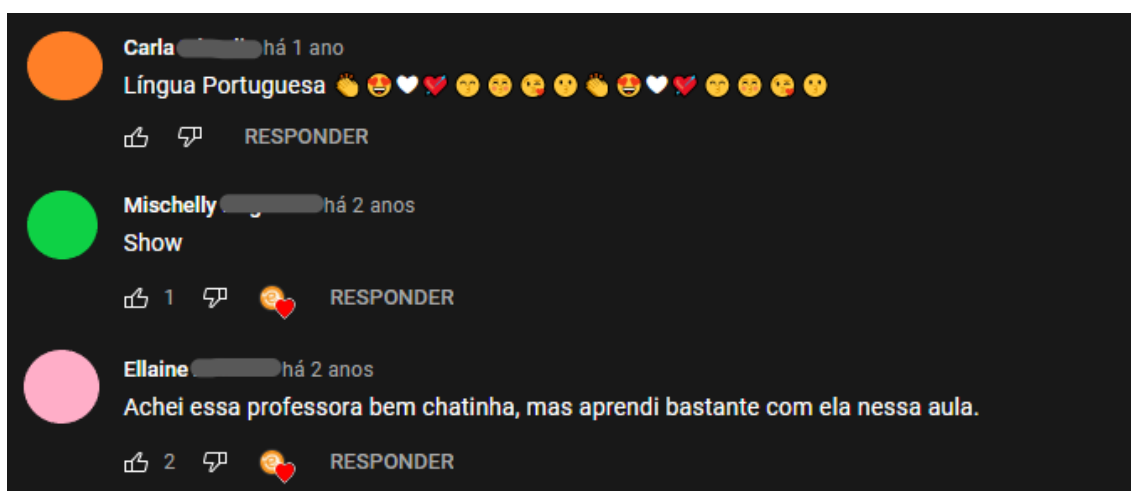


Figura 40: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto dos autores do comentário e seus sobrenomes foram ocultados para evitar exposição

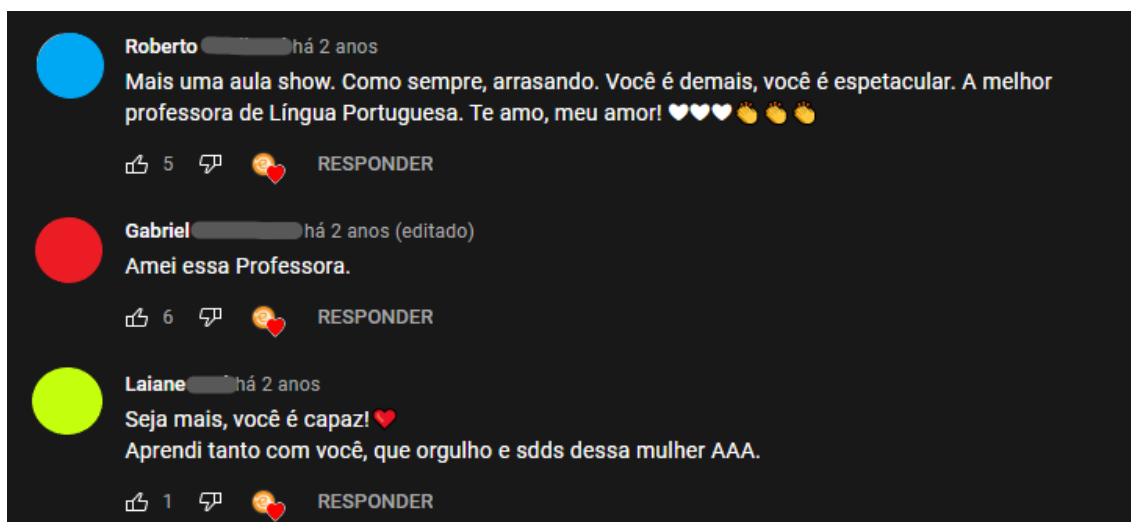


Figura 41: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto dos autores do comentário e seus sobrenomes foram ocultados para evitar exposição

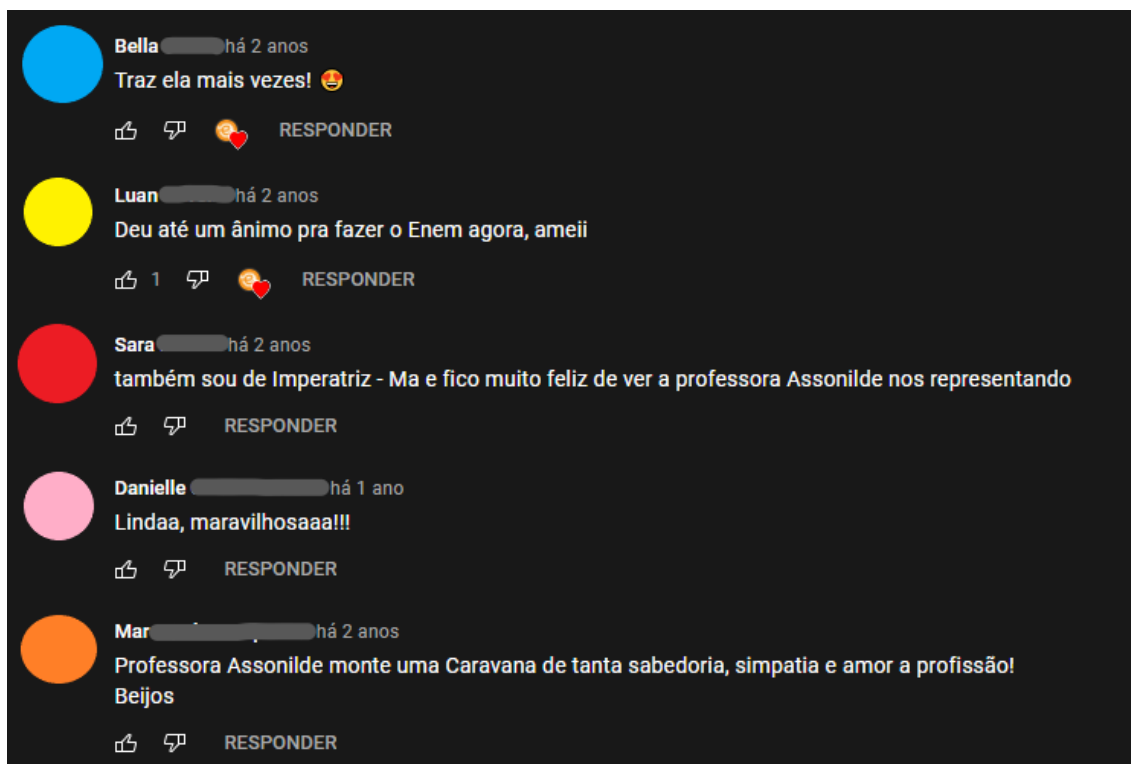


Figura 42: Printscreen (feito em 20 nov. 2021) de comentários feitos para o vídeo em questão no YouTube. A foto dos autores do comentário e seus sobrenomes foram ocultados para evitar exposição

Tais comentários demonstram a percepção avaliativa da professora assumida pelos alunos-interlocutores, a qual é majoritariamente positiva, com exaltações à sua pessoa, à sua capacidade de ensinar e à sua simpatia, de forma similar à recepção de enunciados de celebridades pelo público (embora, obviamente, em menor escala). Portanto, se há, na situação de produção do enunciado, a formação de uma *persona* popular para a professora que capte a atenção e a vontade dos alunos, similarmente na situação de recepção, tal escolha do sujeito-autor é percebida positivamente, pela valorização das características que formam essa figura *espetacularizada* da professora e que tornam a aula especial. Uma vez que mencionamos a questão da espetacularização da aula no gênero da videoaula, retomamos Lara (2012), que também menciona esse processo e como ele afeta a figura do professor:

Nesse movimento atual de espetacularização da aula, esses recursos, majoritariamente verbo-visuais ou verbo-voco-visuais (quando possuem som em associação ao verbo-visual no acontecimento), funcionam como um termômetro das aulas, “qualificando-as” (e “qualificando” também os professores), e buscam estabelecer uma relação de proximidade entre *eu* e *outro* (respectivamente professor e aluno). Engracio (2008), no que se refere ao fenômeno que chamamos de espetacularização, afirma que podem ser encontradas algumas semelhanças entre o professor atual e o humorista que faz números de *stand up* e corroboramos o autor, pois alguns professores, frente à sala

de aula, realizam *performances* cômicas, a partir de técnicas de captação de atenção, como imitações e jogos de palavras, a fim de provocar o riso no público – no caso, os alunos. (LARA, 2012, p. 116)

Portanto, é já característico dos enunciados de videoaula a apresentação de uma *persona* construída pelo professor (geralmente mais empolgada, engraçada, desinibida, etc.) que motiva os alunos-interlocutores a acessarem aquela videoaula especificamente para obter o conteúdo por mediação do professor em questão. Por sua vez, o interlocutor reage a essa *persona* de forma igualmente efusiva, seja elogiando a sua *performance* (“Lindaa, maravilhosaaa!!!”), seja criticando-a (“Achei essa professora bem chatinha, mas aprendi bastante com ela nessa aula.”⁵⁹).

Passando adiante, entramos na videoaula de fato, que começa, como a anterior, pelo *sketch* inicial, em que o apresentador (AP) encarna um personagem (PE) recorrente do programa, chamado Landureza:

Sketch inicial (0:00 – 0:40)

[plano médio frontal, em que AP é visto atrás da bancada (que o cobre até o quadril), olhando e falando para a câmera. AP está de camiseta simples e bermuda verde. Trilha sonora de fundo é alegre e animada.]

AP – HO::RA do ENEM no AR...

[há uma pausa na cena, sobre a qual aparecem efeitos visuais que remetem à televisão analógica, como a estática, o ruído e o símbolo de pausa no topo da tela. O vídeo é, então “rebobinado”.]

AP – HO::RA do ENEM no AR... e hoje o nosso papo é sobre LÍN/ ((o vídeo se repete sobre si mesmo, como se houvesse “travado na reprodução”)) sobre LÍN/sobre LÍN/sobre LÍNgua portuGUEsa...

[corte para meio primeiro plano de AP, frontal, em câmera à esquerda da posição de vídeo anterior do apresentador, AP apresenta feição de confuso e irritado.]

AP – o:: O produÇÃO... ((entonação de irritação, como se fosse dar uma bronca)) ((efeito sonoro de disco arranhado (*record scratch*, em inglês. Em seguida, essa mesma cena se repete mais duas vezes, como se o vídeo estivesse enroscado e repetindo um mesmo trecho))) o:: O produÇÃO... o:: O produÇÃO...

AP – ((pitch vocálico alto)) QUE QUE tá acontecendo aí hein?... ow palhaÇAda é essa?... w/ar/((mesmo efeito de repetição))ar/ar/aRRUma esse neGÓcio pfa/por faVOR que a gente vai entrar no AR...

[corte para nova cena em meio primeiro plano, 3/4, em que um personagem (doravante PE), interpretado pelo próprio apresentador, é visto de lado na sala de edição, mixando a gravação de AP. PE possui um boné virado para trás, uma camiseta simples, óculos escuros e um casaco em seu colo.]

⁵⁹ Ressaltamos como o comentário em questão não critica a qualidade da aula e da explicação em si, uma vez que aponta que conseguiu aprender com a videoaula, e sim diretamente a performance da *persona* encarnada pela professora, que não entretém ou diverte a autora do comentário.

AP (visto pela tela do computador de PE) – oh/

[PE ri enquanto aperta um botão e pausa o vídeo antes que AP possa falar. Estala os dedos – sinal comum quando se está pregando uma pegadinha. PE ainda aperta outro botão, soltando o vídeo mas mudando a definição das cores no vídeo de AP.]

AP – o para com I::sso::

[PE aperta outro botão e faz a resolução de cores voltar ao normal, enquanto gargalha]

AP – PARA... tra/... ta travando tudo PORQUE?...

PE – ((rindo e olhando para a câmera)) AI... eu posso fazer isso o dia inTEIro... ((ri)) mas quer saber?... vo:: roDAR a viNHeta...

[PE aciona uma manivela e a imagem na tela de seu computador muda para a vinheta, à qual ele assiste agora. Ouve-se a música padrão da vinheta e logo a imagem é cortada para exibir a vinheta em tela cheia.]



Figura 43: frame retirado do sketch inicial, em que se vê o vídeo de AP “travado”, como se estivesse pausado em uma câmera antiga

No *sketch*, a cena de abertura do programa é remixada “em tempo real” pelo personagem Landreza – o qual representa o estereótipo do aluno preguiçoso, que não respeita as regras e não quer fazer nada em sala de aula. O apresentador, então, percebe que está sendo editado e se irrita, enquanto Landreza continua a brincar com sua imagem e, por fim, solta a vinheta do programa.

Diferentemente do *sketch* de 2017, que abordava um objeto que, embora não fosse o principal assunto da aula, pertencia ao escopo da Língua Portuguesa, no enunciado de 2019, o objeto do qual se faz a piada é a concretude material (de natureza verbivocovisual) da videoaula em si, de forma a compor uma piada metalinguística sobre o próprio programa. Assim, o enunciado não satiriza, nesse caso, a disciplina ou o assunto que será

tratado, e sim a si mesmo, o que pressupõe que o programa já seria mais conhecido e estabelecido dentre os interlocutores presumidos.

Nesse caso, portanto, o que temos não é um momento satírico ou irônico, que incluiria conotações negativas e rebaixadoras, e sim um momento chistoso e “brincalhão”, que introduz o enunciado com um clima leve, divertido e totalmente positivo – portanto, sem a ambiguidade carnavalesca característica do riso medieval para Bakhtin. Consequentemente, se o bloco, por um lado, não faz quaisquer afrontas a paradigmas educacionais preestabelecidos, por outro, ele introduz o modo como o humor constituirá, ao longo do enunciado, um dos eixos da avaliação social que orienta seu conteúdo temático, levando a uma abordagem que se distancia de um caráter formal e solene para adotar uma postura mais leve e divertida.

Esse clima é mantido com a chegada da professora durante o 1º bloco de conversa com o professor, no qual ela comenta sobre seu trabalho com os alunos para a preparação do ENEM e sobre as suas dificuldades com relação à língua portuguesa:

1º bloco de conversa com o professor (1:23 – 2:45)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

[aparece GC de AP em tela: “Land Vieira”]

AP – PROFESSORA... vamo lá... VOCÊ... de IMPERATRIZ no maranhão ((AP aponta repetidamente com as duas mãos para PR)) **Vale reforçar isso VOCÊ GOSTA ((AP aponta para si)) eu gosto também...**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – CLARO...

AP – é ISSO aí...

PR – CLARO... ((agita as duas mãos para baixo em sinal de reforço a cada palavra)) **imPERATRIZ MARANHÃO... UEMA UEMA SUL...**

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. PR vira-se para a câmera e acena com as duas mãos.]

AP – ((apontando para PR)) **é isso aí**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – PROFESSORA...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4, que concorda com a cabeça. Logo em seguida, corte de volta para meio primeiro plano de AP]

AP – COmo tá a preparaÇÃO... DOS seus alunos PRO ENEM?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

[aparece o GC de PR: “Profª. Assonilde Negreiros / Redação – Imperatriz/MA”]

PR – enTÃO... estamos no RITmo... no FOCO de DOMINGO a domingo... SIMULADOS...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

PR - OfiCInas de mateMÁTica OfiCInas de redaÇÃO... monitoRIA de ciências da natuREZA...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - e é RITMO é FOCO é eNEM... É buscando MAIS para que ele SEJA MAIS... sempre...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora qual é a maior dificuldade do pessoal quando

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

AP - o assunto é LÍNGUA PORTUGUESA?

PR – NÃO SÓ língua portuguesa...

[corte para plano americano, 3/4, de PR, com visão das costas de AP]

PR - POSSO dizer que em TODAS as Áreas do conhecimento mas **vamos DELIMITAR FILTRAR para...** ((faz gesto de puxar algo para si, enquanto sorri e olha para AP))

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

AP – ((imita o gesto de PR)) ((entonação irônica, puxando para a brincadeira)) LÍngua portuGUE::sa ((ri))

[

PR – é:: né... tem que puxar para o meu LA::do... ((AP ri)) leitura...

AP – leiTUra?

PR – leitura

AP – é a PRINcIPal dificuldade?

PR – É a principal dificuldade...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - LER... e entenDER... o que se pede... e isso... falando sério aGOra...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. AP acena a cabeça em concordância o tempo todo.]

PR – em TOdas as áreas do conhecimento... alguns não conseguem abstraIR essas ideias de uma questão de matemática isso é... ((aponta para cima com as duas mãos, como se fosse chamar atenção para um ponto)) BRASIL HEIN?... em TOdo o brasil...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – o MAIOR desafio... NOsso... profeSSOres de língua portuGUEsa... é realmente fazer com que hoje os nossos aLUnos... BUSquem cada vez mais... LER... e entenDER... o que leem...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – a sei [...]



Figura 44: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que PR acena em direção à câmera

Nesse trecho, temos uma interação descontraída entre apresentador e professora, com comentários paralelos sobre a região de onde a professora vem, bem como brincadeiras, como quando ela diz que irá “puxar para o lado dela” a conversa, ou seja, para a língua portuguesa. Domina, portanto, um clima relaxado, similar a uma conversa entre amigos, sem que haja hierarquia entre os participantes do diálogo. Esta descontração se dá em um momento ainda de introdução da aula, uma vez que as perguntas ainda giram em torno de questões gerais concernentes à língua portuguesa e ao ENEM, de forma que, nesse momento do enunciado, o assunto ainda não é tão sério, não requer dos alunos-interlocutores uma postura tão circunspecta e concentrada, o que permite que o clima leve introduzido pelo *sketch* continue neste bloco.

Ao mesmo tempo, esse momento de diálogo mais personalizado contribui para a espetacularização da figura da professora, uma vez que auxilia na construção de sua *persona*. Isso é evidenciado, por exemplo, na ênfase (materializada na entonação expressiva e nos gestos enfáticos) que tanto AP quanto PR dão ao fato de a professora vir do Maranhão: “PROFESSORA... vamo lá... VOCÊ... **de IMPERATRIZ no maranhão** ((AP aponta repetidamente com as duas mãos para PR)) **VAlE reforçar isso VOCÊ GOSTA** ((AP aponta para si)) **eu gosto também...**”; “**CLARo...** ((agita as duas mãos para baixo em sinal de reforço a cada palavra)) **imPERATRIZ MARANHÃO... UEMA UEMA SUL...**”.

Ao reforçar essa característica de PR, o enunciado estabelece um aspecto relevante de sua identidade que complexifica a sua *persona*, tornando-a mais interessante e potencialmente mais atrativa ao interlocutor, o qual pode identificar-se com suas origens e trajetória e a tomar como um potencial exemplo e fonte de inspiração de onde ele pode chegar por meio da educação superior.

Mais à frente, há a transição para o 1º bloco de resolução de questão, no qual destacamos a seguir momentos de descontração e riso:

1º bloco de resolução de questão (6:04 - 6:14)

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – E:: a banca mesclou também... como pano de fundo GRAMÁTICA... ((mexe as mãos em negação)) **NÃO DIZ que é gramática...**

[

AP – é

PR - mas quer queira quer não... **mesCLO::u...**

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, olhando para PR (offscreen)]

AP – **TEM ali... tá ali...** ((ri))



Figura 45: frame retirado do 1º bloco de resolução de exercícios, em que AP ri

1º bloco de resolução de questão (6:37 – 7:34)

PR – voltANdo para a questão do gabarito quando a BANca do enem pediu... “no anúncio

[corte para tela da pergunta]

PR – Essa intenção assume a forma de UM CONvite... estratégia argumentativa linguisticamente marcada pelo uso DE”... ora...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – se é conVite a intenção é o que? convenCÊ-LO... de algo...

AP – certo

PR – a adquirir o produto a comprar o proDUto... qual é a MARca GRA-MA-TI-CAL PRE-DO-MI-NAN-TE... pra você... tomar alguém para si... para você convencer... VERbo do modo imperativo... COMpre... BEba... Use... FAça... é::...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - desCUBRA... ((aponta para a questão na tela))

AP – Ã::N... ((**balança as mãos indicando que entendeu ou pegou a dica que a professora deu**))

PR – SEja... e a/ LEIA...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - e assim sucessivamente então...

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – para sermos bem objetivos... até porque essa questão foi classificada como ((faz sinal de aspas com os dedos)) questão fácil... ok?

[

AP - uhum

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – nó::s nos/ **aTÉ mesmo o hora do eNE::M... EU VI LÁ hein... EU VI LÁ::...**

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((**aponta para PR**)) **Ã::N tá acompaNHA::Ndo aí gostei...**

[

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – É::... tv escola ponto com ponto br... ((aparece GC do site mencionado na tela)) Barra percursos... está lá...

[

AP – ((**ri**)) **é...**

PR – como::... fácil e realmente é uma questão fácil...



Figura 46: frame retirado do 1º bloco de resolução de exercício, em que AP ri em reação à fala de PR de que está acompanhando os sites do Hora do ENEM e da TV Escola

Os trechos acima consistem em momentos em que a professora interage de forma descontraída com o apresentador, colocando-o na posição de aluno que reage e responde às suas questões e comentários. No primeiro trecho, tanto a professora quanto o apresentador usam uma entonação mais pausada e enfática, bem como o gestual, para fazer uma brincadeira insinuando que a gramática teria sido escondida na questão pela banca do ENEM. No segundo trecho, há um momento em que o apresentador toma a voz e manifesta-se na posição de aluno, demonstrando que entendeu o que a professora está querendo dar a entender com sua entonação enfática e alongada enquanto aponta para a tela. Por fim, há o momento em que a professora para a explicação para fazer um comentário informal para o apresentador de que ela também acessa os *sites* indicados pelo programa, o que quebra a expectativa do momento e faz com que o apresentador entre na brincadeira.

Nos três casos (um pouco menos no último trecho), temos a descontração aliada à explicação da questão analisada e os objetos de conhecimento que ela envolve. No entanto, o humor não vem da satirização desse objeto, mas sim do modo inesperadamente próxima e pessoal em que se desenrola a relação professor-aluno (no caso, representado pelo apresentador) durante o momento de explicação. Assim, em vez de ser um momento de caráter monológico, em que a professora expõe de forma corrida a explicação para a questão e sua resposta, a professora envolve o apresentador em uma interação dialógica, em que ele também contribui para chegar à resposta certa.

No bloco seguinte, o 2º bloco de conversa com o professor, há a manutenção dessa relação de proximidade entre os dois interactantes na forma informal com que o apresentador chama a professora para outra região do cenário: “((faz gestual com os braços de chamar PR)) professora chega mais vem cá na frente...”. Além disso, nesse bloco, o apresentador continua a incorporar essa posição de aluno em relação à professora; no entanto, por meio de seu uso de entonações e gestualidade, nota-se uma performance um pouco mais exagerada do aluno em dúvida sobre a matéria, o que passa um ar humorístico à interação:

2º bloco de conversa com o professor (8:58 – 11:20)

AP – professora... você falou MUITO... sobre o texto... VERBAL dele SER verbal... ((qualidade vocal aguda)) QUAIS SÃO os outros tipos de textos?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – POR que que eu falei muito sobre isso Land... porque às VEZES algumas... ((faz um único movimento de aspa com os dedos)) PESSOAS... tem a visão de TEXto... EXclusivamente paLAvras... e o nosso desafio...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

PR – como professores de língua portuGUEsa... é... traZERmos para o nosso aluno... um conceito muito mais... AMplo de o que é LER... e o de o que é TEXto... TEXto... é o conjunto de elementos linguísticos... capazes de estabelecer comunicação... então posso ter um TEXto...

[corte rápido para meio primeiro plano de PR, 3/4, seguido por corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP olha de forma concentrada.]

PR – sem nenhuma paLAVRA... ((AP ergue as sobrancelhas, em feição de surpresa))

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – é isso que é TAMbém importante... ser enfatizado... e deTAlhe... o eNEM CObra vestibulares CObram.... e o aluno preCIsa ser... orientado em relação a isso...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((qualidade vocal aguda)) ((gesticula muito, balançando a mão para todos os lados)) não mas CALm/ COmo Assim professora um texto sem paLAvra? como seria um texto sem palavra?...

[corte para plano americano, 3/4, de PR, com visão das costas de AP]

PR – quando nós falamos que o texto é um conjunto de elementos linguísticos... capazes

[

AP – hum

PR – de estabelecer comunicaÇÃO... o GRANde desafio...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que aparenta confuso, com a testa franzida e a boca semiaberta, acenando com a cabeça conforme PR fala]

PR – é mostrar para o aluno... os outros...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - SIGNOS linguísticos... a iMAGem... o SOM... AS cores...

[corte para plano americano, 3/4, de AP, com visão das costas de PR. AP apresenta feição de surpresa, com sobrancelhas erguidas e boca semiaberta, acenando com a cabeça conforme PR fala]

PR - m/a:: o TEXto não verbal é carreGAdo

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - de significados... carregado de informações... nós vamos ver daqui a pouco alGUNS... nos quais podemos COMprovar QUE... NAda no texto NÃO verbal é por acaso...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

PR – EM TUdo existe uma intencionalidade discursiva... uma COR... a opção por u::ma iMAGem... por u::m GESTo... UM som e tudo isso comUNica comunica muito

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - E... é importante trazer... PAra o aluno... essa:: diversidade... e esse CONCEITO de que ((coloca o dedo em riste, como se estivesse dando uma lição em AP)) texto não é exclusividade única das palavras...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – tão pelo que eu tô entenden::do... ((ergue as mãos em sinal de cautela)) uma PLAcA de TRÂNsito enTÃO::... seria um texto?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – tã/TEmos AÍ também um conceito né... BEM MAIS AMplo de o que é TEXto... aí vem LÁ:: PLATÃO:: fioRIN::

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

PR - **que eu Amo deMAIS...** Toda a/a/a/o CONCEITO de o que é LER... LER... uma placa de TRÂNsito... exige o quê?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - um conhecimento PRÉvio... LER... não é só decodificar um signo linguístico PALavra... Isso QUALQUER criança alfabetizada... O faz qualquer criança alfabetizada...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que acena com a cabeça]

PR – O faz “HO::ra do enem” ((falado de forma pausada e silabada)) ...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - foi alfabetizada?... faz aGOra... IR aLÉM das paLAvras... É o desafio...

[

AP - uhum

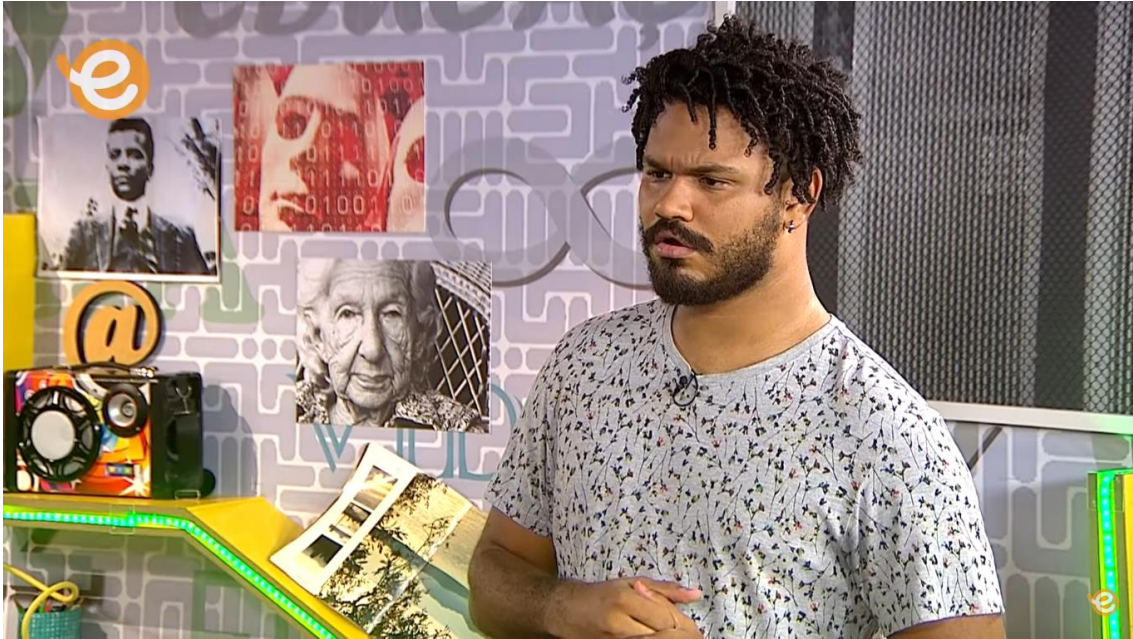


Figura 47: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP apresenta uma feição bem expressiva, como se estivesse tentando entender o que PR lhe explica

Nesse bloco, o objeto em função do qual a conversa gira é a natureza do texto para além da dimensão verbal – tema que possui uma ligação tangencial com o objeto “texto publicitário”, uma vez que esse é marcado pela exploração da verbivocovisualidade, mas que não é aqui diretamente relacionado ao mesmo. No entanto, a discussão prepara o terreno para o 2º bloco de resolução de questão, no qual o aspecto visual e sua interação com o verbal serão centrais para a resolução do exercício. A seguir, destacamos alguns trechos do bloco relevantes para a análise:

2º bloco de resolução de questão (12:12 – 19:18)

AP – pois é... isso tem TUDO A VER... com a nossa QUEStão agora do segundo bloco... **bora dar uma olhaDINHA?**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – vamos lá

[CENA DE TRANSIÇÃO]

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – profeSSORA... **tá conTIgo...**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV. PR olha para a direita do quadro, onde encontra-se AP, em offscreen]

PR – eu gostaria MUIto de enfatizar... NEssa questão do eNEM... a palavra... INTERTEXTUALIDADE...

AP – **opa::**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – **OLHA AQUI... aLUno...**

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ((**olhando para a câmera diretamente, aponta para baixo, movimentando as mãos para os lados, para sinalizar o texto que aparecerá em tela**)) **Olha o coMANDo...**

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR – ((ainda olhando diretamente para a câmera e apontando para baixo)) ((aparece em tela o texto “INTERTEXTUALIDADE”)) **INTERTEXTUALIDADE...** ((volta a olhar para AP)) **isso é MUIto importante para o aluno que vai fazer...**

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - e**NEM...** para um bom lei**TOR** de **TOdo** e qualquer tipo de texto...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR - O que é intertextualidade?... é um **TEXto...** presente... em outro texto... é o/ é o **DIÁLOGO** entre os textos... é um texto **converSAR** com outro... **isso é ESPLÊNDIDO...** no que diz respeito à ((faz sinal de aspas com os dedos)) **REDAÇÃO...**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR - de vários textos... e **apresenTAR...**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – Esse elemento de **TEXtualidade...** ao aluno... **É...** **NEcessário...** **NÓS** professores de língua portuguesa **JAMAIS...** podemos cometer... este ((faz sinal de aspas com os dedos)) **CRI::ME...** nas aulas de língua portuguesa... de não apresentarmos... **é/** Esse elemento de textualidade de nosso aluno... **INterTEXtualidade...** e **Isso é visto...** nesse texto... **cobrado no ENEM** Olha que interessante...

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – **a/... vamo lá...** ((**esfrega as mãos**))

[corte para tela em que é visto o printscreen da questão, como no bloco de perguntas anterior]

PR – primeiramente eu gostaria de chamar a atenção... **PARa o::** texto **VERBAL...**

AP – **beleza**

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ok? e **DÉ**pois o texto não verbal... e aí nós temos um texto... **mesclado...**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - com a linguagem verbal e não verbal o que é... **MUIto** muito muito **RIco...** no que diz respeito ao aluno abstrair as ideias... lembra quando eu **DI**sse que **LER...**

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – é entender... **LER... é IR além DAS?... palavras...**

[

AP – ((**fala baixo**)) **palavras**

PR – agora é a hora...

AP – **bora lá...**

[...]

PR – PRIMEIRAMENTE... agora z/ no segundo PLAno... vamos ver o texto não verbal...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

AP – **bora lá**

PR – QUE que nós temos no texto não verbal?

[corte para tela da pergunta]

AP – **umas ÁRvres ali:: de LA::do...**

[

PR – as/

AP - **lembram tambÉM PULMÕ::ES...**

PR – as ÁRvres... está::o... é:: em que PLAno? elas estão:: deiTA:das estão::

[

AP – **estão deiTAdas exataMENTe estão de lado...**

[

PR – a:: ou seja...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – ((aponta para baixo, olhando para AP)) desmatamento... destruIU...

[

AP – ((**sussurra**)) **é...**

PR – ((olha para a tela da TV)) outra co/o/ olha co/olha... a/a correlação... quando ele diz... “quer continuAR a RESpiRAR?... comece a preservar” ((olha para AP e aponta em sua direção)) POR QUE escolheu o verbo... RESpirar?

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – lembra... NAda no texto é por acaso...

AP – **exatamente...**

[

PR – em TUdo existe uma INTencionalidade discursiva...

[...]

Nos trechos selecionados, destacamos como o apresentador assume a posição de aluno no diálogo com a professora, respondendo suas perguntas, completando as falas e agindo para a manutenção da interação, por meio de marcadores conversacionais constantes ao longo da explicação. A professora, por sua vez, direciona a ele sua fala, faz perguntas e espera sua reação para compor o jogo dialógico entre professor e aluno comum da situação de aula presencial.

Há, ainda, um momento em que a professora se direciona diretamente ao aluno-interlocutor e chama sua atenção para o tema da intertextualidade que ela tratará durante a questão, evocando novamente a interação em situação de sala de aula. Portanto, nesse caso, a professora quebra com a representação “ilusória” do apresentador enquanto seu aluno e busca diretamente o aluno-interlocutor que assiste ao vídeo, o que, potencialmente, motiva-o a redobrar a sua atenção para a questão em discussão.

Após a resolução da questão, apresentador e professora ainda comentam sobre suas impressões:

2º bloco de resolução de questão (18:42 - 19:13)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – SHOW de bola questão BONITA né professora? ((ri))

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – MUItto bonita é APAIXONANTE... e não/e me/e me PERMITA a questão da REPETIÇÃO... professores de língua portuguesa PRECISAM levar para a sala de aula... textos... verbais e não verbais... trabalhando a questão da intertextualidade...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – EU COMECEI... meu trabalho no/... NESto ano...

[corte para meio primeiro plano frontal de PR]

PR – já levando a INTERtextualidade... NA ((aponta para TV)) propaganda ((começa a marcar uma contagem nos dedos))... nas MÚsicas nas CHARGes... a fim de fazer com que o meu aluno leia muito mais... ((sorri))

AP – perfeito

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. Câmera se movimenta para acompanhar o movimento de AP, que dirige-se à frente do cenário]

AP – ((faz sinal para que PR o siga e depois esfrega as mãos)) chega mais profeSSOra vem cá pra FRENte...

Esse momento contém um comentário metadiscursivo acerca da questão resolvida que mostra, novamente, a familiaridade e proximidade entre professora e apresentador (e também aluno). O momento é comparável a uma conversa e comentário entre aluno e professor ao fim da aula, momento em que as fronteiras hierárquicas que condicionam a sala de aula se dissolvem e os indivíduos podem conversar de igual para igual novamente.

Interessa-nos, em seguida, abordar o bloco de descontração: o Momento Pop Prof. Ele consiste em um quadro do programa em que o apresentador propõe piadas e trocadilhos ao professor referentes ao assunto abordado na videoaula em questão ou à área de conhecimento em geral. O professor, por sua vez, reage às piadas, ora de forma

bem-humorada, ora aproveitando para explicar aspectos do objeto de conhecimento que está sendo alvo do chiste. Como o momento é o mais representativo da presença do humor no enunciado, reproduzimo-lo na íntegra a seguir, para o analisarmos de forma detalhada:

Bloco de descontração – Momento Pop Prof (20:00 – 22:19)

[corte para meio primeiro plano de AP, que começa 3/4 mas, conforme AP vira-se e dirige-se diretamente para a câmera, torna-se frontal]

AP – ((vira-se para a câmera, com os braços semi abertos e com expressão intensa, com a testa franzida)) ((fala alto, com qualidade vocal mais grave, usando entonação parecida com locutores de luta)) E:: CHEGOU A HORA do nosso:: ((acena com a cabeça a cada palavra)) MOMENTO POP PROF ((sorri, desfazendo a expressão anterior, e levando o dedo indicador de um lado a outro do corpo, em um gesto que enfatiza o que foi anteriormente dito))

[CENA DE TRANSIÇÃO – VINHETA DO QUADRO (6s)]

[plano de conjunto perfil de AP e PR olhando um para o outro enquanto sentados atrás da bancada, de forma que só são visíveis do busto para cima. A iluminação está baixa, com apenas dois holofotes iluminando AP e PR, além de focos menores de luz e luz indireta, como placas de letreiro luminosas e fitas de LED no cenário. Trilha sonora animada.]

AP – ((segurando uma ficha)) professora...

[corte para quadro dividida por linha diagonal. No lado esquerdo do quadro, vê-se close-up 3/4 de PR; no lado direito, close-up 3/4 de AP]

AP – ((lê da ficha que está segurando)) quem tem... ((balança a cabeça e as mãos em sinal de ênfase)) um POBREMA... ((inserção de efeito sonoro que remete a palhaço, trapalhada)) ((PR acena com a cabeça)) tem dois?

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – TEM MIL... ((inserção de efeito sonoro que remete a fracasso/falha))

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada]

PR – porque pobrema... É... ((coloca os dedos pinçando o nariz, em sinal de desprezo))

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – decadente...

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada]

PR – ou então ((faz movimento de negação com o dedo)) NÃO TEM MIL...

AP – ((PR começa a rir)) AH TÁ por/

[corte para close-up de AP, 3/4]

AP – ((olha para a câmera)) já tem MIL falando ((volta a olhar para PR)) POBREMA?

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – é tem MIL... POBREMA... mas ele NÃO TEM MIL... ((ri))

[

AP – ah tá...

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada, porém com a imagem em preto e branco]

AP – ((ri olhando a câmera da esquerda, enquanto coloca)) EU FIQUEI PROVOCANDO profeSSORA... DE POPRÓSITO ((inserção de efeito sonoro que remete a trapalhada ou palhaçada))

[corte para telas divididas entre close-ups]

AP – ((lendo da ficha)) SE EU escrevo uma palavra eRRAda... eu preciso melhorar minha... ((gestualiza em direção a PR, sinalizando que é uma obviedade o que está dizendo)) análise gramatiCAL... ((PR acena com a cabeça acompanhando a fala))

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada]

AP – LOGO... SE eu PENSO eRRAdo...

[corte para telas divididas entre close-ups]

AP – eu preciso de uma psicaNÁLISE... gramatical?

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – ((olhando para cima)) PENso... logo existo... ((faz sinal com as mãos em formato de ‘ok’ de que é só isso que falará)) ((inserção de efeito sonoro de palmas))

[corte para close-up de AP, 3/4. AP apresenta feição de que está pensando, com a cabeça virada para o lado, os lábios e testa franzidos e olhando para a PR]

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – passa pra outra ((faz gesto com o dedo de pular para a próxima pergunta)) ((inserção de efeito sonoro de chicote))

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada. PR está sorrindo]

AP – VOCÊ não A::cha... as/

[corte para telas divididas entre close-ups. PR sorri e acena com a cabeça]

AP – ((faz gesto levando a mão à cabeça e depois afastando)) TERRÍVEL... que em PLEno SÉculo... VINte e um... ainda HAJA... orações SUBORdinadas?

[corte para close-up de PR, 3/4, que não esboça nenhuma reação. Insere-se o efeito sonoro de barulho de grilos]

PR – ((fala balançando a cabeça para os lados, com qualidade vocal mais alta e ênfase nas palavras, aproximando-se a uma entonação de indignação)) Existem TAMbém as COordenadas... E DAÍ?

[corte para close-up de AP, 3/4.]

AP – ((fala balançando a cabeça para os lados, franzindo a testa, imitando indignação)) não mas elas são suBORDinadas em PLEno século vinte e UM... essa coisa de SUBORDINAÇÃO?... não tá na HOra de de/

[

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – não... ((gestualiza com os braços indicando mistura)) mas é uma MIscigenaÇÃO de oraÇÕES é uma MIS::TUra... e você... PÕE coordenadas PÕE independentes

[rápido corte para close-up de AP, 3/4. AP apresenta feição de que está pensando, com a cabeça virada para o lado, os lábios e testa franzidos e olhando para a PR. Logo em seguida, corte de volta para close-up de PR, 3/4]

PR – PÕE assindéticas PÕE sindéticas... Aí subordinadas:: estão ligadas à oração principal... e o texto fica perfeito...

[corte para close-up de AP, 3/4.]

AP – ((fala com a cabeça baixa, balançando em negação, franzindo a testa, com voz baixa)) não eu quero saber qu/quando é que as orações subordinadas vão se rebelar?

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – não::... não precisamos porque a oração principal...

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada.]

PR – já vai dar o comando...

[corte para telas divididas entre close-ups.]

AP – PENSANDO... nas nossas CRIANÇAS... ((PR olha para cima, franze a boca e bate seu dedo indicador na testa, sinalizando pensamento. Nesse momento, é inserido efeito sonoro de buzina de palhaço))... nos nossos JOVENS...

PR – hum::

AP – QUAL... SERÁ... o futuro... do subjuntivo? ((inserção de efeito sonoro que remete à espetada, alfinetada)) ((PR observa, imóvel, por alguns instantes))

[corte para close-up de PR, 3/4. PR começa a rir]

PR – ((enquanto fala, balança a cabeça de cima para baixo, dando ênfase ao que diz)) QUAL SERÁ... vamos LÁ... SERÁ com as expressões auxiliares...

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada.]

PR – QUANDO... EU... estudar...

[corte para close-up de PR, 3/4.]

PR – SE... EU... estudar mais... QUANDO EU... VIR... a minha nota... ((fala sorrindo, balançando a cabeça)) da redação do enem ((muda rapidamente a expressão e aponta para AP)) NÃO É QUANDO EU VER HEIN... quando eu VIR...

[corte para close-up de AP, 3/4. AP balança a cabeça em concordância com PR.]

PR - futuro do subjuntivo...

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – se eu VIR o professor Julião::... se eu VIR a professora assonilde... tirarei essa dúvida... ((sorri))

[corte para close-up de AP, 3/4. AP vira-se e se dirige diretamente à câmera]

AP – ((novamente com expressão intensa, com a testa franzida, falando alto e com qualidade vocal mais grave)) ((inserção de efeito sonoro de palmas durante a próxima sentença)) Essa foi assonilde NEGREIROS... no NOSSO MOMENTO POP PROF... ((movimento de zoom da câmera em direção ao rosto de AP))

[fim da trilha sonora do Momento Pop Prof]

[CENA DE TRANSIÇÃO]



Figura 48: frame retirado do bloco de descontração, em que PR brinca, fazendo sinal de pensamento, enquanto AP lê sua próxima pergunta

Primeiramente, é necessário destacar a intenção abertamente humorística do bloco, que contrasta com o bloco de descontração presente no enunciado de 2017. Se anteriormente a intenção era aliviar a tensão e relaxar os alunos ao fim da videoaula, por meio de histórias e entrevistas interessantes, aqui a intenção é explicitamente provocar o riso, pelo uso de chistes, satirizações e ridicularizações relacionadas à área de conhecimentos abordada, feitos por trocadilhos, personificações de elementos gramaticais, ridicularização do falar errado, entre outros recursos.

Assim, podemos aproximar esse quadro e suas intenções humorísticas do relato de Bakhtin sobre a presença da cultura cômica popular nas instituições escolares da Idade Média:

As recreações escolares e universitárias tiveram uma importância muito grande na história da paródia medieval e, de maneira geral, em toda a literatura medieval. Elas coincidiam habitualmente com as festas e gozavam igualmente de todos os privilégios da festa, estabelecidos pela tradição: riso, brincadeiras, vida material e corporal. Durante as recreações, os jovens repousavam do sistema das concepções oficiais, da sabedoria e do regulamento escolares e além disso faziam deles o alvo dos seus jogos e das suas brincadeiras jocosas e degradantes. Eles libertavam-se, antes de mais nada, dos pesados entraves da piedade e da seriedade [...]. Opunham a elas o aspecto cômico, alegre e livre, do mundo inacabado e aberto, dominado pela alegria das alternâncias e da renovação. Por essa razão, as paródias da Idade Média não eram de maneira alguma pastiches rigorosamente literários e puramente denegridores dos textos sagrados ou dos regulamentos e leis da

sabedoria escolar: eles transpunham tudo isso ao registro cômico e sobre o plano material e corporal positivo, elas corporificavam, materializavam e ao mesmo tempo aligeiravam tudo o que tocavam. (BAKHTIN, 2010 [1965], p. 72)

Da mesma maneira, o que vemos no Momento Pop Prof é um momento de desconsideração das fronteiras e regulamentações oficiais inerentes à esfera educacional, o que permite a horizontalidade nas relações entre professor e aluno (no caso, apresentador), que podem se provocar e brincar um com o outro de forma mais livre e relaxada, como iguais. Além disso, é liberada a satirização e o rebaixamento dos objetos de conhecimento para alvos de zombaria, permitindo ao aluno rir de todo aquele conteúdo que lhe é imposto como algo importante e que deve ser levado a sério.

São objetos dos chistes temas como o “falar errado”, isto é, o uso de variantes fonéticas não aceitas pela norma padrão; a análise gramatical; as orações subordinadas; e o futuro do subjuntivo – temas estes não relacionados em nenhum aspecto com o conteúdo abordado durante os blocos anteriores da videoaula. Interessa-nos, particularmente, o primeiro tópico, em que se ri daqueles que falam e escrevem incorretamente termos como “pobrema”, por meio de insinuação de que este já seria um problema por si só, o que é apresentado, ainda, como incongruente com uma nota alta na redação (“é tem MIL... POBREMA... mas ele NÃO TEM MIL... [na nota da redação do ENEM] ((ri))”).

Esse trecho apresenta, portanto, um humor conservador, que destoa do riso festivo e ambivalente descrito por Bakhtin. Aqui, o riso rebaixa apenas com intenção negativa, uma vez que aqueles que riem não estão incluídos no grupo que está sendo satirizado pela piada. Por consequência, tanto os interactantes (professora e apresentador) quanto os alunos-interlocutores da videoaula são postos em um lugar superior àqueles que apresentam este tipo de variante em sua fala, o que os daria o direito de tirar sarro do grupo dito inferior.

Como contraste, temos outro caso em que a piada é, de fato, ambivalente, festiva e alegre: o chiste com relação à oração subordinada, baseado no jogo com os sentidos da palavra “subordinada”. A brincadeira, então, está na indignação do apresentador com a existência de orações que ainda, em pleno século XXI, estejam subjugadas a uma oração-mestre. Temos, portanto, um riso que toma questões sérias e prementes de nosso tempo, rebaixa-as e as minimiza ao compará-las com uma situação pândega inventada. Ao mesmo tempo, no entanto, ao defender as tais orações subordinadas e argumentar que elas devem se rebelar, o apresentador toma a situação de forma metafórica, como uma

história em que o lado perdedor deve agir para derrotar seus opressores e vencer. As orações subordinadas, então, saem da sua posição de temidas e odiadas pelos alunos para serem reconstruídas, dentro do chiste, como as pobres injustiçadas da gramática – vítimas e possíveis heroínas futuras de sua própria história.

Por fim, abordamos o encerramento do vídeo, após o Momento Pop Prof:

Encerramento (22:20 – 23:24)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora... PRA FECHAR... qual é aquela ((fecha os punhos e movimenta-os para baixo, marcando ênfase)) **DICA pra galera** ficar ((novamente, marca ênfase abrindo a mão)) **FERA** em ((balança as mãos e a cabeça de forma aleatória)) intertextualiDade **mandar bem** em todos os gêneros textuais?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – a dica é leitura... ((**vira-se em direção à câmera**)) ((utiliza as mãos para marcar ênfase nessa próxima palavra)) LEIA candidato LEIA ((vira-se novamente em direção a AP)) leia TODO e qualquer tipo de texto... ((vira-se novamente em direção à câmera)) ((utiliza as mãos de forma circular, remetendo a totalidade, abundância)) VIAJE realmente na leitura... ((repete o movimento que remete a totalidade, abundância)) merGU::lhe ((vira-se para AP)) no que é ler...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. Sobe uma animação que toma a metade inferior da tela e que apresenta os créditos]

PR – merGUILhe nesse universo que você nunca/... nunca vai perDER... ((AP sorri e concorda com a cabeça)) ((PR estende as mãos em direção a AP)) E se você me perMITE por falar em leitura... eu gostaria de falar... ((**AP segura as mãos de PR**)) SOBRE... é:: isso nosso TÉRmino... [trilha sonora animada começa e aumenta gradualmente] é:: **queria citar arisTÓteles quando ele fala... a educaÇÃO... tem raízes aMARGas... mas... os seus frutos... são doces...**

AP – é isso aí profeSSOra...

[desce a meia tela dos créditos]

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4. PR sorri]

AP – **MUIto obrigado MESMO**

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. PR sorri.]

AP – **por toda a ajuda... por tá aqui esse segundo programa muito obrigado MESmo por sua presença viu?**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4. PR sorri]

PR – **EU que agrADEço MU::Ito muito muito obrigada...**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP sorri]

AP – **valeu...** ((vira-se para a câmera e encolhe os ombros, sorrindo)) bom a gente fica POR AQUI... então... até a próxima...

[corte para exibição rápida de imagem de barras coloridas padrão SMPTE, acompanhadas pelo característico som agudo que as acompanha. A trilha sonora para por um momento, enquanto são exibidas cenas de AP, olhando para um ponto indefinido e dançando no lugar, enquanto morde a língua. A imagem possui um tratamento de cor e a inserção de um burnt-in]

*timecode, ou timecode de gravação*⁶⁰. A ideia, portanto, é que se está mostrando uma cena “por trás das gravações”, ou um *blooper*⁶¹. Essa sequência dura cerca de 3 a 4 segundos, depois da qual a trilha sonora reinicia enquanto se exibem as telas de créditos da produção à empresa Roquette Pinto Comunicação Educativa, sendo exibido seu logo e à TV Escola, que também possui seu logo exibido; por fim, o logotipo do Governo Federal (versão do Governo Bolsonaro), com o escrito “Ministério da Educação” à esquerda]



Figura 49: frame retirado do encerramento do vídeo, em que se vê o burnt-in timecode, que faz com que a filmagem pareça ser uma tomada descartada, como em erros de gravação

Destaca-se, nesse bloco final, o uso de linguagem e tratamento informais entre professora e apresentador, em consonância com o restante da videoaula, bem como o direcionamento direto da professora à câmera (ou seja, dirigindo-se aos alunos-interlocutores) em suas dicas finais para o ENEM e para dominar, principalmente, a questão da intertextualidade abordada durante as explicações e exercícios.

Por fim, o encerramento desse enunciado possui, ainda, um bônus àqueles espectadores que o assistiram até o final: um *blooper* ou erro de gravação do apresentador, com caráter bufônico, uma vez que ele simplesmente dança com uma feição inusitada. Esse momento final arremata de forma coesa a presença do humor nessa videoaula,

⁶⁰ *Burnt-in Timecode* é uma versão apresentada em tela e legível para humanos das informações referentes ao código de tempo (*timecode*) do vídeo em questão (Cf. WIKIPEDIA, 2022). O *timecode*, por sua vez, é um “processo utilizado para marcar, com precisão, cada quadro na sequência de imagens gerada dentro do sinal de vídeo, facilitando a edição e a sincronização das mesmas” (FAZENDOVÍDEO, 2022b).

⁶¹ “O termo *blooper* foi criado pelo pioneiro produtor de TV Kermit Schafer no início da década de 1950, quando ele começou a lançar uma série de álbuns campeões de vendas que compilavam o áudio de erros do rádio, filme e televisão (a maioria dos quais era recriados para os álbuns). A definição original de Schafer para *blooper* era “Indiscrições não intencionais na frente de um microfone e uma câmera” e, na sua forma pura, incluía apenas erros que ocorriam durante a filmagem ou transmissão ao vivo, não erros de continuidade, anacronismos ou outros erros. Desde os anos 1970, no entanto, o termo *blooper* se expandiu para incluir tais erros de edição.” (Tradução livre do original em inglês, disponível em TV TROPES, 2022.)

remetendo a um riso mais festivo, alegre e chistoso, que apresenta por vezes um caráter ambivalente e desafiador, por vezes um aspecto mais conservador e, por vezes, é simplesmente um elemento de alívio da tensão criada pela seriedade no tratamento dos temas.

5.2.1. Síntese das considerações apresentadas

Embora, como observamos na seção sobre construção composicional, a videoaula de 2019 apresente uma menor extensão dos blocos abertamente humorísticos em relação à videoaula de 2017, o humor não deixa de estar presente, em maior ou menor grau, em toda a extensão do enunciado enquanto um dos eixos da avaliação social que orienta seu conteúdo temático.

Ao longo dessa seção, ressaltamos continuamente como a interação entre o apresentador e a professora é marcada por um caráter de informalidade, familiaridade e leveza, incluindo momentos de risos e brincadeiras, como uma conversa de amigos, mesmo quando o apresentador assume a posição de aluno. Assim, na maior parte do enunciado, o humor está materializado não na satirização de um determinado objeto de conteúdo ou de uma determinada pessoa, e sim na horizontalidade entre os interactantes, que os leva a se sentirem confortáveis para falar mais livremente, sem a preocupação com os diferentes pesos socio-hierárquicos que marcam a relação professor-aluno em um contexto educacional institucionalizado, como o escolar.

Isso contribui, por um lado, a estabelecer o posicionamento tomado pela videoaula sobre o modo com que deve se dar a relação dialógica entre professor e aluno em geral e, mais especificamente, a relação entre a professora presente em cena e os alunos-interlocutores, representados sincronicamente pelo apresentador. Além disso, o humor também atua para a construção de uma *persona* para a professora que, pelas suas características, seus trejeitos, seus maneirismos etc., cativa o aluno-interlocutor, conquista seu interesse e atenção e o chama a assistir à videoaula.

Já nos momentos em que o humor está presente de forma mais explícita, isto é, nos blocos com intenção abertamente humorística – o *sketch* inicial e o bloco de descontração –, ele seleciona como objetos de sua sátira tanto conteúdos diversos da disciplina de língua portuguesa quanto a própria materialidade concreta da videoaula. As abordagens desses objetos são distintas, variando de uma perspectiva unicamente positiva (e, portanto, não ambivalente), a uma perspectiva de fato festiva, ambivalente e carnavalesca, no sentido bakhtiniano e, ainda, a uma perspectiva mais conservadora,

negativa, hierarquizante, que ri *de* em vez de rir *com*. Há, ainda, a inclusão de mais um momento humorístico em relação à videoaula de 2017, com a inserção de um *blooper* no encerramento do enunciado, que mostra o apresentador por um ponto de vista brincalhão e divertido.

Nesse sentido, pode-se considerar que, ainda que a videoaula de 2019 possua uma menor extensão dos trechos abertamente humorísticos em relação à videoaula de 2017, eles aumentam em força, passando de momentos de descontração e relaxamento a momentos em que o objetivo é levar o aluno-interlocutor a rir e se divertir, satirizando e ridicularizando tanto os objetos de conhecimento que fazem parte de seu campo aperceptivo e são associados ao universo dos estudos, quanto a própria videoaula, que também se propõe como algo que pode ser tomado pelo aluno (representado pelo personagem Landureza no *sketch* inicial) e manipulado, remixado e, em última instância, satirizado pelo seu interlocutor.

5.3. O movimento de humor no estilo da videoaula de 2019

Com relação ao estilo da videoaula de 2019, analisaremos, de um lado, os elementos verbais, como as escolhas linguageiras empregadas na fala dos interactantes. Uma vez que o enunciado em questão traz uma nova participante assumindo o papel sociodiscursivo de professora, presumimos que haverá diferenças em sua fala com relação à das professoras da videoaula de 2017, bem como algumas semelhanças, que podem estar ligadas à intenção de didaticidade que motiva a fala professoral.

De outro lado, nos elementos audiovisuais, verificaremos quais as mudanças na composição da vinheta e do cenário e como elas materializam novos sentidos que o sujeito-autor da videoaula deseja associar ao programa *Hora do ENEM*. Além disso, analisaremos novos elementos, como a *thumbnail*, a qual também está relacionada à construção de uma identidade visual para o canal e a marca.

5.3.1. Elementos verbais

Como na videoaula anterior, os traços da informalidade e da proximidade também definem nesse enunciado a orientação social materializada na relação entre professora e apresentador, sendo marcados por recursos como o uso de entonação expressiva e variações linguageiras tidas como informais, além do modo com que a professora é recebida em cena. Embora já tenhamos mencionado esse momento anteriormente, vale a pena retomá-lo para olhá-lo por outro viés – o da proximidade e familiaridade entre apresentador e professora:

1º bloco de conversa com professor (0:54 – 1:36)

[plano médio frontal, em que AP é visto atrás da bancada, olhando e falando para a câmera. Trilha sonora de fundo é animada, próxima a um rock.]

AP – HO::RA do ENEM no AR pra falar de ((aponta rapidamente para a câmera)) LÍngua portuGUEsa...

[corte para meio primeiro plano de AP, frontal, em câmera à esquerda da posição de vídeo anterior do apresentador.]

AP – PERDEU algum episódio?... NÃO preCisa ficar triste é só acessar nosso canal... ((aparece na tela o GC com o link para o canal de YouTube da TV Escola)) YOUTUBE ponto com... BARRA tv esCOLa... NÃO ESQUECE de se inscreVER...

[corte para plano médio frontal com AP atrás da bancada, ainda direcionando-se à câmera]

AP – E::LA DISSe que ia voltar... E VOLTOU professora... ASSONILDE NEGREIROS por gentileZA... ((AP vira-se e estende os braços para receber PR, que entra pelo lado esquerdo do vídeo)) e aÍ::

[

PR – VOLTE::I... o::

[

[corte para close-up, 3/4, de PR]

AP – tudo bem?

PR – tudo BEM::

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – é isso aí BEM VINDA MAIS uma vez professora

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4, que acena com a cabeça em agradecimento e faz sinal de coração com as mãos em direção a AP. Logo em seguida, corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – muito obrigado pela presença...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – MUIto obrigada:: estou aqui honRAda...

AP – ((ri))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

[aparece GC de AP em tela: “Land Vieira”]

AP – PROFESSORA... vamo lá... VOCÊ... de IMPERATRIZ no maranhão ((AP aponta repetidamente com as duas mãos para PR)) VAle reforçar isso VOCÊ GOSTA ((AP aponta para si)) eu gosto também...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – CLArO...

AP – é ISSO aí...

PR – CLARo... ((agita as duas mãos para baixo em sinal de reforço a cada palavra))
imPERATRIZ MARANHÃO... UEMA UEMA SUL...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. PR vira-se para a câmera e acena com as duas mãos.]

AP – ((apontando para PR)) é isso aí



Figura 50: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que AP recebe PR em cena

Além da empolgação em receber novamente a professora no quadro, a qual se relaciona à já discutida formação da *persona* professora em cena, nota-se também a familiaridade e proximidade que se estabelece entre apresentador e professora. Essa postura mais relaxada está presente, por exemplo, nos gestos da professora, que brinca fazendo sinal de coração com as mãos e acenando para a câmera, bem como na liberdade do apresentador de falar com a professora sobre detalhes pessoais, como o seu orgulho pelo seu lugar de origem.

Sendo assim, a orientação social da interação entre os participantes é marcada pela casualidade, como em uma conversa de amigos, o que pode ser percebido também pelo vestuário dos participantes (AP usa camiseta, bermuda e tênis, enquanto PR usa um macacão longo e sandália de salto alto), que pode ser caracterizado pela expressividade e pela informalidade – ambos são livres para utilizar o que melhor combina com sua personalidade, sem imposições institucionais.

Para além do momento de apresentação da professora, ao longo do enunciado encontramos momentos, como na videoaula anterior, em que é utilizada a entonação

expressiva e/ou a linguagem informal para pontuar o caráter descontraído da situação de interação, como nos exemplos abaixo:

- *Entonação expressiva de animação e empolgação para receber a professora:* AP – E::LA DISse que ia voltar... **E VOLTOU professora... ASSONILDE NEGREIROS por gentileZA...** ((AP vira-se e estende os braços para receber PR, que entra pelo lado esquerdo do vídeo)) e **aÍ::**
- *Entonação expressiva utilizada para enfatizar a fala dos participantes:* PR – nó::s nos/**aTÉ mesmo o hora do eNE::M... EU VI LÁ hein... EU VI LÁ::...**

[

AP – ((aponta para PR)) **Ã::N tá acompaNHA::Ndo** aí gostei...

- *Entonação expressiva utilizada para enfatizar a fala dos participantes e a intimidade nela presente:* AP – PROFESSORA... vamo lá... VOCÊ... de IMPERATRIZ no maranhão ((AP aponta repetidamente com as duas mãos para PR)) **Vale reforçar isso VOCÊ GOSTA ((AP aponta para si)) eu gosto também...**

PR – CLAro...

AP – é ISSO aí...

PR – CLAro... ((agita as duas mãos para baixo em sinal de reforço a cada palavra)) **imPERATRIZ MARANHÃO... UEMA UEMA SUL...**

- *Entonação expressiva marca a postura de confusão do apresentador, simulando a posição do aluno na situação:* AP – ((qualidade vocal aguda)) ((gesticula muito, balançando a mão para todos os lados)) **não mas CALm/ Como Assim** professora um texto sem paLAvra? como seria um texto sem palavra?...
- *Entonação expressiva marca a postura de confusão do apresentador, simulando a posição do aluno na situação:* AP – **tão pelo que eu tô entenDEN::do...** ((ergue as mãos em sinal de cautela)) **uma PLAcA de TRÂNsito enTÃO::...** seria um texto? (*entonação expressiva marca a postura de confusão do apresentador, simulando a posição do aluno na situação*);
- *Uso da expressão informal “bora (lá)” para indicar o início da resolução da questão:* AP – ((direciona a mão para trás, onde se encontra a área de resolução de perguntas)) **BOra pra QUESTÃO** professora?
PR – ((aponta para AP)) **bora LÁ**
- *Uso de expressões informais como “taí” e “tá contigo” para indicar à professora que comece a explicar a questão:* AP – **TAÍ...** questão cento e vinte e TRÊS do enem dois mil e dezesseis caderno azul seGUNda aplicação... professora ((aponta a mão para PR, como se cedesse a palavra a ela)) **TÁ contigo fica à vontade...**
- *Uso da expressão informal “chega mais” para pedir à professora que o acompanhe:* AP – ((faz gestual com os braços de chamar PR)) professora **chega mais vem cá na frente...**
- *Uso das expressões informais “bora” e “dar uma olhadinha”:* AP – pois é... isso tem TUDO A VER... com a nossa QUEStão agora do segundo bloco... **bora dar uma olhaDINHA?**
- *Uso de expressões informais como marcadores conversacionais durante a explicação da professora:* AP – a/... **vamo lá...** ((esfrega as mãos))

AP – **beleza**

AP – ((sussurrando)) **bacana...**

- *Uso da expressão informal “show de bola”*: AP – **SHOW de bola** questão BONITA né professora? ((ri))
- *Uso das expressões informais “pra fechar”, “galera”, “ficar fera” e “mandar bem”*: AP – professora... **PRA FECHAR...** qual é aquela ((fecha os punhos e movimenta-os para baixo, marcando ênfase)) DICA pra **galera ficar** ((novamente, marca ênfase abrindo a mão)) **FERA** em ((balança as mãos e a cabeça de forma aleatória)) intertextualidade **mandar bem** em todos os gêneros textuais?

Em adição a tais ocorrências, temos nesse enunciado, usos específicos tanto da entonação expressiva quanto da linguagem informal como componentes essenciais do efeito humorístico das piadas e *sketches* presentes nos blocos voltados ao humor. Primeiramente, vejamos como estes recursos aparecem no *sketch* inicial:

- AP – o para com **I::sso::**
AP – **PARA...** tra/... ta travando tudo **PORQUE?...**
PE – ((**rindo e olhando para a câmera**)) AI... eu posso fazer isso o dia inTEIro... ((ri))
mas quer saber?... **vo:: roDAR a viNHeta...**



Figura 51: frame retirado do sketch inicial, em que se vê o personagem Landureza (interpretado pelo próprio apresentador), que brinca com a imagem do apresentador em tela

- AP – ((pitch vocálico alto)) **QUE QUE** tá acontecendo aí hein?... ow **palhaÇAda é essa?**... w/ ar/((mesmo efeito de repetição))ar/ar/aRRUma esse neGÓcio pfa/por faVOR que a gente vai entrar no AR...



Figura 52: frame retirado do sketch inicial, em que AP aparece com expressão de raiva, em reação à brincadeira do personagem Landureza com a sua gravação

No primeiro trecho, observamos o posicionamento de entonações enfáticas nas palavras que, juntas à expressão do apresentador ou do personagem, transmitem os sentimentos de cada um em cena – a raiva e irritação do apresentador, de um lado, e a zombaria e despreocupação do personagem Landureza. Esse conflito de bastidores é transmitido ao interlocutor no lugar da versão final, editada e pronta, da videoaula, o que provoca o aspecto inusitado e ridículo da situação, gerando o efeito humorístico. Contribui para tal efeito o uso que o apresentador faz no segundo trecho da expressão informal “que palhaçada é essa”, que dá ao interlocutor uma percepção mais verossímil da cena, ao se aproximar de sua realidade cotidiana.

Passemos ao Momento Pop Prof, do qual elencamos alguns exemplos:

- AP – ((vira-se para a câmera, com os braços semi abertos e com **expressão intensa, com a testa franzida**)) ((fala alto, com **qualidade vocal mais grave, usando entonação parecida com locutores de luta**)) E:: **CHEGOU A HORA do nosso::** ((acena com a cabeça a cada palavra)) **MOMENTO POP PROF** ((sorri, desfazendo a expressão anterior, e **levando o dedo indicador de um lado a outro do corpo, em um gesto que enfatiza o que foi anteriormente dito**))

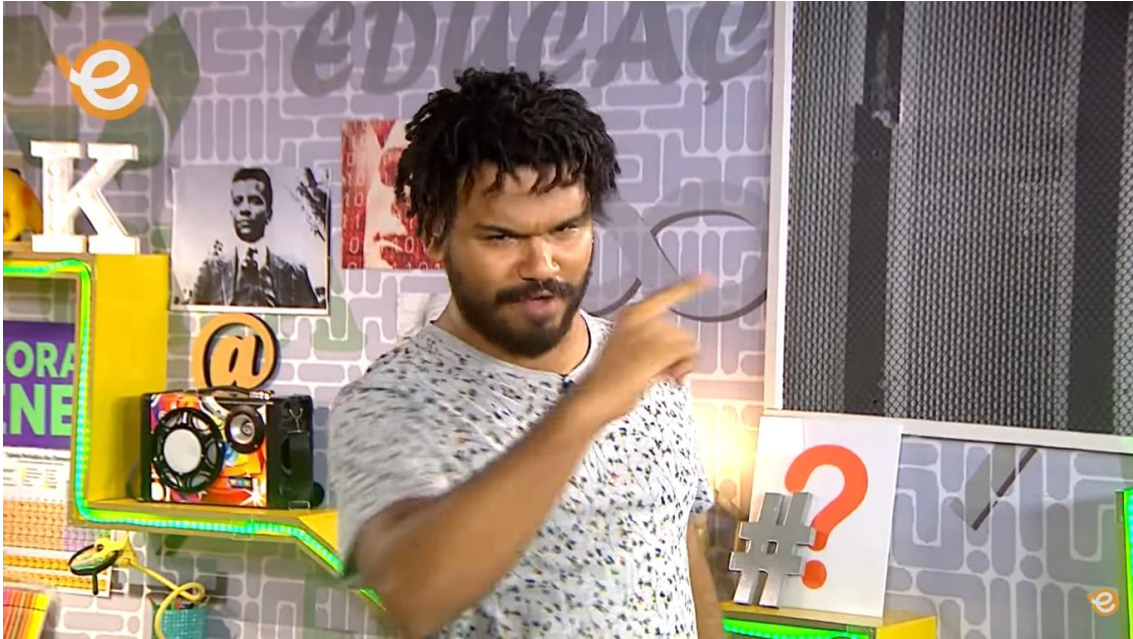


Figura 53: frame retirado da abertura do Momento Pop Prof, em que AP aparece em meio a um gesto amplo que dá ênfase a sua fala

No trecho acima, em que o apresentador abre o quadro, apontamos a presença da entonação expressiva no uso que faz de alongamentos e ênfases entonacionais durante sua fala, acompanhados, ainda, de gestos e expressões amplos e intensos, o que transmite ao aluno-interlocutor empolgação com o bloco, dando a sensação de grandiosidade do quadro que vem a seguir.

- AP – ((lendo da ficha)) **SE EU** escrevo uma palavra **eRRAda...** eu preciso melhorar minha... ((gestualiza em direção a PR, sinalizando que é uma obviedade o que está dizendo)) **análise gramatiCAL...** ((PR acena com a cabeça acompanhando a fala))
[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada]
 AP – LOGO... **SE** eu **PENSO eRRAdo...**
[corte para telas divididas entre close-ups]
 AP – eu preciso de uma **psicaNÁLISE... gramatical?**



Figura 54: frame retirado do Momento Pop Prof, em que vemos o uso de gestualidade e expressões faciais para acompanhar a entonação cômica empregada por AP

Nessa piada, por sua vez, a entonação expressiva tem a função central de assinalar a relação entre os termos escrever errado e melhorar a análise gramatical e, em seguida, contrapô-los com termos análogos, porém absurdos: pensar errado e melhorar a *psicanálise gramatical*. Cria-se, por meio dessa contraposição, a situação absurdista que gera o riso, a qual é reforçada pelo uso extenso de expressões faciais e corporais pelo apresentador, que enfatizam sua fala e, com isso, aumentam o grau de contrassenso presente na piada.

- AP – ((lê da ficha que está segurando)) quem tem... ((balança a cabeça e as mãos em sinal de ênfase)) um **POBREMA...** ((inserção de efeito sonoro que remete a palhaço, trapalhada)) ((PR acena com a cabeça)) tem dois?



Figura 55: frame retirado do Momento Pop Prof, em que PR gestualiza em sinal de desgosto ou indignação

- AP – ((ri olhando a câmera da esquerda, enquanto coloca)) EU FIQUEI PROVOCANDO profeSSORA... DE POPRÓSITO ((inserção de efeito sonoro que remete a trapalhada ou palhaçada))



Figura 56: frame retirado do bloco de descontração, em que AP faz uma brincadeira em direção à câmera

Já nesses dois últimos trechos, o que está em jogo na piada é a pronúncia da palavra segundo uma variante fonética não prestigiada e estigmatizada como um modo de falar “incorreto”, associado a camadas inferiores da população brasileira que não teriam acesso à educação formal. Como discutimos na seção sobre conteúdo temático, o

fato de a piada ter como base para seu efeito humorístico a ridicularização desse fenômeno, dada a classe social a que ele é associado e, ainda, o fato de que os interactantes se colocam acima de tal grupo social, faz com que o humor nesse caso tenha caráter conservador, afastando-se do que Bakhtin considera como riso festivo e alegre da cultura popular medieval.

Aqui, portanto, o uso deliberado de uma variante não prestigiada e não padrão em uma situação educacional é inusitado para o interlocutor, o que gera o efeito humorístico. Este é ainda menos esperado no segundo trecho citado, em que o apresentador não prepara de alguma forma a piada, utilizando a expressão com pronúncia não padrão em meio à sua fala natural. Neste caso, o apresentador se insere no grupo de pessoas de que ele próprio zomba com sua pronúncia, de forma que o humor, aqui, retoma a característica ambivalente, de destronamento e renovação, que caracteriza o riso carnavalesco bakhtiniano.

5.3.2. Elementos audiovisuais

Primeiramente, há um elemento a ser analisado que não estava presente na videoaula anterior: a arte da *thumbnail*. No enunciado de 2017, a *thumbnail* consistia em um *printscreen* de um momento do enunciado; no entanto, o YouTube oferece também o recurso de o autor inserir uma imagem para servir como *thumbnail* do vídeo, o que é feito por muitos canais como uma forma de estabelecer, logo antes do espectador clicar, qual a identidade visual de sua marca/canal. É o caso da videoaula de 2019, que possui a seguinte *thumbnail*:



Figura 57: thumbnail da videoaula de Linguagens e suas tecnologias de 2019

Destacamos, na composição dessa imagem, a presença das figuras do apresentador e, em posição de destaque, da professora, o que vai ao encontro do processo anteriormente mencionado de espetacularização da figura da professora, para quem se cria uma *persona* cativante ao público-alvo. Além disso, apontamos a presença do *logo* do *Hora do ENEM* na imagem, o que se relaciona ao nível de conhecimento que os interlocutores tem da

marca e do que ela representa, influenciando no processo de escolha se eles assistem ou não ao enunciado. Por fim, há uma composição imagética específica que passa, agora, a caracterizar as videoaulas do canal, com padrões geométricos e uso de cores fortes, diferentes para as videoaulas de cada área do conhecimento.

Essa elaboração dá ao enunciado um aspecto mais profissional e confiável, bem como auxilia para a criação da identidade da marca, o que, por um lado, ajuda o interlocutor a identificar mais rapidamente um vídeo do canal dentre os diversos vídeos recomendados em sua página inicial do YouTube e, por outro, cria confiança do interlocutor na marca *Hora do ENEM*, motivando-o a escolher assistir suas videoaulas em detrimento de outras.

Em seguida, passamos a analisar o cenário, representado na figura abaixo:



Figura 58: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que é possível ver o cenário do programa de forma geral

O cenário é um dos elementos modificados na quarta temporada. Ele é expandido em espaço, de forma a abrigar duas regiões principais: a região frontal, em que o apresentador conversa com o professor, e a região de fundo, onde ocorre a resolução e comentário de questões. Isso dá uma maior mobilidade para os participantes, que agora podem se deslocar e aproveitar novas regiões do cenário e seus novos recursos, como a televisão e a lousa.

Além disso, o cenário adquire novas decorações e elementos, como a bancada do apresentador, estampada com o *logo* do *Hora do ENEM*, atrás da qual ocorre o Momento Pop Prof. As paredes e o piso ganham novo revestimento, um pouco mais escuro que o anterior, no qual observa-se um padrão labiríntico sobre o qual aparecem números, símbolos e letras aleatórios.

A parede de fundo ganha uma estante que a cobre quase que completamente, deixando espaço apenas para a lousa, que é aumentada em relação à existente na versão anterior. Na estante é possível ver diversos elementos de decoração: globos terrestres, artesanatos manuais, pôsteres, livros, placas decorativas, elementos de decoração com números, letras, símbolos e palavras (“Paz”), troféus e estatuetas. A parede à direita ganha uma escrivaninha maior e um jogo de prateleiras com LED acoplado que percorre toda a parede formando um padrão geométrico. Sobre ela, encontram-se itens diversos, como jornais, pôsteres de autores brasileiros famosos, itens decorativos, entre outros elementos.

Na parede à esquerda, encontra-se a televisão, embutida na parede, com uma mesinha à frente (sobre a qual estão itens como brinquedos e livros) e uma prateleira acima, também repleta de itens diversos, incluindo mais elementos em formato de número. Nas paredes, grades metálicas servem como suporte para jogos de dardo, bandeirolas, pôsteres e placas multicoloridas com o *logo* do programa.

Destacamos, inicialmente, como a montagem cenográfica do enunciado evolui no sentido do aumento da sobrecarga visual do cenário, com ainda mais itens, cores e texturas diversas a serem exploradas. Essa overdose coloca em pé de igualdade elementos de composição os mais variados possíveis: desde uma lousa, item típico e característico do meio escolar, a um jogo de dardos, que pertenceria a um espaço de diversão e lazer.

A mescla entre itens pertencentes a contextos distintos aponta, novamente, para a criação de um espaço híbrido em que se passa a videoaula, o qual possui características mistas de escola e de área de estudo e/ou descanso individual (quarto ou sala de estar). Assim, a cenografia contribui para a interpretação do enunciado como uma abordagem mais informal da escola, como se o programa levasse a sala de aula para dentro da casa do aluno. Destacamos, ainda, como o aumento na quantidade de itens colocados em um mesmo ambiente reforça, por um lado, a ideia da transposição da sala de aula (e seus elementos característicos) para um ambiente de lazer e, por outro lado, cria um cenário carnavalizado: um ambiente em que os diversos elementos, representantes de diferentes

esferas da atividade humana, são equiparados e apresentados como um mesmo bloco coeso cujo amálgama representa o novo contexto que é criado pela videoaula.

A nova vinheta de abertura também partilha desses ideais. Ela, por sua vez, possui uma composição mais simples que a anterior: ao som de uma trilha sonora alegre, sob um fundo cinza-claro estampado em cinza-escuro com um padrão similar ao de um labirinto, forma-se uma linha branca que transita pelos caminhos do labirinto, atingindo pequenos *checkpoints* ao longo do caminho, representados por pontos de luzes piscando. Enquanto a linha faz seu percurso, vários itens vão aparecendo sobre a imagem, referentes a diversas áreas do conhecimento, como um globo terrestre para geografia, um caderno com lápis para redação, um coração humano para biologia, um modelo de átomo para física, e assim por diante. Além disso, também aparecem elementos que remetem à tecnologia, como o símbolo do Bluetooth e um *joystick* de videogame. Todos os elementos são coloridos com a cor característica da área do conhecimento que é assunto da videoaula – laranja, no caso de Linguagens e suas tecnologias.

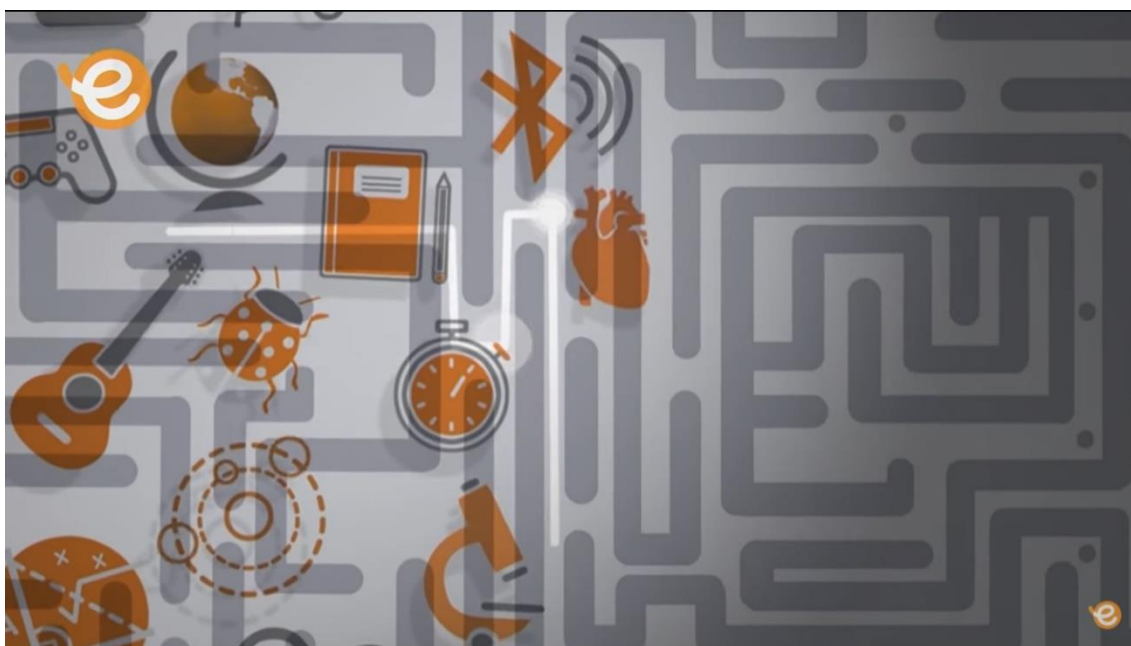


Figura 59: frame retirado da vinheta inicial da videoaula de 2019

A imagem vai acompanhando a trajetória da linha enquanto essas ilustrações aparecem em tela, até que ela atinge o centro do labirinto, no qual se encontra o *logo* do *Hora do ENEM*, que aumenta em tamanho e também fica da cor dos elementos ao seu redor, com a indicação da área do conhecimento em questão abaixo.

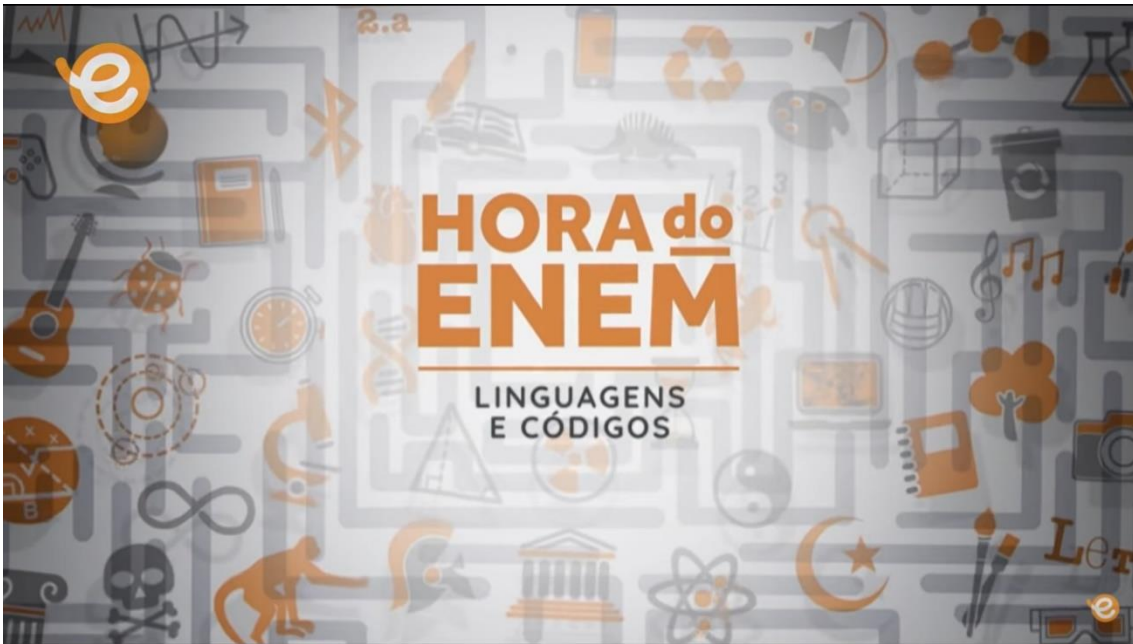
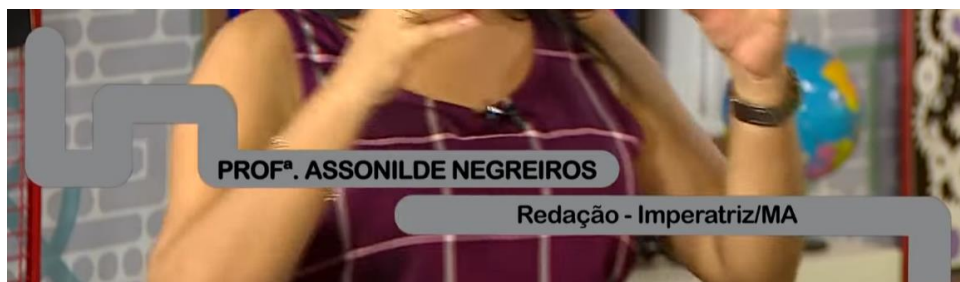
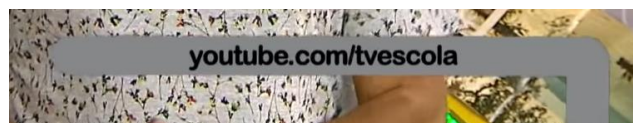


Figura 60: frame retirado da vinheta inicial da videoaula de 2019, no momento em que ela chega ao final

Embora a composição da vinheta nova seja mais simples com relação à videoaula de 2017 em termos de quantidade de imagens, ela aborda um grande conjunto de elementos, tal como o cenário, colocando-os em um mesmo grupo coeso como representantes ou do meio tecnológico no qual circula o enunciado, ou das áreas do conhecimento que ele aborda. Além disso, ambas as vinhetas aludem ao tema da conexão – representada pela conexão elétrica, na vinheta de 2017, e pela conexão de caminhos dentro de um labirinto, na vinheta de 2019.

O tema do labirinto também está presente nas animações utilizadas para inserção de elementos na tela:



Figuras 61 e 62: printscreens (feitos em 18 jan. 22) das animações utilizadas para inserir em tela o link para o canal do YouTube da TV Escola e o GC da professora



Figura 63: frame retirado do encerramento do vídeo, com destaque para os créditos em tela

Enquanto o motivo da conexão elétrica, presente na videoaula de 2017, aludia mais ao meio tecnológico e digital em que o enunciado circula, o uso do labirinto como *leitmotif* nessa versão mais recente da videoaula relaciona-se com o que o enunciado presume de seu interlocutor e seu campo aperceptivo: como alguém que se encontra perdido em meio à *universalidade não totalizável* (LÉVY, 1999) de conhecimentos a que tem acesso. Em resposta, o enunciado se propõe como a solução, a saída do labirinto, aquele que irá guiar o trajeto do aluno-interlocutor por entre todos esses conhecimentos diversos.

A referência a um labirinto remete, ainda, a outro recurso associado ao programa dentro do escopo do Projeto *Hora do ENEM*: os Percursos Educativos da TV Escola (TV ESCOLA, 2022), iniciativa paralela da TV Escola que apresenta sequências didáticas em forma de trilhas de assuntos que o aluno deve seguir. A temática da navegação espacial está presente em todo o *site*, desde o *logo*, que consiste em uma bússola com motivos labirínticos (em diálogo com o que vimos anteriormente); o ícone para acesso às trilhas, representado por um mapa; a apresentação das subáreas de cada domínio como ilhas a serem exploradas pelo aluno; e o acesso aos assuntos específicos, sob um fundo que representa uma estrada, como mostra respectivamente a imagem a seguir:

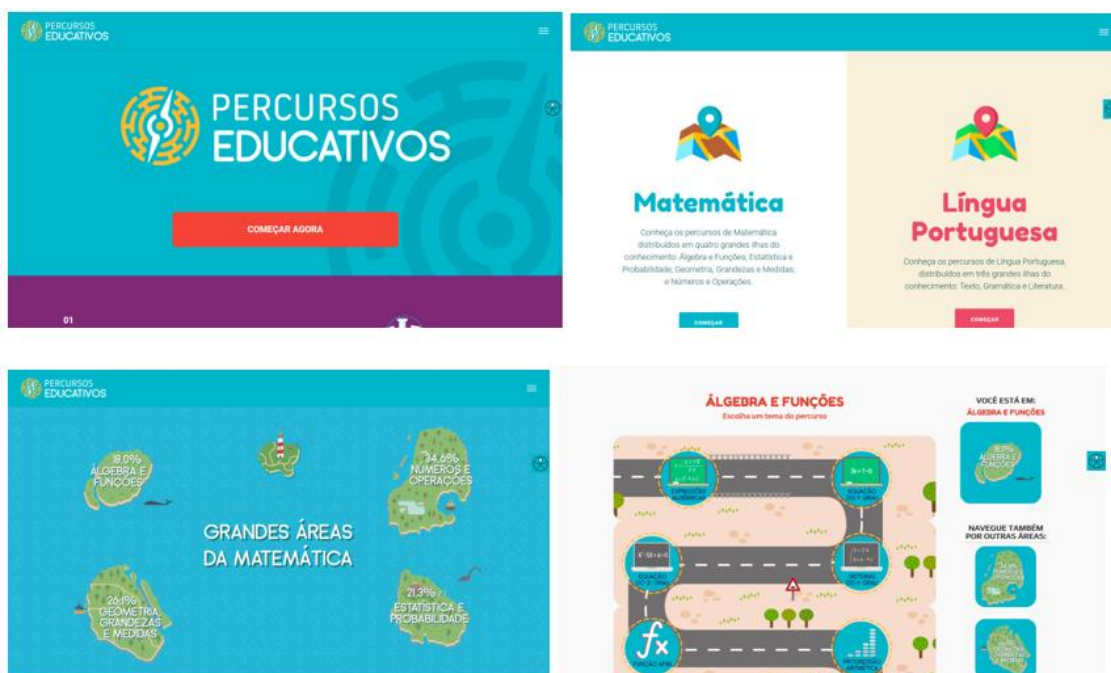


Figura 64: conjunto de printscreens (feito em 18 jan. 22) das telas exibidas pelo site Percursos Educativos, da TV Escola

Assim, o motivo que caracteriza a identidade visual do *Hora do ENEM* em sua nova temporada remete, também, à trajetória percorrida pelos alunos durante sua preparação para o ENEM, a qual perpassa temas os mais diversos (e distantes, dentro da lógica da metáfora espacial), mas durante a qual o *Hora do ENEM* se presta a oferecer apoio, orientação e mediação em todos os momentos.

5.3.3. Síntese das considerações apresentadas

Similarmente à videoaula de 2017, temos na videoaula de 2019 a materialização do humor por diferentes aspectos, mais ou menos próximos à caracterização do riso popular medieval feita por Bakhtin.

Nos elementos verbais, encontramos novamente traços de uma orientação social (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) do enunciado caracterizada pela proximidade, pela familiaridade e pela informalidade entre apresentador e professora, o que se traduz na relação professor-aluno. O relaxamento das tensões socio-hierárquicas impostas pela situação institucionalizada a alguns enunciados e gêneros educacionais é marcado no enunciado pelo emprego de variantes linguísticas associadas a gêneros primários e à fala não monitorada, bem como pela entonação expressiva, que possui traços de exagero os quais, por vezes, aproximam o enunciado de uma intenção satírica, zombeteira ou caricatural. Exemplo disso é o modo como o apresentador interpreta o papel

sociodiscursivo de aluno ao fazer perguntas, simular confusão e dúvidas com relação ao objeto de conhecimento abordado.

Além disso, identifica-se, por meio dos recursos estilísticos, um processo de espetacularização da figura professoral, que passa a assumir uma *persona* midiática responsável por conquistar e manter a atenção e interesse do aluno-interlocutor em sua fala. Nesse sentido, os traços de informalidade e proximidade que caracterizam estilisticamente sua fala contribuem para que a percepção do aluno-interlocutor seja a de alguém acessível e próxima de sua realidade cotidiana, o que, por sua vez, faz com que a interação professor-aluno adquira um caráter de liberdade de expressão individual para ambos os lados.

Ainda, como apresentamos ao longo da seção, há momentos em que tais recursos verbais são utilizados como componentes essenciais do efeito humorístico que o enunciado busca provocar, como no *sketch* inicial e no bloco de descontração, o Momento Pop Prof. Nesse último, nota-se o uso de tais recursos seja para criar uma situação absurda, a qual é reforçada e exagerada, aumentando-se seu grau de contrassenso; seja para caracterizar, de maneira rebaixada, aquele de quem se zomba e se ri. Nesse último caso, no entanto, consideramos que o humor adquire um caráter conservador, distinto do riso universal e ambivalente caracterizado por Bakhtin, uma vez que não há destronamento e inversão de papéis socio-hierárquicos, e sim manutenção das desigualdades, reforçadas agora pelo riso e pela zombaria com aqueles que já ocupam a posição inferior.

Passando aos elementos audiovisuais, observamos que a *thumbnail*, a vinheta e o cenário são atravessados pela construção de uma identidade visual para o canal e marca *Hora do ENEM*. À marca, são associadas características como credibilidade e profissionalismo, de um lado, e informalidade, dinamismo e espetacularização de outro.

Tanto no cenário quanto na vinheta, nota-se a mescla entre elementos de diferentes naturezas: alguns associados à esfera educacional e seus enunciados e gêneros, alguns associados ao espaço de estudos e descanso individual do aluno; alguns, ainda, que remetem ao meio digital em que a videoaula circula. Como na videoaula anterior, tal conjunto heterogêneo de referências inscreve no enunciado uma visão carnalizada da esfera educacional, a qual é destronada e rebaixada, tornando-se acessível ao aluno-interlocutor.

O uso de tal conjunto heterogêneo para caracterizar tanto o espaço em que se desenrola a interação quanto a própria introdução do enunciado ao interlocutor representa,

portanto, uma posição ideológica e avaliativa que a videoaula assume em diálogo com os demais enunciados e gêneros educacionais, por um lado, e com o campo aperceptivo presumido de seu interlocutor – isto é, aquilo que ele supõe que o aluno-interlocutor espera e deseja de um processo de construção de conhecimento.

A carnavalização da esfera escolar apresentada na videoaula responde, então, à necessidade que a videoaula tem de conquistar e manter seu interlocutor de maneira voluntária, em oposição à falta de voluntariedade observada no discurso de sala de aula por Ehlich (1986). Para tanto, o enunciado busca subverter as possíveis expectativas que o aluno-interlocutor teria sobre enunciados e gêneros educacionais, apresentando-se como distinto desses e, conseqüentemente, melhor: mais divertido, mais acessível, mais horizontal, mais informal, mais livre, mais dinâmico, mais útil, mais prático – a “aula ideal”. Resta-nos, portanto, a pergunta: temos, aqui, carnavalização real, ou só uma apropriação desse recurso para conquistar interlocutores e, com isso, gerar engajamento?

6. MOVIMENTO DA DIDATIZAÇÃO: BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA SUA ANÁLISE⁶²

Fornecer os meios de “rastrear” os traços linguísticos da didaticidade e de analisar as formas e os graus dessa didaticidade nas situações mais diversas, quer elas sejam institucionalmente didáticas, espontaneamente didáticas, ou simuladas, parece-nos, a longo termo, uma questão científica fascinante para qualquer um que se interesse pela construção dos conhecimentos e, portanto, pela transmissão das representações do conhecimento.

(MOIRAND, 1993, p. 20)⁶³

Após termos explorado anteriormente o que compreendemos como movimento do humor, bem como analisado os enunciados que compõem nosso *corpus* sob esse ângulo, passamos a refletir sobre o movimento da didatização. Utilizamos o termo *didatização* para referirmo-nos ao movimento de inserção de elementos de *didaticidade* em todos os níveis de composição do enunciado. Já para essa última noção, temos como referência a *didacticité* conceitualizada por Moirand (1993) e desenvolvida por diversos autores do grupo CLESTHIA – *axe sens et discours* (antigo CEDISCOR).

Assim, iniciaremos o capítulo por uma breve retomada dos trabalhos fundamentais do grupo de pesquisa que idealizam a didaticidade, de modo a estabelecer bem o conceito que será trabalhado. Contrastaremos as proposições expostas com os pressupostos da teoria bakhtiniana para compreendermos como trabalhar com esse conceito dentro do viés dialógico, que pauta nossa análise. Em seguida, buscaremos estabelecer o lugar do gênero videoaula dentro dessa discussão: seria ele um discurso didático ou um discurso com didaticidade, ou, ainda, um discurso com efeito de didaticidade, mas sem de fato a apresentar? São algumas das questões que buscaremos responder.

Ainda, exploraremos trabalhos que abordam tópicos referentes a traços formais, situacionais e funcionais da didaticidade, buscando antecipar questões que possam estar presentes em nosso *corpus* e que façam sentido para o gênero videoaula.

⁶² Esse capítulo resulta de nossas pesquisas durante o período do estágio de pesquisa de seis meses que realizamos junto à Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sandrine Rebour-Touré, tornado possível pelo financiamento de uma bolsa BEPE/FAPESP (Proc. nº 2022/00927-6).

⁶³ Tradução livre do original em francês: « Se donner les moyens de « traquer » les traces linguistiques de la didacticité et d’analyser les formes et les degrés de cette didacticité dans des situations les plus diverses, qu’elles soient institutionnellement didactiques, ou spontanément didactiques, ou simulées, nous paraît, à plus long terme, un enjeu scientifique passionnant pour quiconque s’intéresse à la construction des connaissances et donc à la transmission des représentations de la connaissance. » (MOIRAND, 1993, p. 20)

6.1. O conceito de didaticidade como apresentado pelo grupo CEDISCOR/CLESTHIA – axe “*sens et discours*”

O grupo de pesquisa CEDISCOR, segundo o site da própria revista do grupo (LES CARNETS DU CEDISCOR, 2022), foi fundado em 1989 por Sophie Moirand, reunindo professores/pesquisadores de variadas universidades francesas em torno da análise de *discursos de transmissão de conhecimentos*⁶⁴, o que inclui tanto discursos de divulgação/popularização/vulgarização científica, discursos empresariais, discursos midiáticos e sociais, quanto discursos didáticos propriamente ditos. O próprio acrônimo do grupo já teve diversos significados, porém o inicial consistia em *Centre de recherche sur la didacticité des discours ordinaires* (Centro de pesquisa sobre a **didaticidade** dos discursos comuns).

Esse aspecto é, inclusive, ressaltado por Mortureux (1993), que aponta como tema de pesquisa do grupo em questão a didaticidade em si e, como domínio em que o tema é pesquisado, o discurso “comum” (em francês, *discours ordinaire*). Sobre essa escolha de *corpora*, a autora diz:

Na verdade, trata-se de examinar os discursos cujas determinações sociológicas sejam fracas, ou heterogêneas, discursos que respondam a necessidades variadas, ou difíceis de determinar precisamente. Nesse caso, a problemática da análise não se articula diretamente sobre as condições de produção e circulação dos discursos [...]. É, portanto, a recusa de uma caracterização sociológica *a priori*, determinando fundamentalmente a análise, que o adjetivo *comum* reflete. (MORTUREUX, 1993, p. 23-24, grifos da autora)⁶⁵

Ainda segundo Les Carnets du CEDISCOR (2022), as pesquisas do grupo privilegiam a linguística de discurso como quadro teórico⁶⁶, cujos conceitos seriam

⁶⁴ Embora seja esse o termo cunhado por Moirand, ao longo do texto, utilizamos o termo “construção de conhecimentos”, em vez de “transmissão de conhecimentos”, como modo de ressignificar tal concepção em perspectiva bakhtiniana, ao considerar que o aluno não é um receptor passivo do discurso professoral; em vez disso, ambos os interactantes entram em relações dialógicas a partir das quais ocorre a (co)construção de conhecimento.

⁶⁵ Tradução livre do original em francês : « En fait, il s’agit d’examiner des discours dont les déterminations sociologiques sont faibles, ou hétérogènes, discours répondant à des besoins variés, ou difficiles à cerner précisément. Dans ce cas, la problématique de l’analyse ne s’articule pas directement sur les conditions de production et de circulation des discours [...]. C’est donc le refus d’une caractérisation sociologique *a priori*, déterminant fondamentalement l’analyse, que reflète l’adjectif *ordinaire*. » (MORTUREUX, 1993, p. 23-24)

⁶⁶ Embora o site da revista faça menção à linguística de discurso no geral, pensamos ser importante especificar que as publicações do grupo CEDISCOR parecem apontar para uma base teórica discursiva, principalmente pelo uso de termos como “discurso”, “enunciação” e “enunciador”, bem como pelas frequentes referências a teóricos franceses da Análise do Discurso, como Jean-Jacques Courtine, Jacqueline Authier-Revuz e Abdelmadjid Ali Bouacha. Outras teorias do discurso, como a do Círculo de Bakhtin (cf. Moirand (1993)) ou a de Van Dijk (cf. Cicurel (1993)) são mobilizadas, porém, de modo menos predominante, sendo muitas vezes abordagens secundárias e auxiliares à análise.

enriquecidos pela pluralidade de *corpora* e meios de difusão estudados. Tais pesquisas conduziram, assim, a uma atualização da inscrição do sentido na materialidade verbal dos enunciados e a uma descrição de seu funcionamento, sem, com isso, excluir o recurso à interdisciplinaridade.

O grupo já foi associado a diferentes Equipes Anfitriãs, tendo integrado, até 2012, a equipe SYLED (*Systèmes linguistiques, énonciation et discursivité* – Sistemas linguísticos, enunciação e discursividade). Após 2012, o CEDISCOR passa a ser um grupo de pesquisa composto por professores de diferentes universidades, mas cujo núcleo central, Sandrine Reboul-Touré e Florimond Rakotonoelina, pertence ao eixo *Sens et discours* (Sentido e discurso) da Equipe Anfitriã do 7345 CLESTHIA – *Langage, Systèmes, Discours* (Linguagem, sistemas, discurso), da Université Sorbonne Nouvelle (Paris 3).

É nesse contexto acadêmico-científico que encontramos o texto de Moirand (1993), que constituirá um paradigma próprio de estudos e análises com relação ao aspecto didático de enunciados, a partir da proposição de um conceito de didaticidade⁶⁷. O artigo em questão é o primeiro da primeira edição da revista *Les carnets du CEDISCOR*, de nome *Un lieu d'inscription de la didacticité: Les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne* (Um lugar de inscrição da didaticidade: as catástrofes naturais na imprensa cotidiana).

Conforme o texto de apresentação dessa edição: “Essa primeira publicação do CEDISCOR ilustra nossa abordagem: interrogar-se sobre a didaticidade dos discursos que transmitem informação, a partir de uma descrição sistemática dos traços que a atualizam na materialidade dos textos.” (LES... 1993, p. 7)⁶⁸. De maneira mais específica, os estudos dessa edição possuem como *corpus* um conjunto de edições de jornais franceses publicadas à época do terremoto de São Francisco (EUA) de 1989.

Os artigos publicados nessa primeira edição de *Les Carnets du CEDISCOR* (1993) buscam, por meio da análise dos gêneros jornalísticos materializados nessas edições, definir a didaticidade e abordar as maneiras nas quais ela se materializa concretamente

⁶⁷ Este não é o primeiro texto em que Moirand discorre sobre a didaticidade (cf. Moirand (1992)). No entanto, em nossas leituras e observações, é o texto mais utilizado como base para artigos de análise de discursos que têm como objeto a didaticidade, o que justifica sua importância para nossa pesquisa.

⁶⁸ Tradução livre do original em francês : « Cette première publication du CEDISCOR illustre notre démarche : s'interroger sur la didacticité des discours qui transmettent de l'information, à partir d'une description systématique des traces qui l'actualisent dans la matérialité des textes. » (LES... 1993, p. 1)

no enunciado. Embora tais pesquisas partam de um *corpus* jornalístico, consideramos que as reflexões que emergem desses trabalhos podem ser proveitosas para nossa própria investigação.

Isso pois Mortureux (1993) ressalta que os achados de seu artigo (e, aqui, estendemos para os demais artigos abordados nesta seção), podem dizer respeito a outros gêneros do discurso em outras situações de materialização da didaticidade, uma vez que a própria ideia do discurso comum é reduzir ao mínimo o recurso à determinação sociológica *a priori*.

Adicionalmente, a escolha de abordar um *corpus* jornalístico já aponta para aquilo que será um traço essencial da didaticidade tal como definida por Moirand (1993): a presença de uma intenção didática (ou elementos textuais que apontem para tal) em contextos para além da escola, ou outros espaços institucionalmente didáticos. Retomando Mortureux (1993), o CEDISCOR se interessa em estudar *corpora* cujas características não emergem única e diretamente das condições sociológicas em que eles se inserem, e sim compõem um jogo mais complexo de relações sociodiscursivas materializadas textualmente.

Tendo estabelecido esse breve histórico que nos permite situar o artigo de Moirand (1993), passamos a nos aprofundar sobre seu conteúdo, o qual é bem resumido pela primeira pergunta que a autora faz ao abrir seu texto: “Como definir *a didaticidade*?” (MOIRAND, 1993, p. 9, grifos da autora)⁶⁹. A autora inicia a discussão ao colocar justamente a necessidade de uma diferenciação entre as questões levantadas por trabalhos anteriores acerca de discursos de construção de conhecimentos com determinações históricas e sociológicas “fortes”, e as questões postas por textos com contextos mais fluidos, como a divulgação científica ou textos midiáticos.

Verifica-se, então, o reconhecimento de uma determinação sociológica forte sobre a definição de um discurso didático; Mortureux (1993), ao abordar a didaticidade, ressalta justamente como o termo mescla uma abordagem sociológica (interessada na função do discurso) e uma abordagem linguística (interessada nos traços formais do discurso), de modo que, quando se fala de discurso didático, não sabemos se o adjetivo se refere à sua função social ou às suas propriedades retóricas (isto é, formais).

⁶⁹ No original em francês: « Comment définir *la didacticité*? » (MOIRAND, 1993, p. 9, grifos da autora)

Cicurel (1993) coloca, ainda, a questão em outros termos ao evocar o conceito de *contrato didático*:

Chamamos de “contrato didático” o que liga um locutor informado transmitindo um saber a um locutor menos informado que ele e que aceita essa situação. Em um quadro institucional de ensino-aprendizagem, o contrato didático se estabelece claramente dado que os papéis são conhecidos desde o princípio; um professor transmite um saber aos interlocutores em situação de aprendizagem. Nós encontramos essa mesma posição de interlocução na leitura de um manual. Em que medida o cotidiano é também vetor de aprendizagem? (CICUREL, 1993, p. 67)⁷⁰

Vemos, nesse trecho, uma posição similar à de Ehlich (1986), particularmente em sua caracterização do que seria o discurso de ensino-aprendizagem: a partir de uma distribuição desigual de conhecimento inerente à sociedade, estabelece-se uma relação de mútuo reconhecimento entre aquele que possui o conhecimento e aquele que não o possui, mas tem o desejo de possui-lo. Assim, aquele que ensina deve aceitar passar seu conhecimento, enquanto aquele que aprende deve admitir sua falta de conhecimento em relação àquele que ensina e adentrar no processo de ensino-aprendizagem para superar essa diferença.

O discurso de ensino-aprendizagem de Ehlich é um conceito que engloba e ultrapassa o discurso de sala de aula (o qual está limitado aos contextos institucionais oficiais), o que implica que ele não se limita unicamente às situações institucionalizadas de construção de conhecimento. Sobre isso, o autor afirma:

O discurso ensino-aprendizagem é um tipo de discurso em si mesmo. Acontece não só na escola (supondo por enquanto que aconteça na escola) mas também em muitas outras situações, tais como quando uma mãe ensina novas habilidades a sua criança (Giesecke e Martens, 1976) ou quando uma criança que sabe manusear um brinquedo passa essa habilidade para outra criança (cf. Klann-Delius, 1979). Os discursos que ocorrem nessas situações são discursos ensino-aprendizagem e, entretanto, não têm nada a ver com a escola. Além disso, historicamente falando, discurso de sala de aula e discurso ensino-aprendizagem não coincidem de forma alguma. Nas sociedades em que não há escolas, há discursos ensino-aprendizagem sem haver nenhuma possibilidade para discursos de sala de aula. (EHLICH, 1986, p. 148)

⁷⁰ Tradução livre do original em francês: « On appelle « contrat didactique » ce qui relie un locuteur informé transmettant un savoir à un locuteur moins informé que lui et acceptant cette situation. Dans un cadre institutionnel d’enseignement-apprentissage, le contrat didactique s’établit clairement car les rôles sont connus au départ ; un professeur transmet un savoir à des interlocuteurs en situation d’apprentissage. On retrouve cette même position d’interlocution dans la lecture d’un manuel. Dans quelle mesure le quotidien est-il lui aussi vecteur d’apprentissage ? » (CICUREL, 1993, p. 67)

Similarmente, vemos, na discussão proposta pelas autoras do CEDISCOR, como a didaticidade ou, ainda, a existência de um contrato didático, deixa de ser apenas um conjunto de características observáveis em enunciados do âmbito educacional e passa a ser um fenômeno discursivo que independe da situação em que o enunciado é produzido, podendo, portanto, estar presente no “discurso comum”, como propõem as autoras.

De fato, a definição de didaticidade aparece sistematizada em Moirand (2002a) da seguinte maneira:

Noção proposta pelo CEDISCOR (*Les Carnets du CEDISCOR, 1, 1993*) para designar a coloração didática de discursos cuja vocação social não é fundamentalmente transmitir conhecimentos, e que são produzidos em situações que não apontam necessariamente para instituições sociais de formação e de ensino. (MOIRAND, 2002a, p. 181, grifos da autora)⁷¹

Moirand (1993) estabelece logo de início uma oposição entre *discursos didáticos*, ou discursos com *didaticidade direta/explicita*, definidos como tal pelas suas condições de produção (em uma instituição social e historicamente definida como educadora e formadora); e *discursos com didaticidade indireta/implícita*, que não possuem a intenção didática como prioritária em sua construção (como os discursos “comuns”, objeto de estudo do CEDISCOR), mas que apresentam uma necessidade de especificar, uma *intenção de didaticidade*, seja real, simulada ou fingida.

Segundo Moirand (1993), no primeiro caso, a abordagem seria mais clara, no sentido de que bastaria identificar os elementos recorrentes e cruzá-los com os dados contextuais e pragmáticos do texto. Já para abordar discursos cuja característica didática não advém de uma determinação institucional imposta, isto é, definir a didaticidade de discursos não prioritariamente didáticos, seria necessário, segundo a autora, cruzar três tipos de definição, os quais apresentamos a seguir:

Situacional	Formal	Funcional
Didaticidade vem de uma situação de comunicação em que um dos produtores possui um saber superior ao outro e que precisa ou quer partilhar;	Didaticidade definida a partir de manifestações linguísticas associadas a procedimentos languageiros específicos, sobre os quais pode se apoiar a análise linguística: “[...]”	Didaticidade refere-se ao objetivo do texto: “[...] trata-se de FAZER SABER ou de FAZER FAZER? De expor ou de FAZER APRENDER? De FAZER VER ou de FAZER

⁷¹ Tradução livre do original em francês: « Notion proposée par le CEDISCOR (*Les Carnets du CEDISCOR, 1, 1993*) pour désigner la coloration didactique de discours dont la vocation sociale n’est pas fondamentalement de transmettre des connaissances, et qui sont produits dans des situations qui ne relèvent pas forcément des institutions sociales de formation et d’enseignement. » (MOIRAND, 2002a, p. 181, grifos da autora)

	traços de reformulação intradiscursiva ou extradiscursiva, procedimentos de definição, de explicação, de exemplificação; traços semióticos diversos prestando-se a diversos códigos linguageiros: prosódicos, icônicos, cinéticos, proxêmicos.” (MOIRAND, 2002a, p. 182) ⁷²	CRER?” (MOIRAND, 1993, p. 10) ⁷³ . De qualquer modo, deve haver uma intenção (seja real, simulada ou fingida) de compartilhar o saber, tornando o outro mais competente;
--	--	---

Tabela 9: Os três tipos de definição da didaticidade propostos por Moirand (1993)

Assim, Moirand (1993) opera uma desvinculação entre a situação institucional em que o enunciado é produzido e a presença de traços formais que apontem para uma intenção de didaticidade:

[...] se, por um lado, existem discursos didáticos no domínio da didática, por outro, nem todos os discursos da didática são didáticos. Pelo contrário, há nos domínios do ensino e da formação institucionais discursos que não visam, aparentemente, tornar o outro mais competente, por exemplo discursos instrucionais, *que não explicam as razões* das práticas ou dos saberes difundidos: não se tratariam, nesse caso, de discursos didáticos, e sim de discursos prescritivos, ou mesmo injuntivos. É assim que vemos surgir traços de didaticidade em interações cotidianas (ofertas ou demandas de explicação), enquanto certos textos produzidos no domínio do ensino não apresentam nem traço nem objetivo de didaticidade. (MOIRAND, 2002a, p. 183-184, grifos da autora)⁷⁴

A autora propõe, ainda, uma reflexão: o que temos quando os três tipos de definição se cruzam? Temos o discurso didático, isto é, a didaticidade direta/explicita? Isso pois Moirand, aproximando-se da teoria bakhtiniana, afirma que as escolhas formais feitas pelo autor do texto não vêm de uma pré-construção retórica da didática, e sim das

⁷² Tradução livre do original em francês: « [...] traces de reformulation intradiscursive ou extradiscursive, procédures de définition, d’explication, d’exemplification ; traces sémiotiques diverses empruntant à divers codes langagiers : prosodiques, iconiques, kinésiques, proxémiques. » (MOIRAND, 2002a, p. 182)

⁷³ Tradução livre do original em francês: « [...] s’agit-il de faire savoir ou de faire faire ? d’exposer ou de faire apprendre ? de faire voir ou de faire croire ? » (MOIRAND, 1993, p. 10)

⁷⁴ Tradução livre do original em francês: « [...] s’il existe des discours didactiques dans le domaine de la didactique, tous les discours de la didactique ne sont pas didactiques. À l’inverse, il y a dans le domaine de l’enseignement et de la formation institutionnels des discours qui ne visent pas, semble-t-il, à rendre l’autre plus compétent, par exemple des discours de consignes, *qui n’expliquent pas les raisons* des pratiques ou des savoirs diffusés : il ne s’agirait pas là non plus de discours didactiques, mais plutôt de discours prescriptifs, voire injonctifs. C’est ainsi que l’on voit surgir des traces de didacticité dans des interactions quotidiennes (offres ou demandes d’explication), alors que certains textes produits dans le domaine de l’enseignement ne présentent ni trace ni visée de didacticité. » (MOIRAND, 2002a, p. 183-184, grifos da autora)

construções de esquemas argumentativos pelo locutor a partir da leitura e avaliação da situação na qual profere sua fala.

No entanto, ao explorar essas categorias de traços e as relações entre si, Moirand (1993) nos revela um quadro mais complexo do que uma oposição binária entre discursos didáticos e discursos com didaticidade. Para isso, a autora investiga a presença do outro como um ponto focal da didaticidade por meio da análise de duas categorias discursivas: a inscrição do interlocutor no texto e a transmissão do discurso alheio, a partir das quais explora a existência de *graus de didaticidade*, bem como *formas de didaticidade*.

Assim, a autora diferencia entre graus mais ou menos marcados institucionalmente (textos escolares em oposição a textos como divulgação científica, indicações de direção, manuais de instrução, diálogos entre estrangeiros e nativos etc.). Ao mesmo tempo, observa como a presença do outro marca uma variedade entre uma didaticidade “dura”, cuja função é DIZER PARA FAZER, e uma didaticidade “mole”, cuja função é FAZER AGIR ou FAZER REAGIR.

No polo da didaticidade “dura”, encontra-se o discurso-espelho (« *discours-miroir* »), o qual se refere a enunciados que projetam determinada imagem ao interlocutor daquilo que ele deve fazer ou ser, com a qual ele se identifica ou deverá se identificar. O discurso-espelho pode variar entre uma forma explícita (“o aluno deve fazer [...]”) e uma forma implícita, por passivização ou nominalização (“deve ser feita uma análise [...]”, “a análise deve começar [...]"). Trata-se, para Moirand (1993), de casos em que há, como pretexto da situação em que esses textos são produzidos, um contrato didático forte, isto é, o autor assume um estatuto, um papel, que o permite DIZER PARA FAZER. A intenção didática repousa, então, para além da ordem e imposição, no objetivo do texto de tornar alguém mais competente.

Já no polo da didaticidade “mole”, há um contrato didático fraco, em que o FAZER SABER busca levar o outro ao FAZER REAGIR/FAZER CONSUMIR. Tais textos seriam marcados por explicações com coloração didática, que orientam o interlocutor com relação ao que fazer ou saber.

No extremo da didaticidade “mole”, a autora coloca os discursos de divulgação para o grande público. Nesses, ela identifica discursos em que a própria interação está inscrita no enunciado por meio de uma encenação, ou *mise en scène*, com coloração didática (“nós já sabemos que [...]”, “você com certeza já se fez a segunda questão [...]"). Para Moirand (1993), nesses casos, o FAZER SABER/FAZER COMPREENDER prevalece sobre FAZER FAZER/FAZER AGIR; porém, ao mesmo tempo, não há uma vontade real de tornar o

outro mais competente, e sim uma ilusão. Trata-se de um *efeito de didaticidade*, nos termos de Mortureux (1993), uma vez que se identificam os traços formais, mas não as relações pragmáticas necessárias do enunciado com as diversas vozes envolvidas na interação.

Outra forma de didaticidade encontrada por Moirand (1993) é aquela que combina as intenções de DEVER FAZER e FAZER SABER por meio de recomendações, sugestões, propostas etc., de especialistas no tema (“Deve-se evitar estruturas em consola”, “Os planos devem banir a complexidade” etc.). Além disso, há também o gênero de entrevistas com experts, nas quais a autora identifica uma encenação (*mise en scène*) de interação que imita a didaticidade:

Nessa encenação [*mise en scène*] de uma interação que imita a didaticidade, há de um lado o especialista que divulga aquilo que sabe, reformula seus próprios dizeres para os leitores presumidos como ignorantes, e de outro um mediador que formula as questões que supõe serem as que os leitores inocentes poderiam fazer e nas quais ele se inclui (“explique para nós”, “explique”) [...] (MOIRAND, 1993, p. 18)

75

Assim, maneiras diferentes de inserção do discurso alheio materializam formas e graus diferentes de didaticidade, criando *efeitos de didaticidade* ou mesmo a simulando, o que leva sempre a questionar se há realmente intenção de didaticidade ou só tentativa de sedução por meio dela.

Esse questionamento se relaciona às observações de Cicurel (1993) sobre outras funções de ordem mais prática trazidas para o texto pelo emprego de traços de didaticidade. Por exemplo, ele faz com que o leitor, caso aceite a posição de aprendizagem, possa se instruir e adquirir determinado conhecimento. Além disso, ele permite que o jornalista (no caso de seu *corpus* jornalístico) dê autenticidade e veracidade ao seu discurso, contribuindo para FAZER CRER o seu leitor. Por fim, Cicurel (1993) reconhece na didaticidade um modo de o jornal dar a determinado evento importante a devida relevância. Assim, não é todo evento que se torna objeto de explicação pelo jornal; em vez disso, é o tamanho do acontecimento que determina se (e como) a didaticidade se manifesta, não só a vontade de ensinar o leitor; além disso, é o jornalista que tem o poder de dar ao acontecimento essa relevância.

⁷⁵ Tradução livre do original em francês: « Dans cette "mise en scène" d'une interaction qui mime la didacticité, il y a d'un côté le spécialiste qui divulgue ce qu'il sait, reformule ses propres dires donc pour des lecteurs présumés ignorants, et de l'autre un médiateur qui formule des questions censées être celles que des lecteurs naïfs pourraient poser et dans lesquelles il s'inclut (« expliquez-nous, expliquez-vous ») [...] » (MOIRAND, 1993, p. 18)

Partindo disso, Cicurel (1993) coloca em questão a própria função da didaticidade no *corpus* analisado:

A mídia escrita pretende dar um saber. Ela dá certamente ao leitor informado ou interessado os meios para melhorar seu conhecimento, mas tem a seguinte particularidade: a de não difundir o saber “gratuitamente” como em um contrato didático comum tal como em uma situação de ensinamento (ainda que nesse caso nem sempre o saber é dado gratuitamente). O que tende a torná-la suspeita é que o conhecimento é dado apenas *em função do evento* e é a importância que o jornal lhe atribui que restringe e determina a quantidade de saber que será “inoculada” no leitor. (CICUREL, 1993, p. 69, grifos da autora)⁷⁶

Assim, ela aponta para uma particularidade da didaticidade fora dos discursos didáticos que é de ordem funcional, segundo a classificação de Moirand (1993): o fato de esses enunciados não terem como objetivo primário nem exclusivo a construção de conhecimentos. Em vez disso, esse objetivo vem condicionado pelos reais objetivos primários que levam à concepção dos enunciados em questão pelos seus autores – no caso dos gêneros jornalísticos, por exemplo, a busca por informar o interlocutor tem primazia sobre a construção de conhecimentos.

No mesmo sentido, Mortureux (1993) afirma que apenas o reconhecimento de traços formais não basta para definir a didaticidade de um discurso. Antes, é necessário estabelecer com precisão os dois aspectos da didaticidade: os traços formais e as relações (pragmáticas) do discurso percebido como didático com, de um lado, suas fontes e, de outro, seu efeito sobre o público, sua recepção.

É nessa separação que Mortureux (1993) situa e estabelece o conceito de *efeito de didaticidade* como referente a segmentos que possuem apenas os traços formais de didaticidade, sem sua contrapartida pragmática (ou funcional/situacional, na perspectiva de Moirand (1993)); o termo *didaticidade* seria, então, reservado aos discursos que, por meio desses traços formais, referem-se efetivamente a um corpo de conhecimentos reconhecido e são interpretados como tal por seus interlocutores.

Compreende-se, assim, a conclusão de Moirand (1993) de que, para diferenciar as diversas formas e graus de didaticidade, é necessário cruzar os três tipos de definição –

⁷⁶ Tradução livre do original em francês: « Le média écrit prétend donner un savoir. Il donne certainement les moyens au lecteur averti ou intéressé d'améliorer sa connaissance mais il a ceci de particulier : de ne pas diffuser le savoir à « titre gratuit » comme dans un contrat didactique ordinaire tel qu'il existe dans une situation d'enseignement (encore que là non plus le savoir n'est pas toujours donné gratuitement). Ce qui tend à le rendre suspect, c'est que la connaissance n'est donnée qu'*en fonction de l'événement* et c'est l'importance que le journal lui accorde qui contraint et détermine la quantité de savoir que l'on va « inoculer » au lecteur. » (CICUREL, 1993, p. 69, grifos da autora)

formal, funcional e situacional – para compreender a fundo a didaticidade do discurso em questão. Por consequência, a existência de um contrato didático, não é suficiente para caracterizar um discurso como tendo didaticidade; nem mesmo o é a presença de traços formais característicos; é necessário que identifiquemos, no discurso, além da intenção de levar o interlocutor a fazer, dizer ou pensar algo, a intenção de fazer com que ele *compreenda* o conteúdo, a partir de explicações e motivos para tal. A autora chega, então, a uma definição de didaticidade como uma *intenção de mudar o estado de conhecimentos do outro*.

Para fins de sistematização, apresentamos a seguir uma tabela comparativa das principais definições apresentadas nessa seção:

Discurso didático	Discurso com didaticidade	Discurso com efeito de didaticidade
Determinado por condições sociológicas <i>a priori</i> , relacionadas à situação de produção que se submete a uma instituição social de formação e de ensino;	Determinação sociológica frágil ou ausente; discursos não submetidos a instituições sociais de formação e de ensino, mas que possuem uma <i>intenção de didaticidade</i> ;	Não há determinação sociológica para presença de didaticidade, nem uma intenção do discurso em transmitir algum conhecimento de fato a seu interlocutor;
Cruzamento de traços de didaticidade de três ordens: situacionais, funcionais e formais;	Pode estar presente por meio de traços de didaticidade de três ordens: situacionais, funcionais e formais, sendo que as especificidades dos traços de cada uma dessas ordens afetarão o grau e a forma da didaticidade encontrada;	Possuem apenas os traços formais de didaticidade, sem sua contrapartida pragmática (Mortureux, 1993), ou funcional/situacional (Moirand, 1993);
Discursos cuja vocação social fundamental, isto é, seu objetivo discursivo primário, seja a construção de conhecimentos socialmente reconhecidos como relevantes;	Discursos que não possuem como vocação social fundamental a construção de conhecimentos, mas que possuem uma inscrição material da didaticidade ao visarem mudar o estado de conhecimentos (especificamente aqueles socialmente reconhecidos e aceitos) de seu interlocutor, em diferentes formas e graus;	Discursos onde não há vontade real de transmitir conhecimento, e sim uma ilusão, direcionada a gerar efeitos específicos no enunciado;
Contrato didático forte e claramente estabelecido desde o princípio entre os interlocutores.	Contrato didático está presente, porém não é estabelecido logo de início, precisa ser negociado entre os interlocutores, variando em graus e formas.	Contrato didático fraco, estabelecido apenas em função de um efeito desejado no interlocutor.

Tabela 10: Tabela comparativa das definições de discurso didático, discurso com didaticidade e discurso com efeito de didaticidade (elaboração própria com base em Moirand (1993, 2002a), Mortureux (1993) e Cicurel (1993))

6.1.1. Aproximações da didaticidade de Moirand com a teoria bakhtiniana

A partir dessa breve apresentação dos principais aspectos que definem o conceito de didaticidade dentro da perspectiva teórica do grupo CLESTHIA/CEDISCOR, passamos a observar essas mesmas questões a partir de uma lente bakhtiniana, com vistas a responder à pergunta de Moirand (1993), aqui adaptada ao nosso propósito: *Como definir a didaticidade a partir dos preceitos teóricos de Bakhtin e o Círculo?*

Acreditamos haver uma proximidade entre as duas teorias que não só permita estabelecer esse diálogo, como também o torne produtivo. Isso pois, em primeiro lugar, embora não seja da linha bakhtiniana, o trabalho de Moirand possui diversos cruzamentos com a teoria do Círculo, o que é evidenciado pelo fato de que a autora também considera aspectos verbais e extraverbais dos enunciados e, inclusive, costuma citar Bakhtin (além de Moirand (1993), citamos como exemplos os textos *Le modèle du Cercle de Bakhtine à l'épreuve des genres de la presse* (MOIRAND, 2007) e *Un modèle dialogique de l'explication* (MOIRAND, 2007)).

Em segundo lugar, a noção de didaticidade opera uma desvinculação entre a presença de traços formais de natureza didática e a situação de produção institucional escolar, possibilitando o estudo de enunciados de contextos diversos que apresentam aspectos didáticos. A teoria bakhtiniana permite pensar nessa desvinculação ao considerar a natureza complexa e multiforme da linguagem, tal qual a complexidade das atividades humanas. Abre-se, assim, a possibilidade de estudar e analisar o aspecto didático de diversos enunciados e gêneros que, embora não sejam do âmbito escolar, ainda apresentam a intenção de transmitir conhecimentos.

Assim, antes de nos aprofundarmos na didaticidade, é necessário entender a didática, ou discursos didáticos, em termos bakhtinianos. Com discursos didáticos, referimo-nos, aqui, ao que Ehlich (1986) entende como os discursos de ensino-aprendizagem – um tipo de discurso que acontece seja dentro da situação institucionalizada da escola (discurso de sala de aula) seja fora desta, ou seja, quaisquer discursos que tenham em seu cerne a construção de conhecimentos.

Retomando a definição apresentada em um capítulo anterior, Ehlich descreve o discurso de ensino-aprendizagem como baseado em uma distribuição desigual de conhecimento entre as duas partes em interação: aquela que possui o conhecimento e aquela que não o possui, mas deseja possuir. O discurso ensino-aprendizagem, portanto,

ocorre a partir do reconhecimento recíproco entre as partes e da aceitação de sua condição, de modo que aquele que ensina concorda em transmitir o conhecimento que tem, enquanto aquele que aprende admite sua falta de conhecimento e vise superar essa condição aderindo ao processo de ensino-aprendizagem.

A partir do momento em que as partes se engajam nesse processo, uma nova distribuição de “poderes” se dá, uma vez que somente o aprendiz tem acesso direto a seu próprio processo de aprendizagem. Assim:

O reconhecimento mútuo daquele que ensina e do aprendiz transforma-se, assim, numa dependência mútua. É claro que, em cada caso, essa inversão limita-se a áreas específicas, a saber, conhecimento (social) ou partes dele por um lado, e imediata experiência do processo de aprendizagem, por outro. A segunda área depende da primeira porque está funcionalmente relacionada com ela. Nesse sentido, apesar dessas características contrárias, a predominância daquele que ensina continua a existir. (EHLICH, 1986, p. 150, grifos do autor)

A nosso ver, essa dependência mútua entre os dois participantes do processo apontada por Ehlich pode ser interpretada, em chave bakhtiniana, como evidência do *caráter intrinsecamente dialógico de enunciados e gêneros didáticos*, ou de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Corsino (2015) propõe uma visão da *didática enquanto ato responsivo*:

Nesta perspectiva, a didática – como ensinamos o que ensinamos – é um ato responsivo, uma resposta responsável e não indiferente ao outro – sujeitos a quem o ensino se dirige. Mas, como o campo da didática é multidimensional, as respostas também são multidirecionadas. São muitos os outros escutados e respondidos no ato de ensinar e aprender. Ato ético, estético, epistemológico e político no qual a não indiferença é o que move e dá sentido ao passo dado por sujeitos situados, que firmam o seu compromisso com o outro – os vários outros – pelas respostas que dão do seu lugar exotópico, único e sem álibi. (CORSINO, 2015, p. 401)

Segundo a autora, então, a didática se constituiria enquanto ato responsivo que se constrói no confronto (dialógico) entre aquele que ensina e aquele que aprende, o que, por sua vez, dá à disciplina uma dimensão sócio-histórica e linguageira constitutiva, uma vez que é a linguagem que media o processo de ensino-aprendizagem. A autora ressalta, ainda, que é possível planejar de antemão parte da interação: aquele que ensina pode preparar planos de aula, elaborar materiais didáticos, separar recursos de apoio, enquanto aquele que aprende pode ler e investigar preliminarmente sobre o tema, preparar dúvidas, etc. No entanto, é somente no momento da interação em si que o processo de ensino-aprendizagem pode se dar de fato: “[...] é no campo das interações, no espaço relacional

que se institui em cada ato enunciativo, que são tecidos os sentidos e estabilizados significados partilhados.” (CORSINO, 2015, p. 402)

Corsino desenvolve essa proposição ao colocar a didática não só enquanto ato responsivo, mas também responsável e não indiferente ao outro. Assim, se tomarmos em conta os preceitos bakhtinianos, o enunciado didático seria determinado em todos os seus níveis pela consideração do interlocutor presumido, do que ele já carrega enquanto bagagem cultural e intelectual (seu campo aperceptivo de percepção do discurso, conforme Bakhtin (2016 [1952-1953])) e dos novos conhecimentos que ele deve adquirir, o que se torna o objetivo discursivo do autor do enunciado.

Adicionalmente, se considerarmos a teoria bakhtiniana como um todo, todo enunciado constitui, ao mesmo tempo, um ato responsivo, isto é, que responde aos enunciados que o antecedem, e um ato que busca provocar a resposta de seu interlocutor. O que há de diferente, então, nos enunciados e gêneros didáticos? A nosso ver, em diálogo com Corsino (2015), é o peso da orientação ao interlocutor nesses enunciados que os singularizam: tais enunciados se destacam ao terem a interação dialógica professor-aprendiz em seu cerne, de modo que autor e interlocutor quase que coconstroem o enunciado tendo em vista um objetivo discursivo em comum: “mudar o estado de conhecimentos do outro”⁷⁷ (MOIRAND, 1993, p. 13).

É nesse sentido que compreendemos o apontamento de Ehlich com relação ao reconhecimento e a dependência mútuos entre as duas partes no discurso de ensino-aprendizagem. Inclusive, o próprio termo “ensino-aprendizagem” já representa a via de mão dupla em que consiste esse processo. Corsino, ao retomar noções de Vigotski, também aponta para esse caráter de coconstrução ativa das duas partes envolvidas:

Não basta o professor querer ensinar, algo precisa ser mobilizado no outro para que ele queira aprender. Cabe ao estudante se envolver com/na situação de ensino que está sendo proposta e ao professor formular propostas mobilizadoras, experimentar diferentes caminhos, ousar, o que implica em se deixar afetar pelo que faz porque o processo de *obutchenie*, sendo de mão dupla, abarca todos. (CORSINO, 2015, p. 412)

Assim, uma das tarefas do professor e da didática enquanto disciplina, seria “buscar formas de afetar o outro por via do conhecimento, com vistas à ampliação do olhar, da percepção, do sentir, do imaginar, do conhecer.” (CORSINO, 2015, p. 412). Isso significa, em termos do enunciado didático produzido por esse professor, mais um

⁷⁷ Tradução livre do original em francês: “changer l’état de connaissances chez l’autre.” (MOIRAND, 1993, p. 13)

elemento incorporado ao seu objetivo discursivo: o enunciado deve conseguir convencer o interlocutor a entrar (e se manter) nesse jogo dialógico de ensino-aprendizagem e assumir o papel de aluno. Sem isso, isto é, sem que o professor-autor consiga elicitar do aluno-interlocutor alguma posição responsiva ativa, não pode haver didática enquanto ato responsivo.

A maneira pela qual os objetos do conhecimento são abordados pelo enunciado e transformados em conteúdo didático é também influenciada por essa relação dialógica:

Assim é que a didática se coloca no cerne da prática pedagógica. A síntese entre forma e conteúdo acontece nas propostas e ações didáticas, entre o que e como se ensina e o que e como se aprende. Objetivos, conteúdos, metodologias, recursos, organização do tempo-espço são escolhas que se articulam axiologicamente e se apresentam de uma determinada forma no ato de ensinar e aprender. (CORSINO, 2015, p. 403)

Portanto, os modos de ensinar são desenvolvidos justamente na relação do sujeito-autor do enunciado, o professor, com o objeto de conhecimento que possui e deve transmitir, bem como com o outro sujeito dessa interação, o aprendiz, que deve adquirir esse conhecimento. Por consequência, ressalta Corsino, os processos de ensino-aprendizagem são complexos e únicos a cada interação, de modo que não é possível gerar casos de exemplo ou parâmetros preestabelecidos a serem aplicados em cada situação didática – a interação rege o andamento e o sucesso (ou não) da construção de conhecimentos.

É por isso que a autora afirma:

A didática que tem o ensino como seu objeto de estudo, se justifica enquanto um constante recriar de seus métodos, técnicas e teorias frente às necessidades que as situações de ensino geram. Recriação que produz conhecimentos próprios e genuínos, que se articulam às posições tomadas não apenas pelo professor, mas por um coletivo que o constituiu social, cultural, institucional, político. Nesta cadeia de relações mutuamente constitutivas, há um lugar intersubjetivo de produção de sentido e de criação individual e um lugar político do compromisso social do ensino que se pratica. Cada sujeito do ensinar e aprender responde por si e responde também a partir de um lugar coletivo, social, político. (CORSINO, 2015, p. 405)

Para Corsino (2015), portanto, é nessa relação triangular entre autor-professor, interlocutor-aluno e objeto de conhecimento que se estabelece a didática enquanto um modo específico de orientação dialógica do enunciado para o outro:

Toda busca do professor de fazer com que o aluno aprenda se dá de forma situada, em condições de produção determinadas, inclui também conhecimentos e afetos já que os agentes envolvidos no ensinar e aprender se afetam mutuamente e se transformam. Há uma articulação entre as três ações do fazer e a didática, enquanto ato responsivo, se

encontra nesta articulação de ações contingentes e na busca de transformações. (CORSINO, 2015, p. 405)

Estabelecemos, assim, uma visão bakhtiniana do que é a didática em enunciados e gêneros de uma maneira geral, isto é, sem levar em conta as distinções entre situações de ocorrência dessa didática, as quais embasam a proposta de Moirand (1993) com relação à didaticidade. É necessário, então, incluir essa questão em nossa abordagem.

Se retomarmos Ehlich (1986), encontramos que os discursos de ensino-aprendizagem consistem em uma categoria ampla e geral na qual se inclui uma subcategoria, os discursos de sala de aula, que possuem uma situação de produção específica que os condiciona a terem características distintas. Podemos traçar um paralelo entre o discurso de sala de aula de Ehlich (1986) e o discurso didático de Moirand (1993): em ambos, a composição do enunciado é fortemente determinada pela situação de produção do enunciado, que se dá no contexto institucionalizado da escola. Em ambos os autores, também, a ocorrência de enunciados e gêneros didáticos não se limita a essas situações mais controladas – daí, a noção de didaticidade.

Para Moirand (1993), os discursos com didaticidade são aqueles cujas vocações sociais fundamentais não possuem uma determinação sociológica *a priori* e, por consequência, não necessariamente consistem na construção de conhecimentos, mas que, apesar disso, possuem tal intenção, chamada *intenção de didaticidade*. Em termos bakhtinianos, podemos dizer que tais enunciados e gêneros, por serem de esferas da atividade humana diversas – e não necessariamente da educacional –, possuem um objetivo discursivo primário coerente com a função social de sua esfera e, para além deste, possuem, como objetivo secundário, a intenção de didaticidade, a qual pode vir, ainda, aliada a outros objetivos, como argumenta Cicurel (1993).

A inscrição dessa intenção como parte dos objetivos discursivos de tais enunciados faz com que estes manifestem, em maior ou menor grau, e de formas distintas (tal como aponta Moirand (1993)), aspectos da didática tal como desenvolvemos acima, isto é, como um modo específico de orientação dialógica do enunciado para o outro que afeta e estabelece relações entre o autor do enunciado e o interlocutor, de um lado, e o objeto do conhecimento a ser transmitido, do outro.

Essa *coloração didática* (*coloration didactique*, em Moirand (1993)) de enunciados e gêneros com didaticidade se reflete e refrata na materialidade enunciativa em traços de três ordens, nos termos de Moirand (1993): traços situacionais, funcionais e formais. Na perspectiva bakhtiniana, acreditamos que os traços formais se refiram à parte

verbal do enunciado, isto é, àquilo que está expresso verbivocovisualmente (conforme Paula e Luciano (2020)) no enunciado, enquanto os traços funcionais e situacionais se refeririam à parte extraverbal, àquilo que está subentendido e compõe os sentidos do que está expresso no enunciado.

Para Volóchinov (2019b [1930]), a parte extraverbal do enunciado é composta pela *situação*, isto é, as condições e circunstâncias em que o enunciado é produzido, incluindo o tempo/espaço, o tema abordado e as avaliações dos falantes sobre o mesmo; e pelo *auditório*, que consiste nos participantes da interação e nas relações dialógicas que travam entre si. A nosso ver, os traços situacionais, tais como descritos por Moirand (1993), correspondem diretamente à situação do enunciado como estabelecida por Volóchinov (2019b [1930]), a qual pode ser expandida, ainda, para abarcar não só a situação social próxima, como também o horizonte ideológico mais amplo.

Assim, os traços funcionais corresponderiam ao auditório do enunciado, o que faz sentido se considerarmos que eles se referem às relações entre os participantes da interação e ao objetivo discursivo do enunciado. Isso pois os termos utilizados pela autora remontam à teoria semiótica greimasiana e ao percurso gerativo de sentidos. Dentro desse quadro teórico-metodológico de análise textual, no nível narrativo, um sujeito manipula o outro a realizar uma ação por meio da transformação de suas competências; em Moirand (1993), o sujeito-autor do enunciado busca fazer com que o sujeito-interlocutor adquira determinado conhecimento, a partir de diferentes manipulações de suas competências. Assim, o sujeito-autor pode FAZER o sujeito-interlocutor SABER, ou FAZER o sujeito-interlocutor FAZER; pode FAZÊ-LO APRENDER, FAZÊ-LO VER, FAZÊ-LO CRER, etc. (cf. MOIRAND, 1993, p. 10).

Portanto, entendemos os traços funcionais de Moirand (1993) como a orientação do enunciado a provocar no interlocutor um determinado efeito. Em termos bakhtinianos, considerando que todo enunciado se dirige necessariamente a um outro, de quem espera uma posição responsiva, podemos entender os traços funcionais, então, como o objetivo discursivo que o sujeito-autor têm com seu enunciado e do tipo de compreensão responsiva ativa que ele busca eliciar em seu interlocutor.

6.1.2. *Videoaulas: discurso didático ou discurso com didaticidade?*

Todos os apontamentos feitos nos artigos do grupo CLESTHIA/CEDISCOR expostos acima descrevem o funcionamento da didaticidade em enunciados de gêneros diversos da esfera jornalística; assim, devemos nos questionar sobre como essas questões

aparecem no gênero de nosso *corpus*: a videoaula. Partimos, então, das seguintes perguntas: o gênero videoaula é um exemplo de discurso didático ou de um discurso midiático com efeito de didaticidade? Em que medida a sua situação de produção interfere com o seu estatuto de didaticidade? Existem traços formais, funcionais e situacionais suficientes para que esses enunciados sejam considerados efetivamente didáticos?

Para responder a essas questões, é necessário, em primeiro lugar, retomar qual a situação de produção do gênero videoaula. Como trabalhado anteriormente, a videoaula constitui uma refração do discurso de sala de aula de Ehlich (1986) relacionada à sua entrada no meio digital, com suas particularidades. Assim, a situação de produção desse discurso sai do espaço da escola enquanto instituição oficial socialmente reconhecida de construção de saberes e adentra o meio digital, onde as determinações sociológicas são bem mais fluidas. Essa inserção no meio digital permite um diálogo mais próximo entre a esfera educacional e outras esferas e leva, conseqüentemente, a uma maior heterogeneidade na constituição de gêneros e enunciados educacionais digitais.

Altera-se, com isso, o *status* de cada um dos participantes dessa interação: a hierarquia dos saberes entre aluno e professor deixa de se traduzir diretamente na hierarquia da autoridade e controle sobre o ato interacional, o que altera o contrato didático como um todo. Em vez de uma construção de conhecimento “imposta” ao aluno-interlocutor, é agora esse mesmo aluno quem deve buscar ativamente adquirir os conhecimentos que o interessam, a partir de uma necessidade específica que ele deseja suprir.

Desse modo, tomando como base as definições apresentadas na seção anterior, mesmo tendo associado a videoaula ao discurso de sala de aula de Ehlich, não podemos atribuir a esse gênero a categoria de discurso didático tal como proposta por Moirand (1993, 2002a). Isso pois que a situação em que ela é produzida, circula e é recebida pelos interlocutores deixa de ser a mesma de enunciados da instituição oficial escolar (ou, ainda, inseridos em um contexto de educação formal) e, por conseqüência, a materialidade enunciativa da videoaula não possui as mesmas constrições particulares, já trabalhadas em capítulo anterior.

Por outro lado, é necessário levar em conta a natureza heterogênea do meio digital, caracterizada pela universalidade não totalizável e pelo “borramento” de fronteiras entre esferas e entre gêneros, o que leva a uma convivência entre enunciados de características distintas em um mesmo local. Isso faz com que os enunciados desse meio possam

apresentar múltiplos objetivos discursivos que normalmente não ocorreriam em conjunto fora desse contexto.

No caso da videoaula, identificamos a construção de conhecimentos como um objetivo discursivo, tal como no gênero da aula presencial. No entanto, na videoaula, ele não se dá de maneira “pura”, desinteressada, e sim entrelaçado a outros objetivos discursivos, advindos tanto das motivações do autor quanto do aluno-interlocutor – parte das alterações do contrato didático que ocorrem pela interação com o meio digital.

Do lado do autor, tem-se o objetivo discursivo de gerar *engajamento*, medida de sucesso do canal no YouTube, permitindo seu crescimento em alcance e em faturamento (embora seja necessário levar em conta as particularidades do canal que transmite a *Hora do ENEM*, a TV Escola, de origem pública). A construção de conhecimentos é, nesse sentido, um intermediário, um meio pelo qual o canal capta seu público para atingir seu objetivo.

Já as motivações do aluno-interlocutor, no caso do nosso *corpus*, são de ordem prática: conseguir a aprovação no ENEM. Assim, o que motiva a intenção de didaticidade dos enunciados que analisamos é não só tornar o outro mais competente em um corpo de conhecimentos socialmente legitimados, mas fazê-lo com o intuito de que ele consiga atingir o seu objetivo maior da entrada no ensino superior.

Em resumo, observamos que a migração do discurso de sala de aula da situação institucionalmente reconhecida da escola para a universalidade não totalizável do meio digital situa o gênero videoaula em uma encruzilhada de condições que influenciam e motivam sua composição. De um lado, a situação de produção da videoaula não é a da instituição social de ensino, embora o gênero continue sendo da esfera educacional, uma vez que pertence à modalidade da educação não formal. De outro lado, a vocação social fundamental desses enunciados, isto é, seu objetivo discursivo primário, é constituída por uma mescla entre a construção de conhecimentos (com um intuito objetivo, pontual e bem estabelecido desde o início) e a captação do interlocutor para gerar engajamento, embora a intenção de didaticidade e a inscrição material desse desejo de tornar o outro mais competente estejam presentes – exploraremos com mais detalhes esse objetivo duplo ao falarmos do contrato de informação midiática mais adiante.

Desse modo, consideramos *o gênero da videoaula como um discurso com didaticidade*: há uma intenção central de construção de conhecimentos socialmente reconhecidos (no sentido de tornar o outro de fato mais competente). No entanto, pelo deslocamento do meio institucional escolar para o meio digital, esse objetivo discursivo

ocorre interligado a outros objetivos e funções, que escapam ao âmbito educacional. Para além da já mencionada entrada no ensino superior, de ordem prática, podemos citar a busca pela promoção do próprio canal de YouTube *Hora do ENEM*, a partir do estabelecimento de engajamento.

Porém, para além disso, propomos como questões a serem trabalhadas com maior profundidade posteriormente: essa divisão entre discurso didático e discurso com didaticidade ainda faz sentido no mundo digital? Tendo em mente as questões que enunciados do meio digital levantam (como os apontamentos sobre a videoaula feitos), seria mais produtivo falar de um *continuum*⁷⁸ entre discursos com diferentes formas e graus de didaticidade, do discurso didático típico de sala de aula ao discurso de divulgação/vulgarização científica, considerado por Moirand (1993) o exemplo máximo da didaticidade mole, ou efeito de didaticidade? Consideramos essas indagações de grande interesse para o estudo da didaticidade na contemporaneidade; no entanto, para o escopo desse estudo, seguiremos com a categorização já estabelecida.

Assim, tendo essa identificação inicial como base, é necessário compreender em que grau e de que forma se manifesta essa didaticidade no gênero da videoaula. Para tanto, as próximas seções refletem sobre traços formais, funcionais e situacionais que materializam a didaticidade em enunciados diversos para, a partir disso, pensar sobre os traços que poderão ser encontrados nas videoaulas ao longo de nossa análise.

6.2. Traços formais de didaticidade: analisando a verbivocovisualidade

Ainda na primeira edição de *Les Carnets du CEDISCOR* (1993), sobre o tema da didaticidade, encontramos diversos artigos que podem auxiliar a pensar as maneiras nas quais a didaticidade se materializa concretamente no enunciado. Iniciaremos pelos artigos já mencionados, de Mortureux (1993) e Cicurel (1993). No primeiro, ao visar a compreensão das relações entre didaticidade e discurso comum (tal como anteriormente definido), a autora analisa “[...] o modo de inserção de um discurso (mais ou menos) didático nos relatos de eventos fornecidos por um jornal cotidiano.” (MORTUREUX, 1993, p. 30)⁷⁹. Já a autora do segundo artigo tem como objetivo investigar o modo como a recepção do enunciado influencia em sua construção. Estes textos nos fornecem um

⁷⁸ Tal proposta de um *continuum* da didaticidade foi feita pela Prof.^a Dr.^a Sandrine Reboul-Touré em uma das reuniões de orientação ao longo do estágio de pesquisa que realizei na Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 com apoio da FAPESP (Projeto FAPESP n° 2022/00927-6). Agradeço à professora pela sugestão, sobre a qual pretendo me debruçar mais adiante.

⁷⁹ Tradução livre do original em francês: « [...] le mode d’insertion d’un discours (peu ou prou) didactique dans les comptes rendus d’événements fournis par un journal quotidien. » (MORTUREUX, 1993, p. 30)

panorama inicial das diferentes possibilidades que devemos considerar ao buscarmos traços de didaticidade em nosso próprio *corpus*.

6.2.1. Conteúdo temático e didaticidade: como o objeto concreto é abordado pelo enunciado?

Retomando o anteriormente dito, Mortureux (1993) identifica, similarmente a Moirand (1993), uma mescla intrínseca à definição de didaticidade entre aspectos sociológicos, isto é, que dizem respeito à função social do discurso, e aspectos linguísticos, isto é, os traços formais do discurso. Segundo a autora, nesses últimos, a questão é mais complexa, pois “[...] na verdade, todos os tipos de obras são heterogêneas, combinando retóricas e “estilos” diversos, dos quais alguns podem revelar didaticidade pelo seu conteúdo, sua sintaxe, seu vocabulário, seu tom.” (MORTUREUX, 1993, p. 24)⁸⁰.

Assim, para identificar o fenômeno da didaticidade no *corpus*, a autora aponta que é necessário ultrapassar as percepções embasadas na experiência própria enquanto locutor-interlocutor que levam a ver nos enunciados uma vontade de transmitir conhecimentos. Em primeiro lugar porque nem toda informação compartilhada em um texto é necessariamente uma marca de didaticidade: Mortureux (1993) restringe o fenômeno à construção de conhecimentos considerados aceitos socialmente, formando assim um corpo de conhecimentos reconhecido. Em segundo lugar, pois, segundo a autora, na perspectiva da linguística e, mais especificamente, da análise do discurso, a análise deve se voltar à ruptura, à alteração, à *heterogeneidade* causada no discurso, quando esses conhecimentos são evocados ou expostos.

Com base nisso, ela identifica, no escopo de seu *corpus* jornalístico, *um jogo de passagens frequentes entre um discurso narrativo, anedótico, individualizante, e um discurso teórico, generalizante*, o que é marcado concretamente por diversos traços formais, dentre os quais o uso da descrição e da referenciação (*repérage*), que trabalharemos mais adiante.

Essa passagem entre específico e generalizado é também reconhecida por Moirand (1993) ao analisar o uso do discurso alheio. A autora afirma que este recurso é frequentemente empregado em textos com intenção didática, servindo para introduzir definições, explicações ou precisões. Ainda, segundo Moirand (2002a), a própria noção

⁸⁰ Tradução livre do original em francês: « [...] en effet, toutes sortes d’ouvrages sont hétérogènes, combinant en fait des rhétoriques et des « styles » divers, dont certains peuvent ressortir à la didacticité par leur contenu, leur syntaxe, leur vocabulaire, leur ton. » (MORTUREUX, 1993, p. 24)

de didaticidade permitiria estudar *corpora* potenciais de inscrição desses fenômenos “[...] uma vez que o discurso informativo desliza dos modos descritivo e narrativo para o modo explicativo, uma vez que a generalização adentra o anedótico, uma vez que, ao narrativo, se misturam corpos dos saberes reconhecidos”. (MOIRAND, 2002a, p. 181).⁸¹

Para a autora, o discurso alheio, ao inserir um saber enciclopédico apresentado como compartilhado ou socialmente (re)conhecido, pode gerar diversos efeitos de didaticidade. A autora aponta, por exemplo, o seu uso para criar “pedaços de saber” (« *morceaux de savoir* »), nos quais o discurso alheio aparece “enquadrado” pelo texto, constituindo um corpo de conhecimentos cujas fontes e autores são em parte apagadas.

Além disso, uma das formas mais frequentes de uso do discurso alheio para a didaticidade é cercar o relato de um evento específico ou pontual, ao redor do qual se inserem informações referentes a saberes gerais e desatualizados, o que dá ao texto um colorido de didaticidade. Parte-se, então, de uma informação específica/atualizada para chamar diferentes fontes que informam sobre o geral/desatualizado, gerando “efeitos de saber” (« *effets de savoir* »): “O conhecido serve assim de apoio (ou de pretexto?) a uma transmissão de saberes reconhecidos e que devem ser reconstruídos a partir dos dizeres dos outros [...]” (MOIRAND, 1993, p. 18)⁸²

Partindo do mesmo *corpus* que as autoras anteriores, Cicurel (1993) tem como objetivo analisar como o evento é representado a partir da consideração do interlocutor do jornal e do que ele tem enquanto conhecimento sobre o tema (nos termos de Bakhtin (2016 [1952-1953]), seu campo aperceptivo de percepção do discurso). Dentro desse quadro, a autora observará como a descrição do evento sobre o qual se fala também segue essa mesma lógica:

Ele [o evento-núcleo do qual a notícia fala] é descrito de duas maneiras, seja pelo ângulo daqueles que o sofreram (por meio de testemunhos), seja pelo viés de explicações de cientistas (abrigados em locais de observação?). Há, nesse caso, a distância entre aquele que tem a sensação aterrorizante da terra que, supostamente sólida, torna-se móvel, e aquele cuja função é de descrever o que acontece com “objetividade” e do ponto de vista da ciência. (CICUREL, 1993, p. 60)⁸³

⁸¹ Tradução livre do original em francês: « [...] lorsque le discours informatif glisse des modes descriptif e narratif vers le mode explicatif, lorsque, dans l’anecdote, se glisse de la généralisation, lorsque, au narratif, se mêlent des corps de savoirs savants. » (MOIRAND, 2002a, p. 181)

⁸² Tradução livre do original em francês: « Le connu sert ainsi d’appui (ou de prétexte ?) à une transmission de savoirs reconnus et qui ont dû être reconstruits à partir des dires des autres [...] » (MOIRAND, 1993, p. 18)

⁸³ Tradução livre do original em francês: « Il est décrit de deux manières, soit sous l’angle de ceux qui l’ont subi (au travers de témoignages), soit par le biais d’explications de scientifiques (à l’abri dans les sites

Nesse trecho, retoma-se novamente o jogo entre o ponto de vista particular e individual sobre determinado objeto do qual se fala, e o ponto de vista objetivo, generalizante, distanciado, representado pelo discurso científico. A autora ressalta, ainda, que, em textos com vocação mais didática, o polo mais individual e subjetivo é menos presente em relação, por exemplo, à presença de informações de tipo “científico”.

Para fins de sistematização, temos, portanto, nos apontamentos anteriores, um jogo em que, a partir de um evento específico (uma vez que se trata de um *corpus* jornalístico), gera-se uma necessidade de explicação, de construção de conhecimento, que embasa a intenção de didaticidade do enunciado jornalístico. Para estabelecer essa didaticidade, os aspectos individuais, específicos, atualizados (uma vez que baseados no acontecimento recente) e subjetivos do objeto discursivo em questão são entrelaçados com uma abordagem do mesmo objeto por um prisma mais geral, objetivo, estabelecido e, portanto, desatualizado: a voz da ciência, as palavras dos especialistas, o conhecimento já estabelecido. A ocorrência do evento, então, atualiza estes conhecimentos já existentes e provoca novas questões: como esse acontecimento reorganiza o conhecimento anterior? E como isso afeta o interlocutor particularmente, isto é, que conhecimentos ele precisa adquirir a partir de agora e com que finalidade?

Já no gênero videoaula, pertencente à esfera educacional, é necessário adaptar o esquema proposto pelas autoras: nesse caso, não é mais um evento particular que dispara a necessidade da construção de conhecimento; como visto, tal objetivo discursivo está submetido ao objetivo maior do interlocutor – no caso do nosso *corpus*, a aprovação no ENEM. Assim, o “gatilho” para a intenção de didaticidade não é mais a *fonte*, da qual surge a necessidade da explicação; ao contrário, é o *alvo*, onde se quer chegar a partir da explicação.

A explicação tem como objeto, portanto, os temas de várias áreas do conhecimento que o aluno-interlocutor deve dominar para se sair bem no ENEM. Esses temas – os objetos do conhecimento – são apresentados a partir de uma perspectiva geral, objetiva, já estabelecida e, conseqüentemente, desatualizada, como no caso dos enunciados jornalísticos.

No entanto, a explicação não passa por um evento que atualiza esse corpo de conhecimentos; em vez disso, ela passa pelo momento da *aplicação* desse conhecimento

d’observation ?). Il y a là, la distance entre celui qui ressent la terrifiante sensation de la terre supposée ferme et devenant mobile et celui dont le métier est de décrire ce qui se passe avec « objectivité » et du point de vue de la science. » (CICUREL, 1993, p. 60)

geral em uma situação específica e particular proposta por uma *questão*. Nesse momento, o conjunto de conhecimentos anteriormente apresentado é reorganizado para o interlocutor, ao ser recortado de acordo com a maneira pela qual ele precisará compreender e aplicar esses saberes para alcançar seu objetivo maior: o sucesso no ENEM. Então, como nos enunciados jornalísticos, o objeto do conhecimento é ressignificado em função da perspectiva do interlocutor, ou seja, do seu interesse em adquirir tal saber e como ele é afetado ao adquiri-lo (ou não).

6.2.2. Didaticidade e a presença do outro no enunciado

Moirand (1992; 1993) defende que a presença da voz alheia é um dos pontos essenciais da didaticidade, aparecendo frequentemente como traço formal que permite identificar o fenômeno em um enunciado. O fato de a autora reconhecer a transmissão do discurso alheio, bem como a inscrição do interlocutor no enunciado, como possíveis traços de didaticidade demonstra o caráter intrinsecamente dialogal que embasa essa noção, como anteriormente apontado. Isso pois, em um enunciado ou gênero com didaticidade, é necessário, por um lado, evocar uma cadeia discursiva de produção de conhecimentos socialmente legitimados a serem transmitidos e, por outro, negociar o contrato didático a ser estabelecido entre autor e interlocutor para que haja a construção, de fato, desses saberes.

Assim, uma das figuras essenciais nesse jogo dialogal é o especialista. O apelo a um especialista como modo de conferir credibilidade ao enunciado constitui um aspecto comum da composição de enunciados de diversas esferas, ainda que com algumas variações, como demonstra Glushkova (2018) ao analisar casos de discurso científico-político-empresarial. Nestes, a autora identifica o aparecimento da figura do especialista enquanto argumento de autoridade, em diálogo com a esfera científica e suas tradições discursivas; no entanto, a apresentação que se faz dessas figuras é orientada no sentido de exaltar as características mais valoradas na situação de produção e circulação desses enunciados específicos. No caso do discurso científico-político-empresarial, Glushkova (2018) observa que a experiência prática confere mais autoridade ao falante que o conhecimento teórico na circunstância em questão.

Voltando aos enunciados com didaticidade, segundo Cicurel (1993), constitui uma das marcas da didaticidade o apelo a um especialista que se responsabiliza pela explicação seja por meio do discurso citado, seja por entrevistas. Mortureux (1993), por sua vez, verifica em seu *corpus* a evocação da autoridade científica dos entrevistados, marcando

sua posição de especialistas (por meio da enumeração de seus títulos científicos, por exemplo), acompanhada de uma modalização de sua fala que faz referência à estabilidade das leis científicas (pelo uso de advérbios de tempo – “sempre”, “normalmente”, “em geral” – e de modo – “geologicamente”, “fisicamente”, “sumariamente” etc.), o que dialoga com o jogo entre o individualizado e o generalizado.

Cicurel (1993) também aponta que a explicação científica não é somente veiculada pela voz do especialista, mas também pela própria voz do jornalista, que se informa e também descreve o evento em questão para o leitor. Desse modo, a função didática da construção de conhecimentos científicos/enciclopédicos pode ser cumprida pela figura do especialista ou pela figura do *mediador*. Isso pois, para a autora, o jornalista possui, ao mesmo tempo, a legitimidade da mídia a partir da qual fala e uma posição de testemunha que comenta o evento com certo distanciamento. Segundo Moirand (1993, p. 18), o jornalista/mediador seria "não um especialista em produção de conhecimentos e sim um especialista em gestão da comunicação"⁸⁴.

Portanto, o jornalista, que interroga o especialista simulando ignorância sobre os temas abordados, contribui para reestabelecer o contrato didático nos quais os papéis são distribuídos de outro modo. Retoma-se, assim, o problema do *duplo papel do mediador*, largamente discutido nos estudos de divulgação científica: o mediador reformula, recapitula, retoma as palavras do especialista, assumindo seu papel; ao mesmo tempo, ele formula as questões presumidas dos interlocutores para conduzir o especialista a explicitar suas palavras, fazendo o papel dos interlocutores e emprestando seus dizeres (ou formas de dizer). Para Moirand (1993), trata-se de uma encenação (*mise en scène*) da didaticidade.

A própria diversidade de vozes exteriores que o jornal traz para a discussão tem como funções prender a atenção do interlocutor e tornar o evento mais vívido ao chamar personagens que participaram de alguma maneira do evento. Já o recurso à voz do especialista contribui, ainda, para legitimar o enunciado e seu autor – isso, ressalta Cicurel (1993), caso a reputação do autor necessite de legitimação.

O jornalista, então, orchestra essas vozes, cada uma introduzida à sua maneira: mudam-se os verbos *dicendi* utilizados, o modo como a figura em questão é apresentada (com mais ou menos detalhes), o nível de importância e espaço dados à sua voz, o papel

⁸⁴ Tradução livre do original em francês: « [...] non pas comme un expert en production de connaissances mais comme un expert en "gestion de la communication". » (MOIRAND, 1993, p. 18).

que essa cumpre no quadro geral do enunciado, etc., sendo geralmente o especialista aquele que é mais evidenciado dentre as demais vozes. Segundo Cicurel (1993):

Cada um tem *um papel discursivo predeterminado*; há aqueles que relatam, aqueles que explicam, aqueles que acalmam, aqueles que exprimem sua simpatia. Nós constatamos ainda a existência de um ritual na forma de apresentar o autor da voz: pela escolha dos verbos introdutórios, pela designação. O conteúdo da fala citada é estritamente dependente do estatuto que o jornalista atribui ao enunciador que cita. (CICUREL, 1993, p. 75, grifos da autora)⁸⁵

Preliminarmente, podemos observar em nosso *corpus* a presença de algumas dessas questões. As videoaulas do *Hora do ENEM* possuem um apresentador, que age como mediador entre o professor em cena e o aluno-interlocutor, como no caso do jornalista. Coloca-se, então, a questão do duplo papel do mediador, uma vez que ele assume o papel dos alunos e faz as perguntas e observações que supõe serem as do seu interlocutor, ao mesmo tempo em que permanece como figura de autoridade frente aos alunos, dando-lhes conselhos e direcionando seu interesse e atenção para momentos da fala do professor.

Esse último, por sua vez, pode ser visto como o especialista convocado em cena, agindo enquanto figura de autoridade sobre o assunto abordado e, ao mesmo tempo, conferindo autoridade ao canal que o convoca. Retomando Glushkova (2018), em nossa análise, será interessante observarmos como se dá a sua apresentação, para melhor entender de que maneiras sua autoridade é estabelecida no enunciado.

Além disso, há a convocação de vozes exteriores pelos convidados entrevistados no bloco de descontração na versão mais anterior do programa, os quais parecem ter função similar para o enunciado à apontada por Cicurel (1993), isto é, tornar a construção de conhecimentos mais vívida, pessoalizada e interessante para o leitor.

6.2.3. A didaticidade em atividades discursivas

Como as seções anteriores permitem entrever, são diversos os recursos empregados para materializar a didaticidade em um enunciado não só em seu conteúdo temático, como também em sua construção composicional e em seu estilo. Mencionamos anteriormente a explicação, a descrição e a referenciação como elementos capazes de

⁸⁵ Tradução livre do original em francês: « A chacun revient *un rôle discursif pré-déterminé* ; il y a ceux qui racontent, ceux qui expliquent, ceux qui calment, ceux qui expriment leur sympathie. Nous constatons là aussi l'existence d'un rituel dans la façon de présenter l'auteur de la voix : par le choix des verbes introducteurs, par la désignation. Le contenu de la parole citée est étroitement dépendant du statut que le journaliste assigne à l'énonciateur qu'il cite. » (CICUREL, 1993, p. 75, grifos da autora)

inscrever a didaticidade em um enunciado; é necessário, no entanto, compreender melhor em que consistem esses recursos e qual sua função dentro da materialidade discursiva.

Antes, precisamos esclarecer o que são esses “recursos”. Nos textos abaixo citados, encontramos algumas possibilidades de denominação: categoria discursiva, modo discursivo, operação cognitiva ou, ainda, categoria cognitivo-discursiva (Moirand, 2002b); ato discursivo (Petit, 2002a); efeito textual, procedimento ou sequência (Adam, 2002); e fenômeno enunciativo (Petit, 2002b).

Cada uma dessas nomenclaturas ressalta um aspecto desses recursos discursivos: “categoria” ou “operação cognitiva” aponta para a operação mental que o sujeito-autor busca representar em seu enunciado; “modo discursivo” traz a questão da categorização dessas formas em um viés mais textual-comunicativo, seja em modos (argumentativo, descritivo e narrativo, principalmente), seja em funções da linguagem (conativa, fática, referencial, entre outras); já “ato discursivo” parece retomar os postulados de John Austin, ao associar tais formas a uma força ilocucionária (o ato de explicar, o ato de descrever, o ato de denominar, por exemplo).

Dentro de nossa perspectiva bakhtiniana, consideramos mais adequado utilizar a nomenclatura *atividade discursiva* para nos referirmos a esses conjuntos de traços formais que representam uma vontade do sujeito-autor de interferir em seu interlocutor, realizando sobre ele uma ação ou efeito. Daí a escolha do termo “atividade”, a fim de marcar o discurso como local de produção verbal ativa e criativa do sujeito-autor pelo discurso, por meio do qual ele pode agir no e sobre o mundo, bem como sobre seu interlocutor presumido, de acordo com seus objetivos específicos.

Assim, abordemos, primeiramente, aquela que é uma das principais atividades discursivas ao se pensar em didaticidade e que aparece frequentemente nos textos aqui referenciados: a *explicação*, para a qual nos basearemos em Plantin (2002a). No sentido comum, a palavra “explicação” designa segmentos de discurso ou sequências interativas que sucedem questões de natureza diversa e respondem a uma falta (e a um desejo ou necessidade) de compreensão.

A partir dessa definição inicial, o autor aborda a questão da unicidade do conceito de explicação, assim como a dos discursos e interações explicativos:

Só podemos a definir de maneira geral e ambígua como uma atividade cognitiva, linguageira, interacional, desencadeada pelo sentimento ou expressão de dúvida, de ignorância, de um problema no curso normal da ação ou de um simples *desconforto*. A explicação é esse discurso ou essa interação que satisfazem uma necessidade cognitiva, apaziguam

uma dúvida e produzem um sentimento de *compreensão* e de intercompreensão. (PLANTIN, 2002a, p. 253, grifos do autor)⁸⁶

Assim, a explicação, em suas diferentes formas e funções, nasce *no* discurso e *para* o discurso, uma vez que busca atingir determinado objetivo discursivo, estabelecido em relação com enunciados anteriores ou posteriores da cadeia discursiva: seja antecipar uma demanda de esclarecimento sobre um tema, ou uma demanda sobre a conduta a se ter, os procedimentos a seguir, ou, ainda, responder a uma interrogação sobre as razões dos fatos.

Em função disso, segundo Moirand (2002b), do ponto de vista enunciativo, o ato de explicar coloca aquele que explica na posição de transmissor de um conhecimento que pode, inclusive, não ter sido produzido por ele. Nesse caso, o autor do discurso explicativo precisa reformular o discurso do especialista de acordo com seus interlocutores presumidos, levando à situação triangular de mediação da construção de conhecimento trazida em Moirand (1993) e à qual nos referimos anteriormente.

Portanto, a forma e estrutura da explicação dependem, por um lado, de *quem* explica, *para quem* explica, bem como a *que* se refere a explicação – explicamos de formas diferentes em matemática, história, linguística, etc. Dentre os tipos de explicação, Plantin (2002a) aponta três: causal, funcional e intencional.

A partir dessa formulação básica do que é a explicação, o autor elabora uma estrutura conceitual do discurso explicativo por meio da fórmula “L1 afirma a L2 que S explica M”, sendo: L1 aquele que explica; L2 aquele a quem se explica; S o fenômeno que explica; e M o fenômeno a explicar. A explicação se formaria, portanto, por uma sucessão de estados: primeiramente, o surgimento da dúvida acerca de M; em segundo lugar, a demanda ou busca de explicação (S); em terceiro lugar, a formulação da explicação (S); e, por fim, a ratificação de S.

Cada uma dessas etapas pode ser coconstruída ou negociada em uma interação, assim como a distribuição dos papéis discursivos entre L1 e L2. Similarmente, a manipulação, a modalização, ou mesmo a supressão de cada um desses termos constituintes da estrutura conceitual produz efeitos discursivos diversos. Por exemplo, pode-se omitir os locutores e, com isso, dar à explicação um caráter monológico e

⁸⁶ Tradução livre do original em francês: « On ne peut la définir que de manière générale et ambiguë comme une activité cognitive, langagière, interactionnelle, déclenchée par le sentiment ou l’expression d’un doute, d’une ignorance, d’un trouble dans le cours normal de l’action ou d’un simple *malaise* [...] L’explication est ce discours ou cette interaction qui satisfont un besoin cognitif, apaisent un doute et produisent un sentiment de *compréhension* et d’intercompréhension. » (PLANTIN, 2002a, p. 253, grifos do autor)

puramente conceitual: “S explica M” ou “M se explica por S”. Por outro lado, pode-se estabelecer a explicação como uma sequência interacional tendendo à disputa: “L1 e L2 se explicam (sobre M)”⁸⁷.

Para Moirand (2002b), a explicação possui uma dimensão cognitiva e uma comunicativa. Do lado comunicativo, tem-se lugares enunciativos construídos pelo discurso, bem como representações do discurso alheio, estabelecidas pela mediação dos discursos de especialista pelo autor, e do interlocutor presumido que ele busca atingir. Já a dimensão cognitiva da explicação abarca outras atividades discursivas, como as denominações, as designações, as reformulações e as tematizações, que transformam os objetos do conhecimento em objetos do discurso e que informam sobre a natureza e a organização dos saberes e dos *savoir-faire* transmitidos em função dos esquemas cognitivos próprios ao domínio.

Dentre essas atividades discursivas que podem ser empregadas para compor a abordagem específica de um objeto do conhecimento transformado em objeto do discurso, isto é, para construir o discurso S em sua explicação de M, falaremos a seguir de algumas: a demonstração, a denominação/designação, a descrição, a definição e a reformulação. Reconhecemos, no entanto, que este é apenas um recorte entre muitas outras atividades que podem ser empregadas sob o escopo da explicação (como anáforas, deduções, metáforas e comparações, ilustrações, retomadas históricas, etc.).

Segundo Plantin (2002b), a *demonstração* tem três funções principais: provar, acrescentar conhecimentos e convencer. A demonstração (particularmente a demonstração lógica elementar) seria, portanto, o ideal inacessível da argumentação, uma vez que, enquanto essa alcança somente a dimensão do “provável”, aquela poderia produzir o “verdadeiro”. Assim, consideramos que a demonstração pode contribuir a um discurso explicativo ao esclarecer as relações lógicas entre fatos e fenômenos (S) que levam ao fato ou fenômeno que se quer explicar (M) ou, ainda, adicionar provas que solidifiquem a veracidade da relação de S e M para o interlocutor.

⁸⁷ Plantin (2002a), partindo desse esquema, traça uma comparação entre o funcionamento discursivo da explicação e da argumentação: ambas as atividades discursivas são desencadeadas por uma dúvida e, para saná-la, propõem uma relação entre dois subdiscursos – um argumento e uma conclusão, na argumentação; e S e M, na explicação. No entanto, enquanto na argumentação, parte-se de algo concreto e dado como certo (o argumento) para tentar atingir a validação de uma proposição (a conclusão), na explicação o que é dado como certo é a proposição em si (M), de modo que o objetivo torna-se validar o caminho pelo qual se atinge tal proposição (S). Ainda, o autor aponta que a interação explicativa supõe uma divisão desigual dos papéis, enquanto na argumentação, supõem-se papéis igualitários, o que indica uma diferença na relação estabelecida entre autor e interlocutor do enunciado.

Já a *denominação*, de acordo com Petit (2002a), age no sentido de instituir uma associação referencial durável entre um objeto e um signo determinado. Essa associação deve ser codificada, isto é, aprendida, memorizada, e deve ter passado por um ato prévio de concepção ou de hábito associativo. Em contrapartida, a *designação* seria uma associação ocasional entre um signo e um elemento da realidade. Assim sendo, ela não passaria por um ato prévio de nomeação ou hábito associativo; não seria codificada nem precisaria ser memorizada. Por exemplo, o signo “batata” seria uma denominação, enquanto “legume com o qual se faz batata frita” seria uma designação. Essas atividades, combinadas, permitem organizar percursos referenciais, função essencial para um discurso explicativo.

Na análise do discurso especificamente, Petit (2002a) retoma reflexões sobre a denominação como atividade discursiva manifestada por enunciados metalinguísticos do tipo: “X é o nome de um Y que...”, “um Y que... se chama X”, “um X, como seu nome indica...”. O autor apresenta, ainda, a noção de definição estipulatória (“chamaremos de X um Y que...”), que seria a manifestação de um ato prévio de nomeação e, portanto, um índice de denominação potencial.

Denominação e designação são, portanto, atividades que coexistem no discurso. Ainda, de acordo com o autor, a restrição de um discurso ao uso exclusivo da denominação limita ou mesmo elimina o recurso à reformulação, como pela modificação de sintagmas, pelas anáforas e catáforas, bem como pela correferência.

Passamos, então, para a atividade da *descrição*, que cumpre, segundo Cicurel (1993), um papel central como marca formal de didaticidade, uma vez que ela dá a ver, isto é, permite que o leitor apreenda a realidade, acesse determinado objeto, a partir do ponto de vista do autor. Esse, por sua vez, busca dar à descrição um *efeito do real*, que leva o interlocutor a crer na sua palavra e compreender a relevância de adquirir determinado conhecimento.

Desse modo, a própria descrição do objeto em questão já insere o interlocutor em um jogo de didaticidade proposto pelo autor. Tal jogo inclui, ainda, a retomada do que havia antes do evento específico que engatilha a didaticidade em termos de conhecimentos já estabelecidos – a atividade dos cientistas, retomados pelo discurso alheio – e o que vem depois, isto é: como prever novas ocorrências desse evento e de que maneiras ele pode afetar o interlocutor.

A colocação de Cicurel (1993) dialoga com as de Adam (2002), que retoma como, na retórica, a descrição era vista como uma forma menor, dotada de uma imperfeição

constitutiva justamente por ser menos precisa, racional e universal que a definição – uma cópia imperfeita do real.

No domínio da linguística do discurso, ainda, Adam (2002) traz um histórico de autores que compreendem a descrição como um fenômeno inerente à fala. Assim, tanto sintaxes básicas, quanto o próprio nível lexical – a escolha dos termos para se referir ou qualificar algo – podem ser vistos como um ato de descrição, isto é, de expressão da atitude subjetiva do autor face a um conteúdo objetivo que descreve: “Do caráter indissociável de um conteúdo descritivo e de uma posição enunciativa orientando argumentativamente todo o enunciado, resulta o fato de que um procedimento descritivo é inseparável da expressão de um ponto de vista, de um objetivo do discurso.” (ADAM, 2002, p. 167)⁸⁸

Assim, a descrição pode ser empregada não só para apresentar o objeto abordado pelo enunciado, como também para enquadrá-lo em uma determinada abordagem e em determinadas percepções avaliativas do autor relacionadas ao objetivo discursivo que ele visa para o enunciado em questão. Para tanto, diversas operações podem entrar em ação, como a denominação, a aspectualização, a relação por contiguidade (inserindo o objeto do discurso em situação espaciotemporal) ou por analogia, e a reformulação.

Em seguida, temos a *definição*, para a qual Cusin-Berche (2002) aponta a relação etimológica do termo com « finition » (acabamento, finalização), ou seja, com a ideia de fechamento, delimitação. Segundo a autora,

[...] a *definição* tem como função guiar o destinatário em sua busca pelo sentido. Se todas as definições, sejam elas descritivas ou construtivas de conceito (prescritivas, portanto), perseguem um mesmo objetivo, a *explicitação* de um item por uma glosa, suas formas e seus conteúdos variam em função do estatuto dos autores, dos objetivos e das estratégias adotadas. (CUSIN-BERCHE, 2002, p. 156-157, grifos da autora)⁸⁹

A autora lista, como tipos de definição: natural (formulada pelo próprio autor do enunciado) x convencional (advinda de uma atividade prescritiva, estipulatória); e enciclopédica (descrição de noções e aspectos concretos da realidade, resume

⁸⁸ Tradução livre do original em francês: « Du caractère indissociable d'un contenu descriptif et d'une position énonciative orientant argumentativement tout énoncé, découle le fait qu'une procédure descriptive est inséparable de l'expression d'un point de vue, d'une visée du discours. » (ADAM, 2002, p. 167)

⁸⁹ Tradução livre do original em francês: « [...] la *définition* a pour fonction de guider le destinataire dans sa quête du sens. Si toutes les définitions, qu'elles soient descriptives ou constructives de concept (donc prescriptives), poursuivent un même but, l'*explicitation* d'un item par une glose, leurs formes et leurs contenus varient en fonction du statut des auteurs, des visées et des stratégies adoptées. » (CUSIN-BERCHE, 2002, p. 156-157, grifos da autora)

conhecimentos, culturais ou científicos) x lexicográfica (possui um objetivo linguístico e pertence mais a um dicionário do que a uma enciclopédia).

Cusin-Berche (2002) traz, por fim, a dimensão da análise do discurso, que estaria mais interessada nas estratégias de definição empregadas pelo autor de um enunciado. Dentro desse quadro, a autora aponta que a eficácia da definição, enquanto impregnada de performatividade, está estritamente ligada à situação em que o enunciado é produzido, bem como quem o produz e qual seu estatuto enquanto autoridade social ou científica reconhecida.

A última das atividades discursivas que exploraremos aqui é a *reformulação*. Segundo Petit (2002b), a reformulação é uma relação de paráfrase que consiste em retomar um dado usando uma expressão linguística diferente da usada pela referência anterior. Ela compreende os fenômenos de anáfora, sequência referencial e correferência. O autor aponta, como suas funções, a de participar na construção de tópicos discursivos, por meio de uma isotopia através de deslocamentos semânticos (abarcando, para tanto, paradigmas de definição e designação), e a de retomar discursos alheios, sendo, desse modo, um vetor de dialogismo, no sentido bakhtiniano do termo, e de heterogeneidade no discurso, no sentido de Authier-Revuz.

O autor aponta que uma das funções da reformulação é a explicativa, a qual a insere nos mecanismos de produção de didaticidade, uma vez que ela reatualiza e retrabalha a significação de um enunciado base, resultando em um enunciado alvo que reflete os conteúdos veiculados ou compreendidos do anterior. No nosso *corpus*, portanto, a reformulação pode ser um *locus* interessante para observar o movimento da didatização.

Petit (2002b) aponta que observar os tipos de formulação (exófora) e reformulação (anáfora, catáfora) utilizados permite compreender a constituição de tópicos discursivos e identificar os temas sobre os quais se apoia a predicação. A anáfora e a catáfora, por exemplo, realçam redes de retomadas nas quais a correferência tece relações entre unidades semânticas de modos distintos, de acordo com os termos reformulantes usados, sejam pronominais ou lexicais.

6.2.4. A didaticidade na dimensão visual dos enunciados

A relação entre dados singulares, atualizados e subjetivos, e dados generalizantes, objetivos e já estabelecidos, já trabalhada anteriormente como característica do conteúdo temático de enunciados com didaticidade, está presente, segundo Moirand (1993), também em esquemas, escritos e cartazes – ou seja, para além do domínio verbal e adentrando o verbivocovisual (PAULA; LUCIANO, 2020). Sobre isso, Petiot (1993)

explora particularmente a materialização dessa relação entre conteúdos individualizados e generalizantes tanto na heterogeneidade verbal quanto na semiótica (ou visual, dentro da nossa perspectiva teórica) do *corpus* jornalístico compartilhado com as demais autoras já mencionadas.

Petiot (1993) observa o uso da dimensão visual de duas maneiras: por um lado, há o uso de fotos para fins narrativos – o relato dos eventos – e para a marcação de um ponto de vista, isto é, de uma leitura subjetiva e até mesmo afetivo-emocional do tema abordado pelo enunciado; por outro, por meio da construção composicional, as fotos podem ser postas em interação com diagramas, mapas e esquemas, obtendo-se, assim, um “efeito do real”, de “concretização singular⁹⁰” (PETIOT, 1993, p. 81).

Assim, por meio da construção composicional, alterando o tamanho e a disposição das imagens, bem como as relações traçadas entre elas (como de integração ou justaposição, por exemplo), obtém-se, segundo Petiot (1993), uma oposição entre o “mostrável” e o “representável”, isto é, entre eventos particulares e saberes reconhecidos.

Assim, temos em Petiot uma posição que não só se soma às colocações já mencionadas das outras autoras do grupo, como as expande, ao incluir a dimensão audiovisual também como *locus* de materialização dessa dupla abordagem do conteúdo temático pelo enunciado com didaticidade. Acreditamos que as colocações da autora são pertinentes ao nosso *corpus*, uma vez que a materialidade vocovisual do enunciado videoaula abre espaço para essa dupla intencionalidade: por um lado, atrair o interlocutor e captar sua atenção; por outro, ser um meio facilitador da construção de conhecimentos ao materializar atividades discursivas como demonstração, descrição e definição tanto na dimensão verbal como na vocovisual.

Petiot (1993) explora mais de perto os esquemas e seus usos discursivos. Enquanto representações abstratas de conhecimentos, esses apresentam funções descritivas e explicativas, permitindo ao leitor a visualização e a representação codificada de dados. O enunciado adquire, então, uma aparência de *cientificidade*⁹¹, ao fornecer aos leitores

⁹⁰ No original em francês: « concrétisation singulatifs » (PETIOT, 1993, p. 81).

⁹¹ A relação entre *cientificidade* e didaticidade é trabalhada por Reboul-Touré (1993), que observa o grau de *cientificidade* presente em enunciados com didaticidade. A *cientificidade* seria materializada, por exemplo, pelo uso de termos especializados, pela presença de frases definitórias e por procedimentos como a paráfrase ou a reformulação. No entanto, por serem elaborados por jornalistas, e não especialistas, os enunciados possuem um grau fraco de *cientificidade*, segundo a autora, que identifica imprecisões e confusões com relação às definições especializadas do campo científico em questão. De qualquer modo, nota-se a existência de uma relação complexa entre *cientificidade* e didaticidade, na qual a última deve recorrer à primeira, mas não a alcança em sua plenitude.

conhecimentos mais gerais e aplicáveis em outros eventos da mesma natureza. Por consequência, os esquemas, segundo a autora, possuem valor de marcas de didaticidade⁹².

A autora ainda mostra como esses esquemas, bem como os mapas e encartes, enquanto manifestações de cunho mais representativo e explicativo, são acompanhados por uma contraparte verbal com algumas características linguístico-discursivas: a ausência de dêixis temporal e pessoal; o uso de fórmulas sintáticas padronizadas características de definição; a presença marcada de quantificadores e qualificadores; as glosas que são explicadas metalinguisticamente pelo enunciado.

Para Petiot, todas essas pistas linguísticas possuem uma função análoga no enunciado:

[...] elas levam os enunciados linguísticos na direção da abstração, da generalização e, a fim de entregá-los aos leitores, valem-se de um estoque de termos e conhecimentos elaborado alhures por especialistas e colocado à disposição do público deste ou daquele jornal. As características que conferem ao texto jornalístico são frequentemente similares às de um enunciado de popularização [científica], ao mesmo tempo em que apresentam um dispositivo que é comparável ao das apresentações didáticas. (PETIOT, 1993, p. 92)⁹³

Petiot (1993, p. 90) compara, inclusive, esse modo de composição encontrado em seu *corpus*, com o de manuais “que enunciam conhecimentos e terminologias de modo descolado do quadro enunciativo da escrita (os autores) e da leitura (os alunos), e se distinguem, assim, do modo enunciativo-discursivo dos exercícios, em que os alunos são mais frequentemente apostrofados.”⁹⁴

Embora o efeito obtido pelo uso dessas ferramentas de elaboração enunciativa seja, geralmente, o de “verdade científica” indiscutível, no *corpus* da autora, elas funcionam como marcas de didaticidade, uma vez que contrastam com os dados de caráter

⁹² Interessantemente, Petiot (1993) identifica, como dados que escapam à tendência geral observada, a presença de uma caricatura e um artigo de humor cotidiano em seu *corpus*, sobre os quais ela afirma: “Longe de traços de didaticidade, eles apresentam um tratamento pessoal, o de um desenhista e o de um escritor.” (PETIOT, 1993, p. 85, tradução livre do original em francês). Assim, a autora desassocia a subjetividade, a pessoalidade e o humor, da didaticidade, o que apresenta uma posição interessante para observarmos em nosso *corpus*, no qual tanto humor como didaticidade, como tentaremos mostrar pela análise, coexistem e interagem enquanto fenômenos discursivos.

⁹³ Tradução livre do original em francês: « [...] elles tirent les énoncés linguistiques vers l’abstraction, la généralisation et puisent, pour les livrer aux lecteurs, dans un stock de termes et de connaissances élaboré par ailleurs par des spécialistes, et mis à la disposition du public de tel ou tel journal. Les caractéristiques qu’elles confèrent alors au texte journalistique rejoignent bien souvent celles de tel ou tel énoncé de vulgarisation, tout en mettant en avant un dispositif bien comparable à celui des exposés didactiques. » (PETIOT, 1993, p. 92)

⁹⁴ Tradução livre do original em francês: « [...] qui énoncent connaissances et terminologies de façon détachée du double cadre énonciatif de l’écriture (des auteurs) et de la lecture (des élèves), et se distinguent ainsi du mode énonciatif discursif des exercices, où les élèves sont le plus souvent apostrophés. » (PETIOT, 1993, p. 90)

singular, eventual e individual. Em nosso *corpus*, conforme anteriormente mencionado, vemos esse contraste na apresentação de conhecimentos generalizados e bem estabelecidos, em oposição ao momento de sua aplicação em um exercício do ENEM, em que eles são atualizados, reorganizados e individualizados pelo confronto com uma situação específica.

No entanto, embora Petiot identifique essa interação, em seu *corpus*, entre o individual e o generalizado, a autora também conclui que diferentes jornais lidam de maneiras diversas com essa relação. Em parte de seu *corpus*, ela considera que o efeito de didaticidade se concentra nas representações gráficas, de um lado, e no emprego de um certo vocabulário, de outro. O objeto primário ou, ainda, único, do jornal, continua sendo o relato dos fatos da atualidade, de modo que a heterogeneidade notada teria mais valor de encenação (*mise en scène*) de didaticidade do que didaticidade propriamente dita.

Já ao analisar dados de outro jornal, a autora afirma que:

O layout, que favorece a heterogeneidade por meio da organização de encartes e mapas em particular, também atua como uma encenação [*mise en scène*] para a "cientificidade" assim exibida. Mas o esforço não se limita a este realce. O texto linguístico organiza a relação entre o tratamento da notícia e a entrega de conhecimentos generalizados, ressitando o evento não apenas no tempo e no espaço, como todo o *corpus* faz, mas também no campo da pesquisa em questão [...]. Aqui, a encenação [*mise en scène*] da didática é baseada em um funcionamento didático, cujas marcas são ao mesmo tempo semióticas, icônicas, lexicais, mas também discursivas. (PETIOT, 1993, p. 90)⁹⁵

Assim, será uma de nossas tarefas observar como as dimensões verbais e visuais interagem em nosso *corpus* para criar essa heterogeneidade, esse contraste entre o novo individualizado e o generalizado já estabelecido, levando à didaticidade.

Temos, portanto, a partir dos tópicos apresentados nessas seções, um repertório extenso de traços verbivocovisuais, de atividades discursivas e de aspectos extraverbais que nos auxiliarão a analisar as videoaulas que compõem nosso *corpus*. No entanto, é importante ressaltar como a definição de didaticidade não se dá apenas pela identificação de traços formais em um enunciado. Nesse sentido, ao concluir sua análise, Mortureux diz:

⁹⁵ Tradução livre do original em francês: « La mise en page, qui privilégie donc l'hétérogénéité par l'organisation des encarts et cartes notamment, joue là aussi comme mise en scène de la "scientificité", ainsi affichée. Mais l'effort ne se borne pas à ce soulignement. Le texte linguistique organise la relation entre le traitement de l'actualité et la livraison de connaissances généralisantes, resituant l'événement non seulement dans le temps et l'espace, comme le fait l'ensemble du corpus, mais aussi dans le domaine de recherche concerné [...]. Ici, la mise en scène de la didacticité s'appuie sur un fonctionnement didactique, dont les marques sont à la fois sémiotiques, iconiques, lexicales, mais aussi discursives. » (PETIOT, 1993, p. 90)

Desta abordagem dos relatos dessas duas entrevistas, podemos reter o seguinte: se é incontestável que as considerações de C. Allègre e de H. Tazieff [especialistas entrevistados no *corpus* em questão] veiculam conhecimentos emprestados de um corpo científico reconhecido ou suscetível de o ser, as marcas formais de didaticidade, como as identificadas frequentemente por certas análises precedentes, são frágeis, ausentes, ou perfeitamente ambíguas; o fator essencial reside na personalidade dos entrevistados, associada, por consequência, à pragmática. (MORTUREUX, 1993, p. 28)⁹⁶

Similarmente, Cicurel (1993) constata que, na maioria das vezes, o título do texto não explicita a presença de uma vocação de didaticidade. Retoma-se, então, a necessidade de cruzar os traços formais identificados com traços situacionais e funcionais para estabelecer de fato o grau e a forma da didaticidade presente no enunciado. São esses últimos que passamos a analisar na seção seguinte.

6.3. Traços funcionais e situacionais de didaticidade: a influência do meio no enunciado

Primeiramente, é necessário esclarecer as razões pelas quais, diferentemente dos traços formais, decidimos apresentar os traços funcionais e situacionais de didaticidade de maneira conjunta. Como anteriormente trabalhado, consideramos que ambos apontam para questões do âmbito extraverbal do enunciado, dentro da nomenclatura da teoria bakhtiniana: os traços funcionais se refeririam ao objetivo discursivo do enunciado e à relação entre autor e interlocutor, enquanto os traços situacionais se refeririam à situação de produção do enunciado, incluindo a situação social imediata e o horizonte social amplo.

Tendo como base esse paralelo, retomamos o fato de que a própria noção de didaticidade proposta por Moirand (1993) já se direciona a enunciados que não estão na esfera educacional, ou que estão na esfera educacional, mas em sua periferia, em intersecções com outras esferas. Ao mesmo tempo, enunciados com didaticidade não possuem como objetivo discursivo primordial (ou único) a intenção didática, como enunciados prototípicos, que ocupariam posições mais centrais na esfera educacional.

Nos termos de Moirand, tais diferenças extraverbais se exprimem em configurações particulares dos traços situacionais e funcionais de didaticidade. Sendo

⁹⁶ Tradução livre do original em francês: « De cette approche des comptes rendus de ces deux interviews, on peut retenir ceci : s'il est incontestable que les propos de C. Allègre et de H. Tazieff véhiculent des connaissances empruntées à un corpus scientifique reconnu ou susceptible de le devenir, les marques formelles de didacticité, telles que les ont souvent repérées certaines analyses précédentes, sont faibles, absentes ou parfaitement ambiguës ; le facteur essentiel réside dans la personnalité des interviewés, relevant par conséquent de la pragmatique. » (MORTUREUX, 1993, p. 28)

assim, ao retomarmos como o meio digital afeta e modifica aspectos extraverbiais dos enunciados educacionais que nele passam a ser produzidos, o que inclui as videoaulas, os traços funcionais e situacionais de didaticidade desses enunciados digitais devem, também, apresentar uma configuração diversa. Assim, essa seção se dedica a explorar como a didaticidade é modificada no/pelo meio digital.

6.3.1. Possibilidades de didaticidade do analógico ao digital: o meio televisivo

Nos textos fundamentais de Moirand (1993), Cicurel (1993) e Mortureux (1993), o *corpus* abordado é da esfera jornalística, cujo objetivo discursivo principal é o informar. Assim, a questão da relação entre didaticidade e mídia já está colocada desde o início das discussões sobre esse tema, ainda que sejam mídias analógicas. Portanto, é necessário investigar como a mídia digital difere das analógicas na questão da materialização da didaticidade em seus enunciados.

No contexto dessa transição entre mídia analógica e digital, o trabalho de Charaudeau (2005) analisa a didaticidade de enunciados e gêneros da televisão. Tal texto é interessante como ponto de partida para entendermos a didaticidade do meio digital e, especificamente, da videoaula, por conta, em primeiro lugar, do histórico já exposto do gênero videoaula, que advém de uma cadeia discursiva de enunciados educacionais de transmissão midiática – começando pelo jornal, em seguida pelo rádio, pela televisão, até chegar no meio digital.

Além disso, a televisão apresenta uma similaridade com relação ao meio digital, uma vez que ambos são meios nos quais são produzidos e circulam enunciados com múltiplos e diversos objetivos discursivos, entre eles o de entretenimento (com todas as discussões inerentes ao termo levantadas por Coan (2012)) ou humor. Desse modo, estudar a didaticidade no meio televisivo pode auxiliar a entender como essa se relaciona com o humor, o que, por sua vez, se aproxima das questões que buscamos compreender com relação ao nosso próprio *corpus*.

Dentro dessa perspectiva, devemos adicionar, ao lado do contrato didático, o *contrato de informação midiática* proposto por Charaudeau (2005) para a televisão e o qual acreditamos também caracterizar o meio digital, embora com suas particularidades. Nesse, o autor do enunciado, enquanto sujeito informante, é caracterizado por um duplo objetivo de credibilidade e captação/sedução de seu público alvo.

Para garantir a credibilidade, o autor do enunciado deve mostrar que pode provar a veracidade das informações e informá-las com objetividade. O meio televisivo busca, então, o “autêntico”, o “objetivo” e o “neutro”. Isso se materializa, por exemplo, pela

utilização de recursos de visualização que autentiquem as provas das explicações fornecidas, além de índices de montagem visual que demonstrem a veracidade dos fatos mostrados, principalmente a ideia do “ao vivo”:

Podemos afirmar que, dos três tipos de suporte de informação midiática, a televisão é aquela que mais precisa justificar sua posição de provedora de informação. Isso pode ser julgado como paradoxal se considerarmos que essa mídia possui, com a imagem e os procedimentos em tempo real, o meio mais suscetível de se apagar e deixar a realidade falar. Mas isso pode ser igualmente julgado como lógico se considerarmos que é em razão desse meio que ele é o mais suspeito de manipulação [...] e essa autojustificação é, portanto, necessária à instância midiática para provar, “olhos nos olhos”, sua “competência” e sua “atenção à moralidade” [...]. (CHARAUDEAU, 2005, p. 271)⁹⁷

Tal afirmação poderia se adequar, com alguns ajustes, também ao meio digital em que as videoaulas se inserem. Isso pois, por um lado, o meio dispõe de inúmeras ferramentas (ou *affordances*) – muito mais do que qualquer outra mídia analógica –, o que lhe daria uma vantagem para provar sua credibilidade enquanto provedora de conhecimentos. Por outro lado, sua característica universalidade não totalizável faz com que enunciados com intenção didática convivam com outros de objetivos discursivos os mais diversos possíveis, sendo que o interlocutor pode ter acesso a ambos simultaneamente, em uma mesma página *web*.

Desse modo, gêneros da esfera educacional, como a videoaula, devem se diferenciar dos demais e provar para o interlocutor sua intenção de transmitir conhecimentos e sua credibilidade para fazê-lo. Aplica-se também, nesse caso, a busca pelo “autêntico”, pelo “objetivo” e pelo “neutro”, mas também pelo “completo”: o enunciado deve se destacar em meio aos seus concorrentes como a mais completa fonte de conhecimento sobre determinado objeto do conhecimento, para que o interlocutor não precise recorrer a mais nenhuma outra fonte.

Já na questão da captação e sedução do telespectador, Charaudeau (2005) afirma que o autor do enunciado deve tentar atingir o seu interlocutor, suscitando sua atenção e o fidelizando. Nesse caso, os objetivos do meio televisivo são a emoção, o interesse, a acessibilidade e a revelação.

⁹⁷ Tradução livre do original em francês: « On peut dire que, des trois types de supports d’information médiatique, la télévision est celui qui a le plus besoin de justifier sa position de pourvoyeur d’information. Cela peut être jugé paradoxal si l’on considère que ce média a, avec l’image et les procédés de direct, le moyen le plus probant de s’effacer et de laisser parler la réalité. Mais cela peut être également jugé logique si l’on considère que c’est en raison de ce moyen qu’il est le plus suspecté de manipulation [...] et cette autojustification est donc nécessaire à l’instance médiatique pour prouver, “les yeux dans les yeux”, sa “compétence” et son “souci de moralité” [...]. » (CHARAUDEAU, 2005, p. 271)

Para suscitar o interesse, a televisão busca interpelar o telespectador e utiliza uma montagem com cenas breves e alternância de planos sucessivos, “que produzem um efeito de fragmentação a fim de evitar a saturação, mas que é antinômico com um discurso argumentativo que só pode se desenvolver ao longo do tempo [...]” (CHARAUDEAU, 2005, p. 272)⁹⁸.

Já a ideia de acessibilidade é, no meio televisivo, associada à de simplicidade. Para tanto, ela se apoia, em seus comentários explicativos, em crenças compartilhadas (lugares comuns) que ela supõe serem conhecidas pelo telespectador (campo aperceptivo de percepção do discurso pelo interlocutor presumido). Para Charaudeau (2005, p. 272), “essa vontade de se dirigir ao maior número de pessoas ‘a todo custo’ retira da televisão toda sua pertinência explicativa, pois a explicação não se enquadra em nenhum quadro de pensamento disciplinar.”⁹⁹

A questão da captação está muito presente no caso das videoaulas, por conta das próprias características do meio digital. A busca pelo engajamento do interlocutor consiste no objetivo discursivo primário dos vídeos de YouTube, e as videoaulas não fogem a essa regra. Assim, prevemos encontrar em nosso *corpus* diversos elementos que apelem ao interlocutor e o convoquem ao enunciado – possivelmente, o movimento do humor seja um fator nesse sentido.

Além disso, supomos que os enunciados incorporarão também essa preocupação com a acessibilidade, ligada também com o alcance do vídeo e seu potencial de engajamento. Para tanto, é esperado que a simplicidade seja acionada frequentemente nas explicações, de modo a alcançar o campo aperceptivo de percepção do discurso do maior número de telespectadores possível e, assim, fidelizar seu interlocutor ao marcar o canal como uma fonte de informações de fácil compreensão.

Assim se estabelece o contrato midiático, a partir do qual se tem determinadas premissas esperadas pelos interlocutores do enunciado televisivo. Além disso, Charaudeau (2005) aponta mais algumas especificidades do meio que influenciam a produção do enunciado pelo sujeito-autor: esse deve, por um lado, explicar e provar, produzindo um discurso que será compreensível pelo maior número possível de pessoas

⁹⁸ Tradução livre do original em francês: « qui produisent un effet de fragmentation afin d’éviter la saturation, mais qui est antinomique avec un discours argumenté qui ne pourrait se développer que dans le temps [...] ». » (CHARAUDEAU, 2005, p. 272)

⁹⁹ Tradução livre do original em francês: « Ce vouloir s’adresser “à tout prix” au plus grand nombre ôte toute pertinence explicative à la télévision, car l’explication ne relève d’aucun cadre de pensée disciplinaire. » (CHARAUDEAU, 2005, p. 272)

e, por outro lado, manter-se neutro. Ao mesmo tempo, ele não deve mostrar ao interlocutor diversas hipóteses e discutir com ele sobre como propor a explicação, uma vez que o interlocutor espera uma opinião personalizada, da qual possa compartilhar – “me diga o que eu devo pensar”.

São nesses termos que o autor define o contrato de informação midiática, o qual pode ser interpretado como um tipo de relação estabelecida entre sujeito-autor e interlocutor a partir de pressupostos e expectativas advindos do meio em que o enunciado é produzido, circula e é recebido, bem como do objetivo discursivo inculcado no enunciado. No entanto, ao introduzir a questão da didaticidade nesses enunciados, o contrato de informação midiática passa a interagir com outro, o contrato didático, relacionado ao novo objetivo discursivo que o enunciado adquire. Compete à nossa análise compreender o contrato midiático do meio digital – especificamente do YouTube enquanto plataforma de produção, circulação e recepção de enunciados – interage com e altera o contrato didático, afetando, assim, a didaticidade das videoaulas.

Sob o contrato de informação midiática, os atores sociais envolvidos na interação subordinam-se a esse cruzamento de possibilidades e expectativas para a relação intersubjetiva sujeito-autor/interlocutor, assumindo funções diversas de acordo com o objetivo comunicacional pretendido. O jornalista, por exemplo, pode tomar a forma de jornalista-apresentador, jornalista-entrevistador, jornalista-narrador, jornalista-comentador, jornalista-apreciador, etc. Em nosso *corpus*, esse papel é ocupado pelo apresentador/mediador, que realiza funções diversas de acordo com a necessidade e a intenção discursiva.

Em contraponto, há a instância do especialista (também presente em nosso *corpus*, na figura do professor), a qual é exterior à instância midiática e cuja figura de autoridade de saber é dada pela sua posição social e profissional. Ele pode assumir a função de analista, uma vez que pode tomar distância do evento, propor explicações mais profundas e até mesmo hipóteses preditivas, a partir dos instrumentos de raciocínio e *expertise* de sua disciplina.

No entanto, sua fala é fortemente influenciada pela interferência do meio midiático, o que, segundo Charaudeau (2005), assinala uma ambivalência mantida pela televisão com a figura dos especialistas, ligada à sua busca pela simplicidade. Isso pois, ao mesmo tempo em que ela convoca o especialista para efeito de credibilidade, ela o insere em um dispositivo de divulgação/vulgarização pela reformulação que o jornalista faz antes ou depois de sua fala:

Quer essa última [a instância midiática] a transforma por reformulações ou mesmo por uma certa montagem de citações, o que retira toda a sua força explicativa e a relega à categoria de álibi explicativo. Quer o próprio especialista aprendeu a falar segundo o imaginário de simplicidade que é mantido pela máquina televisiva, o que tem por efeito dar-lhe um estatuto de especialista-divulgador, que fala não mais de seu ponto de vista de conhecedor, mas do ponto de vista, popularizado, da máquina televisiva. (CHARAUDEAU, 2005, p. 262)¹⁰⁰

Há, ainda, a instância da testemunha, igualmente exterior à mídia e caracterizada principalmente pelo relato de seu próprio ponto de vista. Ela pode assumir a função de fala testemunhal, fazendo um relatório do que viu e autenticando os fatos apresentados, ou de fala de opinião reativa, fornecendo avaliações e julgamentos. No caso dos enunciados do *Hora do ENEM*, vemos semelhanças entre essa posição e a figura dos convidados para a entrevista do último bloco na versão anterior do programa. Esses são entrevistados sobre sua experiência com o vestibular e com a vida acadêmica, temas sobre os quais eles fornecem seu ponto de vista e suas percepções, bem como conselhos e sugestões aos internautas.

Para além das questões relativas à interação entre autor e interlocutor, Charaudeau (2005) chama a atenção para a dimensão audiovisual inerente ao meio televisivo, mostrando como tipos de construção e montagem de cenas aludem a objetivos específicos. Nesse sentido, o autor afirma: “Toda tentativa de explicação por parte da televisão informativa é, portanto, o resultado de uma combinação entre tipos de fala com orientação argumentativa e roteirizações visuais suscetíveis de reforçá-las ou ilustrá-las.” (CHARAUDEAU, 2005, p. 264).¹⁰¹ Tal colocação dialoga com as conclusões de Petiot (1993) já apresentadas, nas quais a didaticidade deve estar materializada na interação entre as dimensões verbal e audiovisual para ser considerada como genuína, e não apenas efeito de didaticidade.

Para Charaudeau (2005), ainda, o discurso explicativo não é empregado pelo meio televisivo como um fim em si, um objetivo discursivo próprio, e sim um meio para

¹⁰⁰ Tradução livre do original em francês: « Soit que celle-ci la transforme par des reformulations ou même par un certain montage citationnel que lui enlève toute puissance explicative et la relègue au rang d’alibi explicatif. Soit que l’expert lui-même ait appris à parler selon l’imaginaire de simplicité qui est entretenu par la machine télévisuelle, ce qui a pour effet de lui donner un statut de spécialiste-vulgarisateur, qui parle non plus de son point de vue de savant, mais du point de vue, popularisée, de la machine télévisuelle. » (CHARAUDEAU, 2005, p. 262)

¹⁰¹ Tradução livre do original em francês: « Toute tentative d’explication de la part de la télévision d’information est donc le résultat d’une combinaison entre des types de parole à orientation argumentative et des scénarisations visuelles susceptibles de les renforcer ou de les illustrer. » (CHARAUDEAU, 2005, p. 264)

reforçar o contrato de informação midiática, captando o telespectador e o fidelizando ao provar sua credibilidade. Como já afirmamos anteriormente, acreditamos que essa conclusão se aplique também aos vídeos no YouTube.

A partir dessa consideração, Charaudeau (2005) vê no contrato midiático um obstáculo para o estabelecimento do discurso explicativo na televisão. Para ele, a finalidade de captação cria uma impossibilidade de “racionalidade explicativa” que impede que haja uma explicação demonstrativa no meio televisivo.

Tais afirmações sobre o meio televisivo não se traduzem diretamente no meio digital, tendo em vista as diferenças de recursos e especificidades que definem as duas mídias. Será necessário, portanto, observar em que medida o uso da explicação presente em nosso *corpus* concorda ou discorda das conclusões encontradas por Charaudeau (2005) para a televisão.

7. ANÁLISE DO MOVIMENTO DA DIDATIZAÇÃO: VERSÃO ANTERIOR DO PROGRAMA

O capítulo que segue apresenta a análise da videoaula de 2017, intitulada *Hora do ENEM | Gêneros Textuais e uma estudante multifacetada - Ep. 193*, agora pelo viés do movimento da didatização.

Retomando a análise do movimento do humor, nessa videoaula, o apresentador Land Vieira (AP, nas transcrições) recebe a Prof.^a Vanessa Reis (PR, nas transcrições) para realizar explicações e comentar sobre a resolução da questão. Já o momento de resolução em si é feito por uma professora convidada, a Prof.^a Josi Motta (PC, nas transcrições), da plataforma *online* paga de cursinho pré-vestibular Pró Universidade. Ainda, no bloco de descontração ao final do enunciado, o apresentador recebe a convidada Clara Ferrer (CO, nas transcrições) para uma entrevista descontraída sobre seu percurso educacional e profissional.

Em nossa análise, iniciaremos investigando, no âmbito da *construção composicional*, as articulações composicionais (BAKHTIN, 2010 [1924]) do enunciado e a relação entre elas, as quais dividimos entre blocos e as cenas e sequências que os compõem. Em seguida, no *conteúdo temático*, analisaremos como os objetos do conhecimento são recortados e apresentados no enunciado a partir de uma orientação social que inclui a intenção de didaticidade, a qual é materializada, por exemplo, por atividades discursivas e está associada, na videoaula, a outros objetivos discursivos, conforme discutido no capítulo teórico sobre didaticidade. Por fim, com relação ao *estilo* do enunciado, nossa perspectiva se voltará para a conjunção entre recursos verbais e audiovisuais, incluindo a relação entre entonação expressiva e gestos na fala dos participantes, bem como para a manifestação da didaticidade na orientação social (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) do enunciado, isto é, nas relações dialógicas travadas entre os participantes da interação sincrônica da videoaula, bem como deles com o interlocutor presumido.

7.1. O movimento de didatização na construção composicional da videoaula de 2017

Retomando pontos da análise do humor desse mesmo enunciado, identificamos na composição de ambas as videoaulas a divisão em articulações composicionais maiores e menores. As articulações composicionais maiores são os blocos que segmentam o

enunciado, enquanto as articulações menores são as cenas e sequências que compõem esses blocos.

Começamos, então, pelas articulações composicionais maiores, os blocos. Ao analisarmos a construção composicional dessa videoaula pelo viés do movimento do humor, ressaltamos a alternância entre tipos de blocos e a presença dos blocos de descontração nas extremidades do enunciado. No entanto, nesse momento, exploraremos como essa disposição também permite entrever aspectos do movimento de didatização presente nesse enunciado.

Vejam, primeiramente, como se comportam esses blocos quanto à duração de cada um em relação aos demais e quanto aos temas abordados em cada um:

Blocos	Minutagem e duração do bloco	Tópicos principais em discussão
Sketch inicial + Vinheta	00:00 – 00:59 (59s)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sketch</i> sobre o desespero do aluno em decorar normas gramaticais; • Comentário de AP relacionado ao funcionamento do ENEM.
1º bloco de conversa com professor	1:00 - 2:39 (1min39s)	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução da professora em cena; • Introdução sobre o tema “gêneros textuais” e sua importância na prova do ENEM.
1º bloco de resolução de questão	2:40 – 9:19 (6min39s)	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação do gênero de uma notícia e suas principais marcas textuais; • Revisão da definição de gênero textual;
2º bloco de conversa com professor	9:20 – 18:19 (8min59s)	<ul style="list-style-type: none"> • Comentários acerca da questão do bloco anterior e sua resolução por PC; • Aprofundamento na questão e nos objetos de conhecimento que ela menciona; • Relação do conceito de gêneros textuais com conceitos paralelos a ele associados: tipos textuais e funções da linguagem; • Abordagem da redação do ENEM <ul style="list-style-type: none"> ○ O tipo dissertativo-argumentativo cobrado na redação do ENEM;

		<ul style="list-style-type: none"> ○ Marcadores textuais que devem ou não ser utilizados na redação do ENEM; • Dica final referente à importância da leitura para o aluno.
Bloco de descontração: entrevista com ex-alunos	18:20 – 23:19 (4min59s)	<ul style="list-style-type: none"> • O caráter “multifacetado” da entrevistada; <ul style="list-style-type: none"> ○ Percurso da entrevistada entre diferentes cursos e carreiras. • Questões referentes à sua carreira enquanto leitora, enquanto escritora e enquanto estudante de cinema; • Dicas para escrever uma boa redação do ENEM.
Encerramento	23:20 – 24:12 (52s)	<ul style="list-style-type: none"> • Reforço da orientação sobre leitura para o aluno-interlocutor.
Tempo total do vídeo	24min12s	

Tabela 11: relação dos blocos e sua duração na videoaula de 2017, acrescida dos tópicos principais abordados em cada um

Ao observar a relação de blocos e a distribuição de temas entre eles, um dos primeiros aspectos que pode ser notado é que tanto o *sketch* inicial quanto os blocos de descontração e encerramento não abordam o objeto de conhecimento principal da videoaula – o gênero textual. O bloco de descontração trata de temas secundários que surgem ao longo da videoaula, como a redação do ENEM e a leitura, sendo que essa última também é retomada no encerramento do vídeo; já o *sketch* inicial tem como foco as normas gramaticais, objeto que não aparece em nenhum momento da videoaula.

Verifica-se, portanto, uma separação entre os momentos voltados à descontração/humor e os momentos concentrados na construção de conhecimento. A fronteira que os divide, no entanto, não é completamente impermeável, uma vez que, mesmo nos blocos voltados à descontração, encontramos orientações de ordem prática direcionadas ao aluno-interlocutor, como veremos na análise do conteúdo temático. Ao mesmo tempo, o movimento do humor não deixa de afetar os blocos voltados à construção de conhecimento, estando presente, por exemplo, na informalidade e na familiaridade que marcam a interação entre o apresentador e a professora, como vimos no capítulo de análise do movimento do humor.

Tal análise parece indicar que os movimentos de humor e de didatização estão presentes em todo o enunciado, porém com uma distribuição desigual entre as

articulações que o compõem, o que estabelece momentos distintos com suas próprias abordagens temáticas, seus próprios objetivos discursivos e que, por consequência, exigem de seu interlocutor diferentes reações responsivas. A análise da videoaula da versão mais recente, de 2019, poderá contribuir para essa reflexão.

Mesmo dentro dos momentos de construção de conhecimento, diferentes blocos representam etapas distintas do processo de ensino-aprendizagem. No 1º bloco de conversa com o professor, é feita a introdução do objeto de conhecimento principal a ser abordado – os gêneros textuais – e o estabelecimento de sua relevância dentro do contexto do ENEM, viés esse que, como veremos ao analisar o conteúdo temático, é a chave que orienta a forma como o conteúdo temático é apresentado e valorado.

Dispara-se, portanto, o “gatilho” para a intenção de didaticidade, para a necessidade de construção de conhecimento: o aluno-interlocutor reconhece uma falta em seu conjunto de saberes e a necessidade de adquirir conhecimento sobre o objeto em questão para atingir seus objetivos próprios, isto é, ser bem sucedido no ENEM.

Nesse primeiro momento, a apresentação do objeto de conhecimento é feita por um viés geral (em oposição a especializado) e desatualizado, uma vez que as informações apresentadas já são estabelecidas e não representam uma inovação no conjunto de saberes da área. Como veremos ao analisar o conteúdo temático, tal abordagem é guiada pela pressuposição de que o aluno-interlocutor já tenha tido contato com esse objeto anteriormente com maior ou menor profundidade. Dessa maneira, a videoaula assume o papel de reapresentar ao aluno-interlocutor informações que supostamente já conhece, reavivando sua memória (uma revisão, portanto), ou de complementar aquilo que ele já sabe.

Já no 1º bloco de resolução de questão, o enfoque muda: a partir da apresentação de uma situação concreta – no caso, a questão do ENEM –, o conhecimento é *ressignificado*, tornando-se *especializado*, uma vez que é operacionalizado para a resolução daquela questão específica, e *atualizado*, pois há a criação, naquele momento, de uma nova relação entre o objeto de conhecimento e as situações concretas às que ele se aplica. Ainda, a construção de conhecimento adquire contornos *subjetivos* e *individualizantes*, na forma como o objeto é recortado e adaptado segundo a orientação do enunciado a um interlocutor determinado.

Seguindo para o 2º bloco de conversa com o professor, há a retomada das orientações e conhecimentos trabalhados no bloco de resolução de questão com o intuito de reforçá-los, validá-los e aprofundá-los, fornecendo diferentes perspectivas sobre o

mesmo tópico que deem ao aluno-interlocutor uma compreensão mais completa do tema, solidificando a aquisição do conhecimento e ampliando seu escopo de aplicação. No caso do gênero textual, as falas da professora no 2º bloco de conversa com o professor trabalham não só aspectos contidos no conceito, como a diferença entre dois gêneros jornalísticos (notícia e editorial), mas também o situam em relação a outros conceitos paralelos, como tipos textuais e funções da linguagem.

Apresentamos, no gráfico a seguir, um esquema que resume esse processo:

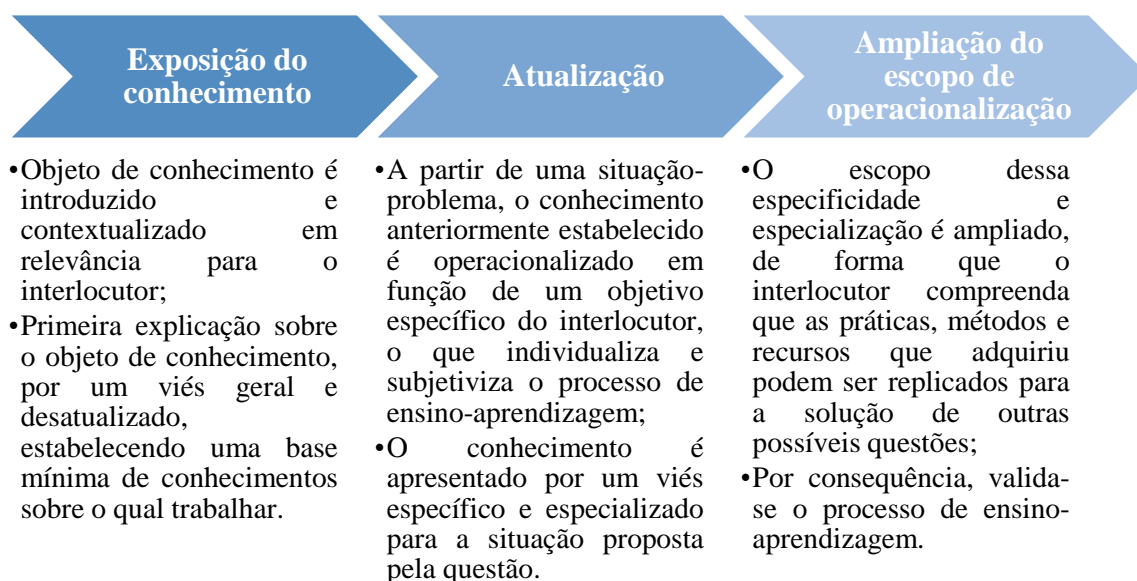


Gráfico 4: Esquemática do processo de abordagem e didatização do objeto de conhecimento ao longo dos diferentes blocos da videoaula.

No entanto, se analisarmos mais profundamente o 1º bloco de resolução de questão, verificamos a presença de momentos que materializam duas das três etapas da construção do conhecimento:

- *Momento de exposição do objeto de conhecimento sob uma perspectiva geral e desatualizada:*

PC - **lembra de gênero textuAL?... é um assunto BASTANte** cobrado na nossa prova de linguagens... enTÃO:: **Vale aTÉ:: conversar um pouquinho sobre ele... antes de irmos...** Ao texto da questão...

- *Momento de atualização e ressignificação do conhecimento apresentado a partir da questão:*

PC - **SABENdo Isso...** vamo conversar um pouquinho sobre TOdos esses gêneros da questão e principalmente... **delimitar QUAL É o GÊnero... DO NOSSO...** ((vira-se para a tela e retorna o slide para a tela do enunciado e as alternativas, depois volta a olhar a câmera)) **texto de apoio... BELEZA?**

Assim, esse bloco funciona como uma versão condensada da organização composicional da videoaula como um todo, o que pode ser relacionado ao fato de ele ser gravado separadamente do restante do enunciado e adicionado depois. Por conta disso, há uma separação clara entre as características dessa articulação composicional e as marcas temáticas, composicionais e estilísticas presentes no restante da videoaula e que a singularizam.

Como exemplos dessa diferenciação, o bloco possui um cenário distinto, introduz uma professora diferente da que falava até o momento e que só aparece nesse instante, possui recursos de apoio pedagógico próprios e utiliza uma forma distinta de se referir ao aluno-interlocutor (como veremos na análise do estilo da videoaula). Adicionalmente, o bloco é separado do restante do enunciado por uma animação de transição que se repete no início e no fim, caracterizando-o e delimitando-o, como comentamos no capítulo de análise do movimento do humor. Portanto, a separação dessa articulação do conjunto da videoaula traduz-se em diferenças em todos os níveis de sua composição, constituindo, portanto, um ponto de atenção ao longo do restante da análise.

Além de marcar o início e o fim do bloco de resolução de questão, encontramos o uso de cenas de transição separando o bloco de descontração dos anteriores e posteriores. Em ambos os casos, a cena consiste em um rápido corte para um plano detalhe em elementos do cenário, no qual a câmera faz o movimento de *zoom-in* (como no exemplo abaixo, que marca o encerramento do bloco de descontração). Logo em seguida, há outro corte para o plano da filmagem do bloco.



Figura 65: frame retirado da cena de transição entre o bloco de descontração e o encerramento da videoaula. O frame representa o movimento de zoom-in descrito como característico das cenas de transição no enunciado

Este tipo de cena de transição está presente também no meio do 2º bloco de conversa com o professor, o que faz com que ela difira da animação de transição que delimita o 1º bloco de resolução de questões por não ser exclusiva enquanto marca de um único bloco. No entanto, embora a separação do bloco de descontração em relação ao restante do enunciado seja menos nítida, ainda há tal separação, materializando a disjunção entre os momentos de humor/descontração e os momentos de construção de conhecimento.

Passamos, então, a observar as articulações composicionais menores que compõem os blocos, com foco no uso da montagem como recurso da didaticidade. Nesse nível, também encontramos diferenças entre os blocos, de modo que é necessário nos deter rapidamente na composição empregada em cada caso.

Iniciando pelos blocos de conversa, apresentamos a tabela a seguir, que traz um trecho do 2º bloco de conversa com o professor acompanhada de imagens que ilustram os planos utilizados, com o intuito de exemplificar a distribuição de planos que caracteriza esse momento:

Transcrição conversacional do trecho	Enquadramento empregado na duração do trecho
--------------------------------------	--

<p><i>[após transição, entra-se em uma cena de plano americano, em que AP está em posição frontal e PR está em perfil, em direção a AP]</i></p> <p>AP – a gente viu a questão noVENta e SEte da prova de linguagens e códigos... do enem dois mil e dezesseis SEGUNDA aplicação... ah... é do caderno AZUL hein?... ((vira-se para PR)) bom...</p>	
<p><i>[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]</i></p> <p>AP - professora dedicou... BASTANTE TEMpo no enunciado... depois checou as opções de resPOSTa... subliNHOU algumas palavras-CHAVE ((gestualiza com as mãos como se estivesse utilizando um marca-texto))... essa é uma estratégia boa pra fazer o enem?</p>	
<p><i>[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4, com movimento de zoom na câmera]</i></p> <p>PR – com certeza...</p>	
<p><i>[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que acena com a cabeça em concordância, demonstrando interesse pela feição]</i></p> <p>PR – pode perceBER...</p>	
<p><i>[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]</i></p> <p>PR - que ela deu... uma atenção especiAL ((aparece GC de PR em tela)) a esse enunciado... o enunciado às vezes parece BO::bo... parece meio desnecessário o aluno</p>	

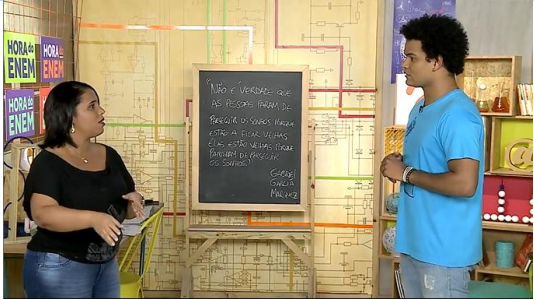






<p><i>[corte para plano americano perfil de PR e AP, olhando um para o outro]</i> PR - PUla o enunciado não NUM PUla... Fica no enunciado...</p>	
<p><i>[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]</i> PR - aLI é que tá o comando da questão... ali é o que TÁ o que que você tem que busCAR nas opções:... a professora di/é/leu o enunciado o enunciado procuRAva... o TEXto GÊnero textual né... QUE TEXTO é esse?... é um CON::to é uma noTÍ::cia... tão aLI tava o comando você vai procuRAR... QUAL é o gênero do texto... NÃO SÓ... procurar o gênero do texto:... “a::h eu vou adivinhar o gênero” não... pelo aSSUN::to... pelos elementos linGUÍSticos... tem essas palavras-CHAVes e depois vem o comando da questão...</p>	

Tabela 12: seqüência de enquadramentos empregados em um trecho do 2º bloco de conversa com o professor, especificamente do momento da primeira pergunta de AP

Ocorre a frequente alternância de meios primeiros planos focados em AP e PR – planos voltados à representação da expressão – com a inserção de alguns planos americanos – voltados à representação da movimentação – que exibem os dois participantes da interação em cena. O uso de planos de intimidade/expressão (segundo as classificações apresentadas em Gerbase (2012) que apresentamos no capítulo metodológico) demonstra o enfoque dado pelo enunciado para as expressões faciais e gestuais de ambos os participantes, direcionando assim o foco de atenção do aluno-interlocutor para esses elementos, os quais são componentes importantes da fala e integram a materialização da didatização como veremos na análise do estilo do enunciado.

Além disso, a constante alternância entre AP e PR contribui para representar a troca dialógica entre os dois participantes, dando ao aluno-interlocutor acesso tanto à fala da instância especialista (a professora) quanto às reações responsivas ativas da instância mediadora que, como veremos na seção sobre estilo, assume também a função de aluno ao longo do enunciado.

O bloco de descontração possui uma montagem similar, como demonstrado na tabela a seguir:

Transcrição conversacional do trecho	Enquadramento empregado na duração do trecho
<p>[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]</p> <p>AP – ((entonação exagerada, com pitch vocálico bem alto)) que hisTÓria é Essa...</p>	
<p>[corte para plano médio perfil de AP e CO, olhando um para o outro. Trilha sonora começa a diminuir até sumir]</p> <p>AP – você... É escritora... E faz cinema...</p>	
<p>[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]</p> <p>AP - já fez geoloGIA... como assim? ((pitch vocálico alto)) ((balança os braços e apresenta feição de confusão))</p>	
<p>[corte para plano americano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]</p> <p>[aparece GC de CO, em que se lê “Clara Ferrer – Escritora e estudante de cinema”]</p> <p>CO – é... ah eu sempre escrevi tipo desde de... na verdade desde antes de aprender a escrever eu...</p>	
<p>[corte para close-up de AP, 3/4, que olha com surpresa e acena com a cabeça em concordância]</p> <p>CO - ditava pra minha mãe escrever poesias</p>	




<p><i>[corte para meio primeiro plano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]</i> CO - pra mim assim...</p>	
<p><i>[corte para close-up de AP, 3/4, que sorri e ergue as sobrancelhas em sinal de surpresa]</i> CO - e:: nunca encarei isso como profissão</p>	
<p><i>[corte para meio primeiro plano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]</i> CO - pra mim era uma coisa que eu fazia na minha vida tipo respirar e andar...</p>	


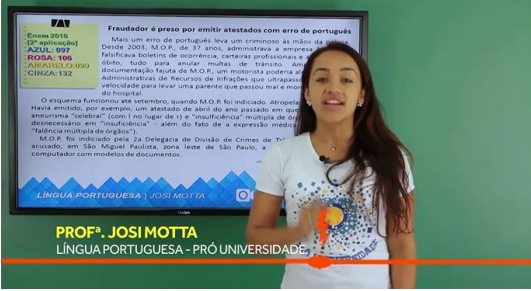

Tabela 13: sequência de enquadramentos empregados em um trecho do bloco de descontração, que engloba a primeira pergunta de AP e parte da resposta de CO

Como apontado na análise da construção composicional desse enunciado pelo viés do movimento do humor, o bloco de descontração é marcado por um uso de planos mais fechados do que no resto do enunciado. Assim, no lugar da alternância entre meio primeiro planos, a montagem alterna primeiros planos, ou *close-ups*, de AP e PR, com interpolações de planos um pouco mais abertos, como o plano americano (além de um exemplo de meio primeiro plano usado com o mesmo ângulo), e um plano de fato aberto no início do quadro, estabelecendo a ambientação e a posição dos participantes da interação entre si.

No bloco de descontração, por consistir em uma entrevista, há uma alternância ainda mais frequente e dinâmica entre planos que focam em AP e em PR, disposição que dialoga com formas composicionais típicas do discurso televisivo, segundo Charaudeau (2005). AP que, aqui, representa o papel de apresentador/mediador ao assumir a instância de apresentador, aparece constantemente em cena (há planos individuais de CO no restante do bloco, porém em menor número), de maneira que sua presença, ao mesmo

tempo em que permite o acesso do aluno-interlocutor às suas reações responsivas ativas, media a percepção que esse tem da figura e da fala de CO.

Por fim, abordamos o bloco com uma montagem distinta do restante do enunciado, dada a sua situação de produção separada da que caracteriza a videoaula. Para tanto, expomos na tabela a seguir um exemplo da montagem presente nessa parte:

Transcrição conversacional do trecho	Enquadramento empregado na duração do trecho
<p>[após transição, entra-se em uma cena de meio primeiro plano frontal de PC, atrás da qual encontra-se uma televisão que transmite uma apresentação de slides controlada por PC. Na tela, há o logo da plataforma Pró-Universidade no canto superior esquerdo, o logo do Hora do ENEM no canto inferior direito e, em diagonal no meio da tela, o texto “LÍNGUA PORTUGUESA – PROF.^a JOSI MOTTA”]</p> <p>PC – ((aponta para a câmera e pisca com um olho)) - bora LÁ?...</p>	
<p>[PC vira-se para a tela para passar o slide, no qual agora lê-se o texto da questão número 97 do ENEM 2016 (2ª aplicação) do caderno azul.]</p> <p>PC ((vira-se novamente para a câmera)) – SEGUINTE... A primeira dica É... ((aparece o GC de PC na tela: “Prof.^a Josi Motta // Língua Portuguesa – Pró Universidade”)) LEIA... PRIMEIRAMENTE o enunciado... para DEPOIS... JÁ sabendo o que a questão solicita... fazer a leitura do texto... é uma dica que serve tanto para a prova de LINGUAGENS... como para as demais provas... ((fecha um dos olhos)) vamos fazer/vamos... seGUI-LA? ((vira-se para a tela para passar o slide)) vamos LÁ</p>	
<p>[corte para tela cheia com o enunciado e as alternativas da questão]</p> <p>PC – PRIMEIRO o enunciado ENTÃO... “O TEXTO apresentado... trata da prisão de um fraudador... que emitia documentos com erros de escrita... TENDO em vista... ((as palavras “assunto, a organização” e “recursos linguísticos” são sublinhadas em vermelho na tela)) o ASSUNTO... a ORGANIZAÇÃO... bem como os RECURSOS LINGÜÍSTICOS... dePRENDE-se que esse texto É... UM... ou é uma...”</p>	<p>O texto apresentado trata da prisão de um fraudador que emitia documentos com erros de escrita. Tendo em vista o assunto, a organização, bem como os recursos linguísticos, deprende-se que esse texto é um(a)</p> <ol style="list-style-type: none"> conto, porque discute problemas existenciais e sociais de um fraudador. notícia, porque relata fatos que resultaram no indiciamento de um fraudador. crônica, porque narra o imprevisto que levou a polícia a prender um fraudador. editorial, porque opina sobre aspectos linguísticos dos documentos redigidos por um fraudador. piada, porque narra o fato engraçado de um fraudador descoberto pela polícia por causa de erros de grafia. 

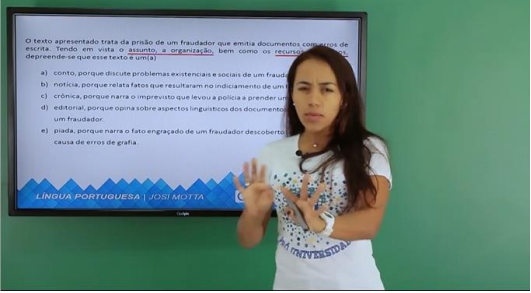
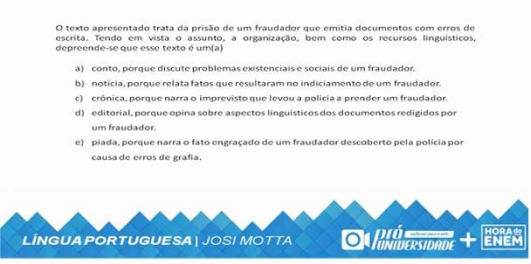
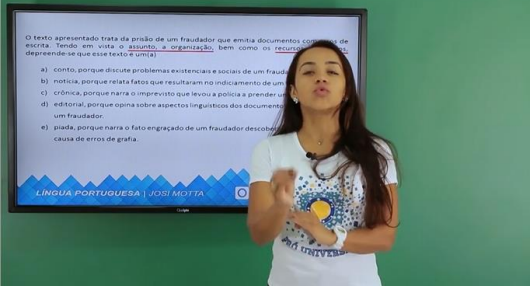
<p>[<i> corte para meio primeiro plano frontal de PC</i>]</p> <p>PC ((vira-se para a câmera)) ((levanta os antebraços, em sinal de pedir calma)) - pera lá... apenas com o enunciado eu ainda não consigo saber o que a questão solicita... ((leva as mãos em direção à tela da televisão)) NEste caso específico... nós precisamos... PELO MENOS ESPIAR... as ALTERNativas... obSERva comigo fazendo uma leitura geral... ((vira-se para a tela))</p>	
<p>[<i> corte para tela cheia com o enunciado e as alternativas da questão</i>]</p> <p>PC – “letra A... conto... letra B... notícia... letra C... crônica...” OPA::</p>	
<p>[<i> corte para meio primeiro plano frontal de PC</i>]</p> <p>PC – SÓ pelas alternativas sem fazer uma leitura COMPLEta... nós já sabemos:: o que.. a questão soliCita... ela vai trabalhar... com o REconhecimento do GÊNERO TEXTUAL EMPREGADO... ((franze a testa)) lembra de gênero textuAL?... é um assunto BASTANte cobrado na nossa prova de linguagens... enTÃO:: VAle aTÉ:: conversar um pouquinho sobre ele... antes de irmos... Ao texto da questão...</p>	

Tabela 14: *sequência de enquadramentos empregados em um trecho do 1º bloco de resolução de questão, que engloba desde o seu início até a leitura das alternativas*

Nesse caso, como há apenas uma participante em cena, a alternância entre planos torna-se mais espaçada e menos diversa. Há apenas um enquadramento sendo empregado, um meio primeiro plano frontal de PC, com a televisão em que o *slide* é exibido em segundo plano, o qual é substituído por vezes pela exibição desse *slide* em tela cheia. Portanto, o aluno-interlocutor tem uma única via de acesso a PC, a partir da qual pode observar suas expressões faciais e gestuais acompanhando sua fala.

Destacamos, aqui, o fato de PC aparecer sempre em um ângulo frontal, em oposição aos demais participantes da videoaula, que são filmados predominantemente em um ângulo 3/4. Tal diferença composicional dialoga com uma diferença estilística: enquanto PC dirige sua fala diretamente à câmera e ao aluno-interlocutor, os demais participantes dialogam entre si, com formas distintas de inscrever materialmente o aluno-interlocutor no enunciado, como exploraremos na seção sobre estilo.

Além disso, a alternância entre o plano em que PC é exibida – tendo como segundo plano os *slides* que servem como recurso de apoio pedagógico – e a exibição do *slide* em tela direciona a atenção e do foco do aluno-interlocutor ora na fala de PC, ora no texto da questão.

7.1.1. Síntese das considerações apresentadas

Abordando, primeiramente, as articulações composicionais maiores – os blocos, observamos a separação entre os momentos mais caracteristicamente humorísticos e/ou de descontração e os momentos voltados à construção de conhecimentos propriamente dita. Tal separação é marcada, inclusive, por cenas de transição entre os blocos, que delimitam fronteiras entre esses dois momentos distintos. No entanto, essa separação não é estanque, uma vez que há movimento do humor nos blocos de didatização do conteúdo, ao mesmo tempo em que há movimento da didatização nos blocos humorísticos/de descontração.

Por sua vez, os blocos de didatização do conteúdo representam diferentes momentos do processo de construção de conhecimento: os blocos de conversa com o professor assumem a função de apresentar o objeto de conhecimento, justificar sua abordagem, definir sua relevância e fornecer as primeiras definições, tudo sob um viés generalizado, desatualizado, já estabelecido. Ainda, se aparecem depois de um bloco de resolução de questão, eles retomam aspectos do conhecimento transmitido e os comentam, dando-lhes maior aprofundamento e expansão do escopo de aplicação. Já os blocos de resolução de questão são responsáveis pela atualização do conhecimento novo apresentado em função de uma situação-problema, representada pela questão do ENEM a ser resolvida. Assim, o conhecimento é solidificado ao mesmo tempo em que se torna funcional e pode ser operacionalizado pelo aluno.

Nesse sentido, a alternância entre blocos identificada no movimento do humor toma um novo propósito com relação ao movimento da didatização: a de variar entre os diferentes momentos da construção de conhecimento, fazendo com que o processo se dê efetivamente. Ainda, o bloco de resolução de questão nesse enunciado representa uma versão condensada de todo o processo de construção de conhecimento, concentrando as três etapas apresentadas.

Em um segundo nível das articulações composicionais – as cenas e sequências –, novamente identifica-se a presença da alternância, tanto entre planos de intimidade e planos de posicionamento, quanto entre quem é a figura focada pela câmera, o falante ou

seu interlocutor. Essas alternâncias não só possuem o efeito de tornar dinâmica a montagem da videoaula, captando a atenção e interesse do aluno-interlocutor, como também permitem a ele acessar mais informações, como, por exemplo, as expressões faciais e corporais tanto de quem fala quanto de quem está na posição de interlocutor.

A montagem também é empregada para criar diferenciações entre os blocos, seja entre os blocos de resolução de questão e os de conversa com o professor, seja entre esses e o bloco de descontração. Ainda, no enunciado em questão, o bloco de resolução de questão se diferencia dos demais ao ser gravado separadamente e posteriormente adicionado à videoaula.

A mesma coisa se dá com relação ao bloco de descontração: além de ser separado do restante do enunciado por cenas de transição, o bloco possui uma montagem distinta, com planos mais fechados do que no restante do enunciado. O foco, então, está em estabelecer intimidade entre o aluno-interlocutor e os participantes da interação, bem como dar ao primeiro acesso à expressividade facial e corporal dos últimos.

7.2. O movimento de didatização no conteúdo temático da videoaula de 2017

Antes de analisar como o enunciado em questão aborda os objetos que toma como conteúdo temático, segundo uma orientação social específica, devemos considerar que, ao se propor como um curso de preparação dos estudantes para prestar o ENEM, ele reflete e refrata a própria seleção e abordagem que o exame faz dos objetos do conhecimento que são cobrados na prova – no caso específico de nosso *corpus*, da área de Linguagens.

Dessa maneira, primeiramente, analisaremos aspectos da orientação social que motiva a seleção e a abordagem dos conteúdos pela prova do ENEM, para o que investigamos as relações dialógicas entre as Matrizes de Referência do ENEM, especificamente da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2012b), e os PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) (BRASIL, 2000a; 2000b).

7.2.1. Relações dialógicas entre as Matrizes de Referência do ENEM e os PCNEMs: abordagens dos objetos de estudo da área de Linguagens

Embora não tenham sido escolhidas para o *corpus* segundo este critério, tanto essa videoaula quanto a de 2019 (analisada no capítulo seguinte) selecionam objetos similares da área de Linguagens e suas tecnologias – os *gêneros textuais*, sendo que (como se nota desde o título) o vídeo mais antigo faz uma abordagem mais generalizada e o vídeo mais

recente, uma mais específica, centrada nos gêneros publicitários. Isso está, provavelmente, relacionado à forma como o próprio ENEM cobra este conteúdo na prova, conforme as Matrizes de Referência da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2012b).

Segundo Cordeiro e Morini (2020), a divisão das disciplinas por áreas do conhecimento surge, na história das políticas educacionais brasileiras, com os PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) em 2000 (BRASIL, 2000a; 2000b), os quais, por sua vez, tomam como base o texto da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) (BRASIL, 1996). Para os autores:

Esses documentos [os PCNEMs] não se caracterizam como pressupostos legais, mas como recomendações com conteúdos mínimos. A novidade é que, desde então, as disciplinas passam a se organizar em áreas do conhecimento, cada uma em seu respectivo eixo temático e com a presença marcante dos temas transversais. (CORDEIRO; MORINI, 2020, p. 890)

Especificamente no ENEM, os autores apontam a entrada dessa categorização das áreas do conhecimento na reformulação que o exame sofre em 2009, constituindo o “Novo Enem”, com o formato similar ao que conhecemos hoje (antes das atuais reformas de 2020 e 2021, com a implantação do ENEM digital), e que é o ponto de partida dos vídeos analisados. Já a área de Linguagens, Códigos e Tecnologias tomará a forma que conhecemos atualmente pela primeira vez no edital de 2011, com a inclusão dos itens Literatura e Tecnologias da Informação e Comunicação.

Na edição de 2009, surgem ainda as Matrizes de Referência do ENEM, que são compostas por cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento e uma matriz de referência específica a cada área; essa, por sua vez, é constituída por competências e suas respectivas habilidades; além disso, ao fim do documento, encontram-se objetos de conhecimento associados a cada matriz específica. Para as edições de 2017 e 2019 do ENEM, as quais são relevantes para nosso *corpus*, ambos os editais indicam a Matriz de Referência de 2012, desde então consolidada como um documento em si, separado do edital anual e, portanto, menos submetido a mudanças a cada edição do exame.

Segundo Cordeiro e Morini (2020), esse documento base do ENEM, publicado pela sua agência reguladora, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), apresenta similaridades com a metodologia educacional

que embasa os PCNEMs (estes foram constituídos em épocas próximas, uma vez que o surgimento do ENEM em seu formato antigo data de 1998) e, mais recentemente, a BNCC (BRASIL, 2018), principalmente no uso dos conceitos “competência” e “habilidades”, além da valorização da contextualização e da interdisciplinaridade.

O uso dos conceitos de competências e habilidades é, portanto, um aspecto que aproxima tanto os PCNEMs (BRASIL, 2000a; 2000b) quanto as Matrizes de Referência do ENEM (BRASIL, 2012b) e, ainda, a BNCC (BRASIL, 2018). No entanto, é crescente a produção acadêmica crítica à sua utilização como parâmetro para a organização, a concepção e a avaliação do processo de construção de conhecimento no âmbito escolar, ainda mais a partir da homologação da versão final da BNCC.

Trabalhos como os de Vieira e Feijó (2018) e Venco e Carneiro (2018) traçam uma ligação entre o emprego desses termos por tais documentos oficiais e “a adoção de um projeto neoliberal para a educação, o qual persegue as demandas internacionais voltadas à lógica da mensuração de resultados e padronização mundial da educação, sendo a BNCC ferramenta fulcral nessa edificação.” (VENCO; CARNEIRO, 2018, p. 1). Ainda, segundo Vieira e Feijó (2018), nesse modelo pedagógico, os objetos de conhecimento ficam subordinados às competências e habilidades, adquirindo então um valor instrumental, prático, utilitário, que está ligado à sua objetificação e, por fim, sua transformação em *commodity*.

Uma vez que o foco de nosso trabalho está na análise e reflexão metalinguística sobre as videoaulas enquanto enunciados, não nos aprofundaremos aqui em tais discussões. Dentro de nosso escopo, o que nos interessa é identificar as reflexões e refrações materializadas em cada um dos documentos ao aderirem a esse modelo pedagógico e como isso indica uma cadeia discursiva entre eles.

De fato, identificamos que, no caso de Linguagens e suas tecnologias, das nove competências apresentadas na Matriz, seis possuem redação idêntica ou similar às competências da área presentes nos PCNEMs (BRASIL, 2000b), o que nos dá segurança para estabelecer que os PCNEMs são, senão uma referência direta, pelo menos uma inspiração para as Matrizes de Referência do ENEM¹⁰².

¹⁰² Optamos por analisar as relações dialógicas entre o ENEM e os PCNEMs, e não a BNCC, uma vez que ambos os editais aqui analisados se baseiam nas Matrizes de Referência lançadas em 2012, ao passo que a BNCC, embora tenha sua primeira versão lançada já em 2015 (CORDEIRO; MORINI, 2020), tem a versão final aprovada apenas em 2018. Consideramos, portanto, que as discussões envolvidas no processo de

Tendo estabelecido a existência de uma cadeia discursiva entre os dois documentos, podemos passar a averiguar até que ponto há ainda uma paridade de pensamento e posição ideológica, especificamente com relação à área de Linguagens e suas tecnologias. Primeiramente, partimos dos próprios objetivos do ENEM com relação ao exame e seus resultados, para entender em que sentido se dá a abordagem dos objetos de conhecimento no enunciado da prova. Para tanto, voltamos ao edital do ENEM de 2017 (BRASIL, 2017) (ano de produção da videoaula analisada), em que encontramos:

1.7 O Enem 2017, regulamentado por este Edital, tem como finalidade precípua *a Avaliação do Desempenho Escolar e Acadêmico ao fim do Ensino Médio*, em estrito cumprimento ao disposto no art. 206, inciso VII, no art. 209, inciso II, ambos da Constituição Federal; no art. 9º, inciso VI, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; no art. 1º, incisos II, IV, V, VII e VIII da Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997; e à Portaria/MEC nº 468, de 3 de Abril de 2017.

1.8 Os resultados do Enem deverão possibilitar:

1.8.1 a constituição de parâmetros para a autoavaliação do PARTICIPANTE, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;

1.8.2 a criação de referência nacional para *o aperfeiçoamento dos currículos do Ensino Médio*;

1.8.3 *a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior*, especialmente a ofertada pelas Instituições Federais de Educação Superior;

1.8.4 o acesso a programas governamentais de financiamento ou o apoio ao estudante da educação superior;

1.8.5 a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho;

1.8.6 o desenvolvimento de *estudos e indicadores sobre a educação brasileira*.

1.9 *Facultar-se-á a utilização dos resultados individuais do Enem como mecanismo de acesso à Educação Superior ou em processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho.* (BRASIL, 2017, p. 47, grifos meus).¹⁰³

Conforme os grifos no documento evidenciam, o ENEM está necessariamente vinculado a uma avaliação conclusiva do Ensino Médio no Brasil, com vistas à análise e ao aprimoramento desse próprio processo. O objetivo de ordem mais prática, que motiva os estudantes a prestarem o exame, isto é, a possibilidade de acesso à educação superior pública, é, para o ENEM, um objetivo secundário que não representa o foco da realização

consolidação da BNCC podem ter influenciado os editais do ENEM à época, porém a influência dos PCNEMs penetra mais profundamente na concepção das Matrizes de Referência do ENEM, o que se mostra pela referência que o texto das Matrizes faz ao texto dos PCNEMs, explicitada nesse trecho.

¹⁰³ No edital do ENEM de 2019 (BRASIL, 2019a), encontramos uma cláusula com redação semelhante (cf BRASIL, 2019a, p. 59-60), de maneira que a análise aqui feita vale também para a videoaula elaborada em 2019.

do exame, sendo facultativa a utilização dos resultados individuais do ENEM para esse fim específico.

Desse modo, a abordagem feita pelo exame deve ir ao encontro daquela que embasa o Ensino Médio no Brasil, para que os resultados dessa avaliação reflitam efetivamente o estado das aprendizagens dos alunos após a conclusão do ensino básico. De fato, ao compararmos os PCNEMs (BRASIL, 2000b) e as Matrizes de Referência do ENEM (BRASIL, 2012b), verificamos a existência de uma relação dialógica de concordância em suas propostas sobre qual deve ser o objeto e o enfoque da área de Linguagens e suas tecnologias.

Nos PCNEMs de Linguagens, Códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2000b), a visão de linguagem no documento é bastante similar à de Bakhtin e o Círculo (inclusive, as obras “Marxismo e Filosofia da Linguagem” e “Estética da Criação Verbal” são citadas em sua bibliografia¹⁰⁴). Propõe-se a linguagem enquanto herança social, realidade antecedente ao próprio pensamento, e que tem como objetivo a interação social:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo. (BRASIL, 2000b, p. 5)

Além disso, o documento propõe a linguagem verbal, ou fala, como um meio de o ser humano representar, organizar e transmitir o pensamento em suas práticas sociais, reproduzindo e transformando espaços produtivos. Ainda, delimita a linguagem verbal da não-verbal, ao mesmo tempo reconhecendo seus cruzamentos verbovisuais, audiovisuais, audioverbovisuais etc.

Já para a disciplina de Língua Portuguesa, especificamente, o enunciado dos PCNEMs estabelece uma polêmica velada¹⁰⁵ com relação a uma cadeia discursiva de

¹⁰⁴ Em determinada altura do documento, Mikhail Bakhtin é citado nominalmente: “Nas práticas sociais, o espaço de produção de sentidos é simultâneo. Nesse, as linguagens se estruturam, normas (códigos) são compartilhadas e negociadas. Como diz Bakhtin, a arena de luta daqueles que procuram conservar ou transgredir os sentidos acumulados são as trocas lingüísticas, relações de força entre interlocutores.” (BRASIL, 2000b, p. 6)

¹⁰⁵ A polêmica velada, segundo Bakhtin (2013 [1963]), é uma modalidade de discurso bivocal em que o discurso do outro é repellido pelo discurso do autor. Tal discordância, no entanto, não é expressa diretamente, e sim subentendida, moldando a maneira como o objeto do discurso (fonte do choque entre discursos) é apresentado. Por consequência, o discurso do outro influencia de dentro para fora o discurso

enunciados ditos tradicionais do contexto escolar, sejam textos didáticos, aulas, avaliações, etc., como mostram os trechos:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. Tomemos como exemplo um acontecimento escolar. A professora ensinou que “azul, verde, branco, as cores em geral” eram adjetivos e solicitou que os alunos construíssem frases com as palavras. Um dos alunos escreveu: “O azul do céu é bonito. O branco significa paz etc”. Logicamente, um X foi colocado sobre as frases. O porquê, o aluno nunca soube. (BRASIL, 2000b, p. 16)

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. (BRASIL, 2000b, p. 16)

Quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim pode ser caracterizado, em geral, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar. (BRASIL, 2000b, p. 16)

Por meio desses trechos, observa-se uma polêmica na forma como a gramática é abordada por enunciados escolares anteriores aos PCNEMs: centrada na nomenclatura e na correção da norma, sem conexão com as outras áreas de estudo da Língua Portuguesa, bem como descolada dos usos linguísticos práticos, isto é, do texto. Assim, os PCNEMs polemizam com toda uma tradição de ensino do Português como língua materna que os antecede, o que representa a consolidação de uma onda de mudanças no ensino de Língua Portuguesa advinda desde os anos 1980 e que tem como um de seus expoentes João Wanderley Geraldi (cf. “O texto na sala de aula” (GERALDI, 1985 [1984])). A orientação para o ensino de Língua Portuguesa passa a ser a tomada do texto como objeto central ou unidade básica de ensino, e não mais a frase ou sentença, sob influência de teorias e estudos do texto e do discurso, incluindo a entrada da linguística textual e da própria teoria bakhtiniana no cenário acadêmico nacional.

do autor: “A ideia do outro não entra ‘pessoalmente’ no discurso, apenas se reflete neste, determinando-lhe o tom e a significação. O discurso sente tensamente ao seu lado o discurso do outro falando do mesmo objeto, e a sensação da presença desse discurso lhe determina a estrutura.” (BAKHTIN, 2013 [1963], p. 224-225)

Em concordância com essa nova posição ideológica que toma a frente nas discussões de ensino de Língua Portuguesa, os PCNEMs estabelecem como objetivo do ensino da disciplina na escola o estudo da língua com vistas a atingir um saber linguístico amplo, partindo da comunicação como base das ações. O documento orienta para o texto como unidade básica da linguagem verbal e para o aluno como produtor de textos, o que motiva uma “opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais.” (BRASIL, 2000b, p. 18). O processo de ensino/aprendizagem deve, então, pautar-se pela interação entre língua e linguagem, considerando-as em um processo discursivo do qual os alunos também fazem parte:

Essa concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em contraposição às concepções tradicionais, deslocadas do uso social. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000b, p. 18)

Assim, os PCNEMs estabelecem, para a área de Linguagens como um todo, qual deve ser o objeto de conhecimento, bem como a maneira de abordá-lo. Podemos comparar esse objeto, então, com o que a Matriz de Referência do ENEM propõe enquanto objetos de conhecimento da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

No caso das videoaulas de nosso *corpus*, três objetos de conhecimento parecem estar em jogo:

- *Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação* - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.
- *Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos* - Organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico semânticas).
- *Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística* - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto. (BRASIL, 2012b, p. 14-15, grifos do autor)

Assim, pela comparação entre os objetos do conhecimento propostos pelos PCNEMs e pela Matriz de Referência do ENEM, identificamos uma visão convergente de linguagem cujo enfoque está em seus aspectos dialógicos, socioculturais, históricos e interacionistas. O texto continua sendo a unidade central do estudo da linguagem verbal, entendido como um produto de um contexto de produção, dos participantes envolvidos, do gênero e esfera em questão, das escolhas de construção do texto, das ideias expressas etc. No entanto, esses aspectos são menos um recurso para análise e interpretação, e mais elementos a serem identificados e apreendidos de textos distintos.

Essa diferença entre concepções é ainda mais clara ao compararmos as competências propostas para a área de Linguagens pelos PCNEMs e pela Matriz de Referência do ENEM. Como anteriormente apontado, muitas das competências da Matriz de Referência correspondem exatamente às dos PCNEMs, de modo que não será necessário reproduzirmos os dois trechos. Para nosso caso específico, interessa-nos, especificamente, duas das competências da Matriz de Referência do ENEM:

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras. (BRASIL, 2012b, p. 3, 4, grifos do autor)

No documento dos PCNEMs, a competência que corresponde à de número 6 na Matriz de Referência do ENEM é acompanhada por um texto complementar, o qual orienta que a linguagem se torne objeto de reflexão e análise na escola, a partir da

interrelação da área de Linguagens com as demais, de modo a promover um aprofundamento da capacidade de compreensão e reflexão crítica do aluno com relação à capacidade da linguagem de carregar significações para além de seus aspectos formais:

O exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem. (BRASIL, 2000b, p. 7)

Já na Matriz de Referência do ENEM, como reproduzido anteriormente, encontramos uma perspectiva mais objetiva, uma vez que esse enunciado deve estabelecer critérios concretos a partir dos quais o aluno será avaliado. Assim, as orientações dos PCNEMs são condensadas na habilidade do aluno de: diferenciar enunciados de gêneros distintos, a partir da identificação de elementos de seu conteúdo temático e sua construção composicional; e discernir as funções da linguagem predominantes em um enunciado. Ainda, a Matriz de Referência propõe como habilidade dessa competência “reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional” (BRASIL, 2012b, p. 3), a qual destoa das anteriores por não se tratar da análise de aspectos discursivos.

Tais habilidades diferem da proposta dos PCNEMs para essa competência, uma vez que elas não abordam a análise de nenhum aspecto extraverbal dos enunciados, nem a reflexão crítica sobre seus sentidos. No ENEM, portanto, o foco recai sobre os elementos verbais do enunciado, junto a questões associadas a teorias formalistas – como as funções da linguagem. Além disso, propõe-se que a ação do aluno deve ser de reconhecimento e identificação, e não de reflexão e interpretação críticas.

Já no caso da competência de número 7, há uma diferença ainda maior entre os documentos: a leitura dos PCNEMs mostra que essa aparece, nesse documento, voltada para o estudo comparado e crítico de teorias de linguagem, enquanto na Matriz, a competência se refere ao reconhecimento de elementos extraverbais e de estratégias argumentativas de um texto.

Portanto, a comparação entre os PCNEMs e a Matriz de Referência do ENEM corrobora a existência de uma influência do primeiro sobre o segundo, o que justifica a convergência de posicionamentos ideológicos, principalmente com relação à concepção de linguagem que embasa ambos os documentos. Além disso, observam-se semelhanças

na maneira de abordar esse objeto de conhecimento, uma vez que ambos os documentos optam pelo estudo do texto como objeto central de análise, ainda que com algumas diferenças nos aspectos do texto a serem analisados e na finalidade desse estudo. De um lado, os PCNEMs sugerem um trabalho de análise aprofundada nos elementos verbais e extraverbais do enunciado com vistas a uma reflexão crítica sobre os usos linguísticos em contexto social. Do outro lado, o ENEM possui uma abordagem mais focada em questões formais, utilizando o estudo do texto como modo de o aluno realizar sua identificação, categorização e classificação em meio aos gêneros e esferas.

Tal cenário parece indicar um processo de adaptação do exame às mudanças na relação da disciplina de Língua Portuguesa com o seu objeto de estudo, o que dialoga, inclusive, com um esforço generalizado do ENEM de atualizar a forma como trata o conhecimento como um todo, conforme apontam Cordeiro e Morini (2020, p. 901):

Esse “romper” com a centralidade das disciplinas parece ter sido atendido pelo Enem. O exame, embora possua uma média de questões dentro das disciplinas que compõem cada área do conhecimento, tem como uma das características a interdisciplinaridade (CAVALCANTE et al, 2006; PRIMI et al, 2001; RAMOS, 2002), em que o conhecimento prévio raramente é necessário, pelo menos na forma de definições conceituais (BIZZO, 2003).

O ENEM é marcado e reconhecido pela sua abordagem menos conteudista e mais contextual e interdisciplinar, quando comparado a alguns vestibulares. É já parte do *campo aperceptivo de percepção do discurso*¹⁰⁶ dos alunos brasileiros – que constituem o interlocutor presumido de nosso *corpus* – o fato de que, no ENEM, importa menos saber uma data ou uma fórmula de cor – ou, no caso das Linguagens, uma regra gramatical –, e mais saber *aplicar* estes conhecimentos específicos nas situações que as questões apresentarem.

Dessa maneira, é como se o exame ficasse em um meio caminho entre uma abordagem dita tradicional, geralmente associada à cobrança do conteúdo como fim em si mesmo, desvinculado de uma situação real de materialização desse saber, e novas metodologias, que têm o conteúdo como ferramenta para construção crítica do conhecimento em diálogo com o aluno. Situa-se, então, em um meio-termo entre “conteudismo” e reflexão crítica: não exige dos seus alunos a reprodução automatizada de fórmulas e métodos previamente decorados; ao mesmo tempo, consiste em um exame

¹⁰⁶ Conforme definição de Bakhtin (2016 [1952-1953]) fornecida na nota de rodapé 52.

geral de avaliação de aprendizagens, formado por perguntas de múltipla escolha em que apenas uma das alternativas é a resposta correta.

Esse conhecimento compartilhado sobre o modo como o exame se organiza afeta, também, as práticas de estudo dos alunos com relação ao ENEM, o que, por consequência, influencia o tratamento dos objetos de conhecimento pelo *Hora do ENEM* ao serem transformados em conteúdo temático: por uma abordagem também contextual, pragmática, voltada à aplicação dos conteúdos aprendidos na resolução do exame e suas questões. É o que passamos a analisar.

7.2.2. Como a videoaula de 2017 seleciona e apresenta os objetos de conhecimento

Na videoaula de 2017, o objeto do conhecimento abordado é o conceito de “gênero textual”, como se nota pelo próprio título: *Hora do ENEM | Gêneros Textuais e uma estudante multifacetada - Ep. 193*. Por meio do título, portanto, o enunciado se orienta socialmente para o aluno-interlocutor tanto pelo viés do objeto abordado, que o aluno desconhece e deseja conhecer, quanto pelo viés do interesse e curiosidade com relação à “estudante multifacetada”, que é entrevistada no bloco de descontração.

Ressaltamos que, enquanto a Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2012b) utiliza o termo “gêneros textuais”, os PCNEMs (BRASIL, 2000b) optam por “gêneros discursivos”, dialogando com sua orientação bakhtiniana já apontada. Há, portanto, uma escolha terminológica feita pelo documento que orienta o ENEM e que pode estar relacionada às diferenças na abordagem que estes dois documentos fazem do mesmo objeto empírico.

Por um lado, os PCNEMs (BRASIL, 2000b) trazem o gênero discursivo como um produto da natureza social da língua, de maneira que:

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever. As paixões escondidas nas palavras, as relações de autoridade, o dialogismo entre textos e o diálogo fazem o cenário no qual a língua assume o papel principal. (BRASIL, 2000b, p. 21)

Nesse trecho, o documento estabelece que os gêneros discursivos devem ser estudados junto aos alunos não só pela identificação de seus aspectos verbais, mas também pela influência dos aspectos extraverbais sobre eles. Conforme a segunda

competência de Língua Portuguesa trazida no documento (de onde foi retirado o trecho acima), o aluno deve ser capaz de:

Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas). (BRASIL, 2000b, p. 20)

Já na Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2012b), os gêneros textuais aparecem no primeiro objeto do conhecimento listado:

Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas. (BRASIL, 2012b, p. 14, grifos do autor)

Entre os objetos do conhecimento, incluem-se, ainda: o estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos; o estudo do texto literário e seus gêneros; e o estudo dos gêneros digitais.

Nas competências, por sua vez, há apenas três habilidades que mencionam gêneros:

H18 (C. 6) - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

[...]

H21 (C. 7) - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

[...]

H25 (C. 8) - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro. (BRASIL, 2012b, p. 3-4)

Nos três casos, verifica-se que a habilidade exigida do aluno é de ordem formal, isto é, ele deve conseguir “identificar”, “reconhecer” determinados elementos ou aspectos que estejam presentes em gêneros e tipos textuais ou que os caracterizem, contribuindo em sua progressão temática e em sua organização. Nas duas últimas competências, o gênero aparece apenas para marcar a variedade de textos com que os alunos devem saber lidar, sendo que tais textos, por sua vez, servem apenas enquanto plano de fundo onde os recursos verbais e não-verbais (no sentido de visuais, imagéticos) serão encontrados pelos alunos para serem analisados.

Portanto, há uma diferença de abordagem do objeto de conhecimento “gêneros textuais/discursivos” entre os dois documentos analisados: enquanto os PCNEMs (BRASIL, 2000b) orientam para uma abordagem com uma ênfase maior no contexto social que circunda o gênero discursivo, de forma a amparar a análise dos recursos verbais presentes em seus enunciados, a Matriz de Referência (BRASIL, 2012b) destaca a identificação e análise desses recursos verbais, sem maiores reflexões críticas sobre sua relação com a natureza social do gênero de que foram retirados.

Vejamos, então, como essas orientações contrastantes são refletidas e refratadas pelo enunciado da videoaula de 2017, que toma os gêneros textuais enquanto tema.

7.2.2.1. Momentos introdutórios do enunciado e 1º bloco de conversa com o professor

Na análise do movimento do humor, ressaltamos o fato de que o *sketch* inicial não aborda o objeto de conhecimento principal da videoaula – os gêneros textuais. Em vez disso, o tema levantado são as normas gramaticais e a dificuldade do aluno-interlocutor em decorá-las, a qual é satirizada ao ser comparada com um drama de novela mexicana.

Tal tratamento do assunto “normas gramaticais” pelo *sketch* demonstra a imagem que o enunciado possui do aluno-interlocutor, bem como de seu campo aperceptivo de percepção do discurso: a de um aluno que, por não possuir o conhecimento em questão, encontra-se perdido, desesperado, enfim, em uma situação “dramática”.

Logo em seguida, AP dirige-se diretamente ao aluno-interlocutor:

Sketch inicial (00:21 – 00:35)

[volta ao enquadramento da primeira cena, com a trilha sonora de antes.]

AP – PA::ra... QUEM disse que a gramática é pra decorar? ainda MAIS no eNEM... o que o exame quer... é que você saiba APLICAR o conhecimento... e muitas vezes o enunciado ajuda BASTANTE... LEIA o enunciado... e roda a vinheta...



Figura 66: frame retirado do sketch inicial, em que AP dirige-se ao aluno-interlocutor enfaticamente

No trecho acima, AP fornece uma orientação ao aluno-interlocutor com relação ao próprio direcionamento da prova do ENEM com relação aos objetos de conhecimento que são abordados. A fala de AP reflete e refrata a orientação do ENEM, voltada à “aplicação” do conhecimento em situações-problema específicas, em detrimento da repetição de fórmulas decoradas, como trabalhado anteriormente. Assim, o apresentador, enquanto representante do sujeito-autor do enunciado, determina um posicionamento para a videoaula com relação à maneira de abordar os objetos do conhecimento, especificamente na área de Linguagens, em concordância com a orientação assumida pelo próprio exame.

Consideramos que há, nesse momento, uma *construção de conhecimento metadiscursivo*, o qual compreendemos como a construção não dos objetos de conhecimento que são abordados pelas questões do ENEM, e sim de aspectos relacionados ao exame em si. Assim, a construção de conhecimento metadiscursivo está relacionada ao SABER FAZER envolvido no próprio ato de prestar o ENEM, o qual inclui compreender qual o objetivo discursivo por trás da elaboração da prova do ENEM, bem como a avaliação social que motiva o recorte e abordagem que faz dos objetos de conhecimento: “o que o exame quer... é que você saiba APLICAR o conhecimento...”.

Age também nesse sentido a indicação de AP ao aluno-interlocutor em imperativo: “muitas vezes o enunciado ajuda BASTANTE... **LEIA o enunciado...**”. Nesse caso, a didaticidade assume uma forma um pouco mais incisiva, próxima ao conselho ou recomendação, justificada pela informação também metadiscursiva

fornecida por AP: a de que o enunciado da questão do ENEM não deve ser ignorado, pois geralmente ele auxilia o aluno a compreender o que está sendo pedido.

Além disso, o fato de AP dirigir-se diretamente ao aluno, de forma enfática (“PA::ra”), estabelece a videoaula como uma figura de autoridade, capaz de livrar o aluno de suas preocupações, dando-lhe não só o conhecimento que lhe falta, mas também orientações voltadas à própria realização do ENEM.

Passamos, então, ao 1º bloco de conversa com o professor, que se inicia com uma prévia feita por AP com relação a quem será a convidada da vez do bloco de descontração:

1º bloco de conversa com o professor (1:00 – 1:12)

[corte para close-up, frontal, de AP, em uma câmera à esquerda da anterior]

[aparece o GC de AP: “Land Vieira”]

AP - HOje... a gente recebe uma convidada **MULtifactada**... ela é formada em GEologia... estuda CINEMA... e é escritora PREMIADA... essa **mistura** ((faz gestos de mistura com as mãos)) tem um nome... clara feRRER... ((aponta para a câmera)) **JÁ JÁ**...



Figura 67: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP aponta diretamente para a câmera

Verifica-se o emprego dos termos “multifacetada” e “mistura”, realçados, respectivamente, pela entonação e pelos gestos empregados por AP, os quais retomam, inclusive, o título da videoaula: “*Hora do ENEM* | Gêneros Textuais e **uma estudante multifacetada** - Ep. 193”. Analisaremos os sentidos presentes no uso contínuo e destacado desses termos, quando discutirmos o bloco de descontração.

Por ora, no entanto, é relevante destacarmos o uso dessa prévia como uma estratégia para captar e manter o interesse do aluno-interlocutor até o fim da aula (conforme o contrato de informação midiática de Charaudeau (2005)), o que pode ser identificado pela expressão final, “JÁ JÁ”. O recurso é também comumente utilizado por programas televisivos, de modo que seu emprego pela videoaula a aproxima dos lugares comuns dessa mídia e, conseqüentemente, de enunciados e gêneros voltados ao humor e entretenimento.

Em seguida, há a seqüência de introdução de PR à cena e, para tanto, AP introduz o programa:

1º bloco de conversa com o professor (1:00 – 1:22)

[corte para plano médio frontal novamente, com AP e o cenário ao fundo. A trilha sonora é alegre, mas um pouco mais calma que a de abertura.]

AP – Hora do ENEM:: no AR...

[corte para plano médio frontal de AP na câmera anterior]

AP – PORque antes... a gente começa com **nosso esquento CLÁSSICO... Língua portuguesa com a professora VANESSA REIS** ((faz gestual de abrir os braços para convidar para entrar a professora, que entra em cena)) seja bem VINda professora MAIS uma vez... tudo bem?



Figura 68: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP recebe PR em cena

A nomeação de todo o programa até o bloco de descontração como “esquento clássico” demonstra o caráter de informalidade que a videoaula atribui a si mesma enquanto enunciado da esfera educacional: a interação que transcorre no vídeo é considerada menos uma aula e mais uma conversa, ou um “esquento”. Assim, o enunciado

estabelece para si um posicionamento com relação ao modo pelo qual que se desenrolarão, ao longo da videoaula, o tratamento dos temas, a interação entre AP e PR, e a própria interação entre PR e o aluno-interlocutor (o contrato didático): por uma perspectiva leve e descontraída, que seja convidativa ao aluno-interlocutor.

Após a introdução de PR em cena, o tema “gêneros textuais” é introduzido pela primeira vez no enunciado por meio da primeira (e única) pergunta de AP nessa articulação composicional:

1º bloco de conversa com o professor (1:25 – 2:35)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora a gente sabe que... **gêneros textuais... é um assunto imPORTantíssimo para o enem...** ((gestualiza para a professora demonstrando a obviedade ou a verdade do que afirmou))

[corte para plano americano, 3/4, de PR, em que se vê as costas de AP]

PR – COM certeza...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – NÃO SÓ na prova de linguagens tô certo? ((fala sorrindo e gestualiza para a professora com os braços dobrados de forma a demonstrar cautela))

[corte para plano americano, 3/4, de PR, em que se vê as costas de AP]

[aparece o GC de PR: “Prof.ª Vanessa Reis // Língua Portuguesa – Ser Cidadão”]

PR – tá cerTÍssimo não ERA só na prova de linguagens **os gêneros textuais aparecem em todo o eNEM...** por exemplo na prova de matemática... cê tem::... GRÁficos ali certo cê tem FÓRmulas...

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de AP, que olha para a câmera e articula as palavras “olha aí” sem nenhum som]

PR - são GÊneros texTUAIS...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - cê tem na prova de hisTÓ::ria geografia na prova de::... huMANas né que a gente chama de humanas ali você tem as iMAgens...

[corte para plano americano perfil de PR e AP, olhando um para o outro]

PR – os textos mais hisTÓ::ricos mais geográficos...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - os GRÁficos geográficos... TOdos eles são gêneros textuais...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que acena com a cabeça em concordância, ao mesmo tempo exibindo feição de surpresa e interesse na fala de PR]

PR - E outra coisa...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - **é importante você lembrar que o gênero textual ele é ilimitado...** tipo cê pode ter... gênero nasCENDO gênero moRRENDO... ((fala sorrindo)) se transforMANDO... ((gestual de movimentar as mãos em ciclo, simbolizando transformação))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que continua acenando com a cabeça e aparenta concentrado em tentar entender a fala de PR]

PR - na época do orKU::t

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - do faMOso VELho MORto orkut... nós tínhamos os scraps por exemplo... os scraps não existem mais... e hoje **a gente tem whatsapp... com os me/ com a menSA::gem... tem os seus CÓ::digos seus objeTivos whatsapp... É um gênero textual... té quando hein?...** ((sorri))

[corte para plano americano perfil de PR e AP, olhando um para o outro]

PR - nós temos necessida/de do gênero texTUAL...

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de PR]

PR - e por isso que ele vai MUDA::NDO... tão... quando alguma coisa/ é mais necessária ele se cria... ((leva às mãos para seu lado esquerdo)) quando não é mais necessária ele MORre... ((gestualiza como se estivesse empurrando algo para seu lado direito))



Figura 69: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP gestualiza em direção a PR demonstrando que o que falou é verdade, ou mesmo, uma obviedade

Como visto no trecho, a pergunta de AP é antecedida por uma afirmação com relação à importância e relevância do tema para o ENEM, que já é tida como certa e sabida por todos, como demonstram: o gestual de AP, o uso da 1ª pessoa do plural com uma referência indefinida (“a gente sabe”), possivelmente uma estratégia de indeterminação do sujeito (conforme descrito por Oliveira (2018)), bem como a confirmação de PR à afirmação. O estabelecimento dessa importância pelo enunciado serve como uma justificativa, frente ao aluno-interlocutor, da escolha do objeto a ser

abordado, de modo que ele compreenda por que razão deve obter tal conhecimento e, para tanto, continue assistindo ao vídeo.

A informação nova que a pergunta de AP traz é, portanto, que a importância do estudo dos gêneros textuais não se limita só à prova de Linguagens, mas se estende às demais áreas. Assim, um conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa recebe uma ênfase especial para além do domínio das Linguagens, no contato com as demais áreas e disciplinas do ENEM, o que aponta para uma perspectiva interdisciplinar que atende a um dos eixos que determinam a abordagem dos objetos de conhecimento pelo exame.

A resposta de PR, por sua vez, aponta a presença de gêneros textuais em todas as áreas do conhecimento presentes no ENEM. Dessa maneira, verifica-se que o enfoque do recorte e abordagem do tema expande-se da prova de Linguagens para a prova como um todo, mas não além disso. Isto é, o ENEM continua sendo a lente pela qual o objeto “gênero textual” é enfocado e é dentro deste contexto específico que ele é valorado pelo enunciado.

Para desenvolver o que afirmou, PR passa, então, a realizar a atividade discursiva de *exemplificação*, listando gêneros presentes nas provas de outras áreas: gráficos e fórmulas, para a matemática; imagens, textos históricos e geográficos, para as ciências humanas, etc. Ao lado de listar, PR confirma verbalmente que aquele tipo de texto também pode ser considerado um gênero textual, o que pode ser interpretado de formas distintas.

Por um lado, se considerarmos que PR está adotando uma estratégia indutiva, essa exemplificação serve para dar ao aluno uma primeira ideia do que é gênero textual e onde ele pode ser encontrado em seu dia-a-dia, para então, a partir de observação daquilo que une tais itens hipônimos em uma mesma denominação, chegar a uma definição da categoria hiperônima “gênero textual”. No entanto, se esse fosse o caso, encontraríamos, seguindo no enunciado, um momento em que PR estabelece uma definição para tal conceito, o que é feito apenas por PC no 1º bloco de resolução de questão – bloco esse que é gravado separadamente do restante da videoaula.

Assim, torna-se mais provável considerar que PR está adotando uma estratégia dedutiva, isto é, que a definição de gênero textual já é (presumidamente) conhecida de antemão pelo aluno-interlocutor (por exemplo, caso ele já a tenha estudado na escola) e, nesse caso, sua exemplificação apenas adiciona novos elementos ao conceito. A operação

mental que o aluno deveria executar nesse caso é contrastar as informações que já possui com relação ao que caracteriza um gênero textual e verificar se elas se aplicam também para os exemplos dados pela professora.

Essa análise demonstra como o enunciado da videoaula em questão traça relações dialógicas diretas com outros enunciados e gêneros educacionais que compõem o sistema educacional formal brasileiro, destacando-se, aqui, a aula presencial. Desse modo, o objetivo discursivo do *Hora do ENEM* parece ser menos de substituir a aula presencial e mais de *complementá-la*, atuando como reforço ou revisão dos conteúdos que supostamente já foram trabalhados durante aulas presenciais. Nesse sentido, as explicações de PR atuam para esclarecer, complementar, ou simplesmente reforçar explicações que o próprio aluno-interlocutor já teria recebido anteriormente sobre o mesmo assunto.

Explica-se, assim, o uso de PR de “é importante você **lembrar**” na sequência de sua explicação, quando passa a fornecer informações sobre o processo de formação e transformação de gêneros. Nesse momento, ela fornece uma nova informação ao aluno-interlocutor, a qual, no entanto, ele deve “lembrar”, pois presumidamente ele já teve acesso a ela antes pelas aulas presenciais.

Com relação ao conteúdo da informação, verifica-se a proximidade da abordagem de PR com a apresentada em “Os gêneros do discurso” de Bakhtin (2016 [1952-1953]), o que pode ser justificado pela presença do texto na bibliografia dos PCNEMs de Linguagens (BRASIL, 2000b), como já visto.

Para desenvolver e reforçar sua afirmativa, PR novamente a *exemplifica*, citando gêneros tanto novos quanto que já deixaram de existir. Porém, dessa vez, os exemplos são gêneros de redes sociais digitais (Orkut e WhatsApp), os quais remontam a situações mais próximas e familiares ao aluno-interlocutor, de modo que ele pode reconhecê-los como parte de sua vivência e, com isso, criar uma conexão mais forte com o conteúdo.

Em seu segundo exemplo, PR caracteriza (a mensagem de) WhatsApp¹⁰⁷ como gênero textual, por ter seus códigos e objetivos específicos. Nesse caso, portanto, a fala de PR, ao mesmo tempo em que ilustra a informação anterior, traz novos elementos que

¹⁰⁷ A nosso ver, não fica claro na fala de PR se ela considera, como gênero textual, a mensagem de WhatsApp ou a rede social como um todo. Como Modolo (2012) nos mostra, essa não é uma resposta simples, e sim uma decisão que é tomada por cada pesquisador que analisa uma determinada rede social como objeto de pesquisa. Sendo assim, preferimos manter e evidenciar a ambiguidade da fala da professora.

começam a esboçar o conceito de gênero textual. No entanto, como observado anteriormente, o enunciado presume que o aluno-interlocutor já conheça esse conceito, o que justifica que PR apenas tangencie sua definição.

Ainda relacionado a esse exemplo, PR propõe um questionamento reflexivo¹⁰⁸ ao aluno: “té quando hein?”. Em seguida, afirma que a existência do gênero textual, bem como a sua forma, é vinculada à necessidade de uso, o que conclui a sua primeira exposição sobre o assunto.

Tais reflexões podem levar o aluno-interlocutor a se conscientizar de sua participação no percurso histórico de formação, desenvolvimento, transformação e morte dos gêneros; o tema tratado pela videoaula passa, portanto, de algo abstrato e desvinculado de sua realidade concreta, para algo incorporado em sua vivência e do qual ele faz parte, enquanto membro de uma coletividade social.

7.2.2.2. 1º bloco de resolução de questão: identificação do gênero de um dado texto

Fraudador é preso por emitir atestados com erro de português

Mais um erro de português leva um criminoso às mãos da polícia. Desde 2003, M.O.P., de 37 anos, administrava a empresa MM, que falsificava boletins de ocorrência, carteiras profissionais e atestados de óbito, tudo para anular multas de trânsito. Amparado pela documentação fajuta de M.O.P., um motorista poderia alegar às Juntas Administrativas de Recursos de Infrações que ultrapassou o limite de velocidade para levar uma parente que passou mal e morreu a caminho do hospital.

O esquema funcionou até setembro, quando M.O.P. foi indiciado. Atropelara a gramática. Havia emitido, por exemplo, um atestado de abril do ano passado em que estava escrito aneurisma “celebral” (com l no lugar de r) e “insulficiência” múltipla de órgãos (com um l desnecessário em “insuficiência” - além do fato de a expressão médica adequada ser “falência múltipla de órgãos”).

M.O.P. foi indiciado pela 2ª Delegacia de Divisão de Crimes de Trânsito. Na casa do acusado, em São Miguel Paulista, zona leste de São Paulo, a polícia encontrou um computador com modelos de documentos.

Língua Portuguesa, n. 12, set. 2006 (adaptado)

ENEM 2016
12ª APLICAÇÃO
AZUL: 097
ROSA: 106
AMARELO: 099
CINZA: 132

LÍNGUA PORTUGUESA | JOSI MOTTA

PRÓ UNIVERSIDADE

HORA do ENEM

Figura 70: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, que mostra o slide utilizado por PC com o texto de base da questão a ser resolvida

¹⁰⁸ Aqui, concordamos e nos subscrevemos à diferenciação proposta por Santos, Araujo e Freitag (2012, p. 373, grifos dos autores): Não vamos tomar as palavras *perguntar* e *questionar* como sinônimas; mesmo tendo aproximação de sentido, elas não possuem exatamente a mesma carga semântica. O ato de perguntar fica apenas no plano de esperar uma resposta, seja por falta de informação, seja para testar o conhecimento de alguém; já o questionamento leva a resposta para o plano da discussão, da verificação, da dúvida.

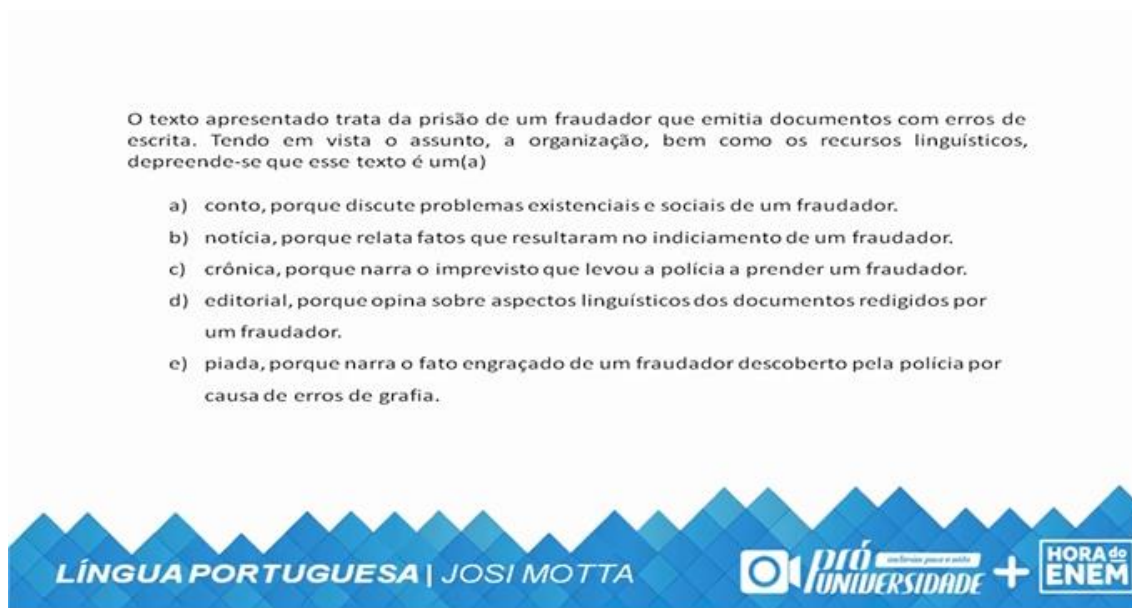


Figura 71: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, que mostra o slide utilizado por PC com o enunciado da questão a ser resolvida

Como a primeira imagem mostra, a questão escolhida pelo enunciado é a de número 97 do caderno azul da segunda aplicação do ENEM 2016. Considerando a data de postagem da videoaula (04/07/2017), há uma preferência do enunciado por uma questão recente, potencialmente ainda não vista e/ou estudada pelo aluno-interlocutor e, portanto, de seu interesse.

A questão selecionada é acompanhada de um texto de base, o qual consiste em uma adaptação de uma notícia veiculada na revista Língua Portuguesa. Por ser adaptado, o texto perde aspectos de sua construção composicional e de seu estilo (como a disposição na página e a interação com imagens, por exemplo), bem como aspectos extraverbais (como quem é o sujeito-autor dessa notícia, qual o contexto histórico-cultural no qual ela é produzida e circula etc.). Essa escolha do ENEM com relação ao que compõe ou não o enunciado alheio que eles desejam transmitir reforça a já analisada orientação do exame em priorizar o reconhecimento de aspectos verbais do enunciado, em detrimento da reflexão sobre a interação desses com seus aspectos extraverbais.

Nesse sentido, a questão solicita do aluno a identificação do gênero do texto de base, bem como uma justificativa da resposta do aluno, que passa pelos objetivos discursivos e pelo conteúdo temático do texto em questão. Para tanto, o enunciado da questão fornece ao aluno um resumo do que se trata o texto e pede que ele leve em conta “o assunto, a organização, bem como os recursos linguísticos” para “depreender” a resposta.

No entanto, como PC apontará, esse comando da questão, isto é, o que ela demanda do aluno, não está explícito em seu enunciado; em vez disso, o aluno precisa ler tanto o enunciado quanto as alternativas para compreender o que se pede com relação ao texto. O próprio termo “gêneros textuais” não é mencionado, ainda que a questão verse especificamente sobre esse conceito.

Assim, cabe à PC orientar o aluno-interlocutor a realizar esse percurso de leitura e interpretação da questão para compreender o que lhe é solicitado e responder corretamente. Nesse sentido, PC inicia o comentário da questão justamente por *orientações metadiscursivas* na forma de “dicas” para o aluno sobre qual o melhor método para começar a abordar a questão:

1º bloco de resolução de questão (2:42 – 3:00)

[PC vira-se para a tela para passar o slide, no qual agora lê-se o texto da questão número 97 do ENEM 2016 (2ª aplicação) do caderno azul.]

PC ((vira-se novamente para a câmera)) – SEGUINTE... A priMEIra dica É... ((aparece o GC de PC na tela)) **LEIA... PRiMEiramente o enunciado... para DEPOIS... JÁ sabendo o que a questão solicita... fazer a leitura do texto...** é uma dica que **serve tanto para a prova de linGUAGENS... como para as deMAIS provas...** ((fecha um dos olhos)) vamos faze/ **vamos... seGUI-LA?** ((vira-se para a tela para passar o slide)) vamo LÁ

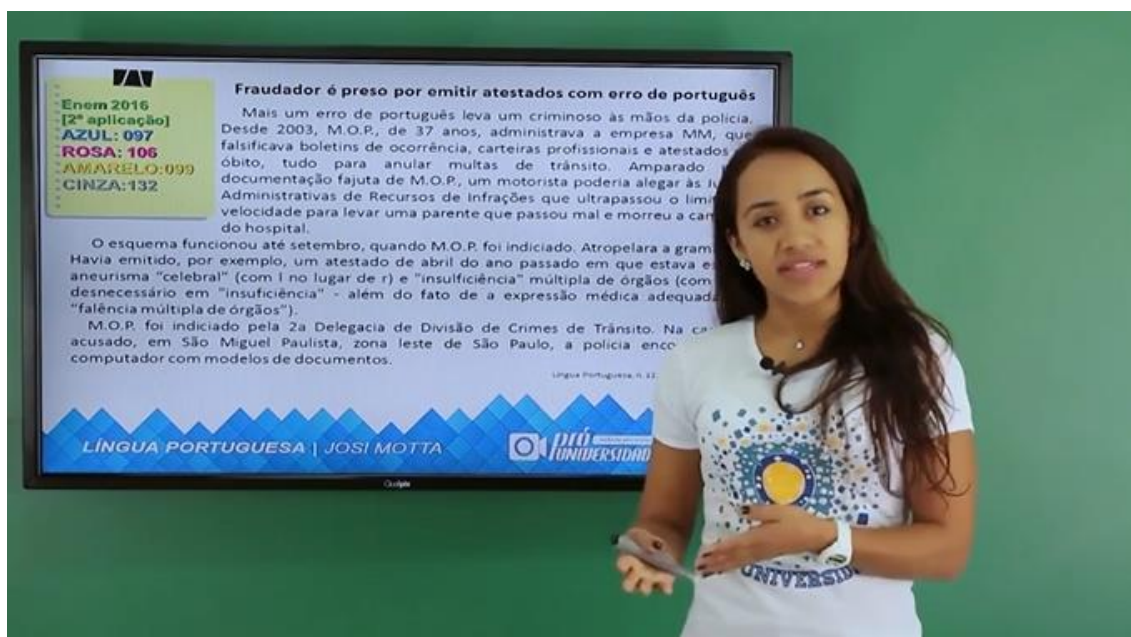


Figura 72: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, com PC à frente do slide com o texto de base da questão

A orientação de PC, portanto, é que o aluno comece a leitura pelo enunciado para que, então, faça uma leitura guiada do texto de base, buscando nele as informações necessárias para responder à questão. Essa é uma orientação (“dica”) comumente dada

por professores para que os alunos ganhem tempo na execução de quaisquer vestibulares, mas especialmente o ENEM, dada a quantidade de textos e o volume de leitura que o exame requer. Por consequência, sugere-se ao aluno que não faça uma leitura completa e profunda dos textos, e sim uma leitura dinâmica, “escaneando” o texto em busca das informações desejadas.

Ainda, segundo PC, essa orientação aplica-se não só à prova de Linguagens como às demais provas. Assim, depreende-se que há um tratamento do texto, enquanto objeto de estudo, focado na *busca de informações*. Geraldi (1985) aponta esse como um dos tipos de postura ante o texto, no qual o objetivo do leitor é extrair uma informação do texto para uma determinada finalidade, que nem sempre é esclarecida:

Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de “comunicação e expressão”, pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer “para quê?”. Conseqüentemente, o único para que lê-lo que o estudante descobre de imediato é responder as questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura. (GERALDI, 1985, p. 82)

Segundo o autor, as leituras realizadas em aulas de outras disciplinas ainda possuiriam menor artificialidade que as realizadas nas aulas de língua portuguesa, uma vez que naquelas, a finalidade da extração de determinada informação do texto estaria mais clara para o aluno; adicionalmente, o estudo do texto em si ocorreria mais nas outras disciplinas que em língua portuguesa.

Observando a abordagem proposta por PC para a leitura do texto de base da questão, vemos uma continuidade dessa lógica; no entanto, ela não nasce da fala da professora, e sim do próprio ENEM, a partir da maneira como este aborda o texto de base. Como o nome indica, o texto que acompanha as questões do ENEM possui função de embasar a sua resolução pelo aluno; portanto, ele não é um fim em si, mas um *meio*, um recurso utilizado para se atingir um objetivo pragmático. Contribui para isso o volume de questões e, conseqüentemente, de textos que o aluno deve ler em um curto espaço de tempo, o que o força a adotar uma postura de objetividade frente a cada texto, buscando coletar o máximo de informações no mínimo de tempo possível.

Tendo isso em mente, a perspectiva que PC adota ao orientar o aluno-interlocutor justifica-se pelo próprio objetivo discursivo do enunciado: levar o aluno a ser bem sucedido no ENEM, fornecendo-lhe, para tanto, não só os conhecimentos enciclopédicos,

como também os pragmáticos – o SABER FAZER, saber jogar o jogo pelas suas próprias regras.

É por esse caminho que PC guia o aluno-interlocutor ao lhe propor: “vamos fazer/vamos... seGUI-LA [a dica fornecida]?”. Então, começa a ler o enunciado da questão, utilizando uma entonação expressiva que destaca termos relevantes para sua compreensão, com o intuito de chamar a atenção do aluno-interlocutor e facilitar a sua fixação. Há, ainda, um destaque visual pelo sublinhamento em vermelho dos termos “assunto”, “organização” e “recursos linguísticos” enquanto PC os lê, contribuindo para estabelecê-los como palavras-chave para a compreensão e resolução da questão. Logo em seguida, PC para e faz a seguinte observação:

1º bloco de resolução de questão (3:19 – 3:33)

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

PC ((vira-se para a câmera)) ((levanta os antebraços, em sinal de pedir calma)) - **pera lá...** apenas com o enunciado **eu ainda não consigo saber o que a questão solicita...** ((leva as mãos em direção à tela da televisão)) **Neste caso específico...** nós precisamos... **PELO MENOS ESPIAR... as ALTERNATIVAS...** obSERva comigo fazendo uma **leitura geral...** ((vira-se para a tela))



Figura 73: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que PC gesticula para dar uma pausa na leitura da questão

PC interrompe a sequência de leitura da questão para ressaltar ao aluno-interlocutor que o enunciado por si só não fornece todas as informações necessárias para saber qual o comando da questão, destacando que isso se aplica a esta questão específica

– o que subentende que, no geral, o aluno poderia ler apenas o enunciado e já compreender plenamente o que a questão solicita, sem precisar ler as alternativas.

Ela, então, convida o aluno-interlocutor (“obSERva comigo”) a acompanhá-la a “espiar” as alternativas, fazendo uma “leitura geral”. O uso desses termos remete, novamente, a uma leitura dinâmica, superficial, suficiente apenas para concluir qual informação deve ser encontrada no texto. PC coloca isso em prática, uma vez que lê apenas o começo das alternativas e somente até a letra C, quando interrompe novamente sua leitura, chamando a atenção do aluno-interlocutor:

1º bloco de resolução de questão (3:34 – 3:50)

[corte para tela cheia com o enunciado e as alternativas da questão]

PC – “letra A... conto... letra B... notícia... letra C... crônica...” **OPA::**

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

PC – **SÓ pelas alternativas sem fazer uma leitura comPLEta... nós já sabemos:: o que.. a questão soliCita... ela vai trabalhar... com o REconhecimento do GÊNERO TEXTUAL EMPREGADO...**

Como se nota no trecho, a leitura é interrompida por PC justamente porque a informação desejada já foi coletada: o fato de que a questão requer a identificação do gênero textual. Dessa maneira, a leitura das alternativas junto ao aluno-interlocutor funciona para *explicitar, demonstrar*, as orientações metadiscursivas propostas por PC com relação à resolução de questões do ENEM. Ainda, PC destaca e valora positivamente o fato de que não foi necessária fazer uma leitura completa para que o aluno chegasse a essa conclusão, o que vai ao encontro da postura descrita por Geraldi (1985) do leitor que apenas busca uma informação.

Passa-se, então, a um momento de exposição sobre o conceito de gênero textual, necessário para a resolução da questão:

1º bloco de resolução de questão (3:51 – 5:01)

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

[...]

PC – ((franze a testa)) **lembra de gênero textuAL?... é um assunto BASTANte cobrado na nossa prova de linguagens... enTÃO:: VAle aTÉ:: conversar um pouquinho sobre ele... antes de irmos... Ao texto da questão...**

[PC vira-se para a tela para passar o slide, no qual agora se encontra uma coleção de imagens de enunciados: parte de uma história em quadrinhos, uma propaganda, um endereço de carta, uma receita de bolo, um recorte de horóscopo e parte de uma bula.]

PC – OLHA LÁ...

[passa novamente o slide, revelando um texto sobre as imagens: “Gêneros textuais são **textos** que apresentam certos traços em comum, características **sociocomunicativas** definidas por conteúdos, estilo e composição, etc. São os textos orais e escritos que utilizamos nos processos comunicativos diários.”]

PC – ((vira-se para a câmera)) GENTE... sempre que nós nos comunicamos... nós utilizamos os tais **GÊneros textuais**... que são os **textos** aí que apresentam certos ((movimenta a mão de forma circular, indicando a delimitação de um grupo)) **TRAÇOS em comum**... características como **conteÚ::do organizaÇÃO::** etCEtera... **visando... a COMUNICAÇÃO... as pessoas normalmente SÓ nos entendem... porque a gente re/reCORRE... a gêneros... já conheCidos dos processos de comunicaÇÃO diÁRIO**... assim... ((vira-se para a tela e gesticula com as mãos representando todos aqueles textos em tela)) os **TEXTos que a gente usa** ((volta-se novamente para a câmera)) **na nossa Vida PRA se comunicar... são GÊneros**... e de acordo... ((vira-se para a tela)) claro... ((volta-se para a câmera)) **com a comunicação que eu desejo**... EStabelecer no período... **eu vou usar... um gênero... textual**... específico... ((levanta ambos os dedos indicadores)) **SABENdo DISSo... vamo conversar um pouquinho** sobre **TOdos** esses gêneros da questão e principalmente... delimitar **QUAL É o GÊnero... DO NOSSO**... ((vira-se para a tela e retorna o slide para a tela do enunciado e as alternativas, depois volta a olhar a câmera)) texto de apoio... **BELEZA?** ((vira-se para a tela rapidamente e depois, de volta para a câmera)) **QUE que a gente quer aqui?... LER atentamente buscando** ((aponta para a palavra “assunto” na tela)) o **aSSUNto**... ((aponta para a palavra “organização” na tela)) a **ORganização**... e ((aponta em direção às palavras “recursos linguísticos” na tela)) a **LINGuagem**... ((passa novamente o slide, voltando à tela com o texto de apoio da questão)) **VEM comigo enTÃO?...** **ATENÇÃO** à nossa leitura...

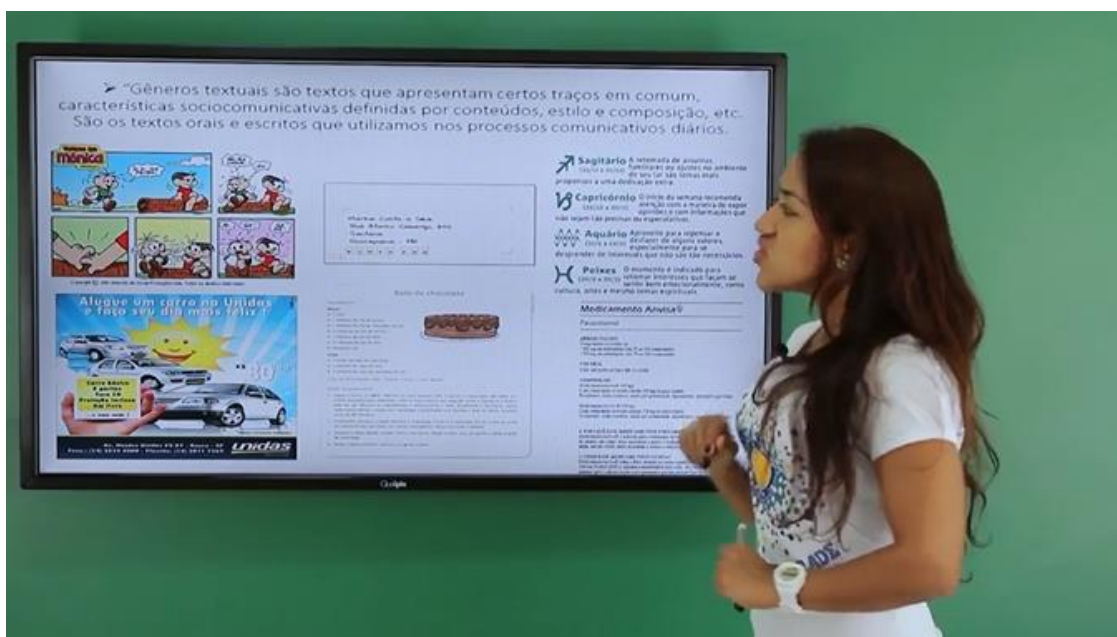


Figura 74: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que é exibido um slide em tela com a definição de gênero textual e uma variedade de exemplos

Começando pelo recurso visual utilizado, verificamos a presença, no *slide* em tela, de uma *fórmula definatória* para o conceito de gênero textual, marcada pela estrutura “[termo a ser definido] + verbo de ligação + [sequência de períodos em que é fornecida a definição]”.

Em termos de conteúdo temático, a abordagem desse conceito é feita a partir de dois eixos principais:

- Por um lado, ressalta-se o caráter social e comunicativo que define o conceito de gênero textual, como se vê pelos sintagmas “características **sociocomunicativas**” e “processos **comunicativos** diários”. Tal perspectiva traça relações dialógicas com a concepção de linguagem e de gênero materializada nos PCNEMs (BRASIL, 2000b), de natureza primordialmente social e comunicacional, ao mesmo tempo em que permite ao aluno-interlocutor localizar e situar o gênero ao longo dos processos interacionais cotidianos de que participa e que testemunha;
- Por outro lado, destaca-se ao aluno-interlocutor que cada gênero se define por determinadas características, “**traços** em comum”, no âmbito de seus “conteúdos, estilo e composição”. Esse ângulo, que remete à definição bakhtiniana, favorece a identificação, a descrição e a singularização de um gênero textual em relação aos demais, o que, em última instância, poderia representar uma tendência de categorização e sistematização dos diversos gêneros, caso não se promova também uma reflexão crítica sobre sua natureza relativamente estável (BAKHTIN, 2016 [1952-1953]).

Além da definição verbal, o *slide* realiza a atividade discursiva de *exemplificação*, ao exibir recortes de enunciados de gêneros distintos: HQs, endereçamento de cartas, bulas de remédio, propagandas visuais, receitas culinárias e previsões de horóscopo. Tais exemplos possuem alguns traços em comum: todos os exemplos são de grande circulação social e presumidamente pertencentes ao campo aperceptivo do interlocutor presumido; e tanto as HQs quanto as propagandas visuais são enunciados necessariamente verbovisuais (embora os outros também possam se valer da verbovisualidade, esse não é um aspecto obrigatoriamente presente no gênero).

Passando à fala de PC, destaca-se primeiramente a pergunta que faz ao aluno-interlocutor, introduzindo o tema, chamando sua atenção e convocando-o a ouvir a explicação. O uso do verbo “lembra” remete, novamente, ao fato de que o enunciado presume que o aluno-interlocutor já tenha ao menos noções mínimas sobre o tema tratado, o que o leva a assumir a função de simplesmente relembrá-lo, reforçar o conhecimento que ele já possui. Nesse sentido, explica-se a informalidade e leveza com que PC

caracteriza previamente a exposição que fará sobre o assunto: “VAle aTÉ:: **conversar um pouquinho** sobre ele”.

Em seguida, PC apresenta uma justificativa para a abordagem desse tema: “é um assunto BASTANte cobrado na nossa prova de linguagens”. Portanto, a motivação dada ao aluno é baseada na relevância desse objeto de conhecimento na prova de Linguagens do ENEM, o que ressalta como o objetivo discursivo do enunciado afeta o conteúdo temático: o *Hora do ENEM* não visa a construção de conhecimentos relevantes para a vida escolar e extraescolar do estudante; em vez disso, propõe-se a fornecer os conhecimentos bastantes e necessários para que ele seja bem sucedido no ENEM.

Dessa maneira, os objetos de conhecimento abordados são selecionados e valorados segundo esse viés. O aluno-interlocutor, por sua vez, aceita a proposta do programa ao assisti-lo, o que motiva o enunciado a expor e explicitar que está seguindo o objetivo proposto e acordado entre ambos para convencê-lo a continuar engajado na interação e adquirir determinado conhecimento.

Seguida a essa negociação entre PC e aluno-interlocutor, começa a exposição de fato sobre o conceito de gênero textual. Em sua fala, PC baseia-se no *slide*, repetindo e, por consequência, reforçando a fórmula definitiva já fornecida, ao destacar tanto sua natureza comunicacional, quanto sua definição por traços em comum. Ainda, há elementos de *reformulação* entre o *slide* e a fala de PC, como a troca de “composição” por “organização”.

Ademais, em sua fala, PC desenvolve as noções presentes nessa fórmula definitiva, ao apontar que a própria compreensão da fala depende do uso de gêneros já conhecidos pelo interlocutor, bem como ao ressaltar a escolha de um gênero pelo sujeito-autor como condicionada à situação de produção do enunciado e ao seu objetivo discursivo. Ambas as proposições estão presentes em Bakhtin (2016 [1952-1953]) e expandem o caráter comunicativo já atribuído ao conceito de gênero textual, o que, se por um lado, afasta o enunciado de uma abordagem sistematizante e categorizadora dos gêneros textuais, por outro lado não se relaciona diretamente com o comando da questão, que solicita que o aluno identifique o gênero textual do texto de base.

Ainda, o uso, por PC, da 1ª pessoa do plural em sua fala (sobre o qual nos aprofundaremos na seção sobre estilo) faz com que o aluno-interlocutor seja incluído nos fenômenos que são abordados pela explicação da professora; assim, o objeto de

conhecimento não é mais abstrato e descolado de sua realidade, e sim algo com o qual ele convive diariamente e, inclusive, o utiliza a todo momento. Há, portanto, um esforço de conscientização do aluno-interlocutor para que ele possa, a partir da internalização de tal conhecimento, reinterpretar sua própria realidade.

Há, então, o uso da expressão “sabendo disso” por PC, que marca uma quebra entre o presente momento de exposição do conteúdo e a etapa seguinte, em que PC convoca o aluno-interlocutor a pôr em prática o conhecimento adquirido na leitura do texto de base da questão e na identificação de seu gênero textual. Com isso, o processo de construção do conhecimento avança para a atualização do conhecimento geral e desatualizado adquirido ao ser confrontado com o contexto específico e especializado da questão.

Nesse sentido, PC chama o aluno-interlocutor para acompanhá-la rumo ao “próximo passo” a ser tomado para a resolução da questão, o que funciona como uma *orientação metadiscursiva*, em que o conhecimento transmitido é de ordem prática, metodológica – como abordar uma questão do ENEM e qual o procedimento que deve ser seguido para solucioná-la. Para tanto, convida o aluno a “**LER atentamente buscando o aSSUNto... a ORganização... e a LINGuagem...**”.

Novamente, verificamos a proposta de leitura do texto de base em função da busca de informações. Nesse caso, as informações que devem ser coletadas pelo aluno-interlocutor são traços dessas três ordens que sejam capazes de identificar o gênero do texto lido, *retomando* elementos tanto da exposição do conceito de gênero textual feita anteriormente, quanto do enunciado da questão. Dessa maneira, o conhecimento adquirido é atualizado e ressignificado frente à situação concreta de análise textual que a questão representa.

Então, PC começa a ler o texto de base enquanto ele é exposto em tela, ao longo do qual emprega pausas e entonações expressivas que destacam determinados termos relevantes, como as palavras com ortografia fora do padrão (“aneuRISma... **CE-LEBRAL...**”; “**INSUL::**ficiência... MÚltipla de ÓRgãos...”). Ao terminar, passa a analisar o texto junto ao aluno-interlocutor:

1º bloco de resolução de questão (6:28 – 7:25)

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

PC – VAmos analisar... **nós preciSÁvamos observar o aSSUNto... QUAL é o assunto?... nós temos aqui... um FAto... sendo nos conTADO cuja função do texto inclusive é a referencial... o que importa é nos... INFORMAR acerca de algo... TEMOS... portanto uma linguagem... objeTIva... IMParcial não há opinião... certo? e há aí... sem dúvida a terceira peSSOA... não há MARcas pessoais... apenas nos... apresentam fatos... certaMENTe se você CONHECE os gêneros textuais... você já conseguiu eliminar algu::NS TANTos... por quê? porque nós precisamos de gêneros... que cumpram... com essa função... da referÊncia... da funÇÃO REFERENCIAL... da linGUAgem objetiva da linGUAgem direta da linguagem IMParcial... do PREDOMÍNIO do texto NArrativo com passagens... DEScritivas... ((sorri e abre os braços em direção à câmera)) **não melhorou?** agora a gente pode analisar... ((vira-se e passa o slide para a tela com as alternativas)) AS AFIRMATIVAS ((vira-se brevemente para a câmera)) que seguem...**



Figura 75: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que PC sorri e abre os braços em direção à câmera

O trecho começa com a convocação de PC à ação: “VAmos analisar...”. De novo, verificamos um direcionamento do aluno-interlocutor ao longo do processo de resolução da questão, o que, por sua vez, fornece a ele um conhecimento prático, de ordem metodológica.

Em seguida, há a análise de PC do texto de base da questão, o qual é descrito a partir dos pontos que ela havia proposto que o aluno-interlocutor observasse, isto é, o assunto, a organização e a linguagem, os quais são, então, *retomados* (“nós preciSÁvamos observar o aSSUNto”), agora voltados à operacionalização. Além disso, novos conceitos são introduzidos, como as funções da linguagem de Jakobson (2007 [1976]) e, mais especificamente, a função referencial, tópico que será retomado e aprofundado posteriormente por AP e PR no 2º bloco de conversa com o professor.

Verificamos, nesse trecho, a presença de algumas atividades discursivas:

- *Reformulação*: “IMparcial não há opinião”; “sem dúvida a terceira peSSOA... não há MARcas pessoais”; “da refeRÊncia... da funÇÃO REFERENCIAL...”; “linGUAgem objetiva da linGUAgem direta”;
- *Definição*: “função do texto inclusive é a referencial... o que importa é nos... INFORMAR acerca de algo”;
- *Retomada*: “porque nós precisamos de gêneros... que cumpram... com essa função... da refeRÊncia... da funÇÃO REFERENCIAL... da linGUAgem objetiva da linGUAgem direta da linguagem IMParcial... do PREDOMÍNIO do texto NArrativo com passagens... DEScritivas...”.

Além destas, encontramos o uso de *perguntas didáticas* em “QUAL é o assunto?” e “por quê?”. Ehlich (1986) aborda a pergunta didática como um fenômeno linguístico de grande relevância para o discurso de sala de aula, caracterizando-a como um subtipo específico do perguntar:

A pergunta didática não é usada pelo professor quando ele mesmo, o que fez a pergunta, não sabe a resposta. [...] Por comparação a pergunta didática é usada quando quem pergunta, especialmente o professor, já tem o conhecimento, em contraste com o outro participante que ainda não o tem ou não o tem da maneira desejada. (EHLICH, 1986, p. 154-155, grifos do autor)

Para o autor, portanto, a função da pergunta didática não é verificar o conhecimento dos alunos ou mesmo do professor, e sim estimular operações mentais nos alunos, guiando-os na aquisição dos conhecimentos:

Como uma realização da forma lingüística que caracteriza uma pergunta, esse tipo de pergunta movimentava certas atividades mentais, trazendo à mente certos itens do conhecimento. Tendo obtido esse efeito, a pergunta didática começa a separar-se da pergunta fora do discurso de sala de aula: na medida em que pede-se aos alunos que examinem itens de informação, faz-se também com que experimentem sua própria falta de conhecimento. Uma vez que alunos, através de sua experiência com o discurso de sala de aula, sabem que professores, geralmente, quando dizem algo, querem alguma coisa, os alunos, mesmo quando não está exatamente claro para eles o que o professor quer, tentam agir de acordo com a máxima: ‘descubra o significado didático do que o professor faz e aja de acordo’. (EHLICH, 1986, p. 157)

Assim, a pergunta didática torna o aluno consciente do conhecimento que lhe falta e busque compensá-lo, o que, para Ehlich (1986), seria teoricamente o gatilho que dispararia o interesse do aluno em adquirir o conhecimento em questão, compensando esse déficit do discurso de sala de aula em relação ao discurso ensino-aprendizagem.

Os casos encontrados nesse excerto em questão diferem, ainda, das perguntas didáticas abordadas por Ehlich (1986), pois não há a presença sincrônica de um aluno que possa responder à pergunta da professora; ao contrário, é a própria professora quem responde.

Conforme a discussão feita por Santos, Araújo e Freitag (2012) com relação à literatura sobre o assunto, o que temos nesse caso é um exemplo de *pergunta semirretórica*, tipo de pergunta que é feita e respondida pelo próprio falante, isto é, ele não espera a resposta de seu interlocutor.

Para Volóchinov (2021 [1929]), a presença de perguntas respondidas pelo próprio falante em seu enunciado seria um indício da consideração, pelo sujeito-autor, da percepção de seu interlocutor, bem como da antecipação de suas possíveis reações. Nesse sentido, seria como se a troca dialógica de pergunta e resposta entre tais interactantes fosse enfraquecida e passasse a integrar o enunciado monológico

Já quanto às funções do uso desse recurso, isto é, os objetivos discursivos que motivam a inclusão desse diálogo enfraquecido na construção do enunciado, Santos, Araújo e Freitag (2012) apontam, como possibilidades: progredir o tópico, organizar segmentos da fala e chamar a atenção do interlocutor para certas partes do enunciado, de modo a realçar e fixar a informação em sua memória.

Cavalcante Filho (2021), ao se deparar com fenômenos similares em sua análise de enunciados de divulgação/popularização científica, atribui ao uso do recurso função semelhante a essa última:

Uma outra operação linguageira que também se materializa na enunciação é a *pergunta ao leitor*, elaborada pelo autor e colocada em meio à argumentação e/ou à exposição, mas à qual o autor mesmo responde. Ela funciona como uma estratégia para provocar o interesse do leitor, para que ele continue a leitura do texto e satisfaça a curiosidade despertada pelo que foi exposto anteriormente [...] (CAVALCANTE FILHO, 2021, p. 240, grifos do autor)¹⁰⁹

Além disso, o autor atribui a esse recurso a capacidade de estabelecer uma relação mais próxima e interativa entre autor e interlocutor, portanto, mais dialógica. Se considerarmos, então, essa função da pergunta semirretórica – chamar a atenção do

¹⁰⁹ Tradução livre do original em francês: "Une autre opération langagière qui elle aussi se matérialise dans l'énonciation est la *question au lecteur*, élaborée par l'auteur et placée au milieu de l'argumentation et/ou de l'exposition, mais à laquelle ce dernier répond ensuite lui-même. Elle fonctionne comme stratégie pour provoquer l'intérêt du lecteur, pour qu'il continue la lecture du texte et satisfasse la curiosité éveillée par ce qui précède [...]" (CAVALCANTE FILHO, 2021, p. 240, grifos do autor)

interlocutor, provocar seu interesse, ativar a informação em sua memória –, podemos classificá-la como um subtipo de pergunta didática tal como definida por Ehlich (1986), embora com efeitos mais sutis e concentrados ao momento da interação.

Isso pois na pergunta didática plena (para usar a terminologia de Santos, Araújo e Freitag (2012)), na qual o professor pergunta e o aluno responde, o efeito se baseia em o aluno-interlocutor ter um intervalo de tempo para buscar a resposta, conscientizar-se da falta de determinado conhecimento e, então, agir para suprir essa falta. Na pergunta didática semirretórica – que é o caso do trecho da fala de PR em análise – esse intervalo de tempo é mínimo, reduzido ao tempo das pausas entre pergunta e resposta no curso da fala de PC. Portanto, a reação responsiva do aluno se limitaria ao despertar de sua atenção e de seu interesse com relação à pergunta e subsequente resposta da professora.

Considerando isso, analisemos mais atentamente os casos de pergunta didática semirretórica observados nesse excerto:

- “nós preciSÁvamos observar o aSSUNto... **QUAL é o assunto?**... nós temos aqui... um FAto... sendo nos contado [...]”
- “certaMENte se você CONHECE os gêneros textuais... você já conseguiu eliminar alGU::NS TANTos... **por quê?** porque nós precisamos de gêneros... que cumpram... com essa função... [...]”

Em ambos os casos, o uso da pergunta didática semirretórica retoma e progride o tópico da fala de PC, direcionando a discussão de acordo com: o elemento ao qual a professora quer chamar a atenção do aluno, no primeiro caso; e o que ela supõe que ele terá de dúvida, no segundo caso. Portanto, esse recurso constitui, junto às demais atividades discursivas, uma marca de didatização do enunciado, cujo direcionamento ao aluno-interlocutor visa ativar determinados processos mentais que o levem a se conscientizar de uma dúvida ou uma falta de conhecimento e se mobilizar para suprir essa falta, engajando-se no processo de construção de conhecimento proposto por PC e, se não tentando dar a resposta à pergunta dela, ao menos acompanhando-a em sua fala.

Após a análise do texto de base, há a seguinte fala de PC: “certaMENte se você CONHECE os gêneros textuais... você já conseguiu eliminar alGU::NS TANTos...”. O período em questão explicita para o próprio aluno-interlocutor uma presunção feita pelo enunciado com relação ao seu campo aperceptivo, reforçada pelo uso do advérbio “certamente”.

Propomos que essa estratégia possui um efeito de didatização similar ao das perguntas didáticas, uma vez que leva o aluno-interlocutor a ativar certas atividades mentais para determinar se a presunção feita pelo enunciado está correta, e ele de fato se encaixa nesse grupo que já chegou à conclusão esperada; ou se, pelo contrário, a presunção está errada, e ele ainda não compreendeu totalmente a fala da professora, o que o colocaria fora do grupo por ela presumido. Nesse último caso, como na pergunta didática, o aluno perceberia sua falta de conhecimento e seria motivado a suprir essa falta para satisfazer às expectativas colocadas sobre ele e pertencer ao grupo de alunos sobre o qual PC se refere.

O impulso do aluno, por sua vez, se depara com a explicação e justificativa que PC fornece logo em seguida com relação à conclusão que deveria ser alcançada, o que satisfaz seu desejo em obter tal conhecimento, resolve as lacunas deixadas pela explicação e torna homogêneo o conjunto de alunos que ocupam a posição de interlocutor da videoaula.

Ainda, a afirmação de PC evidencia a orientação metadiscursiva, de ordem metodológica, de que o aluno-interlocutor identifique o gênero do texto de base por uma estratégia de eliminação, a partir dos critérios estabelecidos a partir da análise. Tal estratégia se relaciona ao viés sistematizante já contido na apresentação do conceito de gênero textual, no qual cada gênero ocuparia um determinado lugar no sistema e possuiria determinadas coordenadas (seus traços específicos e definidores) que o distinguiriam dos demais.

Portanto, a explicação de PC, contida no enunciado da videoaula, não leva o aluno-interlocutor a refletir sobre a constituição do gênero do texto em questão, sobre sua história social e discursiva e sua transformação de acordo com as distintas situações de uso. Isso pois tal abordagem desse objeto de conhecimento não é a requisitada pelo ENEM, como corrobora o fato de o texto ser adaptado, perdendo elementos extraverbais que o constituem. Em vez disso, o exame solicita dos alunos: “**Identificar os elementos** que concorrem para a progressão temática e para a **organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.**” (BRASIL, 2012b, p. 3, grifos meus)¹¹⁰.

¹¹⁰ Habilidade 18, incluída na sexta competência: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (BRASIL, 2012b, p. 3)

Ao mesmo tempo, a orientação de PC guia o aluno-interlocutor pelo processo mental que ele deve percorrer enquanto busca a solução da questão, reconhecendo afirmações incorretas, desvencilhando-se de caminhos infrutíferos e descartando toda informação que não é compatível com o que ele busca para focar naquilo que o é, o que o permitirá encontrar a alternativa correta. É nesse sentido que PC propõe a pergunta: “não melhorou?”, após ter fornecido um conjunto de parâmetros pelos quais o aluno-interlocutor pode julgar as afirmativas e encontrar a correta – um caminho, portanto, que ele pode trilhar para encontrar uma saída para a questão.

Então, PC continua a guiar o aluno-interlocutor para a próxima e última etapa do raciocínio: analisar as alternativas e julgá-las para encontrar a certa entre as erradas:

1º bloco de resolução de questão (7:25 – 9:19)

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

[...]

((volta a olhar para a tela)) LETRA A... “TRATA-SE DE UM CONTO porque discute PROBLEMAS ((faz um gesto mais expressivo, como se marcasse exagero)) EXISTENCIAIS E SOCIAIS de um fraudador...” ((vira-se para a câmera, com as sobrancelhas franzidas)) primeiro que o::... o eixo temático não é esse não há tal análise... e segundo... que **TAMBÉM não é a estrutura narrativa do CONto... uma história com princípio meio e fim... que por vezes utiliza até a primeira pessoa do disCU::Rso ou seja é subjetivo...** ((faz gesto de negação)) **NADA A VER...** ((vira-se novamente para a tela)) letra B... “NOTÍCIA... porque relata FATos que resultariam no INDiciamento de um fraudador...” ((vira-se para a câmera)) **PER-FEITO... o gênero notícia é diREto... é objeTivo... e é imparcial não deve... emiTIR uma opinião... sendo assim a função da linguagem é a REFERENCIAL... ou seja...** ((vira-se e passa o slide, o que faz um pequeno ícone de câmera, logo da Pró Universidade, subir até cobrir a letra b)) NOTÍCIA... ((volta-se para a câmera novamente)) ERA o gênero em questão... ((aponta para a câmera)) FALta observar... porque que as outras alternativas não estão CERTas... ((aponta novamente para a câmera)) **contINUA COMIGO?...** ((vira-se para a tela)) “CRÔnica... porque NARRa o impreVISTo que levou a polícia a prender um fraudador...” ((vira-se para a câmera)) **se você conhece um POUco o gênero crônica... SABE QUE... até parte de uma situação cotidiana... mas sempre insere a SUBjetividade é o OLHA::R do cronista frente a isso... um texto leve por vezes humorado... não é crônica...** ((vira-se para a tela)) A E... “EDITORIAL... porque oPIna sobre asPECTos linGUÍsticos” **OPA...** ((vira-se para a câmera)) **NÃO HÁ** opinião... há uma linguagem IMParcial... portanto **NÃO É...** editorial... ((vira-se para a tela)) E POR FIM... “PIADA porque narra o fato engraçado de um fraudador... descoberto pela polícia por CAUSA de erros de grafia”... ((vira-se para a câmera)) **ATÉ** é um fato inusiTado... porém foi relatado como **NÓS** já falamos com linguagem imparciAL... é delimitando narrativa... é:: em::... **piRÂMide invertida** Típico da noTÍcia... **ou seja apresenta priMEIro os fatos importantes... QUEM fez o QUE...** certo?... **NÃO É...** uma piADA não DEVe provocar o riso... deve apenas informar já que a sua função... é a referencial... sendo assim DE FATo... a correta é a LEtra B... UM BEIJO... e até a próxima...

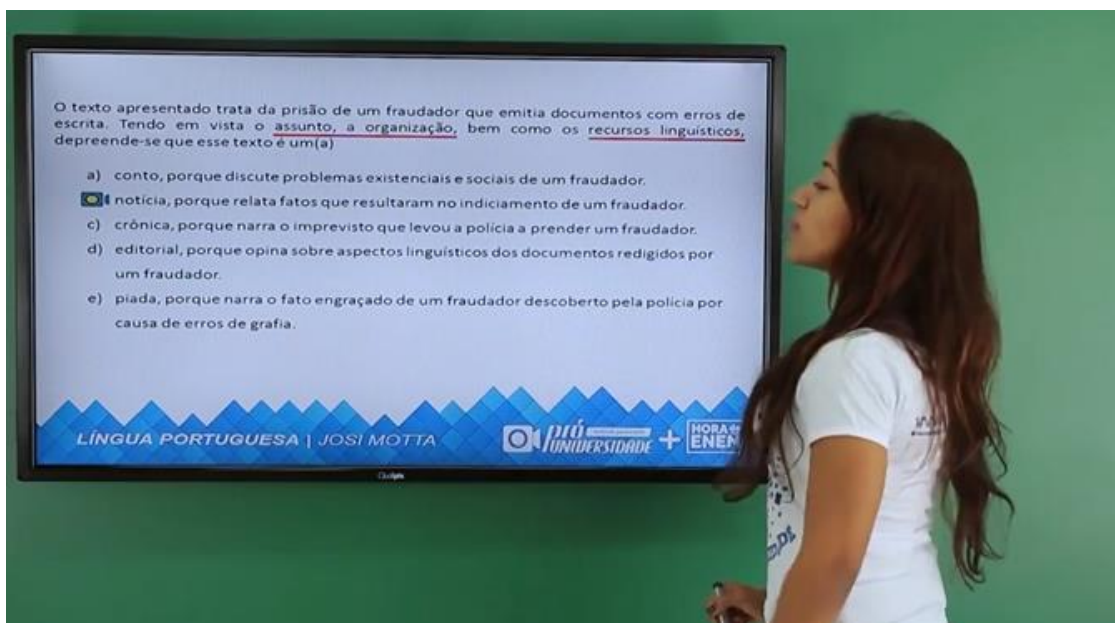


Figura 76: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que se vê a alternativa B destacada como correta no slide em tela

A cada alternativa, PC faz sua leitura, utilizando gestualidade e entonação expressiva para manifestar sua interpretação e seu julgamento sobre o valor de verdade. Na leitura da alternativa A, por exemplo, há um certo exagero em sua entonação e gestos que dão à leitura de PC um colorido irônico e, por consequência, evidenciam para o aluno-interlocutor o julgamento de que as afirmações contidas na alternativa estão longe da verdade.

Após a leitura de cada alternativa, PC faz sua análise contrastando as informações nelas contidas com os traços que definem o gênero do texto de base, conforme estabelecidos anteriormente. Para tanto, *descreve* brevemente alguns dos gêneros mencionados nas alternativas, para evidenciar sua diferença ou semelhança com relação ao gênero desejado (ou ainda, considerando a sistematicidade dessa abordagem, se as “coordenadas” fornecidas pela alternativa correspondem ou não ao gênero desejado). É o caso, por exemplo, das descrições fornecidas para o gênero conto (“uma história com princípio meio e fim... que por vezes utiliza até a primeira pessoa do disCU::Rso ou seja é subjetivo...”), para o gênero notícia (“o gênero notícia é diREto... é objeTIvo... e é imparcial não deve... emiTIR uma opinião... sendo assim a função da linguagem é a REFERENCIAL...”) e para o gênero crônica (“... até parte de uma situação cotidiana... mas sempre insere a SUBjetividade é o OLHA::R do cronista frente a isso... um texto leve por vezes humorado...”).

Há ainda, ao fim de cada alternativa, uma oração em que PC sintetiza e conclui sua análise, apontando a alternativa como correta ou incorreta: “NOTÍCIA... ERA o gênero em questão...”; “não é crônica...”; “portanto NÃO É... editorial”; “NÃO É... uma piADA”. Em alguns casos, ainda, verifica-se o uso de expressões fortemente valorativas, acompanhadas de entonação expressiva e gestual, que marcam tal conclusão de forma mais enfática para o aluno-interlocutor, seja determinando-a como errada (“((faz gesto de negação)) NADA A VER...”), seja como certa (“PER-FEITO”).

Esse julgamento determinístico, enfático e expressivo das afirmações entre certo e errado está relacionado à composição do ENEM por questões de múltipla escolha, cuja natureza não deixa espaço para a subjetividade e interpretação. Tal fato motiva, como vimos, a transmissão de uma estratégia de eliminação ao aluno-interlocutor, na qual ele deve perceber rápida e decisivamente qual alternativa está errada e já a desconsiderar, sem que sejam necessárias maiores reflexões.

Também nesse sentido, no caso da leitura da alternativa D, PC interrompe a leitura de forma explícita (pelo uso da interjeição “opa”), marcando para o aluno-interlocutor que a informação necessária para desqualificar tal alternativa como correta já está contida naquele trecho (no caso, o termo “opina”). Assim, novamente a estratégia de resolução empregada por PC – e transmitida ao aluno-interlocutor – relaciona-se com o formato da prova do ENEM e as condições práticas de sua realização, as quais transparecem nas orientações de diversos professores e, mais especificamente, de PC, direcionadas à rapidez na resolução e à otimização de tempo.

Justifica-se, nesse sentido, que PC, após encontrar a alternativa correta, chame novamente o aluno-interlocutor (“contínua COMIGO?”), solicitando que ele continue engajado na explicação enquanto ela repassa as demais alternativas e as analisa para expor ao aluno o porquê de elas estarem erradas. Nesse ponto, PC já atingiu o objetivo concreto e pragmático de sua explicação, o qual constituía, também, a motivação do aluno-interlocutor para se engajar no processo de ensino-aprendizagem.

Em consequência, a análise das outras alternativas é “desmotivada”, isto é, não está ligada diretamente ao objetivo discursivo primário, de ordem prática, e sim relaciona-se com um acúmulo de conhecimentos. O objetivo discursivo passa, então, da resolução de uma questão específica para a capacitação geral do aluno-interlocutor com relação ao exame, seja pelo viés metodológico e metadiscursivo, por exemplo sua capacidade de

julgar o valor de verdade das alternativas, seja pelo viés enciclopédico, por exemplo informações referentes aos demais gêneros mencionados pela questão. Por conta disso, a atenção do aluno-interlocutor é solicitada novamente por PC, como forma de compensar uma possível perda de interesse depois da revelação da resposta correta.

Por fim, ao comentar a alternativa E, PC faz uma *retomada* da descrição do gênero notícia e da resposta correta da questão: “porém foi relatado como NÓS já falamos com linguagem imparcial... é delimitando narrativa... é:: em::... pirâmide invertida Típico da notícia... ou seja apresenta primeiro os fatos importantes... QUEM fez o QUE... certo?... NÃO É... uma piada não Deve provocar o riso... deve apenas informar já que a sua função... é a referencial... sendo assim DE Fato... a correta é a Letra B...”. Nesse trecho específico, destacamos a apresentação de um *termo especializado* da área do jornalismo: a pirâmide invertida, para o qual PC fornece uma *definição*.

7.2.2.3. 2º bloco de conversa com o professor

Aqui, identificamos cinco duplas de perguntas feitas por AP que partilham de uma determinada abordagem sobre o conteúdo temático da videoaula como um todo. Assim, segmentaremos nossa análise de forma a evidenciar estes subconjuntos e as diferentes perspectivas sobre o tema que eles representam.

7.2.2.3.1. Perguntas metadiscursivas: retomada da questão anterior e sua resolução por PC

O 2º bloco de conversa com o professor começa com uma sequência de perguntas metadiscursivas, em que a questão e sua resolução por PC são abordadas e comentadas. Na primeira pergunta, AP trata do método, da estratégia, que PC empregou para resolver a questão:

2º bloco de conversa com o professor (9:29 – 10:17)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP - professora dedicou... BASTANTE TEMPO no enunciado... depois checou as opções de resPOSTa... sublinhou algumas palavras-CHAVE ((gestualiza com as mãos como se estivesse utilizando um marca-texto))... essa é uma estratégia boa pra fazer o enem?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4, com movimento de zoom na câmera]

PR – com certeza...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que acena com a cabeça em concordância, demonstrando interesse pela feição]

PR – pode perceber...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - que ela deu... uma atenção especiAL ((aparece GC de PR em tela)) a esse enunciado... o enunciado às vezes parece BO::bo... parece meio desnecessário o aluno

[corte para plano americano perfil de PR e AP, olhando um para o outro]

PR - PULa o enunciado não NUM PULa... Fica no enunciado...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - aLI é que tá o comando da questão... ali é o que TÁ o que que você tem que busCAR nas opções::... a professora di/é/leu o enunciado o enunciado procuRAva... o TEXto GÊnero textual né... QUE TEXTO é esse?... é um CON::to é uma noTÍ::cia... tão aLI tava o comando você vai procuRAR... QUAL é o gênero do texto... NÃO SÓ... procurar o gênero do texto::... “a::h eu vou adivinhar o gênero” não... pelo aSSUN::to... pelos elementos linGUÍsticos... tem essas palavras-CHAVes e depois vem o comando da questão...

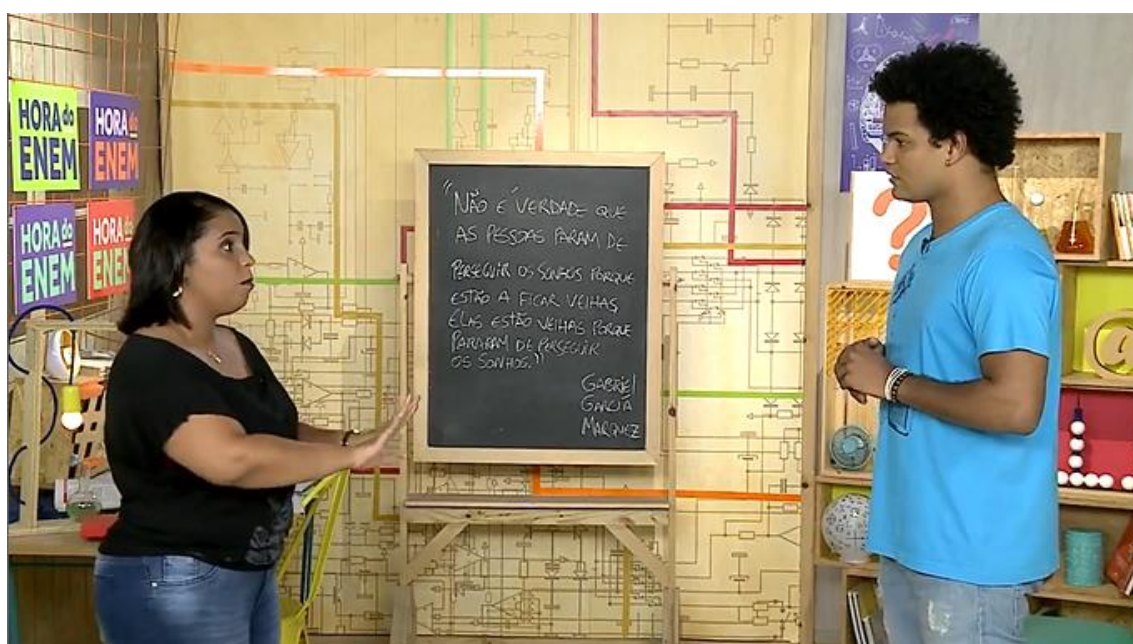


Figura 77: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR gesticula a AP representando negação

Ao questionar sobre a validade do método empregado por PC, cuja resposta por PR é eminentemente positiva, corroborando o trabalho da professora, o enunciado *retoma*, explicita e reforça para o aluno-interlocutor o conhecimento metodológico e metadiscursivo a ele transmitido ao longo do 1º bloco de resolução de questão.

Para tanto, AP começa sua pergunta *descrevendo* e, portanto, explicitando, os passos que PC tomou para chegar à solução da questão. A resposta de PR, por sua vez, é enfaticamente positiva, dado o uso da locução “com certeza”, que marca com clareza para o aluno-interlocutor o posicionamento do enunciado defendendo a validade do método empregado no bloco anterior.

A partir da *retomada* das ações de PC, PR comenta sobre o próprio ENEM e sua organização, em específico a função e posição ocupada pelo enunciado da questão na composição da prova, bem como a atitude comumente tomada pelo aluno frente a ele (“o enunciado às vezes parece BO::bo... parece meio desnecessário o aluno PUla o enunciado”). Assim, ela dialoga diretamente com o aluno-interlocutor a partir da imagem que tem dele e do que presume ser seu campo aperceptivo, o que inclui como ele se comportaria na situação do exame.

Partindo dessa presunção, PR dá orientações metadiscursivas mais diretas, que se aproximam à instrução ou recomendação – da ordem, portanto, do FAZER FAZER: “não NUM PUla... Fica no enunciado...”. Essas são, em seguida, justificadas pela própria composição do ENEM (“aLI é que tá o comando da questão...”, com uma *reformulação* para “ali é o que TÁ o que que você tem que busCAR nas opções::”) e *exemplificadas* pela *retomada* da questão anterior e sua resolução por PC (“a professora di/é/leu o enunciado o enunciado procuRAva... o TEXto GÊnero textual né...”). Há, ainda, o uso da *pergunta didática semirretórica* por PR em “QUE TEXTO é esse?”, para a qual ela propõe possíveis respostas como *exemplos* (“é um CON::to é uma noTÍ::cia”).

Ainda, PR *retoma* e ressalta a existência de um método, ensinado por PC, para a identificação do gênero textual, reforçando a construção desse conhecimento metodológico, o SABER FAZER.

A próxima pergunta de AP, também de natureza metadiscursiva, aborda as preocupações que supõe ter o aluno-interlocutor, por exemplo, com a pressão que caracteriza a situação do ENEM, novamente dialogando com seu campo aperceptivo. A resposta de PR é de natureza prática: menciona a necessidade de experiência para “pegar os **macetes** dos gêneros” e se propõe a dar dicas para compensar essa falta no aluno-interlocutor. A associação de gêneros a determinados “macetes” que os definem remete de novo a uma abordagem sistematizante e categorizante dos gêneros textuais, em que a sua identificação depende do reconhecimento de traços presentes neles e em nenhum outro.

Nesse sentido, as dicas de PR são também relativas a um SABER FAZER que se limita ao ato de identificar o gênero de um dado texto. Na primeira dica, PR propõe uma série de *perguntas didáticas semirretóricas* dentro de uma situação hipotética, passando

por possíveis objetivos discursivos (PR descreve como aquilo sobre o que o texto fala) que o aluno poderia identificar em um texto:

2º bloco de conversa com o professor (10:32 – 10:52)

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

[...]

PR - por exemplo cê vai ler o texto...

[corte para plano americano, 3/4, de AP, com a visão das costas de PR]

PR – aquele texto tá falando sobre o QUE?...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - ele tá contando uma história? ((fecha os olhos e balança a cabeça, como se pensasse nessa possibilidade)) hum... TÁ... tentando convencer o leitor? Se for uma imagem convence o leitor...

[corte para plano médio perfil de PR e AP, olhando um com o outro]

PR - ou só dá dica de alguma coisa?... aí você já:: cum/tá...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR- tão tá contan::do se tá contando uma história POde ser um CO::Nto pode ser uma CRÔ::nica...

Pelo emprego das perguntas didáticas, PR se insere na situação-problema proposta e guia o aluno-interlocutor com relação às perguntas que ele mesmo deve fazer ao texto para coletar evidências que o levem a atingir a conclusão desejada. Ainda, *exemplifica* ao final o raciocínio que o aluno deve seguir: “se tá contando uma história POde ser um CO::Nto pode ser uma CRÔ::nica...”.

A segunda dica se refere ao local de circulação do texto, informação que pode ser encontrada na referência que o acompanha e que informa de onde ele foi tirado. Sobre essa, PR aponta que “QUAse ninguém consegue pegar porque passa direto e acho que é porque tá no rodapé ali... pequenininho...”, demonstrando, assim, que presume haver uma falta de conhecimento no campo aperceptivo de seu aluno-interlocutor, o que motiva sua orientação.

Novamente, então, coloca uma série de *perguntas didáticas semirretóricas* dentro de uma situação-problema hipotética, *exemplificando* a forma como o aluno-interlocutor deve proceder para encontrar e interpretar esta informação:

2º bloco de conversa com o professor (11:02 – 11:14)

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - QUAL a referência dele? foi tirado de uma/ma... de uma revista? A:: de uma revista pode ser uma notícia um artigo... de opinião um editorial... aí cê já... ((estala os dedos com as duas mãos)) mata... foi tirado de um livro? pode ser um conto uma crônica um romance da ONDE aquilo foi tirado...

A expressão “aí cê já... mata...” presente na fala de PR representa a conclusão a que o aluno-interlocutor deve chegar a partir dos dados que coletou. Assim, a orientação de PR supõe um raciocínio rápido e direto, em que, com as poucas informações coletadas, o aluno já consiga concluir o gênero do texto, sem maiores reflexões. Por fim, PR *retoma* brevemente sua segunda dica, como forma de concluir sua fala e, ao mesmo tempo, reforçar a orientação dada para o aluno-interlocutor: “da ONDE aquilo foi tirado...”.

7.2.2.3.2. Perguntas sobre alternativas da questão anterior: antecipação de dúvidas do aluno-interlocutor

A terceira pergunta de AP nesse bloco segue retomando aspectos do bloco de resolução de questão, agora saindo do aspecto metadiscursivo da resolução para discutir a diferença entre dois gêneros textuais, notícia e editorial, que estavam presentes nas alternativas. Há, portanto, uma antecipação pelo enunciado de possíveis dúvidas que o aluno-interlocutor possa ter tido com relação à questão anterior, bem como do porquê de elas terem surgido: “já que os dois saem do jornal?”. Tal possível motivação relaciona-se com a resposta anterior de PR orientando a verificar de onde saiu o texto para identificar seu gênero; a pergunta de AP, nesse caso, funciona como uma operacionalização da dica de PR em uma situação-problema específica.

PR, em sua resposta, reconhece a possibilidade do surgimento de dúvidas com relação a esse ponto e acrescenta uma outra possível fonte da confusão dos alunos: “e os dois têm na opção né fica meio perdido”. Então, passa a contrastar notícia e editorial pelo viés de seu objetivo discursivo, que era a outra orientação dada ao aluno-interlocutor ao lado de sua situação de circulação.

Já a quarta pergunta de AP aborda outro gênero presente nas alternativas da questão – a piada –, dessa vez colocando em xeque essa dica de PR, de forma a antecipar, novamente, outra dúvida potencial do aluno-interlocutor. Para respondê-lo, PR introduz de fato a noção de objetivo em contraposição àquilo do que o texto fala, o que a permite distinguir o gênero piada de uma notícia que aborda um tema engraçado: “a piada... ela tem o **OBJETIVO** de fazer você rir... A NOTÍCIA não tem isso O ASSU::Nto... da notícia

é que faz a gente querer rir ((fala quase rindo))... mas assim... NÃO É o **objetivo** da notícia...”.

Além disso, traz a noção de “elementos textuais” e “elementos linguísticos”, os quais são *exemplificados*, respectivamente, pelo conteúdo temático do gênero piada (“a piada ela vai trabalhar... com ideias às vezes até abSURdas... QUE fazem o/o leitor... rir...”) e por elementos estilísticos (“JOGO DE PALA::VRAS palavras com duplo senTIdo...”).

7.2.2.3.3. Perguntas de introdução de temas correlacionados a gêneros textuais

Em seguida, as perguntas de AP deixam de se referir à questão anterior e passam a abordar temas paralelos aos gêneros textuais, introduzindo tópicos que, embora não façam parte do objeto de conhecimento principal da videoaula, são comumente associados ao mesmo, o que pode ser uma potencial fonte de dúvidas dos alunos-interlocutores, bem como de expectativas de que eles sejam tratados ao longo do enunciado.

Na quinta pergunta de AP, portanto, os tipos textuais são introduzidos como tema:

2º bloco de conversa com professor (12:15 – 13:14)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – e onde entram:: os tipos textuais nessa história?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – então... o tipo textual entra na PRÓpria estrutura do texto...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP apresenta feição de interesse e balança a cabeça em concordância]

PR - por exemplo...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – se fosse uma hisTÓria conTAN::do uma história você tem a narrativa... SE... o texto tem a intenção de convencer o leitor você tem o tipo argumentativo... ÀS VEZes é só falando sobre um assunto **como a notícia que a gente viu na questão...** ((leva as mãos para trás, indicando anterioridade)) ali você encontraria a exposição...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – **OU dissertativo-expositi::vo...** ((balança as mãos entre si))

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – **ou... é/a/... o informati::vo dep/...** cada::... cada livro traz um nome mas ali você só expÕE... tendeu? se fosse

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP possui feição de concentrado e balança a cabeça em concordância]

PR - por exemplo uma regrinha de jogo...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - ali você tem o injuntivo... **tão é a ESTRUTURA** ((aproxima as mãos com as palmas em paralelo, indicando estrutura)) **do texto os elementos linguísticos PRÓPRIOS daquele texto... QUE... levam... aquele texto a ser desse determinado tipo...** ((levanta o dedo em riste)) **mas não esqueça** enquanto os gêneros textuais ((aponta para trás, indicando anterioridade)) são... ((balança as mãos no ar)) **ILIMITADOS...** o tipo ((aponta rapidamente para AP)) ele é limitado... ((leva as mãos para baixo, como se definisse algo)) ((sorri)) não tem muito tipo textual não...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP possui feição de concentrado e balança a cabeça em concordância]

PR – MAioria dos livros pra/... ((com uma das mãos, aponta e percorre os cinco dedos em riste de sua outra mão, representando cinco elementos sobre o qual fala))

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - né... falam desses cinco que eu acabei de citar... ((PR mantém ambos os indicadores em riste, indicando cuidado ou cautela)) **tem que fiCAR... liGAdo e não confundir os dois não pode...**



Figura 78: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR apresenta os indicadores em riste, indicando cuidado ou cautela

PR situa a noção de tipo textual na “estrutura do texto”, em oposição ao gênero textual, ao qual PR associa o assunto do texto e os elementos textuais/linguísticos. Em seguida, *exemplifica* possíveis estruturas que representam diferentes tipos textuais, utilizando-se novamente de situações hipotéticas. Pelos exemplos propostos, depreende-se que o que PR nomeia como estruturas seriam, na perspectiva bakhtiniana que adotamos, o conteúdo temático (“ÀS VEZES é só falando sobre um assunto”; “se fosse uma histÓria conTAN::do uma história”), as formas de composição do todo (“uma

regrinha de jogo”) e/ou o próprio objetivo discursivo (“SE... o texto tem a intenção de convencer o leitor”).

Depreendemos, portanto, uma imprecisão conceitual e analítica entre os aspectos de um texto que caracterizam seu gênero e seu tipo textual. De qualquer modo, o conceito de tipo textual é proposto como uma macrocategoria que engloba os gêneros textuais, o que ocorre pelo exemplo dado por PR em que ela *retoma* o texto da questão anterior e seu gênero: “como a **notícia** que a gente viu na questão... ali você encontraria a **exposição**...”.

Quanto às atividades discursivas presentes na fala de PR, encontramos: a *denominação* dos diversos tipos textuais; a *reformulação* (“se fosse uma história conTAN::do uma história”); e uma *reformulação* na própria *denominação* do tipo expositivo (“a exposição... OU dissertativo-expositi::vo... ou... é/a/... o informati::vo”). Nesse último caso, gera-se uma rede de correferências que é, inclusive, reconhecida por PR e atribuída a diferentes referências que circulam nos livros didáticos. Pela reformulação, portanto, PR tenta abarcar o máximo de denominações pelas quais os alunos-interlocutores possam conhecer o tipo textual em questão, com o intuito de uniformizar o conhecimento desse grupo heterogêneo.

Após essa sequência de exemplos e denominações, PR retoma e resume a *definição* do conceito de tipos textuais, novamente enviesada por possíveis estratégias de identificação: “tão é a ESTRUTURA do texto os elementos linguísticos PRÓPRIOS daquele texto... QUE... levam... aquele texto a ser desse determinado tipo...”.

Em seguida, chama a atenção do aluno-interlocutor (“mas não esqueça”), de forma a favorecer a sua fixação mental da informação que segue, relativa à comparação e distinção entre os tipos e os gêneros textuais. Tal diferença está, segundo PR, na *delimitação* dos tipos textuais em cinco (“MAioria dos livros pra/... né... falam desses cinco que eu acabei de citar...”). Por fim, dirige-se novamente ao aluno-interlocutor, orientando-o de forma mais direta: “tem que fiCAR... liGAdo e não confundir os dois não pode...”.

Por sua vez, a sexta pergunta de AP traz o tema “função da linguagem”, outro assunto que, embora paralelo ao objeto principal da videoaula, é comumente associado ao mesmo e pode ser alvo de dúvidas e expectativas por parte do aluno-interlocutor. Além disso, o tema já havia aparecido no 1º bloco de resolução de questão, conforme AP *retoma* em sua pergunta, especificamente apontando a categorização feita por PC da função do

texto de base como referencial. Nesse contexto, a pergunta versa sobre a relação entre esse tópico novo e os gêneros textuais.

A resposta de PR é centrada, portanto, não em definir o conceito de função da linguagem, mas em situá-lo em relação ao gênero textual, destacando associações entre os dois tópicos. PR aponta que “todo gênero textual... ele TRA::Z... alGUma função da linguagem...” – ou seja, coloca o gênero como a macrocategoria dessa vez, que incluiria as funções da linguagem. Ainda, associa essas últimas ao objetivo discursivo do gênero (“CAda gênero tem um objeTIvo... né... e aí esse objetivo LEva até a função da linguagem...”).

Então, passa a *exemplificar, retomando*, para tanto, o texto de base da questão anterior e *descrevendo* as características da função que ele apresenta, a referencial. Além disso, PR lista e *descreve* as principais funções da linguagem, ressaltando marcas temáticas, estilísticas e composicionais que permitem a identificação da função presente no texto. É o caso, por exemplo, da descrição da função emotiva: “tem a função emoTIva... que é aqueles **textos em primeira peSSO::A... falando mais do EU** né... ((gestualiza em sua própria direção)) cê tem... ((**faz o sinal de trocadilho, que aqui simboliza um macete ou uma dica**)) **o uso da primeira pessoa do singular aí...**”. Portanto, similarmente à apresentação dos outros conceitos, a abordagem adotada é a da singularização das funções da linguagem entre si, permitindo ao aluno-interlocutor distingui-las e identificá-las.

Em alguns casos, a função é diretamente associada a um ou mais gêneros específicos que a exemplificam: “cê tem a função FÁtica que é o que a gente tá fazendo aqui ((aponta para si e para AP)) **ESSE BATE-PAPO...**”; “tem a função conaTIVO-apelaTIVA que é MUIto própria dos **aNÚncios** [...] o **TEXto argumentativo** tem a função fática...”. Dessa maneira, PR cria associações entre os dois conceitos que permitem que a identificação de um deles em um texto seja uma pista para a definição do outro. Verificamos, ainda, que os exemplos dados por PR refletem uma preocupação com a abordagem do campo aperceptivo pressuposto do aluno-interlocutor, uma vez que abordam situações concretas de comunicação por ele presenciadas (o “bate-papo” da videoaula, por exemplo) ou pelo menos conhecidas, como o texto argumentativo do ENEM, caso que materializa, ao mesmo tempo, o enfoque pelo qual o objeto do conhecimento é visto pelo enunciado.

Já no caso da função metalinguística, PR emprega um conjunto de recursos:

2º bloco de conversa com o professor (14:15 – 14:35)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que sorri e concorda com a cabeça. Logo, retorno ao meio primeiro plano de PR, 3/4]

[...]

PR - e tem a função METAlinguística **que os alunos meio que se desesperam** ((balança os braços))... mas num tem nada de desesperador... ((faz sinal de restrição ou parada)) **imagina** ((sinaliza a própria cabeça, como se estivesse pensando)) uma MÚsica que FAla SObre... o FAZER da música...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que ergue as sobrancelhas em sinal de surpresa]

PR - né tem uma MÚsica...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ((mimetiza o tocar de um pandeiro)) e o cara tá cantando “**como É que eu FAço uma música**” ele usa uma MÚsICA... pra falar... como é que ele faz uma música... ((olha para AP com os braços abertos e sorri))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que ri]

PR - tendeu? aí você tem a METALINGUAGEM né

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - esse retorno da própria linguagem a linguagem se autoexplicando...



Figura 79: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR gesticula mimetizando o ato de tocar um pandeiro

PR começa comentando sobre o comportamento ou reação que presencia frequentemente de seus alunos frente ao objeto da explicação e que, por consequência, pressupõe ser também o de seu aluno-interlocutor. Sua fala projeta uma imagem do aluno-

interlocutor como alguém que, por não possuir tal conhecimento, está confuso e desesperado. Em contrapartida, PR assume a posição da figura que, por ter o conhecimento e poder transmiti-lo ao aluno, é capaz de acalmá-lo, solucionar o problema e tirá-lo dessa situação de desespero.

Para tanto, começa propondo uma situação hipotética como forma de *exemplificação*. Há, então, paráfrases, *reformulações*, dessa situação hipotética em sua fala: “imagina uma MÚsica que FAla SObre... o FAZER da música...”; “né tem uma MÚsica... e o cara tá cantando ‘como É que eu FAço uma música’ ele usa uma MÚSICA... pra falar... como é que ele faz uma música...”. Além disso, como se nota no exemplo acima, PR recorre à transmissão de uma voz alheia hipotética, imaginada, que torna a situação mais narrativizada.

A partir das paráfrases, PR pressupõe que o aluno-interlocutor compreendeu o que ela quis dizer e chegou à mesma conclusão, o que é marcado no enunciado pelo gestual de PR e pelo uso da expressão “tendeu?”, marca conversacional de verificação da compreensão do interlocutor. Assim, formula uma *definição* para o conceito de metalinguagem, a qual, ainda, sobre uma reformulação (destacada em negrito a seguir): “esse retorno da própria linguagem **a linguagem se autoexplicando...**”.

7.2.2.3.4. Perguntas sobre a redação do ENEM: gradual afastamento do objeto de conhecimento principal

As perguntas a seguir de AP começam a se afastar gradualmente do tema dos gêneros textuais, direcionando a discussão para a redação do ENEM. É necessário ressaltar, no entanto, que a área de Redação também é abordada pelas videoaulas do *Hora do ENEM*, possuindo, inclusive, um dia próprio de exibição ao lado das demais áreas. Portanto, sua presença nesse enunciado voltado à Língua Portuguesa deve ser observada a partir das seguintes reflexões: como o tema “redação do ENEM” se relaciona e se integra ao objeto de conhecimento principal desse enunciado? Por que ele é trazido para a discussão e de que forma, isto é, sob que abordagem? Que sentidos podem ser extrapolados dessas perguntas para a compreensão do conteúdo temático desse enunciado como um todo?

Começamos pela sétima pergunta, que *retoma* objetos já abordados por PR em sua fala – argumentação e gêneros textuais – e os combina, inserindo um novo tópico na discussão: a dissertação. Assim, AP apela para o campo aperceptivo presumido de seu

aluno-interlocutor: seus pensamentos, suas preocupações, bem como os gêneros com os quais ele tem contato frequente e que podem servir para pôr à prova a operacionalidade dos conhecimentos transmitidos até o momento. Ao mesmo tempo, mantém o ENEM enquanto enfoque principal da videoaula, viés pelo qual são recortados e abordados os objetos de conhecimento discutidos.

PR inicia sua resposta contextualizando brevemente a pergunta de AP: “tão... o ENEM ele costuma... cobrar um::... né na redação... um tipo dissertativo-argumentativo...”. Sua fala reposiciona e ressignifica o termo “dissertação” que, se na pergunta de AP aparece de forma indefinida, sem qualquer qualificador, e, por consequência, associado por proximidade ao termo “gêneros textuais”, em PR aparece enquanto sintagma qualificador (“dissertativo-argumentativo”) do substantivo “tipo”, o que o define mais claramente.

PR explicita, então, que há uma confusão comum com relação à classificação da dissertação enquanto gênero ou enquanto tipo e a esclarece: “e a gente **SE CONFUNDE acha que é gênero** mas não é gênero... é o TIPO textual...”. O uso da 1ª pessoa do plural “a gente”, nesse caso, representa uma estratégia de indeterminação do sujeito (conforme descrito por Oliveira (2018)), uma vez que sua referência é indefinida – pode englobar apenas os indivíduos envolvidos na interação síncrona (AP e PR); pode incluir o aluno-interlocutor, representando um pressuposto com relação ao seu campo aperceptivo; ou pode possuir uma abrangência generalizada, aludindo a algo comum à “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56).

Em seguida, PR traz novamente uma voz reportada fictícia, dessa vez representando o sujeito-autor por trás do comando da redação do ENEM, ao qual atribui uma redundância que serve de gatilho para que PR *defina* tanto o ato de dissertar quanto o de argumentar:

- *Definição* de dissertar: “dissertAR é escrever... né é um TEXto corrido...”;
- *Definição* de argumentar: “e argumentaTIvo... é você DAR arguMENTos... DAdos FATos opiniÕES... sobre algum assunto...”.

Então, conclui, *retomando* a ideia central de sua fala (“então [dissertação] é um tipo textual”) e, em seguida, *descrevendo* e caracterizando brevemente o tipo dissertativo: “é aquele TIpo que você vai DEFENDER... né... u/um/... um determinado ponto de vista...”. Nota-se, portanto, que o conceito de gênero textual é tangenciado ao longo do

desenvolvimento dessa pergunta, consistindo em um pano de fundo que motiva o questionamento de AP, mas do qual PR logo desassocia o tema “redação do ENEM”, em direção ao tópico dos tipos textuais.

Por sua vez, a oitava pergunta de AP não menciona gêneros textuais; ao contrário, afasta-se ainda mais do tópico, ao solicitar de PR “uma ajuda pra quem tá preocupado com redação tamBÉM?”. AP novamente apela ao campo aperceptivo do aluno-interlocutor, antecipando suas dúvidas e dificuldades e, nesse sentido, a abordagem da redação do ENEM como tema pode ser considerado uma estratégia de captação do aluno-interlocutor, mantendo sua atenção e interesse ao abordar algo que se pressupõe ser uma preocupação.

A questão versa sobre marcadores textuais: “bom quais são os **marcadores textuais** que **TÊM que TÁ** numa dissertação?... e OUtra quais que **não DEvem estar de forma alguma**?”. O termo “marcadores textuais” não é definido em nenhum momento, o que nos leva a interpretar que seu conhecimento por parte do aluno-interlocutor é pressuposto pelo enunciado.

Ao mesmo tempo, identifica-se o uso de verbos que modalizam uma obrigatoriedade ou mesmo uma imposição, ressaltando, com isso, uma abordagem normativa do tema “redação do ENEM”. Tal uso é mantido e, inclusive, abordado por PR em sua resposta:

2º bloco de conversa com o professor (15:26 – 16:06)

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ((faz sinal de trazer algo para si)) vamo começar ((estende o braço fazendo sinal de afastar algo de si)) por aquilo que ((entonação mais sussurrada, com qualidade vocal mais baixa)) **NÃO PODE...**

[

AP (off screen) – ((ri)) é...

PR – ((com as mãos juntas, como se implorasse)) **POR favor enCArecidamente...**

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - **não usa primeira pessoa do singular NÃO...** não que ((dá um passo para trás e ergue as mãos enquanto fala)) “**AH ((pitch vocálico alto)) não POSSO usar**”...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – não é porque quando a gente usa primeira pessoa do singuLAR a gente tende a dar um pouquinho da... do NOsso né... do EU A::cho EU SE::I EU ACREDITO... ((franze a testa e faz sinal de parada)) **não usa NÃO... eVIta...**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, já seguido pelo corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - **usa sempre a terCEIra peSSOA do singuLAR...** ISSO É... CÊ num vai ter que... falar sobre um determinado asSUNto?... ah vamo falar da/da:... dos problemas do trânsito do rio de janeiro...

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - então você fala sobre O ASSUNTO... TRAta sobre O ASSUNTO...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - que aí você vai **obrigatoriamente** uSAR... os VE::Rbos... os proNOMes... **TU::do** na terceira pessoa do singular...



Figura 80: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR estende o braço, como se afastasse algo de si, ao mesmo tempo indicando proibição

Ao longo do trecho citado, é possível identificar marcas que materializam uma didaticidade mais direta, de cunho normativo: é o caso, por exemplo, do uso do modo imperativo (por exemplo, “**usa** sempre a terCEIra peSSOA do singuLAR”); de termos de modalização mais expressiva e sentido absoluto (“eVIta”, “sempre”, “obrigatoriamente”, “TU::do”); e da estrutura em negação dupla (CASTILHO, 2016, p. 193), que aparece mais de uma vez na fala de PR (“**não** usa primeira pessoa do singular **NÃO**”; “**não** usa **NÃO**”).

Além dessas marcas, há, no próprio começo da resposta de PR, expressões de pedido ou súplica: “((com as mãos juntas, como se implorasse)) POR favor enCAREcidamente...”. A gestualidade de PR, a entonação enfática empregada, bem como o próprio conteúdo da fala de PR, “implorando” ao aluno-interlocutor que a ouça, dão ao

trecho um colorido irônico e satirizante. Por consequência, atribui-se um caráter de proximidade e informalidade ao contrato didático entre professora e aluno-interlocutor, de modo que a didaticidade dura e normativa é, então, disfarçada sob o véu da leveza com que a interação se desenrola.

Adicionalmente, PR fornece explicações para as orientações que apresenta ao aluno-interlocutor, o que também contribui para atenuar seu caráter de imposição. Para tanto, apela novamente a uma transmissão fictícia da voz do aluno, revestida da imagem e do campo aperceptivo a ele atribuídos pelo enunciado: “((dá um passo para trás e ergue as mãos enquanto fala)) ‘AH ((pitch vocálico alto)) não POSSO usar’...”. O gestual e a entonação enfática de PR, de cunho exagerado, hiperbólico, contribuem para traçar uma visão “caricata” do aluno-interlocutor; no entanto, não há intenção pejorativa por parte de PR, e sim o estabelecimento de uma posição ideológica forte contra qual a professora tenta argumentar para justificar sua orientação.

Nesse caso, o discurso alheio presumido do aluno-interlocutor questiona a proibição de um uso linguístico na redação do ENEM, a 1ª pessoa do singular. Em resposta, PR argumenta modalizando justamente o caráter proibitivo de sua orientação: assim, em vez de uma imposição, o que ela fornece é uma recomendação. Essa, por sua vez, é justificada por uma tentativa de evitar a subjetivização da redação, isto é, a entrada do ponto de vista subjetivo. Em vez desse termo, no entanto, PR utiliza uma *paráfrase* com o mesmo sentido: “a gente tende a dar um pouquinho da... do NOSSO né... do EU A::cho EU SE::I EU ACREDITO...”.

Ainda, a recomendação de PR inclui não só o que o aluno-interlocutor não deve fazer, mas também de que maneira ele deve substituir esse costume anterior: “usa sempre a terCElra peSSOA do singuLAR...”. A orientação é, então, explicada por *reformulação*, marcada pela expressão “ISSO É”, que introduz uma *pergunta didática semirretórica* direcionada ao aluno-interlocutor: “CÊ num vai ter que... falar sobre um determinado asSUNto?”. Com esse recurso, PR posiciona o aluno em uma nova situação hipotética – o seu momento de prestar o ENEM (“ah vamo falar da/da::... dos problemas do trânsito do rio de janeiro...”) –, utilizada para *exemplificar* como ele deve operacionalizar a orientação dada (“então você fala sobre O ASSUNTO... TRAta sobre O ASSUNTO...”) para, por consequência, atingir o objetivo desejado (“que aí você vai obrigatoriamente uSAR... os VE::Rbos... os proNomes... TU::do na terceira pessoa do singular...”).

A próxima orientação de PR refere-se ao uso de conjunções e preposições, sendo ambas *parafraseadas* como “aqueles marcadores que fazem ligação ((junta os dedos indicadores, sinalizando paridade)) entre as paLA::vras entre as oraÇÕES...”. Nesse caso, PR utiliza a expressão “tem que tomar cuidado”, que possui um caráter menos normativo e impositivo; no entanto, o verbo “evitar” aparece novamente (“**evita** começar parágrafo”; “**EVI::TA...**”).

A orientação dada por PR versa mais especificamente sobre o uso de conjunções opositivas no início de parágrafo. Para tanto, *exemplifica* as conjunções a que se refere (“MAS poRÉM todaVIa...”) e as qualifica como “marcadores enjoados”, empregando uma expressão informal que, nesse contexto, funciona como uma *metáfora* para a dificuldade em utilizá-los no texto.

Em seguida, menciona sua *denominação* como opositivos enquanto parte da explicação sobre a recomendação que fez ao aluno-interlocutor. Novamente, PR traz uma situação hipotética para *exemplificar* o problema a que sua fala se refere (“como eles são opositivos ((voz adquire aspecto de risada)) você escreveu TUdo lá em CIma e aí cê usa um MAS... cê QUEbra tudo que cê escreveu antes...”). Por fim, *retoma* e reforça a orientação, agora utilizando o verbo com modalização mais impositiva, ainda que modalizada por sua entonação: “EVI::TA... ((voz adquire um tom de conselho, cautela))”.

Tal verbo segue ocorrendo na próxima orientação de PR: “**evita** contar histÓria também na PROva...”. Em sua explicação, PR *retoma* a discussão gerada pela pergunta anterior sobre a dissertação enquanto tipo textual e, a partir disso, expõe uma consequência desse fato: “JÁ que é um gênero dissertativo-argumentaTIvo... NÃO É NARRATIVO...”. Comprova-se, então, o viés sistematizante e excludente pelo qual o tema dos tipos textuais foi abordado, em que um texto pode apenas apresentar um tipo textual. Novamente, a orientação é concluída por uma retomada da orientação de forma mais reforçada, por uma negação dupla (CASTILHO, 2016, p. 193): “tão **num** CONta história **NÃO**”.

Por fim, a última orientação de PR com relação à oitava pergunta de AP difere das demais por apresentar uma mudança de abordagem. Até o momento, PR forneceu normativas de caráter *impeditivo*, regulando marcas textuais que presumidamente estariam presentes nas práticas de escrita do aluno-interlocutor. Sua última dica, no entanto, assume um viés *propositivo*, isto é, aquilo que o aluno deve fazer (de modo que

a presunção, nesse momento, passa a ser o que ele deixa de fazer comumente). Passa-se, então, do DIZER PARA NÃO FAZER, para o DIZER PARA FAZER:

2º bloco de conversa com o professor (16:39 – 17:12)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que concorda com a cabeça e parece concentrado]

PR - e pra você...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - ter uma **dica** assim... ((fala enquanto bate repetidamente a lateral da mão na palma da outra mão)) **“BEM então Isso eu tenho que fazer”**... **imagina assim um JOgo** ((gestualiza como se jogasse em um controle de videogame ou em um console de videogame portátil)) né que você vai passando de FAse...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que sorri e concorda com a cabeça]

PR - O argumento...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - é quando você **DÁ** opinião sobre alguma coisa... e **as pessoas tendem a confundir COM... “eu dou a MINha opinião” e “eu dou Opinião”**...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que sorri e concorda com a cabeça, seguido por corte de volta ao meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - **você consegue DEFENDER sua opinião com DA::dos... com FA::tos... não?...** tão cuidado com a SUA ((aponta para AP)) opinião... aGOra... sobre aquele aSSUNto... em si... **cê consegue DEFENDER um ponto de vista sobre aquele assunto...**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR - **com dados com FATos?...**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ((entonação de empolgação)) **CONSEGUE?...** **ÓTIMO** então vai por ESSE caminho... porque argumentação é isso...



Figura 81: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que PR gesticula de forma a enfatizar sua fala

Ao utilizar o termo “dica”, PR ressalta logo no início o caráter metadiscursivo de sua orientação, voltado ao SABER FAZER envolvido na elaboração de uma redação do ENEM. Além disso, apela novamente para a transmissão de uma voz presumida de seu aluno-interlocutor (“BEM então Isso eu tenho que fazer”), explicitando a mudança de abordagem com relação às dicas anteriores e, com isso, justificando a sua relevância.

Então, PR utiliza a atividade discursiva da *metáfora*, em que compara o processo da argumentação a um jogo com fases. Tal metáfora, no entanto, não é recuperada subsequentemente; em vez disso, PR passa a dar uma *definição* para o argumento (e para o ato de argumentar no geral): “O argumento... é quando você DÁ opinião sobre alguma coisa...”.

A orientação de PR está centrada justamente nesse aspecto opinativo que ela atribui ao argumento, o qual, segundo a professora, seria interpretado equivocadamente por um grupo indefinido de indivíduos (que pode, portanto, incluir o aluno-interlocutor) como uma possibilidade de expressão de subjetividade: “e **as pessoas** tendem a confundir COM... ‘eu dou a Minha opinião’ e ‘eu dou Opinião’...”. O apelo à voz presumida desse grupo indefinido e generalizado demonstra, portanto, a percepção de PR sobre as práticas de linguagem correntes na “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56) e que afetariam o aluno-interlocutor e seu campo aperceptivo de percepção discursiva da produção do enunciado redação do ENEM.

A partir dessa constatação, PR passa a travar um diálogo presumido (e, portanto, hipotético) com o aluno-interlocutor, propondo-lhe uma *pergunta didática semirretórica* para a qual ela supõe as duas possíveis respostas de seu interlocutor e fornece orientações condicionadas a cada caso:

Pergunta didática semirretórica proposta por PR	Possível resposta do aluno-interlocutor presumida por PR	Orientação de PR condicionada à resposta presumida do aluno-interlocutor
“você consegue DEFENDER sua opinião com DA::dos... com FA::tos...”	Não	“não?... tão cuidado com a SUA ((aponta para AP)) opinião...”
“aGOra... sobre aquele aSSUNto... em si... você consegue DEFENDER um ponto de vista sobre aquele assunto... com dados com FATos?...”	Sim	“((entonação de empolgação)) CONSEGUE?... ÓTIMO então vai por ESSE caminho... porque argumentação é isso...”

Tabela 15: Representação do diálogo presumido travado entre PR e o aluno-interlocutor

Dentro da resposta presumida “sim”, que seria a correta e esperada por PR, ela, então, fornece uma conclusão em que se refere anaforicamente à sua pergunta didática para *definir* o que é argumentação: “porque argumentação é isso”, ou seja, argumentação é “DEFENDER um ponto de vista sobre aquele assunto... com dados com FATos”.

7.2.2.3.5. Perguntas de encerramento: retomada do tema gêneros textuais e orientações metadiscursivas finais

As duas últimas perguntas de AP à PR têm como objetivo fazer comentários finais sobre o tema dos gêneros textuais e fornecer uma última orientação metadiscursiva, de caráter mais generalizado.

Na nona pergunta, portanto, os gêneros textuais são *retomados* enquanto tema da discussão, ao lado dos tipos textuais, sobre os quais AP pergunta quando esses objetos do conhecimento são aprendidos. Ainda, o apresentador qualifica tal questionamento como “aquela pergunta que não pode faltar”, o que indica que ele possivelmente aparece repetidas vezes ao longo das videoaulas, marcando uma constância do canal, o que poderá ser comprovado pela análise da videoaula da versão mais recente do programa.

A resposta de PR contém diversos exemplos tanto de gêneros textuais quanto de situações em que eles são aprendidos, assimilados pelos falantes (no sentido de Bakhtin (2016 [1952-1953])). Há, inclusive, a classificação de imagens enquanto gênero textual, o

que representa um movimento de valorização da multimodalidade, ou verbivocovisualidade (PAULA; LUCIANO, 2020) na área de Linguagens e, mais especificamente, da língua portuguesa.

Para além disso, verifica-se na fala de PR uma abordagem da aquisição de gêneros textuais como um processo contínuo que independe da aquisição do conhecimento metadiscursivo sobre o tema, isto é, a conscientização de o que é um gênero textual – perspectiva que também pode ser encontrada em Bakhtin (2016 [1952-1953]). Nesse sentido, PR separa, em sua resposta, a aquisição de gêneros textuais da aquisição do conhecimento metadiscursivo sobre eles, incluindo sua nomenclatura, o que é *parafraseado* em sua fala da seguinte forma: “mas assim **ela não SABE que tá aprendendo...** ((faz gesto de ênfase com as mãos)) **GÊNERO TEXTUAL... com essa/... né com esse nomezinho...** ela vai aprender i::sso... LÁ:: pro se::xto sétimo ano”.

A última pergunta de AP, que funciona como um encerramento do bloco, pede à PR que dê “aquele conselho de MESTre pra quem quer saber um POUco mais sobre o assunto?”. A resposta de PR, por sua vez, centra-se no aconselhamento (como colocado pela própria professora) ao aluno-interlocutor de que pratique a leitura.

Portanto, a conversa com PR encerra-se com uma orientação metadiscursiva que, por um lado, é prática e direta, uma vez que visa DIZER PARA FAZER (“tem que ler”; “leia... MUITO..”); e, por outro lado, é generalizada e abrangente, podendo ser aplicada à disciplina de Língua Portuguesa como um todo e, inclusive, a outras provas do ENEM, como a fala de PR abre espaço ao caracterizar a prova toda como orientada à leitura (“LEM::bra que **a prova do enem** é uma prova composta de MUItas leituras...”).

Tal frase final funciona, ainda, enquanto justificativa do conselho de PR, o que reforça nossa análise do ENEM como viés de avaliação social a partir do qual todos os conhecimentos transmitidos são selecionados, recortados e moldados. Ou seja, o conselho de PR é de que o aluno-interlocutor leia não simplesmente por ler, e sim para se preparar para as muitas leituras do ENEM. Portanto, a construção do conhecimento na videoaula aparece sempre vinculada aos objetivos discursivos práticos que motivam tanto o sujeito-autor a produzir o enunciado quanto o aluno a assisti-lo.

7.2.2.4. *Bloco de descontração e encerramento*

A última articulação composicional da videoaula, voltada à descontração, é composto por uma entrevista com Clara Ferrer (a convidada, ou CO), geóloga, escritora

e estudante de cinema, como havia sido exposto na prévia feita por AP logo no início do 1º bloco de conversa com o professor.

O bloco é introduzido por AP da seguinte forma:

Bloco de descontração (18:20 – 18:33)

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

[corte para close-up frontal de AP. Aparece em tela o GC de AP. Trilha sonora animada, mais próxima de rock]

AP – você já penSOU que uma geÓloga pudesse receber um prêmio em literaTURA?... OU FAZER CINEMA?... ué NÃO? ((olha para a tela com feição de estranhamento ou incredulidade))... mas hoje a gente recebe... a EScritora estudante de cinema da UFF... CLArA feRRER... pra contar a história dela pra gente...



Figura 82: frame retirado do bloco de descontração, em que AP olha para a tela com feição de estranhamento ou incredulidade

As perguntas de AP ao aluno-interlocutor questionando se ele já havia cogitado a possibilidade de haver uma carreira diversa e “multifacetada” como a de CO, seguidas pela pressuposição de uma resposta negativa de sua parte, materializam a imagem que o enunciado possui do aluno: aquele que não teria tido contato com carreiras diversas e que teria ainda uma visão “limitada” do mercado de trabalho, em que a escolha inicial de carreira fosse determinante e imutável.

Pode-se argumentar, ainda, que a videoaula apela à pressuposição de que, dentre o conjunto de indivíduos que ocupa a posição de aluno-interlocutor, haja aqueles que possuam preocupações com relação à escolha de sua carreira, dialogando com enunciados

anteriores de alunos e ex-alunos que passam ou já passaram por essa fase da formação escolar.

Assim, a escolha da figura de CO enquanto entrevistada, bem como o destaque dado pelo enunciado aos diferentes caminhos que percorreu ao longo de sua carreira, podem constituir um vetor de captação do interesse do aluno-interlocutor. Adicionalmente, a entrevista com uma ex-aluna bem sucedida que conseguiu mudar de carreira depois de concluir a graduação demonstra ao aluno-interlocutor uma nova possibilidade a partir de uma história que pode lhe servir de exemplo, caso seu desejo seja trilhar o mesmo caminho de CO (dando-se aí o discurso-espelho de Moirand (1993)), ou simplesmente inspiração, tranquilizando suas preocupações e receios.

Ao longo da entrevista, AP conduz CO a falar sobre seu percurso entre diversos cursos e carreiras, focando mais na sua caracterização enquanto escritora e cineasta. Nesse sentido, AP pergunta sobre suas conquistas, suas motivações e seus planos para o futuro. Há, ainda, o questionamento sobre o livro que mais a inspirou a ser escritora, pergunta que faz com que CO comente sobre sua visão sobre literatura e recomende o autor Gabriel García Márquez. Assim, o trecho dialoga com a dica de PR ao final do bloco anterior, uma vez que reforça uma valoração positiva da leitura frente ao aluno-interlocutor.

Ainda no tema da leitura, AP pergunta à CO sobre o caminho para quem quer ser escritor. Verifica-se, portanto, um recorte do conjunto de indivíduos na posição de aluno-interlocutor que presumidamente possuem esse desejo, para quem a resposta de CO serviria como uma orientação direta, concreta, de quem já possui a experiência prática – o SABER FAZER – e, portanto, pode transmitir tal conhecimento àquele que quer começar na profissão, na forma de um aconselhamento.

Esse conhecimento pautado na experiência é materializado em sua fala pela retomada que faz dos motivos pelo qual ela se tornou escritora e medidas que tomou com relação a essa decisão: “**acho** que essa é parte do motivo não/ não ter investido **SÓ** em literaTURa de **eu** ter tentado ir pro ciNema... pra outras coisas...”; “**eu sinto** que **eu** preciso e **eu**... escrevo **MUIto eu**... entendo meu esTllo”. Há, portanto, a construção de conhecimento por uma perspectiva subjetiva, marcada pelo uso da 1ª pessoa do singular e pela modalização da fala de modo a explicitar que se trata de uma opinião, pelo verbo “achar”.

Ao mesmo tempo, há em sua fala momentos de referência indefinida e, portanto, generalizada, o que incluiria o direcionamento ao aluno-interlocutor, novamente modalizado pela percepção de CO: “tem muito a ver com sorte... é:: e **acho que...** com trabaLHAR MUIto e com entender... que **você QUER** fazer aquilo que **você preCI**sa fazer aquilo...”. Por fim, há um trecho com uma orientação mais direta, embora ainda modalizada como uma opinião: “**TALVEZ** seja uma coisa que **você só devesse** fazer se **você** sente que precisa...”.

A última pergunta de AP à CO aborda o ENEM; no entanto, o objeto da pergunta não são os gêneros textuais, e sim a redação, como no 2º bloco de conversa com o professor:

Bloco de descontração (22:29 – 23:12)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – e **pra quem tá aí:: estuDANdo... e treiNANdo pra escrever PRO ENEM?**

CO (offscreen) – uhum

AP – ((qualidade vocal mais grave, fala mais baixo)) **QUAL É A DICA?**

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4. Trilha sonora tecnológica começa a aumentar.]

CO – **eu acho** que é principalmente também se conhecer e saber qual o seu ponto forte assim... porque **por exemplo eu... eu passei** bem... em dois vestibulares pra

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que olha e acena com a cabeça]

CO - cursos difíceis... **eu** tive sorte porque **eu** sempre li muito

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO - **eu** tenho muita cultura geRAL **eu...** leio RÁpido **eu** interPREto bem então isso **me ajudou** muito no enem que é uma prova muito voltada pra isso... **MA::S::... nem todo mundo gosta de ler** ((sorri))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que balança a cabeça em concordância]

CO - tanto assim e::...

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO - **eu acho** que É Isso é/é... conhecer... se conhecer não ficar nervoso:: é mas também não ficar... CALmo deMAIS::... se cuidar mesmo... e saber... o que você é bom

[

AP – o níve/

[corte para plano médio perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

AP – o nivelzinho de tensão aí faz::

[

CO – é bom

AP – é bom né ((gargalha))

[

CO – pra ficar acordado



Figura 83: frame retirado do bloco de descontração, em que CO sorri enquanto fala com AP

A pergunta de AP contém um direcionamento explícito ao aluno-interlocutor, caracterizado como “quem tá aí:: estuDANdo... e treiNANdo pra escrever PRO ENEM”. Como marcado pelo uso do termo “dica”, há a solicitação de uma orientação metadiscursiva e prática, direcionada ao SABER FAZER não só com relação à redação do ENEM, mas à prova como um todo.

Da mesma forma, as orientações de CO são de caráter geral, abrangendo tanto a preparação para o ENEM quanto o dia da prova em si, e se aplicam para todas as áreas de conhecimento (“se conhecer e saber qual o seu ponto forte”; “não ficar nervoso:: é mas também não ficar... CALmo deMAIS::... se cuidar mesmo... e saber... o que você é bom”). CO segue modalizando sua fala a partir de sua posição de subjetividade, o que se nota pelo uso, em mais de um caso, da expressão “eu acho” para iniciar o período que contém a orientação, bem como pela proposição de sua própria experiência enquanto exemplo: “porque por exemplo eu... eu passei bem...”.

Dentro de seu relato de experiência, CO caracteriza o ENEM como uma prova voltada para leitura e interpretação, conseqüentemente algumas das características que ela já possuía ajudaram-na a ter sucesso na prova, como facilidade com leitura e interpretação e uma boa bagagem de cultura geral. No entanto, ao destacar que “nem todo

mundo gosta de ler”, CO leva em consideração o caráter diverso e indefinido do interlocutor de um gênero digital como a videoaula, o que justifica o aspecto generalizado e indefinido de suas dicas.

Após o bloco de descontração, há o encerramento da videoaula, em que AP fala voltado à câmera e dirige-se diretamente ao aluno-interlocutor:

Encerramento (23:20 – 24:12)

[corte para meio primeiro plano frontal de AP, que fala com a câmera]

AP – viu SÓ?... **LER... pode abrir VÁRIOS horizontes... fique ligado... e leia DE TUDO pra fazer uma BOA redação E PROva de língua PORTUGUESA...** ((aponta para a câmera rapidamente)) aTÉ a PRÓxima...

[corte para plano geral do cenário. Trilha sonora continua. Animação de créditos aparece. Na marca de 24:00 a tela muda para os créditos de agradecimento a patrocinadores e produtores, com os logotipos em destaque, aparecendo o apoio do SESI, com subtítulo “Iniciativa da CNI – Confederação Nacional da Indústria”; posteriormente a produção pela TV Escola, com o subtítulo “O canal da educação”; em seguida, pela Roquette Pinto Comunicação Educativa; por fim, o logotipo do Governo Federal (versão do Governo Temer), com o escrito “Ministério da Educação” à esquerda]

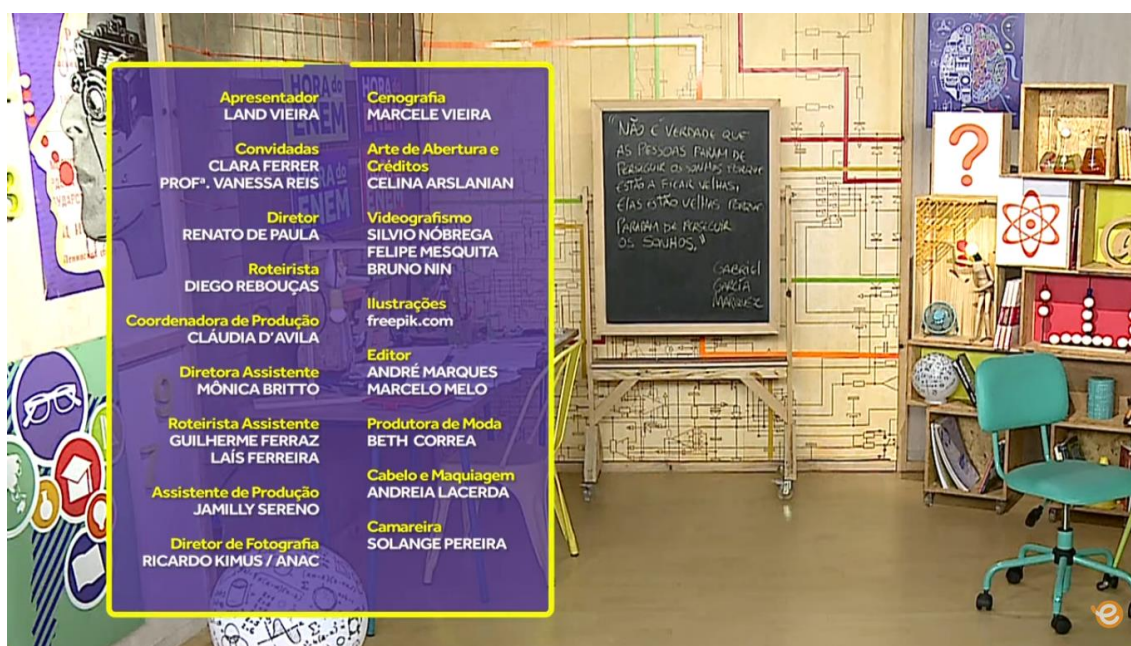


Figura 84: frame retirado do encerramento do vídeo, em que se vê a tela de créditos e o cenário

A expressão “viu SÓ?” no começo da fala de AP remete à confirmação de seu ponto iniciado durante o *sketch* inicial a partir das falas de PR e CO ao longo da videoaula – servindo, portanto, como argumento de autoridade.

Ainda, nesse trecho, é AP quem faz orientações metadiscursivas ao aluno-interlocutor, nas quais *retoma* não a questão dos gêneros textuais, mas a leitura, tema da dica final de PR para os alunos no vestibular e de partes da entrevista com CO. Sendo

assim, a videoaula é encerrada não com uma dica específica e concreta sobre o tópico abordado – identificação de gêneros textuais –, e sim com uma recomendação geral ao aluno-interlocutor que é justificada com relação às provas de redação e língua portuguesa (apresentadas nessa ordem): “pra fazer uma BOA redação E PROva de língua PORTuguesa”.

7.2.3. Síntese das considerações apresentadas

Em nossa análise do *conteúdo temático* da videoaula em questão, encontramos, o ENEM como elemento central da avaliação social que guia a seleção e a abordagem dos objetos de conhecimento pelos enunciados. O exame, então, delimita os parâmetros pelos quais os objetos tratados são enfocados e valorados pela videoaula, motivando as justificativas fornecidas aos alunos-interlocutores sobre a relevância dos conteúdos.

Nesse sentido, a avaliação social manifesta vai ao encontro da que é proposta pela Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2012b) e, por consequência, traça relações dialógicas com os PCNEMs (BRASIL, 2000a; 200b), documento que influencia a Matriz. Essa relação de concordância entre as videoaulas e a Matriz de Referência aparece, por exemplo, na valorização da interdisciplinaridade, da abordagem prática e objetiva e da apresentação do conhecimento dentro de um determinado contexto (ou “aplicado”).

Ainda, como o sucesso no ENEM consiste no objetivo primário do aluno-interlocutor para engajar na interação da videoaula, a abordagem dos objetos de conhecimento pelo enunciado adquire um caráter operacionalizado e utilitário, adaptado para servir a um fim específico. Nesse sentido, na videoaula de 2017, a apresentação dos gêneros textuais como um objeto do conhecimento se dá principalmente por um viés de identificação, distinção e sistematização destes a partir de um conjunto de traços característicos.

Passando às atividades discursivas, identificamos uma forte presença e variedade desse recurso de didatização, principalmente na fala das professoras. As atividades encontradas com maior frequência foram: exemplificação, retomada, reformulação (formando uma rede de correferências), definição, paráfrase, perguntas didáticas semirretóricas, denominações, descrições, delimitações, metáforas, narrativização, proposição de situações-problema hipotéticas e transmissão de um discurso alheio hipotético, para aludir ao aluno-interlocutor e suas reações responsivas presumidas. A partir desse quadro extenso e diverso de atividades discursivas, podemos afirmar que esse

é um importante recurso de materialização da didatização do conteúdo no enunciado analisado.

O uso das atividades discursivas é encontrado não só na construção de conhecimento empírico, como também nas orientações metadiscursivas, em que as professoras orientam o aluno-interlocutor com relação ao SABER FAZER relativo ao exame do ENEM. Para tanto, todos os participantes da videoaula dirigem-se ao aluno-interlocutor para lhe dar orientações que variam de conselhos, dicas e recomendações até a instrução e súplica (ainda que irônica).

Identificamos, ainda, que a abordagem dos objetos de conhecimento feita pela videoaula não é aprofundada, uma vez que pressupõe um determinado nível de aprendizado que o aluno-interlocutor já possuiria de sua vivência na sala de aula presencial. Nesse sentido, ao longo de toda a didatização do conteúdo, parte-se sempre do campo aperceptivo presumido do aluno-interlocutor, o qual inclui não só seu nível de conhecimentos sobre um determinado tema, como suas possíveis percepções avaliativas e reações responsivas. Todo conhecimento novo é construído, então, sobre essa base presumidamente estabelecida que o aluno-interlocutor já teria ao engajar na interação da videoaula.

Além disso, o aluno-interlocutor é constantemente (re)convocado à videoaula, a partir de diversas estratégias de captação de seu interesse e atenção, incluindo, por exemplo, a referência ao tema “redação do ENEM” como elemento que ele já conheceria e poderia associar ao conteúdo abordado.

7.3. O movimento de didatização no estilo da videoaula de 2017

Para analisar o modo como o movimento da didatização está materializado no estilo desse enunciado, proporemos um caminho distinto daquele tomado no capítulo sobre o movimento do humor. Isso pois, nesse momento, interessa-nos avaliar não a existência de elementos verbais e audiovisuais que, por si só, representam traços de didaticidade, e sim como eles interagem entre si para materializar o movimento de didatização, o que garantiria que nosso *corpus* é constituído por enunciados com didaticidade de fato, e não apenas com um efeito de didaticidade (no sentido proposto nas pesquisas do grupo CLESTHIA/Cediscor).

Baseamos essa posição em Petiot (1993) e Charaudeau (2005), a partir dos quais entendemos que a natureza verbivocovisual (PAULA; LUCIANO, 2020) do enunciado de videoaula faz com que, caso haja real intenção de didaticidade, essa se manifestará de

maneira complexa e espalhada pelo enunciado em seus diversos eixos de expressão material organizada, por meio de traços situacionais, funcionais e formais. Inversamente, a presença de didaticidade apenas nos elementos verbais ou audiovisuais constituiria uma evidência de que se trata de um enunciado com efeito de didaticidade, em que não há real vontade de transmitir conhecimento, e sim uma ilusão, direcionada a gerar efeitos específicos no enunciado.

Assim, analisaremos o estilo da videoaula em questão por dois eixos principais: no primeiro eixo, verificaremos como os elementos audiovisuais (como vinheta, cenário, elementos gráficos, etc.) são utilizados para materializar a didaticidade do enunciado. Dentro dessa seção, analisaremos também a relação entre as expressões faciais e gestuais dos participantes da interação e sua entonação expressiva, buscando nesse cruzamento a didatização do objeto de conhecimento. O segundo eixo refere-se às marcações estilísticas que nos permitem entrever aspectos da *orientação social* (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) da interação presente na videoaula.

7.3.1. Emprego de elementos audiovisuais como recursos de didatização

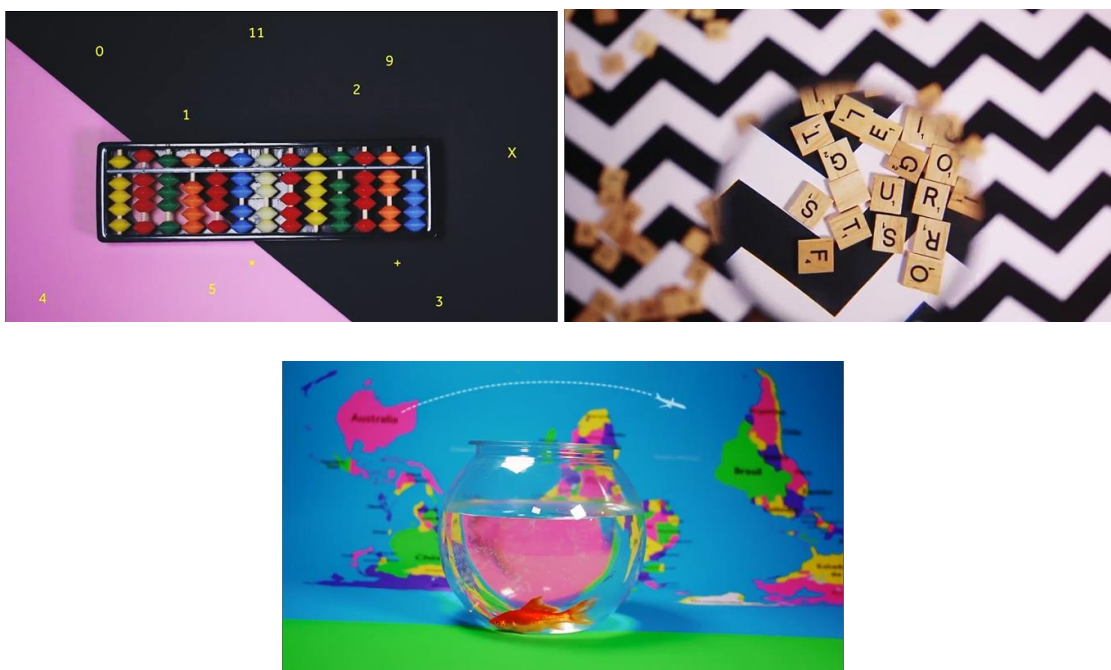
Começamos retomando a análise que havíamos feito no capítulo de humor da vinheta e do cenário dessa versão da videoaula. Em ambos, identificamos uma mescla entre elementos que representam o universo escolar e elementos inusitados e/ou que remetem a um espaço individual do aluno, de modo que a união entre esses dois conjuntos de objetos gera um efeito de carnavalização da esfera escolar, a qual é vista pelas perspectivas da leveza e da diversão. Agora, retomaremos essa análise pelo viés da didatização, isto é: como os elementos estilísticos presentes na vinheta e no cenário materializam aspectos da intenção de didaticidade presente na videoaula?

Começando pela vinheta, é necessário levar em conta o papel dessa sequência em estabelecer a identidade visual do programa e em projetar ao interlocutor uma imagem sobre o conteúdo do enunciado.

Na videoaula em questão, ao longo da sequência de cenas que compõem a vinheta, é possível identificar vários signos ideológicos visuais (VOLÓCHINOV, 2021 [1929]) que refletem e refratam determinadas áreas do conhecimento: por exemplo, um ábaco, acompanhado de símbolos matemáticos, representando a área da matemática; uma lupa passando por uma folha com escritos à mão, representando a área de redação; um conjunto

de blocos de letras, representando a área de Linguagens; um mapa, representando a área da geografia; uma placa de circuito elétrico, representando a área da física, entre outros.

A própria presença desses signos na vinheta da videoaula já remete à sua intenção de transmitir conhecimentos das diversas áreas que compõem o ENEM. Para além disso, porém, a maneira pela qual eles são mostrados também é significativa, uma vez que muitos desses signos são representados por brinquedos ou como parte de brincadeiras: o ábaco, instrumento da matemática, é uma versão de brinquedo; as letras, representantes das Linguagens, aparecem em peças de jogos como o Scrabble (ou Palavras Cruzadas); o mapa, da geografia, é apresentado ao contrário, com um aquário e um peixe dourado na frente, bem como uma animação de avião que o cruza:



Figuras 85, 86 e 87: frames retirados da vinheta da videoaula de 2017, representando como signos ideológicos visuais de diversas áreas do conhecimento são apresentados pelo viés da brincadeira

Essa escolha de representação de signos ideológicos de áreas do conhecimento constrói sentidos sobre a abordagem que a videoaula faz dos objetos de conhecimento: pela perspectiva da leveza, da informalidade, da descontração e da diversão no processo de ensino-aprendizagem. Ainda, o fato de a videoaula marcar tal aspecto de sua abordagem logo na vinheta estabelece para o aluno-interlocutor os eixos definidores da avaliação social que direciona o conteúdo temático do enunciado antes mesmo que ele comece a assisti-lo.

Após essa sequência de cenas, é exibido em tela o logotipo do *Hora do ENEM*, no qual identificamos anteriormente a aparição de um *leitmotiv* – a conexão elétrica, presente também nas animações utilizadas para inserção de elementos na tela. A associação da marca do programa a tal imagem representa metaforicamente o objetivo discursivo do enunciado em questão: fazer a conexão, tanto entre assuntos das variadas áreas do conhecimento apresentadas na vinheta, quanto deles com o aluno-interlocutor. Há, portanto, um apelo à interdisciplinaridade que reflete e refrata a valoração positiva que o ENEM faz desse conceito, como vimos anteriormente a partir de Cordeiro e Morini (2020).

A interdisciplinaridade está presente também na escolha dos elementos que compõem o cenário, representada pela justaposição de signos ideológicos de diferentes áreas do conhecimento: desde números que decoram a parede; passando por um pôster com um mapa (também virado ao contrário); um conjunto de vidrarias de laboratório; um símbolo de um modelo atômico; uma bola com diversas fórmulas e gráficos desenhados, entre vários outros. Destaca-se, ainda, um pôster com um mapa da América do Sul, sobre o qual são inseridos vários ícones que remetem aos estudos (esquadro, caderno, capelo, óculos, etc.):



Figura 88: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que é possível ver o conjunto de vidrarias de laboratório, o símbolo de um modelo atômico e o mapa compondo o cenário



Figura 89: recorte de um frame retirado do bloco de descontração, em que é possível ver, no cenário: os números decorando a parede, a bola com fórmulas e gráficos desenhados e o pôster da América do Sul sobreposta por ícones que remetem ao estudo

Além da interdisciplinaridade, o cenário também projeta uma determinada percepção avaliativa assumida pelo enunciado em relação a seu aluno-interlocutor presumido, ao incluir elementos que remetem a espaços de estudo individuais, como na figura seguinte:



Figura 90: recorte de um frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que é possível observar a representação, no cenário, de um espaço de estudos individual

O espaço de estudos é caracterizado, então, por um acúmulo de papéis, livros e cadernos, alguns abertos, alguns fechados, espalhados sobre a mesa. Se considerarmos que esse elemento do cenário seria uma representação (presumida pelo enunciado) do espaço e da rotina de estudos de um aluno médio, temos, então, a projeção de uma percepção avaliativa do aluno-interlocutor que seria, ao mesmo tempo, estudioso, dedicado, mas sobrecarregado, perdido em meio à quantidade de conteúdos a serem assimilados. Essa percepção do aluno-interlocutor se relaciona com a encontrada no *sketch* inicial, como apontada anteriormente, o que corrobora nossa análise.

Portanto, a imagem que o enunciado projeta de seu interlocutor é a do aluno que quer obter os conhecimentos necessários para ser bem sucedido no ENEM e, para isso, estuda e se dedica – ressalta-se que é necessário que o enunciado o suponha motivado, pois, por conta das características do meio digital, é o próprio aluno-interlocutor quem escolhe se engajar no processo de construção de conhecimento ao clicar na videoaula e assisti-la.

No entanto, esse aluno-interlocutor presumido possui dificuldades em meio ao grande número de assuntos e conteúdos cobrados pelo exame; é onde entraria a videoaula do *Hora do ENEM*, que não só abrange os diversos conteúdos de todas as áreas do

conhecimento inclusas no exame, como também estabelece conexões entre eles, facilitando a aquisição do conhecimento pelo aluno-interlocutor.

Portanto, há o uso de recursos visuais pelo enunciado para marcar não só sua intenção de didaticidade, como sua abordagem dos objetos de conhecimento e o recorte do aluno-interlocutor a quem se dirige. Passamos, agora, a observar como os recursos visuais são empregados como ferramentas de auxílio na própria didatização do conteúdo apresentado.

Na videoaula de 2017, o uso de recursos visuais para apoiar a fala das professoras ocorre apenas no bloco de resolução de questão. Aqui, PC utiliza uma tela com *slides* na qual é mostrada a questão a ser resolvida, bem como um *slide* com a definição do conceito de gênero textual, acompanhada por exemplos verbovisuais. Por um lado, o aparato em questão serve como apoio à fala da professora, sendo incorporado em sua fala por meio de gestos em que direciona o aluno-interlocutor a prestar atenção na tela ou em algum elemento nela exposto:

- PC ((vira-se para a câmera)) ((levanta os antebraços, em sinal de pedir calma)) - pera lá... apenas com o enunciado eu ainda não consigo saber o que a questão solicita... **((leva as mãos em direção à tela da televisão))** NEste caso específico... nós precisamos...
- PC - **((vira-se para a tela e gesticula com as mãos representando todos aqueles textos em tela))** os TEXtos que a gente usa ((volta-se novamente para a câmera)) na nossa VIda PRA se comunicar... são GÊneros... e de acordo... **((vira-se para a tela))** claro... ((volta-se para a câmera)) com a comunicação que eu desejo... EStabelecer no período... eu vou usar... um gênero... textual... específico...
- PC - LER atentamente buscando **((aponta para a palavra “assunto” na tela))** o aSSUNto... **((aponta para a palavra “organização” na tela))** a ORganização... e **((aponta em direção às palavras “recursos linguísticos” na tela))** a LINguagem...

Além disso, há momentos em que o recurso visual apoia e corrobora o verbal. Por exemplo, durante a leitura do enunciado por PC, as palavras às quais ela dá maior ênfase entonacional, uma vez que correspondem aos aspectos que o aluno deve observar no texto, são sublinhadas no recurso visual:

- PC – PRImeiro o enunciado ENTÃO... “O TEXTO apresentado... trata da prisão de um fraudador... que emitia documentos com erros de escrita... TENDO em vista... **((as palavras “assunto, a organização” e “recursos linguísticos” são sublinhadas em vermelho na tela))** o aSSUNto... a ORganização... bem como os reCURsos linGUÍSticos... depreENde-se que esse texto É... UM... ou é uma...”

O texto apresentado trata da prisão de um fraudador que emitia documentos com erros de escrita. Tendo em vista o assunto, a organização, bem como os recursos linguísticos, depreende-se que esse texto é um(a)

- conto, porque discute problemas existenciais e sociais de um fraudador.
- notícia, porque relata fatos que resultaram no indiciamento de um fraudador.
- crônica, porque narra o imprevisto que levou a polícia a prender um fraudador.
- editorial, porque opina sobre aspectos linguísticos dos documentos redigidos por um fraudador.
- piada, porque narra o fato engraçado de um fraudador descoberto pela polícia por causa de erros de grafia.

LÍNGUA PORTUGUESA | JOSI MOTTA

PRÓ UNIVERSIDADE + HORA do ENEM

Figura 91: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que os termos enfatizados na fala de PC são também sublinhados no recurso visual

Em outro momento, quando PC determina que a resposta da questão é a alternativa B, ela toca na tela, ativando uma animação que destaca essa alternativa em relação às demais:

- PC - letra B... “NOTÍCIA... porque relata FATos que resultariam no INDiciamento de um fraudador...” ((vira-se para a câmera)) PER-FEITO... o gênero notícia é diREto... é objeTIvo... e é imparcial não deve... emiTIR uma opinião... sendo assim a função da linguagem é a REFERENCIAL... ou seja... ((vira-se e passa o slide, o que faz um pequeno ícone de câmera, logo da Pró Universidade, subir até cobrir a letra b)) NOTÍCIA... ((volta-se para a câmera novamente)) ERA o gênero em questão...

O texto apresentado trata da prisão de um fraudador que emitia documentos com erros de escrita. Tendo em vista o assunto, a organização, bem como os recursos linguísticos, depreende-se que esse texto é um(a)

- conto, porque discute problemas existenciais e sociais de um fraudador.
- notícia, porque relata fatos que resultaram no indiciamento de um fraudador.
- crônica, porque narra o imprevisto que levou a polícia a prender um fraudador.
- editorial, porque opina sobre aspectos linguísticos dos documentos redigidos por um fraudador.
- piada, porque narra o fato engraçado de um fraudador descoberto pela polícia por causa de erros de grafia.

LÍNGUA PORTUGUESA | JOSI MOTTA

PRÓ UNIVERSIDADE + HORA do ENEM

Figura 92: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que o recurso visual destaca a alternativa correta anunciada por PC

Os exemplos citados representam casos em que tanto a parte verbal quanto a parte visual são trabalhadas em conjunto para a construção de conhecimentos. Ademais, o próprio fato de a questão ser mostrada em tela enquanto PC a lê representa um caso em que o recurso visual apoia e reforça o verbal, e vice-versa, o que faz com que o aluno-interlocutor receba a mesma informação por duas modalidades de expressão distintas (visual e auditiva).

Portanto, apoiando-nos em Petiot (1993) e Charaudeau (2005), verificamos que a videoaula analisada apresenta traços de didaticidade que não se limitam a apenas uma de suas modalidades de expressão organizada e que permitem associá-la a uma didaticidade real, em oposição a um efeito de didaticidade.

7.3.1.1. Relações entre gestualidade e entonação expressiva: encontro entre o verbal e o visual

O estabelecimento da didaticidade do enunciado analisado na intersecção entre o verbal e o visual não necessariamente depende do uso de um recurso visual de apoio didático, como é o caso da tela com *slides* utilizada por PC. Retomando o capítulo metodológico, podemos encontrar esse cruzamento de modalidades de expressão organizada na própria fala, de natureza intrinsecamente verbivocovisual (PAULA; LUCIANO, 2020). Nesse sentido, podemos analisar como a didaticidade que identificamos no aspecto verbal da fala dos participantes da interação está também presente em seu aspecto audiovisual (ou vocovisual).

Começamos, então, abordando a entonação expressiva, que, ao longo do enunciado, é empregada como recurso de didatização nas falas tanto de AP, quanto de PR e PC, principalmente. Um exemplo disso é o momento de leitura do enunciado da questão e suas alternativas, bem como do texto de base que a acompanha:

- PC – PRImeiro o enunciado ENTÃO... “**O TEXTO** apresentado... trata da prisão de um fraudador... que emitia documentos com erros de escrita... **TENDO** em vista... ((as palavras “assunto, a organização” e “recursos linguísticos” são sublinhadas em vermelho na tela)) o **aSSUNto**... a **ORganização**... bem como os **reCURsos linGUÍSticos**... depreENde-se que esse **texto É... UM...** ou é uma...”
- PC - letra B... “NOTÍCIA... porque relata **FAtos** que resultariam no **INDIciamento** de um fraudador...”
- PC - “EDITORIAL... porque **oPIna** sobre as**PECtos** lin**GUÍSticos**”

A leitura das diversas partes da questão é feita por PC de maneira pausada e clara, para garantir a compreensão do aluno-interlocutor. O emprego da entonação expressiva,

além de dar à fala da professora um ritmo prosódico que também contribui para a clareza da leitura, destaca termos e expressões-chave à compreensão da questão.

Há, ainda, o uso da entonação expressiva em outros momentos ao longo do enunciado, com função similar:

- AP - **PA::ra...** QUEM disse que a gramática é pra decorar? ainda MAIS no eNEM... o que o exame quer... é que você saiba **APLICAR** o conhecimento... e muitas vezes o enunciado ajuda BASTANTE... **LEIA** o enunciado... e roda a vinheta...
- PC – ((vira-se para a câmera)) **GENTE...** sempre que nós nos comunicamos... nós utilizamos os tais **Gêneros textuais...** que são os textos aí que apresentam certos ((movimenta a mão de forma circular, indicando a delimitação de um grupo)) **TRAÇOS** em comum... características como **conteúdo::do organização::** etcÉtera... visando... a **COMUNICAÇÃO...**
- AP - professora dedicou... **BASTANTE TEMPO** no enunciado... depois checou as opções de resPOSTa... **sublinhou algumas palavras-CHAVE** ((gestualiza com as mãos como se estivesse utilizando um marca-texto))... essa é uma estratégia boa pra fazer o enem?
- PR – ó a **notícia...** ela tem a função [...] de **CONTAR** alguma coisa de **NO-TI-CIAR** ((PR gestualiza como se separasse as sílabas com as mãos)) algo... já o **editorial...** **ALÉM** ((gestualiza girando os dedos indicadores entre si, indicando posterioridade)) dele falar sobre um determinado assunto... ele ainda traz as **opiniões DO EDITOR...** daquela revista ou daquele jornal...
- PR – então... a **piada...** ela tem o **OBJETIVO** de fazer você rir... **A NOTÍCIA** não tem isso **O assunto::**... da notícia é que faz a gente querer rir ((fala quase rindo))...




Os exemplos acima demonstram diversas funções relacionadas ao emprego da entonação expressiva pelos participantes da interação na videoaula. No caso de AP, a entonação expressiva é utilizada para reforçar as orientações metadiscursivas dirigidas ao aluno-interlocutor, ou para ressaltar palavras-chave de suas perguntas à PR, chamando a atenção do interlocutor para termos importantes.




Já na fala das professoras, a entonação expressiva é empregada em sua maioria para destacar as palavras principais de sua explicação, com vistas a garantir sua retenção na memória do aluno-interlocutor e a associação entre si. Então, o destaque dado pela entonação de PR às palavras “notícia”, “contar” e “noticiar” e, em seguida, “editorial”, “além” e “opiniões” sintetiza sua explicação, condensando-a aos termos principais e os vínculos semânticos entre eles, de modo que o que se fixa mais fortemente na memória do aluno-interlocutor é a definição de notícia e de editorial e a diferença entre elas.



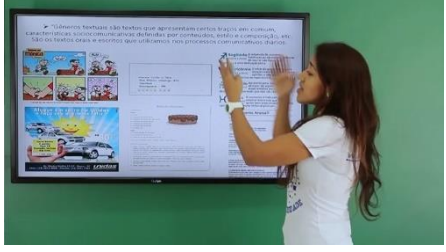



Similarmente, o uso da entonação por PC estabelece relações entre as palavras-chave da definição que fornece para o conceito de gênero textual: “gêneros textuais”; “traços”; “conteúdo”; “organização”; “comunicação”. Como efeito, a atenção do aluno-

interlocutor se volta a tais termos e os associa, o que leva à fixação dos pontos principais dessa definição em sua memória.

Contribuem também para esse efeito os *gestos* empregados em conjunto com a fala pelos participantes da interação. Para tanto, retomamos as categorias de gestos propostas por McNeill (1992), que expomos anteriormente, e exemplificamos, na tabela a seguir, os gestos que encontramos no enunciado, acompanhados da transcrição da fala no momento em que eles são realizados e um *frame* que os ilustra:

Tipo do gesto encontrado	Transcrição da fala realizada em conjunto com o gesto	Frame do vídeo ilustrando o gesto realizado
<p>Gestos icônicos</p>	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>AP - professora dedicou... BASTANTE TEMpo no enunciado... depois checkou as opções de resPOsta... subliNHOU algumas palavras-CHAVE ((gestualiza com as mãos como se estivesse utilizando um marca-texto))... essa é uma estratégia boa pra fazer o enem?</p>	
	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – ((mimetiza o tocar de um pandeiro)) e o cara tá cantando “como É que eu FAço uma música” ele usa uma MÚSICA... pra falar... como é que ele faz uma música... ((olha para AP com os braços abertos e sorri))</p>	
	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR - QUAse ninguém consegue pegar porque passa direto ((faz sinal de olhar para baixo rapidamente e apontar para frente e mover a mão para os lados, como se apontasse para um texto de rodapé)) e acho que é porque tá no rodapé ali... pequenininho... é... DAONDE foi tirado...</p>	

<p>Gestos metafóricos</p>	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – ((com as mãos juntas, como se implorasse)) POR favor enCarcidamente...</p>	
	<p>1º bloco de resolução de questão</p> <p>PC – ((vira-se para a câmera)) GENTE... sempre que nós nos comunicamos... nós utilizamos os tais GÊneros textuais... que são os textos aí que apresentam certos ((movimenta a mão de forma circular, indicando a delimitação de um grupo)) TRAÇOS em comum...</p>	
	<p>1º bloco de conversa com o professor</p> <p>AP - HOje... a gente recebe uma convidada MULtfacetada... ela é formada em GEologia... estuda CINEMA... e é escritora PREMIADA... essa mistura ((faz gestos de mistura com as mãos)) tem um nome... clara feRRER... ((aponta para a câmera)) JÁ JÁ...</p>	
	<p>1º bloco de conversa com o professor</p> <p>AP – professora a gente sabe que... gêneros textuais... é um assunto imPORtantíssimo para o enem... ((gestualiza para a professora demonstrando a obviedade ou a verdade do que afirmou))</p>	
	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>AP – PROfessora aproveitando que você TÁ AQUI então vamo dá uma ajuda pra quem tá preocupado com redação tambÉM?... bom quais são os marcadores textuais que TÊM que TÁ numa dissertação?... ((sinaliza balançando os braços em sinal de negação e arregala os olhos)) e OUtra quais que não DEvem estar de forma alguma?</p>	

	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – ((faz sinal de trazer algo para si)) vamo começar ((estende o braço fazendo sinal de afastar algo de si)) por aquilo que ((entonação mais sussurrada, com qualidade vocal mais baixa)) NÃO PODE...</p>	
<p>Gestos dêiticos</p>	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – ÀS VEZes é só falando sobre um assunto como a notícia que a gente viu na questão... ((leva as mãos para trás, indicando anterioridade)) ali você encontraria a exposição...</p>	
	<p>1º bloco de resolução de questão</p> <p>PC - assim... ((vira-se para a tela e gesticula com as mãos representando todos aqueles textos em tela)) os TEXTos que a gente usa ((volta-se novamente para a câmera)) na nossa VIda PRA se comunicar...</p>	
	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – ((apontando para frente)) aLI é que tá o comando da questão... ali é o que TÁ o que que você tem que busCAR nas opções::...</p>	
	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR - tem a função emoTiva... que é aqueles textos em primeira peSSO::A... falando mais do EU né... ((gestualiza em sua própria direção))</p>	
	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR - cê tem a função FÁtica que é o que a gente tá fazendo aqui ((aponta para si e para AP)) ESSE BATE-PAPO...</p>	



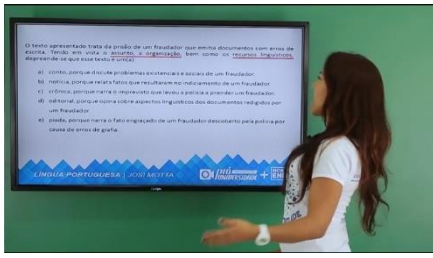
<p>Gestos ritmados, ou beats</p>	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – de CONTAR alguma coisa de NO-TI-CIAR ((PR gestualiza como se separasse as sílabas com as mãos)) algo...</p>	
	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR - ter uma dica assim... ((fala enquanto bate repetidamente a lateral da mão na palma da outra mão)) “BEM então Isso eu tenho que fazer”...</p>	
	<p>1º bloco de resolução de questão</p> <p>PC - ((volta a olhar para a tela)) LETRA A... “TRATA-SE DE UM CONTO porque discute PROBLEMAS ((faz um gesto mais expressivo, como se marcasse exagero)) EXISTENCIAIS E SOCIAIS de um fraudADOR...”</p>	

Tabela 16: Relação de tipos de gestos encontrados ao longo da videoaula de 2017

A tabela acima traz exemplos representativos dos tipos de gestos presentes e utilizados a todo o momento pelos participantes da videoaula como parte integrante de sua fala. Assim, os quatro principais tipos de gestos propostos por McNeill (1992) foram encontrados distribuídos ao longo de todo o enunciado e, em muitos casos, a relação que traçam com o componente vocoverbal da fala materializa o movimento de didatização. Assim, examinaremos a seguir como cada um dos tipos de gestos pode ser empregado como um indício da intenção da didaticidade do enunciado.

Primeiramente, abordamos o emprego do único tipo de gesto caracterizado por McNeill (1992) como não imagético – o *gesto ritmado*, ou *beat*. A análise do uso dos gestos ritmados no enunciado em questão vai ao encontro das proposições dos autores. Nos exemplos acima, é possível identificar que os movimentos feitos pelo falante coincidem com os momentos de ênfase entonativa, como em “NO-TI-CIAR”, que é falado por PR ao mesmo tempo em que suas mãos marcam a separação das sílabas em movimentos de ênfase, ou no caso de PC, em que o gesto mais exagerado, com movimentos mais amplos, reflete a entonação expressiva empregada pela professora,

também exageradamente enfática para marcar a alternativa de que fala como absurda e, portanto, passível de ser descartada.

Tais gestos estão presentes ao longo de todo o enunciado e possuem um efeito similar ao da entonação expressiva com relação à didaticidade: ao destacar um determinado trecho da fala, eles direcionam a atenção do aluno-interlocutor, marcando aquela informação como valorosa e digna de ser fixada em sua memória.

Em seguida, abordamos o grupo dos gestos imagéticos (McNEILL, 1992), começando pelos gestos *icônicos* e *metafóricos*. Ambos os gestos são encontrados no enunciado em questão e suas fronteiras não são sempre claras. Por exemplo, o gesto de AP simulando a ação de sublinhar um texto é um exemplo direto de gesto icônico, enquanto seu gesto de girar as mãos entre si para representar uma mistura é um gesto metafórico. No entanto, em que categoria devemos encaixar gestos como apresentar as palmas das mãos em direção ao interlocutor, simbolizando que ele deve parar ou, no caso, evitar fazer algo? Ou, ainda, o gesto de estender os antebraços com as palmas das mãos para cima, para representar que a informação contida na fala é verdadeira ou mesmo uma obviedade?

Em nossa análise, categorizamos tais gestos como metafóricos, por considerar que eles não representam nenhum elemento concreto presente no conteúdo da fala, e sim uma posição semântica geral (negação) ou uma percepção do falante com relação à sua própria fala (assunção de verdade da própria fala, recomendação de cautela em relação àquela informação, etc.).

Para além da questão da categorização, observamos que, em nosso enunciado, tanto os gestos icônicos quanto os metafóricos possuem a função de *retomar* elementos da fala (sejam eles concretos ou metafóricos) e, a partir de uma *reformulação* (uma vez que passam do verbal ao visual), rerepresentá-los e reinseri-los, gerando uma cadeia de correferência que acrescenta ênfase a esses elementos e, por consequência, capta a atenção e a memória do aluno-interlocutor. Portanto, assim como a expressão verbal, os gestos também podem ser um meio de realizar atividades discursivas que contribuem para a didatização de um objeto de conhecimento.

Por fim, abordamos os *gestos dêiticos*, usados na videoaula analisada para representar tanto a dêixis concreta da interação sincrônica entre os participantes, quanto uma dêixis metafórica e relativa à sequência linear da fala.

A dêixis concreta é representada, em nossos exemplos, pelo gesto de PC ao apontar para a tela da televisão; pelo gesto de PR de apontar para si mesma ao usar a 1ª pessoa do singular; e pelo gesto de PR apontando para si mesma e para AP, representando a situação de interação concreta em que ambos se encontram. Já os gestos dêiticos de representação metafórica estão presentes, por exemplo: no gesto de PR de apontar para trás de si, representando algo que foi falado anteriormente; e no gesto de PR apontando para frente para indicar o enunciado da questão, associando-o a um espaço gestual metafórico que é referenciado pela sua indicação direta.

Por serem imagéticos, o uso de tais gestos também possui as funções associadas aos gestos icônicos e metafóricos, ao retomarem e enfatizarem elementos da fala. Adicionalmente, ao terem relação com a dêixis da situação de interação, tais gestos concretizam, corporificam a fala, estabelecendo seu lugar em meio a uma situação real de interação. Desse modo, o caminho que o aluno-interlocutor percorreria para acessar uma informação de ordem abstrata, presente apenas na fala de PR, é encurtado, facilitando sua compreensão e assimilação. Tal efeito também pode ser obtido pelo uso dos gestos metafóricos, que traduzem conceitos abstratos em traços concretos, tornando-os mais acessíveis ao aluno-interlocutor.

7.3.2. Marcas estilísticas da orientação social do enunciado: os papéis sociodiscursivos representados pelos participantes da interação

Na videoaula em questão, encontramos cinco participantes: o apresentador (AP) Land Vieira; a professora principal (PR) Vanessa Reis; a professora convidada (PC) Josi Motta; a convidada entrevistada (CO) Clara Ferrer; e o aluno-interlocutor, que, mesmo de maneira assíncrona, participa da interação ao assistir à videoaula. Esses indivíduos assumem e representam, cada um a seu modo, os três principais papéis sociodiscursivos associados à interação típica da videoaula: o de *professor*, o de *aluno* e o de *apresentador/mediador*. Ainda, como veremos, há nesse enunciado a presença de um quarto papel: o de *testemunha*. A partir da análise da representação desses papéis sociodiscursivos pelos participantes da interação da videoaula, poderemos verificar como o estilo marca a orientação social do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]), ou seja, a dependência do enunciado da relação socio-hierárquica entre os interlocutores.

Assim, a orientação social pode ser analisada em dois níveis: em um nível micro, podemos analisar como a fala de cada participante da interação é construída a partir das relações dialógicas que ele trava com os outros interactantes, ocupando determinada

posição ou função no discurso relativa aos demais. Já em um nível macro, verificaremos como o sujeito-autor da videoaula como um todo molda seu enunciado condicionado pelo direcionamento a um interlocutor presumido com determinado peso socio-hierárquico, o que afeta todos os níveis da construção do enunciado segundo Volóchinov (2019b [1930]).

7.3.2.1. Representações do papel sociodiscursivo de professor

O papel sociodiscursivo de *professor*, em nosso *corpus*, equivale ao de especialista nos escritos dos autores explorados no capítulo sobre didaticidade, como Moirand (1993), Cicurel (1993), Mortureux (1993), Charaudeau (2005) e Glushkova (2018). Corresponde a uma figura exterior à instância midiática (CHARAUDEAU, 2005) e, por isso, confere ao enunciado um caráter de credibilidade ao ser imbuída de uma autoridade baseada não só no acúmulo de conhecimentos, como também na experiência prática, como demonstra Glushkova (2018). Assim, verificamos em PR e PC a materialização desse papel, de maneiras distintas entre si.

Como vimos ao longo da análise do conteúdo temático, embora outros indivíduos também forneçam orientações de modo mais pontual, tanto PR quanto PC concentram a responsabilidade pela construção do conhecimento, tanto enciclopédico quanto metadiscursivo. Para tanto, sua autoridade é continuamente marcada para o aluno-interlocutor, por exemplo, ao serem referidas sempre pelo título de professora, seja na fala de AP, seja em seus GCs¹¹¹:

- [aparece o GC de PR: “**Prof.^a Vanessa Reis // Língua Portuguesa – Ser Cidadão**”]
- ((aparece o GC de PC na tela: “**Prof.^a Josi Motta // Língua Portuguesa – Pró Universidade**”))
- AP – **professora [PR] maravilha** mas ((aponta para PR)) **vamo** ver uma quesTÃO?
- AP - **professora [PC]** dedicou... BASTANTE TEMpo no enunciado... depois checou as opções de resPOSTa... subliNHOU algumas palavras-CHAVE ((gestualiza com as mãos como se estivesse utilizando um marca-texto))... essa é uma estratégia boa pra fazer o enem?
- AP – ((com feição tensa, de preocupação e confusão)) pois é **professora [PC]** falou que tem que identificar ali os gêneros textua::is tudo mais... MAS COMO FAZER ISSO ALI SOB PRESSÃO como IDENTIFICAR?
- AP – a **professora josi [PC]** também falou que a FUNÇÃO do texto dessa questão é referencial... qual a relação entre gêneros texTUAIS... e função de linguagem?
- AP – **PROfessora [PR] você** falou sobre argumentaÇÃ::O a gente tava falando de gêneros textua::IS... e a dissertaÇÃO explica pra quem tá em casa?
- AP – **PROfessora [PR]** aproveitando que **você TÁ AQUI** então **vamo** dá uma ajuda pra quem tá preocupado com redação tambÉM?... bom quais são os marcadores textuais

¹¹¹ Gerador de Caracteres, conforme anteriormente definido na nota de rodapé 50.

que TÊM que TÁ numa dissertação?... ((sinaliza balançando os braços em sinal de negação e arregala os olhos)) e OUtra quais que não DEvem estar de forma alguma?

- AP – ENTÃO **professora [PR]** POde dar aquele conselho **de MESTre** pra quem quer saber um **POUco** mais sobre o assunto?

Nos GCs de cada professora, que fazem a sua apresentação ao aluno-interlocutor, é destacado não só o título de professora, como também a matéria que lecionam (“Língua Portuguesa”) e a sua afiliação institucional (“Ser Cidadão”, no caso de PR, e “Pró Universidade”, no caso de PC), que contribuem para o estabelecimento de sua autoridade.

Já com relação à fala de AP, ressaltamos, no último exemplo, a expressão “conselho de mestre”, que reforça a posição de PR enquanto autoridade detentora do conhecimento que será transmitido. Ainda, apontamos que, mesmo que AP refira-se constantemente às professoras pelo título, a interação possui um caráter de informalidade e proximidade, que pode ser vista no uso da 2ª pessoa do singular por AP para referir-se a PR e no uso de expressões informais, como “maravilha”, “vamo” (com a apócope do fonema [s], forma marcadamente informal) e “tá” (com a aférese dos fonemas [es], também marcadamente informal). Adicionalmente, ressalta-se a recepção de PR em cena, de maneira calorosa e receptiva:

1º bloco de conversa com o professor (1:13 – 1:25)

[corte para plano médio frontal de AP na câmera anterior]

AP – PORque antes... a gente começa com nosso esquento CLÁSSICO... **LÍngua portuguesa** com a **professora VANESSA REIS** ((faz gestual de **abrir os braços** para convidar para entrar a professora, que entra em cena)) **seja bem VINDa professora MAIS** uma vez... tudo bem?

[

[câmera acompanha em movimento panorâmico PR entrando na cena, em um enquadramento de plano americano, 3/4, em que se vê as costas de AP]

PR – **brigada Land** tudo bom... e **você?** ((fala enquanto cumprimenta Land com dois beijos))

AP – tudo bem e **você?**

PR – a/ bem...



Figura 93: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP recebe e cumprimenta PR

A introdução de PR é feita, portanto, pelo destaque ao seu nome e à disciplina de Língua Portuguesa a ela associada. Como nos outros exemplos citados, AP utiliza continuamente o título de professora para se referir a PR, ao mesmo tempo em que emprega a 2ª pessoa do singular (“você”), marcando informalidade. PR, por sua vez, também utiliza a 2ª pessoa do singular e se refere a AP pelo apelido (“Land”) pelo qual é conhecido e apresentado na videoaula. Além disso, sua fala também é marcada pela informalidade, uma vez que há a utilização da forma “brigada”, com a aférese do fonema [o], associada a contextos mais informais e menos monitorados de fala. A presença dessas marcas de informalidade e proximidade entre AP e PR materializam aspectos da orientação social do enunciado ao aluno-interlocutor e, mais especificamente, do contrato didático proposto e estabelecido, o que veremos melhor adiante, ao abordar o seu papel sociodiscursivo.

No caso de PC, uma vez que não ocorre uma sequência de introdução em seu caso, há uma forte marcação de sua afiliação institucional com o intuito de estabelecer sua autoridade, sua relação hierárquica superior frente ao aluno-interlocutor. Materialmente, isso se dá pela presença da marca Pró Universidade nos *slides* de PC, bem como na camiseta por ela utilizada:



Figuras 94 e 95: frames retirados do 1º bloco de resolução de questão, demonstrando a presença da marca Pró Universidade nos slides e na vestimenta de PC

A Pró Universidade é uma plataforma de curso de preparação para o vestibular. Assim, a associação de PC a tal marca contribui para estabelecer a sua experiência docente e, ainda, sua especialização na preparação de alunos para o vestibular, o que, por sua vez, compõe a sua autoridade para guiar o aluno-interlocutor a atingir seu objetivo particular de obter sucesso no ENEM.

Já PR estabelece sua bagagem de conhecimento na área da docência em sua própria fala, quando faz referência aos livros didáticos, em trechos como:

- PR – cada:... cada livro traz um nome mas ali você só expÕE... tendeu? se fosse
- PR – MAioria dos livros pra/... ((com uma das mãos, aponta e percorre os cinco dedos em riste de sua outra mão, representando cinco elementos sobre o qual fala)) né... falam desses cinco que eu acabei de citar...

A referência aos livros didáticos, nos dois casos, serve como um argumento de autoridade que corrobora o que é falado por PR, ao mesmo tempo que a vincula à situação de sala de aula e à autoridade da figura do professor nesse contexto. Assim, PR estabelece que detém não só o conhecimento enciclopédico, como também a experiência da docência, da construção desse conhecimento.

Temos, portanto, as duas figuras professorais presentes no enunciado da videoaula, ambas imbuídas de autoridade por diversas marcas do enunciado que as estabelecem enquanto detentoras tanto do conhecimento que o aluno deseja adquirir, quanto da experiência na construção desse conhecimento. No entanto, há também diferenças entre as intenções discursivas expressas na fala dessas professoras no enunciado. Isso pois há uma separação dos momentos em que cada uma aparece, o que gera diferenças no modo como transmitem conhecimento e, por consequência, o contrato didático que estabelecem com o aluno-interlocutor.

Como visto ao longo da seção sobre conteúdo temático, PR é a figura principal dos blocos de conversa com o professor. No 1º bloco de conversa com o professor, há a introdução dos objetos do conhecimento principais da aula, fazendo com que PR assuma a função de (re)apresentá-los ao aluno-interlocutor, dada a pressuposição pelo enunciado de que ele já os conheça, com vistas a estabelecer algumas bases mínimas de referência sobre esses temas e contextualizar sua posterior atualização no bloco de resolução de questão. Assim, tece comentários sobre os objetos de conhecimento trazidos nas perguntas de AP sob uma perspectiva geral e desatualizada.

A entrada de PC no enunciado no 1º bloco de resolução de questão marca uma quebra no desenvolvimento da interação entre PR e AP, encerrando o momento de introdução e comentários iniciais sobre os objetos de conhecimento para propor sua operacionalização e atualização em relação à situação-problema representada pela questão proposta.

No entanto, como a fala de PC é gravada separadamente do restante do enunciado, a articulação em questão também possui em si uma seção em que o tema central da questão proposta é recuperado e (re)apresentado ao aluno-interlocutor, antes de sua operacionalização de fato. Assim, o 1º bloco de resolução de questão torna-se uma versão menor do enunciado completo, concentrando as três fases de construção de conhecimento pelas quais a videoaula conduz o aluno-interlocutor.

Portanto, traçando uma comparação com as considerações de Charaudeau (2005) sobre o discurso jornalístico televisivo, é como se PC fosse uma correspondente externa que, estando mais próxima ao evento ocorrido, fornecesse informações de caráter específico e atualizado que colocam em perspectiva os saberes já estabelecidos. Nesse sentido, PR seria uma especialista comentadora que apresenta aquilo que já se sabe de modo geral sobre o tema e, ao observar as informações atualizadas trazidas pela correspondente externa, traça relações entre os dois conjuntos de saberes.

Similarmente, na videoaula, temos a figura de PR como vinculada a um conjunto de saberes gerais e já estabelecidos, os quais são apresentados ao aluno-interlocutor. Por sua vez, PC é a figura responsável por trazer a questão que representa a atualização desses saberes em função de sua operacionalização para uma situação-problema mais concreta. A partir disso, resta a PR comentar sobre os conhecimentos introduzidos por PC e como eles se relacionam dentro de um contexto mais amplo.

É o que se vê no 2º bloco de conversa com o professor, em que, ao lado da introdução de temas novos a serem trabalhados ao longo do enunciado (como a redação do ENEM, por exemplo), há a retomada e o aprofundamento de aspectos da questão e sua resolução por PC no 1º bloco de resolução de questão. PR passa, então, a comentar o próprio trabalho de PC, justificando e validando as estratégias e recursos empregados pela professora, bem como aprofundando determinados aspectos do conhecimento novo transmitido para ampliar seu escopo de operacionalização.

Há, portanto, uma “passagem de bastão” entre as professoras que traz um colorido dialógico ao processo de construção de conhecimento. No entanto, esse é um efeito advindo da composição intercalada dos blocos, uma vez que não há interação entre as duas professoras, e sim a gravação da fala de PC separada do restante da videoaula, sendo posteriormente inserida na montagem.

7.3.2.2. *Representações do papel sociodiscursivo de aluno*

A própria natureza da videoaula, enquanto enunciado com intenção de didaticidade, projeta a posição social, o papel sociodiscursivo de aluno enquanto contraparte do de professor, integrando com ele o contrato didático que embasa a construção de conhecimento. Conforme trabalhado no capítulo sobre didaticidade, há uma relação de mútua dependência entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem e, por consequência, nos enunciados que emergem dessa interação. O professor, enquanto papel sociodiscursivo, necessita que exista alguém a quem transmitir o conhecimento, sendo que a orientação social (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) a este interlocutor, real ou presumido (como no caso da videoaula), define toda a construção do enunciado e está presente em todos os seus níveis, como pudemos observar até o momento na análise.

No enunciado em questão, o papel de aluno é atribuído principalmente ao interlocutor presumido, que procura a videoaula e engaja na interação com o objetivo de adquirir tal conhecimento, firmando, assim, um contrato didático com a figura do professor.

No entanto, as características do meio digital e, mais especificamente, da interação mediada online (THOMPSON, 2018), afetam a forma como esse contrato didático se estabelece em relação ao gênero da aula presencial. Primeiramente, é necessário levar em conta o caráter vasto, diverso e indefinido que caracteriza o interlocutor de um gênero

digital; isto é, qualquer um pode acessar a videoaula, o que faz com que o conjunto de pessoas que decidem assisti-la seja heterogêneo e indefinível de antemão pelo sujeito-autor do enunciado (ainda que, com os avanços da área da programação no entendimento dos algoritmos e seu funcionamento, cada vez mais haja o controle do público alvo de enunciados digitais).

No enunciado em questão, essa heterogeneidade do aluno-interlocutor se expressa na pressuposição tanto de suas percepções avaliativas, quanto de seu campo aperceptivo de percepção discursiva, o que pode ser visto em trechos como:

- PC - certaMENte **se você CONHECE os gêneros textuais...** você já conseguiu eliminar alGU::NS TANTos...
- PC - **se você conhece** um POUco o gênero crônica... SABE QUE... até parte de uma situação cotidiana...
- AP – QUAL é o CAMINHO pra **quem quer ser escritor?**
- CO - MA::S::... **nem todo mundo** gosta de ler ((sorri))

Nos casos acima, verifica-se a proposição de recortes dentro do conjunto heterogêneo dos indivíduos que ocupam a posição de aluno-interlocutor, com o intuito de melhor direcionar as orientações e a construção de conhecimentos.

No geral, no entanto, domina a referência a uma imagem *prototípica* do aluno, que representaria um ponto médio dentre a variação de personalidades, preferências, referências e conhecimentos de cada indivíduo que representa esse papel sociodiscursivo. Tal imagem parte das percepções do papel de aluno que circulam na “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56), sobre as quais se adiciona a reflexão e refração de uma cadeia discursiva de enunciados educacionais aos quais aquele que fala tem acesso, em maior ou menor grau, ao longo de sua vivência.

Assim, em toda a videoaula, verifica-se a projeção desse aluno prototípico para quem a construção de conhecimentos é direcionada, o qual vai ganhando cada vez mais contornos a cada pressuposição feita pelo enunciado com relação àquilo ele que sabe ou não, às maneiras pelas quais ele reagiria responsivamente ao enunciado, aos seus medos e preocupações e, inclusive, à sua voz, pela estratégia de transmissão de um discurso alheio pressuposto, hipotético, do aluno-interlocutor:

- AP ((fantasiado)) – **o::h... dios mío...** [movimento de zoom em AP] **sabe quando voy decorar TODO Eso?** ((começa a falar mais alto)) [movimento de zoom em AP] **jaMÁS... JAMÁ::S...** ((finge chorar))
AP – PA::ra... **QUEM disse que a gramática é pra decorar?**
- PR - o enunciado às vezes parece BO::bo... parece meio desnecessário **o aluno Pula o enunciado**

- PR - NÃO SÓ... procurar o gênero do texto:... **“a::h eu vou adivinhar o gênero”** não...
- PR - a outra que **QUAse ninguém consegue pegar porque passa direto** ((faz sinal de olhar para baixo rapidamente e apontar para frente e mover a mão para os lados, como se apontasse para um texto de rodapé)) e **acho que é porque tá no rodapé ali... pequenininho... é... DAONDE** foi tirado...
- PR – é aí/... e os dois têm na opção né **fica meio perdido...**
- PR - tem a função METAlinguística que **os alunos meio que se desesperam** ((balança os braços))... mas num tem nada de desesperador...
- PR - a gente **SE CONFUNDE** acha que é gênero
- AP – PROfessora aproveitando que você TÁ AQUI então vamo dá uma ajuda **pra quem tá preocupado com redação tambÉM?...**
- PR - não que ((dá um passo para trás e ergue as mãos enquanto fala)) **“AH ((pitch vocálico alto)) não POSSo usar”...**
- PR - **as pessoas** tendem a confundir COM... **“eu dou a MINha opinião”** e **“eu dou Opinião”...**
- AP – você já penSOU que uma geÓloga pudesse receber um prêmio em literaTURA?... OU FAZER CINEMA?... **ué NÃO?** ((olha para a tela com feição de estranhamento ou incredulidade))...

Outro aspecto que diferencia a situação de produção da videoaula em relação à aula presencial é a assincronicidade da recepção do enunciado pelo interlocutor, o que faz com que o professor não tenha acesso imediato às reações responsivas do aluno-interlocutor que permitam àquele saber como se dá a recepção do seu enunciado. Esse aspecto se agrava, ainda, pela natureza hipertextual do meio digital (MODOLO, 2012), que justifica a constante (re)convocação do aluno-interlocutor ao enunciado, buscando captar seu interesse (como pela prévia do bloco de descontração feita no começo do vídeo, que apontamos na seção anterior) e atenção, como nos exemplos abaixo:

- *[corte para meio primeiro plano, 3/4, de AP, que olha para a câmera e articula as palavras “olha aí” sem nenhum som]*



Figura 96: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP olha para a câmera e articula as palavras “olha aí”

- PC – ((aponta para a câmera e pisca com um olho)) - **bora LÁ?**...
- PC - **vamos faze/ vamos... seGUI-LA?** ((vira-se para a tela para passar o slide)) **vamo LÁ**
- PC - **obSERva comigo** fazendo uma leitura geral...
- PC – **OLHA LÁ...**
- PC – [...] **QUAL É o GÊnero... DO NOSSO... texto de apoio... BELEZA? QUE que a gente quer aqui?... [...] VEM comigo enTÃO?... ATENÇÃO à nossa leitura...**
- PC - ((aponta novamente para a câmera)) **contínUA COMIGO?...**
- PR - aquele texto?... **tendeu?...**
- AP – **PRA quem tá em CAsa...** Como diferenciar noTÍcia... e editoriAL já que os dois saem do jornal?
- PR - cada livro traz um nome mas ali você só expÕE... **tendeu?**
- PR - ((levanta o dedo em riste)) **mas não esqueça**
- PR - o TEXto argumentativo tem a função fática... **tendeu?**
- PR - **tendeu?** aí você tem a METALINGUAGEM né
- AP – **viu SÓ?...** LER... pode abrir VÁrios horizontes... **fique ligado... e leia DE TUDO** pra fazer uma BOA redação E PROva de língua PORtuguesa... ((aponta para a câmera rapidamente)) aTÉ a PRÓxima...

Pelos trechos acima, identificamos como estratégias de convocação do aluno-interlocutor ao enunciado: gestos e falas direcionados diretamente à câmera, que podem ser combinados com o uso do imperativo; perguntas diretas ao aluno-interlocutor, sejam elas didáticas ou apenas chamando-o e convidando-o a acompanhar o enunciado; referências diretas ao interlocutor (“PRA quem tá em CAsa”); e estratégias de verificação de sua compreensão (“tendeu?”).

Para além disso, é necessário lembrar que, segundo Thompson (2018), a interação mediada *online* é de natureza dialógica e, portanto, a inscrição do aluno-interlocutor

presumido na materialidade do enunciado, a partir de marcações dêiticas, também pode ser uma estratégia de captação de sua atenção, ao inclui-lo e levá-lo a se sentir parte do processo de construção de conhecimento.

Nesse sentido, identificamos uma diferença no modo como PR e PC direcionam sua explicação. Em todo o 1º bloco de resolução de questão, PC fala diretamente com o aluno-interlocutor, dirigindo-se à câmera e utilizando, em sua fala, o imperativo, a 2ª pessoa do singular, ou a 1ª pessoa do plural inclusiva (que abarca tanto aquele quem fala quanto o seu interlocutor):

- PC ((**vira-se novamente para a câmera**)) – SEGUINTE... A priMEIra dica É... **LEIA...** PRImeiramente o enunciado... para DEPOIS... JÁ sabendo o que a questão solicita... fazer a leitura do texto...
- PC - **nós** precisamos... PELO MENOS ESPIAR... as ALTERnativas... **obSERva** comigo fazendo uma leitura geral... ((vira-se para a tela))
- PC – SÓ pelas alternativas sem fazer uma leitura comPLEta... **nós já sabemos::** o que.. a questão soliCIta... [...] ((franze a testa)) **lembra de gênero textuAL?...** é um assunto BASTANte cobrado na nossa prova de linguagens... enTÃO:: VAle aTÉ:: conversar um pouquinho sobre ele... antes de **irmos**... Ao texto da questão...
- PC – ((vira-se para a câmera)) **GENTE**... sempre que **nós nos comunicamos... nós utilizamos** os tais GÊneros textuais... [...] as pessoas normalmente SÓ **nos** entendem... porque **a gente** re/reCORRE...
- PC - certaMENTe se **você** CONHECE os gêneros textuais... **você** já conseguiu eliminar alGU::NS TANTos... por quê? porque **nós precisamos** de gêneros...

Em todos esses casos, portanto, PC projeta no interlocutor presumido o papel sociodiscursivo de aluno, guiando-o ao longo do processo de construção do conhecimento. Há, no entanto, um exemplo em que PC projeta em si mesma tal papel, ao utilizar a 1ª pessoa do singular:

- PC ((vira-se para a câmera)) ((levanta os antebraços, em sinal de pedir calma)) - pera lá... apenas com o enunciado **eu** ainda não consigo saber o que a questão solicita...

Por essa estratégia, PC demonstra e explicita ao aluno-interlocutor o que pressupõe que ele estaria pensando nesse ponto da explicação, bem como qual seria a dificuldade por ele identificada. Então, ao se colocar em seu lugar, é como se reconhecesse a validade do suposto raciocínio do aluno, o qual utiliza de base para justificar o próximo passo de sua explicação.

Já PR fala sempre direcionada a AP, que, em contrapartida, *assume e representa discursivamente o papel sociodiscursivo de aluno* na interação síncrona da videoaula – aspecto que aprofundaremos na seção dedicada ao papel de apresentador/mediador.

- PR - por exemplo na prova de matemática... **cê** tem::... GRÁficos ali certo **cê** tem FÓRmulas...
- PR - **cê** tem na prova de hisTÓ:ria geografia na prova de::... huMANas né que **a gente** chama de humanas ali você tem as iMAGens...
- PR - é importante **você** lembrar que o gênero textual ele é ilimitado... tipo **cê** pode ter... gênero nasCENDO gênero moRRENDO...
- PR - **nós** tínhamos os scraps por exemplo... os scraps não existem mais... e **hoje a gente** tem whatsapp...
- PR - **nós temos** necessida/de do gênero texTUAL...
- PR – **pode** perceBER...
- PR – **o aluno** PUla o enunciado **não NUM PUla... Fica** no enunciado... ali é o que TÁ o que que **você tem** que busCAR nas opções::...
- PR – com a prática... **as pessoas** conseguem:: ((gira as mãos uma sobre a outra, como se estivesse desenrolando algo)) né... pegar os macetes dos gêneros...
- PR - ((levanta o dedo em riste)) mas **não esqueça** enquanto os gêneros textuais
- PR - função da linguagem **a gente tem** a referenciAL que **a gente viu** agora...
- PR - **imagina** ((sinaliza a própria cabeça, como se estivesse pensando)) uma MÚsica que FAla SObre... o FAZER da música...
- PR – ((com as mãos juntas, como se implorasse)) **POR favor enCArecidamente...** não **usa** primeira pessoa do singular NÃO...
- PR – não é porque quando **a gente** usa primeira pessoa do singuLAR **a gente** tende a dar um pouquinho da... do **NOsso** né [...] **não usa NÃO... eVIta...**
- PR – **LEM::bra** que a prova do enem é uma prova composta de MUItas leituras...

Como PR fala sempre voltada a AP, sua fala também é marcada pelo uso da 2ª pessoa do singular (“você”; “cê”) e da 1ª pessoa do plural (“nós”; “a gente”). Em alguns dos exemplos, tais formas possuem uma referência indefinida, o que aponta para seu uso como estratégias de indeterminação do sujeito (conforme descrevem Durante (2016) e Oliveira (2018)). Tais usos, juntamente com expressões indefinidas como “as pessoas”, abrem margem para serem interpretadas como referências ao aluno-interlocutor, porém veladas, podendo ter o intuito de encobrir sobre quem se fala em casos de comentários sobre alguma falta de conhecimento (“e a gente SE CONFUNDE acha que é gênero”) ou, ainda, de aumentar a abrangência da fala, tomando uma referência generalizada.

Ainda, verifica-se na fala de PR: momentos de referência ao aluno-interlocutor na 3ª pessoa (“o aluno”; “os alunos”), e a presença do imperativo (“não esqueça”; “imagina”; “lembra”), que tem como referente o aluno-interlocutor, mas é falado em direção a AP. Há, portanto, uma mescla de marcações dêiticas na fala da professora que demonstra a fusão que é feita entre AP e o aluno-interlocutor no mesmo papel sociodiscursivo de aluno enquanto contraparte da didaticidade de PR. É o caso, por exemplo, da seguinte sequência, em que, dentro de um curto período de tempo, são utilizadas a 3ª pessoa do singular, o imperativo e a 2ª pessoa do singular: “**o aluno** PUla o enunciado **não NUM**

PUla... Fica no enunciado... ali é o que TÁ o que que **você tem** que busCAR nas opções:....”.

Portanto, há uma diferença na maneira pela qual PC e PR referem-se ao aluno-interlocutor e o inscrevem materialmente no enunciado, o que, por sua vez, alude a diferentes formatos de videoaula que podem ser encontrados no YouTube. Tal diferença pode ser relacionada à natureza intrinsecamente dialógica do discurso de ensino-aprendizagem e às diferentes configurações composicionais dos blocos de resolução de questão e de conversa com o professor.

Isso pois, nesse último, PR tem uma contraparte síncrona para quem pode direcionar a construção do conhecimento e dele receber reações responsivas ativas, de maneira que a situação de produção da videoaula mimetiza o esquema interacional presencial do discurso de sala de aula.

Já no caso do bloco de resolução de questão, PC é a única participante síncrona em tela, o que faz com que ela tenha que direcionar sua fala e a construção de conhecimento ao aluno-interlocutor, ainda que assíncrono. Em consequência, PC não possui acesso a qualquer tipo de reação responsiva ativa a sua fala e, com isso, deve pressupor e prever as reações possíveis de seu aluno-interlocutor para dar acabamento ao seu enunciado.

Em ambos os casos, porém, há uma interação de caráter dialógico entre a figura professoral e o aluno-interlocutor que é a base para o contrato didático e a construção de conhecimento.

7.3.2.3. *Representações do papel de apresentador/mediador*

Retomando os trabalhos de Moirand (1993), Cicurel (1993) e Charaudeau (2005), observa-se a relevância do papel do jornalista enquanto participante de um enunciado com didaticidade. Uma vez que fala a partir de uma posição social de legitimidade advinda do meio midiático, ele pode tanto assumir a função da própria construção de conhecimentos, quanto fazer a mediação entre as diversas vozes participantes da interação, em especial o especialista e o interlocutor – caso em que se coloca o problema do duplo papel do mediador, como aponta Moirand (1993).

Como nosso *corpus* pertence não à esfera jornalística, e sim à educacional, o jornalista é substituído pelo papel sociodiscursivo do apresentador/mediador, embora as

funções atribuídas a tais papéis sejam semelhantes. Na videoaula em questão, é a figura do apresentador (AP) Land Vieira quem assume e representa esse papel discursivamente.

Dada a sua associação com o meio midiático, AP é a figura principal da videoaula e, portanto, a representação da própria voz do sujeito-autor do enunciado. É ele quem conduz as articulações composicionais da introdução e do encerramento, bem como as transições entre blocos; quem recebe e interage com as vozes externas convidadas a falar (tanto as professoras quanto a entrevistada) e com o próprio aluno-interlocutor; e quem propõe as perguntas, guiando a discussão e orientando a abordagem dos temas pela antecipação daquilo que o aluno-interlocutor espera saber.

- AP – **PA::ra...** QUEM disse que a gramática é pra decorar? ainda MAIS no eNEM... o que o exame quer... é que **você** saiba APLICAR o conhecimento... e muitas vezes o enunciado ajuda BASTANTE... **LEIA** o enunciado... e **roda a vinheta...**
- AP – **Hora do ENEM:: no AR...** Hoje... **a gente recebe** uma convidada MULTifacetada... ela é formada em GEologia... estuda CINEMA... e é escritora PREMIADA... essa mistura ((faz gestos de mistura com as mãos)) tem um nome... clara feRRER... ((aponta para a câmera)) **JÁ JÁ...**
- AP – PORque **antes... a gente começa** com **nosso** esquentado CLÁSSICO... LÍngua portuguesa com a professora VANESSA REIS ((faz gestual de abrir os braços para convidar para entrar a professora, que entra em cena)) **seja bem VINDa professora MAIS** uma vez... tudo bem?
- AP – professora maravilha mas ((aponta para PR)) **vamo ver uma questÃO?**
- AP – **simBORA...** ((esfrega as mãos e vira-se para olhar diretamente para a câmera, indicando-a com as mãos)) **roda aí...** ((sorri))
- AP – PROfessora você falou sobre argumentaÇÃ::O a gente tava falando de gêneros textuA::IS... e a dissertaÇÃO **explica pra quem tá em casa?**
- AP – professora... **MUIto obrigado pela sua presença MA::IS uma vez...**
- AP – **você** já penSOU que uma geÓloga pudesse receber um prêmio em literaTURA?... OU FAZER CINEMA?... **ué NÃO?** ((olha para a tela com feição de estranhamento ou incredulidade))... mas **hoje a gente recebe...** a EScritora estudante de cinema da UFF... CLArA feRRER... pra contar a história dela **pra gente... SEja bem VINDA CLArA... tudo bem?**
- AP – clara **MUIto obrigado...** ((estende os braços em direção a CO)) não tem nem como agradecer a sua presença PARABÉNS...
- AP – **viu SÓ?**... LER... pode abrir VÁrios horizontes... **fique** ligado... e **leia DE TUDO** pra fazer uma BOA redação E PROva de língua PORTuguesa... ((aponta para a câmera rapidamente)) **aTÉ a PRÓxima...**

Enquanto representante direto da voz do sujeito-autor do enunciado de videoaula, AP controla seu andamento, o que se mostra nos “comandos” que utiliza para marcar o encerramento de um bloco para o início de outro. Além disso, dirige-se diretamente ao aluno-interlocutor, falando voltado à câmera e usando o imperativo (“PA::ra”; “LEIA”; “fique ligado”), a 2ª pessoa do singular (“você”) e, mais frequentemente, a 1ª pessoa do plural inclusiva, que abarca tanto AP quanto o interlocutor (“a gente”).

Tais aspectos caracterizam o papel sociodiscursivo de apresentador que é assumido por AP ao longo do enunciado; no entanto, como apontamos anteriormente, AP também ocupa a posição de contraparte síncrona de PR, dada a natureza dialógica do processo de construção de conhecimento. Assim, além do papel discursivo de apresentador/mediador, AP representa o papel de aluno: é ele quem propõe perguntas a PR (que pressupõe que sejam as perguntas que os alunos teriam) e reage ativamente às suas respostas, além de atuar para a manutenção da interação – ações que são comumente associadas ao papel do aluno em uma situação de sala de aula presencial.

Ressaltamos, a seguir, alguns exemplos da posição responsiva ativa assumida por AP frente às falas de PR e CO:

- *[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que acena com a cabeça em concordância, ao mesmo tempo exibindo feição de surpresa e interesse na fala de PR]*
PR - E outra coisa...



Figura 97: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP exibe uma feição de surpresa, ao mesmo tempo em que acena a cabeça em concordância à fala de PR

- AP – ((**com feição tensa, de preocupação e confusão**)) pois é professora falou que tem que identificar ali os gêneros textuais tudo mais... **MAS COMO FAZER ISSO ALI SOB PRESSÃO** como IDENTIFICAR?



Figura 98: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que AP apresenta uma expressão facial de tensão e preocupação

- PR – é aí/... e os dois têm na opção né fica meio perdido... ó a noTÍcia... ela tem a função [

AP - **isso**
- PR – ((faz sinal de trazer algo para si)) vamo começar ((estende o braço fazendo sinal de afastar algo de si)) por aquilo que ((entonação mais sussurrada, com qualidade vocal mais baixa)) NÃO PODE... [

AP (off screen) – ((ri)) é...
- AP – ((**entonação exagerada**, com pitch vocálico bem alto)) que hisTÓria é Essa... você... É escritora... E faz cinema... já fez geoloGla... **como assim?** ((pitch vocálico alto)) ((**balança os braços e apresenta feição de confusão**))



Figura 99: frame retirado de descontração, em que AP apresenta uma feição de confusão, acompanhada pelo gestual dos braços

Portanto, AP representa discursivamente o papel sociodiscursivo de aluno ao tentar projetar não só o seu nível de conhecimentos, como também suas sensações e emoções, manifestas, tanto na parte verbal quanto na extraverbal: em sua gestualidade e entonação, na maneira como ele percebe e reage responsivamente à fala alheia. Para além disso, nos casos acima, AP incorpora a posição sociodiscursiva que o aluno representa – a do indivíduo que admite a falta de determinado conhecimento e concorda em superar essa falta tornando-se o receptor em um processo dialógico de construção de conhecimento.

No entanto, ao longo do enunciado, é possível encontrar exemplos em que AP marca sua separação desse papel, atribuindo-o diretamente ao aluno-interlocutor:

- AP – **PRA quem tá em Casa...** COmo diferenciar noTícia... e editoriAL já que os dois saem do jornal?
- AP – PROfessora você falou sobre argumentaÇÃ::O a gente tava falando de gêneros textuA::IS... e a dissertaÇÃO explica **pra quem tá em casa?**
- AP – PROfessora aproveitando que você TÁ AQUI então vamo dá uma ajuda **pra quem tá preocupado com redação tambÉM?**...
- AP – ENTÃO professora POde dar aquele conselho de MESTre **pra quem quer saber um POUco mais sobre o assunto?**
- AP – e **pra quem tá aí::** estuDANdo... e treiNANdo pra escrever PRO ENEM?

Nos exemplos acima, AP não se inclui dentre aqueles a quem a explicação e as orientações de PR e de CO devem ser direcionadas, diferentemente dos outros exemplos,

em que o direcionamento da pergunta não era explicitamente marcado e, portanto, a dúvida poderia pertencer tanto ao aluno-interlocutor quanto ao próprio AP.

Tais casos representam, portanto, sua desvinculação em relação ao papel sociodiscursivo do aluno em favor do interlocutor presumido – aquele que está assistindo de sua casa, que está estudando para o ENEM e que possui as preocupações pressupostas de alguém nessa posição concreta. Ainda, no caso de “**vamo dá uma ajuda pra quem tá preocupado com redação tambÉM?**”, AP inclui-se junto a PR enquanto fontes de construção do conhecimento, em vez de compartilhar a posição sociodiscursiva de receptor de tal conhecimento com o aluno-interlocutor.

Identificamos, então, o *duplo papel do mediador* (MOIRAND, 1993) também no caso de AP: por um lado, representa o *papel sociodiscursivo de apresentador/mediador*, responsável pelo andamento da videoaula e pela condução da abordagem dos objetos de conhecimento junto a PR; por outro, pende também para o polo do aluno-interlocutor, ao agir como sua contraparte síncrona e representar discursivamente o *papel sociodiscursivo de aluno*, enquanto receptor do conhecimento transmitido.

7.3.2.4. *A figura de CO e o papel de testemunha*

Por fim, temos a figura da entrevistada convidada (CO) para o bloco de descontração, a qual, a nosso ver, assume um papel sociodiscursivo similar ao de testemunha, tal como descrito por Charaudeau (2005). Segundo o autor, a testemunha, como o especialista (ou, no caso, o professor), é uma figura exterior à mídia e que também é convocada para falar sobre o tema principal da discussão e da construção de conhecimento, para autenticar as informações fornecidas. No entanto, sua fala possui um caráter subjetivo – ela fala a partir de sua própria experiência, de seu ponto de vista particular sobre o assunto, o que pode incluir avaliações e julgamentos.

Similarmente, CO é convocada ao enunciado para falar de sua experiência acadêmica e profissional que, em seu caso, é caracterizada pelo enunciado como diversa e “multifacetada”. Na própria apresentação do bloco por AP, destaca-se que a convidada irá “contar a **história** dela pra gente”, o que aponta para um relato de sua vivência pessoal.

A fala de CO passa pelos momentos da época do vestibular, da dificuldade em escolher qual carreira seguir, da formação universitária e das suas conquistas profissionais. Assim, o enunciado estabelece-a como alguém que possui um

conhecimento prático, adquirido pela sua vivência com a realidade que constitui o presente e um possível futuro do aluno-interlocutor.

Portanto, similarmente às professoras, CO é colocada na posição social de transmitir conhecimento ao aluno-interlocutor; no entanto, diferentemente delas, o viés subjetivo e pessoal está presente ao longo de toda a sua fala, materializado pelo uso constante da 1ª pessoa do singular e por expressões de modalização, como “eu acho”. Mesmo quando AP solicita que ela dê dicas ao aluno-interlocutor sobre a carreira de escritor ou sobre a preparação e execução do ENEM, tais marcas continuam aparecendo em sua fala, uma vez que ela se utiliza de sua experiência pessoal enquanto exemplo e justificativa das orientações que fornece.

Portanto, podemos associar à CO o papel sociodiscursivo de testemunha que, ao compartilhar com o aluno-interlocutor seu relato de experiência, age para validar a abordagem dos objetos de conhecimento feita pelas figuras professorais, bem como fornece orientações de ordem prática – o SABER FAZER.

Ao mesmo tempo, a figura de CO representa o próprio aluno-interlocutor: é uma pessoa jovem, exterior ao meio midiático e que, por isso, apresenta uma fala marcada pela timidez, com frequentes maneirismos, repetições, alongamentos, hesitações, reformulações e autocorreções:

- CO – **é:: e/sim in::clusive...** é uma coisa que SEMpre me PERguntam em entrevista assim... **e::** por exemplo esse prêmio que eu participei... tinham quatro categorias... e delas TRÊS foram:: **de/pr**a muLHEres...
- CO - por esse lado assim de você perceber que você **tá/tá investindo::...** em algo válido assim...
- CO – foi muito BOM **porque::...** ((coloca o cabelo atrás das orelhas)) escrever é um trabalho muito solitário **né... e::...** eu acho que enquanto você escreve muitas vezes você não TEM noção se você tá fazendo alguma **coisa:: BOA:: que:: que** valha a pena que valha aquele tempo...
- CO - foi um curso muito legal de fazer... ((clique dental))... MA::S quando eu entrei pro mercado:: num SEI... não me identificava... **ai::** eu **vi a/a/ vi** que eu não tava satisfeita
- CO – **é...** ah eu sempre escrevi **tipo** desde de... **na verdade desde** antes de aprender a escrever eu...
- CO – **é:: eu:: eu s/...** estudo ainda tô na faculdade eu... fiz alguns pequenos projetos individuais que... GAnhei
- CO – **é:: eu... eu** tô SEMpre escrevendo... então sei lá... tem sempre **uma/** coisas novas:: e acho que... em algum momento **VAI vai** nasCER um livro novo...

Assim, CO representa uma figura em quem o aluno-interlocutor pode se inspirar ou, mesmo, se espelhar caso tenha o desejo de seguir o mesmo caminho que ela (dando-se aí o discurso-espelho de Moirand (1993)). O fato de ela já ter passado pelas

experiências que o interlocutor passa e/ou passará e ter obtido sucesso apela ao seu interesse e ao seu campo aperceptivo tal como pressuposto pelo enunciado, especificamente sua percepção do ENEM e as expectativas, aflições e preocupações que o cercam.

7.3.3. Síntese das considerações apresentadas

Nessa seção, analisamos aspectos diversos do *estilo* da videoaula de 2017, pelos quais verificamos a materialização da didaticidade na conjunção entre recursos verbais e audiovisuais. Por exemplo, a parte verbal da fala dos participantes é acompanhada, de um lado, pela entonação expressiva, que garante a compreensão do aluno-interlocutor com relação ao que está sendo dito e dá destaque a determinados elementos, enquanto os gestos empregados pelo falante retomam e reformulam elementos da parte verbal, gerando uma cadeia de correferência que enfatiza a informação a ser fixada na memória do aluno-interlocutor.

Há, ainda, o emprego de recursos de apoio à didatização, como os *slides* usados no bloco de resolução de questão, que reforçam os elementos verbais da fala da professora e direcionam a atenção do aluno, dando concretude e espacialidade ao que é falado.

Já nos elementos estilísticos de ordem audiovisual do enunciado em questão, analisamos primeiramente o cenário e a vinheta. Essa última apresenta ao aluno-interlocutor não só a intenção de didaticidade do enunciado, como também a abordagem leve, informal e descontraída dos objetos de conhecimento que ele adota; o cenário, por sua vez, materializa a valorização da interdisciplinaridade, ao mesmo tempo que inscreve no enunciado características da percepção avaliativa que o sujeito-autor possui do aluno-interlocutor.

Por fim, analisamos a orientação social (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) identificada a partir dos elementos estilísticos do enunciado, pelos quais pudemos entrever as relações dialógicas travadas entre os participantes sincrônicos da interação e, em um nível maior, do sujeito-autor do enunciado da videoaula com o aluno-interlocutor presumido.

Apontamos, primeiramente, que o enunciado de 2017 possui mais participantes que o de 2019, o que lhe dá mais um indivíduo para representar o papel sociodiscursivo de professor e um indivíduo que representará o de testemunha.

Primeiramente, o papel sociodiscursivo de professor confere credibilidade ao enunciado e, por essa razão, possui sua autoridade continuamente marcada, com base não

só no conhecimento teórico possuído pelas professoras, como também pela sua experiência com a docência, especificamente na preparação de alunos para o ENEM. Porém, a entrada no meio midiático influencia a fala desses indivíduos, o que é expresso, na videoaula em questão, pela atenuação da superioridade socio-hierárquica das professoras com relação às suas contrapartes (aluno-interlocutor e apresentador).

Na videoaula de 2017, diferentemente da videoaula de 2019, há dois indivíduos que representam o papel sociodiscursivo de professor, PC e PR, que se diferenciam pela maneira como se comunicam com o aluno-interlocutor: a primeira dirige-se diretamente a ele, enquanto a segunda refere-se a ele indiretamente, uma vez que fala em direção ao apresentador.

Identificamos também a representação do papel sociodiscursivo de testemunha pela convidada para a entrevista do bloco de descontração. Como as professoras, ela é uma figura externa ao meio midiático e adentra a videoaula para transmitir conhecimentos. No entanto, diferentemente delas, sua autoridade é de ordem prática, advinda das próprias vivências educacionais e profissionais que teve, a partir das quais pode transmitir um conhecimento metadiscursivo para o aluno-interlocutor: o SABER FAZER.

Outro papel sociodiscursivo essencial analisado é o do apresentador/mediador. Representante do meio midiático e do próprio sujeito-autor da videoaula, verificamos no enunciado o problema, proposto por Moirand (1993), do *duplo papel do mediador*, o qual se manifesta pela mescla entre os papéis sociodiscursivos de apresentador e de aluno.

Isto é, por um lado, o apresentador deve conduzir o andamento da videoaula, marcando a transição entre articulações composicionais, realizando a recepção dos convidados e guiando a progressão do diálogo, de acordo com os objetivos discursivos do sujeito-autor da videoaula. Por outro lado, em muitos momentos, o apresentador assume o papel sociodiscursivo do aluno como contraparte à fala das professoras, mimetizando o esquema interacional da aula presencial; nesse caso, o apresentador tenta representar o que pressupõe ser o campo aperceptivo de seu aluno-interlocutor, incluindo não só seu nível de conhecimentos sobre o tema, como também as suas possíveis percepções avaliativas e reações responsivas à fala da professora.

Portanto, é ao aluno-interlocutor que a didaticidade do enunciado se orienta de fato; com essa finalidade, o enunciado busca antecipar suas possíveis dúvidas, necessidades e expectativas, além de considerar o seu campo aperceptivo na construção de conhecimento. No entanto, por conta das características do meio digital, esse

interlocutor presumido a quem o enunciado se dirige possui um caráter heterogêneo e indefinido, o que afeta as videoaulas analisadas de modos distintos.

Na videoaula de 2017, é possível identificar duas maneiras pelas quais o enunciado lida com a indefinição de seu interlocutor presumido: ou pela proposição de recortes dessa massa amorfa que possuem determinados traços em comum (por exemplo, os alunos que querem se tornar escritores), ou pela referência a um aluno prototípico, representante médio do conjunto de alunos que poderiam estar assistindo à videoaula.

Já a inscrição do aluno-interlocutor no enunciado ocorre, nesse enunciado, por duas modalidades principais: pela referência indireta e ambígua, que permite a confusão entre o aluno-interlocutor e o apresentador, que faz as vezes de aluno; e pelo direcionamento direto ao aluno-interlocutor, incluindo-o na interação síncrona da videoaula, o qual é utilizado por PC no bloco de resolução de questão.

8. ANÁLISE DO MOVIMENTO DA DIDATIZAÇÃO: VERSÃO RECENTE DO PROGRAMA

Nesse capítulo, tomaremos como objeto de análise a videoaula de 2019, de título *Texto Publicitário com Assonilde Negreiros / Língua Portuguesa no Hora do ENEM - Ep. 533*. Como no capítulo anterior, nosso objetivo é analisar, em todos os níveis da composição desse enunciado, a maneira como ele toma o objeto de conhecimento e o didatiza, isto é, reelabora-o de modo a assegurar a construção de conhecimento a seu interlocutor presumido, em diálogo com os diferentes posicionamentos ideológicos em jogo na cadeia discursiva que a precede e a influencia, como os manifestados pelos documentos anteriormente analisados, isto é, os PCNEMs e a Matriz de Referência do ENEM.

8.1. O movimento de didatização na construção composicional da videoaula de 2019

Na análise do movimento do humor dessa videoaula, ressaltamos a dinamicidade de sua construção composicional, feita por meio da alternância entre articulações composicionais com diferentes características – seja entre tipos de blocos, seja entre tipos de cenas e sequências que compõem esses blocos. Pela perspectiva da didatização, no entanto, identificamos outra função para essa disposição organizacional.

Abordemos, primeiramente, os blocos enquanto articulações composicionais maiores que constituem o enunciado. Apresentamos, na tabela a seguir, a distribuição de temas abordados por bloco:

Blocos	Minutagem e duração do bloco	Tópicos principais em discussão
Sketch inicial + Vinheta	00:00 – 00:54 (54s)	<ul style="list-style-type: none">• Piada metalinguística com o programa em si, sem abordar texto publicitário.
1º bloco de conversa com professor	0:55 - 4:19 (3min24s)	<ul style="list-style-type: none">• Introdução da professora em cena;• Língua Portuguesa no ENEM, principais dificuldades dos alunos;• Introdução ao texto publicitário e sua “intencionalidade discursiva”;<ul style="list-style-type: none">○ Funções da linguagem.

1º bloco de resolução de questão	4:20 – 8:16 (3min56s)	<ul style="list-style-type: none"> Recursos gramaticais que materializam a intencionalidade discursiva.
2º bloco de conversa com professor	8:17 – 12:17 (4min)	<ul style="list-style-type: none"> Gramática no ENEM; Texto verbal e não verbal; Gêneros textuais.
2º bloco de resolução de questão	12:18 – 19:18 (7min)	<ul style="list-style-type: none"> Intertextualidade; Relação entre recursos verbais e não verbais;
3º bloco de conversa com professor	19:19 – 19:59 (40s)	<ul style="list-style-type: none"> Intertextualidade no ENEM.
Bloco de descontração: Momento Pop Prof	20:00 – 22:19 (2min19s)	<ul style="list-style-type: none"> Trocadilhos e piadas relacionadas a tópicos gramaticais: variações consideradas “erros” pela gramática normativa, oração subordinada, futuro do subjuntivo.
Encerramento	22:20 – 23:24 (1min4s)	<ul style="list-style-type: none"> Dica referente a intertextualidade e gêneros textuais; <ul style="list-style-type: none"> Leitura.
Tempo total do vídeo	23min24s	

Tabela 17: relação dos blocos e sua duração na videoaula de 2019, acrescida dos tópicos principais abordados em cada bloco

Na análise do movimento do humor, concluímos que a disposição dos blocos mais voltados ao humor e à descontração nas extremidades do enunciado, introduzindo-o e encerrando-o, remete a padrões e modelos de programas televisivos, aproximando a videoaula de gêneros e enunciados humorísticos, bem como atua para a cativação e a manutenção do engajamento do interlocutor, principalmente com a introdução do quadro “Momento Pop Prof”.

Para além disso, no entanto, a análise do conteúdo temático nos mostra outro aspecto comum entre esses momentos de descontração, também observado na análise da videoaula de 2017: a tendência, no enunciado, da incongruência entre a descontração/humor e os momentos principais de explicação da videoaula, que abordam o objeto de conhecimento principal, o texto publicitário, ou subtópicos a ele relacionados, como a questão do texto não verbal e da intertextualidade, por exemplo.

Isso não significa que não haja movimento de humor nos blocos de explicação, ou que não haja movimento da didatização nos blocos de descontração, como nossa análise mostra; no entanto, tanto o humor quanto a didatização aparecem em modalidades e intensidades distintas fora dos blocos que são consagrados a eles. O humor, se

retomarmos as análises desse movimento especificamente, torna-se descontração, informalidade, familiaridade, em meio aos momentos de explicação, enquanto a didatização, nos blocos de descontração, assume um caráter de orientação, aconselhamento, versando sobre aspectos pragmáticos relacionados ao ato de prestar o exame – o SABER FAZER ou mesmo FAZER FAZER do aluno – ou a metodologias de ensino de língua portuguesa – o SABER FAZER ou FAZER FAZER do professor.

Assim, é como se a videoaula fosse composta por momentos que exigem do aluno-interlocutor atenção, foco e concentração para aproveitar ao máximo as exposições e explicações da professora sobre o objeto de conhecimento abordado, envelopados por momentos de relaxamento e descanso, que permitem ao aluno-interlocutor deixar momentaneamente de lado aquilo que está estudando. Portanto, corrobora-se a proposição, feita no capítulo anterior, de que, ainda que os movimentos de humor e de didatização estejam presentes e interajam entre si ao longo de todo o enunciado, eles distribuem-se de forma desigual entre os blocos.

Dentro desses momentos de concentração nos estudos, ainda, há uma alternância entre os blocos de conversa com o professor e os blocos de resolução de questão similar à abordada no capítulo de análise da didatização da videoaula de 2017. Do mesmo modo, a videoaula de 2019 utiliza os blocos de conversa com o professor para introduzir e delimitar os objetos de conhecimento – seja o texto publicitário, seja outros temas abordados a partir dele – que serão tópicos da explicação de PR, bem como situá-los dentro do contexto do ENEM, a partir do qual estabelece sua importância e relevância para o interlocutor.

Além disso, ainda nos blocos de conversa com o professor, é fornecida uma primeira *denominação* e *definição* dos objetos do conhecimento, em função da qual são empregadas outras atividades discursivas, como a *exemplificação* e a *reformulação*. Como apontado no capítulo sobre didaticidade, essa primeira explicação do objeto de conhecimento ao aluno-interlocutor tem um caráter geral (em oposição a especializado) e desatualizado (versa sobre conhecimentos já estabelecidos, não apresenta inovações) uma vez que visa estabelecer uma base de conhecimento mínima sobre a qual trabalhar adiante.

Já nos blocos de resolução de questão, ocorre a *atualização* do conhecimento estabelecido no bloco de conversa imediatamente anterior, como mostra a tabela acima, a uma situação-problema apresentada pela questão a ser resolvida. Especificamente no caso da área de Linguagens, como veremos, essa situação-problema é representada por

um enunciado, que deve ser analisado e interpretado pelo aluno para dele apreender aspectos extraverbais como o autor e seus objetivos discursivos, a orientação a um interlocutor presumido, ou os sentidos ideológicos em jogo na interação. Os objetos de conhecimento da área tornam-se, então, ferramentas ou recursos que auxiliam o aluno em sua tarefa, uma vez que permitem que ele identifique e reconheça determinadas intenções do autor ou sentidos materializados no enunciado.

A didatização identificada ao longo da fala de PR nesses blocos mostra um processo em que não só há uma solidificação do conhecimento sobre esses objetos, mas também o ensino de sua operacionalização para o objetivo desejado – no caso, a análise e interpretação de um enunciado específico. Assim, o conhecimento deixa de ter um caráter potencial e torna-se funcional para o aluno, ao observar na prática o que o ENEM espera que ele saiba e que ele faça com relação ao objeto de conhecimento abordado.

Por fim, os objetos de conhecimento trabalhados no bloco de resolução de questão são retomados no bloco seguinte de conversa com o professor, agora para estabelecer outras possibilidades de emprego desse conhecimento no ENEM, de modo que o aluno-interlocutor compreenda que as práticas, métodos e recursos que adquiriu podem ser replicados para a solução de outras possíveis questões, aumentando, então, o escopo de operacionalização desse conhecimento e validando, por consequência, o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse ponto, é necessário ressaltar as diferenças da construção composicional da videoaula de 2019 em relação à de 2017. O primeiro ponto a se considerar é que, enquanto o enunciado da versão anterior do programa possui apenas um bloco de resolução de questão, cercado por dois blocos de conversa com o professor, a videoaula de 2019 insere mais um bloco de resolução de questão, fazendo com que esse ciclo de fases da construção do conhecimento se repita nesse enunciado. Por consequência, temos um revezamento não só entre momentos que exigem mais ou menos foco e atenção dos interlocutores, mas também entre momentos que abordam o objeto de conhecimento por diferentes perspectivas, o que dá dinamicidade à construção composicional da videoaula, bem como atua diretamente enquanto fator de didatização.

Além disso, há uma diferença na distribuição de tempo entre os blocos nas duas videoaulas. Na videoaula de 2017, retomando o gráfico 2 apresentado na análise do movimento do humor, o 2º bloco de conversa com o professor possui a maior duração, ocupando 37% da duração total da videoaula, número que vai para 44% se somados os

dois blocos desse mesmo tipo. Já o bloco de resolução de questão ocupa 27% da duração total e o bloco de descontração, 21%.

A videoaula de 2019, por sua vez, possui mais blocos em relação à versão anterior da videoaula e, em consequência, apresenta uma distribuição de tempo mais equilibrada entre os 1º e 2º blocos de conversa com o professor: 15% e 17% respectivamente, somando 32% da duração total do enunciado (desconsiderando-se o 3º bloco, que possui uma curta duração pois funciona como uma transição para o bloco de descontração). Por outro lado, os blocos de resolução de questão dominam quase metade do enunciado, somando 47% da duração total do enunciado. Como efeito, o bloco de descontração é diminuído em duração (10% da duração total).

Portanto, na videoaula de 2017, identifica-se uma distribuição em que dominam os momentos em que o objeto de conhecimento é apresentado, definido e aprofundado, sendo visto sob diferentes perspectivas e contextualizado dentro de uma rede de conhecimentos. Já na videoaula de 2019, a distribuição dá destaque aos momentos de atualização do objeto de conhecimento, nos quais ele é ressignificado e operacionalizado enquanto recurso funcional especializado para uma situação-problema proposta.

Passando a um nível mais subjacente da construção composicional, analisamos agora as articulações composicionais menores que compõem os blocos – as cenas e sequências que são empregadas no enunciado, bem como sua distribuição, a qual reforça os aspectos observados nas articulações composicionais maiores.

Se tomarmos para a análise as cenas que compõem os blocos de conversa com o professor e de resolução da questão, por exemplo, encontramos mais uma camada de diferenciação entre os blocos que não está presente na videoaula de 2017, uma vez que eles se situam em diferentes regiões do cenário. Nos blocos de conversa, apresentador e professora interagem na região frontal do cenário, na qual também se passam os momentos de introdução, encerramento e o bloco de descontração (embora com modificações na disposição e apresentação dos elementos do cenário). Isso contribui para marcar esse bloco como mais leve, consistindo em uma simples conversa com o professor sobre os temas da videoaula, e não uma exposição de fato.

Já para o bloco de resolução da questão, AP e PR transitam no cenário em direção à sua região de fundo, onde se encontram recursos como a televisão e a lousa, frequentemente usados para a explicação do(a) professor(a). Uma cena de transição marca a separação entre esses dois momentos, como já abordado no capítulo de análise anterior,

o que, por sua vez, reforça uma mudança de postura, para que o aluno-interlocutor perceba e reaja de acordo, aumentando o grau de atenção e foco para esse momento da videoaula.








Figura 100: conjunto de frames retirados do 1º bloco de conversa com o professor, da cena de transição e do 1º bloco de resolução de questão, respectivamente

Temos um efeito semelhante com o uso de transições no início e fim do bloco de descontração, que não só dão ao quadro “Momento Pop Prof” uma identidade visual própria, que se destaca do restante da videoaula e dialoga com enunciados cinematográficos e televisivos, como também o separam do restante do enunciado, delimitando o momento de humor e satirização a um trecho definido.



Figura 101: conjunto de frames retirados do 3º bloco de conversa com o professor, da abertura do Momento Pop Prof e do bloco de descontração, respectivamente

Já na composição dos blocos em si, a montagem atua gerando efeitos específicos em cada caso. Nos blocos de conversa com o professor, identificamos uma alternância frequente entre planos focados em AP e em PR, sejam meio primeiros planos, sejam planos americanos (nos quais é possível ver parte das costas do interlocutor). Ainda, há o uso de planos médios perfil de PR e AP olhando um para o outro. A tabela a seguir exemplifica essa disposição ao mostrar a sequência de planos empregados em um trecho do 2º bloco de conversa com o professor, que abarca uma pergunta feita por AP e a resposta completa dada por PR:

Transcrição conversacional do trecho	Enquadramento empregado na duração do trecho
<p><i>[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]</i> AP – ((qualidade vocal aguda)) ((gesticula muito, balançando a mão para todos os lados)) não mas CALm/ COmo Assim professora um texto sem paLAvra? como seria um texto sem palavra?...</p>	
<p><i>[corte para plano americano, 3/4, de PR, com visão das costas de AP]</i> PR – quando nós falamos que o texto é um conjunto de elementos linguísticos... capazes [AP – hum PR – de estabelecer comunicaÇÃO... o GRANde desafio...</p>	
<p><i>[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que aparenta confuso, com a testa franzida e a boca semiaberta, acenando com a cabeça conforme PR fala]</i> PR – é mostrar para o aluno... os outros...</p>	
<p><i>[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]</i> PR - SIGNOS linguísticos... a iMAGem... o SOM... AS cores...</p>	
<p><i>[corte para plano americano, 3/4, de AP, com visão das costas de PR. AP apresenta feição de surpresa, com sobrancelhas erguidas e boca semiaberta, acenando com a cabeça conforme PR fala]</i> PR - m/a:: o TEXto não verbal é carreGAdo</p>	




<p>[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4] PR - de significados... carregado de informações... nós vamos ver daqui a pouco alguns... nos quais podemos COMprovar QUE... Nada no texto NÃO verbal é por acaso...</p>	
<p>[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro] PR – EM TUdo existe uma intencionalidade discursiva... uma COR... a opção por u::ma iMagem... por u::m GESto... UM som e tudo isso comunIca comunica muito</p>	
<p>[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4] PR - E... é importante trazer... PARA o aluno... essa:: diversidade... e esse CONCEITO de que ((coloca o dedo em riste, como se estivesse dando uma lição em AP)) texto não é exclusividade única das palavras...</p>	





Tabela 18: seqüência de enquadramentos empregados em um trecho do 2º bloco de conversa com o professor

Como se vê pela tabela, há uma alternância constante entre planos individuais/expressivos em AP e PR, com a ocasional interpolação do plano médio para ambientação. Essa disposição composicional, por um lado, confere dinamicidade ao enunciado e é, segundo Charaudeau (2005), um recurso geralmente empregado pelo discurso televisivo para suscitar o interesse do telespectador e garantir sua captação. Por outro lado, ela também remonta a uma montagem típica do discurso televisivo explicativo listada pelo mesmo autor, cujo uso, na videoaula, sinaliza a troca, o diálogo, entre a instância especialista (a professora) e a instância mediadora (o apresentador).

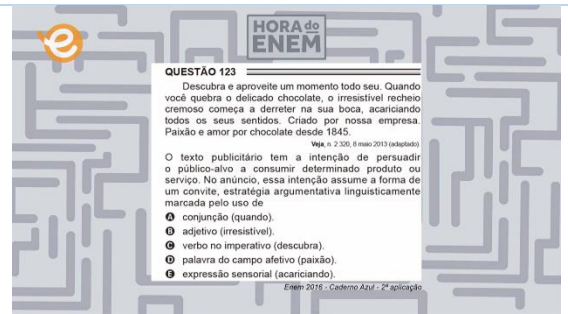
O fato de os enquadramentos empregados consistirem em sua maioria de planos individuais/expressivos permite que o interlocutor acesse tal interação mais proximamente, atentando-se às expressões faciais e ao gestual tanto de quem fala, quanto de quem reage responsivamente à fala (justifica-se, assim, o uso do plano americano com parte das costas do interlocutor aparecendo). Isso é essencial pois, como veremos na seção sobre estilo, esses aspectos são extensamente empregados tanto pela professora, como

recursos de didatização de sua fala, quanto pelo apresentador, para representar a função de aluno-interlocutor que assume ao longo do enunciado. Já o plano médio, que interpola os demais planos individuais, consiste em um plano de posicionamento e ambientação, situando os dois participantes da interação dentro do cenário e com relação um ao outro.

Já nos blocos de resolução de questão, há outros tipos de enquadramento em jogo na montagem, como demonstra o trecho exibido abaixo, referente a um recorte do 1º bloco de resolução de questão, ao lado dos enquadramentos utilizados em cada momento:

Transcrição conversacional do trecho	Enquadramento empregado na duração do trecho
<p><i>[corte para plano de conjunto, mostrando a região frontal do cenário (a bancada) e PR e AP mais ao fundo, na região posterior do cenário. Revela-se que PR está olhando para AP, embora com o corpo direcionado para a câmera; AP está em um ângulo de 45° em direção oposta à câmera, olhando para PR]</i></p> <p>PR – nesse momento já vemos QUE... a banca NO enunciado</p>	
<p><i>[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]</i></p> <p>PR – JÁ... ((cruza os braços simbolizando que algo acabou)) deu a metade da resposta para o aluno...</p>	
<p><i>[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]</i></p> <p>AP – olha aí...</p> <p>[</p> <p>PR – porque ela JÁ... trabalhou toda a questão CONCEITUAL... já deu o COMANDO... o texto publiciTÁRIO já deu o gênero... o/ tem a intenção disso disso e diss/</p>	
<p><i>[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]</i></p> <p>PR - ou seja... já trabalhou TODA A proposta conceitual...</p>	

[corte para tela da pergunta]
 PR – “NO ANÚNCIO... ESSA intenção... assume a forma de um CONVITE... estratégia argumentativa linguisticamente marcada PELO USO DE... LÉtra A... conjunção... quando... LÉtra B... adjetivo... irresistível... LÉtra C... VERbo no imperativo... descubra... LÉtra D... palavra do campo afetivo... paiXÃO... LÉtra E... expressão sensorial... acariciando”...



[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]
 PR - então observe que a Banca procurou trabalhar MUITO BEM... a::a FORMa... argumentativa para... O público-alvo no caso o consumidor... ade/adquirir o produto...
 AP – sim
 [



[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]
 PR – E:: a banca mesclou também... como pano de fundo GRAMÁTICA... ((mexe as mãos em negação)) NÃO DIZ que é gramática...



[
 AP – é
 PR - mas quer queira quer não... mesCLO::u...
]



[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, olhando para PR (offscreen)]
 AP – TEM ali... tá ali... ((ri))

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal, ainda olhando para AP (offscreen)]
 PR – esTÁ aÍ... mesCLO::U no texto publiciTÁRIO... na ((faz sinal de aspas com os dedos)) INTERPRETAÇÃO de texto... FUNÇÕES da linguagem... É... MUITO interessante COMO... o professor pode EXPLORAR essa questão em sala de aula... me/ funções da linguagem... classes gramaticais... é interpretação de texto... ((faz sinal com a mão marcando uma contagem dos itens, e reforçando este último item pelo movimento do dedo)) GÊNEROS



textuAIS... ((balança as mãos enquanto afasta-as do corpo, indicando o percurso de um caminho)) e assim... seguimos... AP – aham	
---	--

Tabela 19: sequência de enquadramentos empregados em um trecho do 2º bloco de conversa com o professor

Novamente, a montagem alterna constantemente entre planos fechados na expressão de AP ou PR e planos mais abertos, de posicionamento. No entanto, no bloco de resolução de questão, há uma predominância em quantidade e variedade de planos abertos em relação aos planos fechados, com a alternância entre o plano de conjunto que situa AP e PR no espaço do cenário, mostrando o seu deslocamento em relação à região frontal, e o plano médio frontal de PR. Neste último, a professora aparece de corpo inteiro e sozinha no quadro, posicionada exatamente entre a televisão, que mostra a questão em discussão, e a lousa, recurso disponibilizado para a sua resolução. O apresentador encontra-se em *offscreen*, na região direita do quadro, como descobrimos pelo plano de conjunto, porém um pouco mais distanciado da professora, o que lhe daria um campo de visão similar ao que vemos no plano médio.

Por meio desses dois planos de ambientação, estabelece-se, primeiramente, a equivalência entre apresentador e aluno-interlocutor, que estariam ocupando uma posição similar relativamente à professora. Em segundo lugar, a figura da professora é singularizada e colocada em destaque pelo enunciado, ao aparecer sozinha em um plano médio, frontal, acompanhada dos recursos de apoio à sua explicação. Dessa maneira, a montagem não só destaca a professora enquanto figura de autoridade, mas também mimetiza a situação da sala de aula presencial, por meio do posicionamento relativo entre os participantes da interação (incluindo o aluno-interlocutor) e destes com o cenário.

Além disso, a montagem também apoia a didatização na fala da professora, marcando cortes entre os momentos de leitura da questão (em que se mostra a pergunta em tela) e os momentos de comentário e explicação da professora (em que o enquadramento volta a focá-la). Essa “redundância” entre o que se diz e o que se mostra em tela é um recurso comum de produções audiovisuais, tendo já sido encontrado por nós em pesquisas anteriores com vídeos de divulgação/popularização científica no YouTube (SILVA, 2019, p. 1090):

Temos, portanto, que os elementos orais se incumbem da introdução do conteúdo propriamente dito, bem como das referências que têm função importante na argumentação e exposição do conteúdo. Enquanto isso, os elementos visuais possuem função de corroborar, enriquecer e ilustrar o enunciado, reforçando o que está sendo dito por meio de

tópicos que tematizam a fala do sujeito-autor, ou ilustrando-o por imagens, vídeos, diagramas, que deixem mais claro o tema central do enunciado, e por ventura até mesmo introduzam detalhes mais específicos e não essenciais sobre o assunto, visando ao interlocutor que se interesse e continue assistindo o vídeo, e não somente o ouvindo.

No contexto do nosso *corpus* atual, no entanto, o uso do recurso audiovisual para reforçar aquilo que é expresso verbalmente, oferecendo ao interlocutor a mesma informação por dois canais de recepção (visual e auditiva) – duas possibilidades de compreensão responsiva ativa, portanto – pode apontar para uma integração entre as dimensões verbal e audiovisual na materialização da didaticidade, em diálogo com Petiot (1993) e Charaudeau (2005), algo que veremos também na análise do estilo do enunciado.

8.1.1. Síntese das considerações apresentadas

A *construção composicional* da videoaula analisada possui vários pontos de semelhança com a videoaula anterior, de 2017. Primeiramente, apontamos, em ambas, a separação entre momentos voltados ao humor e à didatização; no entanto, como na anterior, ainda encontramos elementos do movimento da didatização em blocos de cunho humorístico, e vice-versa, ainda que suas manifestações se deem de maneiras distintas.

Ainda, de maneira semelhante à análise anterior, encontramos na videoaula de 2019 uma distribuição desigual de duração entre os blocos de humor e os de didatização, sendo que, nessa videoaula, os primeiros são ainda mais reduzidos (embora aumentem em intensidade e em relevância composicional, como já visto).

Outra semelhança está no fato de que, tanto nessa videoaula como na anterior, os diferentes blocos representam etapas distintas do processo de construção de conhecimento. No entanto, a videoaula de 2019 possui mais de um bloco de resolução de questão, o que faz com que esse ciclo de construção de conhecimentos se repita mais vezes do que na videoaula de 2017. Ainda, o enunciado mais recente dedica mais tempo aos blocos de resolução de questão, isto é, ao momento de atualização e ressignificação do conhecimento adquirido, que a videoaula anterior, em que predominam os blocos de conversa com o professor, momentos de introdução e aprofundamento de conteúdos.

Adicionalmente, verifica-se novamente a presença de um bloco que condensa todas as três etapas identificadas de construção de conhecimento: na videoaula de 2019, o 2º bloco de questão cumpre esse papel.

Com relação à composição dos blocos enquanto articulações composicionais maiores, identifica-se novamente o recurso da alternância constante e dinâmica entre tipos de planos e entre quem é a figura focada pela câmera. Além disso, a montagem é

empregada novamente como recurso de diferenciação entre os blocos, sendo que, nessa videoaula, o cenário entra como um novo elemento para diferenciar blocos de resolução de questão e de conversa com o professor, uma vez que os interactantes se deslocam entre as partes de frente e de fundo do cenário entre um e outro blocos.

A mesma coisa se dá com relação ao bloco de descontração em ambas as videoaulas: no enunciado atual, ele é separado dos demais por uma vinheta própria, bem como por mudanças no cenário, na montagem e no enquadramento dos participantes. Desse modo, o bloco é bem delimitado em relação ao restante da videoaula, estabelecendo-se um momento certo e definido para a expressão da intenção discursiva humorística do enunciado.

8.2. O movimento de didatização no conteúdo temático da videoaula de 2019

Como mencionado na análise anterior, a videoaula em questão aborda não o tema geral “gêneros textuais”, mas o recorte específico do texto publicitário, conforme o título *Texto Publicitário com Assonilde Negreiros / Língua Portuguesa no Hora do ENEM - Ep. 533*. A professora convidada (PR, nas transcrições), Prof^a. Assonilde Negreiros, que dá aulas de redação em Imperatriz/MA, fala sobre as características do texto publicitário, sobre formas de identificá-lo e sobre a importância da intertextualidade na interpretação textual. Além disso, ela resolve duas questões do Enem e participa, junto com o apresentador Land Vieira (AP, nas transcrições), do Momento Pop Prof ao final do vídeo.

Nessa seção, organizaremos nossa análise do conteúdo temático de um modo distinto do realizado no capítulo anterior, sobre a videoaula de 2017. Isso pois, como o enunciado de 2019 possui mais de um bloco de resolução de questão, interessa-nos analisar menos o sequenciamento linear e a alternância entre os blocos (que já investigamos na videoaula de 2017) e mais as relações de semelhança e diferença entre blocos do mesmo tipo, isto é, entre os blocos de resolução de questão e entre os blocos de conversa com o professor.

8.2.1. Momentos introdutórios do enunciado e 1º bloco de conversa com o professor

Adentrando a materialidade do enunciado, começamos pelo *sketch* inicial, com o apresentador (AP) e seu personagem (PE), Landureza. Como apontado anteriormente na análise do movimento do humor, o objeto de satirização do *sketch* não corresponde ao objeto do conhecimento que é abordado pela videoaula, como na videoaula de 2017. No enunciado de 2019, o humor se constrói a partir de uma piada metalinguística sobre o

próprio programa, gerando um momento de descontração para introduzir a videoaula de forma leve e divertida.

Assim, logo de início o enunciado estabelece o posicionamento que pretende seguir e que justifica a forma como ele trabalha o objeto do conhecimento. Ao brincar com a materialidade do próprio enunciado, marca-se uma postura mais leve e descontraída, que não se leva tão a sério. O fato de a videoaula estabelecer logo de início tal postura indica um desejo de se distanciar da percepção avaliativa estereotipicamente associada aos enunciados e gêneros escolares pela “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56): uma perspectiva mais séria, formal e solene, focada na exposição de conteúdos e na qual as tensões hierárquicas não dão espaço à brincadeira e ao riso.

Tal posicionamento assumido pela videoaula se materializa tanto na abertura para a descontração e a satirização dos assuntos tratados, quanto na exposição de conteúdos. Nesse sentido, a abordagem dos objetos de conhecimento é feita com foco em sua operacionalização para um objetivo pragmático: obter uma boa nota no exame.

Isso poderá ser visto durante o 1º bloco de conversa com o professor. Em um primeiro momento, temos a introdução da videoaula, que é feita a partir de uma atividade discursiva de *delimitação* da área de conhecimentos que será abordada pelo enunciado (“HO::RA do ENEM no AR **pra falar de LÍngua portuGUEsa...**”), corroborando toda a identidade visual estabelecida até o momento para individualizar os vídeos de Linguagens. No entanto, ressaltamos que ainda não se tem a apresentação do texto publicitário enquanto objeto específico de conhecimento a ser trabalhado.

Em seguida, com a apresentação e entrada da professora em cena, verifica-se a continuação do clima leve introduzido pelo *sketch*, coincidindo novamente com um momento no qual ainda não se adentrou no tema específico da videoaula. Em vez disso, a conversa tem cunho introdutório, em que primeiro se fala sobre a região de onde a professora vem, depois de seu trabalho de preparação dos alunos para o ENEM, das principais dificuldades que eles apresentam etc.

Pensando no direcionamento ao aluno-interlocutor, a utilização dos momentos introdutórios da videoaula para debater essas questões pode ter como objetivo informar o interlocutor sobre as tendências de estudo e as dificuldades encontradas por outros alunos em situação similar à dele, de modo a compensar a ausência da socialização e da troca de experiências entre companheiros de classe que a situação da aula presencial proporcionaria.

Ainda nesse bloco, o apresentador pergunta sobre a impressão da professora de quais seriam as maiores dificuldades dos alunos na disciplina de língua portuguesa. A resposta de PR se inicia por uma atividade discursiva de *delimitação*:

1º bloco de conversa com o professor (1:58 – 2:14)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora qual é a maior dificuldade do pessoal quando

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

AP - o assunto é LÍNGUA PORTUGUESA?

PR – NÃO SÓ língua portuguesa...

[corte para plano americano, 3/4, de PR, com visão das costas de AP]

PR - POSSO dizer que em TODAS as Áreas do conhecimento mas **vamos DELIMITAR FILTRAR para...** ((faz gesto de puxar algo para si, enquanto sorri e olha para AP))

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

AP – ((imita o gesto de PR)) ((entonação irônica, puxando para a brincadeira)) **LÍngua portuGUE::sa** ((ri))

[

PR – é:: né... tem que puxar para o meu LA::do... ((AP ri)) **leitura...**



Figura 102: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que AP e PR gesticulam e sorriem

A partir dessa delimitação, a professora aponta que a leitura seria a maior dificuldade e, então, faz o caminho inverso, expandindo essa questão não só no português como em todas as matérias, e em nível nacional, de modo que “o MAIOR desafio... **NOSSO... profESSOres de língua portuGUESa...** é realmente fazer com que hoje os

nossos aLUnos... BUSquem cada vez mais... LER... e entenDER... o que leem...". O trecho representa o primeiro de vários momentos, ao longo da videoaula, em que PR dirige-se a um segundo grupo de indivíduos compondo o interlocutor presumido do enunciado: os professores de língua portuguesa. Analisaremos essa dupla orientação da didaticidade mais a fundo ao abordarmos o estilo do enunciado.

Sobre o trecho, destaca-se, primeiramente, a menção feita por PR a outras disciplinas e áreas do conhecimento para dimensionar o problema da leitura. Assim, de maneira semelhante à videoaula anterior, os primeiros momentos do enunciado estabelecem relações dialógicas entre a língua portuguesa e as demais áreas, o que remonta à valorização da interdisciplinaridade pelo ENEM e, em consequência, pela videoaula. Assim, a relevância da língua portuguesa e seus objetos do conhecimento, como a leitura nesse caso, é estabelecida para além de si mesma, no modo como interage e interfere em outras áreas.

Em segundo lugar, essa centralidade da leitura como um problema geral que os professores devem lidar aparece mais vezes ao longo da videoaula e remonta a uma discussão que ganha cada vez mais espaço dentre as pesquisas sobre ensino de língua portuguesa: o letramento. Assim, o fato de a professora trazer uma questão tão atual e presente nos debates da esfera científico-acadêmica da área dá ao enunciado traços de cientificidade (REBOUL-TOURÉ, 1993) que contribuem para estabelecer a credibilidade do programa frente aos seus interlocutores presumidos: os alunos e, principalmente, os professores.

Por outro lado, o debate sobre letramento tem grande relação com a questão da interpretação de texto, que é central no ENEM, como já apontado por Cordeiro e Morini (2020). Sua presença na videoaula, portanto, é mais um elemento que materializa a abordagem que o enunciado faz de seu objeto do conhecimento: com enfoque não em transmitir o conhecimento *per se*, e sim em levar o aluno-interlocutor a adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para atingir seu objetivo e ter sucesso no ENEM.

Em seguida, no bloco, introduz-se o tema do texto publicitário, sua importância no ENEM, suas funções (como a persuasão) e seus tipos. A professora explora rapidamente estes temas, passando pela “intencionalidade discursiva” do texto publicitário (o convencimento de um outro a mudar de ideia) e por quais meios ela é alcançada (como pelo uso da emoção, por exemplo):

1º bloco de conversa (2:45 – 4:16)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – a sei... **professora o nosso papo hoje... é sobre ((AP faz gestual de ênfase)) TEXTO PUBLICITÁRIO... O QUE os estudantes PRECISAM saber sobre o assunto?**

[corte para plano americano, 3/4, de PR, com visão das costas de AP]

PR – como nós estamos falando ((PR fala olhando para câmera)) de LEITURA ((volta a olhar para AP))... é:: ((PR movimenta as mãos de forma circular)) **ler os/ entender os vários GÊneros textuais...**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP acena a cabeça em concordância a todo o momento]

PR – **e o texto publicitário é um deles...**

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro.]

PR - **o desaFIO... algo MUIto re/ recorrente no ENEM::... e vestibulares de uma maneira gerRAL... e é uma ((PR sorri)) paiXÃO falar sobre texto publiciTÁ::rio... eu GOSTo...**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4. PR sorri.]

PR – **e NÓS professores precisamos mosTRAR ao aluno...** o quanto ((PR faz repetidos sinais de aspas com as mãos até a palavra ‘saber’)) ele precisa saber... ((PR sinaliza para o lado, como se estabelecesse algo em uma posição à sua esquerda)) LER... e:: ((PR gira as mãos entre si)) trabalhar também esse processo da ((PR faz repetidos sinais de aspas com as mãos enquanto fala a próxima palavra)) REDAÇÃO... ((PR sinaliza agora para a direita, como se apontasse algo)) de um texto publicitário

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4.]

AP – perfeito... **PROFESSORA... o texto publicitário tem ((AP sinaliza o número um com a mão)) SÓ UMA função? ((enquanto faz a pergunta, AP apresenta um semblante de dúvida e confusão))**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4.]

PR – **NÃO... LÓgico QUE...** ((PR move as mãos da esquerda para a direita acompanhando a palavra ‘predominantemente’)) predominantemente a função é o quê?... ((PR faz gestual de cima para baixo a cada termo, dando ênfase a cada um)) **DOMINAR... PERSUADIR... CONVENCER... MA::S ele::...** ((PR gira as mãos entre si em sentido anti-horário, simbolizando a ação de trazer algo)) **TRAZ** como pano de fundo...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro.]

PR - **OUTRAS FUNÇÕES...** até podemos ((PR faz gestual movimentando as mãos de forma alternada, para simbolizar a ação de mesclar)) **MESCLAR... fazer a correlação com funções da linGUagem... é:: às vezes o texto publiciTÁ::rio... pode trazer...** ((PR olha para cima como se pensasse)) **um efeito de::...**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4.]

PR – ((PR volta a olhar para AP sorrindo e move as mãos em frente ao corpo como se representasse algo grande)) **EMOÇÃO també::m...** ((PR faz novamente o gesto de ‘grandiosidade’)) **de paiXÁ::O... é::** ((PR gira as mãos entre si, sorri e fecha um dos olhos)) há muitos mistérios na ((PR faz repetidos sinais de aspas simples ao longo da próxima palavra)) **REDAÇÃ::O...** de um texto publicitário

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4.]

AP ((apresenta a testa e sobrancelhas franzidas, dando-lhe uma feição de dúvida. Com uma mão aberta a frente e, com a outra, acerta seus dedos da mão aberta a cada item que lista)) **PERSUADI::R... INSTIGA::R... EDUCAR...** ((AP move as mãos em frente de si)) **pode ser também?**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4.]

PR – SIM:: com cerTEza essa questão de... ((PR, com as mãos esticadas e de lado, faz um movimento de cima para baixo em sua frente, como se estabelecesse um ponto)) **MUDAR** ((repete o movimento anterior, mas agora um pouco à direita do anterior, mimetizando a ordem escrita dos termos de sua fala)) **de comportamento...** ((PR gira as mãos entre si)) **o verbo comando aí que é a** ((PR gira os dedos à sua frente ao pronunciar um termo mais especializado)) **INTENCionalidade**

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro.]

PR - **discurSiva... do texto publiciTÁRIO... como... fato É?... mudar o comportamento DO?...** ((aponta na direção de AP)) receptor...

AP – perfeito...



Figura 103: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, em que PR gesticula expressivamente enquanto explica as diversas funções do texto publicitário

O trecho se inicia por uma *delimitação* feita por AP do tema da videoaula, de modo que, se até o momento abordava-se a disciplina de língua portuguesa como um todo, a partir de agora essa área ampla é afunilada para o tema da videoaula em questão, o texto publicitário. Esse, por sua vez, é abordado por um viés prático e utilitário já em sua introdução: “O QUE os estudantes PRECISAM saber sobre o assunto?”. A fala de AP evidencia a avaliação social que motiva o recorte temático do enunciado: o interesse não está no assunto em si, e sim no que é necessário saber desse assunto para a utilização no ENEM.

A resposta de PR ao questionamento de AP funciona como uma justificativa da importância e relevância de a videoaula abordar esse tema, pautada em três motivos. Em primeiro lugar, a possibilidade de explorar, por meio desse tema, as competências de leitura, interpretação e redação de textos, que são essenciais para o exame, como vimos anteriormente. A professora fala, especificamente, em ler e entender os gêneros textuais, em seguida incluindo o texto publicitário como gênero textual, o que dialoga com um dos objetos de conhecimento estabelecidos pela Matriz de Referência do ENEM para a área de Linguagens:

Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas. (BRASIL, 2012b, p. 14, grifos do autor)

Por meio desse primeiro motivo, a professora estabelece a importância para o tema do texto publicitário para ambos os grupos que compõem o interlocutor presumido do enunciado – não só para o aluno-interlocutor, interessado em dominar todos os objetos de conhecimento cobrados pelo ENEM, como também para o professor de língua portuguesa: “e **NÓS professores** precisamos mostrar ao aluno... o quanto ele precisa saber... LER... e:: trabalhar também esse processo da REDAÇÃO... de um texto publicitário”.

Além desse primeiro motivo, há outros dois que aparecem como justificativa para a escolha do tema da videoaula: a sua recorrência no ENEM e a paixão da professora sobre o assunto. Há um contraste, portanto, entre a menção de PR a uma preferência pessoal sua como uma das questões que respaldam a abordagem do texto publicitário, e os outros motivos elencados, que são de ordem prática e relacionados aos objetivos do aluno-interlocutor em assistir à videoaula. Entraremos em mais detalhes sobre essa questão posteriormente, na seção sobre estilo.

Em seguida, AP faz outra pergunta, agora já dentro do tema proposto para a videoaula: “PROFESSORA... o texto publicitário tem ((AP sinaliza o número um com a mão)) **SÓ UMA função?** ((enquanto faz a pergunta, AP apresenta um semblante de dúvida e confusão))”. Em resposta a AP, temos o primeiro momento de *explicação* da videoaula, cujo objeto a ser explicado são as diferentes funções do texto publicitário.

PR inicia sua fala respondendo diretamente à pergunta de AP e afirmando que o texto publicitário não tem só uma função. Ela, então, desenvolve sua explicação já

estabelecendo como certo o conhecimento que pressupõe ser o de seus alunos – seu campo aperceptivo: se a pergunta é se o texto publicitário tem só uma função, está dado que pelo menos uma função o texto publicitário tenha, e essa função seria provavelmente a mais evidente quando se fala de texto publicitário. Para indicar qual seria essa função, PR utiliza uma *reformulação*: “DOMINAR... PERSUADIR... CONVENCER...”. Por meio dessa atividade discursiva, ela estabelece uma associação semântica entre estes termos e cria uma rede de correferências que permite ao aluno entender melhor do que se fala.

PR não nega a existência dessa função; ao contrário, utiliza a expressão “lógico que”, ratificando o campo aperceptivo dos alunos para, em seguida, construir em cima dele a exposição do conhecimento novo, o de que há mais funções para além dessa principal e já conhecida pelos alunos. Para apresentá-las, então, PR propõe uma *correlação* com as funções da linguagem de Jakobson (2007 [1976]), introduzindo um conteúdo gramatical em sua explicação, o que entra em relações dialógicas de consonância com a orientação do ENEM em cobrar não o conhecimento em si, e sim de sua operacionalização em uma determinada situação-problema. Aqui, o objeto de conhecimento “funções da linguagem” é referido dentro de um contexto de análise e caracterização de um gênero textual (segundo a categorização proposta pela professora).

Isso se relaciona ao modo como esse objeto aparece na Matriz de Referência do ENEM, na habilidade 19 da área de Linguagens: “Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.” (BRASIL, 2012b, p. 3). Essa, por sua vez, está incluída na competência 6, “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.” (BRASIL, 2012b, p. 3). Depreende-se desse trecho do documento a orientação de que a análise das funções da linguagem deve ser feita sempre vinculada ao texto em que elas aparecem e aos efeitos que produzem em cada caso.

Assim, PR lista possíveis funções da linguagem que o texto publicitário pode apresentar em paralelo à principal e já conhecida persuasão, utilizando-se, para isso, de uma *exemplificação*: “às vezes o texto publicitário... pode trazer... um efeito de:... EMOÇÃO também... de paixão...” AP, em seguida, vale-se dessa exemplificação já iniciada pela professora e propõe em sua pergunta novos elementos para essa listagem,

expandindo o escopo de possibilidades para responder à questão em discussão: “PERSUADI::R... INSTIGA::R... EDUCAR... pode ser também?”.

PR responde de forma enfática (“SIM:: com cerTEza”), concordando com as adições de AP a sua lista de exemplos e, ainda, oferecendo um *resumo* que englobe todos esses exemplos em uma mesma categoria: “essa questão de... MUDAR de comportamento...”. Em seguida, vemos a introdução gradativa de termos mais especializados da área, como é o caso de “verbo comando” e “intencionalidade discursiva”, o que marca novamente a tentativa de dar ao enunciado um aspecto de cientificidade (REBOUL-TOURÉ, 1993), bem como de didaticidade, pelo cuidado em introduzir aos poucos e de forma contextualizada termos que podem ser úteis aos alunos para a compreensão da explicação da professora.

Outro recurso que encontramos nesse trecho é o da *pergunta didática semirretórica*, conforme a discussão feita por Santos, Araújo e Freitag (2012) e já trazida no capítulo anterior, no seguinte excerto: “o verbo comando aí que é a INTENCionalidade discursiva... do texto publiciTÁRIO... como... fato É?... mudar o comportamento DO?... receptor...”. Propomos que a utilização desse recurso por PR tem uma função de didatização, relacionada à evidenciação de determinado segmento do enunciado para o interlocutor, ativando processos cognitivos que o levem a gravar melhor na memória as partes mais importantes do enunciado completo da videoaula.

Ao mesmo tempo, levantamos a hipótese de que esse recurso é uma marca temático-estilística típica da fala de professores em sala de aula, principalmente na modalidade observada nesse trecho da videoaula – pergunta com lacunas, na classificação de Santos, Araújo e Freitag (2012)¹¹². Assim, a sua aparição na fala de PR é reflexo e refração da cadeia dialógica em que a videoaula em análise se insere, a qual faz com

¹¹² Santos, Araújo e Freitag (2012) partem de uma revisão bibliográfica de diferentes propostas de classificação de perguntas, principalmente em situação de sala de aula, para propor uma classificação própria, de cunho textual-interativo. Nessa, as perguntas são classificadas de acordo com múltiplos critérios: “Quanto à presença de resposta, as [perguntas] didáticas são classificadas em plenas > semirretóricas > retóricas dentro de um contínuo a partir da gramaticalização dos marcadores discursivos. Quanto à forma da resposta, as perguntas podem ser classificadas em abertas, marcadas linguisticamente, e fechadas, de sim ou não; quanto à forma das perguntas, podem ser encadeadas, múltipla escolha, com lacunas, animação.” (SANTOS; ARAÚJO; FREITAG, 2012, p. 395). Nesse momento, interessa-nos explicar, de todas essas classificações, o que são as perguntas com lacunas: segundo os autores, são aquelas em que a pergunta já traz a indicação de qual a resposta esperada, isto é, qual lacuna sintática o aluno deve preencher com sua resposta, de modo que lhe faltam apenas alguns termos. Apresentam o pronome interrogativo *in situ*, bem como acento entonativo interrogativo ao final.

que aspectos típicos de enunciados proximamente relacionados, como os de professores em sala de aula, materializem-se no enunciado em questão.

8.2.2. 2º bloco de conversa com o professor

Todos os pontos levantados para o 1º bloco de conversa com professor voltam a aparecer no 2º bloco de conversa com professor. As duas primeiras e duas últimas perguntas do bloco têm um cunho mais geral e orientam a fala de PR em direção a determinados aspectos dos objetos de conhecimentos abordados, seja a importância da gramática ou dos gêneros textuais na resolução de questões do ENEM, seja sobre outras possibilidades de texto para além do verbal. Nessas, AP também leva em conta a perspectiva do aluno-interlocutor, organizando sua fala para a que a resposta seja a mais clara possível para ele:

- AP – professora... o domínio da gramática... É IMPORTANTE pra resolver... Esse ((aponta para sua direita com o polegar, indicando o espaço que AP e PR vão para resolução de questão)) tipo de questão?
- AP – professora... você falou MUITO... sobre o texto... VERBAL dele SER verbal... ((qualidade vocal aguda)) QUAIS SÃO os outros tipos de textos?
- AP – QUANDO a gente aprende GÊNEROS textuais... na escola?
- AP – E POR QUE que é tão IMPORTANTE CONHECER os gêneros textuais... pra prova do enem?

Se tomarmos principalmente a primeira e a última questões, podemos pensar que elas incitam uma resposta óbvia, uma vez que, por exemplo, dificilmente uma professora de português diria que a gramática não é importante para resolver uma questão. No entanto, é essa aparente redundância que deixa mais clara a informação que deve ser apreendida pelo interlocutor, isto é, o papel da gramática ou dos gêneros textuais na resolução de questões do ENEM.

Já as duas perguntas restantes se aprofundam no tema central desse bloco, o conceito de texto, o qual será o alvo principal da didatização nesse bloco, para o que também encontramos semelhanças, por exemplo na presença das atividades discursivas.

Passemos às respostas de PR. O bloco se inicia, como o anterior, com uma pergunta de escopo mais geral, relacionada à disciplina de língua portuguesa como um todo, uma vez que aborda a importância de dominar a gramática para resolver questões do ENEM como a do 1º bloco de resolução de questão (que será abordado adiante).

PR, em sua resposta, começa estabelecendo a gramática como algo dotado de “relevância”, “poder” e “destaque” para, em seguida, situar qual foi seu papel específico na resolução da questão anterior, tendo em vista que a materialidade do enunciado

apresentado na questão era totalmente verbal. Dentro desse contexto específico, PR começa a mencionar alguns *termos mais técnicos* da gramática que apareceram na resolução da questão anterior, como “modo imperativo” e “função conativa/apelativa”, inclusive fazendo um comentário metadiscursivo dirigido a AP em que chama a atenção de que está falando de gramática (“olha só GRAMÁTICA ((aponta para AP com ambas as mãos e sorri))”). Junto à aparição de termos técnicos, ainda, ocorre uma *denominação*, seguida de uma *definição*: “[...] da **função chamada conativa ou apelativa... QUE é a utilizada QUE é a usada nos textos publicitários**”.

A apresentação da gramática é, portanto, feita de maneira situada em um contexto específico – o da resolução de uma questão concreta do ENEM. As nomenclaturas mencionadas nesse trecho por PR são apenas as relacionadas à questão abordada e à própria gramática em geral, enquanto conjunto de saberes teórico-metodológicos, que possui sua importância subordinada à aplicação nesse contexto. Além disso, termos e noções próprios da gramática são alvo de atividades discursivas como *denominação* e *definição*, que os esclareçam ou os complementem, visando a compreensão do aluno-interlocutor.

Retomando o que vimos anteriormente, tal abordagem estabelece relações dialógicas com os documentos dos PCNEMs (BRASIL, 2000b) e da Matriz de Referência do ENEM para a área de Linguagens (BRASIL, 2012b), nos quais os aspectos gramaticais da língua devem ser analisados de modo situado nos enunciados em que são encontrados, fazendo com que o estudo da gramática se torne uma ferramenta para auxiliar na interpretação e produção textuais.

Seguindo, temos uma *retomada* por AP da fala da professora, a qual funciona como contexto para a próxima pergunta, que introduz o tópico principal do bloco ao questionar sobre outros tipos de texto além do verbal. PR começa sua resposta com uma *pergunta didática semirretórica*: “**POR que que eu falei muito sobre isso Land... porque às VEzes algumas... PESSOAS... tem a visão de TEXto... EXclusivamente paLAvras... e o nosso desafio...**”. Como destacado, a própria professora faz a questão e em seguida responde; novamente, identificamos no uso desse recurso tanto uma função de didatização quanto uma estratégia de organização da fala comumente usada na fala professoral. Nesse caso em específico, a pergunta semirretórica age como elemento de coesão e coerência textuais, indicando que, em vez de responder diretamente à pergunta de AP, a professora irá tecer uma explicação sobre o contexto dado para essa pergunta

(aquele retomado por AP), isto é, o fato de ela ter classificado o texto da questão do 1º bloco de resolução de questão como verbal.

Essa explicação¹¹³, por sua vez, acaba por servir também como justificativa para que se aborde esse tema: segundo PR, por um lado, alunos possuem muitas vezes uma visão limitada do texto restrita às palavras, o que precisa ser alvo de orientação dada a visão de texto multimodal/verbivocovisual adotada pelo ENEM e vestibulares; por outro lado, o professor de língua portuguesa possui o desafio de ampliar o conceito de texto para seus alunos, apresentando-os uma nova definição que abarque textos para além das palavras.

A resposta de PR caminha, então, no sentido de estabelecer, primeiramente, a existência de um senso comum inclusive entre os alunos: “porque às VEzes **algumas... PESSOAS... tem a visão de TEXto... EXclusivamente paLAvras...**”. Para além disso, no entanto, retomar esse senso comum faz com que seja posta em evidência uma característica do objeto em discussão sobre a qual PR quer expandir o conhecimento de seu interlocutor. Assim, a professora ativa na memória do aluno-interlocutor um elemento que ela acredita que, em seu campo aperceptivo, caracteriza o conceito de texto – a sua composição por palavras –, para, então, desafiar esse conceito ao propor sua ampliação, a partir de uma nova e mais abrangente *fórmula de definição*: “TEXto... é o conjunto de elementos linguísticos... capazes de estabelecer comunicação...”.

Se retomarmos os PCNEMs (BRASIL, 2000b, p. 18), encontramos a seguinte definição de texto: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato lingüístico.”. Portanto, a definição oferecida pela professora concorda com a manifesta nos PCNEMs ao estabelecer a função comunicativa como elemento que define um texto. No entanto, ela extrapola o documento ao propor que o conceito de texto não se limita à linguagem verbal, podendo ser composta por quaisquer signos linguísticos – o que ela explorará mais adiante. Assim, PR dialoga com um movimento ainda mais recente nas metodologias de ensino de Língua Portuguesa: a valorização da multimodalidade, ou verbivocovisualidade (PAULA; LUCIANO, 2020), e dos multiletramentos.

¹¹³ Sobre o conceito de explicação, ver seção 6.2.3 sobre didaticidade e, mais especificamente, sobre atividades discursivas.

Seguindo, ela desenvolve as consequências (o que se nota pelo uso da conjunção conclusiva “então”) dessa fórmula de definição, isto é, como ela pode ampliar o que os alunos entendem por texto, abrangendo outras formas de composição para além do verbal, das palavras: “então posso ter um TEXto... sem nenhuma paLAVRA... ((AP ergue as sobrancelhas, em feição de surpresa))”. É interessante notar o uso da ênfase expressiva por PR, recaindo justamente na informação nova e potencialmente polêmica de sua fala, o que a faz destacar-se, captar a atenção e ser lembrada pelo aluno-interlocutor.

A próxima pergunta de AP busca aprofundar, solicita mais informações sobre a natureza, a composição, de um texto sem palavras, uma vez que, até o momento, a palavra, isto é, o elemento verbal, seria a única unidade de composição de um texto segundo o senso comum apontado por PR.

PR abre sua resposta comunicando-se novamente com os professores de Língua Portuguesa: “quando **nós** falamos que o texto é um conjunto de elementos linguísticos... capazes [...] de estabelecer comunicaÇÃO...¹¹⁴ **o GRANde desafio...** é mostrar para **o aluno...** os outros... SIGNOS linguísticos...”. Identificamos, inicialmente, uma *retomada* da definição oferecida anteriormente para, em seguida, estabelecer novamente “um desafio” à prática docente de Língua Portuguesa, que seria apresentar aos alunos possibilidades de signos linguísticos para além do verbal. Interessantemente, logo em seguida a esse trecho, PR propõe uma *exemplificação* para essa nova categoria: “a iMagem... o SOM... AS cores...”. Portanto, PR propõe aos professores-interlocutores que façam exatamente o que ela faz logo em seguida, reforçando, portanto, sua posição como exemplo do discurso-espelho, com quem o professor-interlocutor deve se identificar para ser influenciado.

Já em relação ao aluno-interlocutor, ele foi apresentado a um novo termo especializado da área – signos linguísticos – e a elementos que exemplificam possibilidades desses signos. Ele não recebe, no entanto, uma fórmula definitiva para

¹¹⁴ A escolha de PR pelo termo “comunicação”, ao ser contrastada com os usos desse termo pelos PCNEMs (BRASIL, 2000b) e pela Matriz de Referências do ENEM (BRASIL, 2012b), revela que não há uma concordância perfeita. Nos PCNEMs, recortamos o seguinte trecho: “Não há linguagem no vazio, seu grande objetivo é a *interação*, a *comunicação* com um outro, dentro de um espaço social, [...]” (BRASIL, 2000b, p. 5, grifos nossos). Os PCNEMs citam, inclusive, termos como “interação verbal” e “interação social”. Já a Matriz de Referências fala em “comunicação”, mas pareada com outros conceitos: “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, *comunicação* e informação.” (BRASIL, 2012b, p. 3, grifo nosso) Essa comparação revela que o uso do termo pela professora é uma decisão autoral, em detrimento de uma reiteração de algum documento.

esse termo, devendo abstrair do conjunto de exemplos recebidos aspectos que o ajudem a compreender o que constitui um signo linguístico e o que mais se enquadra nessa categoria.

PR segue, agora, dando informações sobre o “texto não verbal”, conceito novo apresentado ao aluno nesse bloco e que expande a categoria “texto”. Se antes, a compreensão esperada do aluno-interlocutor era de que os conjuntos “texto” e “texto verbal” coincidiam, agora essa nova informação deverá levar o aluno a compreender “texto” como um conjunto com dois subconjuntos, “texto verbal” e “texto não verbal”. A fala de PR caracteriza o texto não verbal dando-lhe igual importância e relevância em relação ao texto verbal: “[...] o TEXto não verbal é **carreGado de significados... carregado de informações... nós** vamos ver daqui a pouco **alGUNS... nos** quais **podemos COMprovar QUE... NAda** no texto **NÃO** verbal é por acaso... **EM TUDO** existe uma intencionalidade discursiva...”.

No trecho acima, identificamos, primeiramente, o uso de uma *reformulação* entre “significados” e “informações”, compondo uma rede de correferenciação que enriquece a caracterização de PR. Em segundo lugar, ressaltamos o uso do termo “comprovar”, que remete às práticas da esfera científica, em conjunto com uma afirmação de caráter mais absoluto e imperioso, marcado pelo uso dos advérbios “nada” e “tudo”: “**NAda** no texto **NÃO** verbal é por acaso... **EM TUDO** existe uma intencionalidade discursiva...”. Essa pode ser uma ocorrência ligada, novamente, à atribuição de um caráter mais científico à fala da professora, em consonância com Reboul-Touré (1993).

PR segue com uma *exemplificação* de sua afirmação anterior: “**uma COR... a opção por u::ma iMagem... por u::m GESTo... UM som** e tudo isso **comuNica** comunica muito”. O reforço dado à caracterização desses elementos como capazes de comunicar aponta novamente para a tentativa de equipará-los com as palavras enquanto elementos de composição do texto verbal. Essa equiparação, que torna-se o foco da apresentação de PR sobre o assunto, é concluída no trecho: “E... é importante trazer... **PAra** o aluno... essa:: diversidade... e esse **CONCEITO** de que ((coloca o dedo em riste, como se estivesse dando uma lição em AP)) texto não é exclusividade única das palavras...”. Assim, PR reforça a conclusão de sua tese ao fixar para o interlocutor (professor e aluno) a nova informação apresentada e a mudança nas concepções antigas que ela provoca: a partir de agora, o interlocutor não deve mais associar texto exclusivamente às palavras, e sim lembrar-se da diversidade de possíveis textos.

A última pergunta do bloco de AP representa o processo presumido de compreensão e aprendizado do aluno, que, a partir de uma nova definição conceitual, busca aplicar essa fórmula a situações-problema para garantir sua compreensão: “AP – tão pelo que eu tô entenDEN::do... ((ergue as mãos em sinal de cautela)) uma PLAcA de TRÂNsito enTÃO::... seria um texto?”.

Frente a essa situação-problema – a placa de trânsito é um texto? – PR não confirma ou desmente de imediato, e sim relativiza sua resposta de acordo com a teoria que se adota, o que pode ser visto na menção a autores como Platão e José Luiz Fiorin. Novamente, podemos verificar elementos característicos de enunciados e gêneros científicos manifestando-se no enunciado, os quais podem estar ligados tanto a uma tentativa de reforçar a credibilidade de PR quanto a uma escolha sua enquanto autora de um discurso professoral de linha mais crítica. Em contraste, no entanto, tem-se novamente um posicionamento passional de PR em “fioRIN:: **que eu Amo deMAIS...**”, quebrando com uma manifestação de traços científicos, que seriam estereotipicamente mais impessoais.

PR continua sua fala, então, justificando a menção aos autores quando aborda a questão da leitura e sua relação com o conceito de texto que vem sendo desenvolvido: “TOda a/a/a/o CONCEITO de o que é LER... LER... uma placa de TRÂNsito... exige o **quê?** um conhecimento PRÉvio...”. Aqui, PR reconhece a situação-problema trazida por AP e a desenvolve, relacionando os conceitos de leitura e texto para discutir a questão proposta. Além disso, novamente temos uma *pergunta didática semirretórica*, utilizada para captar a atenção do aluno-interlocutor, além de possuir uma função de didatização, anteriormente apontada, e aproximar o discurso de PR a um discurso “tipicamente” professoral.

Assim, PR estabelece uma primeira condição para a classificação do ato de ler: a exigência de conhecimentos prévios. Da mesma maneira que ela desenvolve o conceito de texto, aqui o conceito de leitura é desafiado e expandido, ainda que mais brevemente, o que é materializado na oração “LER... não é só decodificar um signo linguístico PALavra...”. Traça-se, então, uma *comparação* com o processo de leitura de uma criança alfabetizada, inclusive com uma *exemplificação* de PR, que lê de forma pausada e silabada as palavras *Hora do ENEM*, representando a criança que já decodifica a língua escrita: “[...] um conhecimento PRÉvio... LER... não é só decodificar um signo linguístico PALavra... Isso QUALQUER criança alfabetizada... O faz qualquer criança alfabetizada...”

O faz “**HO::ra do enem**” ((falado de forma pausada e silabada))... foi alfabetizada?... faz aGOra... IR aLÉM das paLAvras... É o desafio...”.

Ou seja, o conceito que o aluno-interlocutor tem de leitura é novamente colocado em xeque: não basta saber o que está escrito, é preciso “IR aLÉM das paLAvras”. Nessa conceituação da leitura feita por PR, há mais uma alusão às discussões recentes sobre letramento e que dialogam com o modo como o texto, enquanto objeto de conhecimento, aparece na Matriz de Referência de Linguagens do ENEM (BRASIL, 2012b, p. 4): “Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.”.

A habilidade em questão é a de número 21, pertencente à competência 7, “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.” (BRASIL, 2012b, p. 4). Nela, temos expressa uma concepção de texto como *locus* no qual os recursos (verbais e não-verbais) podem ser encontrados e analisados para inferir tanto estratégias argumentativas e demais efeitos sobre o interlocutor, quanto os objetivos do autor, as opiniões expressas e o público alvo. Assim, para o ENEM, também não basta que o aluno consiga ler o que está escrito; é necessário que ele saiba interpretar, no sentido de extrair do texto as informações necessárias.

Até o momento do 2º bloco de conversa com professor, ressaltamos o fato de que o objeto de conhecimento central, texto publicitário, sai de foco enquanto tema da fala de AP e PR, dando espaço para um outro tema, o conceito de texto não verbal, que, embora seja relacionado ao primeiro, dada a natureza verbivocovisual de grande parte dos enunciados publicitários, redireciona a videoaula em um sentido que não aquele anunciado pelo título e *thumbnail* do vídeo.

Nessa altura do 2º bloco, no entanto, há uma cena de transição rápida, marcando como que um corte entre os dois momentos desse bloco. Em seguida, voltamos para um meio primeiro plano 3/4 de AP, com as palavras “TEXTO PUBLICITÁRIO” exibidas em tela, reiterando a fala de AP: “professora a gente tá falando **TEXto publiciTÁ::rio...**”.



Figura 104: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, no momento em que há uma breve cena de transição separando dois momentos do bloco



Figura 105: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que se vê as palavras “TEXTO PUBLICITÁRIO” exibidas em tela

Aqui, o recurso audiovisual se soma ao verbal para reestabelecer o texto publicitário como tema do diálogo entre AP e PR, realizando, portanto, a atividade discursiva de *retomada*. Assim, portanto, o objeto de conhecimento principal do enunciado é reintroduzido no diálogo dos participantes. No entanto, a pergunta de AP não o aborda diretamente, mas o utiliza como gancho para tratar de outra questão relacionada: os gêneros textuais, tratados como uma macrocategoria que engloba o texto publicitário. Nota-se que a pergunta não aborda o conceito de gêneros textuais – que não foi trabalhado até o momento na videoaula – e sim o momento em que eles são abordados no currículo escolar.

Esse questionamento já havia aparecido também na videoaula anterior, também ao final do enunciado e trazendo o objeto de conhecimento principal de volta à discussão; assim, sua repetição nesse enunciado consolida nossa hipótese de que ele representa uma constância do canal. Seu emprego, ao final dos blocos de conversa, funciona como uma *retomada* do tema principal da videoaula, bem como transmite ao aluno-interlocutor uma informação metadiscursiva que traça relações dialógicas com os demais enunciados e gêneros educacionais com os quais ele convive – no caso, os gêneros escolares. Desse modo, a videoaula marca sua posição dentro de uma cadeia discursiva que a reforça e a complementa.

A resposta de PR a essa pergunta tem, novamente, uma didaticidade bipartida: “quando o professor se propõe... ao desafio maior... que é apresentar ao aluno... as várias Modalidades as várias Categorias... de texto... isso são os gêneros textuais...”. Há, na resposta de PR, uma *definição* breve do que são os gêneros textuais, complexificada pela *reformulação* entre “modalidades” e “categorias”, o que constrói uma rede de

correferências que auxilia o aluno a posicionar esse novo termo em relação aos demais conceitos que já conhece, ainda que não explique e aprofunde o que de fato ele é.

A pergunta a seguir aborda, por sua vez, a importância de conhecer os gêneros textuais para a prova do ENEM. Ressaltamos que, mais uma vez, o conceito é valorado apenas dentro do contexto específico da prova do ENEM, e não pelo seu aprendizado em si. A justificativa apresentada por PR para a importância desse conceito para o ENEM repousa na necessidade de o aluno ter acesso a uma gama ampliada de gêneros textuais, não se limitar a apenas um. Em seguida, ela passa a *exemplificar* possibilidades de gêneros que o aluno deve conhecer: “**um texto publicitário... Uma Música... uma poesia... u::ma:: charge... uma Tira... enfim... os/ma/ um texto jornalístico... UMA REDAÇÃO... os vários... gêneros...**”. A ênfase entonativa na redação chama a atenção do aluno dada a relevância desse gênero no contexto da prova do ENEM. Ainda, o uso desse termo como um exemplo de gênero textual garante que o aluno-interlocutor saiba do que se está falando, de modo a enriquecer a rede de correferências que a resposta anterior começou a estabelecer.

Finalizando os blocos de conversa entre AP e PR, temos o 3º momento de conversa com o professor, o qual possui menor duração (apenas uma pergunta) e serve como um momento de transição entre o 2º bloco de resolução de questão e o bloco de descontração (Momento Pop Prof). Neste, a pergunta de AP, como nos momentos introdutórios da videoaula, não se aprofunda nos objetos de conhecimento, e sim os aborda por uma perspectiva complementar, acessória, que os situa em relação aos objetivos discursivos primários do aluno-interlocutor. Neste bloco, especificamente, AP pergunta sobre como o ENEM pode cobrar o objeto de conhecimento tema da questão explorada no 2º bloco de resolução de questão – a intertextualidade.

PR, em sua resposta, faz uma *listagem de exemplos* de enunciados e gêneros que potencialmente materializam a intertextualidade e podem aparecer como recursos de apoio a questões do ENEM: “a intertextualidade pode ser cobrada de VÁ::rias maneiras... **Música... é MUIto importante...** ((faz sinal de aspas com os dedos)) **PERCEBER** como pano de **FUNdo...** uma aula de **histÓria** uma aula de filosofia sociologia... naquela música... **um TEXto conversando com outro texto... em CHARGes... em propaGANDas...** como nós vimos **em TIRInhas... é:: em FILmes LIteratura** podemos explorar **basTANte** isso... [...]”.

Dentre os exemplos listados, encontra-se a propaganda, de maneira que o objeto de conhecimento principal da videoaula aparece em segundo plano, como um recurso utilizado para explorar outro conceito – o da intertextualidade. Se, por um lado, isso gera estranheza, uma vez que o texto publicitário em si não é alvo de uma exploração aprofundada na videoaula, por outro lado, esse recorte temático vai ao encontro das Matrizes de Referência do ENEM (BRASIL, 2012b) e dos PCNEMs (BRASIL, 2000b), que, como já visto, consideram o texto como *locus* de observação dos fenômenos linguageiros, oferecendo-os o contexto dentro do qual eles devem ser entendidos e investigados.

Faz sentido, então, dentro dessa perspectiva, que o gênero texto publicitário seja abordado pela videoaula pelo viés da identificação de um conjunto desses fenômenos que são comumente materializados em seus enunciados e que, por consequência, consistem nos objetos de conhecimento mais cobrados pelo ENEM dentro desse tópico. Estes sim, por sua vez, são alvo de definições, explicações, denominações, exemplificações, enfim, da didatização feita pelo enunciado.

Nesse sentido, voltando à resposta de PR, identificamos, em meio à listagem, uma breve *definição* para o conceito de intertextualidade: “**um TEXto conversando com outro texto...**”. Em conjunto com toda a abordagem feita sobre o assunto no 2º bloco de resolução de questão, verificamos que esse 3º bloco de conversa com o professor serve como um fechamento da discussão com relação a esse objeto de conhecimento específico. Assim, consolida-se o conhecimento adquirido pelo aluno-interlocutor sobre a intertextualidade, enquanto a própria listagem de exemplos serve para ampliar o escopo de operacionalização desse conhecimento, para que ele possa ser reconhecido pelo aluno não só dentro do contexto do gênero texto publicitário, mas em outros casos também.

Tendo abordado todos os blocos de conversa entre AP e PR, passamos a analisar um segundo momento do enunciado: a resolução de questões, que ocorre em dois blocos distintos, sendo duas as questões do ENEM comentadas e resolvidas por PR em diálogo com AP.

8.2.3. Primeiro bloco de resolução de questão: a “intencionalidade discursiva” do texto publicitário

No 1º bloco de resolução de questão, a pergunta abordada, como anunciado por AP, é a de número 123 da segunda aplicação do ENEM de 2016, caderno azul:

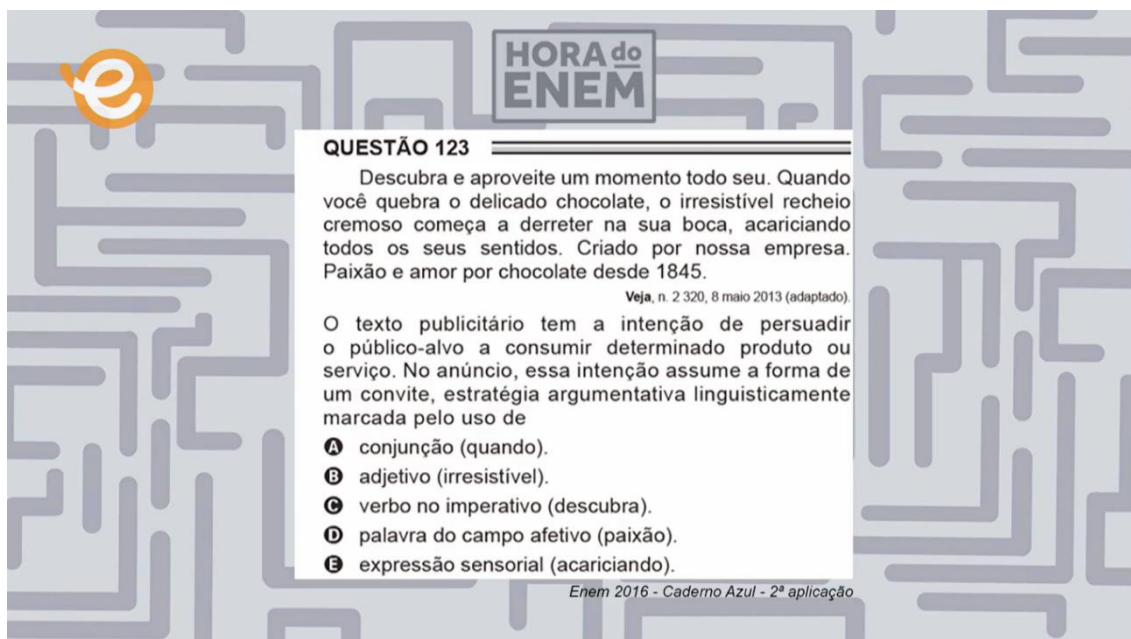


Figura 106: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, mostrando a questão exibida em tela

A questão versa sobre um texto publicitário curto, que circulou na edição de 2013 da revista *Veja*, conforme as informações disponibilizadas pelo próprio enunciado. Similarmente à questão abordada na videoaula anterior, o texto de base presente nessa questão também é adaptado, o que faz com que ele perca elementos verbais e extraverbais essenciais para sua compreensão, como a disposição na página, as imagens que o acompanham, a situação em que o texto circulou, quem é seu autor, entre outras informações. Nesse sentido, o texto de base perde seu caráter de enunciado concreto, tornando-se objetificado, instrumentalizado pela questão que compõe.

Por sua vez, o enunciado da própria questão, também curto, identifica logo de início o gênero do texto de base para o aluno, bem como faz uma afirmação sobre a sua intencionalidade discursiva (nos termos de PR). É, então, solicitada uma resposta objetiva do aluno com respeito à materialização linguística dessa intencionalidade no texto: que termo, no texto, mostra que é feito um convite ao interlocutor, e qual sua categoria linguística/gramatical?

A resposta esperada é a alternativa C, “verbo no imperativo (descubra)”. Para chegar a essa resposta, espera-se que o aluno conheça e saiba identificar o modo verbal imperativo, além de saber associá-lo a um determinado efeito discursivo. No entanto, é possível responder sem de fato conhecer o termo específico que designa esse modo verbal, apenas identificando a alternativa com a palavra “descubra”, que o remeteria à ideia de convite.

Portanto, é possível para o aluno resolver a questão apenas com base em seu conhecimento epilinguístico (GERALDI, 1997 [1991]), isto é, aquele construído a partir da reflexão do falante sobre os próprios recursos expressivos da linguagem, sem que ele precise, portanto, recorrer a algum tipo de conhecimento metalinguístico (GERALDI, 1997 [1991]), isto é, a análise da linguagem a partir de conceitos, classificações, enfim, uma metalinguagem construída para tal.

Evidencia-se, desse modo, o enfoque do ENEM em avaliar o conhecimento situado em um contexto, enquanto ferramenta para solucionar uma situação-problema; especificamente na área de Linguagens, isso se expressa na visão do conhecimento linguístico-gramatical como um conjunto de recursos utilizados na construção textual que geram determinados sentidos e significados, bem como refletem e refratam aspectos extraverbais do texto. Assim, interessa ao ENEM não que o aluno saiba nomear categorias e conceitos linguístico-gramaticais, e sim que saiba verificar os sentidos gerados pelo seu uso no texto apresentado.

Tendo analisado a questão em si, vejamos como ela é abordada pelo enunciado da videoaula e como a professora orienta o aluno-interlocutor a chegar na sua resolução. Primeiramente, PR realiza a leitura do texto da questão enquanto a vemos em tela (conforme a figura acima), de maneira que visual e verbal complementam-se, novamente:

1º bloco de resolução de questão (4:31 – 4:51)

[corte para tela com um printscreen do caderno de prova com a questão especificada, acompanhada de uma legenda que reitera tais especificações. Ao fundo, preenchendo o restante do quadro, um plano de fundo semelhante ao da vinheta de abertura, com um padrão de labirinto. Centralizado ao topo do quadro, o logo do Hora do ENEM.]

PR - vamos LÁ... “DESCUBRA e aproveite um momento TOdo seu... quando você QUEbra o deliCAdo chocolate... o irrisisTÍvel recheio cremoso COMEÇA a derreter na sua boca... Acariciando TODos os seus sentidos... criado por NOssa empresa... paiXÃO e amor por chocolate desde mil oitocentos e quarenta e cinco”...

Nesse momento, ressaltamos o uso de pausas e ênfases entonativas pela professora para fazer realces que direcionem os alunos a uma determinada interpretação, isto é, uma determinada compreensão responsiva.

Em seguida, PR passa ao enunciado da questão, sobre o qual comenta: “OLHA o COMo QUE... o COMANDO foi DA::do... pela banca enem...”. Com isso, PR chama a atenção de AP (e do aluno-interlocutor, de forma indireta), convocando-o a refletir sobre o autor e suas intenções por trás não do texto trazido pela questão, mas *da questão em si*:

o que a banca ENEM está cobrando nessa questão, o que espera enquanto resposta, como ela expressa isso na forma do comando da questão.

Nesse momento, verifica-se uma *construção de conhecimento metadiscursivo*, uma vez que PR aborda não o conteúdo da questão propriamente dito, isto é, os objetos de conhecimento necessários à resolução da questão, e sim o próprio modo pelo qual as questões do ENEM são constituídas. Assim, o aluno-interlocutor deve ser levado a adquirir consciência de que a questão do ENEM constitui um texto ou enunciado em si, que deve ser analisado e interpretado tanto quanto o texto/enunciado nela inserido. Por consequência, ela também possui um sujeito-autor por trás de sua elaboração, com o qual o aluno deve dialogar, compreender seu objetivo discursivo e corresponder às suas expectativas de resposta. Podemos considerar então que, nesse caso, há uma construção de conhecimentos relacionados ao *know-how*, ao SABER FAZER envolvido na resolução de uma questão do ENEM: identificar o comando da questão, identificar que informação está sendo solicitada, encontrar a informação necessária dentre os dados fornecidos, etc.

Essa orientação didática segue na leitura comentada que PR faz do enunciado da questão:

1º bloco de resolução de questão (4:56 – 5:52)

[corte para tela com a pergunta]

PR – “o TEXto publicitário... tem a intenção de PERSUADIR... o público-alvo... a consumir determinado produto... ou serviço”...

[corte para plano de conjunto, mostrando a região frontal do cenário (a bancada) e PR e AP mais ao fundo, na região posterior do cenário. Revela-se que PR está olhando para AP, embora com o corpo direcionado para a câmera; AP está em um ângulo de 45° em direção oposta à câmera, olhando para PR]

PR – nesse momento já vemos QUE... a banca NO enunciado

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – JÁ... ((cruza os braços simbolizando que algo acabou)) deu a metade da resposta para o aluno...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

AP – olha aí...

[

PR – porque ela JÁ... trabalhou toda a questão CONCEITUAL... já deu o COMANDO... o texto publiciTário já deu o gênero... o/ tem a intenção disso disso e diss/

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - ou seja... já trabalhou TODA A proposta conceitual...

[corte para tela da pergunta]

PR – “NO ANÚNCIO... ESSA intenção... assume a forma de um CONVITE... estratégia argumentativa linguisticamente marcada PELO USO DE... LEtra A... conjunção... quando... LEtra B... adjetivo... irresistível... LEtra C... VERBo no imperativo... descubra... LEtra D... palavra do campo afetivo... paiXÃO... LEtra E... expressão sensorial... acariciando”...



Figura 107: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que PR, voltada à questão em tela, comenta o seu enunciado

Verifica-se novamente o uso de ênfases entonativas, utilizadas para ressaltar determinados trechos que devem ser objeto de maior atenção pelo aluno-interlocutor, seja porque dão indícios das intenções da banca ENEM enquanto autora do enunciado, seja porque constituem pontos importantes ou pistas nas quais ele deve voltar para encontrar a resposta da questão.

Ainda, o comentário de PR em meio à leitura explícita para o aluno-interlocutor aspectos da materialidade discursiva da questão, chamando sua atenção e conscientizando-o sobre o fornecimento de informações pelo próprio enunciado, as quais ele deve saber apreender de sua leitura como uma etapa do SABER FAZER uma questão do ENEM. Nesse caso, especificamente, PR destaca para o aluno-interlocutor que não é esperado que ele identifique o gênero do texto ou sua intencionalidade discursiva, uma vez que essas informações já são fornecidas pela banca.

Os comentários de PR após a leitura da questão também seguem sublinhando e elucidando para o aluno-interlocutor as informações trazidas pelo enunciado, por meio de uma *paráfrase* daquilo que é dito: “então **observe** que a BANca procurou trabalhar MUITO BEM... a::/a FORma... argumentativa para... O público-alvo no caso o consumidor...

ade/adquirir o produto...”. Essa *retomada* feita pela professora daquilo que está contido na questão reapresenta ao aluno-interlocutor aspectos que caracterizam o texto publicitário, enriquecendo seus aprendizados sobre esse objeto de conhecimento.

Em seguida, PR explicita a presença da gramática na questão:

1º bloco de resolução de questão (6:03 – 6:36)

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – E:: a banca **mesclou também... como pano de fundo GRAMÁTica...** ((mexe as mãos em negação)) **NÃO DIZ que é gramática...**

[

AP – é

PR - mas quer queira quer não... mesCLO::u...

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, olhando para PR (offscreen)]

AP – TEM ali... tá ali... ((ri))

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal, ainda olhando para AP (offscreen)]

PR – esTÁ aí... **mesCLO::U no texto publiciTÁRIO... na** ((faz sinal de aspas com os dedos)) **INTERPRETAÇÃO de texto... FUNÇÕES da linguagem... É... MUIto interessante COMO... o professor pode EXPLORAR essa questão em sala de aula... me/ funções da linguagem... classes gramaticais... é interpretação de texto...** ((faz sinal com a mão marcando uma contagem dos itens, e reforçando este último item pelo movimento do dedo)) **GÊNEROS textuAIS...** ((balança as mãos enquanto afasta-as do corpo, indicando o percurso de um caminho)) e assim... seguimos...

AP – aham



Figura 108: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que PR gesticula indicando negação para AP

PR ressalta, dessa maneira, a presença de mais de um objeto de conhecimento sendo exigidos pela questão, ainda que não explicitamente (“NÃO DIZ que é gramática...”), o que contribui para esse processo de conscientização metadiscursiva do aluno-interlocutor sobre o exame e sobre como ele cobra os objetos de conhecimento – indiretamente, aplicados em uma situação-problema. Ainda nesse trecho, PR direciona-se ao professor-interlocutor, indicando-lhe uma possível abordagem dessa questão em sala de aula.

Tendo estabelecido esses guias de referência com relação a como o aluno pode aproximar-se inicialmente de uma questão do ENEM, PR anuncia que voltará a falar da questão específica em resolução. Para tanto, relê o comando da questão e o comenta:

1º bloco de resolução de questão (6:36 – 7:21, 7:33 – 8:10)

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – volTANdo para a questão do gabarito quando a BANca do enem pediu... “no anúncio

[corte para tela da pergunta]

PR – Essa intenção assume a forma de UM CONvite... estratégia argumentativa linguisticamente marcada pelo uso DE”... **ora...**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – **se** é conVite a intenção **é o que?** convenCÊ-LO... de algo...

AP – certo

PR – a **adquirir** o produto a **comprar** o proDUto... **qual é a MARca GRA-MA-TI-CAL PRE-DO-MI-NAN-TE...** pra você... **tomar alguém para si...** para você **convencer...** VERbo do modo imperativo... **COMpre... BEba... Use... FAça...** é:....

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - **desCUBRA...** ((aponta para a questão na tela))

AP – **Ã::N...** ((balança as mãos indicando que entendeu ou pegou a dica que a professora deu))

PR – **SEja... e a/ LEIA...**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - e assim sucessivamente então...

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – **para sermos bem objetivos... até porque essa questão foi classificada como** ((faz sinal de aspas com os dedos)) **questão fácil... ok?**

[

AP - uhum

[...]

PR – como:... fácil e realmente é uma questão fácil...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – **mas o fácil também pega muita gente... e nós sabemos o TRI::... a importância de valorizar o fácil** não MENOSPREZAR...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - o **FÁ::cil também é imporTANte... e se torna DECISIVO no seu TRI...** tão olha só... para sermos objetivos **qual/qual é a MARca textual... para domiNAR...** o VERbo do modo imperativo desCUBRA::

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – e aí SE::gue com as outras MARcas...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - do texto... a fim de persuadir e convencer...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – perfeito então... GABARITO...

[corte para tela da pergunta, na qual a alternativa correta está agora pintada de verde e piscando]

AP - opção C... VERbo... no IM::perativo... ali entre parêntesis... descubra...

Vemos, nesse trecho, um grande número de atividades discursivas¹¹⁵ sendo empregadas por PR para compor a sua *explicação*:

- *Demonstração*: “**ora... se** é conVite a intenção é o que? convenCÊ-LO... de algo...”;
- *Reformulação*: “a **adquirir** o produto a **comprar** o proDUto...”; “pra você... **tomar alguém para si... para você convencer...**”;
- *Pergunta semirretórica didática*: “**qual é** a MARca GRA-MA-TI-CAL PRE-DO-MI-NAN-TE... pra **você...** tomar alguém para si... para **você** convencer... VERbo do modo imperativo...”; “**qual/qual é** a MARca textual... para domiNAR... o VERbo do modo imperativo desCUBRA::”;
- *Exemplificação*: “**COMpre... BEba... Use... FAça... é::... desCUBRA... [...]** **SEja... e a/ LEIA...** e assim sucessivamente então...”.

O encadeamento entre essas diversas atividades discursivas na fala de PR produz a explicação da questão para o aluno-interlocutor, que passa pela explicitação de qual a resposta que está sendo solicitada pela questão e de pelo menos um caminho lógico de pensamento que ele pode percorrer para chegar a ela. Nesse sentido, a pergunta

¹¹⁵ Com relação à definição e discussão das várias atividades discursivas citadas, ver seção 6.2.3.

semirretórica didática é utilizada nesse trecho para *reformular* o comando da questão, tornando claro ao aluno-interlocutor qual o objeto de conhecimento em jogo (a marca gramatical) e qual sua relação com o texto publicitário, sobre o qual o enunciado da questão versa. Ainda, PR direciona a pergunta semirretórica a um “você” indefinido, como uma estratégia de indeterminação do sujeito¹¹⁶ que, embora não tenha um referente definido, pode levar o aluno-interlocutor a analisar seus próprios usos linguísticos para responder à professora.

Após responder à sua pergunta semirretórica, PR começa uma *listagem de exemplos* de verbos no imperativo, com o intuito de demonstrar ao aluno-interlocutor, por um lado, em que consiste o modo imperativo (caso ele não esteja familiarizado com o termo) e, por outro, como esse recurso gramatical pode ter efeitos argumentativos, especificamente no contexto do texto publicitário. A listagem de PR inclui, em certo ponto, a resposta da questão, o que completa o percurso lógico pelo qual ela guiou o aluno-interlocutor, desde a leitura da questão até a sua resolução. A reação de AP para a fala de PR realça, ainda, essa conclusão lógica a que se chegou:

1º bloco de resolução de questão (7:10 – 7:11)

PR - **desCUBRA...** ((aponta para a questão na tela))

AP – **Ã::N...** ((balança as mãos indicando que entendeu ou pegou a dica que a professora deu))

¹¹⁶ Conforme descrito por Durante (2016) e Oliveira (2018). Durante ainda aponta um possível efeito relacionado à escolha desse recurso em detrimento do uso da partícula *se*: “Essa recorrente estratégia de indeterminação do agente pode demonstrar que esse é um recurso discursivo adotado quando o falante deseja aproximar-se emocionalmente do interlocutor. Trata-se de uma estratégia que pode visar à inclusão, no discurso, das figuras do próprio enunciador, do interlocutor e dos demais participantes da interação com vistas a promover maior grau de interatividade. Assim, o uso de *você* atribui à conversação espontânea caráter de informalidade e promove o envolvimento interacional.” (DURANTE, 2016, p. 550)



Figura 109: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, ilustrando o gesto de AP que indica sua compreensão da conclusão a que PR quer chegar

Ao fim do 1º bloco de resolução de questão, PR classifica a questão como fácil e, em seguida, adverte o aluno-interlocutor a não menosprezar as questões fáceis, as quais possuem maior peso no TRI¹¹⁷. Assim, o aluno-interlocutor é aconselhado com relação a outro aspecto prático do funcionamento do ENEM: temos, então, outro momento de construção de conhecimento metadiscursivo, relacionado ao SABER FAZER envolvido no ato de prestar o ENEM.

8.2.4. Segundo bloco de resolução de questão: propaganda e intertextualidade

Passamos, então, ao 2º bloco de resolução de questão, que aborda a pergunta 126 da segunda aplicação do ENEM 2016, no caderno azul:

¹¹⁷ TRI, ou Teoria de Resposta ao Item, é a metodologia de avaliação empregada para o cálculo da nota no ENEM. Segundo Brasil (2011b), o TRI não contabiliza apenas o total de acertos na prova, como também leva em conta o grau de dificuldade; o poder de discriminação, isto é, a capacidade de um item distinguir os estudantes com a proficiência esperada daqueles que não a têm; e a possibilidade de acerto ao acaso (chute). Por consequência, “A TRI pressupõe que um candidato com um certo nível de proficiência tende a acertar os itens de nível de dificuldade menor que o de sua proficiência e errar aqueles com nível de dificuldade maior. Ou seja, o padrão de resposta do participante é considerado no cálculo do desempenho.” (BRASIL, 2011b).

HORA do ENEM

QUESTÃO 126

Quer continuar a respirar?
Comece a preservar.

Disponível em: www.idetasustentavel.com.br. Acesso em: 30 maio 2016 (adaptado).

A importância da preservação do meio ambiente para a saúde é ressaltada pelos recursos verbais e não verbais utilizados nessa propaganda da SOS Mata Atlântica. No texto, a relação entre esses recursos

- Ⓐ condiciona o entendimento das ações da SOS Mata Atlântica.
- Ⓑ estabelece contraste de informações na propaganda.
- Ⓒ é fundamental para a compreensão do significado da mensagem.
- Ⓓ oferece diferentes opções de desenvolvimento temático.
- Ⓔ propõe a eliminação do desmatamento como suficiente para a preservação ambiental.

Enem 2016 - Caderno Azul - 2ª aplicação

Figura 110: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, com a questão sendo exibida em tela

Novamente, a videoaula seleciona uma questão relativamente curta, que aborda uma campanha de conscientização sobre o meio ambiente. Tal texto de base, por sua vez, é adaptado do enunciado original como na questão anterior, sofrendo com isso mudanças como, por exemplo, a perda das cores originais como referência, o que afetará a fala de PR, como veremos adiante. Assim como na questão anterior, portanto, o enunciado publicitário é objetificado enquanto recurso a ser utilizado pelo aluno para identificação e coleta de informações afim de responder ao que se pede.

A partir desse texto de base, então, o aluno deve analisar os sentidos expressos pela relação entre os “recursos verbais e não verbais”. A habilidade que parece estar em jogo, aqui, é novamente a habilidade 21 da Matriz de Referência do ENEM para a área de Linguagens (BRASIL, 2012b, p. 4): “Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.”.

Assim, a abordagem do texto de base se dá no sentido de mostrar determinados usos e recursos linguageiros que tomam a frente enquanto objetos de foco da questão. Nesse caso específico, o recurso que ocupa esse lugar central é a verbovisualidade empregada na composição da campanha publicitária analisada, sendo que tal fenômeno linguageiro aparece, na fala de PR, com o nome de “intertextualidade”, provavelmente em relação à proposta de classificação dos eixos de expressão material organizada entre texto verbal e texto não verbal, feita pela professora no 2º bloco de conversa com o

professor. Nessa perspectiva, então, a intertextualidade se referiria à interação entre dois tipos de texto, como PR apresentará ao aluno-interlocutor logo no início do 2º bloco de resolução de questão:

2º bloco de resolução de questão (12:24 – 13:27)

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV. PR olha para a direita do quadro, onde encontra-se AP, em offscreen]

PR – eu gostaria MUITO de enfatizar... NEssa questão do eNEM... a palavra... INTERTEXTUALIDADE...

AP – opa::

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – OLHA AQUI... aLUno...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ((olhando para a câmera diretamente, aponta para baixo, movimentando as mãos para os lados, para sinalizar o texto que aparecerá em tela)) Olha o coMANDo...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR – ((ainda olhando diretamente para a câmera e apontando para baixo)) ((aparece em tela o texto “INTERTEXTUALIDADE”)) INTERTEXTUALIDADE... ((volta a olhar para AP)) isso é MUITO importante para o aluno que vai fazer...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - eNEM... para um bom leiTOR de TOrd e qualquer tipo de texto...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR - O que é intertextualidade?... é um TEXto... presente... em outro texto... é o/ é o DIÁLOGO entre os textos... é um texto converSAR com outro... isso é ESPLÊNDIDO... no que diz respeito à ((faz sinal de aspas com os dedos)) REDAÇÃO...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR - de vários textos... e apresenTAR...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – Esse elemento de TEXtualidade... ao aluno... É... NEcessário... NÓS professores de língua portuguesa JAMAIS... podemos cometer... este ((faz sinal de aspas com os dedos)) CRI::ME... nas aulas de língua portuguesa... de não apresentarmos... é/ Esse elemento de textualidade ao nosso aluno... INterTEXtualidade... e Isso é visto... nesse texto... cobrado no ENEM Olha que interessante...



Figura 111: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que PR comenta a questão com AP

Como visto no trecho acima reproduzido, PR começa enfatizando o termo “intertextualidade”. Temos, então, uma conjunção entre recursos verbais e audiovisuais com o intuito de chamar a atenção de uma parcela específica dos interlocutores presumidos – o aluno-interlocutor– conforme o recorte explícito presente na fala de PR. Em seguida, como nos demais casos em que conceitos são apresentados, PR justifica a importância e relevância de que o aluno-interlocutor adquira esse conhecimento para atingir seu objetivo específico e ser bem sucedido no ENEM.

Em meio a essa justificativa, PR faz a *definição* do conceito de intertextualidade: “O que é intertextualidade?... é um TEXto... presente... em outro texto... é o/ é o DIÁLOGO entre os textos... é um texto converSAR com outro...”. Esse momento de definição é introduzido por meio de uma *pergunta didática semirretórica* e complementado por uma *reformulação*, criando uma rede de correferências que acaba por conectar três possíveis definições para o mesmo conceito: “um texto presente em outro texto”, “diálogo entre os textos”, “um texto conversar com outro”.

PR, então, volta a justificar a importância da intertextualidade para o ENEM: se antes ela faz uma menção ao “bom leitor” como alguém que deva dominar esse conhecimento, agora ela o relaciona com a redação de um texto.

Como pode-se ver, esse primeiro trecho do 2º bloco de resolução da questão não aborda a questão propriamente dita, e sim serve para apresentar ao aluno-interlocutor o conceito principal que será trabalhado durante a sua resolução, de modo a garantir seu

entendimento. Encontramos, nesse sentido, um paralelo entre esse bloco e o bloco de resolução de questão na videoaula de 2017, em que há também um momento de retomada e discussão do tema central da questão.

A partir desse alicerce construído por PR, a questão é, enfim, apresentada, momento no qual a professora tenta retomar a atenção do aluno com “Olha que interessante...”.

Em seguida, PR faz uma *retomada* do que havia dito anteriormente, no 2º bloco de conversa com o professor:

2º bloco de resolução de questão (13:47 – 13:57)

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

[...]

PR – **lembra quando** eu DIsse que LER...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – é entender... LER... é IR além **DAS?... palavras...**

[

AP – ((fala baixo)) **palavras**

PR – **agora é a hora...**

AP – bora lá...

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP olha em direção à TV e esfrega as mãos, preparando-se para o exercício]

PR - de irmos além das palavras... então **nós** temos...



Figura 112: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que AP esfrega as mãos como se estivesse se preparando para o exercício

Nesse trecho, PR traz de volta à tona o que havia dito anteriormente para relacioná-lo diretamente com a questão que está sendo discutida, como se deixasse claro para o aluno que agora ele teria que colocar em prática o que viu na teoria, aplicar o conhecimento que havia adquirido. O uso da pergunta semirretórica didática (ainda que respondida pelo apresentador) chama a atenção do aluno-interlocutor, fazendo com que ele retome esse conhecimento em sua memória para responder à professora, mesmo que passivamente. Ao mesmo tempo, a fala de PR coloca como que um desafio para o aluno-interlocutor, o que se evidencia pela reação responsiva de AP, como se aceitasse de fato a instigação da professora, esfregando as mãos e anunciando “bora lá”.

Então, como na questão anterior, PR começa a ler a parte verbal da campanha publicitária trazida pela questão e, em seguida, seu enunciado e as alternativas, enquanto vemos a questão sendo exibida em tela. Novamente, identificamos o uso de entonações expressivas e pausas na leitura da professora, auxiliando o processo de compreensão responsiva do aluno-interlocutor e guiando sua postura responsiva a esse enunciado. Em seguida, passa a comentá-la:

2º bloco de resolução de questão (14:44 – 14:58)

[corte para tela da pergunta]

[...]

PR – tão vamos lá...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

AP – bora

PR – aqui o aluno tem de **ACIONAR...** texto verbal... e o texto não verbal **não é à TOA... que:: a BANca escolHEU... TAL texto para...**

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR – ((balança os braços em movimentos circulares alternados, simbolizando a ação de relacionar)) **faZER o aluno correlacionar...** ((faz um único movimento de aspa com o dedo)) **a leitura...** ((direciona-se à tela da TV)) **MUITO BEM...**

AP – sim



Figura 113: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que PR gesticula indicando o ato de relacionar texto verbal e não-verbal na questão

PR aborda novamente aspectos metadiscursivos da questão, ao informar a ação que é esperada do aluno para chegar à resposta, motivo pelo qual a banca do ENEM, enquanto autora do enunciado, teria escolhido essa campanha publicitária enquanto texto a ser interpretado.

Tendo lido a parte verbal da questão como um todo, PR começa a guiar o aluno-interlocutor na análise e interpretação dos aspectos não-verbais. Nesse momento, identificamos, pela primeira vez até então, no enunciado, perguntas didáticas não retóricas:

- PR – **QUE que nós temos no texto não verbal?**
- as **ÁRvoves... estão:o... é:: em que PLAno? elas estão:: deiTA:das estão::**
- PR – **que imagem nós temos ali** como PAno de fundo às **ÁRvoves... nós temos a menção a quê? por falar em respiraÇÃO?**

Nesses exemplos, as perguntas feitas pela professora esperam que alguém de fato as responda – no caso, AP, fazendo as vezes do aluno-interlocutor. Como vimos, as perguntas didáticas são um recurso utilizado pelo professor para acionar determinadas operações mentais em seus alunos, para que eles busquem em sua memória o conhecimento solicitado e ou o relembrem, ou tornem-se conscientes de sua falta, o que os levaria a se prontificarem em aprendê-lo.

Se analisarmos as respostas de AP, encontraremos a elaboração de uma *descrição* dos elementos não-verbais presentes na campanha publicitária abordada: “**umas ÁRvres ali:: de LA::do... [...] lembram também PULMÕ::ES...**”. A segunda pergunta solicita uma informação mais pontual, que complementa a descrição dada por AP como resposta à primeira pergunta, o que se nota pelo tipo da pergunta ser de múltipla escolha, dentro da classificação de Santos, Araújo e Freitag (2012)¹¹⁸: “PR – as ÁRvres... estão::o... é:: em que PLAno? elas estão:: deiTA:das estão::”. A terceira pergunta também pede uma informação pontual, retomando elementos que já estavam presentes nas outras respostas de AP: “PR - que imagem nós temos ali como PAno de fundo às ÁRvres... [...] nós temos a menção a quê? por falar em respiraÇÃO?”..

Portanto, por meio das perguntas didáticas, a professora conduz a leitura e descrição do texto não-verbal de AP (e do aluno-interlocutor, por extensão), guiando-o a destacar os pontos que ela considera relevantes para chegar à conclusão desejada. Corroborar isso a reação de PR às respostas dadas: “a:: **ou seja...**”, que introduz uma conclusão oferecida por PR deduzível da resposta de AP; e “pulMÕ::ES... **Ótimo...**”, em que PR sanciona positivamente AP pela resposta dada, a qual também representa a conclusão de sua linha de raciocínio, evidenciada logo em sua pergunta (“por falar em respiraÇÃO?”).

Adicionalmente, as perguntas didáticas semirretóricas continuam a aparecer nesse bloco, como mostram os exemplos seguintes:

- PR – **e o que são os pulmões?**... são os Órgãos... do sistema respiratório... RESponsáveis pelas TROcas gasosas... entre MEIO ambiente... e o sangue... **e qual a principal função dos pulmões?**... OXIGENAR... o sangue... e ELIMINAR o dióxido de carbono... do corpo...

¹¹⁸ Segundo os autores, “As [perguntas] de múltipla escolha são perguntas cujas respostas já se acham explicitadas na fala da professora, bastando apenas o aluno escolher uma delas [...]” (SANTOS; ARAÚJO; FREITAG, 2012, p. 390)

- PR – ((olhando para a TV)) **POR que que a BANca escolheu... como pano de fundo realmente Essa cor?... ((olha para AP e aponta para sua direção)) LEMBRA?... as cores comunicam... DIZem MUIto**
- PR – ((olhando para a TV)) **POR QUE esse fundo p/... esse PULMÃ::O... fora do paDRÃ::O do convencional de um pulmão?... PRETO... nebuLOso... CINZA...**

Assim como as perguntas didáticas não retóricas, as perguntas didáticas semirretóricas encontradas aqui são usadas por PR para mostrar o caminho de relações lógicas que ela vai traçando para chegar à resposta da questão. Outros trechos que evidenciam esse caráter de *demonstração* presente na explicação de PR são:

- PR - **enTÃO... observe a correlação... um pulmão... ((mexe as mãos de forma desordenada em frente ao seu peito)) com infecção... leva a quê? à fatalidade...**
- PR – [...] está **em eviDÊNCIA... que se** você não preservar... **é LÓgico que a tendência** é você não respirar tão bem... é os pulmões daqui a pouco não vão mais dar conta... e **REALMENTE...** cabou... é fatalidade... [...]

As marcas realçadas tornam explícitas as relações de conclusão, causa e consequência, condição, etc., que PR vai estabelecendo para chegar ao ponto desejado. Assim, para além do conteúdo da fala da professora, é transmitido também ao aluno-interlocutor o seu processo de pensamento; ou seja, ele tem acesso tanto à resposta da questão, quanto ao procedimento de respondê-la, ao modo como ele pode chegar a essa resposta.

Na fala de PR, há presente um caráter metadiscursivo, relacionado ao APRENDER A FAZER a prova do ENEM, que dialoga com os apontamentos anteriores que ela faz sobre as intenções por trás das escolhas feitas pela banca do ENEM, e que também está presente aqui, em especial na questão “POR que que a **BANca escolheu... como pano de fundo realmente Essa cor?...”. Nesse caso, ela convoca o aluno-interlocutor a questionar um aspecto estilístico-composicional da campanha publicitária apresentada, tomando-o não enquanto um dado pronto, e sim enquanto escolha ativa de um autor – no caso, a banca do ENEM.**

Para além disso, nessa questão, para chegar à resposta, o aluno-interlocutor é levado pela professora a pensar constantemente na “intencionalidade discursiva”, ou objetivos discursivos, que pode ser depreendida da composição do enunciado. Para tanto, PR vai e volta entre aspectos verbais e não-verbais, expondo sua leitura e interpretação de ambos e tecendo relações lógicas entre elas, por meio de *retomadas* (“**lembra... NADA** no texto é por acaso... [...] em TUdo existe uma INTencionalidade discursiva...”), *descrições* (“esse PULMÃ::O... **fora do paDRÃ::O do convencional de um pulmão?...**

PRETO... nebuLOso... CINZA... meio ambiENte...” e *reformulações*, principalmente, da parte verbal da campanha publicitária, para evidenciar sua relação com a parte não-verbal (“‘quer continuar a respiRAR?... comece a preservar’ preservaÇÃO do meio ambiENte... está em eviDÊNcia... que se você não preservar... é LÓgico que a tendência é você não respirar tão bem...”).

Chega-se, então, a um momento em que AP evidencia como todos os pontos levantados por PR estão interrelacionados, ajudando-a a chegar na conclusão desejada, expressa em uma nova reformulação que faz da parte verbal do enunciado:

2º bloco de resolução de questão (17:00 – 17:30)

PR – ((olhando para a TV)) POR QUE esse fundo p/...

[corte para tela da pergunta]

PR - esse PULMÃ::O... fora do paDRÃ::O do convencional de um pulmão?... **PRETO... nebuLOso... CINZA...**

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – meio ambiENte... ((acena com os braços para um lado e para o outro alternadamente, como se indicasse um plano geral))

AP – **tudo tem sentido né**

[

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – desenvolvimento sustentável... **TU/**

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – **tudo faz sentIdo...**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – **tudo faz sentido...**

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – **então a tenDÊNcia se você não preserVAR...** ((aponta para a tela da TV)) **é seus pulmões...**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – **ficarem tais quais... as árvores... caídas...**

[corte para tela da pergunta]

PR - **MORTAS... enfim... preciSAmos preservar o meio ambiente...**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((sussurrando)) bacana...



Figura 114: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que PR gestualiza ao longo de sua explicação

Tendo chegado a uma conclusão final para sua exposição da leitura e interpretação da campanha publicitária, PR volta e relê o enunciado da questão e as alternativas, comentando-as:

2º bloco de resolução de questão (17:36 – 18:42)

PR – “a imporTÂ::Ncia da preservação do meio ambiente para a saÚde... é REssaltada pelos recursos VERBAIS... e não verbais utilizados... NEssa propaganda da SOS mata atlântica... NO TEXto... a relação entre es/esses recursos letra a”... **quer dizer** que os recursos aí

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – condicioNA::ram... o entendimento das ações **quer dizer** que o entendimento das ações da sos...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ((olhando para AP)) é mata atlântica é condicionado pelo texto verbal e não verbal **não...** ((faz movimento de cruzar os braços em sua frente, sinalizando cancelamento)) ((AP **balança a cabeça negativamente**)) a ação é...

*[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP **balança a cabeça em concordância**]*

PR - OUtra história... B...

[corte para tela da pergunta]

PR – “estabelece CONTRASte de informações na propaganda” **HÁ contraste?**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

AP – não

[

PR – **NÃO... pelo conTRÁRIO...** há uma... ((encaixa os dedos entre si, simbolizando elo))
correlação entre o texto verbal e não verbal...

AP – sim

PR – **F**Ora letra **b**...

[corte para tela da pergunta]

PR – **E a letra C?**... “É fundamental para a COMpreensão do significado da mensagem”...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – nós tamos falando **de que?** do texto verbal e do texto **NÃO?...** verbal...

[

AP – **verbal...**

PR - essa correlação entre o verbal e não verbal...

[corte para tela da pergunta]

PR – **como ele diz a RElação entre esses recursos...** do texto verbal e não verbal...
REALMENTE... É o que diz aí em relação à letra c... É fundamental para a compreensão do
significado da mensagem...

[alternativa C é pintada de verde e começa a piscar]

AP – perfeito então GABARITO LETRA... C

[

PR – sim



Figura 115: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, referente ao momento em que PR gesticula negativamente, determinando que uma alternativa está incorreta

Primeiramente, consideramos que há, aqui, outro momento de construção de conhecimento metadiscursivo. O processo de PR para resolver a questão parte de uma

primeira leitura do enunciado e das alternativas, segue depois para a leitura e interpretação da campanha publicitária e, por fim, retoma o enunciado e as alternativas, analisando-as uma por vez e descartando as incorretas. O aluno-interlocutor acompanha todo esse processo, adquirindo uma técnica, uma sequência de passos, para resolver as questões da área de Linguagens, a qual pode aplicar em sua própria prática.

Com relação a essa estratégia de resolução de questões no ENEM, identificamos que, como na videoaula anterior, as alternativas são lidas parcialmente, somente até que PR chegue a uma informação que contrasta com aquilo que já foi estabelecido até o momento na interpretação do texto e que permita descartar aquela alternativa como correta. Essa abordagem da leitura e interpretação da questão do ENEM relaciona-se a sua natureza composicional: uma vez que solicita do aluno que escolha a alternativa correta dentre as demais, a orientação de PR vai menos no sentido da reflexão sobre as proposições feitas com relação ao texto analisado e mais no sentido de decidir rapidamente se uma afirmativa é verdadeira ou não.

Dialoga com essa estratégia o uso de expressões verbais e gestuais enfáticas para marcar fortemente para o aluno-interlocutor as alternativas incorretas, que devem ser deixadas de lado inclusive mentalmente, sem que haja maiores considerações. Citamos, como exemplos dessas expressões: “**NÃO... pelo contrário**”; “**FOra letra b**”; e “**não... ((faz movimento de cruzar os braços em sua frente, sinalizando cancelamento)) ((AP balança a cabeça negativamente)) a ação é... OUtra história...**”.

Em sua análise das alternativas, identificamos também o uso de: *reformulação*, para evidenciar ao aluno-interlocutor determinado aspecto da alternativa que a torna incorreta; *pergunta didática*, tanto semirretórica quanto não retórica, trazendo a voz de AP para fornecer a conclusão sobre a alternativa em julgamento; e, por fim, evidenciação de uma *conclusão* sobre qual a alternativa certa, por meio do esclarecimento, por parte de PR, de uma *correferência* entre o que diz a alternativa e o que ela disse em sua explicação.

Assim, tendo finalizado a questão, ela passa a ser comentada por AP e PR:

2º bloco de resolução de questão (18:42 – 19:11)

AP – SHOW de bola **questão BONITA** né professora? ((ri))

[*corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV*]

PR – **MUIto bonita é APAIXONANTE...** e não/e me/e **me PERMITA a questão da REPETIÇÃO... professores de língua portuguesa PRECISAM levar** para a sala de aula... textos... verbais e não verbais... trabalhando a questão da intertextualidade...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – EU COMECEI... meu trabalho no/... NESTe ano...

[corte para meio primeiro plano frontal de PR]

PR – já levando a INTERtextualidade... NA ((aponta para TV)) propaganda ((começa a marcar uma contagem nos dedos))... nas MÚSicas nas CHARGes... a fim de fazer com que o **meu aluno** leia muito mais... ((sorri))

AP – perfeito

O trecho se inicia com um comentário de ordem passional, subjetiva, tanto de AP quanto de PR, que trocam impressões sobre a questão, por um viés informal e metadiscursivo. PR, então, pede licença à AP para fazer uma *repetição*, frisando sua orientação ao professor-interlocutor, dada no 2º bloco de conversa com o professor. O fato de PR evidenciar que irá se repetir, além do uso do termo “precisam”, sobre o qual recai a ênfase entonativa, faz com que a didaticidade de sua fala tenha um caráter “duro”, direto, de prescrição. Age também para isso o fato de que ela, ao trazer sua própria experiência para a fala, coloca a si mesma como exemplo a ser seguido, dando ao seu interlocutor um parâmetro com o qual ele pode se comparar.

8.2.5. Os blocos de descontração e de encerramento

Por fim, há o bloco de descontração da videoaula, o Momento Pop Prof. Como no *sketch* inicial, bem como em outros momentos caracterizados por um clima leve e descontraído, verificamos que o texto publicitário desaparece enquanto objeto do conhecimento tema da videoaula; em vez disso, as piadas tratam de tópicos de gramática: variações sociolinguísticas consideradas erros de acordo com a gramática normativa; orações subordinadas; e futuro do pretérito, por exemplo.

No entanto, esse bloco de descontração também é utilizado por PR para tecer comentários e breves exposições sobre os temas levantados. É o caso, por exemplo, do trecho a seguir, que versa sobre orações subordinadas:

Bloco de descontração (20:50 – 21:32)

AP – VOCÊ não A::cha... as/

[corte para telas divididas entre close-ups. PR sorri e acena com a cabeça]

AP – ((faz gesto levando a mão à cabeça e depois afastando)) TERRÍVEL... que em PLEno SÉculo... VINte e um... ainda HAJA... orações SUBORDinadas?

[corte para close-up de PR, 3/4, que não esboça nenhuma reação. Insere-se o efeito sonoro de barulho de grilos]

PR – ((fala balançando a cabeça para os lados, com qualidade vocal mais alta e ênfase nas palavras, aproximando-se a uma entonação de indignação)) Existem TAMbém as COordenadas... E DAÍ?

[corte para close-up de AP, 3/4.]

AP – ((fala balançando a cabeça para os lados, franzindo a testa, imitando indignação)) não mas elas são suBORDinadas em PLEno século vinte e UM... essa coisa de SUBORDINAÇÃO?... não tá na HOra de de/

[

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – não... ((gestualiza com os braços indicando mistura)) mas é uma MIscigenaÇÃO de oraÇÕES é uma MIS::TUra... e você... **PÕE coordenadas PÕE independentes**

[rápido corte para close-up de AP, 3/4. AP apresenta feição de que está pensando, com a cabeça virada para o lado, os lábios e testa franzidos e olhando para a PR. Logo em seguida, corte de volta para close-up de PR, 3/4]

PR – **PÕE assindéticas PÕE sindéticas... Aí subordiNAdas:: estão ligadas à oração princíPAL...** e o texto fica PERfeito...

[corte para close-up de AP, 3/4.]

AP – ((fala com a cabeça baixa, balançando em negação, franzindo a testa, com voz baixa)) não eu quero saber qu/quando é que as orações SUBORDinadas vão se rebelAR?

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – não::... não PRECIsam porque **a oraÇÃO principal...**

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada.]

PR – **já vai dar o comando...**



Figura 116: frame retirado do bloco de descontração, em que AP apresenta uma feição de que está pensando, com a cabeça virada para o lado, os lábios e testa franzidos e olhando para a PR

No trecho, PR utiliza-se da provocação humorística de AP para mencionar outras classes de orações que devem ser usadas no texto de maneira mesclada e diversa, gerando uma “miscigenação”, uma “mistura” de orações que torna o texto perfeito. Além disso, explica brevemente o próprio conceito de oração subordinada ao mencionar sua ligação de dependência da oração principal, que “dá o comando”. Há, portanto, uma *antropomorfização* do objeto de estudo, tornando a oração subordinada uma personagem de uma narrativa, o que permite à PR utilizar-se do recurso de *metáforas* para fazer explicações breves que desmontem o argumento humorístico de AP.

Há também um rápido momento de explicação com relação ao futuro do subjuntivo, marcado, inclusive, pela expressão “vamos lá”, usada por PR para marcar o início de sua exposição:

Bloco de descontração (21:33 – 22:13)

AP – PENSANDO... nas nossas CRIANÇAS... ((PR olha para cima, franze a boca e bate seu dedo indicador na testa, sinalizando pensamento. Nesse momento, é inserido efeito sonoro de buzina de palhaço))... nos nossos JOVENS...

PR – hum::

AP – QUAL... SERÁ... o fuTUro... do SUBjuntivo? ((inserção de efeito sonoro que remete à espetada, alfinetada)) ((PR observa, imóvel, por alguns instantes))

[corte para close-up de PR, 3/4. PR começa a rir]

PR – ((enquanto fala, balança a cabeça de cima para baixo, dando ênfase ao que diz)) QUAL SERÁ... **vamos LÁ... SERÁ com as expressões auxiliares...**

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada.]

PR – **QUANDO... EU... estudar...**

[corte para close-up de PR, 3/4.]

PR – **SE... EU... estudar mais... QUANDO EU... VIR... a minha NOta...** ((fala sorrindo, balançando a cabeça)) da redação do enem ((muda rapidamente a expressão e aponta para AP)) **NÃO É QUANDO EU VER HEIN... quando eu VIR...**

[corte para close-up de AP, 3/4. AP balança a cabeça em concordância com PR.]

PR - futuro do subjuntivo...

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – **se eu VIR o professor juliÃO::... se eu VIR a professora assonilde...** tirarei essa dúvida... ((sorri))



Figura 117: frame retirado do bloco de descontração, em que PR aponta para AP, que está em offscreen

Neste caso, PR dá, primeiramente, uma breve *definição* do futuro do subjuntivo (“SERÁ com as expressões auxiliares...”), como se respondesse à pergunta de AP seriamente. Em seguida, propõe exemplos de orações com o tempo verbal, nas quais incorpora o tema ENEM, bem como a si mesma e outro professor como “personagens”, o que indica uma *personalização* da explicação, com a finalidade de chamar mais a atenção do aluno-interlocutor e prender mais o seu interesse. Também no sentido de convocar o aluno-interlocutor para o enunciado, PR faz uma correção, de caráter quase antecipatório, preventivo, do que supõe ser o uso linguístico corrente do aluno-interlocutor: “NÃO É QUANDO EU VER HEIN... quando eu VIR...”.

Ambas as explicações de PR se caracterizam pela brevidade e pelo caráter pontual dos comentários feitos pela professora, que se limita a fornecer uma breve definição e/ou listar alguns exemplos, sem maior profundidade. Além disso, nos dois casos, a fala de PR incorpora o aspecto de descontração e informalidade, seja por meio da antropomorfização do objeto de conhecimento, seja por meio da personalização da explicação. Desse modo, pode-se concluir que essas breves notas explicativas servem mais como lembrete do que se trata o assunto abordado para o aluno-interlocutor, como uma espécie de revisão, mas sem romper com o caráter de descontração e descanso que caracterizam o bloco.

Essas características estão presentes também no bloco de encerramento:

Bloco de encerramento (22:19 – 23:12)

AP – professora... PRA FECHAR... **qual é aquela** ((fecha os punhos e movimenta-os para baixo, marcando ênfase)) **DICA pra galera ficar** ((novamente, marca ênfase abrindo a mão)) **FERA em** ((balança as mãos e a cabeça de forma aleatória)) **intertextualiDade mandar bem em todos os gêneros textuais?**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – **a dica é leitura...** ((vira-se em direção à câmera)) ((utiliza as mãos para marcar ênfase nessa próxima palavra)) **LEIA candidato LEIA** ((vira-se novamente em direção a AP)) **leia TODO e qualquer tipo de texto...** ((vira-se novamente em direção à câmera)) ((utiliza as mãos de forma circular, remetendo a totalidade, abundância)) **VIAJE** realmente na leitura... ((repete o movimento que remete a totalidade, abundância)) **merGU::lhe** ((vira-se para AP)) no que é ler...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. Sobe uma animação que toma a metade inferior da tela e que apresenta os créditos]

PR – **merGUlhe** nesse universo que **você** nunca/... nunca vai perDER... ((AP sorri e concorda com a cabeça)) ((PR estende as mãos em direção a AP)) E se você me perMITE por falar em leitura... eu gostaria de falar... ((AP segura as mãos de PR)) **SOBRE... é::** isso nosso TÉRmino... [trilha sonora animada começa e aumenta gradualmente] **é:: queria citar aristÓteles quando ele fala... “a educaÇÃO... tem raízes aMARGas... mas... os seus frutos... são doces...”**

AP – é isso aí profeSSOra...

[desce a meia tela dos créditos]

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4. PR sorri]

AP – **MUIto obrigado MESMO**

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. PR sorri.]

AP – **por toda a ajuda...** por tá aqui esse segundo programa muito obrigado MESmo por sua presença viu?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4. PR sorri]

PR – EU que agrADEço MU::Ito muito muito obrigada...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP sorri]

AP – valeu... ((vira-se para a câmera e encolhe os ombros, sorrindo)) bom a gente fica POR AQUI... então... até a próxima...



Figura 118: frame retirado do bloco de encerramento, em que PR dirige-se diretamente à câmera

AP solicita à PR que dê uma dica final aos alunos-interlocutores, para que eles “mandem bem” no ENEM, isto é, sejam bem-sucedidos, especificamente nos temas de intertextualidade e gêneros textuais. Primeiramente, AP não aborda o texto publicitário, e sim objetos de conhecimento que foram trabalhados a partir da análise e interpretação de textos publicitários, o que contribui para separar os momentos principais de explicação dos momentos mais descontraídos da videoaula.

Em segundo lugar, AP pede que PR dê uma dica, isto é, uma orientação, sugestão, conselho, voltada à execução do ENEM – portanto, ao SABER FAZER para que o aluno-interlocutor alcance o objetivo discursivo desejado. Novamente, então, verifica-se a orientação da videoaula, que recorta e organiza seu conteúdo temático de acordo com um propósito específico, para o qual há a construção de conhecimentos não só teóricos, isto é, referentes aos objetos de conhecimento abordados pelo exame, mas também metadiscursivos, referentes a como fazer a prova da melhor forma.

A pergunta é, ainda, outra constância verificada na análise de ambas as videoaulas, funcionando nos dois casos como um encerramento da conversa com o professor em uma nota mais generalizada, referente à disciplina de Língua Portuguesa, ou mesmo ao ENEM como um todo.

Também de forma semelhante à videoaula anterior, a resposta de PR tem como eixo central a leitura, remetendo ao 1º bloco de conversa com o professor, em que a professora elege a leitura como principal dificuldade dos alunos do Brasil todo. Assim,

sua orientação visa a resolução desse problema, uma vez que, após a videoaula, espera-se que o aluno-interlocutor tenha se conscientizado da importância da leitura e interpretação textual de gêneros diversos para o ENEM e, além disso, tenha obtido ferramentas para facilitar sua prática.

8.2.6. Síntese das considerações apresentadas

A análise do *conteúdo temático* nesse enunciado confirma que ambas as videoaulas assumem o ENEM como elemento central da avaliação social que guia a seleção e a abordagem dos objetos de conhecimento. Novamente, então, encontramos traços de concordância do enunciado e sua avaliação social com a da Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2012b), bem como traços de relações dialógicas entre o enunciado e os PCNEMs (BRASIL, 2000a; 200b).

Na prática, observamos que, na videoaula de 2019, o texto publicitário em si não é alvo de definições ou quaisquer outras atividades discursivas, e sim os fenômenos linguageiros que são nele identificados, como a intertextualidade (ou verbivocovisualidade) e as funções da linguagem. Isso está relacionado, novamente, com a valorização da abordagem prática e objetiva e da apresentação do conhecimento operacionalizado para ser utilizado como recurso para resolver uma determinada questão.

Passando às atividades discursivas, novamente encontramos uma forte presença e variedade desse recurso, sendo que as atividades encontradas com maior frequência foram: exemplificação, retomada, reformulação (formando uma rede de correferências), definição, paráfrase e perguntas didáticas (tanto semirretóricas quanto não retóricas). Ainda, em menor escala, encontramos denominações, delimitações, metáforas e narrativização,

O uso das atividades discursivas é encontrado não só no momento de apresentação e exploração de novos objetos de conhecimento, como também na resolução de questões, em que as professoras orientam o processo de leitura, interpretação e reflexão do aluno-interlocutor para chegar à conclusão da resposta.

Novamente, encontramos não só a construção de conhecimento empírico como também de conhecimento metadiscursivo, relativo ao ENEM e sua resolução ou, no caso do professor de língua portuguesa enquanto interlocutor, relativo às metodologias e aos conteúdos necessários a serem discutidos em sala de aula. Em ambos os casos, o ponto de partida assumido para a didatização de um objeto do conhecimento é o campo aperceptivo presumido do aluno-interlocutor, de modo a construir novos conhecimentos

sobre essa base presumidamente estabelecida que o interlocutor (aluno ou professor) já teria ao engajar na interação da videoaula.

8.3. O movimento de didatização no estilo da videoaula de 2019

Analizamos, até o momento, a disposição e organização dos diversos blocos, cenas e enquadramentos que compõem a videoaula em questão e como esse arranjo contribui para o recorte e a abordagem didatizantes que ela faz dos objetos de conhecimento ao tomá-los como conteúdo temático. A partir dessa base, passamos ao nível do *estilo* desse enunciado, dentro do qual interessa-nos abordar, como no capítulo anterior, duas grandes questões: o emprego de elementos audiovisuais, em conjunção com os verbais, como recursos de didatização, o que inclui a relação entre as entonações expressivas e as expressões faciais e corporais; e os aspectos da orientação social (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) que podem ser entrevistados pelos elementos estilísticos do enunciado.

8.3.1. A didatização e o emprego de elementos audiovisuais

Como apontamos na análise do movimento do humor presente nesse enunciado, há o emprego de um novo recurso visual em relação à videoaula de 2017: a *thumbnail*, composta pela figura de PR, apresentada em destaque ao lado do título do vídeo, e pela figura de AP, que aparece em menor tamanho e associado à cor verde, na qual também está a logo do *Hora do ENEM* (conforme pode ser visto ao retomar a figura 23).

A *thumbnail*, no YouTube, funciona como o “cartão de visitas” do vídeo, ao apresentar ao interlocutor informações iniciais sobre o enunciado em questão e do que ele trata, bem como a identidade visual da marca do canal. Nesse sentido, o primeiro contato que o aluno-interlocutor tem com a videoaula em análise é a partir dos dois indivíduos que constroem a interação síncrona apresentada, AP e PR, sendo que a figura de PR ocupa um espaço maior e mais central da tela, enquanto AP aparece em menor tamanho no canto inferior esquerdo.

Portanto, logo na *thumbnail*, há a ênfase da figura da professora pela videoaula, corroborada, ainda, pela presença de seu nome no título do vídeo: “Texto publicitário com Assonilde Negreiros”. Tal disposição dos elementos não só dialoga com a tendência de espetacularização da figura da professora, observada na análise do movimento do humor nesse enunciado, como também marca para o aluno-interlocutor a intenção de didaticidade que constitui um dos objetivos discursivos e que, na *thumbnail*, é materializada pelo destaque dado à PR enquanto instância representativa do processo de construção de conhecimentos, no caso, com relação ao objeto “texto publicitário”.

Assim, em seu primeiro contato com o enunciado, o aluno-interlocutor é convidado a engajar em um *contrato didático* com PR como meio para acessar o objeto de conhecimento que ele deseja adquirir. Ao mesmo tempo, em menor escala, ele é convidado a aderir ao *contrato de informação midiática* (CHARAUDEAU, 2005), representado pela figura de AP e sua ligação à marca *Hora do ENEM*, que age como mediador do acesso do aluno-interlocutor à possibilidade de aquisição do conhecimento.

Além da *thumbnail*, outro recurso que é tipicamente empregado no discurso televisivo para o estabelecimento da identidade visual de um programa, construindo a percepção que o aluno-interlocutor tem do enunciado, é a *vinheta*. Retomando a descrição feita no capítulo de análise do movimento do humor, a vinheta da versão recente do programa apresenta um labirinto, pelo qual acompanhamos o percurso de uma linha branca. Ao transitar pelos caminhos do labirinto, ela provoca o surgimento em tela de um conjunto de ícones visuais representando signos ideológicos diversos, associados ora ao universo do estudo (por exemplo, um caderno e um lápis, um livro, um *notebook*, etc.), ora ao universo digital (por exemplo, o símbolo do *wi-fi*, o logotipo do Bluetooth e um controle de videogame), ora simbolizando determinadas áreas do conhecimento (por exemplo, um modelo atômico e o símbolo da radioatividade, representando a área da física; o ícone de um macaco, de uma joaninha e de uma árvore, representando a biologia; a representação de um capacete de gladiador e de uma coluna grega, representando a história, etc.).

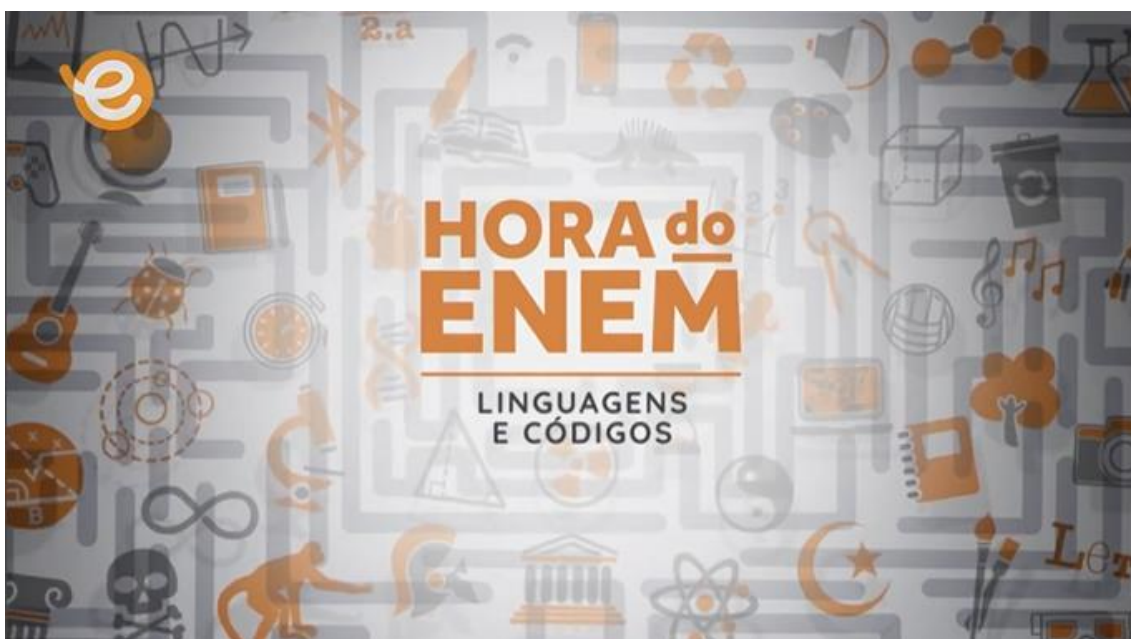


Figura 119: frame retirado da vinheta inicial do vídeo, em que é possível ver os diversos ícones representados

Similarmente à videoaula de 2017, observa-se nesse enunciado a interdisciplinaridade como marca forte da composição da vinheta, materializada pela justaposição de um conjunto variado de signos que representam as diversas áreas do conhecimento cobradas pelo ENEM. Unindo essa quantidade e diversidade de assuntos e conteúdos está a imagem do *labirinto*, enquanto metáfora representativa da percepção pressuposta do aluno-interlocutor com relação a esse conjunto complexo e heterogêneo de objetos de conhecimento que devem ser adquiridos, capazes de causar confusão e deixá-lo perdido, sem saber por onde começar.

Nesse sentido, o programa *Hora do ENEM* é apresentado como capaz de guiar o aluno-interlocutor pelo caminho a seguir entre tantos conteúdos e lhe mostrar a saída – o sucesso no ENEM. Assim, o labirinto, presente tanto na vinheta quanto nas animações utilizadas para inserção de elementos em tela, substitui o *leitmotiv* da conexão elétrica presente no enunciado anterior, representando o processo de construção de conhecimentos pelo qual o aluno-interlocutor deve passar e, ao mesmo tempo, a função do enunciado da videoaula como facilitadora e orientadora desse processo.

As mudanças na vinheta dialogam com as mudanças verificadas no *cenário*: como observado na análise do movimento do humor, a comparação entre as duas versões revela que a mais recente apresenta um aumento da sobrecarga visual em relação à anterior, intensificando a justaposição entre elementos representativos do espaço escolar e elementos que remetem ao espaço individual do aluno.

A título de exemplo, tomemos uma seção do cenário para análise:



Figura 120: recorte de um frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, em que é possível observar uma parte da composição do cenário da versão recente da videoaula

A imagem acima mostra a porção direita do cenário, em que encontramos a representação de um espaço individual de estudos, como também visto na versão anterior da videoaula. O espaço é composto por uma escrivaninha, uma cadeira e uma estante, além de prateleiras que percorrem a parede. Sobre a escrivaninha, verificam-se itens prototipicamente associados a um espaço de estudos, como um *notebook*, uma pilha de papéis, uma luminária e diversos porta lápis. Além disso, encontram-se itens mais específicos de determinadas áreas do conhecimento, como uma calculadora e um dicionário. Paralelamente, também estão presentes itens associados ao entretenimento e à diversão, como um *skate* e dinossauros de brinquedo, bem como itens que remontam à esfera científica, como as imagens de intelectuais diversos (Cora Coralina e Lima Barreto, por exemplo) que decoram a parede.

Nota-se, portanto, a composição do cenário por uma mescla de signos ideológicos representativos de esferas e contextos distintos, o que situa a videoaula em um espaço híbrido entre o escolar e o individual, como apontado anteriormente. Por um lado, ao manter a justaposição de itens representativos de áreas distintas do conhecimento, o cenário da versão recente da videoaula mantém-se uma materialização concreta da valorização da interdisciplinaridade pelo ENEM, como na versão anterior. Por outro lado, o enunciado emprega esse recurso visual para representar não só a interdisciplinaridade,

como também a informalidade, a descontração e a familiaridade como motes que orientam seu recorte e abordagem dos objetos de conhecimento.

Para além disso, a videoaula apela ao aluno-interlocutor presumido e o insere no enunciado ao representar seu espaço de estudos, por meio do qual ela projeta a imagem de um aluno não mais caracterizado pela confusão e sobrecarga, como na videoaula anterior, e sim pela variedade de recursos a que tem acesso e pela simultaneidade do aprendizado de conhecimentos de áreas distintas. Assim, novamente a interdisciplinaridade é valorada positivamente como elemento constitutivo da rotina de estudos do aluno-interlocutor presumido, o que, por sua vez, justificaria a abordagem da videoaula.

Outra novidade do cenário dessa versão da videoaula em relação à anterior está na *inclusão de ferramentas de apoio à didatização*, como a *televisão*. Na versão anterior da videoaula, o bloco de resolução de questões era gravado separadamente, possuindo um outro cenário no qual a professora contava com uma televisão como ferramenta de apoio pedagógico para exibir ao aluno-interlocutor a questão a ser resolvida, bem como fórmulas definitórias do conceito trabalhado e exemplos.

Já nessa versão mais recente da videoaula, uma vez que o bloco de resolução de questões é incorporado na interação entre AP e PR, o cenário se modifica para incluir as ferramentas de apoio pedagógico necessárias para tanto. Assim, ele passa a contar não só com uma lousa, como também com uma televisão, na qual é exibida a questão a ser resolvida por PR.

Como abordamos anteriormente na seção de construção composicional, os blocos de resolução de questão são marcados por uma composição que alterna entre planos que mostram a interação entre AP e PR e a exibição da questão em tela cheia. Nos momentos em que a questão ocupa a tela toda, o recurso visual possui uma função semelhante à identificada na videoaula anterior ao representar um segundo meio de expressão organizada ao lado do verbal pelo qual a mesma informação é transmitida ao aluno-interlocutor, reforçando-a e corroborando-a. É o caso, por exemplo, da exibição da questão em tela cheia nos momentos em que ela é lida, bem como a marcação visual da alternativa correta após sua explicitação por AP e PR:

1º bloco de resolução de questão (8:02 – 8:10)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – perfeito então... GABARITO...

[corte para tela da pergunta, na qual a **alternativa correta está agora pintada de verde e piscando**]

AP - opção C... VERbo... no IM::perativo... ali entre parêntesis... descubra...

[

PR – let/

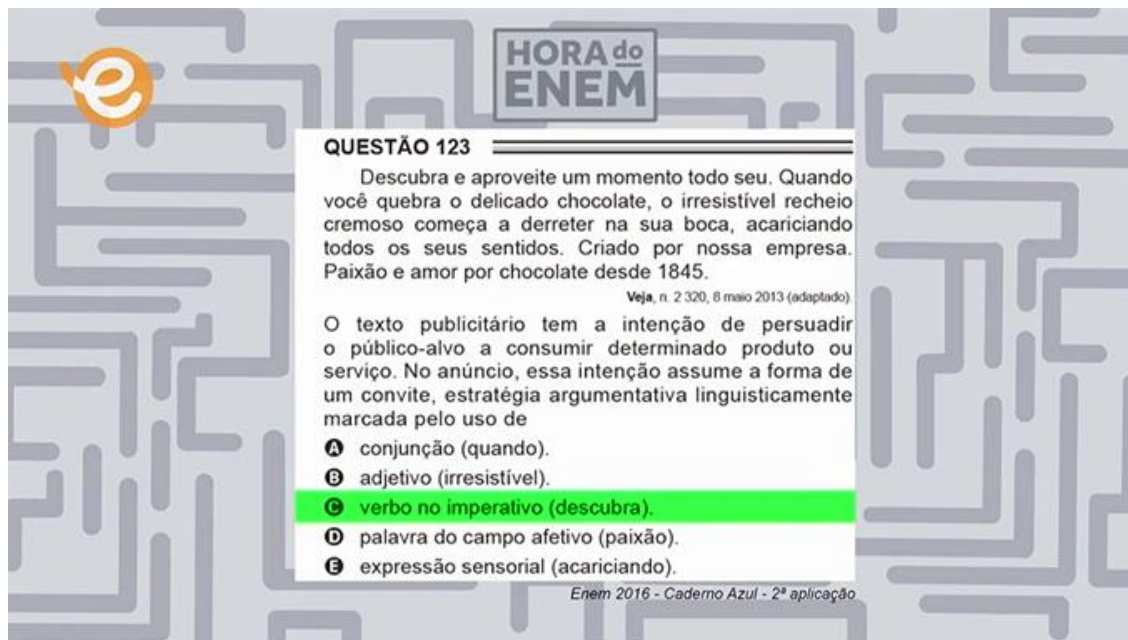


Figura 121: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que a alternativa correta é marcada visualmente, ao mesmo tempo em que é explicitada verbalmente por AP

Já nos planos que voltam a focar na interação entre AP e PR, a questão segue sendo exibida pela televisão presente no cenário; no entanto, nesse momento, ela serve menos ao aluno-interlocutor que aos participantes da interação síncrona, dado o tamanho que ela ocupa no enquadramento, o que impossibilita sua leitura. Nesse caso, portanto, o recurso assume a função de amparar a fala de PR principalmente ao realizar a ancoragem dêitica da questão no espaço da interação. Assim, quando PR direciona seu olhar à tela ou, ainda, aponta para ela (como no exemplo abaixo), ela alude metonimicamente à questão nela exibida e pode, então, trazê-la e incorporá-la à sua fala, por meio de referências anafóricas e retomadas:

1º bloco de resolução de questão (6:48 – 7:11)

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – se é conVite a intenção é o que? convenCÊ-LO... de algo...

AP – certo

PR – a adquirir o produto a comprar o proDUto... qual é a MARca GRA-MA-TI-CAL PRE-DO-MI-NAN-TE... pra você... tomar alguém para si... para você convencer... VERbo do modo imperativo... COMpre... BEba... Use... FAça... é::...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - desCUBRA... ((aponta para a questão na tela))

AP – ã::N... ((balança as mãos indicando que entendeu ou pegou a dica que a professora deu))



Figura 122: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, no qual PR aponta para a questão em tela enquanto se refere a ela

O último recurso visual que abordaremos nessa seção é a *inserção de elementos gráficos na tela*, do qual listamos três ocorrências:

- **1º bloco de resolução de questão (7:22 – 7:35)**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – nó::s nos/ aTÉ mesmo o hora do eNE::M... EU VI LÁ hein... EU VI LÁ::...

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((aponta para PR)) ã::N tá acompa~~N~~H~~A~~::Ndo aí gostei...

[

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – É::... tv escola ponto com ponto br... ((aparece GC do site mencionado na tela)) Barra percursos... está lá...

[

AP – ((ri)) é...

PR – como::... fácil e realmente é uma questão fácil...



Figura 123: frame retirado do 1º bloco de resolução de questão, em que podemos ver a inserção de um GC em tela relacionado à fala de PR

- 2º bloco de conversa com o professor (11:20 – 11:23)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((em tela, as palavras “TEXTO PUBLICITÁRIO”)) professora a gente tá falando **TEXto publiciTÁ::rio...**

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – sim



Figura 124: frame retirado do 2º bloco de conversa com o professor, em que se vê a palavra “texto publicitário” exibida em tela

- 2º bloco de resolução de questão (12:23 – 12:40)

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV. PR olha para a direita do quadro, onde encontra-se AP, em offscreen]

PR – eu gostaria MUITo de enfatizar... Nessa questão do eNEM... a palavra... INTERTEXTUALIDADE...

AP – opa::

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – OLHA AQUI... aLUno...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ((olhando para a câmera diretamente, aponta para baixo, movimentando as mãos para os lados, para sinalizar o texto que aparecerá em tela)) Olha o coMANDo...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR – ((ainda olhando diretamente para a câmera e apontando para baixo)) ((aparece em tela o texto “INTERTEXTUALIDADE”)) INTERTEXTUALIDADE... ((volta a olhar para AP)) isso é MUITo importante para o aluno que vai fazer...



Figura 125: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que PR aponta para baixo, ao mesmo tempo em que é inserida a palavra “intertextualidade” em tela

No primeiro exemplo, após PR citar o site dos Percursos Educativos da TV Escola, é inserida em tela um GC que exibe o site. Já no segundo e terceiro exemplos, são exibidas palavras que estão presentes na fala dos participantes da interação e que estabelecem o tópico principal daquele momento.

Nos três casos, a informação trazida pelo recurso visual não é nova, uma vez que já havia sido transmitida verbalmente para o aluno-interlocutor. Considerando, ainda, que estes elementos gráficos são inseridos em uma etapa posterior à gravação das cenas, durante a edição de imagem na pós-produção (GERBASE, 2012), concluímos que, nos

exemplos fornecidos, o uso do recurso visual *retoma* partes daquilo que já foi expresso verbalmente as *reformula* para outro meio de expressão organizada. Assim, a informação ganha maior destaque e ênfase, uma vez que é duplamente fornecida ao aluno-interlocutor, o que, conseqüentemente, leva-a a fixar-se mais facilmente em sua memória.

Adicionalmente, no segundo e no terceiro exemplos, os elementos inseridos em tela não só fazem essa retomada e repetição das informações, como também funcionam como uma *síntese* dos objetos principais abordados pela fala àquele momento, situando o aluno-interlocutor na progressão temática da discussão e guiando sua atenção conformemente.

8.3.1.1. *Relação entre a gestualidade e a entonação expressiva: encontro entre o verbal e o audiovisual*

Primeiramente, ressaltamos a utilização da entonação expressiva por AP e PR ao longo de toda a videoaula, conforme expomos na seção de análise do conteúdo temático, como um recurso de didatização do conteúdo, ilustrada pelos exemplos abaixo:

- PR – a adquirir o produto a comprar o proDUto... qual é a **MARca GRA-MA-TI-CAL PRE-DO-MI-NAN-TE...** pra você... tomar alguém para si... para você convencer... **VERbo do modo imperativo... COMpre... BEba... Use... FAça... é::... desCUBRA...** ((aponta para a questão na tela))
- PR – PORQUE... o aluno não pode ficar **LIMITADO...** a uma ((faz sinal de aspas com os dedos)) **MODALIDADE... de texto... é preciso... AMPLIAR...** é preciso apresenTAR a ele... as VÁrias modalidades... um texto publicitário... **Uma MÚsica... uma poesia... u::ma:: charge... uma Tira... enfim... os/ma/ um texto jornaLÍstico... UMA REDAÇÃO... os vários... gêneros...**
- PR – **QUANDO... EU... estudar... SE... EU... estudar mais... QUANDO EU... VIR...** a minha NOta... ((fala sorrindo, balançando a cabeça)) da redação do enem ((muda rapidamente a expressão e aponta para AP)) **NÃO É QUANDO EU VER HEIN... quando eu VIR...**
- PR – **NÃO... pelo conTRÁRIO...** há uma... ((encaixa os dedos entre si, simbolizando elo)) correlação entre o texto verbal e não verbal... **FOra letra b...**
- PR – como professores de língua portuGUEsa... é... traZERmos para o nosso aluno... um conceito muito mais... AMplo de o que é LER... e o de o que é **TEXto... TEXto... é o conjunto de elementos linguísticos... capazes de estabelecer comunicação... então posso ter um TEXto... sem nenhuma paLAVRA...**

Os exemplos acima ilustram características presentes em toda a fala de PR. A primeira delas é a clareza na enunciação das palavras, evitando o uso de marcas tipicamente informais, como modificações fonológicas (inserção e/ou supressão de segmentos). A segunda característica é o uso combinado de pausas e ênfases entonativas para destacar determinados trechos de sua fala, com vistas a captar a atenção do aluno-interlocutor e fixá-los em sua memória.

Os trechos postos em destaque são de natureza diversa: em alguns casos, eles contêm informações novas transmitidas ao aluno-interlocutor (“**TEXto... é o conjunto de elementos linguísticos... capazes de estabelecer comunicação... então posso ter um TEXto... sem nenhuma paLAVRA...**”); em outros casos, eles evidenciam a conclusão à qual a fala de PR conduz (“**NÃO... pelo conTRÁRIO...** há uma... correlação entre o texto verbal e não verbal... **FOra letra b...**”); em outros casos, ainda, eles se relacionam aos objetivos discursivos práticos do aluno-interlocutor (“**os/ma/ um texto jornaLÍStico... UMA REDAÇÃO... os vários... gêneros...**”). Essa combinação entre pausas e ênfases entonativas também é empregada por PR para garantir a clareza de sua fala e a compreensão do aluno-interlocutor durante sua explicação (“qual é a **MARca GRA-MATI-CAL PRE-DO-MI-NAN-TE...** pra você... tomar alguém para si... para você convencer... **VERbo do modo imperativo... COMpre... BEba... Use... FAça... é::... desCUBRA...**”).

Além desses exemplos, destacamos o uso da entonação expressiva pela professora na leitura das questões, tanto do texto de apoio, quanto do enunciado e das alternativas:

- PR – “o **TEXto** publicitário... tem a intenção de **PERSUADIR...** o público-alvo... a consumir determinado produto... ou serviço”...
- PR – “**NO ANÚNCIO...** ESSA intenção... assume a forma de um **CONVITE...** estratégia argumentativa linguisticamente marcada **PELO USO DE... LEtra A... conjunção... quando... LEtra B... adjetivo... irresistível... LEtra C... VERbo no imperativo... descubra... LEtra D... palavra do campo afetivo... paiXÃO... LEtra E... expressão sensorial... acariciando**”...
- PR – “**QUER** continuar a respiRAR?... comece a preservar...”





AP – ih






PR – “a imporTÂNCIA da preservação do MEIO ambiente para a saÚde... é ressaltada pelos recursos verbais... E não verbais utilizados... nessa PROpaganda da... SOS mata atlântica... no texto... a relaÇÃO entre esses recursos... letra a... **condiCIONa** o entendimento das **aÇÕES** da sos mata atlântica... B... estabelece **CONTRASte** de informações na propaganda... C... é **FUNDamental** para a compreensão do significado da mensagem... D... oferece **difeRENTes** opções de desenvolvimento temático... E... **PROpõe** a eliminação do **DESmatamento** como **sufiCIENte** para a preservação ambiental...” tão vamos lá...







Os exemplos acima ilustram a utilização de pausas e ênfases entonativas por PR ao longo de sua leitura para realçar trechos do enunciado para os quais ela deseja chamar a atenção do aluno-interlocutor. No primeiro caso acima elencado, o termo ressaltado, “persuadir”, é objeto do comentário seguinte de PR, no qual ela evidencia ao aluno uma informação já fornecida pelo enunciado – a “intencionalidade discursiva” do texto publicitário. No segundo caso, o destaque é dado ao termo “convite”, que é retomado na resolução da questão. Já no terceiro exemplo, PR destaca palavras-chave de cada

alternativa, conduzindo a leitura e compreensão responsiva do aluno para que ele identifique a alternativa correta.

Tais aspectos do componente verbal da fala de PR se articulam, ainda, ao componente não-verbal: os gestos, nos quais também se verifica a materialização da didatização que orienta o enunciado. A seguir, apresentamos um conjunto de exemplos retirados de todo o enunciado que ilustram o emprego de gestos de diferentes tipos (segundo a categorização proposta por McNeill (1992)) por AP e PR com funções diversas:

Tipo do gesto encontrado	Transcrição da fala realizada em conjunto com o gesto	Frame do vídeo ilustrando o gesto realizado
Gestos icônicos	1º bloco de conversa com o professor <i>[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4, que acena com a cabeça em agradecimento e faz sinal de coração com as mãos em direção a AP. Logo em seguida, corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]</i>	
	1º bloco de conversa com o professor AP – perfeito... PROFESSORA... o texto publicitário tem ((AP sinaliza o número um com a mão)) SÓ UMA função? ((enquanto faz a pergunta, AP apresenta um semblante de dúvida e confusão))	
	1º bloco de conversa com o professor PR – DOMINAR... PERSUADIR... CONVENCER... MA::S ele:::... ((PR gira as mãos entre si em sentido anti-horário, simbolizando a ação de trazer algo)) TRAZ como pano de fundo...	
Gestos metafóricos	1º bloco de conversa com o professor AP ((apresenta a testa e sobrancelhas franzidas, dando-lhe uma feição de dúvida. Com uma mão aberta a frente e, com a outra, acerta seus dedos da mão aberta a cada item que lista)) PERSUADI::R... INSTIGA::R...	

	<p>EDUCAR... ((AP move as mãos em frente de si)) pode ser também?</p>	
	<p>1º bloco de resolução de questão</p> <p>PR – me/ funções da linguagem... classes gramaticais... é interpretação de texto... ((faz sinal com a mão marcando uma contagem dos itens, e reforçando este último item pelo movimento do dedo)) GÊNEROS textuais... ((balança as mãos enquanto afasta-as do corpo, indicando o percurso de um caminho)) e assim... seguimos...</p>	
	<p>2º bloco de resolução de questão</p> <p>PR – NÃO... pelo contrário... há uma... ((encaixa os dedos entre si, simbolizando elo)) correlação entre o texto verbal e não verbal...</p>	
	<p>2º bloco de resolução de questão</p> <p>PR - O que é intertextualidade?... é um TEXto... presente... em outro texto... é o/ é o DIÁLOGO entre os textos... é um texto conversar com outro... isso é ESPLÊNDIDO... no que diz respeito à ((faz sinal de aspas com os dedos)) REDAÇÃO... de vários textos...</p>	
	<p>2º bloco de resolução de questão</p> <p>PR – ((olhando para AP)) é mata atlântica é condicionado pelo texto verbal e não verbal não... ((faz movimento de cruzar os braços em sua frente, sinalizando cancelamento)) ((AP balança a cabeça negativamente)) a ação é... Outra história...</p>	
	<p>Bloco de descontração</p> <p>PR – porque pobreza... É... ((coloca os dedos pinçando o nariz, em sinal de desprezo)) decadente...</p>	

	<p>Bloco de descontração</p> <p>AP – PENSANDO... nas nossas CRIANÇAS... ((PR olha para cima, franze a boca e bate seu dedo indicador na testa, sinalizando pensamento. Nesse momento, é inserido efeito sonoro de buzina de palhaço))... nos nossos JOVENS...</p>	
<p>Gestos dêiticos</p>	<p>1º bloco de conversa com o professor</p> <p>AP – PROFESSORA... vamo lá... VOCÊ... de IMPERATRIZ no maranhão ((AP aponta repetidamente com as duas mãos para PR)) VAle reforçar isso VOCÊ GOSTA ((AP aponta para si)) eu gosto também...</p>	 
	<p>1º bloco de conversa com o professor</p> <p>AP - ((direciona a mão para sua direita, onde se encontra a área de resolução de perguntas)) BOra pra QUESTÃO professora?</p>	
	<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR ((olha para cima, como se pensasse na resposta)) - ... a gramática como nós já fizemos ((gira as mãos indicando algo passado)) no outro... programa... tem a sua relevância...</p>	
	<p>2º bloco de resolução de questão</p> <p>PR – ((olhando para a câmera diretamente, aponta para baixo, movimentando as mãos para os lados, para sinalizar o texto que aparecerá em tela)) Olha o coMANDo...</p>	




<p>Gestos ritmados, ou beats</p>	<p>1º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – CLARo... ((agita as duas mãos para baixo em sinal de reforço a cada palavra)) imPERATRIZ MARANHÃO... UEMA UEMA SUL...</p>	
	<p>1º bloco de resolução de questão</p> <p>PR – a adquirir o produto a comprar o proDUto... qual é a MARca GRAMA-TI-CAL PRE-DO-MI-NANTE... pra você... tomar alguém para si... para você convencer... VERbo do modo imperativo... COMpre... BEba... Use... FAça... é:::...</p>	
	<p>1º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – NÃO... LÓgico QUE... ((PR move as mãos da esquerda para a direita acompanhando a palavra ‘predominantemente’)) predominantemente a função é o quê?... ((PR faz gestual de cima para baixo a cada termo, dando ênfase a cada um)) DOMINAR... PERSUADIR... CONVENCER... MA::S ele:::... ((PR gira as mãos entre si em sentido anti-horário, simbolizando a ação de trazer algo)) TRAZ como pano de fundo...</p>	

Tabela 20: Relação de tipos de gestos encontrados ao longo da videoaula de 2019

Como na videoaula anterior, todos os quatro tipos principais de gestos propostos por McNeill (1992) foram encontrados ao longo da videoaula, seja na fala de AP, seja na fala de PR, embora com algumas diferenças particulares.

Começamos pelos gestos ritmados, ou *beats*, os quais são caracterizados como não imagéticos por McNeill (1992). Como na análise da videoaula anterior, verificamos o uso frequente dos *beats* por ambos os participantes da interação, frequentemente articulados às ênfases entonativas e pausas em sua fala.

Tais gestos, por um lado, contribuem para destacar determinados trechos da fala para o aluno-interlocutor, reforçando sua importância e relevância para que ele os fixe em sua memória, como no segundo exemplo, em que os gestos ritmados acompanham e reforçam a ênfase entonativa presente na pronúncia de PR do termo “predominante”, inclusive marcando suas sílabas como forma de destacá-lo.

Por outro lado, uma das características desse tipo de gesto é sua pulsação rítmica (McNEILL; LEVY; DUNCAN, 2015), isto é, o fato de serem golpes curtos e rápidos, repetidos em um certo ritmo que, por sua vez, aponta para o ritmo prosódico e entonacional da fala. Assim, seu emprego pode representar também relações semânticas entre os termos que são geralmente expressas pela prosódia: é o caso da listagem feita por PR no terceiro exemplo, em que tanto os gestos ritmados quanto a ênfase entonativa e as pausas contribuem para separar os termos e relacioná-los em uma mesma lista.





Passemos, então, aos gestos considerados imagéticos por McNeill (1992), especificamente os gestos icônicos e metafóricos. Para analisá-los nesse enunciado, seguimos as reflexões (e as definições delas provenientes) presentes no capítulo de análise da videoaula anterior, de 2017.

A análise revelou que, nessa videoaula, há uma quantidade menor de gestos icônicos em relação à videoaula anterior, os quais estão presentes de modo pontual e, portanto, pouco representativo. Os poucos exemplos encontrados, no entanto, possuem função semelhante à encontrada para os gestos metafóricos: a de *retomar* elementos presentes no meio de expressão verbal e representá-los, *reformulando-os* para o meio de expressão visual e os rerepresentando, o que gera uma cadeia de correferência que reforça a sua aquisição pelo aluno-interlocutor.

Além disso, o uso dos gestos icônicos e metafóricos consiste em uma marca da expressividade dos participantes da interação: por meio deles, tanto AP quanto PR exprimem suas percepções responsivas ativas sobre os conteúdos de que falam (como PR ao representar sua reação negativa à pronúncia não-padrão proposta por AP) ou sobre a própria situação de produção do enunciado (como no caso do “coração” feito por PR para reagir positivamente à sua presença no programa).

Destacamos, aqui, a aparição frequente ao longo do enunciado de um gesto metafórico em particular: o símbolo de aspas feito com as mãos, que, na fala de PR, possui um significado diferente do estável e compartilhado pela “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56). Conforme nossa análise, esse uso idiossincrático de PR desse gesto em diversos momentos do enunciado está ligado à função de ressaltar e destacar determinados termos de maneira isolada do restante do enunciado:

Transcrição da fala realizada em conjunto com o gesto	Frame do vídeo ilustrando o gesto realizado
--	--

<p>1º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – e NÓS professores precisamos mosTRAR ao aluno... o quanto ((PR faz repetidos sinais de aspas com as mãos até a palavra ‘saber’)) ele precisa saber... ((PR sinaliza para o lado, como se estabelecesse algo em uma posição à sua esquerda)) LER... e:: ((PR gira as mãos entre si)) trabalhar também esse processo da ((PR faz repetidos sinais de aspas com as mãos enquanto fala a próxima palavra)) REDAÇÃO... ((PR sinaliza agora para a direita, como se apontasse algo)) de um texto publicitário</p>	
<p>1º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – há muitos mistérios na ((PR faz repetidos sinais de aspas simples ao longo da próxima palavra)) REDAÇÃO::O... de um texto publicitário</p>	
<p>1º bloco de resolução de questão</p> <p>PR – esTÁ aí... mesCLO::U no texto publiciTÁRIO... na ((faz sinal de aspas com os dedos)) INTERPRETAÇÃO de texto...</p>	
<p>2º bloco de conversa com o professor</p> <p>PR – PORQUE... o aluno não pode ficar LIMITADO... a uma ((faz sinal de aspas com os dedos)) MODALIDADE... de texto... é preciso... AMPLIAR... é preciso apresenTAR a ele... as VÁrias modalidades... um texto publicitário... Uma MÚsica... uma poesia... u::ma:: charge... uma Tira... enfim... os/ma/ um texto jornaLÍstico... UMA REDAÇÃO... os vários... gêneros...</p>	


<p>2º bloco de resolução de questão</p> <p>PR – Esse elemento de TEXTualidade... ao aluno... É... NEcessário... NÓS professores de língua portuguesa JAMAIS... podemos cometer... este ((faz sinal de aspas com os dedos)) CRI::ME... nas aulas de língua portuguesa... de não apresentarmos... é/ Esse elemento de textualidade ao nosso aluno... INterTEXTualidade...</p>	
---	--

Tabela 21: relação não exaustiva de momentos ao longo do enunciado em que PR emprega o gesto de aspas

Assim, o uso particular desse gesto pela professora se assemelha à função de um gesto ritmado, com uma diferença em seu escopo de abrangência: enquanto os gestos ritmados podem dar ênfase a trechos inteiros da fala, o gesto de aspas de PR destaca apenas um grupo pequeno de termos.

Por fim, abordamos os gestos *dêiticos*, dos quais apresentamos exemplos, na tabela anterior, de marcações da dêixis espacial (por exemplo, AP apontando para a área do cenário onde são resolvidas as questões), temporal (por exemplo, PR levando as mãos para trás para indicar passado) e pessoal (por exemplo, AP apontando para si e para PR). Em todos esses casos, consideramos que há a representação da dêixis concreta, isto é, a situação em que a interação ocorre e o enunciado é produzido.

No entanto, levantamos um quarto exemplo, em que o gesto dêítico de PR se refere ao espaço da tela do aluno-interlocutor, no qual será inserido um elemento gráfico. Esse caso nos levou a questionar: trata-se de uma marcação da dêixis concreta, uma vez que o aluno-interlocutor faz parte da interação, ainda que em outra modalidade – a digital? Ou, ao contrário, trata-se de uma dêixis metafórica, uma vez que não está ligada a um espaço concreto e empírico?

Consideramos esta uma questão complexa e muito profícua a ser estudada de maneira mais aprofundada posteriormente. No entanto, para os propósitos de nossa análise, decidimos pela classificação desse gesto dêítico como representativo de uma dêixis concreta, uma vez que relacionada ao espaço no qual se dá a interação mediada digital, que consiste no objetivo discursivo principal da videoaula e que une os participantes da interação síncrona a seus verdadeiros interlocutores presumidos, os alunos.

Assim, o uso dos gestos dêiticos nessa videoaula dá concretude não só à situação de produção do enunciado, como também à situação de recepção desse pelo aluno-interlocutor, o que contribui para incluí-lo na interação síncrona e reforçar o direcionamento da videoaula. Por meio do gesto dêitico, a atenção do aluno-interlocutor é direcionada a um determinado espaço, tempo ou pessoa relevantes para a aquisição do conhecimento abordado, seja na situação em que se encontram AP e PR, seja na interação deles com o próprio aluno. Assim, o recurso visual se articula com o verbal para promover a didatização do objeto empírico.

8.3.2. Marcas estilísticas dos papéis sociodiscursivos representados pelos participantes da interação

Nessa seção, analisaremos os participantes da interação e os papéis sociodiscursivos que cada um assume e representa ao longo do enunciado em questão.

A videoaula em questão possui menos participantes em relação à videoaula da versão anterior, por conta da substituição da entrevista final pelo Momento Pop Prof, bem como pela participação de uma única professora em todos os blocos. Por consequência, cada participante assume de modo principal um dos papéis principais relacionados à interação da videoaula: o de *professor*, o de *aluno* e o de *apresentador/mediador*.

8.3.2.1. Representações do papel de professor

Na videoaula analisada, o papel de professor é representado por um único indivíduo: a professora Assonilde Negreiros, ou PR. Da mesma maneira que apontado por Charaudeau (2005), ela é trazida pela videoaula – ou seja, é exterior à instância midiática – para encarregar-se do fornecimento de informações e explicações mais aprofundadas na sua área de conhecimento. Justamente por não ser uma figura midiática, sua presença e sua fala podem legitimar o enunciado ao emprestarem-lhe sua credibilidade e autoridade, aspectos importantes tanto para o contrato de informação midiática quanto para o contrato didático.

Na materialidade do enunciado, podemos encontrar diversos momentos em que a professora é imbuída desse caráter de autoridade, inerente ao papel sociodiscursivo que representa. Ressaltamos, por exemplo, seu momento de entrada e apresentação, em que o apresentador a chama à cena de maneira calorosa e receptiva, dando ênfase ao seu nome e chamando-a de “professora”, bem como agradecendo enfaticamente que ela tenha comparecido novamente ao programa. A professora, por sua vez, também possui um tom

entusiástico, agradecendo a AP e declarando que está “honrada” em participar novamente.

O caráter fortemente positivo e enaltecedor que permeia esse trecho, apontado em capítulo anterior, leva não só à espetacularização da professora que havíamos ressaltado, mas também ao estabelecimento dela enquanto figura de autoridade, o que é reforçado pelas informações transmitidas pelo GC que a apresenta: “Prof^a. Assonilde Negreiros / Redação – Imperatriz/MA”. PR é, assim, apresentada ao interlocutor presumido por meio de seu nome – acompanhado do título de professora –, a matéria que leciona (“redação”) e o lugar de onde vem (“Imperatriz/MA”). Ainda nos momentos introdutórios da videoaula, mencionam-se as origens de PR e sua formação universitária (“PR – CLARo... imPERATRIZ MARANHÃO... UEMA UEMA SUL...”).

Similarmente a Glushkova (2018), portanto, temos que tanto o conhecimento teórico, isto é, sua formação na área, quanto a experiência prática com a docência são fatores utilizados pelo enunciado para estabelecer a autoridade da professora, o que remete aos saberes que, segundo Ehlich (1986), caracterizam o professor: ele não só domina o objeto de conhecimento em si, como também possui treinamento pedagógico que lhe dá acesso aos processos de aprendizagem do aluno. Nesse sentido, o enunciado precisa estabelecer que a professora possui ambos os conjuntos de saberes para representar satisfatoriamente esse papel no discurso.

Para além da introdução da videoaula, a autoridade da professora é reforçada pela utilização, pelo apresentador, do título de “professora” para se referir a ela ao longo de todo o enunciado, como representado pelos exemplos abaixo:

- AP – a sei... **professora** o nosso papo hoje... é sobre ((AP faz gestual de ênfase)) TEXTO PUBLICITÁRIO... O QUE os estudantes PRECISAM saber sobre o assunto?
- AP – **profeSSORA**... tá conTIgo...
- AP – **professora**... PRA FECHAR... qual é aquela ((fecha os punhos e movimenta-os para baixo, marcando ênfase)) DICA pra galera ficar ((novamente, marca ênfase abrindo a mão)) FERA em ((balança as mãos e a cabeça de forma aleatória)) intertextualiDAde mandar bem em todos os gêneros textuais?

No entanto, Charaudeau (2005) ressalta que a entrada no meio midiático interfere com a figura do especialista, influenciando sua fala. A nosso ver, na videoaula analisada, isso se traduz nas diversas maneiras pelas quais PR reflete e refrata o movimento do humor, como analisamos anteriormente, por exemplo no caráter de espetacularização que identificamos a ela associada. Adicionalmente, dentro do movimento de didatização,

verificamos que a influência do meio midiático se dá pela acentuada subjetividade e pessoalidade presentes na fala de PR, o que exemplificamos nos seguintes trechos:

- PR - o desaFIO... algo MUIto re/ recorrente no ENEM::... e vestibulares de uma maneira gerRAL... e é uma ((PR sorri)) paiXÃO falar sobre texto publiciTÁ::rio... **eu GOSTo...**
- PR – [...] aí vem LÁ:: PLATÃO:: fioRIN:: **que eu Amo deMAIS...** TOda a/a/a/o CONCEITO de o que é LER... LER... uma placa de TRÂNsito... exige o quê?
- AP – SHOW de bola **questão BONITA né professora?** ((ri))
PR – **MUIto bonita é APAIXONANTE...**
- PR – [...] e aí nós temos um texto... mesclado... com a linguagem verbal e não verbal o que é... **MUIto muito muito Rico...** no que diz respeito ao aluno abstrair as ideias...

Isso pois, tomando o papel do professor tal como prototipicamente projetado pela “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 56), ele é relacionado a uma aura de impessoalidade e oficialidade na sua relação com o conhecimento, próximas à imagem da ciência. Se pensarmos, por exemplo, em um contexto padrão de discurso de sala de aula, isto é, presencial, dentro da instituição escolar, a formalidade da situação social imediata não daria espaço para que o próprio professor justificasse a escolha de um tema a ser abordado a partir de seus gostos pessoais, nem seria relevante à turma que ele expressasse seu apreço por uma ou outra matéria, como ocorre nos três primeiros exemplos. Em vez disso, seria esperado que sua fala tivesse uma modalização impessoal, formal, em vez do uso de qualificadores afetivos e subjetivos, como no último exemplo.

Isso se dá, a nosso ver, pois as diferentes configurações situacionais da videoaula fazem com que a individualidade e a subjetividade de PR sejam não só expressadas, como valorizadas enquanto elemento capaz de atrair o público. Verifica-se, então, que, uma vez estando o enunciado situado no meio midiático, são outros também os parâmetros de valoração dados a determinadas características do papel sociodiscursivo de professor. Passa-se a uma percepção positiva da presença de um colorido passional e volitivo na fala professoral, associado à ideia do professor que possui “brilho no olhar”, que ainda ama aquilo que ensina e que é capaz de transmitir seu fascínio e empolgação pela matéria ao aluno, cativando seu interesse e gerando, portanto, engajamento.

8.3.2.2. *Representações do papel de apresentador/mediador*

Passemos, então, a analisar a materialização, na videoaula, de um papel sociodiscursivo diretamente relacionado ao meio midiático e que é citado enquanto peça importante de um discurso com didaticidade pelos trabalhos de Moirand (1993), Cicurel

(1993) e Charaudeau (2005): o do *apresentador* ou *mediador*. Na videoaula em análise, ele é representado exclusivamente pelo apresentador Land Vieira, ou AP.

Retomando Moirand (1993), enquanto o professor ocupa a posição de especialista nos objetos de conhecimento a serem transmitidos, o papel do apresentador/mediador estaria associado à função de gerenciar a situação interacional. Assim, munido da legitimidade advinda do meio midiático de que provém, ele orchestra as diferentes vozes envolvidas na interação, bem como a apresentação e explicação do objeto de conhecimento ao interlocutor – entra aqui o problema do duplo papel do mediador, abordado por Moirand (1993).

De fato, a presença de AP no enunciado cumpre com essas funções: é ele quem introduz e encerra a videoaula, bem como define o início e fim dos blocos. Ainda, recebe em cena e apresenta a professora e, ao longo do enunciado, media sua fala a partir das suas perguntas, guiando a discussão e orientando a abordagem dos temas para tornar mais claro ao aluno-interlocutor o que está sendo dito. Para tanto, AP tenta antecipar as dúvidas e as reações que um aluno teria e, nesse sentido, faz as perguntas que supõe serem as do aluno-interlocutor ou, ainda, que direcionem a explicação da professora para os pontos importantes do tema.

O problema do duplo papel do mediador está presente também na videoaula, portanto. Por um lado, AP age de fato como um apresentador/mediador, recebendo e interagindo com a professora, introduzindo os quadros e no geral conduzindo a videoaula; por outro lado, ele responde à professora, ajuda na resolução de exercícios, faz perguntas (que supõe que sejam as perguntas que os alunos teriam) e, no geral, atua para a manutenção da interação, ações essas que são associadas ao papel do aluno em uma situação de sala de aula presencial.

Identificamos, então, que o duplo papel do mediador se expressa na videoaula em uma *mescla entre os papéis sociodiscursivos de apresentador e de aluno* que AP assume no enunciado, sendo que ambos atuam na sua tarefa de conduzir o andamento da videoaula. Isso pois, pela representação do papel sociodiscursivo de aluno por AP, a videoaula mimetiza, a partir dos participantes em cena, o esquema interacional do discurso de sala de aula em seu formato presencial. Assim, AP torna-se o contraponto de PR ao longo da interação, tal como um aluno em sala de aula, o que permite à professora tecer sua fala no diálogo com as falas e as reações responsivas ativas de seu

aluno/apresentador, o que, como vimos na análise do conteúdo temático, é essencial para o processo de construção de conhecimento.

Ao longo de todo o enunciado, diversos são os momentos que materializam essa representação do papel sociodiscursivo de aluno pelo apresentador: primeiramente, pelo fato de que AP usa o título “professora” para dirigir-se a PR, como exemplificado anteriormente. Além disso, verifica-se a posição responsiva ativa de AP em relação à professora, marcada pelo uso, ao longo de todo o enunciado, de marcadores conversacionais verbais (“sim”, “uhum”, “certo”) e não verbais (balançar a cabeça em concordância, por exemplo) que demonstram sua atenção e acompanhamento ativos da fala de PR.

Especificamente, destacamos os seguintes trechos do 2º bloco de resolução de questão:

2º bloco de resolução de questão (13:26 – 13:55)

PR – [...] Olha que interessante...

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – **a/... vamo lá... ((esfrega as mãos))**

[corte para tela em que é visto o printscreen da questão, como no bloco de perguntas anterior]

PR – primeiramente eu gostaria de chamar a atenção... PARA o:: texto VERBAL...

AP – **beleza**

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ok? e DEpois o texto não verbal... e aí nós temos um texto... mesclado...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - com a linguagem verbal e não verbal o que é... MUIto muito muito RIco... no que diz respeito ao aluno abstrair as ideias... lembra quando eu DIsse que LER...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – é entender... LER... é IR além DAS?... palavras...

[

AP – ((fala baixo)) palavras

PR – agora é a hora...

AP – **bora lá...**

Nesse trecho, AP, incorporando o papel de aluno, responde continuamente à PR, seja para manifestar interesse, de modo a buscar eliciar do aluno uma reação similar:

“a/... vamo lá... ((esfrega as mãos))”; seja para validar a maneira como PR propõe a discussão, dando-a permissão para seguir (“beleza”); seja reagindo como se aceitasse de fato a instigação da professora, esfregando as mãos e anunciando “bora lá”.

Durante o 2º bloco de resolução de questão, ainda, temos um jogo interessante de diálogo entre PR e AP, em que o apresentador assume e representa mais ativamente o papel de aluno, como vemos nos trechos selecionados abaixo:

2º bloco de resolução de questão (15:03 – 15:20)

PR – **QUE que nós temos no texto não verbal?**

[corte para tela da pergunta]

AP – **umas ÁRvores ali:: de LA::do...**

[

PR – as/

AP - **lembram tambÉM PULMÕ::ES...**

PR – as **ÁRvores... estã::o... é:: em que PLAno? elas estão:: deiTA:das estão::**

[

AP – **estão deiTAdas exataMENTe estão de lado...**

[

PR – a:: **ou seja...**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – ((aponta para baixo, **olhando para AP**)) desmatamento... destruiu...

[

AP – ((sussurra)) **é...**

2º bloco de resolução de questão (15:37 – 15:54)

PR – e aí **nós vamo/ podemos observar... s/no Jogo de paLAvras de iDEIas... e de iMAGem... “quer continuar a respiRAR?”... que imagem nós temos ali**

[corte para tela da pergunta]

PR - como PAno de fundo às ÁRvores...

AP – **PULmões...**

[

PR – **nós temos a menção a quê? por falar em respiraÇÃO?**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((levanta os braços)) **PULmões... ((olha para PR concordando com a cabeça))**

PR – **pulMÕ::ES... Ótimo...**

2º bloco de resolução de questão (16:48 – 17:18)

PR – ((olhando para a TV)) **POR que que a BANca**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – **escolheu... como pano de fundo realmente Essa cor?... ((olha para AP e aponta para sua direção)) LEMBRA?... as cores comunicam... Dizem MUIto**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – o texto não verbal é carregado de significados...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – ((olhando para a TV)) **POR QUE esse fundo p/...**

[corte para tela da pergunta]

PR - **esse PULMÃ::O... fora do paDRÃ::O do convencional de um pulmão?... PRETO... nebuLOso... CINZA...**

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – meio ambiENte... ((acena com os braços para um lado e para o outro alternadamente, como se indicasse um plano geral))

AP – **tudo tem sentido né**

[

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – desenvolvimento sustentável... TU/

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – **tudo faz senTido...**

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – **tudo faz sentido...**

Os trechos acima reproduzidos contêm perguntas didáticas feitas pela professora a AP, o qual, ao responder, realiza uma dupla função. Por um lado, segue representando discursivamente o papel de aluno para ocupar a posição de parceiro de PR na interação sincrônica que desenvolvem, similar à que se passa em situação de sala de aula. Enquanto aluno, portanto, AP busca dar as respostas que supõe que o aluno-interlocutor daria, conforme o que presume ser seu campo aperceptivo de percepção discursiva. Por outro lado, ele não deixa de lado o papel de apresentador, responsável por conduzir a interação e gerenciar o andamento da videoaula; nesse sentido, AP busca responder aquilo que a professora espera dele a fim de dar sequência à sua explicação.

Outra forma de reação responsiva de AP à fala de PR pode ser encontrada, por exemplo, no 2º bloco de conversa com o professor:

- ((AP ergue as sobrancelhas, em feição de surpresa))



Figura 126: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que vemos AP com feição de surpresa em reação à fala de PR

- [corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que aparenta confuso, com a testa franzida e a boca semiaberta, acenando com a cabeça conforme PR fala]



Figura 127: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que vemos AP com feição de confusão e dúvida em reação à fala de PR

- [corte para plano americano, 3/4, de AP, com visão das costas de PR. AP apresenta feição de surpresa, com sobrancelhas erguidas e boca semiaberta, acenando com a cabeça conforme PR fala]



Figura 128: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que vemos AP novamente com feição de surpresa em reação à fala de PR

As expressões faciais e corporais de AP, exemplificadas pelas imagens acima, demonstram uma tentativa de mimetizar as de um aluno, quase como uma caricatura, uma vez que o apresentador exagera seus traços mais característicos (por exemplo, o semblante de dúvida), mas sem a intenção satírica e pejorativa. Tal reação responsiva de AP à fala de PR representa o que se presume que será a reação do próprio aluno-interlocutor com relação à nova informação que está sendo transmitida – retomando, a existência do texto não verbal, composto por outra coisa que não palavras – a qual, na visão do autor do enunciado, possivelmente iria contra o já estabelecido conceito de texto em seu campo aperceptivo de percepção do discurso, sendo capaz de causar choque ou mesmo confusão.

Por fim, ressaltamos as perguntas feitas por AP à PR ao longo do enunciado, exemplificadas abaixo:

- AP - PROFESSORA... o texto publicitário tem ((AP sinaliza o número um com a mão)) SÓ UMA função? ((enquanto faz a pergunta, AP apresenta um semblante de dúvida e confusão))



Figura 129: frame retirado do 1º bloco de conversa com professor, exemplificando a expressão facial e corporal de AP para transmitir dúvida e confusão, de maneira a representar as reações presumidas do aluno-interlocutor.

- AP – professora... o domínio da gramática... É **IMPORTANTE** pra resolver... Esse ((aponta para sua direita com o polegar, indicando o espaço que AP e PR vão para resolução de questão)) tipo de questão?
- AP – professora... você falou **MUITO**... sobre o texto... **VERBAL** dele **SER** verbal... ((qualidade vocal aguda)) **QUAIS SÃO** os outros tipos de textos?
- AP – **QUANDO a gente** aprende **GÊNEROS** textuais... na escola?
- AP – **E POR QUE** que é tão **imPORTANTE** **CONHECER** os gêneros textuais... pra prova do enem?
- AP – ((qualidade vocal aguda)) ((gesticula muito, balançando a mão para todos os lados)) **não mas CALM/ COMO** Assim professora um texto sem paLAvra? como seria um texto sem palavra?...



Figura 130: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP gesticula expressivamente enquanto faz uma pergunta à PR

- AP – **tão pelo que eu tô entenden::do...** ((ergue as mãos em sinal de cautela)) uma **PLACA** de **TRÂNSITO** em**TÃO::...** seria um texto?



Figura 131: frame retirado do 2º bloco de conversa com professor, em que AP gesticula ao fazer outra pergunta à PR

Destacamos, nos exemplos acima, a presença marcada dos recursos da entonação e da expressão facial e corporal utilizados, novamente, para “exagerar”, traçar uma “caricatura”, da reação presumida do aluno-interlocutor. Para além disso, essa reação expressiva possui uma função mais prática dentro do enunciado: chamar a atenção do interlocutor para determinado tema ou discussão, aludindo ao papel do apresentador/mediador que também é representado por AP ao longo do enunciado.

Suas perguntas também possuem esse duplo caráter: por um lado, visam instigar PR a falar mais sobre determinado aspecto do objeto de conhecimento, orientando a discussão no sentido de solucionar possíveis dúvidas que tenham surgido para o aluno-interlocutor e, assim, contribuir para uma didatização eficaz do conteúdo. Por outro lado, elas materializam diretamente o aluno-interlocutor e o seu campo aperceptivo de conhecimento tal como presumido pelo autor do enunciado, bem como as reações que se imagina que ele terá ao longo do processo de construção do conhecimento.

Tomemos os dois últimos exemplos mais de perto. Ambos possuem em comum o objeto do conhecimento em discussão: a noção de texto para além da materialidade verbal. Isso se justifica pois, na própria fala de PR, esse tema aparece como desconhecido pelos alunos em geral, sendo um desafio e uma necessidade que professores de língua portuguesa trabalhem para ampliar essa noção na visão do aluno.

Assim, o caráter exagerado das reações de AP com relação ao assunto, materializado pela entonação e pelas expressões faciais e corporais, parece aludir ao que o autor do enunciado espera que seja o campo aperceptivo de conhecimento do aluno-interlocutor, bem como sua reação ao ser apresentado a essa “visão ampliada”. Ainda,

o último exemplo representa uma “caricatura” (ainda que não negativa, como já colocado) do próprio processo de compreensão e aprendizado do aluno, que, a partir de uma nova definição conceitual, busca aplicar essa fórmula a situações-problema para garantir sua compreensão.

A partir dessas observações, podemos comparar a representação do papel sociodiscursivo de apresentador/mediador entre essa videoaula e a anterior, de 2017. Retomando, na videoaula anterior, identificamos que o duplo papel do mediador também se fazia presente, porém com momentos em que AP pendia mais ao papel de mediador da construção de conhecimento do que ao polo da recepção desse conhecimento, no qual se encontra o aluno-interlocutor.

Em oposição, na videoaula de 2019, vemos uma *intensificação da mescla entre os papéis sociodiscursivos de apresentador e de aluno*, com a presença de mimetizações e caricaturas, fazendo com que AP aproxime-se mais do aluno-interlocutor em detrimento de PR. Como efeito dessa diferença, na videoaula de 2019, há uma maior encenação da didaticidade (MOIRAND, 1993): AP incorpora o papel de aluno e interage com PR a partir dessa perspectiva na maior parte do enunciado, fazendo com que o contrato didático seja mais explicitamente definido e negociado entre os participantes da interação.

8.3.2.3. *Representações do papel sociodiscursivo do aluno*

Por fim, passamos a abordar as nuances da representação do papel sociodiscursivo de *aluno* ao longo desse enunciado. Como vimos, em muitos momentos, o apresentador assume o papel do aluno; no entanto, ele constitui apenas um representante presencial, sincrônico, daquele a quem o enunciado atribui de fato essa posição social: o interlocutor presumido, que receberá e assistirá à videoaula pelo YouTube. Ao clicar no vídeo e decidir assistir à videoaula, o interlocutor presumido se engaja no contrato didático proposto pelo enunciado, assumindo sua falta de conhecimento sobre o tema exibido no título do vídeo e sua vontade de suprir essa falta por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Ele assume, então, a representar o papel sociodiscursivo de aluno, a quem a didaticidade da fala da professora se orienta. Nesse sentido, é possível analisar como esse papel está materializado no enunciado da videoaula por meio das diferentes formas e graus de didaticidade (MOIRAND, 1993) encontrados, isto é, as diferentes modalidades de relação de construção de conhecimento que o enunciado, especificamente a fala de PR, trava com seu interlocutor. Para tanto, observaremos como o interlocutor presumido é

chamado ao enunciado e materializado discursivamente, por meio das marcações dêiticas encontradas ao longo da fala tanto de PR, quanto de AP.

É necessário ressaltar, antes de tudo, uma nuance interessante que o meio midiático traz para o contrato didático estabelecido na videoaula, e que deve ser levada em conta ao longo dessa análise. Uma vez que o aluno-interlocutor *escolhe* ativamente engajar na situação de ensino-aprendizagem, bem como escolhe deixar a situação no momento desejado, sem qualquer tipo de coerção institucional advinda da situação de produção do enunciado, é necessário que o contrato didático entre professor e aluno esteja em *contínua revisão* e seja de comum acordo para ambas as partes, de modo a garantir o engajamento contínuo do interlocutor, isto é, que ele não deixe de assistir ao vídeo.

Isso implica, por um lado, na negociação de como a construção de conhecimentos se dá, levando em consideração os conhecimentos prévios do interlocutor (campo aperceptivo de percepção discursiva), seus objetivos discursivos e seus gostos e preferências. Explica-se, assim, as frequentes justificativas de PR sobre o porquê de abordar determinados temas ou de trabalhar questões específicas, utilizando-se, para isso, até mesmo de apelos passionais, como visto anteriormente. Para além disso, há momentos em que PR explicita a organização de sua explicação, como no trecho abaixo, retirado do 2º bloco de resolução de questão:

2º bloco de conversa com o professor (13:29 – 13:36)

PR – **primeiramente eu gostaria de chamar a atenção...** PAra o:: texto VERBAL...

AP – beleza

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – **ok? e DEpois o texto não verbal...**

PR começa anunciando que tratará, primeiro, do aspecto verbal do enunciado e, depois, do aspecto não verbal. O trecho, marcado pelo uso do futuro do pretérito (“eu gostaria de chamar a atenção”) e de um marcador conversacional de confirmação para prosseguir a fala (“ok?”) indicam que o que temos, então, é uma negociação, entre professora e aluno, dos termos nos quais a questão será abordada. AP, enquanto representante do papel de aluno na interação sincrônica, valida a fala de PR (“beleza”), permitindo que ela dê sequência à sua explicação.

Por outro lado, há também uma negociação dos papéis sociodiscursivos assumidos por cada uma das partes, o que se verifica, por exemplo, logo no 1º bloco de conversa

com o professor. Esse primeiro momento de diálogo entre PR e AP funciona para delimitar a situação de interação que se dará ao longo da videoaula. A professora, como já visto, é estabelecida enquanto figura de autoridade principalmente com relação ao tema ENEM e, mais especificamente, à preparação de alunos para o exame. Por sua vez, a figura do aluno-interlocutor é projetada no aluno de que a professora fala: o aluno que está “no RITmo... no FOCO de DOMINGO a domingo... SIMULADOS... OfiCInas de mateMÁTica OfiCInas de redaÇÃO... monitoRIA de ciências da natuREZA... e é RITMO é FOCO é eNEM... É buscando MAIS para que ele SEJA MAIS... sempre...”.

Assim, esse aluno enquanto objeto da fala da professora acaba servindo como um exemplo do que o aluno-interlocutor deve fazer, ou deveria estar fazendo, para alcançar seu objetivo e ser bem-sucedido no exame. Similarmente ao discurso-espelho de que trata Moirand (1993), portanto, temos um caso em que há uma didaticidade que repousa na orientação, na instrução (ainda que implicitamente), voltada não à construção de conhecimentos, e sim à sugestão de comportamentos e procedimentos.

O enunciado estabelece, então, uma relação de identificação entre o aluno-interlocutor e o aluno objeto do comentário da professora, inserindo-o em uma relação com a professora similar à que ela descreve ter com seus alunos, isto é, de ajudá-los a melhorar continuamente ao longo desse processo de preparação para o exame. Assim, firma-se um *contrato didático* entre as figuras do professor e do aluno-interlocutor, cuja função principal é auxiliar o interlocutor a alcançar seu objetivo concreto de se sair bem no ENEM.

Ainda, nesse primeiro momento, há a primeira menção de PR ao segundo grupo de indivíduos que constituirá o seu interlocutor presumido, aspecto que distingue este enunciado da videoaula de 2017: “o MAIOR desafio... **NO**so... **profeSSO**res de língua **portuGUE**sa... é realmente fazer com que hoje os **nossos aLUnos**... **BUS**quem cada vez mais... **LER**... e **entenDER**... o que leem...”. O uso da primeira pessoa do plural pela professora ao se referir aos “professores de língua portuguesa” faz com que o enunciado seja direcionado também aos *professores enquanto possíveis interlocutores presumidos*, cujo contrato didático estabelecido com PR estaria pautado não em adquirir conhecimentos sobre os objetos do saber abordados, e sim em receber orientações, conselhos e dicas com relação à própria metodologia de ensino da língua portuguesa e de preparação para o ENEM.

Nesse caso, as marcas de didaticidade na fala da professora apontam uma tentativa de influenciar a conduta e a ação de seu interlocutor (FAZER FAZER), no caso, sua metodologia de ensino, por meio da identificação deste com PR, o que se nota pelo uso da primeira pessoa do plural que reúne PR e os demais professores de língua portuguesa em um único “desafio” (“o **MAIOR desafio... NOSSO... [...]** é realmente fazer [...]).

Verifica-se, então, a existência de uma *didaticidade de orientação bipartida* na fala de PR, voltada tanto ao aluno-interlocutor quanto ao professor de língua portuguesa, que estará presente em diversos momentos ao longo da videoaula. É interessante, ainda, contrastar como esses dois grupos de interlocutores presumidos são referenciados não só nesse trecho, mas ao longo do enunciado.

Começemos pelas marcações dêiticas para se referir aos professores-interlocutores, exemplificadas abaixo:

- PR – “e **NÓS professores** precisamos **moSTRAR** ao aluno... o quanto ele precisa saber... **LER...** e:: trabalhar também esse processo da **REDAÇÃO...** de um texto publicitário...”
- PR – “o **MAIOR desafio... NOSSO... profeSSOres de língua portuGUEsa...**”
- PR – “e **NÓS professores** precisamos **moSTRAR** ao aluno...”
- PR - “e o **nosso desafio... como professores de língua portuGUEsa... é... traZERmos** para o **nosso** aluno...”;
- PR – “quando **nós** falamos que o texto é um conjunto de elementos linguísticos... capazes [...] de estabelecer **comunicação... o GRANDE desafio...** é mostrar para **o aluno...** os outros... **SIGNOS** linguísticos...”
- PR – “quando **o professor** se **proPÕE...** ao **desafio** maior... que é **apresentAR ao aluno...** as várias **MODalidades** as várias **CAtegorias...** de texto... isso são os gêneros textuais...”
- PR – “**é preciso... AMPLIAR... é preciso** **apresentAR** a ele...”
- PR – “É... **MUIto interessante** **COMo...** **o professor** pode **EXPLORAR** essa questão em sala de aula...”
- PR – “e **apresentAR...** Esse elemento de **TEXtualidade...** ao aluno... É... **NEcessário... NÓS professores de língua portuguesa JAMAIS... podemos** cometer... este ((faz sinal de aspas com os dedos)) **CRI::ME...** nas aulas de língua portuguesa... de não **apresentarmos...** é/ Esse elemento de **textualidade ao nosso aluno...**”.

Observa-se que, na maior parte dos exemplos, o professor, enquanto interlocutor presumido, é referido pela 1ª pessoa do plural, marcando, assim, o pertencimento de PR a essa mesma categoria. Por essa estratégia de marcação dêitica, ocorre uma identificação forçada do professor-interlocutor com a figura de PR, o que faz com que se instale uma didaticidade mais explícita e direta: ao se incluir na categoria ‘professores de língua portuguesa’, os conselhos e orientações de PR projetam determinada imagem do que se espera que os demais membros que se identifiquem com essa categoria façam, isto é, seu

DEVER FAZER/DEVER SER. Assim, temos um caso que se assemelha ao *discurso-espelho*, tal como descrito por Moirand (1993, p. 11): “O destinatário é inscrito como sujeito do enunciado e designado por um termo genérico (o professor) e pelo sujeito indeterminado, arquétipo do bom professor ou do bom médico ou da mãe perfeita dos manuais de puericultura.”¹¹⁹.

Ao mesmo tempo, o recurso de inclusão de PR na mesma categoria do professor-interlocutor faz com que ela também se implique como sujeito desse DEVER FAZER/DEVER SER, o que auxilia com que a imagem projetada por sua fala seja a do professor “ideal”, ao qual até mesmo PR deveria buscar se aproximar. Isso, por consequência, atenua o peso socio-hierárquico que carrega pela posição social de professora, a qual possuiria mais conhecimento, mais saberes referentes à prática docente, do que os demais membros da categoria. Por consequência, obtém-se um efeito de abrandamento desse caráter mais direto e explícito observado na didaticidade direcionada a essa categoria.

No entanto, como os trechos acima demonstram, nem todos os momentos de referência ao professor-interlocutor são feitos pelo uso da 1ª pessoa do plural. Nesses, identifica-se o uso de diferentes estratégias de abrandamento, modalização, da didaticidade presente na fala de PR quando dirigida ao professor-interlocutor.

É o que se verifica com relação à presença frequente do termo “desafio”, o qual também possui esse efeito de modalizar o aspecto mais direto e por vezes prescritivo da didaticidade presente nas orientações de PR, manifesto, por exemplo, no uso de expressões que marcam necessidade, obrigação, urgência (“**precisamos**”, “É... **NEcessário**”, “é **preciso**”), cujo ápice está na comparação hiperbólica entre não ensinar determinado tema aos alunos (não atender, portanto, à orientação de PR) e um crime (“**JAMAIS**... podemos cometer... este **CRI::ME**...”). A referência à ideia de desafio dá aos apontamentos de AP um caráter de provocações, estímulos, direcionados ao professor de Língua Portuguesa que decidir aceitá-los.

Podemos identificar esse efeito na ocorrência “quando **o professor** se proPÕE... ao **desafio** maior... que é apresenTAR ao aluno... as várias MOdalidades as várias CAtegorias... de texto... isso são os gêneros textuais...”. Nesta, embora não haja o uso da

¹¹⁹ Tradução livre do original em francês: « Le destinataire est inscrit comme sujet de l'énoncé et désigné par un terme générique (le professeur) et par ON, archétype du bon professeur ou du bon médecin ou de la maman parfaite des manuels de puériculture » (MOIRAND, 1993, p. 11). Escolhemos traduzir “on” como sujeito indeterminado uma vez que o exemplo apresentado pela autora contém um uso do pronome com função generalizante, o que, no português, pode ser expresso por meio de um sujeito indeterminado ou pelo uso da partícula “se” como índice de indeterminação do sujeito.

1ª pessoa do plural, o emprego da noção de “desafio” é capaz de abrandar a didaticidade explícita e “dura” de sua fala, fazendo com que a orientação de PR com relação às práticas do professor-interlocutor valha apenas caso ele escolha “aceitar o desafio”.

Já no exemplo “**É... MUIto interessante COmo... o professor** pode EXPLORAR essa questão em sala de aula...”, identifica-se o uso da construção “é muito interessante” que encabeça a oração de PR e que dá à sua fala um caráter de recomendação, sugestão, em vez de ordem ou determinação, atenuando o aspecto “duro” da didaticidade.

Por fim, verificamos uma ocorrência em que é utilizada uma estratégia de indeterminação do sujeito para se referir ao professor-interlocutor: “**é preciso... AMPLIAR... é preciso apresenTAR** a ele...”. Retomando Moirand (1993), essa é uma estratégia prevista pela autora para enunciados com didaticidade “dura”, incluindo discursos-espelho. Nesse caso, acreditamos que seu uso tenha efeito similar ao da 1ª pessoa do plural, atenuando o caráter direto da didaticidade uma vez que o professor-interlocutor não está materializado explicitamente como sujeito da ação, isto é, não é chamado pelo nome ao DEVER FAZER.

Para além desses exemplos, interessa-nos analisar um trecho em que PR se refere ao professor-interlocutor, no final do 2º bloco de resolução de questão:

2º bloco de conversa com o professor (18:42 – 19:11)

AP – SHOW de bola **questão BONITA** né professora? ((ri))

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – **MUIto bonita é APAIXONANTE...** e não/e me/e **me PERMITA a questão da REPETIÇÃO... professores de língua portuguesa PRECISAM** levar para a sala de aula... textos... verbais e não verbais... trabalhando a questão da intertextualidade...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – **EU COMECEI...** meu trabalho no/... **NESte** ano...

[corte para meio primeiro plano frontal de PR]

PR – já levando a INTERtextualidade... **NA** ((aponta para TV)) **propaganda** ((começa a marcar uma contagem nos dedos))... nas **MÚsicas** nas **CHARges**... a fim de fazer com que o **meu aluno** leia muito mais... ((sorri))

AP – perfeito

No trecho acima, PR, pede licença à AP para fazer uma *repetição*, frisando a orientação dada anteriormente ao professor-interlocutor. O fato de PR anunciar que irá se repetir, além do uso do termo “precisam”, sobre o qual recai a ênfase entonativa, faz com que a didaticidade de sua fala tenha um caráter “duro”, direto, de prescrição. Age também para isso o fato de que, nesse momento, ela não se inclui na mesma categoria que seu

interlocutor; no entanto, ao trazer sua própria experiência para a fala, PR coloca a si mesma como exemplo a ser seguido, dando ao seu interlocutor um parâmetro com o qual ele pode se comparar. No trecho, portanto, não encontramos nenhuma das estratégias anteriormente observadas de modalização da didaticidade, o que faz com que o trecho tenha um caráter mais direto, explícito e imperativo.

Vejamos, agora, como o enunciado se refere ao aluno-interlocutor, materializando-o no enunciado. Para tanto, iniciamos trazendo o seguinte trecho da fala de PR, retirado do 3º bloco de conversa com o professor: “[...] É um universo a ser... DEScoberto... REdescoberto... pelo aluno... **NÃO SÓ aquele que vai fazer o enem... mas o que vai fazer QUAISQUER vestibulares...**”. A fala da professora explicita a delimitação do interlocutor presumido assumida pelo enunciado: não é qualquer aluno, é o aluno que vai fazer o ENEM ou outros vestibulares. Essa seleção mais circunscrita do interlocutor presumido, com critérios bem definidos, permite ao enunciado ter o ENEM como parâmetro da avaliação social a partir do qual todos os objetos de conhecimento são selecionados e valorados.

Passando à análise das marcações dêiticas, nossa análise levantou três formas pelas quais o enunciado se refere e materializa o aluno-interlocutor. O conjunto de trechos a seguir exemplifica a primeira forma:

- AP – “Como tá a preparaÇÃo... DOS seus alunos PRO ENEM?”
- PR – “enTÃO... **estamos** no RITmo...”
- PR – “É buscando MAIS para que **ele** SEJA MAIS... sempre...”
- PR – “**alguns** não conseguem abstraIR essas ideias de uma questão de matemática [...]”
- AP – “professora qual é a maior dificuldade do **pessoal** quando [...]”
- AP – “O QUE os **estudantes** PRECISAM saber sobre o assunto?”
- PR – “e NÓS professores precisamos mosTRAR ao **aluno**... o quanto **ele** precisa saber...”
- PR – “porque às VEzes **algumas...** ((faz um único movimento de aspa com os dedos)) **PESSOAS...** tem a visão de TEXto... EXclusivamente paLAvras... e o nosso desafio... como professores de língua portuGUEsa... é... traZERmos para o **nosso aluno...** um conceito muito mais... AMplo de o que é LER...”
- PR – “e o **aluno** preCIsa ser... orientado em relação a isso...”
- PR – “é mostrar para o **aluno**... os outros...”
- PR – “E... é importante trazer... PAra o **aluno**... essa:: diversidade...”
- PR – aqui o **aluno tem de** ACIONAR... texto verBAL... e o texto não verbal não é à TOA... que:: a BANca escoLHEU... TAL texto para... ((balança os braços em movimentos circulares alternados, simbolizando a ação de relacionar)) **faZER o aluno** correlacionar...

No conjunto de exemplos acima, o aluno-interlocutor é referido em 3ª pessoa, do singular ou do plural, seja por uma forma pronominal (“ele”, “alguns”), seja por um sintagma nominal (“o aluno”, “os estudantes”, “do pessoal”), incluindo uma ocorrência de uma expressão abstrata e generalizante (“algumas pessoas”). Em meio aos exemplos, verificamos um único momento em que os alunos são identificados pela 1ª pessoa do plural, na qual se inclui PR. No entanto, se olharmos mais atentamente, esse “nós” oculto na conjugação de “estamos” é de natureza exclusiva: refere-se a PR e seus alunos de Imperatriz – MA, sem abarcar o interlocutor com quem PR fala, seja AP, seja o próprio aluno-interlocutor.

Verifica-se, então, que uma das formas pela qual o enunciado faz referência ao aluno é enquanto um terceiro da comunicação, alguém *de quem se fala*, não *para quem se fala*. Temos uma síntese dos dois movimentos opostos de referenciação entre alunos e professores na ocorrência da expressão “nosso aluno”: por um lado, ele é um ponto em comum que une o grupo dos professores e, por outro, ele é alguém externo e alheio aos mesmos.

Novamente, verificamos que essa configuração da materialização do aluno no enunciado se assemelha àquela descrita por Moirand (1993) como uma forma característica de enunciados com didaticidade “dura”, mais ou menos próximos ao discurso-espelho. Isso pois, para a autora, o tratamento genérico e indeterminado, pela referência à categoria a qual o interlocutor pertence, por exemplo, auxilia a gerar essa identificação de um grupo de indivíduos com o enunciado, o que permite projetar expectativas sobre estes com relação ao que eles devem ser ou fazer.

Similarmente, os exemplos acima mostram que o aluno enquanto grupo de indivíduos é referido frequentemente ao longo de todo o enunciado enquanto terceiro, de maneira indireta (pela sua categoria enquanto aluno ou estudante) e generalizada (pelo uso de expressões e pronomes indefinidos, como “pessoal”, “alguns” e “algumas pessoas”), o que permite que o enunciado projete sobre eles expectativas sobre o que devem saber, isto é, que conhecimentos precisam adquirir. PR utiliza formas verbais como “o aluno **tem de** acionar” e “para **fazer** o aluno correlacionar”, que representam a inscrição de uma didaticidade mais “dura”: a da prescrição, da instrução, cuja função, para além do SABER FAZER já identificado anteriormente nesses trechos, seria o FAZER FAZER.

Assim, as condições assemelham-se às de um discurso-espelho; no entanto, este apresenta, em nosso *corpus*, uma configuração diferente da apresentada em Moirand (1993). Como pode-se ver pelos exemplos, os momentos em que essa forma de se referir ao aluno-interlocutor é empregada não são aqueles em que há construção verdadeiramente dita de um conjunto de conhecimentos ou práticas. Isso evidencia que, na videoaula em questão, o uso do discurso-espelho direcionado especificamente ao aluno-interlocutor possui uma função mais complementar à construção de conhecimentos de fato: a identificação do aluno-interlocutor ao ver-se representado no enunciado faz com que ele reconheça determinadas faltas em seu conjunto de conhecimentos e, a partir disso, torne-se mais atencioso e engajado no momento da explicação da matéria.

Justifica-se, assim, que, nos exemplos apresentados, o aluno não ocupe necessariamente a posição de sujeito das orações apresentadas, sendo, em muitas, o objeto, o alvo da ação do grupo dos professores de mostrar-lhe algo ou ensinar-lhe algo, enfim, fazer com que ele adquira determinado conhecimento. Quando na posição de sujeito, seu papel temático não é necessariamente o de agente, aquele que faz algo, mas sim aquele que *precisa* de algo, ou aquele que *não consegue* algo.

A segunda forma de referenciação ao aluno-interlocutor pelo enunciado é representada pelos trechos abaixo:

- AP – “QUANdo **a gente** aprende GÊneros textuais... na escola?”
- PR – “**nós** vamos ver daqui a pouco alGUNS... nos quais **podemos COMprovar QUE...**”
- PR – “e se torna DECISIVO no **seu TRI...**”
- PR – “**OLHA** o COmo QUE... o COMANDO foi DA::do... pela banca enem...”

Nos exemplos, há uma marcação dêitica diferente das anteriormente expostas. Nos dois primeiros casos, verifica-se o uso da 1ª pessoa do plural enquanto estratégia de indeterminação do sujeito (conforme descrito por Oliveira (2018)). A referência torna-se indefinida nesses casos, uma vez que sabemos que ela engloba aquele que fala (seja AP ou PR), mas não sabemos quem mais, abrindo espaço, assim, para a interpretação de que ela inclua também o aluno-interlocutor (ou AP, uma vez que ele o representa discursivamente). Similarmente, no terceiro e quarto exemplos, há o uso da 2ª pessoa do singular e do modo imperativo, respectivamente, os quais podem se referir diretamente ao aluno-interlocutor ou ter uma referência vaga, genérica e indefinida.

Nesses casos, nota-se que o enunciado realiza a marcação material do aluno-interlocutor no discurso de maneira indireta e ambígua, por meio do uso de pronomes

com referências vagas e indefinidas. Ao mesmo tempo, no entanto, o aluno-interlocutor é trazido ao enunciado dessa vez na posição de sujeito, com papel temático de agente, participante ativo de seu processo de aprendizagem.

Ressaltamos que, enquanto essa forma de marcação dêitica do aluno-interlocutor tem uma aparição menos expressiva na videoaula de 2019, ela é a forma principal pela qual PR se refere ao aluno-interlocutor na videoaula de 2017, embora fale direcionada à AP.

Assim, passamos ao terceiro tipo de marcações dêiticas em referência ao aluno interlocutor, em que ele constitui parte da interação dialogal corrente no enunciado, por meio da fala direcionada a ele. Essa forma está presente na videoaula de 2017, tanto na maneira como AP se dirige ao aluno-interlocutor, quanto por meio da fala de PC, que se enquadra inteiramente nesse último tipo de marcações dêiticas. Na videoaula de 2019, por sua vez, tal modalidade de referenciação aparece com menor frequência e de modo mais concentrado. Apresentamos a seguir três exemplos de sua ocorrência.

Logo no primeiro momento do 1º bloco de conversa com o professor, o aluno-interlocutor é diretamente interpelado pelo apresentador, que fala direcionado à câmera e utiliza a segunda pessoa em sua fala:

1º bloco de conversa com o professor (00:57- 1:06)

AP - **PERDEU** algum episódio?... **NÃO preCIsa** ficar triste é só acessar nosso canal... YOUTUBE ponto com... BArra tv esCOla... **NÃO ESQUECE** de se inscreVER...



Figura 132: frame retirado do 1º bloco de conversa com o professor, ilustrando o direcionamento de AP para a câmera ao falar

Portanto, o direcionamento direto ao aluno-interlocutor faz parte do papel sociodiscursivo de apresentador de guiar o andamento da videoaula, engajando o interlocutor e fornecendo-lhe informações introdutórias metadiscursivas, referentes ao próprio programa. Similarmente, AP fala diretamente à câmera em momentos como a abertura e encerramento da videoaula, bem como na abertura e fechamento do Momento Pop Prof.

Mais adiante, no início do 2º bloco de resolução de questão, PR vira-se para falar em direção à câmera e chama diretamente o aluno-interlocutor, o que é enfatizado, ainda, pelo enquadramento mais próximo de PR e pelo gestual empregado pela professora, apontando para o texto que aparece em tela:

2º bloco de resolução de questão (12:31 – 12:44)

PR – OLHA AQUI... aLUno...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ((olhando para a câmera diretamente, aponta para baixo, movimentando as mãos para os lados, para sinalizar o texto que aparecerá em tela)) **Olha** o coMANDo...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR – ((ainda olhando diretamente para a câmera e apontando para baixo)) ((aparece em tela o texto “INTERTEXTUALIDADE”)) INTERTEXTUALIDADE... ((volta a olhar para AP)) isso é MUIto importante para o **aluno** que vai fazer...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - eNEM... para um **bom leiTOR** de TOdo e qualquer tipo de texto...



Figura 133: frame retirado do 2º bloco de resolução de questão, em que é possível ver PR falando diretamente com a câmera e apontando para baixo, para sinalizar o texto que aparece em tela

Logo em seguida, no momento em que PR passa a discutir o termo apresentado e justificar sua importância para o próprio aluno, ela já volta a falar em direção a AP e se referir ao aluno na 3ª pessoa.

O último trecho ocorre no bloco de encerramento, no qual PR dirige-se diretamente ao aluno-interlocutor, virando-se para a câmera para falar e utilizando o modo imperativo (“leia”, “viaje”, “mergulhe”), a 2ª pessoa do singular (“que **você** nunca/... nunca vai perDER...”) e o vocativo (“LEIA **candidato** LEIA”) para se referir ao aluno-interlocutor diretamente. O uso do termo “candidato” ressalta, mais uma vez, o recorte que o enunciado faz de seu interlocutor presumido, guiado pela perspectiva focada no ENEM:

Bloco de encerramento (22:19 – 22:39)

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora... PRA FECHAR... qual é aquela ((fecha os punhos e movimenta-os para baixo, marcando ênfase)) DICA pra **galera** ficar ((novamente, marca ênfase abrindo a mão)) FERA em ((balança as mãos e a cabeça de forma aleatória)) intertextualiDAde mandar bem em todos os gêneros textuais?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – a dica é leitura... ((**vira-se em direção à câmera**)) ((utiliza as mãos para marcar ênfase nessa próxima palavra)) **LEIA candidato LEIA** ((vira-se novamente em direção a AP)) **leia** TODO e qualquer tipo de texto... ((**vira-se novamente em direção à câmera**)) ((utiliza as mãos de forma circular, remetendo a totalidade, abundância)) **VIAJE** realmente na leitura... ((repete o movimento que remete a totalidade, abundância)) **merGU::lhe** ((vira-se para AP)) no que é ler...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. Sob a animação que toma a metade inferior da tela e que apresenta os créditos]

PR – **merGulhe** nesse universo que **você** nunca/... nunca vai perDER...



Figura 134: frame retirado do bloco de encerramento, ilustrando o momento em que PR fala diretamente à câmera

Nesse trecho, em específico, PR mescla essa orientação de sua fala com momentos em que se vira novamente para AP para falar, o que evidencia a equivalência de papéis sociodiscursivos entre estes participantes da interação.

Assim, temos três momentos em que o aluno-interlocutor é interpelado diretamente pelo enunciado: durante os momentos iniciais e introdutórios da videoaula, durante comentários metadiscursivos feitos pela professora sobre o próprio exame do ENEM e no encerramento da videoaula, durante uma orientação (“dica”) dada por PR ao aluno-interlocutor.

Portanto, diferentemente da videoaula de 2017, verificamos que, em nenhum dos três casos, o aluno-intelocutor é diretamente interpelado durante a abordagem e explicação do tema principal da videoaula; para esse fim, o enunciado ou emprega a estratégia de substituição do aluno-interlocutor pela figura do apresentador, ou faz uso da segunda forma de referência ao aluno-interlocutor mostrada anteriormente, isto é, as marcações dêiticas com referências vagas e indefinidas, podendo indicar tanto AP quanto o aluno-interlocutor.

O direcionamento da fala à câmera, referindo-se ao aluno-interlocutor, dá ao enunciado um caráter mais explicitamente dialógico, o que vai ao encontro da proposição de Thompson (2018) para a interação mediada *online*. Nesta, o falante se dirige diretamente ao seu público, que pode responder ao que lhe é falado, mesmo que em outro contexto temporal e espacial do que aquele em que o enunciado foi produzido, por meio de comentários ao vídeo pela plataforma do *YouTube*.

O uso dessa estratégia pode ser justificado pelas próprias características do enunciado da videoaula advindas de sua situação de produção no meio midiático digital, que levam o sujeito-autor da videoaula a reconvocar constantemente seu interlocutor, por meio da inserção de elementos que o chamam diretamente para o enunciado. Por um lado, isso reforça os vínculos do contrato didático entre professora e aluno-interlocutor; por outro, assegura a captação e o engajamento do interlocutor, nos termos do contrato de informação midiática.

No entanto, como anteriormente dito, há poucos exemplares dessa modalidade de inscrição do aluno-interlocutor no enunciado, limitados a momentos em que a fala possui um caráter de orientação, aconselhamento, voltados à tentativa de influenciar a sua conduta e suas práticas (FAZER FAZER): seja fazer com que ele acesse os episódios anteriores do *Hora do ENEM*; chamar sua atenção para levá-lo a prestar atenção em determinado conceito; ou aconselhá-lo com relação às atitudes que pode tomar para preparar-se para o exame.

Verifica-se, portanto, que o uso dessa estratégia de referenciação do aluno-interlocutor nesse enunciado está ligado à inscrição de uma didaticidade mais direta pela videoaula, compondo, assim, um quadro complexo e variado de modalidades de relações dialógicas de didaticidade estabelecidas pela videoaula com relação ao seu interlocutor presumido, seja ele um aluno em preparação para os vestibulares, ou um professor de língua portuguesa.

8.3.3. Síntese das considerações apresentadas

Por fim, analisamos aspectos diversos do *estilo* da videoaula mais recente, no qual novamente encontramos a materialização da didaticidade na conjunção entre recursos verbais e audiovisuais: por exemplo, no emprego da entonação expressiva e da gestualidade, na presença de recursos de apoio à didatização e nos elementos gráficos inseridos em tela.

Na videoaula de 2019, analisamos um novo elemento visual, a *thumbnail*, pela qual o aluno-interlocutor tem acesso logo de início à intenção de didaticidade do enunciado e à ênfase que é dada à figura da professora. Desse modo, ao clicar no vídeo para assisti-lo, o aluno-interlocutor já demonstra seu engajamento no contrato didático e no contrato de informação midiática propostos pelo enunciado.

Ainda, consideramos que a vinheta materializa a interdisciplinaridade como eixo valorado de abordagem dos objetos de conhecimento, junto com percepções avaliativas do sujeito-autor sobre o aluno-interlocutor. Já o cenário, caracterizado por um aumento da sobrecarga visual em relação à videoaula anterior, estabelece o enunciado em um espaço híbrido entre as esferas educacional e da ideologia do cotidiano, o que remete às suas características informalidade, descontração e proximidade com o aluno-interlocutor.

Por fim, analisamos a orientação social (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) identificada nas videoaulas, a partir das relações dialógicas travadas entre os participantes sincrônicos da interação e, em um nível maior, do sujeito-autor do enunciado da videoaula com o aluno-interlocutor presumido.

Observamos, primeiramente, que o enunciado de 2019 possui menos participantes, de modo que não há, nesse enunciado, o papel sociodiscursivo de testemunha, bem como há apenas uma pessoa no papel sociodiscursivo de professor.

Com relação ao papel sociodiscursivo de professor, verificamos, na videoaula de 2019, que a fala da professora é influenciada pelo meio midiático, tanto pela presença de marcas de sua subjetividade em sua fala, bem como pela espetacularização da sua imagem, com vistas a captar a atenção e interesse do aluno-interlocutor.

Sobre o papel sociodiscursivo do apresentador/mediador, temos novamente o problema do *duplo papel do mediador* (MOIRAND, 1993), representado em nossos enunciados por uma mescla entre os papéis sociodiscursivos representados pelo mesmo indivíduo: o de apresentador e o de aluno, agindo como contraparte da fala professoral.

Tal mescla é intensificada na videoaula de 2019 em relação à anterior, de modo que o apresentador se porta mais como um representante do polo receptor da construção de conhecimento que do polo emissor que integraria enquanto mediador da fala professoral. Ainda, encontramos um aspecto de exagero na representação do papel sociodiscursivo de aluno, tendendo à caricaturização (mas sem seu viés negativo). Nesse sentido, tem-se, portanto, uma maior encenação (*mise en scène*) da didaticidade na videoaula de 2019, o que contribui para a explicitação do contrato didático, ao mesmo

tempo em que influencia a maneira como o enunciado dirige-se ao aluno-interlocutor, verdadeiro representante do papel de aluno.

O último papel sociodiscursivo presente na videoaula de 2019 é o do aluno, que é ocupado por mais de um grupo de indivíduos. Primeiramente, o apresentador ocupa essa posição social na situação sincrônica de produção da videoaula; para além dele, há a seleção de dois grupos de interlocutores presumidos: os alunos, de um lado, e os professores de Língua Portuguesa, de outro. A existência de diferentes grupos de interlocutores leva a distinções no direcionamento feito pelo enunciado a um ou outro, o que resulta em diferentes formas e graus de didaticidade.

Para os professores de Língua Portuguesa, a fala professoral fornece orientações sobre a metodologia do ensino da disciplina e sobre a preparação de alunos para o ENEM. A didaticidade presente nesse direcionamento tem um caráter mais incisivo e “duro”, nos termos de Moirand (1993), aproximando-se do discurso-espelho: a professora se projeta como exemplo de conduta a ser seguida pelos professores-interlocutores. No entanto, há o emprego de diferentes estratégias de atenuação dessa superioridade socio-hierárquica inerente à posição social assumida pela professora.

Já com relação ao aluno-interlocutor e sua inscrição no enunciado, verificamos a presença das três modalidades de inscrição na videoaula analisada, embora com distribuições distintas. A referência como um terceiro à interação síncrona aparece mais durante os momentos de construção de conhecimento metadiscursivo e, nesse sentido, a didaticidade assume um caráter “duro”, ao projetar expectativas sobre o grupo como um todo, às quais o aluno deve buscar atender.

O uso de referências indiretas e ambíguas é encontrado nos momentos de construção de conhecimento na videoaula de 2019, uma vez que o apresentador está presente em cena como contraparte dialogal da professora. Por meio desse recurso, o enunciado coloca o aluno como sujeito do processo de construção de conhecimento, ainda que indiretamente.

Por fim, em menor escala, há o direcionamento direto ao aluno-interlocutor, incluindo-o na interação síncrona da videoaula, o qual é utilizado em momentos pontuais da videoaula de 2019, principalmente para orientações metadiscursivas dadas pela professora ou pelo apresentador ao aluno-interlocutor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que empreendemos guiou-se por um objetivo principal: o de analisar os entrecruzamentos entre os movimentos de humor e didatização em todos os níveis de composição de enunciados de videoaula, partindo da hipótese de que a inter-relação entre tais movimentos seria característica e constitutiva desse gênero. Isso pois observávamos, inicialmente, a existência de uma tensão dialógica entre as práticas discursivas produzidas no contexto institucional da escola, em seu formato presencial, e as novas práticas discursivas educacionais produzidas e circulantes no meio digital, que contam com grande adesão e valoração por parte do público jovem brasileiro.

É o caso do gênero videoaula, o qual possui uma grande popularidade no Brasil, como mostram a quantidade e variedade de canais dedicados a tal gênero no YouTube, bem como a quantidade de inscritos e de curtidas que eles atingem. No caso de nosso *corpus*, o programa *Hora do ENEM*, a *playlist* com todos os episódios possuía, em nossa consulta, mais de 300 mil visualizações (dado referente à data de 04/06/2020).

A seleção do *Hora do ENEM* como nosso *corpus* deu-se pelo seu caráter recente, oficial (de produção vinculada ao Ministério da Educação), público e de grande circulação (nível federal). Desse programa, selecionamos duas videoaulas da área de Linguagens e suas tecnologias – uma de uma versão mais antiga do programa (de 2017) e uma mais recente (de 2019) –, para traçarmos paralelos que permitissem, por um lado, tornar o *corpus* mais representativo do gênero videoaula como um todo e, por outro, observar mais de um modo pelo qual o nosso objeto de estudo se materializa nos enunciados.

Para analisar esse *corpus*, orientamo-nos pela metodologia de trabalho subjacente à Metalinguística bakhtiniana, aliada a conceitos advindos da AD desenvolvida no seio do Grupo de Pesquisa CLESTHIA – *axe sens et discours* (antigo Cediscor). Assim, adotamos como categorias de análise a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo dos enunciados, para que pudéssemos observar como os movimentos de humor e de didatização estão materializados em todos os seus níveis de composição – sempre considerando sua materialidade verbivocovisual (PAULA; LUCIANO, 2020), dada a natureza do gênero videoaula.

Na *construção composicional*, enfocamos as articulações composicionais (BAKHTIN, 2010 [1924]) que constroem o todo do enunciado, analisando sua natureza, disposição e as relações que estabelecem entre si. No *conteúdo temático*, analisamos a

avaliação social (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) que motiva o estabelecimento do conteúdo temático do enunciado, orientando a seleção, o recorte e a abordagem que é feita dos objetos do conhecimento tematizados. Finalmente, com relação ao *estilo* do enunciado, observamos tanto elementos verbais (como as escolhas de linguagem, a enunciação expressiva e a gestualidade) quanto audiovisuais (como a composição da vinheta e do cenário, a inserção de elementos gráficos em tela, recursos de apoio à fala dos participantes, etc.), pelos quais pudemos acessar características da orientação social (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) do enunciado.

Em um primeiro momento, dado que o meio de circulação desses enunciados é o meio digital (particularmente a rede social YouTube) fez-se necessário investigar mais a fundo tal situação de produção e como ela está refletida e refratada na composição dos enunciados de videoaula. Para compreender mais sobre o meio digital, baseamo-nos nos conceitos de ciberespaço e de cibercultura cunhados por Lévy (1999) para descrever o meio digital como um *locus* de comunicação, de produção cultural e discursiva e de interação dialógica.

A partir do autor, exploramos como a cibercultura é definida pelas características da virtualidade, da inteligência coletiva e da universalidade não totalizável, as quais influenciam diretamente como gêneros e enunciados de diferentes esferas da atividade humana são produzidos, circulam e são recebidos no meio digital e, especificamente, como a esfera educacional é afetada por esse novo contexto.

Ainda, recorremos a Thompson (2018) para compreender o tipo particular de interação materializado no meio digital: a interação mediada *online*, a qual define-se pelas seguintes características: é dialógica, fala de muitos para muitos, é estendida no espaço e no tempo e limitada em pistas simbólicas.

A cibercultura é, portanto, um meio de produção e circulação de enunciados caracteristicamente heterogêneo, por conta de sua virtualização e de sua universalidade não totalizável. Nesse sentido, compreendemos, a partir de Modolo (2012), como o meio digital leva diferentes gêneros e esferas da atividade humana a conviverem e influenciarem-se mutuamente, de modo a afetar e ressignificar gêneros já preestabelecidos.

O meio digital caracteriza-se também pelo modo de leitura que engendra de seus interlocutores: a leitura hipertextual (LÉVY, 1999; MODOLO, 2012); e pelo caráter

ativo, cocriador, da atitude responsiva do interlocutor frente ao enunciado digital (OLIVEIRA, 2020; MUSSIO, 2016), aspecto característico da Web 2.0 e das inovações que essa traz para a interação digital.

Ainda, exploramos como todas essas questões que caracterizam o meio digital estão refletidas e refratadas na situação específica do YouTube, no qual os enunciados que compõem nosso *corpus* são produzidos e circulam, a partir de considerações de Mussio (2016) e Oliveira (2020). Observamos que a plataforma também apresenta um excesso de conteúdo, o que gera um universo não totalizável de enunciados de caráter intrinsecamente heterogêneo. Por consequência, novamente identificamos um apagamento de fronteiras entre enunciados de diferentes gêneros discursivos e esferas da atividade humana, gerando enunciados cujos objetivos discursivos estão mesclados, mas necessariamente incluem a retenção do interlocutor, o engajamento, medida do “sucesso” da interação na rede.

Após esse estudo do meio digital enquanto meio de produção, circulação e recepção de enunciados, com destaque para o YouTube e suas particularidades, passamos a nos aprofundar na videoaula enquanto modalidade de enunciado nativa digital. Tomando por base as considerações de Bakhtin (2016 [1952-1953]; 2016 [1959-1961]) sobre os gêneros do discurso e seus processos de formação, transmutação e reacentuação, visávamos responder à seguinte pergunta: a videoaula é um gênero próprio, separado do gênero aula presencial, ou apenas sua transposição, sua atualização, para o meio digital?

Para responder a essa pergunta, primeiramente buscamos delimitar o lugar da videoaula na esfera educacional, contrastando-a com o gênero aula presencial (EHLICH, 1986), bem como com a cadeia discursiva de gêneros educacionais assíncronos e/ou à distância que precedem a videoaula (OLIVEIRA, 2020; DAGA *et al.*, 2010), desde suas formas iniciais, ainda analógicas, até a entrada da esfera educacional no meio digital.

A partir dessa retomada, determinamos que há um processo de adaptação, modificação e ressignificação do gênero aula presencial para modalidades a distância, o qual sofre uma ruptura com a entrada no meio digital, momento em que se torna necessário estabelecer uma outra forma de interação entre professor e alunos. Tal ruptura é suficiente para caracterizar os gêneros educacionais digitais como distintos dos analógicos, incluindo a aula presencial, e não apenas resultado de sua transposição ou atualização para um novo meio.

Dentre esses diversos gêneros educacionais digitais, está a videoaula, a qual consideramos como um *gênero discursivo próprio* que, não obstante possuir em sua memória discursiva ecos desse processo histórico de diferenciação da aula presencial, evolui de maneira independente de seu predecessor por meio do diálogo com diferentes enunciados, gêneros e esferas que o meio digital possibilita.

Assim, levando em consideração as proposições de Camargo, Garofalo e Coura-Sobrinho (2011), Mussio (2016) e Oliveira (2020), apresentamos nossa definição do gênero videoaula: enunciados *verbivocovisuais* (PAULA; LUCIANO, 2020) de intenção *educacional* produzidos com o intuito de circulação no *meio digital* nas quais há necessariamente a *interação assíncrona* (fruto de seu diálogo com uma cadeia discursiva de formas de educação a distância) *entre professor e alunos*.

Ainda, a mudança do meio presencial para o digital afeta e altera: as linguagens e modelos com que o gênero dialoga (MORÁN, 1995); as relações dialógicas estabelecidas entre professor e aluno – e desses com o objeto de conhecimento; e, ainda, as intenções discursivas do sujeito-autor para o enunciado, bipartidas entre a intenção didático-pedagógica e a dimensão comercial.

Além disso, dentro do gênero videoaula, identificamos diferentes subgêneros, como a videoaula youtubiana, a qual caracterizamos, em diálogo com Mussio (2016) e Oliveira (2020), como um subgênero específico de videoaulas que circulam no YouTube e fazem parte da educação não formal (Marandino, 2008; Pastor Homs, 2001). Pela sua situação de produção e circulação, a videoaula youtubiana é caracterizada pelo diálogo que estabelece com gêneros e esferas distintas, incorporando deles aspectos, elementos e características sempre em prol da novidade e do diferente, com o objetivo de gerar o interesse do interlocutor e visibilidade em meio à concorrência.

Assim, as videoaulas youtubianas constituem, para nós, as representantes ideais desse gênero, ao manifestar de modo claro o entrecruzamento entre elementos de diferentes gêneros e esferas, os quais mediam e transformam a relação entre professor e aluno, bem como desse último com o objeto de conhecimento. Em nosso *corpus*, essa questão se manifesta pelo entrecruzamento entre os movimentos do humor e da didatização, objetos de nossa pesquisa.

Adentramos, então, em uma exploração teórico-metodológica do primeiro desses objetos, o movimento do humor. Para tanto, partimos das considerações bakhtinianas

sobre o riso enquanto fenômeno discursivo-cultural capaz de mobilizar em torno de si diversas formas culturais (a cultura cômica popular), linguísticas (a linguagem carnavalesca típica), de gêneros discursivos diversos (dos ritos carnavalescos à literatura paródica), bem como um sistema próprio de imagens (o realismo grotesco), tudo em torno de um princípio central comum: a força libertadora e transgressora da mundivisão cômica, capaz de gerar uma segunda realidade, livre das amarras e imposições do mundo oficial.

Nesse capítulo, também fazemos uma distinção entre dois termos de significado e utilização próximos ao do “riso”: entretenimento e humor. Com relação ao entretenimento, apoiamo-nos em Coan (2012) para compreender o embate entre sentidos subjacente ao signo “entretenimento”: de um lado, sua concepção como uma característica da cultura humana, que se aproxima em partes da teorização de Bakhtin sobre o cômico; de outro lado, uma interpretação mais próxima ao que o autor chama de deformação do grotesco, uma vez que este é colocado em serviço dos meios de produção e seus mecanismos específicos.

Em seguida, debatemos o termo humor, o qual aparece em Bakhtin para se referir a uma das formas reduzidas do riso, isto é, um dos resquícios do riso medieval que mantém somente o seu aspecto negativo, sem o lado positivo e regenerador que conferia ao último sua ambivalência característica. A tal concepção, contrapomos o trabalho de Possenti (2007; 2018) sobre o humor contemporâneo, definido pelo autor como um produto do trabalho com a linguagem.

Exploramos no capítulo as semelhanças entre essas linhas teóricas que nos permitiram traçar pontes entre ambas, ao ver no humor bakhtiniano uma proposta para o que seria o humor atual, resquício da cultura cômica medieval, e, em Possenti, uma exploração e caracterização desse humor atual. Assim, ao traçarmos tal relação entre o humor em ambas as teorias, conseguimos fazer uma ligação entre o alcance máximo das descrições de Bakhtin sobre fenômenos do riso historicamente situados e os fenômenos contemporâneos, tais como os observados no nosso *corpus*.

Ainda a partir do cruzamento entre essas teorias, assumimos que não podemos afirmar com certeza que há ou não ambivalência cômica em todas as formas contemporâneas do riso; em vez disso, propomos que, ao olharmos a ocorrência de fenômenos ligados ao riso em nosso *corpus*, devemos ter em mente que, mesmo que esses não possam ser identificados imediatamente com as formas medievais do riso descritas

por Bakhtin, podemos pensar em como estas últimas ressoam nas formas languageiras e culturais da atualidade.

Em seguida, abordamos o problema de como analisar o humor em termos discursivos, levando em consideração a diversidade de fenômenos do riso que Bakhtin abarca e descreve ao longo dos textos lidos. Tecemos, então, uma reflexão, com auxílio de outros autores contemporâneos que interpretam o riso bakhtiniano, como Vale (2012), Gruda (2011) e Discini (2006), a partir da qual assumimos que o humor se manifesta linguístico-discursivamente por diversas formas que não se excluem entre si – seja como tom, seja como tema, seja como projeto discursivo, seja de forma estilística, etc. – e, mais importante ainda, em diversas situações de fala.

Assim, consideramos que todos os pontos de vista identificados no pensamento bakhtiniano, bem como os trabalhos de Vale (2012), Gruda (2011) e Discini (2006), entre diversos outros, são *complementares*, ao apresentarem diferentes visões sobre elementos linguístico-estilísticos que caracterizam *enunciados e gêneros tipicamente humorísticos*.

Contrapomos, então, gêneros tipicamente sérios a enunciados e gêneros tipicamente humorísticos, cujo objetivo discursivo é o divertimento do interlocutor, por meio da proposição de um espaço para além do mundo oficial que pode ser empregado tanto para reaproximá-lo com o universo capitalista dos meios de produção (dando-se aí o entretenimento enquanto indústria cultural que Coan (2012) menciona), quanto para afastá-lo ainda mais, rumo à crítica e, em última instância, à subversão dos gêneros e formas sérios e monotonais.

Tendo estabelecido o lugar do humor na cadeia discursiva, passamos, então, a diferenciar enunciados/gêneros cujo objetivo primário é o humor e enunciados/gêneros que apenas incorporam alguns elementos humorísticos com intuítos específicos (e estratégicos), sem que isso mude seu objetivo primário – é o caso do nosso *corpus*, o qual encontra-se em uma esfera que não é associada geralmente ao humor, a esfera educacional, mas, ainda assim, apresenta elementos humorísticos em sua materialidade.

Para entender a presença de elementos humorísticos em enunciados e gêneros não tipicamente humorísticos, propomos a existência, na atualidade, de um movimento de diálogo essas duas instâncias sociodiscursivas semelhante ao que Bakhtin nomeia “carnavalização”. No contexto atual, propomos uma leitura desse conceito como uma modalidade de relações dialógicas entre gêneros humorísticos e gêneros sérios para, por

meio da apropriação de certos gêneros, sistemas imagéticos ou mecanismos linguístico-discursivos, conferir ao enunciado sério um efeito similar ao obtido pelo discurso humorístico (liberdade, transgressão de padrões etc.) e, com isso, atingir determinado efeito em seu enunciado, como, por exemplo, apelo popular. Definimos, então, o movimento do humor como uma carnavalização presente nos enunciados de videoaula e que se materializa pela entrada de elementos, gêneros, valores e imagens tipicamente humorísticos em um gênero da esfera educacional.

Ainda, nesse capítulo, fizemos uma retomada de diferentes modos em que os enunciados e gêneros tipicamente humorísticos influenciam e afetam especificamente os gêneros da esfera educacional. Notamos, primeiramente, um gradativo aumento da influência e trânsito entre essas duas cadeias discursivas, movimento que é cada vez mais reconhecido e institucionalizado, constituindo, inclusive, estratégia intencional de captação e sedução do aluno-interlocutor, convencendo-o a se engajar na interação de ensino-aprendizagem. Por outro lado, abordamos diferentes perspectivas sobre a função do emprego de elementos tipicamente humorísticos em enunciados educacionais, variando de visões positivas (ENGRACIO, 2008) a negativas (PARIS, 2013) e, ainda, perspectivas mais críticas (LARA, 2018).

Munidos dessas considerações sobre o riso e o humor enquanto fenômenos discursivos, bem como da definição que elaboramos para o movimento do humor, passamos a analisar os enunciados que compõem o nosso *corpus*, com o objetivo de identificar, nesse primeiro momento, como o movimento do humor se materializa na concretude dos enunciados em todos os níveis de sua composição.

Em nossa análise de ambas as videoaulas que compõem nosso *corpus*, identificamos, de modo semelhante, a presença do movimento do humor em todos os níveis de composição do enunciado. Ao mesmo tempo, encontramos também algumas diferenças entre as duas videoaulas analisadas que nos permitiram observar o objeto de análise a partir de mais de uma materializações possíveis.

A partir de nossa análise, passamos, então, a tentar responder as seguintes perguntas: o movimento do humor identificado nessas videoaulas dialoga com o riso caracterizado por Bakhtin? Ou, ao contrário, estamos realmente diante do humor enquanto resquício da força ambivalente e crítica da cultura cômica medieval? E o que

podemos concluir sobre esse movimento de apropriação de elementos humorísticos pelo gênero videoaula?

Por um lado, reconhecemos que o movimento do humor atravessa ambas as videoaulas (embora de modos distintos), transformando em objetos do riso aspectos diversos da esfera educacional: o aluno-interlocutor, o professor (e sua relação com o aluno), o objeto do conhecimento, o espaço da sala de aula – todos sofrem modificações ao serem revisitados e reacentuados ou, ainda, ressignificados pela perspectiva humorística.

Nesse sentido, o humor conserva-se como uma potente força refratora da atividade humana, capaz de (re)tomar determinado gênero ou esfera, bem como as experiências e avaliações sobre eles correntes na “consciência social de uma dada coletividade” (MEDVIÉDEV, 2012 [1958], p. 56) e abordá-los sob um novo olhar, distinto daquele já estabelecido na vida social e que se aproxima da projeção utópica dessa mesma coletividade com relação ao que desejariam na versão “ideal” (ou idealizada) desse mesmo gênero ou esfera.

No caso da videoaula, são tomados como objetos a esfera educacional e seus gêneros, com ênfase no gênero aula presencial. Esses são alvo de rebaixamento e destronamento, o que permitiria aos alunos-interlocutores acessarem-nos e se apropriarem de seus elementos para, pela mescla com aspectos advindos de sua própria vivência social e discursiva, construir o que acreditam ser a “aula ideal”. Nessa “segunda vida” educacional utópica, dominam a liberdade, a cumplicidade e a horizontalidade na relação entre professor e aluno; os objetos de conhecimento são abordados de maneira leve, despreocupada, descontraída e, até mesmo, divertida e engraçada; o espaço da aula não é institucionalizado e, por isso, é flexível, adapta-se ao do aluno-interlocutor – enfim, o aluno, que antes ocupava a extremidade inferior da hierarquia educacional, estando subordinado à instituição escolar e ao poder socio-hierárquico do professor em sala de aula, passa a poder decidir sobre o próprio processo de aquisição de conhecimento.

No entanto, ressalta-se que o sujeito-autor da videoaula não é o próprio aluno e, nesse sentido, a carnavalização da esfera educacional materializada nos enunciados não pode ser uma expressão da inversão de papéis hierárquicos e, conseqüentemente, da libertação do aluno para manifestar sua própria visão da aula ideal. Diferentemente, o sujeito-autor da videoaula adota essa perspectiva carnavalizada para atender a objetivos discursivos próprios, que passam por aspectos econômicos e comerciais, mesmo se tratando de um programa de caráter público (abordaremos essa questão mais adiante).

Nesse sentido, consideramos, então, que o riso presente na videoaula possui traços vestigiais do riso carnavalesco, ambivalente, crítico e revolucionário descrito por Bakhtin no contexto medieval. No entanto, esses traços não podem ser senão resquícios, uma vez que o emprego do humor não se dá como recurso de liberação, de extravasamento, de ultrapassagem de limites e regras impostas por aqueles que ocupam a posição socio-hierárquica inferior da esfera educacional; o humor, de outro modo, é empregado por um determinado sujeito-autor como instrumento para satisfazer esse grupo de indivíduos, cativando-os e seduzindo-os a “consumir” o enunciado como um produto da indústria cultural – similarmente às acepções críticas do entretenimento descritas por Coan (2012).

Não podemos, então, identificar esse movimento do humor presente nas videoaulas analisadas ao riso popular medieval bakhtiniano, uma vez que ele está mais próximo do entretenimento como ferramenta subordinada a fins mercadológicos, comerciais e econômicos – objetivos que, retomando Bakhtin (2010 [1965]), deformam o grotesco. No entanto, não podemos deixar de reconhecer que, mesmo que o uso do humor não seja de origem ambivalente, questionadora e revolucionária, seus efeitos possuem resquícios dessas potencialidades do riso, ao apresentarem ao aluno uma segunda possibilidade de gêneros educacionais que, por não se subordinarem a uma situação institucionalizada, são flexíveis para “negociar seus termos”, readaptarem-se e adequarem-se a uma nova configuração discursiva que agrade a ambos os lados da interação de ensino-aprendizagem.

Resta-nos entender qual a percepção social do riso manifesta pelas videoaulas analisadas: o humor é visto como equivalente ao sério, ou como inferior? Há de fato mesclas entre humor e seriedade nas videoaulas, ou esses dois movimentos convivem de maneira paralela, mas não se misturam?

Para tanto, adentramos agora o segundo objeto de nossa pesquisa: o *movimento da didatização*, o qual definimos como um movimento de inserção de elementos de didaticidade em todos os níveis de composição do enunciado. Para tanto, baseamo-nos na *didacticité* desenvolvida e trabalhada por autoras do grupo de pesquisa CLESTHIA – *axe sens et discours* (antigo CEDISCOR), como Moirand (1993; 2002a), Mortureux (1993) e Cicurel (1993). Ainda, propusemos uma leitura em chave bakhtiniana dessa noção de didaticidade e sua distinção com relação aos discursos didáticos, baseando-nos nas reflexões de Ehlich (1986) e Corsino (2015).

Assim, voltamos ao nosso *corpus* para analisar as videoaulas agora com foco no movimento da didatização. Para tanto, no âmbito da *construção composicional*,

observamos as articulações composicionais (BAKHTIN, 2010 [1924]) e as relações que travam entre si para estabelecer a didatização do objeto de conhecimento. No *conteúdo temático*, analisamos qual a avaliação social (MEDVIÉDEV, 2012 [1928]) por trás das escolhas e recortes feitos pelo sujeito-autor do objeto de conhecimento apresentado, a partir de uma orientação social que inclui a intenção de didaticidade, bem como outros objetivos discursivos. Por fim, com relação ao *estilo* do enunciado, analisamos a materialização da didaticidade na conjunção entre recursos verbais e audiovisuais, incluindo a relação entre entonação expressiva e gestos na fala dos interactantes; além disso, verificamos aspectos da orientação social (VOLÓCHINOV, 2019b [1930]) do enunciado ao analisarmos as relações dialógicas travadas entre os participantes da interação sincrônica da videoaula, bem como deles com o interlocutor presumido.

Conforme realizamos nossa análise, verificamos que o movimento de didatização estava, de fato, presente em todos os níveis de construção de ambos os enunciados estudados, entre os quais foram identificadas semelhanças e diferenças.

Tendo em vista o panorama do funcionamento da didaticidade em ambos os enunciados analisados nos três níveis de sua construção, podemos propor respostas para perguntas de ordem geral sobre o movimento da didatização em nosso *corpus*: as videoaulas em questão são de fato discursos com didaticidade ou só efeito de didaticidade? Quais os graus e formas de didaticidade encontrados? Quais os traços situacionais, funcionais e formais que definem a didaticidade nesses enunciados? Como o contrato didático interage com o contrato de informação midiática nas videoaulas? Que relação esses enunciados estabelecem com a cadeia discursiva de enunciados e gêneros educacionais com que convivem?

Primeiramente, a análise nos retornou uma resposta positiva à primeira pergunta: há, de fato, didaticidade nos enunciados de videoaula analisados, uma vez que a intenção de didaticidade permeia todos os níveis de sua construção. Ela é apresentada logo nos elementos introdutórios da videoaula, como a vinheta e, no caso da videoaula de 2019, a *thumbnail*, de modo que, ao clicar para assistir ao vídeo, o aluno-interlocutor demonstra sua concordância em engajar no contrato didático proposto – a qual, no entanto, também pode ser anulada por ele a qualquer momento, caso ele escolha não assistir ao vídeo até o final.

Essa é uma das consequências da transposição feita pela videoaula do discurso de sala de aula do meio presencial para o digital: agora, é o aluno quem controla quando, onde e como se dará sua recepção do enunciado educacional. Entra aqui a preocupação

da videoaula com os dois elementos principais que caracterizam o contrato de informação midiática de Charaudeau (2005): credibilidade e captação.

Primeiramente, a videoaula deve estabelecer sua credibilidade enquanto fonte de informações e de construção de conhecimento, com vistas a obter a confiança do aluno-interlocutor em engajar no contrato didático. No entanto, não basta que o enunciado prove ser confiável: é necessário que ele também deixe claro ao aluno-interlocutor a sua pertinência com relação aos seus objetivos discursivos particulares, isto é, que a construção de conhecimento que propõe é compatível com o que o aluno espera e busca – no caso, o conjunto de conhecimentos necessários para prestar o ENEM. Além disso, deve se provar uma fonte completa de informações e, portanto, bastante e suficiente para os objetivos do aluno-interlocutor, para que ele escolha assistir a essa videoaula e não a outra que melhor o atenda.

Ao mesmo tempo, a captação do aluno-interlocutor é um ponto essencial da videoaula, estando ligada diretamente ao objetivo discursivo maior de seu sujeito-autor: a obtenção de engajamento. Nesse sentido, é necessário tanto convencer o aluno a decidir assistir à sua videoaula (em detrimento de outras), quanto captar seu interesse e atenção para que ele se mantenha engajado e não pare de assistir ao vídeo.

Portanto, temos uma primeira questão que particulariza a didaticidade materializada nas videoaulas, de ordem situacional: sua produção situada no meio midiático e, mais especificamente, no meio digital. Essa alteração é fundamental, uma vez que influencia os objetivos discursivos assumidos pelos enunciados em questão: a intenção didática torna-se secundária em relação à obtenção de engajamento, que está ligada a propósitos comerciais por trás da elaboração do enunciado pelo sujeito-autor.

Nesse sentido, é necessário levar em consideração quem é o sujeito-autor dessas videoaulas: a TV Escola, dirigida pela Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto – uma organização social que, à época de produção dos enunciados, estava vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC); ao mesmo tempo, ela possui caráter de empresa privada, ainda que sem fins lucrativos¹²⁰.

Há, portanto, uma mescla entre interesses de ordem privada e pública na própria constituição desse sujeito-autor, a qual é refletida e refratada no *Hora do ENEM* enquanto conjunto de enunciados. Por um lado, há o interesse da transmissão nacional de conteúdo educacional, de modo a atingir o máximo de estudantes possível; por outro, para manter-

¹²⁰ Cf. Amaral (1998).

se competitiva no mercado, a Roquette Pinto deve levar em consideração qual o retorno de suas ações educativas, o que inclui a produção de um programa como o *Hora do ENEM*.

Assim, mesmo tendo um caráter público, não podemos descartar a existência de interesses mercadológicos que orientam os objetivos discursivos na produção das videoaulas em questão. Isso pois, ao produzir enunciados e os fazer circular dentro de uma rede social monetizada como o YouTube, o sujeito-autor TV Escola ou, ainda, a Roquette Pinto, os insere na mesma lógica de concorrência que determina todos os outros enunciados de videoaula ali inseridos: a luta pela captação e engajamento do interlocutor, buscando seduzi-lo e convencê-lo a consumir uma videoaula (no sentido de um produto mercadológico) em detrimento das demais.

O retorno desse engajamento, para além da questão financeira (ainda que não se possa falar em lucro nesse caso), está no aumento dos indicadores do canal (número de visualizações, de inscritos, de curtidas em vídeos, etc.), o que leva a um ganho de visibilidade que faz com que as videoaulas do canal tenham mais chances de ser sugeridas em resultados de pesquisa na plataforma do YouTube. Além disso, os indicadores de um canal estão relacionados com a percepção avaliativa que os interlocutores têm de sua credibilidade e sua relevância, de modo que um aumento desses números levaria subsequentemente a um aumento de público.

E quem é esse interlocutor a quem as videoaulas do *Hora do ENEM* analisados se dirigem? Em princípio, dado o gênero videoaula, os interlocutores presumidos dos enunciados são os estudantes que querem prestar ENEM ou outros vestibulares semelhantes. No entanto, encontramos também outro interlocutor não presumido pelo gênero: o professor de Língua Portuguesa interessado em aperfeiçoar sua formação e sua metodologia de ensino.

Com isso, o enunciado cria diferentes *comunidades virtuais* de aprendizagem, nos termos de Lévy (1999), isto é, conjuntos plurais e heterogêneos de indivíduos que estão unidos pelo objetivo discursivo que partilham (a obtenção de determinado objeto do conhecimento) ou, ainda, o campo aperceptivo que possuem em comum.

Ao fazer esse recorte, o sujeito-autor pode fazer presunções mais precisas sobre seu interlocutor. No caso dos alunos-interlocutores, por exemplo, é possível supor sua faixa etária (principalmente adolescentes), sua ocupação principal (majoritariamente os estudos, uma vez que ainda estão na escola ou saíram recentemente), bem como algumas de suas possíveis percepções avaliativas, as quais incluem: as preocupações e anseios que

possuem sobre o ENEM; o modo como veem e valoram os objetos de conhecimento abordados, positiva ou negativamente; e, ainda, qual seria sua percepção avaliativa sobre as vivências escolares que possuem.

Nesse sentido, as videoaulas analisadas orientam-se pela pressuposição de que essa percepção seria negativa, isto é, que o interlocutor presumido a quem elas se dirigem não necessariamente gosta ou concorda com o modo como os enunciados e gêneros escolares se dão. Como anteriormente abordado, essa percepção negativa pressuposta é usada pela videoaula para alavancar-se como uma melhor alternativa, com vistas a convencer o aluno-interlocutor a engajar com o enunciado. Interessa à videoaula, portanto, contribuir, ainda que de maneira velada, à percepção avaliativa negativa da aula presencial que ela pressupõe já existir para que ela, então, seja percebida positivamente pelos seus interlocutores.

Esse movimento inversamente proporcional entre as percepções avaliativas da aula presencial e da videoaula ocorre mesmo tendo em mente que, conforme apontamos anteriormente, a videoaula não se propõe como substituta à aula presencial, e sim como um complemento, da ordem da revisão ou do esclarecimento adicional. Isso pois, por um lado, a exposição dos objetos de conhecimento se dá de maneira superficial, uma vez que se pressupõe que os alunos-interlocutores já teriam tido acesso àquele conhecimento pelas aulas presenciais; por outro lado, o enfoque assumido pelas videoaulas em questão não é a construção de um conjunto de conhecimentos enciclopédicos gerais para a formação sociocultural do indivíduo, como na aula presencial, e sim a construção de conhecimentos tanto enciclopédicos quanto metadiscursivos suficientes para que o aluno tenha sucesso no ENEM, um objetivo pragmático, portanto.

Adentramos, então, aspectos de ordem *funcional* da didaticidade presente nos enunciados analisados. Nesse sentido, encontramos uma diversidade de formas e graus de didaticidade, dependentes, ainda, do interlocutor a quem ela se direciona. No caso dos professores de Língua Portuguesa, os quais são inscritos no enunciado de 2019 pela professora em sua abordagem dos objetos de conhecimento, a didaticidade assume um caráter “duro”, de instrução, orientação e referência, aproximando-se inclusive do discurso-espelho proposto por Moirand (1993).

O direcionamento da didaticidade da professora a tal grupo de interlocutores nessa videoaula não está presente no outro enunciado analisado, em que o foco repousa exclusivamente nos alunos que vão prestar ENEM. No entanto, se retomarmos as características e os objetivos discursivos da TV Escola (cf. TV ESCOLA, 2023) enquanto

sujeito-autor do enunciado em questão, podemos considerar que a presença de orientações metadiscursivas relacionadas à conduta e à metodologia do professor de Língua Portuguesa na fala da professora reflete e refrata os objetivos discursivos gerais do sujeito-autor TV Escola, os quais englobam não só a contribuição para o ensino básico como também a formação continuada de professores.

Com relação a tal objetivo discursivo, é possível questionar o próprio sucesso que o enunciado teria ou não obtido. Isto é, até que ponto o professor de Língua Portuguesa é beneficiado e auxiliado pelo enunciado e as informações nele contidas? O enunciado da videoaula contribui de fato para a formação continuada de um professor que o assista? São questões que abrem espaço para aprofundamentos subsequentes da análise nesse viés mais específico.

Já com relação à didaticidade direcionada ao aluno-interlocutor, também encontramos momentos de orientação metadiscursiva que representam, novamente, uma didaticidade mais “dura” e direta, relacionada à construção de um SABER FAZER, de um DEVER FAZER/DEVER NÃO FAZER e até de um FAZER FAZER relacionados à resolução do ENEM. Nesse sentido, o exame é abordado enquanto um enunciado que possui um sujeito-autor com intenções discursivas próprias; a didatização dirige-se, então, à conscientização do aluno com relação à natureza discursiva do exame para que, a partir desse reconhecimento, o aluno possa adotar estratégias de abordagem e resolução das questões, de maneira rápida e eficaz.

Outro momento da didaticidade presente nos enunciados analisados é a construção do conhecimento empírico e enciclopédico, durante a qual o aluno-interlocutor é inscrito materialmente no enunciado, na maioria dos casos, enquanto um *terceiro* à interação sincrônica ou, ainda, pela referência indireta, generalizada, que se confunde com o apresentador ao representar o papel de aluno como contraparte sincrônica da fala da professora.

O direcionamento da fala diretamente ao aluno-interlocutor ocorre em outros momentos e de modo mais restrito e concentrado, o que vai de encontro com o caráter dialógico do meio digital proposto por Thompson (2018). Nesse sentido, podemos questionar até que ponto os enunciados analisados realmente beneficiam-se das *affordances* ou possibilidades que o meio digital disponibiliza para o estabelecimento de interações dialógicas entre indivíduos espacial e temporalmente afastados¹²¹.

¹²¹ Uma primeira tentativa de interpretação desse problema foi realizada em Silva (2022), a partir da análise de outra videoaula do *Hora do ENEM*.

Assim, identificamos, em ambos os enunciados analisados, diferentes graus e formas de didaticidade de acordo com o grupo de interlocutores a quem a construção de conhecimento se dirige. É necessário ressaltar, no entanto, que nos momentos em que a didaticidade assume um caráter mais incisivo, verifica-se também a presença de estratégias de atenuação desse direcionamento mais direto. Seja pelo abrandamento do peso socio-hierárquico associado à posição social da professora, seja pelas escolhas lexicais que transformam uma ordem em uma recomendação ou conselho, nota-se a preocupação do sujeito-autor da videoaula com relação à orientação social do enunciado.

Assim, ambas as videoaulas buscam estabelecer continuamente um contrato didático em que as tensões advindas da diferença socio-hierárquica são substituídas por uma relação de proximidade, intimidade e informalidade entre professor e aluno, o que é materializado continuamente pelos traços *formais* da didaticidade presentes nos enunciados. Ao longo de ambos os enunciados, identificamos diversos exemplos da abordagem que a videoaula faz dos objetos de conhecimento, baseada em um viés informal, descontraído e descomplicado, livre de tensões e preocupações.

Aqui, o movimento da didatização encontra o movimento do humor nas videoaulas analisadas. Ao estabelecer o humor, ou a descontração, como um aspecto da abordagem dos objetos de conhecimento e do contrato didático assumidos pelo enunciado, verifica-se um emprego do humor na didatização por um viés utilitário, voltado a um objetivo discursivo específico: atrair o aluno-interlocutor, captar sua atenção e interesse e, com isso, gerar engajamento.

Isso por conta da separação observada entre os momentos de humor e de didatização em ambos os enunciados, o que faz com que o riso ou o humor não tenham um papel relevante no modo como os objetos de conhecimento principais abordados pela videoaula são tratados, ao mesmo tempo em que a didatização, nos momentos humorísticos, não aborde o objeto de conhecimento principal da videoaula, resumindo-se a orientações e revisões pontuais.

Ainda, a aparição do humor nas videoaulas vem associada à valoração da abordagem prática, facilitada e direta que é proposta pelos enunciados com relação aos objetos de conhecimento. Há, portanto, uma interrelação entre o humor e a didatização materializados nos enunciados, cuja função é projetar a imagem da videoaula como uma fonte de conhecimentos que seria prática, útil e confiável, facilitando a rotina de estudos do aluno, ao mesmo tempo em que seria divertida, agradável e descontraída, de modo que

o aluno sinta vontade em assistir à videoaula e engajar no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, concluímos que há entrecruzamentos complexos entre os movimentos de humor e didatização que perpassam todos os níveis de construção das videoaulas analisadas e que estão relacionados a aspectos fundamentais do gênero – como a sua situação de produção, circulação e recepção, o seu sujeito-autor, o seu interlocutor presumido, a situação social imediata e o horizonte ideológico amplo em que se insere.

Concluimos, ainda, que o movimento do humor presente nas videoaulas em questão não possui o caráter revolucionário, ambivalente e carnavalesco do riso estudado por Bakhtin, uma vez que seu emprego, nos enunciados analisados, está relacionado a objetivos discursivos pragmáticos do sujeito-autor que o deformam, aproximando-o do conceito de entretenimento como indústria cultural como aponta Coan (2012).

Exemplo disso é a tendência, observada principalmente na videoaula mais recente, à *espetacularização* tanto da figura da professora quanto do enunciado como um todo. Tal apontamento dialoga com os resultados de Lara (2018) que aponta para uma tendência à criação de *aulas-show*, nas quais todos os seus componentes são potencializados ao máximo em função do apelo ao aluno-interlocutor, que não só receberá aquele enunciado como o *consumirá*, no sentido comercial. Nesse sentido, o enunciado deve ser construído tendo em mente, como objetivo discursivo principal, a captação do interesse e da atenção do seu interlocutor alvo para, então, passar ao objetivo discursivo secundário – a construção de conhecimentos.

Ressaltamos, no entanto, que essa tendência, observada por Lara (2018) e da qual encontramos indícios também em nossa pesquisa, não necessariamente vincula a relação entre humor e didatização a um caráter sempre comercial. Isso pois, como Bakhtin aponta, mesmo as formas vestigiais que derivam da cultura cômica medieval possuem resquícios de sua força carnavalesca; nesse sentido, mesmo que o emprego do humor que encontramos em nossa pesquisa seja feito em função de um objetivo pragmático, ele ainda é capaz de fazer questionar o que está estabelecido e prover um segundo mundo, uma segunda vida para além das definições institucionais nas quais o aluno pode se refugiar quando desejar.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. 5. ed. São Paulo: Global, 2009.

ADAM, J.-M. Description. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions Du Seuil, 2002. p. 164-168.

Agência Senado. *Sistema S*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 01 jun. 2020.

AMARAL, L. H. Primeira OS, fundação agora quer competir no mercado. *Folha de São Paulo*. São Paulo. 01 mar. 1998. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc01039815.htm>. Acesso em: 15 set. 2023.

AMÉRICO, M. A produção de conteúdos audiovisuais educacionais interativos para TV digital. In: INTERCOM - CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. *Anais [...]*. Santos: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007. p. 1-15. Disponível em: https://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/lista_area_NP-AU.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

ANECLETO, U. C. Formação de professores e ação educativa na era da cultura digital: algumas reflexões. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 4, n. 8, nov. 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i08.477. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/477>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ARAÚJO, A. D.; MOURA LOPES, P. H.; ALBUQUERQUE SOUSA, M. A. A webaula sob a perspectiva da multimodalidade: uma análise de uma aula digital de espanhol para ensino a distância. *Revista da Anpoll, [S. l.]*, v. 51, n. 2, p. 175–186, set. 2020. DOI: 10.18309/anp.v51i2.1385. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1385>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BAKHTIN, M. O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1924]. p. 13-70.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1965].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953]. p. 11-69.

BAKHTIN, M. O texto na linguística, na filosofia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1959-1961]. p. 71-107.

BAKHTIN, M. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo

Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2017 [1970-1971]. p. 21-56.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio: Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].

BAKHTIN, M. Sobre a pré-história do discurso romanesco. In: BAKHTIN, M. *Teoria do Romance III: o romance como gênero literário*. Tradução de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2019 [1965]. p. 11-63.

BAPTISTA, E. *O sinal de vídeo: linhas, campos e quadros*. Disponível em: <http://www.fazendovideo.com.br/artigos/o-sinal-de-video-linhas-campos-e-quadros.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BARBOSA, M. MEC usou dados falsos para fechar TV Escola, diz direção em nota. *Congresso em Foco*. [S.l.]. 15 dez. 2019. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/educacao/roquette-pinto-contesta-weintraub-mec-misturou-numeros-para-confundir-o-povo/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BONINI-ROCHA, A. C. *et al.* Satisfação, percepção de aprendizagem e desempenho em vídeo aula e aula expositiva. *Ciências & Cognição*, v. 19, n. 1, p. 47-57, mar. 2014. Disponível em: <https://cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/871>. Acesso em: 24 mar. 2023.

BORBA, M. C.; OECHSLER, V. Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 391-423, jul. 2018. <http://dx.doi.org/10.3895/rbect.v11n2.8434>. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/8434>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BORGES DE CARVALHO, B.; ROMANO PACÍFICO, S. M. Argumentação e autoria nas videoaulas do CMSP para o Ensino Fundamental I durante a pandemia. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, [S. l.], v. 24, n. 1, p. 66-82, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/42796>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*, Niterói, v. 1, n. 20, p. 47-62, mar. 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRAIT, B. Do que rimos com Bakhtin? In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C.; FRANCELINO, P. F. (org.). *Linguagem e conhecimento (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)*. Campinas: Pontes, 2019. p. 43-72.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de setembro de 1996. [S.l.], Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. *Editais Enem 2009*. 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enem>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. *Edital Enem 2011*. 2011a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enem>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. *Edital Enem 2012*. 2012a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enem>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. *Matriz de referência ENEM*. 2012b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. *Edital Enem 2017*. 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enem>. Acesso em: 08 nov. 2021. *Edital Enem 2019*.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/enem>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo da educação básica 2020: resumo técnico*. Brasília: Inep, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 31 maio 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): bases legais*. 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM): Linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Teoria de resposta ao item avalia habilidade e minimiza o “chute” de candidatos*. 22 dez. 2011b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>. Acesso em: 26 mai. 23.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 mar. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Nova temporada estreia com foco na revisão de conteúdos*. 15 abr. 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas->

noticias/33491-tv-escola/75101-nova-temporada-do-hora-do-enem-comeca-nesta-segunda-15-com-foco-na-revisao-de-conteudos. Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *MECFlix*. Disponível em: <http://mecflix.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 out. 2021a.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Senado Federal. *Créditos ou GCs*. Verbete do glossário do Manual de Comunicação da Secom. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/glossario/creditos-ou-gcs>. Acesso em: 19 out. 2021b.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Senado Federal. *Intervalo*. Verbete do glossário do Manual de Comunicação da Secom. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/glossario/intervalo>. Acesso em: 02 dez. 2021c.

CAMARGO, L. D. V. L.; GAROFALO, S.; COURA-SOBRINHO, J. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiun, *Quaestio: Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 79-91, nov. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/690>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CARNEIRO, V. L. Q. Programas educativos na TV: conteúdo pedagógico adequado à narrativa televisual e à fantasia, para uma programação infantil divertida e inteligente, *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 1, n. 15, p. 29-34, ago. 1999. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36860>. Acesso em: 30 ago. 2021.

CARTA CAPITAL. Bolsonaro diz que TV Escola “deseduca” e chama Paulo Freire de “energúmeno”. *Carta Capital*. [S.L.]. 16 dez. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-tv-escola-deseduca-e-chama-paulo-freire-de-energumeno/>. Acesso em: 21 ago. 2023.

CASTILHO, A. T. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2016.

CAVALCANTE FILHO, U. Traces de didacticité dans la vulgarisation scientifique : une analyse dialogique-comparative du discours de *Ciência Hoje* et de *La Recherche*. In: GRILLO, S. V. C.; REBOUL-TOURÉ, S.; GLUSHKOVA, M. (orgs.). *Analyse du discours et comparaison : enjeux théoriques et méthodologiques*. Bruxelas: Peter Lang, 2021. p. 221-245. (Études contrastives, vol. 16).

CHARAUDEAU, P. La télévision peut-elle expliquer ? In: BOURDON, J.; JOST, F. (orgs.). *Penser la télévision : actes du colloque de Cerisy*. Paris: Armand Colin, 2005. p. 249-274. (Collection Médias-Recherches).

CICUREL, F. Pré-visibilité des discours journalistiques : à propos d’un événement-catastrophe. *Les Carnets Du Cediscor*, [S.L.], n. 1, p. 55-76, 1 jan. 1993. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/cediscor.603>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cediscor/603>. Acesso em: 02 nov. 2022.

COAN, E. I. O domínio do entretenimento na contemporaneidade, *Ação Midiática: Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, [S.L.], n. 4, p. 1-16, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/acaomidiatica/article/view/32457>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CORDEIRO, R. S.; MORINI, M. S. C. BNCC e ENEM: possíveis diálogos, *RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*: Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 889-910, set. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/103548>. Acesso em: 08 nov. 2021.

CORSINO, P. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646089>. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-31432015000200399&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 abr. 2023.

CRUZ, E. P. F.; GOMES, G. R. R.; AZEVEDO FILHO, E. T. Discentes nas aulas online e videoaulas durante a pandemia da Covid-19: um estudo de caso na relação tempo x dispositivos eletrônicos. *Research, Society and Development*, [S.L.], v. 10, n. 12, p. 1-13, set. 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i12.20436. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/20436>. Acesso em: 24 mar. 2022.

CUSIN-BERCHE, F. Définition. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions Du Seuil, 2002. p. 156-158.

DAGA, A. C. *et al.* Uma breve revisão histórica do papel das videoaulas na EaD no Brasil, *Working Papers em Lingüística*, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 53-66, maio 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2010v11n2p53>. Acesso em: 23 mar. 2022.

DISCINI, N. Carnavalização. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 53-93.

DURANTE, D. Os usos de "você" como forma de indeterminação do sujeito no discurso de falantes cultos. *Signótica*, Goiânia, v. 28, n. 2, p. 533-556, 2016. DOI: 10.5216/sig.v28i2.35025. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/35025>. Acesso em: 25 maio. 2023.

EHLICH, K. Discurso escolar: diálogo? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 11, p. 145-172, 1986, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636709>. Acesso em: 12 maio 2021.

ENGRÁCIO, H. A. *O humor na educação*. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Comunicação Educacional Multimídia, Universidade Aberta, [S.L.], 2008. Disponível em: https://core.ac.uk/display/61417485?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1. Acesso em: 30 ago. 2021.

FAZENDOVÍDEO. *Frame rate*. Disponível em: <http://www.fazendovideo.com.br/infotec/frame-rate.html>. Acesso em: 17 jan. 2022a.

FAZENDOVÍDEO. *Timecode*. Disponível em: <http://www.fazendovideo.com.br/infotec/timecode.html>. Acesso em: 17 jan. 2022b.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva vigotskiana e as tecnologias, *Coleção História da Pedagogia, Revista Educação*, São Paulo, v. 2, p. 58-67, ago. 2010.

GEEKIE GAMES. *Geekie Games Enem*. Disponível em: <https://geekiegames.geekie.com.br/login>. Acesso em: 31 maio 2020.

GERALDI, J. W. Prática da leitura de textos na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985 [1984]. p. 77-92.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

GERBASE, C. *Cinema: primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

GERBASE, C. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação à distância (EAD). *Logos, [S. l.]*, v. 13, n. 1, p. 68–76, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/logos/article/view/14969>. Acesso em: 8 abr. 2022.

GLUSHKOVA, M. Uma análise comparativa do discurso científico-político-empresarial no Brasil e na Rússia. *ALFA: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 62, n. 3, 2018. DOI: 10.1590/1981-5794-1811-1. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/10439>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GONÇALVES, C. R. *Uma abordagem sociolinguística do uso das formas você, ocê e cê no português*. 2008. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-21012009-152856/pt-br.php>. Acesso em: 15 jan. 2022.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006a. p. 133-160.

GRILLO, S. V. C. A metalinguística: por uma ciência dialógica da linguagem, *Horizontes, [s. l.]*, v. 24, n. 2, p. 121-128, jul. 2006b. Disponível em: <https://www.usf.edu.br/publicacoes/edicoes-exibir/75269316/horizontes+volume+24+numero+02+2006.htm>. Acesso em: 05 out. 2021.

GRILLO, S. V. C. O retrato de Mikhail Bakhtin em sua mais recente biografia russa (2017). In: BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C.; FRANCELINO, P. F. (org.). *Linguagem e conhecimento: (Bakhtin, Volóchinov, Medviédev)*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 15-42.

GRUDA, M. P. P. Uma análise do discurso do humor, *Travessias*, Cascavel, v. 5, n. 1, maio 2011. p. 747-760. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4317>. Acesso em: 15 maio 2021.

JAKOBSON, R. Linguística e comunicação. Prefácio de Izidoro Blikstein, tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 24ª edição. São Paulo: Editora Cultrix, 2007 [1976].

KARAT, M. T.; GIRALDI, P. M. A origem da vida: uma análise sobre a natureza da ciência em um vídeo educativo do YouTube. *Actio: Docência em Ciências*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 58-76, set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/9399>. Acesso em: 24 mar. 2022.

LAMIM-GUEDES, Valdir (org.). *A docência em primeira pessoa*: relatos sobre a educação básica e superior durante a pandemia covid-19. São Paulo: Na Raiz, 2023. Disponível em: <https://editoranaraiz.wordpress.com/2023/06/27/a-docencia-em-primeira-pessoa/>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LARA, M. T. A. *A presença de memes em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa*: relações entre humor e ensino de língua materna em cursinhos pré-vestibulares. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152892?show=full>. Acesso em: 28 ago. 2021.

LES CARNETS DU CEDISCOR. *Informations sur le CEDISCOR*. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cediscor/1554>. Acesso em: 30 nov. 2022.

LEVY, P. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LUIZ, G. MEC lança 'Hora do ENEM', programa de TV e plataforma de estudos, *G1*. [S.l.], 05 abr. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/enem/2016/noticia/2016/04/mec-lanca-hora-do-enem-programa-de-tv-e-plataforma-de-estudos.html>. Acesso em: 07 abr. 2020.

MACHADO, I. Gêneros no contexto digital. In: LEÃO, L. *InterLab*: labirintos do pensamento contemporâneo. São Paulo: Iluminuras – FAPESP, 2002, p. 71-82.

MARANDINO, M. (org.). *Educação em museus*: a mediação em foco. São Paulo: FEUSP, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: REUNIÃO DO GEL - GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO ESTADO DE SÃO PAULO, 50., 2002, São Paulo. *Texto de conferência*. 2002. p. 1-45. Disponível em: http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/RefID/marcuschi-_generos_textuais_emergentes_no_....doc. Acesso em: 23 mar. 2022.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. F. F. As videoaulas e os desafios para a produção de material didático: pensando a docência na educação online. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, v. 4, n. 8, nov. 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i08.447. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/447>. Acesso em: 23 mar. 2022.

MCNEILL, D. *Hand and mind*: what gestures reveal about thought. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D.; LEVY, E.; DUNCAN, S. Gesture in Discourse. In: TANNEN, D.; HAMILTON, H.; SCHIFFRIN, D. (ed.). *The handbook of discourse analysis*. 2. ed. [S.l.]: Blackwell Publishers, 2015. Cap. 12. p. 262-289. (Blackwell Handbooks in Linguistics).

MEDVIÉDEV, P. *O método formal nos estudos literários*: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MODOLO, A. D. R. *Hipertextualidade e relações dialógicas no gênero digital microblog político dos candidatos à presidência do Brasil nas eleições 2010*. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Filologia e Língua Portuguesa, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em:

<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-11042013-125748/pt-br.php>. Acesso em: 02 jul. 2019.

MOIRAND, S. La présence de l'autre comme manifestation discursive d'une intention de « didacticité ». *Cahiers de l'ILSL*, Lausanne, v. 1, n. 2, p. 173-193, 1992. Disponível em: <https://www.unil.ch/clsl/fr/home/menuinst/les-cahiers-du-clsl/consulter-les-cahiers-du-clsl.html>. Acesso em: 01 fev. 2022.

MOIRAND, S. Autour de la notion de didacticité. *Les Carnets du Cediscor*, [S.L.], n. 1, p. 9-20, 1 jan. 1993. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/cediscor.600>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cediscor/600>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MOIRAND, S. Didacticité. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions Du Seuil, 2002a. p. 181-184.

MOIRAND, S. Explication et transmission de connaissances. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions Du Seuil, 2002b. p. 255-256.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula, *Comunicação e Educação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 27-35, abr. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131>. Acesso em: 08 abr. 2022.

MORÁN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 286-290, set. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5775>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MORTUREUX, M-F. Didacticité et discours « ordinaire », *Les Carnets du Cediscor*, [S.L.], n. 1, p. 21-31, 1 jan. 1993. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/cediscor.601>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cediscor/601>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MOTA, F. C. Q.; SANTOS, C. Q.; FONSECA, A. R. O uso das TIC no ensino remoto: entre possibilidades e desafios, o que dizem os docentes? *Educação*, [S.L.], v. 48, n. 1, p. 1-34, jul. 2023. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644467571>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67571>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MUSSIO, S. C. Uma questão de estilo: as singularidades do gênero videoaula youtubiana de escrita/redação científica. In: SIMELP- SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 5., 2015, Lecce. *Proceedings [...]*. Lecce: Università del Salento, 2015. p. 1795-1814. Disponível em: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17935>. Acesso em: 11 ago. 2020.

MUSSIO, S. C. *Videoaulas de escrita/redação científica na internet: um estudo bakhtiniano*. 2016. 342 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137870>. Acesso em: 07 abr. 2022.

MUSSIO, S. C. A constituição do *ethos* discursivo em videoaulas na internet: a figura do professor-apresentador, *Fórum Linguístico*, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 1849-1865, 1 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n1p1849>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2017v14n1p1849>. Acesso em: 11 ago. 2020.

NEGROMONTE, K. K. M.; SILVA, W. M. Uso de videoaulas na divulgação de conteúdos para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. *Revista Letras Raras*, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 287-308, 29 abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v7i1.975>.

OLIVEIRA, L. de. Estratégias de indeterminação do sujeito em línguas românicas. *Revista do GELNE*, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 30–45, 2018. DOI: 10.21680/1517-7874.2018v20n2ID14356. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/14356>. Acesso em: 6 jun. 2023.

OLIVEIRA, L. D. de. *O gênero vídeoaula: deslocamentos e manutenções na cibercultura*. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/5116>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PARIS, L. G. *Nem tudo tem graça: a construção de estereótipos e representações sociais negativas no discurso "humorístico" de professores de cursos pré-vestibulares*. 2013. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras - Português, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PASTOR HOMES, M. I. Orígenes y evolución del concepto de educación no formal, *Revista Española de Pedagogía*, [S. L.], v. 220, n. 1, p. 525-544, set. 2001. Disponível em: <https://revistadepedagogia.org/lix/no-220/origenes-y-evolucion-del-concepto-de-educacion-no-formal/101400009894/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

PAULA, L. de; LUCIANO, J. A. R. A filosofia da linguagem bakhtiniana e sua tridimensionalidade verbivocovisual, *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)*, [S.l.], v. 49, n. 2, p. 706-722, 26 jun. 2020. Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. <http://dx.doi.org/10.21165/el.v49i2.2691>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2691>. Acesso em: 11 ago. 2020.

PCMAG. *Definition of thumbnail*. Disponível em: <https://www.pcmag.com/encyclopedia/term/thumbnail>. Acesso em: 10 nov. 2021.

PEREIRA, J. *et al.* A produção de vídeo como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 4, n. 08, 2018. DOI: 10.31417/educitec.v4i08.565. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/565>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PEREIRA, V. C. Uma proposta de instrumento de roteirização de videoaulas à luz da teoria instrucional e da aprendizagem multimídia. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 178–197, 2017. DOI: 10.17851/1983-3652.10.1.178-197. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16752>. Acesso em: 23 mar. 2022.

PETIOT, G. Hétérogénéités sémiotique et discursive. *Les Carnets du Cediscor*, [S.L.], n. 1, p. 79-93, 1 jan. 1993. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/cediscor.604>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cediscor/604>. Acesso em: 02 fev. 2022.

PETIT, G. Dénomination / désignation. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions Du Seuil, 2002a. p. 163-164.

- PETIT, G. Reformulation. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions Du Seuil, 2002b. p. 490-492.
- PLANTIN, C. Explication. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions Du Seuil, 2002a. p. 251-254.
- PLANTIN, C. Démonstration. In: CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. (org.). *Dictionnaire d'Analyse du Discours*. Paris: Éditions Du Seuil, 2002b. p. 161-163.
- POSSENTI, S. Humor de circunstância, *Filologia e Linguística Portuguesa*, [S. l.], n. 9, p. 333-344, 2007. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i9p333-344. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59787>. Acesso em: 19 março. 2021.
- POSSENTI, S. Entrevista com o professor Sírio Possenti, da Unicamp: por Flavia Regina Mello e Luiz Felipe Andrade. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 19, out - nov. 2014, p. 390-398. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num19/entrevista/palimpsesto19entrevista01.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2021.
- POSSENTI, S. O humor é um campo. In: POSSENTI, S. *Cinco ensaios sobre humor e análise do discurso*. São Paulo: Parábola, 2018. p. 11-40. (Na ponta da língua 25).
- PRÉSENTATION. *Les Carnets Du Cediscor*, [S.L.], n. 1, p. 7, 1 jan. 1993. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/cediscor.599>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cediscor/599>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- QUINTANILHA, L. F. Inovação pedagógica universitária mediada pelo Facebook e YouTube: uma experiência de ensino-aprendizagem direcionado à Geração-Z. *Educar em Revista*, [S.L.], v. 65, p. 249-263, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.50027>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DtqpqKHBLg59MMfQkKZPfZv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- RAPEEPISARN, K.; WONG, K. W.; FUNG, C. C.; DEPICKERE, A. Similarities and differences between "learn through play" and "edutainment". In: AUSTRALASIAN CONFERENCE ON INTERACTIVE ENTERTAINMENT, 3., 2006, Perth. *Proceedings [...]*. Perth: Murdoch University, 2006. p. 28-32. Disponível em: <http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/993>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- REBOUL-TOURÉ, S. Scientificité et didacticité : y a-t-il des traces de discours primaires dans les textes de presse ? *Les Carnets du Cediscor*, [S.L.], n. 1, p. 95-108, 1 jan. 1993. OpenEdition. <http://dx.doi.org/10.4000/cediscor.605>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/cediscor/605>. Acesso em: 29 jan. 2022.
- ROQUETTE PINTO. *Roquette Pinto - Pioneira em comunicação para educar*. Disponível em: <http://roquettepinto.org.br/>. Acesso em: 31 mai. 2020.
- SALDAÑA, P. Ministro despeja TV Escola e encerra contrato com associação, após polêmica com Olavo. *Folha de S. Paulo*. [S.l.]. 13 dez. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/12/ministro-despeja-tv-escola-do-mec-e-encerra-contrato-com-associacao-roquette-pinto.shtml>. Acesso em: 21 ago. 2023.
- SANTANA, C. A. S. C.; SOUSA, A. S. Produção de videoaula e aprendizagem de matemática: uma opção possível? *Com A Palavra, O Professor*, Vitória da Conquista, v.

1, n. 1, p. 01-10, dez. 2016. [Http://dx.doi.org/10.23864/cpp-v1-n1-51](http://dx.doi.org/10.23864/cpp-v1-n1-51). Disponível em: <http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/51>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SANTOS, J. C. L. DOS; ARAUJO, A. S.; FREITAG, R. M. K. Perguntas na sala de aula: uma classificação textual-interativa. *Cadernos de Letras da UFF*, v. 22, n. 45, 30 dez. 2012. <https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.2012n45a478>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43793>. Acesso em: 16 mai. 2023.

SARDÁ, D. N. A análise de discursos comparativa no Brasil: uma reflexão a partir da noção de categoria, *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, [S.L.], v. 16, n. 2, p. 153-177, jun. 2021. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457347892>. Acesso em: 04 out. 2021.

SILVA JÚNIOR, J. M. Utilizando videoaulas, da produção a disponibilização na Internet. *EaD & Tecnologias Digitais na Educação*, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 120–129, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/4048>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SILVA, B. A. A. Entre a ciência e a diversão: análise comparativa de enunciados audiovisuais de divulgação científica e suas formas de diálogo com o público presumido, *Estudos Linguísticos (SÃO PAULO. 1978)*, v. 48, p. 1081-1097, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2250>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, B. A. A. Representações discursivas dos papéis de professor e aluno em uma videoaula no YouTube. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. *et al.* (orgs.). *Estudos do texto e do discurso: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: FFLCH/USP, 2022. p. 134-156. <http://dx.doi.org/10.11606/9788575064429>. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/935>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SILVA, B. A. A.; GRILLO, S. V. C. Novos percursos da ciência: as modificações da divulgação científica no meio digital a partir de uma análise contrastiva, *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, v. 14, n. 1, p. 51-73, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/36377>. Acesso em: 11 ago. 2023.

SILVA, V. L. P.; SILVA, W. M. Conteúdos de língua Portuguesa em videoaulas para o ENEM. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 219-247, jul. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.17851/1983-3652.11.2.219-247>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16802>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 99-114, mar. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/v99rNSNczt6cSRg4D7RTmnr/?lang=pt>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TAVARES, V. S.; MELO, R. B. Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais? *Psicologia Escolar e Educacional*, [S.L.], v. 23, n. 1, p. 1-9, dez. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392019013039>. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37397>. Acesso em: 04 abr. 2022.

THOMPSON, J. B. A interação mediada na era digital, *Matrizes*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-44, 2018.

TIMM, M. I. *et al.* Tecnologia educacional: mídias e suas linguagens, *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, [S. L.], v. 1, n. 1, p. 1-19, fev. 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/download/13627/7695>. Acesso em: 08 abr. 2022.

TUROLLO JÚNIOR, R. Presidente transforma a EBC na ‘TV do Bolsonaro’, com audiência zero. *Veja*, [S.l.], n. 2773, 26 jan. 2022. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/presidente-transforma-a-ebc-na-tv-do-bolsonaro-com-audiencia-zero>. Acesso em: 21 ago. 2023.

TV ESCOLA (Brasil). *Hora do ENEM | Home*. Disponível em: <https://horadoenem.org.br/>. Acesso em: 04 out. 2021.

TV ESCOLA (Brasil). *Hora do ENEM | Todos os episódios - YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLjz11Kvpa9BIyXvdKZIC5N3CMtTJUOp1B>. Acesso em: 04 out. 2021.

TV ESCOLA (Brasil). *Percursos educativos*. Disponível em: <http://hotsite.tvescola.org.br/percursos/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

TV ESCOLA (Brasil). *Homepage do novo site*. Disponível em: <https://tvescola.org.br/>. Acesso em 15 jun. 2023.

TV TROPES. *Sitcom*. Disponível em: <https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/Sitcom>. Acesso em: 03 dez. 2021a.

TV TROPES. *The Teaser*. Disponível em: <https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/TheTeaser>. Acesso em: 03 dez. 2021b.

TV TROPES. *Blooper*. Disponível em: <https://tvtropes.org/pmwiki/pmwiki.php/Main/Blooper>. Acesso em: 17 jan. 2022.

VALE, R. P. G. LINGUA PILEATA: Bakhtin, linguagem do riso e Análise do Discurso, *Inventário*, [S.l.], n. 11, p. 1-17, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/welcome.htm>. Acesso em: 08 abr. 2021.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F. “Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. *Horizontes*, [S.L.], v. 36, n. 1, p. 7-15, abr. 2018. <http://dx.doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.660>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660>. Acesso em: 28 dez. 2023.

VIEIRA, E. A. O.; SILVA, R. C. Videoaula como parte da mediação na aprendizagem. In: XV Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância - ESUD; IV Congresso Internacional de Educação Superior a Distância, 2018, Natal. Educação em rede: construindo uma nova ecologia para a cultura digital. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, 2018.

VIEIRA, J. S.; FEIJÓ, J. R. O. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. *Educação Unisinos*, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 35-43, jan. 2018. Disponível

em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.04>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário I: o que é a linguagem/língua? In: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019a [1930]. p. 234-265.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário II: a construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019b [1930]. p. 266-305.

VOLÓCHINOV, V. Estilística do discurso literário III: a palavra e sua função social. In: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019c [1930]. p. 306-336.

WIKIPEDIA. *Burnt-in timecode*. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Burnt-in_timecode. Acesso em: 17 jan. 2022.

ZANELLA PENTEADO, R.; GUIMARÃES DA COSTA, B. C. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37397>. Acesso em: 23 mar. 2022.

APÊNDICE A - Transcrição conversacional completa da videoaula de 2017:

“Hora do Enem | Gêneros Textuais e uma estudante multifacetada - Ep. 193”

- **Sketch inicial (0:00 – 0:35)**

[cena em plano médio, frontal, mostra AP falando diretamente com a câmera, além de mostrar o cenário atrás dele. O apresentador aparece usando roupas casuais – uma camiseta e uma calça jeans. A trilha sonora é alegre, divertida.]

AP – a Língua portuguesa é CHEIA de normas gramaticais... agora... e se a gente troca o G... por um d?

[corte para cena em close-up, frontal, de AP, porém agora fantasiado, usando um terno, uma peruca e um bigode falsos. O apresentador segura uma apostila nas mãos e alterna entre olhar para a apostila e para a câmera. A trilha sonora torna-se dramática, triste, trágica.]

AP ((fantasiado)) – o::h... dios mío... *[movimento de zoom em AP sabe quando voy decorar TOdo Eso? ((começa a falar mais alto)) [movimento de zoom em AP] jaMÁS... JAMÁ::S... ((finge chorar))*

[volta ao enquadramento da primeira cena, com a trilha sonora de antes.]

AP – PA::ra... QUEM disse que a gramática é pra decorar? ainda MAIS no eNEM... o que o exame quer... é que você saiba APLICAR o conhecimento... e muitas vezes o enunciado ajuda BASTANTE... LEIA o enunciAdo... e roda a vinheta...

- **1º bloco de conversa (1:00 – 2:39)**

[corte para plano médio frontal novamente, com AP e o cenário ao fundo. A trilha sonora é alegre, mas um pouco mais calma que a de abertura.]

AP – HOra do ENEM:: no AR...

[corte para close-up, frontal, de AP, em uma câmera à esquerda da anterior]

[aparece o GC¹²² de AP: “Land Vieira”]

AP - HOje... a gente recebe uma convidada MULLtifacetada... ela é formada em GEologia... estuda CINEMA... e é escritora PREMIADA... essa mistura ((faz gestos de mistura com as mãos)) tem um nome... clara feRRER... ((aponta para a câmera)) JÁ JÁ...

[corte para plano médio frontal de AP na câmera anterior]

AP – PORque antes... a gente começa com nosso esquento CLÁSSICO... Língua portuguesa com a professora VANESSA REIS ((faz gestual de abrir os braços para convidar para entrar a professora, que entra em cena)) seja bem VINda professora MAIS uma vez... tudo bem?

¹²² Segundo Brasil (2021b), GC é a abreviação para Gerador de Caracteres. Também chamado de legenda, créditos ou *lower third*, é definido como “Identificação com nome e cargo ou função dos entrevistados que aparecem na tela de vídeo. Informações em *lettering* com título e tema em debate nas comissões. (TV)”. É o nome também utilizado para o equipamento responsável por inseri-lo em tela.

[

[câmera acompanha em movimento panorâmico PR entrando na cena, em um enquadramento de plano americano, 3/4, em que se vê as costas de AP]

PR – brigada Land tudo bom... e você? ((fala enquanto cumprimenta Land com dois beijos))

AP – tudo bem e você?

PR – a/ bem...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora a gente sabe que... gêneros textuais... é um assunto imPORTantíssimo para o enem... ((gestualiza para a professora demonstrando a obviedade ou a verdade do que afirmou))

[corte para plano americano, 3/4, de PR, em que se vê as costas de AP]

PR – COM certeza...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – NÃO SÓ na prova de linguagens tô certo? ((fala sorrindo e gestualiza para a professora com os braços dobrados de forma a demonstrar cautela))

[corte para plano americano, 3/4, de PR, em que se vê as costas de AP]

[aparece o GC de PR: “Prof.^a Vanessa Reis // Língua Portuguesa – Ser Cidadão”]

PR – tá cerTÍssimo não ERA só na prova de linguagens os gêneros textuais aparecem em todo o eNEM... por exemplo na prova de matemática... cê tem::... GRÁficos ali certo cê tem FÓRmulas...

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de AP, que olha para a câmera e articula as palavras “olha aí” sem nenhum som]

PR - são GÊneros texTUAIS...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - cê tem na prova de hisTÓ::ria geografia na prova de::... huMANas né que a gente chama de humanas ali você tem as iMAGens...

[corte para plano americano perfil de PR e AP, olhando um para o outro]

PR – os textos mais hisTÓ::ricos mais geográficos...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - os GRÁficos geográficos... Todos eles são gêneros textuais...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que acena com a cabeça em concordância, ao mesmo tempo exibindo feição de surpresa e interesse na fala de PR]

PR - E outra coisa...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - é importante você lembrar que o gênero textual ele é ilimitado... tipo cê pode ter... gênero nasCENDO gênero moRRENDO... ((fala sorrindo)) se transforMANDO... ((gestual de movimentar as mãos em ciclo, simbolizando transformação))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que continua acenando com a cabeça e aparenta concentrado em tentar entender a fala de PR]

PR - na época do orKU::t

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - do faMOso VELho MORto orkut... nós tínhamos os scraps por exemplo... os scraps não existem mais... e hoje a gente tem whatsapp... com os me/ com a menSA::gem... tem os seus CÓ::digos seus objeTivos whatsapp... É um gênero textual... té quando hein?... ((sorri))

[corte para plano americano perfil de PR e AP, olhando um para o outro]

PR - nós temos necessida/de do gênero texTUAL...

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de PR]

PR - e por isso que ele vai MUDA::NDO... tão... quando alguma coisa/ é mais necessária ele se cria... ((leva às mãos para seu lado esquerdo)) quando não é mais necessária ele MORre... ((gestualiza como se estivesse empurrando algo para seu lado direito))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora maravilha mas ((aponta para PR)) vamo ver uma quesTÃO?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – claro vamo

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – simBORA... ((esfrega as mãos e vira-se para olhar diretamente para a câmera, indicando-a com as mãos)) roda aí... ((sorri))

- **1º bloco de pergunta (2:39 – 9:19)**

[após transição, entra-se em uma cena de meio primeiro plano frontal de PC, atrás da qual encontra-se uma televisão que transmite uma apresentação de slides controlada por PC. Na tela, há o logo da plataforma Pró-Universidade no canto superior esquerdo, o logo do Hora do ENEM no canto inferior direito e, em diagonal no meio da tela, o texto “LÍNGUA PORTUGUESA – PROFª JOSI MOTTA”]

PC – ((aponta para a câmera e pisca com um olho)) - bora LÁ?...

[PC vira-se para a tela para passar o slide, no qual agora lê-se o texto da questão número 97 do ENEM 2016 (2ª aplicação) do caderno azul.]

PC ((vira-se novamente para a câmera)) – SEGUINTE... A primeira dica É... ((aparece o GC de PC na tela: “Prof.ª Josi Motta // Língua Portuguesa – Pró Universidade”)) LEIA... PRIMEIRAMENTE o enunciado... para DEPOIS... JÁ sabendo o que a questão solicita... fazer a leitura do texto... é uma dica que serve tanto para a prova de LINGUAGENS... como para as de MAIS provas... ((fecha um dos olhos)) vamos fazer/ vamos... seGUI-LA? ((vira-se para a tela para passar o slide)) vamos LÁ

[corte para tela cheia com o enunciado e as alternativas da questão]

PC – PRIMEIRO o enunciado ENTÃO... “O TEXTO apresentado... trata da prisão de um fraudador... que emitia documentos com erros de escrita... TENDO em vista... ((as palavras “assunto, a organização” e “recursos linguísticos” são sublinhadas em vermelho na tela)) o ASSUNTO... a ORGANIZAÇÃO... bem como os RECURSOS LINGÜÍSTICOS... dePREENDE-se que esse texto É... UM... ou é uma...”

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

PC ((vira-se para a câmera)) ((levanta os antebraços, em sinal de pedir calma)) - pera lá... apenas com o enunciado eu ainda não consigo saber o que a questão solicita... ((leva as mãos em direção à tela da televisão)) NESTE caso específico... nós precisamos... PELO MENOS ESPIAR... as ALTERNATIVAS... OBSERVA comigo fazendo uma leitura geral... ((vira-se para a tela))

[corte para tela cheia com o enunciado e as alternativas da questão]

PC – “letra A... conto... letra B... notícia... letra C... crônica...” OPA::

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

PC – SÓ pelas alternativas sem fazer uma leitura completa... nós já sabemos:: o que.. a questão solicita... ela vai trabalhar... com o RECONHECIMENTO do GÊNERO TEXTUAL EMPREGADO... ((franze a testa)) lembra de gênero textual?... é um assunto BASTANTE cobrado na nossa prova de linguagens... ENTÃO:: VALE ATÉ:: conversar um pouquinho sobre ele... antes de irmos... Ao texto da questão...

[PC vira-se para a tela para passar o slide, no qual agora se encontra uma coleção de imagens de enunciados: parte de uma história em quadrinhos, uma propaganda, um endereço de carta, uma receita de bolo, um recorte de horóscopo e parte de uma bula.]

PC – OLHA LÁ...

[passa novamente o slide, revelando um texto sobre as imagens: “Gêneros textuais são textos que apresentam certos traços em comum, características sociocomunicativas definidas por conteúdos, estilo e composição, etc. São os textos orais e escritos que utilizamos nos processos comunicativos diários.]

PC – ((vira-se para a câmera)) GENTE... sempre que nós nos comunicamos... nós utilizamos os tais GÊNEROS textuais... que são os textos aí que apresentam certos ((movimenta a mão de forma circular, indicando a delimitação de um grupo)) TRAÇOS em comum... características como conteúdo:do organizaÇÃO: etCetera... visando... a COMUNICAÇÃO... as pessoas normalmente SÓ nos entendem... porque a gente re/reCORRE... a gêneros... já conhecidos dos processos de comunicação diário...

assim... ((vira-se para a tela e gesticula com as mãos representando todos aqueles textos em tela)) os TEXtos que a gente usa ((volta-se novamente para a câmera)) na nossa VIda PRA se comunicar... são GÊneros... e de acordo... ((vira-se para a tela)) claro... ((volta-se para a câmera)) com a comunicação que eu desejo... ESTabelecer no período... eu vou usar... um gênero... textual... específico... ((levanta ambos os dedos indicadores)) SABENdo DISSo... vamo conversar um pouquinho sobre Todos esses gêneros da questão e principalmente... delimitar QUAL É o GÊnero... DO NOSSO... ((vira-se para a tela e retorna o slide para a tela do enunciado e as alternativas, depois volta a olhar a câmera)) texto de apoio... BELEZA? ((vira-se para a tela rapidamente e depois, de volta para a câmera)) QUE que a gente quer aqui?... LER atentamente buscando ((aponta para a palavra “assunto” na tela)) o aSSUNto... ((aponta para a palavra “organização” na tela)) a ORganização... e ((aponta em direção às palavras “recursos linguísticos” na tela)) a LINguagem... ((passa novamente o slide, voltando à tela com o texto de apoio da questão)) VEM comigo enTÃO?... ATENÇÃO à nossa leitura...

[corte para tela cheia com o texto de apoio da questão]

PC – “fraudador é preso por emitir atestados com Erro de português... MAIS um erro de português leva um criminoso às MÃOS da polícia... desde dois mil e TRÊS... M. O. P. de trinta e sete anos... administrava a empresa... M.M.... que FALSificava boleTINS de ocorrência... carteiras profissionais e atestados de Óbito... TUdo para anular multas de trânsito... ampaRAdo pela documentação fajuta de M. O. P.... um motorista poderia alegar às juntas administrativas de reCURsos de infraÇÕES... que ultrapassou o limite de velociDAde... para levar um paRENte que passou mal... e morreu a caMINho do hospiTAL... o esQUema funcionou até seTEmbro... quando M. O. P. foi indiciado... atropeLARA... a graMÁTica... havia emiTido por exemplo... um atestado de aBRIL do ano passado... e que estava esCRito... aneuRI/... aneuRISma... CE-LE-BRAL... com L no lugar de R... e INSUL::ficiência... MÚltipla de Órgãos... COM UM L... DESnecessário em INSuficiência... além do fato de a expressão médica adequada ser falência... MÚLTIPLA... de ÓRGÃOS... M. O. P. foi indiciado pela seGUNda delegaCIA de divisão de crimes de TRÂnsito... na CASA do acusado em são miguel paulista... ZOna LESTE de são paulo... a poLÍcia encontrou... um COMputador... com modelos de documentos...”

[corte para meio primeiro plano frontal de PC]

PC – VAMOS analisar... nós preciSÁvamos observar o aSSUNto... QUAL é o assunto?... nós temos aqui... um FAto... sendo nos conTAdo cuja função do texto inclusive é a referencial... o que importa é nos... INFORMAR acerca de algo... TEMOS... portanto uma linguagem... objeTiva... IMParcial não há opinião... certo? e há aí... sem dúvida a terceira peSSOA... não há MARcas pessoais... apenas nos... apresentam fatos... certaMente se você CONHECE os gêneros textuais... você já conseguiu eliminar alGU::NS TANtos... por quê? porque nós precisamos de gêneros... que cumpram... com essa função... da refeRêNCia... da funÇÃO REFERENCIAL... da linGUAgem objetiva da linGUAgem direta da linguagem IMParcial... do PREDOMÍNIO do texto NArrativo com passagens... DEScritivas... ((sorri abre os braços em direção à câmera)) não melhorou? agora a gente pode analisar... ((vira-se e passa o slide para a tela com as alternativas)) AS AFIRMATIVAS ((vira-se brevemente para a câmera)) que seguem... ((volta a olhar para a tela)) LETRA A... “TRATA-SE DE UM CONTO porque discute PROBLEMAS ((faz

um gesto mais expressivo, como se marcasse exagero)) EXISTENCIAIS E SOCIAIS de um fraudador...” ((vira-se para a câmera, com as sobrancelhas franzidas)) primeiro que o::... o eixo temático não é esse não há tal análise... e segundo... que TAMBÉM não é a estrutura narrativa do CONto... uma história com princípio meio e fim... que por vezes utiliza até a primeira pessoa do disCU::Rso ou seja é subjetivo... ((faz gesto de negação)) NADA A VER... ((vira-se novamente para a tela)) letra B... “NOTÍCIA... porque relata FATos que resultariam no INDiciamento de um fraudador...” ((vira-se para a câmera)) PER-FEITO... o gênero notícia é diREto... é objeTIvo... e é imparcial não deve... emiTIR uma opinião... sendo assim a função da linguagem é a REFERENCIAL... ou seja... ((vira-se e passa o slide, o que faz um pequeno ícone de câmera, logo da Pró Universidade, subir até cobrir a letra b)) NOTÍCIA... ((volta-se para a câmera novamente)) ERA o gênero em questão... ((aponta para a câmera)) FALta observar... porque que as outras alternativas não estão CERTas... ((aponta novamente para a câmera)) contiNUA COMIGO?... ((vira-se para a tela)) “CRÔNica... porque NArta o impreVISTo que levou a polícia a prender um fraudador...” ((vira-se para a câmera)) se você conhece um POUco o gênero crônica... SABE QUE... até parte de uma situação cotidiana... mas sempre insere a SUBjetividade é o OLHA::R do cronista frente a isso... um texto leve por vezes humorado... não é crônica... ((vira-se para a tela)) A E... “EDITORIAL... porque oPIna sobre asPECTos linGUÍSticos” OPA... ((vira-se para a câmera)) NÃO HÁ opinião... há uma linguagem IMParcial... portanto NÃO É... editorial... ((vira-se para a tela)) E POR FIM... “PIADA porque narra o fato engraçado de um fraudador... descoberto pela polícia por CAUSA de erros de grafia”... ((vira-se para a câmera)) ATÉ é um fato inusiTAdo... porém foi relatado como NÓS já falamos com linguagem imparciAL... é delimitando narrativa... é:: em::... piRÂMide invertida TÍpico da noTÍcia... ou seja apresenta priMEIro os fatos importantes... QUEM fez o QUE... certo?... NÃO É... uma piADA não DEve provocar o riso... deve apenas informar já que a sua função... é a referencial... sendo assim DE FATo... a correta é a LEtra B... UM BEIJO... e até a próxima...

[CENA DE TRANSIÇÃO]

- **2º bloco de conversa (9:20 – 18:20)**

[após transição, entra-se em uma cena de plano americano, em que AP está em posição frontal e PR está em perfil, em direção a AP]

AP – a gente viu a questão noVENTa e SEte da prova de linguagens e códigos... do enem dois mil e dezesseis SEGUNDA aplicação... ah... é do caderno AZUL hein?... ((vira-se para PR)) bom...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP - professora dedicou... BASTANTE TEMpo no enunciado... depois checou as opções de resPOSTa... subliNHOU algumas palavras-CHAVE ((gestualiza com as mãos como se estivesse utilizando um marca-texto))... essa é uma estratégia boa pra fazer o enem?

[corte para meio primeiro plano de PR, ¾, com movimento de zoom na câmera]

PR – com certeza...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que acena com a cabeça em concordância, demonstrando interesse pela feição]

PR – pode perceBER...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - que ela deu... uma atenção especiAL ((aparece GC de PR em tela)) a esse enunciado... o enunciado às vezes parece BO::bo... parece meio desnecessário o aluno

[corte para plano americano perfil de PR e AP, olhando um para o outro]

PR - PUla o enunciado não NUM PUla... Fica no enunciado...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - aLI é que tá o comando da questão... ali é o que TÁ o que que você tem que busCAR nas opções::... a professora di/é/leu o enunciado o enunciado procuRAva... o TEXto GÊnero textual né... QUE TEXTO é esse?... é um CON::to é uma noTÍ::cia... tão aLI tava o comando você vai procuRAR... QUAL é o gênero do texto... NÃO SÓ... procurar o gênero do texto::... “a::h eu vou adivinhar o gênero” não... pelo aSSUN::to... pelos elementos linGUÍsticos... tem essas palavras-CHAVes e depois vem o comando da questão...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((com feição tensa, de preocupação e confusão)) pois é professora falou que tem que identificar ali os gêneros textua::is tudo mais... MAS COMO FAZER ISSO ALI SOB PRESSÃO como IDENTIFICAR?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – com a prática... as pessoas conseguem:: ((gira as mãos uma sobre a outra, como se estivesse desenrolando algo)) né... pegar os macetes dos gêneros... MAS tem umas diquinhas... por exemplo cê vai ler o texto...

[corte para plano americano, 3/4, de AP, com a visão das costas de PR]

PR – aquele texto tá falando sobre o QUE?...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - ele tá contando uma história? ((fecha os olhos e balança a cabeça, como se pensasse nessa possibilidade)) hum... TÁ... tentando convencer o leitor? Se for uma imagem convence o leiTOR...

[corte para plano médio perfil de PR e AP, olhando um com o outro]

PR - ou só dá dica de alguma coisa?... aí você já:: cum/tá...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR- tão tá contan::do se tá contando uma história POde ser um CO::Nto pode ser uma CRÔ::nica...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR - a outra que

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - QUase ninguém consegue pegar porque passa direto ((faz sinal de olhar para baixo rapidamente e apontar para frente e mover a mão para os lados, como se apontasse para um texto de rodapé)) e acho que é porque tá no rodapé ali... pequenininho... é... DAONDE foi tirado...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que está sorrindo e concordando com a cabeça]

PR - aquele texto?... tendeu?...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - QUAL a referÊncia dele? foi tirado de uma/ma... de uma reVISTa? A:: de uma revista pode ser uma noTÍcia um artigo... de opiniÃO um editorIAL... aí cê já... ((estala os dedos com as duas mãos)) mata... foi tirado de um livro? pode ser um CONto uma crônica um romance daONDE aquilo foi tirado...

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – PRA quem tá em CAsa... COmo diferenciar noTÍcia... e editorIAL já que os dois saem do jornal?

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR – é aí/... e os dois têm na opção né fica meio perdido... ó a noTÍcia... ela tem a função

[

AP - isso

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – de CONTAR alguma coisa de NO-TI-CIAR ((PR gestualiza como se separasse as sílabas com as mãos)) algo...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP balança a cabeça em concordância]

PR - já o editorIAL...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ALÉM ((gestualiza girando os dedos indicadores entre si, indicando posterioridade)) dele falar sobre um determinado assunto... ele ainda traz as opiniÕES DO EDITOR... daquela revista ou daquele jornal...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – a situação trazida pelo texto dá vontade de RIR... ((fala quase rindo)) por que que não pode ser a opção E... piada?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – então... a piada... ela tem o OBJETIVO de fazer você rir... A NOTÍCIA não tem isso O ASSUNTO... da notícia é que faz a gente querer rir ((fala quase rindo))...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que concorda efusivamente e ri. Logo depois, corte de volta para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – mas assim... NÃO É o objetivo da notícia... ela não traz elementos TEXTUAIS que fazem você... querer rir... a piada ela vai trabalhar... com ideias às vezes até ABSURDAS... QUE fazem o/leitor... rir... ou então vai trabalhar com determinados elementos linguísticos... JOGO DE PALAVRAS palavras com duplo sentido...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que parece concentrado.]

PR – QUE LEVAM...

[corte de volta para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - o leitor... a achar graça daquilo...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – e onde entram:: os tipos textuais nessa história?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – então... o tipo textual entra na PRÓPRIA estrutura do texto...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP apresenta feição de interesse e balança a cabeça em concordância]

PR - por exemplo...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – se fosse uma HISTÓRIA CONTANDO::do uma história você tem a narrativa... SE... o texto tem a intenção de convencer o leitor você tem o tipo argumentativo... ÀS VEZES é só falando sobre um assunto como a notícia que a gente viu na questão... ((leva as mãos para trás, indicando anterioridade)) ali você encontraria a exposição...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – OU dissertativo-expositivo... ((balança as mãos entre si))

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ou... é/a/... o informativo... cada... cada livro traz um nome mas ali você só EXPÕE... tendeu? se fosse

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP possui feição de concentrado e balança a cabeça em concordância]

PR - por exemplo uma regrinha de jogo...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - ali você tem o injuntivo... tão é a ESTRUTURA ((aproxima as mãos com as palmas em paralelo, indicando estrutura)) do texto os elementos linguísticos PRÓPRIOS daquele

texto... QUE... levam... aquele texto a ser desse determinado tipo... ((levanta o dedo em riste)) mas não esqueça enquanto os gêneros textuais ((aponta para trás, indicando anterioridade)) são... ((balança as mãos no ar)) ILIMITADOS... o tipo ((aponta rapidamente para AP)) ele é limitado... ((leva as mãos para baixo, como se definisse algo)) ((sorri)) não tem muito tipo textual não...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP possui feição de concentrado e balança a cabeça em concordância]

PR – MAioria dos livros pra/... ((com uma das mãos, aponta e percorre os cinco dedos em riste de sua outra mão, representando cinco elementos sobre o qual fala))

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - né... falam desses cinco que eu acabei de citar... ((PR mantém ambos os indicadores em riste, indicando cuidado ou cautela)) tem que fiCAR... liGAdo e não confundir os dois não pode...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – a professora josi também falou que a FUNÇÃO do texto dessa questão é referencial... qual a relação entre gêneros textUAIS... e função de linguagem?

[corte para plano americano 3/4 de PR, com a visão das costas de AP]

PR – tão... todo gênero textual... ele TRA::Z... alGUma função da linguagem...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR - como o texto foi uma noTÍcia...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - você traz aí... uma função que é mais referencial... isso é...

[corte para plano americano 3/4 de AP, com a visão das costas de PR]

PR - tá falando sobre aquele aSSUN::to não tem nenhum/ma...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - figura de linGUA::gem... não tem nenhuma emoÇÃ::O NADA disso...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR - é a função que...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - é estabelecida dentro daquele gênero... CAdA gênero tem um objeTIvo... né... e aí esse objetivo LEva até a função da linguagem...

[corte para plano americano perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - função da linguagem a gente tem a referenciAL que a gente viu agora...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - tem a função emoTIva... que é aqueles textos em primeira peSSO::A... falando mais do EU né... ((gestualiza em sua própria direção)) cê tem... ((faz o sinal de trocadilho, que aqui simboliza um macete ou uma dica)) o uso da primeira pessoa do singular aí... cê tem a função FÁTICA que é o que a gente tá fazendo aqui ((aponta para si e para AP)) ESSE BATE-PAPO...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que sorri e concorda com a cabeça. Logo, retorno ao meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - tem a função conaTIVO-apelaTIVA que é MUIto própria dos aNÚncios... que é te convencer alguma coisa... o TEXto argumentativo tem a função fática... tendeu? e tem a função METALinguística que os alunos meio que se desesperam ((balança os braços))... mas num tem nada de desesperador... ((faz sinal de restrição ou parada)) imagina ((sinaliza a própria cabeça, como se estivesse pensando)) uma MÚsica que FAla SObre... o FAZER da música...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que ergue as sobrancelhas em sinal de surpresa]

PR - né tem uma MÚsica...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ((mimetiza o tocar de um pandeiro)) e o cara tá cantando “como É que eu FAço uma música” ele usa uma MÚSICA... pra falar... como é que ele faz uma música... ((olha para AP com os braços abertos e sorri))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que ri]

PR - tendeu? aí você tem a METALINGUAGEM né

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - esse retorno da própria linguagem a linguagem se autoexplicando...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – PROfessora você falou sobre argumentaÇÃ::O a gente tava falando de gêneros textuA::IS... e a dissertaÇÃÃO explica pra quem tá em casa?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – tão... o ENEM ele costuma... cobrar um::...

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - né na redaÇÃÃO... um tipo dissertativo-argumentativo... e a gente SE CONFUNDE acha que é gênero

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ((balança as mãos em negação)) mas não é gênero... ((aponta para frente, dando ênfase)) é o TIPO textual... é meio redundante cê dizer “Olha escreva”

[corte para plano americano, 3/4, de AP, com a visão das costas de PR]

PR – “um texto dissertativo-argumentativo...” porque disserTAR é escrever... né é um TEXto corrido...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - e argumentaTIvo... é você DAR arguMENTos... DAdos FATos opiniÕES... sobre algum assunto... então é um tipo textual... é aquele TIpo que você vai

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR – DEFENDER... né... u/um/... um determinado ponto de vista...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – PROfessora aproveitando que você TÁ AQUI então vamo dá uma ajuda pra quem tá preocupado com redação tambÉM?... bom quais são os marcadores textuais que TÊM que TÁ numa dissertação?... ((sinaliza balançando os braços em sinal de negação e arregala os olhos)) e OUtra quais que não DEvem estar de forma alguma?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ((faz sinal de trazer algo para si)) vamo começar ((estende o braço fazendo sinal de afastar algo de si)) por aquilo que ((entonação mais sussurrada, com qualidade vocal mais baixa)) NÃO PODE...

[

AP (off screen) – ((ri)) é...

PR – ((com as mãos juntas, como se implorasse)) POR favor enCArecidamente...

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - não usa primeira pessoa do singular NÃO... não que ((dá um passo para trás e ergue as mãos enquanto fala)) “AH ((pitch vocálico alto)) não POSSo usar”...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – não é porque quando a gente usa primeira pessoa do singuLAR a gente tende a dar um pouquinho da... do NOsso né... do EU A::cho EU SE::I EU ACREDITO... ((franze a testa e faz sinal de parada)) não usa NÃO... eVIta...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, já seguido pelo corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - usa sempre a terCEIra peSSOA do singuLAR... ISSO É... CÊ num vai ter que... falar sobre um determinado asSUNto?... ah vamo falar da/da::... dos problemas do trânsito do rio de janeiro...

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - então você fala sobre O ASSUNTO... TRAta sobre O ASSUNTO...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - que aí você vai obrigatoriamente uSAR... os VE::Rbos... os proNomes... TU::do na terceira pessoa do singular... tem que tomar cuidado tamBÉM... CO::M aqueles marcadores que fazem ligação ((junta os dedos indicadores, sinalizando paridade)) entre as paLA::vras entre as oraÇÕES... que você coME::ça... nos paRÁgrafos... evita começar parágrafo com MAS poRÉM todaVIa... são marcadores enjoados... que você aCAba...

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - como eles são opositivos ((voz adquire aspecto de risada)) você escreveu TUdo lá em CIma e aí cê usa um MAS...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - cê QUEbra tudo que cê escreveu antes...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que sorri]

PR - EVI::TA... ((voz adquire um tom de conselho, cautela))

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - evita contar hisTÓria também na PROva... JÁ que é um gênero dissertativo-argumentaTIvo... NÃO É NARRATIVO... tão num CONta história NÃO...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que concorda com a cabeça e parece concentrado]

PR - e pra você...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - ter uma dica assim... ((fala enquanto bate repetidamente a lateral da mão na palma da outra mão)) “BEM então Isso eu tenho que fazer”... imagina assim um JOgo ((gestualiza como se jogasse em um controle de videogame ou em um console de videogame portátil)) né que você vai passando de FAse...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que sorri e concorda com a cabeça]

PR - O argumento...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - é quando você DÁ opinião sobre alguma coisa... e as pessoas tendem a confundir COM... “eu dou a MIInha opinião” e “eu dou Opinião”...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que sorri e concorda com a cabeça, seguido por corte de volta ao meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - você consegue DEFENDER sua opinião com DA::dos... com FA::tos... não?... tão cuidado com a SUA ((aponta para AP)) opinião... aGOra... sobre aquele aSSUNto... em si... cê consegue DEFENDER um ponto de vista sobre aquele assunto...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR - com dados com FAtos?...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ((entonação de empolgação)) CONSEGUE?... ÓTIMO então vai por ESSE caminho... porque argumentação é isso...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((sorrindo)) maravilha professora... VOLTANDO a gêneros textuA::IS TI::pos... PROfessora aquela pergunta que não pode faltar quando que a gente aprende tudo isso?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – então... desde que a criança ENTRA na escola... ela já tá aprendendo gênero... ela tá ali... conversando com um coleGUInha ela tá aprendendo...

[corte para plano americano perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR - o DIÁlogo... ((faz gestual como se virasse páginas de um livro)) ela tá lendo aqueles livrinhos

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - cheios de fiGUra? figura não deixa de ser um gênero textuAL tão desde cedo... mas assim ela não SABE que tá aprendendo... ((faz gesto de ênfase com as mãos)) GÊNERO TEXTUAL... com essa/... né com esse nomezinho... ela vai aprender i::sso... LÁ:: pro se::xto sétimo ano

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP balança a cabeça em concordância.]

PR – do fundamental...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – os tipos textUAIS... já consegue no sexto sétimo oitavo nono esse/... ele já começa a ver já... os tipos textuA::IS TALvez com esse nome talvez não depende muito da didática... agora... funções da linguagem que a gente viu? isso ele vai ter no ensino médio

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ENTÃO professora POde dar aquele conselho de MESTre pra quem quer saber um POUco mais sobre o assunto?

[corte para plano americano 3/4 de PR com visão das costas de AP]

PR – é... tem que ler... ((trilha sonora animada começa e aumenta gradativamente)) é o meu conselho de sempre... leia... MUITO...

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR – LEM::bra que a prova do enem é uma prova composta de MUItas leituras...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora... MUIto obrigado pela sua presença MA::IS uma vez...

[

[corte para plano médio perfil de AP e PR, olhando um para o outro]

PR – NA::da foi um prazer

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

- **Bloco de descontração – entrevista com estudante (18:20 – 23:19)**

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

[corte para close-up frontal de AP. Aparece em tela o GC de AP. Trilha sonora animada, mais próxima de rock]

AP – você já pensou que uma geóloga pudesse receber um prêmio em literatura?... OU FAZER CINEMA?... ué NÃO? ((olha para a tela com feição de estranhamento ou incredulidade))... mas hoje a gente recebe... a escritora estudante de cinema da UFF... CLARA FERRER... pra contar a história dela pra gente...

[corte para plano médio, 3/4 de AP, que está localizado à direita do quadro, apontando para o lado esquerdo, por onde entra CO]

AP – Seja bem VINDA CLARA... tudo bem?

[

[entra CO, indo em direção a AP, que estende os braços para recebê-la]

CO – brigada tudo bem ((possui linguagem corporal e entonação de timidez, ri, e AP ri também))

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

AP – ((entonação exagerada, com pitch vocálico bem alto)) que história é essa...

[corte para plano médio perfil de AP e CO, olhando um para o outro. Trilha sonora começa a diminuir até sumir]

AP – você... É escritora... E faz cinema...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP - já fez geologia... como assim? ((pitch vocálico alto)) ((balança os braços e apresenta feição de confusão))

[corte para plano americano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

[aparece GC de CO, em que se lê “Clara Ferrer – Escritora e estudante de cinema”]

CO – é... ah eu sempre escrevi tipo desde de... na verdade desde antes de aprender a escrever eu...

[corte para close-up de AP, 3/4, que olha com surpresa e acena com a cabeça em concordância]

CO - ditava pra minha mãe escrever poesias

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

CO - pra mim assim...

[corte para close-up de AP, 3/4, que sorri e ergue as sobrancelhas em sinal de surpresa]

CO - e:: nunca encarei isso como profissÃO

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

CO - pra mim era uma coisa que eu fazia na minha vida tipo respirar e andar...

[corte para close-up de AP, 3/4, que sorri e concorda com a cabeça]

CO - foi chegando a época de vestibula::R...

[corte para meio primeiro plano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

CO - eu... queRIa fazer alguma coisa relacionada... a criAR a:: escrevER mas::... não me identificava com comunicação:: nem letras... tinha muita vontade de cinema mas tinha MEDO... porque eu sabia que era um mercado difícil... EU NÃO SEI a geologia surgiu::...

[corte para close-up de AP, 3/4]

CO - me parecia interessante porque...

[corte para plano americano perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

CO - você viaja MUIto você entende como o mundo funciOna eu tinha essa curiosidade...

[corte para close-up de CO, 3/4]

CO - foi um curso muito legal de fazer... ((clique dental))... MA::S quando eu entrei pro mercado:: num SEI... não me identificava... aí:: eu vi a/a/ vi que eu não tava satisfeita

[corte para close-up de AP, 3/4, que sorri]

CO - e achei que eu precisava... mudar de rumo...

[corte para close-up de CO, 3/4]

CO - e aí fui pra ciNema...

[corte para meio primeiro plano perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

CO - eu sempre... vi muito filmes::...

[corte para close-up de CO, 3/4]

CO - escrevia já/ brincava de escrever roteiro e...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – e agora você ganhou MENÇÃO HONROSA com aMOres MONStruosos... no prêmio RIO de literatura... Como você decidiu participar do concurso?

[corte para plano americano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

CO – é::... eu... acho que foi algum amigo... que me marCOU em alguma chamada pro concurso... tipo no facebook... porque meus amigos sabem que eu escrevo... ((AP ri))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que ri e concorda com a cabeça]

CO – e::... é eu vi o edital

[corte para plano americano, 3/4, de CO, com visão das costas de AP]

CO - eu vi que:: eu tinha material que se encaixava no que eles tavam pedindo eu não tinha nada a perder... não custava nada então:: eu manDEI... e...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

CO - MAS MUIto:: sem pretensão nenhuma...

AP – e como foi a emoÇÃO de RECEBER o PRÊMio?

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO – foi muito BOM porque::... ((coloca o cabelo atrás das orelhas)) escrever é um trabalho muito solitário né... e::... eu acho que enquanto você escreve muitas vezes você não TEM noção se você tá fazendo alguma coisa:: BOA:: que:: que valha a pena que valha aquele tempo...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que olha de forma concentrada e concorda com a cabeça]

CO – e é acho que o reconhecimento é importante...

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO - por esse lado assim de você perceber que você tá/tá investindo::... em algo válido assim...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – e você SAbe se tem muitas muLHEres recebendo PRÊ::mios com literaTUra?

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO – é:: e/sim in::clusive... é uma coisa que SEMpre me PERguntam em entrevista assim... e:: por exemplo esse prêmio que eu participei... tinham quatro categorias... e delas TRÊS foram:: de/pru muLHEres...

[corte para plano americano perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

CO – e acho que em outras áreas t/isso no ciNEma a gente... tá evidenciando MUITO

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO – trabalho de mulheres acho que:: a gente tá numa onda boa... nesse sentido... é importante ((ri)) [

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ah que BOM ((ri)) ((junta as mãos como se em agradecimento)) que bom que bom... E:: no cinema? tem ganhado muitos prêmios?

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO – é:: eu:: eu s/... estudo ainda tô na faculdade eu... fiz alguns pequenos projetos individuais que... GAnhei

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que abre mais seu sorriso e ergue as sobrancelhas]

CO - pequenos prêmios aqui e ali

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO - agora recentemente eu ganhei o edital... PRA cinema universitário pra realizar o meu... ((olha para cima e balança as mãos, representando que está pensando)) seGUNdo terCEIRO curta metragem... mas é... coisas pequenas ((ri))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((ri)) e já tem o PRÓximo:: LIVro na MENte? ((gesticula com as mãos ao redor da cabeça))

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO – é:: eu... eu tô SEMpre escrevendo... então sei lá... tem sempre uma/ coisas novas:: e acho que... em algum momento VAI vai nasCER um livro novo...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – e QUAL foi o LIVro que MAIS te INSPIROU a SER escriTOra hoje?

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO – é::... acho que:: é bem impossível escolher um... e acho que tanto:: com cine/o que me atrai tanto em cinema quanto em literatura é que você... você lê um livro você vê um filme que te faz sentir muita coisa e você acha que... quer fazer com que as pessoas sintam aquilo também...

[corte para plano médio perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

CO – um:: pra... pra que eu SEMpre VOLto quando eu tô sem:: inspiração::

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO - ou quando eu tô um pouco desiludida é... gabriel garcía marquez assim que::... acho que... INSTIGA minha imaginação...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – QUAL é o CAMINHO pra quem quer ser escritor?

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO – é::... é/ eu acho que n/... não tem um caminho... assim... DEFINIDO é::... inclusive acho que essa é parte do motivo não/ não ter investido SÓ em literaTURa de eu ter tentado ir pro ciNEMA... pra outras coisas... tem muito a ver com sorte... é:: e acho que... com trabaLHAR MUIto e com entender... que você QUER fazer aquilo que você preCISA fazer aquilo... é:: TALVEZ seja uma coisa que você só devesse fazer se você sente que precisa... e:: é eu sinto que eu preciso e eu... escrevo MUIto eu... entendo meu esTIlo e... É isso

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – e pra quem tá aí:: estuDANdo... e treiNANdo pra escrever PRO ENEM?

CO (offscreen) – uhum

AP – ((qualidade vocal mais grave, fala mais baixo)) QUAL É A DICA?

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4. Trilha sonora tecnológica começa a aumentar.]

CO – eu acho que é principalmente também se conhecer e saber qual o seu ponto forte assim... porque por exemplo eu... eu passei bem... em dois vestibulares pra

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que olha e acena com a cabeça]

CO - cursos difíceis... eu tive sorte porque eu sempre li muito

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO - eu tenho muita cultura geRAL eu... leio RÁpido eu interPREto bem então isso me ajudou muito no enem que é uma prova muito voltada pra isso... MA::S::... nem todo mundo gosta de ler ((sorri))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que balança a cabeça em concordância]

CO - tanto assim e::...

[corte para meio primeiro plano de CO, 3/4]

CO - eu acho que É Isso é/é... conhecer... se conhecer não ficar nervoso:: é mas também não ficar... CALmo deMAIS::... se cuidar mesmo... e saber... o que você é bom

[

AP – o níve/

[corte para plano médio perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

AP – o nivelzinho de tensão aí faz::

[

CO – é bom

AP – é bom né ((gargalha))

[

CO – pra ficar acordado

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, em que AP gargalha olhando para a câmera]

[corte para plano médio perfil de AP e CO, olhando um para o outro]

AP – clara MUIto obrigado... ((estende os braços em direção a CO)) não tem nem como agradecer a sua presença PARABÉNS...

[

CO – ah... brigada você ((segura as mãos de AP e ri))

AP – muita sorte nos seus projetos futuros...

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

- **Encerramento (23:20 – 24:12)**

[corte para close-up frontal de AP, que fala com a câmera]

AP – viu SÓ?... LER... pode abrir VÁrios horizontes... fique ligado... e leia DE TUDO pra fazer uma BOA redação E PROva de língua PORTuguesa... ((aponta para a câmera rapidamente)) aTÉ a PRÓxima...

[corte para plano geral do cenário. Trilha sonora continua. Animação de créditos aparece. Na marca de 24:00 a tela muda para os créditos de agradecimento a patrocinadores e produtores, com os logotipos em destaque, aparecendo o apoio do SESI, com subtítulo “Iniciativa da CNI – Confederação Nacional da Indústria”; posteriormente a produção pela TV Escola, com o subtítulo “O canal da educação”; em seguida, pela Roquette Pinto Comunicação Educativa; por fim, o logotipo do Governo Federal (versão do Governo Temer), com o escrito “Ministério da Educação” à esquerda]

APÊNDICE B - Transcrição conversacional completa da videoaula de 2019: “Texto Publicitário com Assonilde Negreiros | Língua Portuguesa no Hora do Enem - Ep. 533”

- **Sketch inicial + Vinheta (0:00 – 0:54)**

[plano médio frontal, em que AP é visto atrás da bancada (que o cobre até o quadril), olhando e falando para a câmera. AP está de camiseta simples e bermuda verde. Trilha sonora de fundo é alegre e animada.]

AP – HO::RA do ENEM no AR...

[há uma pausa na cena, sobre a qual aparecem efeitos visuais que remetem à televisão analógica, como a estática, o ruído e o símbolo de pausa no topo da tela. O vídeo é, então, “rebobinado”.]

AP – HO::RA do ENEM no AR... e hoje o nosso papo é sobre LÍN/ ((o vídeo se repete sobre si mesmo, como se houvesse “travado na reprodução”)) sobre LÍN/sobre LÍN/sobre LÍNgua portuGUEsa...

[corte para meio primeiro plano de AP, frontal, em câmera à esquerda da posição de vídeo anterior do apresentador, AP apresenta feição de confuso e irritado.]

AP – o:: O produÇÃO... ((entonação de irritação, como se fosse dar uma bronca)) ((efeito sonoro de disco arranhado (*record scratch*, em inglês. Em seguida, essa mesma cena se repete mais duas vezes, como se o vídeo estivesse enroscado e repetindo um mesmo trecho))) o:: O produÇÃO... o:: O produÇÃO...

AP – ((pitch vocálico alto)) QUE QUE tá acontecendo aí hein?... ow palhaÇAda é essa?... w/ ar/((mesmo efeito de repetição))ar/ar/aRRUma esse neGÓcio pfa/por faVOR que a gente vai entrar no AR...

[corte para nova cena em meio primeiro plano, 3/4, em que um personagem (doravante PE), interpretado pelo próprio apresentador, é visto de lado na sala de edição, mixando a gravação de AP. PE possui um boné virado para trás, uma camiseta simples, óculos escuros e um casaco em seu colo.]

AP (visto pela tela do computador de PE) – oh/

[PE ri enquanto aperta um botão e pausa o vídeo antes que AP possa falar. Estala os dedos – sinal comum quando se está pregando uma pegadinha. PE ainda aperta outro botão, soltando o vídeo mas mudando a definição das cores no vídeo de AP.]

AP – o para com I::sso::

[PE aperta outro botão e faz a resolução de cores voltar ao normal, enquanto gargalha]

AP – PARA... tra/... ta travando tudo PORQUE?...

PE – ((rindo e olhando para a câmera)) AI... eu posso fazer isso o dia inTEIro... ((ri)) mas quer saber?... vo:: roDAR a viNHETA...

[PE aciona uma manivela e a imagem na tela de seu computador muda para a vinheta, à qual ele assiste agora. Ouve-se a música padrão da vinheta e logo a imagem é cortada para exibir a vinheta em tela cheia.]

• **1º bloco de conversa (0:55 – 4:19)**

[plano médio frontal, em que AP é visto atrás da bancada, olhando e falando para a câmera. Trilha sonora de fundo é animada, próxima a um rock.]

AP – HO::RA do ENEM no AR pra falar de ((aponta rapidamente para a câmera)) LÍngua portuGUEsa...

[corte para meio primeiro plano de AP, frontal, em câmera à esquerda da posição de vídeo anterior do apresentador.]

AP – PERDEU algum episódio?... NÃO preCIsa ficar triste é só acessar nosso canal... ((aparece na tela o GC com o link para o canal de YouTube da TV Escola)) YOUTUBE ponto com... BARRa tv esCOLa... NÃO ESQUECE de se inscreVER...

[corte para plano médio frontal com AP atrás da bancada, ainda direcionando-se à câmera]

AP – E::LA DIsse que ia voltar... E VOLTOU professora... ASSONILDE NEGREIROS por gentileZA... ((AP vira-se e estende os braços para receber PR, que entra pelo lado esquerdo do vídeo)) e aÍ::

[

PR – VOLTE::I... o::

[

[corte para close-up, 3/4, de PR]

AP – tudo bem?

PR – tudo BEM::

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – é isso aí BEM VINDA MAIS uma vez professora

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4, que acena com a cabeça em agradecimento e faz sinal de coração com as mãos em direção a AP. Logo em seguida, corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – muito obrigado pela presença...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – MUIto obrigada:: estou aqui honRAda...

AP – ((ri))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

[aparece GC de AP em tela: “Land Vieira”]

AP – PROFESSORA... vamo lá... VOCÊ... de IMPERATRIZ no maranhão ((AP aponta repetidamente com as duas mãos para PR)) VAle reforçar isso VOCÊ GOSTA ((AP aponta para si)) eu gosto também...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – CLARo...

AP – é ISSO aí...

PR – CLARo... ((agita as duas mãos para baixo em sinal de reforço a cada palavra)) imPERATRIZ MARANHÃO... UEMA UEMA SUL...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. PR vira-se para a câmera e acena com as duas mãos.]

AP – ((apontando para PR)) é isso aí

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – PROFESSORA...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4, que concorda com a cabeça. Logo em seguida, corte de volta para meio primeiro plano de AP]

AP – COmo tá a preparaÇÃo... DOS seus alunos PRO ENEM?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

[aparece o GC de PR: “Profª. Assonilde Negreiros / Redação – Imperatriz/MA”]

PR – enTÃO... estamos no RITmo... no FOCO de DOMINGO a domingo... SIMULADOS...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

PR - OfiCInas de mateMÁTica OfiCInas de redaÇÃo... monitoRIA de ciências da natuREZA...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - e é RITMO é FOCO é eNEM... É buscando MAIS para que ele SEJA MAIS... sempre...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora qual é a maior dificuldade do pessoal quando

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

AP - o assunto é LÍNGUA PORTUGUESA?

PR – NÃO SÓ língua portuguesa...

[corte para plano americano, 3/4, de PR, com visão das costas de AP]

PR - POSSO dizer que em TODAS as Áreas do conhecimento mas vamos DELIMITAR FILTRAR para... ((faz gesto de puxar algo para si, enquanto sorri e olha para AP))

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

AP – ((imita o gesto de PR)) ((entonação irônica, puxando para a brincadeira)) LÍNGUA portuGUE::sa ((ri))

[

PR – é:: né... tem que puxar para o meu LA::do... ((AP ri)) leitura...

AP – leiTURa?

PR – leitura

AP – é a PRINCIPAL dificuldade?

PR – É a principal dificuldade...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - LER... e entenDER... o que se pede... e isso... falando sério aGora...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. AP acena a cabeça em concordância o tempo todo.]

PR – em TODas as áreas do conhecimento... alguns não conseguem abstraIR essas ideias de uma questão de matemática isso é... ((aponta para cima com as duas mãos, como se fosse chamar atenção para um ponto)) BRASIL HEIN?... em TOdo o brasil...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – o MAIOR desafio... NOsso... profeSSOres de língua portuGUEsa... é realmente fazer com que hoje os nossos aLUnos... BUSquem cada vez mais... LER... e entenDER... o que leem...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – a sei... professora o nosso papo hoje... é sobre ((AP faz gestual de ênfase)) TEXTO PUBLICITÁRIO... O QUE os estudantes PRECISAM saber sobre o assunto?

[corte para plano americano, 3/4, de PR, com visão das costas de AP]

PR – como nós estamos falando ((PR fala olhando para câmera)) de LEITURA ((volta a olhar para AP))... é:: ((PR movimenta as mãos de forma circular)) ler os/ entender os vários GÊneros textuais...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP acena a cabeça em concordância a todo o momento]

PR – e o texto publicitário é um deles...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro.]

PR - o desaFIO... algo MUIto re/ recorrente no ENEM::... e vestibulares de uma maneira gerRAL... e é uma ((PR sorri)) paiXÃO falar sobre texto publiciTÁ::rio... eu GOSTo...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4. PR sorri.]

PR – e NÓS professores precisamos mostRAR ao aluno... o quanto ((PR faz repetidos sinais de aspas com as mãos até a palavra ‘saber’)) ele precisa saber... ((PR sinaliza para o lado, como se estabelecesse algo em uma posição à sua esquerda)) LER... e:: ((PR gira as mãos entre si)) trabalhar também esse processo da ((PR faz repetidos sinais de aspas com as mãos enquanto fala a próxima palavra)) REDAÇÃO... ((PR sinaliza agora para a direita, como se apontasse algo)) de um texto publicitário

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4.]

AP – perfeito... PROFESSORA... o texto publicitário tem ((AP sinaliza o número um com a mão)) SÓ UMA função? ((enquanto faz a pergunta, AP apresenta um semblante de dúvida e confusão))

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4.]

PR – NÃO... LÓgico QUE... ((PR move as mãos da esquerda para a direita acompanhando a palavra ‘predominantemente’)) predominantemente a função é o quê?... ((PR faz gestual de cima para baixo a cada termo, dando ênfase a cada um)) DOMINAR... PERSUADIR... CONVENCER... MA::S ele::... ((PR gira as mãos entre si em sentido anti-horário, simbolizando a ação de trazer algo)) TRAZ como pano de fundo...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro.]

PR - OUTRAS FUNÇÕES... até podemos ((PR faz gestual movimentando as mãos de forma alternada, para simbolizar a ação de mesclar)) MESCLAR... fazer a correlação com funções da linGUagem... é:: às vezes o texto publiciTÁ::rio... pode trazer... ((PR olha para cima como se pensasse)) um efeito de::...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4.]

PR – ((PR volta a olhar para AP sorrindo e move as mãos em frente ao corpo como se representasse algo grande)) EMOÇÃO també::m... ((PR faz novamente o gesto de ‘grandiosidade’)) de paiXÁ::O... é:: ((PR gira as mãos entre si, sorri e fecha um dos olhos)) há muitos mistérios na ((PR faz repetidos sinais de aspas simples ao longo da próxima palavra)) REDAÇÃ::O... de um texto publicitário

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4.]

AP ((apresenta a testa e sobrancelhas franzidas, dando-lhe uma feição de dúvida. Com uma mão aberta a frente e, com a outra, acerta seus dedos da mão aberta a cada item que lista)) PERSUADI::R... INSTIGA::R... EDUCAR... ((AP move as mãos em frente de si)) pode ser também?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4.]

PR – SIM:: com cerTEza essa questão de... ((PR, com as mãos esticadas e de lado, faz um movimento de cima para baixo em sua frente, como se estabelecesse um ponto)) MUDAR ((repete o movimento anterior, mas agora um pouco à direita do anterior, mimetizando a ordem escrita dos termos de sua fala)) de comportamento... ((PR gira as mãos entre si)) o verbo comando aí que é a ((PR gira os dedos à sua frente ao pronunciar um termo mais especializado)) INTENCionalidade

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro.]

PR - discursiva... do texto publicitário... como... fato é?... mudar o comportamento do?... ((aponta na direção de AP)) receptor...

AP – perfeito...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP ((direciona a mão para sua direita, onde se encontra a área de resolução de perguntas))
Bora pra QUESTÃO professora?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – ((aponta para AP)) bora LÁ

- **1ª pergunta (4:20 – 8:16)**

[CENA DE TRANSIÇÃO, com trilha sonora animada]

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. Trilha sonora vai sendo reduzida até sumir]

AP – Tá... questão cento e vinte e TRÊS do enem dois mil e dezesseis caderno azul segunda aplicação... professora ((aponta a mão para PR, como se cedesse a palavra a ela)) Tá contigo fica à vontade...

[corte para tela com um printscreen do caderno de prova com a questão especificada, acompanhada de uma legenda que reitera tais especificações. Ao fundo, preenchendo o restante do quadro, um plano de fundo semelhante ao da vinheta de abertura, com um padrão de labirinto. Centralizado ao topo do quadro, o logo do Hora do Enem.]

PR – vamos LÁ... “DESCUBRA e aproveite um momento Todo seu... quando você QUEbra o deliCado chocolate... o irresistÍvel recheio cremoso COMEÇA a derreter na sua boca... Acariciando Todos os seus sentidos... criado por NOssa empresa... paiXÃO e amor por chocolate desde mil oitocentos e quarenta e cinco”...

[corte para plano médio frontal de PR em que se vê também a tela da televisão, que mostra a mesma tela anteriormente exibida, com a pergunta. A professora olha ora para a tela da TV, ora para a direita do quadro, para um ponto não identificado, enquanto fala.]

PR – OLHA o COmo QUE... o COMANDO foi DA::do... pela banca enem...

[corte para tela com a pergunta]

PR – “o TEXto publicitário... tem a intenção de PERSUADIR... o público-alvo... a consumir determinado produto... ou serviço”...

[corte para plano de conjunto, mostrando a região frontal do cenário (a bancada) e PR e AP mais ao fundo, na região posterior do cenário. Revela-se que PR está olhando para AP, embora com o corpo direcionado para a câmera; AP está em um ângulo de 45° em direção oposta à câmera, olhando para PR]

PR – nesse momento já vemos QUE... a banca NO enunciado

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – JÁ... ((cruza os braços simbolizando que algo acabou)) deu a metade da resposta para o aluno...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

AP – olha aí...

[

PR – porque ela JÁ... trabalhou toda a questão CONCEITUAL... já deu o COMANDO... o texto publiciTÁRIO já deu o gênero... o/ tem a intenção disso disso e diss/

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - ou seja... já trabalhou TODA A proposta conceitual...

[corte para tela da pergunta]

PR – “NO ANÚNCIO... ESSA intenção... assume a forma de um CONVITE... estratégia argumentativa linguisticamente marcada PELO USO DE... LEtra A... conjunção... quando... LEtra B... adjetivo... irresistível... LEtra C... VERbo no imperativo... descubra... LEtra D... palavra do campo afetivo... paiXÃO... LEtra E... expressão sensorial... acariciando”...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - então observe que a BANca procurou trabalhar MUIto BEM... a::/a FORma... argumentativa para... O público-alvo no caso o consumidor... ade/adquirir o produto...

AP – sim

[

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – E:: a banca mesclou também... como pano de fundo GRAMÁTica... ((mexe as mãos em negação)) NÃO DIZ que é gramática...

[

AP – é

PR - mas quer queira quer não... mesCLO::u...

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, olhando para PR (offscreen)]

AP – TEM ali... tá ali... ((ri))

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal, ainda olhando para AP (offscreen)]

PR – esTÁ aí... mesCLO::U no texto publiciTÁRIO... na ((faz sinal de aspas com os dedos)) INTERPRETAÇÃO de texto... FUNÇÕES da linguagem... É... MUIto interessante COMo... o professor pode EXPLORAR essa questão em sala de aula... me/

funções da linguagem... classes gramaticais... é interpretação de texto... ((faz sinal com a mão marcando uma contagem dos itens, e reforçando este último item pelo movimento do dedo)) GÊNEROS textuais... ((balança as mãos enquanto afasta-as do corpo, indicando o percurso de um caminho)) e assim... seguimos...

AP – aham

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – voltando para a questão do gabarito quando a Banca do enem pediu... “no anúncio

[corte para tela da pergunta]

PR – Essa intenção assume a forma de UM convite... estratégia argumentativa linguisticamente marcada pelo uso DE”... ora...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – se é convite a intenção é o que? convencê-lo... de algo...

AP – certo

PR – a adquirir o produto a comprar o produto... qual é a marca gramatical pre-do-mi-nan-te... pra você... tomar alguém para si... para você convencer... verbo do modo imperativo... compre... beba... use... faça... é::...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - descubra... ((aponta para a questão na tela))

AP – Ân::N... ((balança as mãos indicando que entendeu ou pegou a dica que a professora deu))

PR – seja... e a/ leia...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - e assim sucessivamente então...

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – para sermos bem objetivos... até porque essa questão foi classificada como ((faz sinal de aspas com os dedos)) questão fácil... ok?

[

AP - uhum

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – nós::s nos/ até mesmo o hora do enem::M... eu vi lá hein... eu vi lá::...

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((aponta para PR)) *Ã::N tá acompa~~N~~H~~A~~::Ndo aí gostei...*

[

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – *É::... tv escola ponto com ponto br... ((aparece GC do site mencionado na tela))
BAr~~r~~a percursos... está lá...*

[

AP – ((ri)) *é...*

PR – *como::... fácil e realmente é uma questão fácil...*

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – *mas o fácil também pega muita gente... e nós sabemos o TRI::... a importância de valorizar o fácil não MENOSP~~R~~EZAR...*

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - *o FÁ::cil também é impor~~T~~ANte... e se torna DECISIVO no seu TRI... tão olha só... para sermos objetivos qual/qual é a MARca textual... para domi~~N~~AR... o VERbo do modo imperativo des~~C~~UBRA::*

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – *e aí SE::gue com as outras MARcas...*

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - *do texto... a fim de persuadir e convencer...*

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – *perfeito então... GABARITO...*

[corte para tela da pergunta, na qual a alternativa correta está agora pintada de verde e piscando]

AP - *opção C... VERbo... no IM::perativo... ali entre parêntesis... descubra...*

[

PR – *let/*

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((faz gestual com os braços de chamar PR)) *professora chega mais vem cá na frente...*

[CENA DE TRANSIÇÃO]

- **2º bloco de conversa (8:17 – 12:17)**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora... o domínio da gramática... É IMPORTANTE pra resolver... Esse ((aponta para sua direita com o polegar, indicando o espaço que AP e PR vão para resolução de questão)) tipo de questão?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR ((olha para cima, como se pensasse na resposta)) - ... a gramática como nós já fizemos ((gira as mãos indicando algo passado)) no outro... programa... tem a sua relevância...

[

AP – sim

PR – tem o seu... PODER... tem toda o seu/

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

PR - todo o seu destaque... ((leva as mãos para o lado, como se deixasse esse ponto de lado))

AP - uhum

PR - NO CASO da questão anterior ((faz o mesmo que AP, apontando com o polegar para sua esquerda, para a região de resolução de questão)) como o texto é PREDOMINantemente/ ((balança as mãos e a cabeça negativamente)) na verdade ele é TODO verbal... ((AP balança a cabeça em concordância))

AP - uhum

PR - a propaGANDa... aLI

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP balança a cabeça em concordância.]

PR - é TODA...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - feita no texto verbal...

AP – certo...

PR – E::... é::: o VERbo no modo imperaTIvo olha só GRAMÁtica ((aponta para AP com ambas as mãos e sorri)) É::: uma das MA::RCAS... ((utiliza as mãos para marcar ênfase também)) uma das características... da função ((faz gestual com as mãos com os dedos polegar e indicador unidos nas pontas, como se marcasse um ponto)) chamada conativa ((move a mão à sua esquerda)) ou apelativa... ((move a mão à sua direita)) QUE é a utilizada QUE é a usada nos textos publicitários ((balança a cabeça em concordância e sorri))

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora... você falou MUIto... sobre o texto... VERBAL dele SER verbal... ((qualidade vocal aguda)) QUAIS SÃO os outros tipos de textos?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – POR que eu falei muito sobre isso Land... porque às VEZES algumas... ((faz um único movimento de aspa com os dedos)) PESSOAS... tem a visão de TEXto... EXclusivamente paLAvras... e o nosso desafio...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

PR – como professores de língua portuGUESa... é... traZERmos para o nosso aluno... um conceito muito mais... AMplo de o que é LER... e o de o que é TEXto... TEXto... é o conjunto de elementos linguísticos... capazes de estabelecer comunicação... então posso ter um TEXto...

[corte rápido para meio primeiro plano de PR, 3/4, seguido por corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP olha de forma concentrada.]

PR – sem nenhuma paLAVRA... ((AP ergue as sobrancelhas, em feição de surpresa))

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – é isso que é TAMbém importante... ser enfatizado... e deTAlhe... o eNEM CObra vestibulares CObram.... e o aluno preCIsa ser... orientado em relação a isso...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((qualidade vocal aguda)) ((gesticula muito, balançando a mão para todos os lados)) não mas CALm/ COmo Assim professora um texto sem paLAvra? como seria um texto sem palavra?...

[corte para plano americano, 3/4, de PR, com visão das costas de AP]

PR – quando nós falamos que o texto é um conjunto de elementos linguísticos... capazes

[

AP – hum

PR – de estabelecer comunicaÇÃO... o GRANde desafio...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que aparenta confuso, com a testa franzida e a boca semiaberta, acenando com a cabeça conforme PR fala]

PR – é mostrar para o aluno... os outros...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - SIGNOS linguísticos... a iMAGem... o SOM... AS cores...

[corte para plano americano, 3/4, de AP, com visão das costas de PR. AP apresenta feição de surpresa, com sobrancelhas erguidas e boca semiaberta, acenando com a cabeça conforme PR fala]

PR - m/a:: o TEXto não verbal é carreGAdo

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - de significados... carregado de informações... nós vamos ver daqui a pouco alGUNS... nos quais podemos COMprovar QUE... NAda no texto NÃO verbal é por acaso...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

PR – EM TUDO existe uma intencionalidade discursiva... uma COR... a opção por u::ma iMagem... por u::m GESTo... UM som e tudo isso comuNica comunica muito

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - E... é importante trazer... PArA o aluno... essa:: diversidade... e esse CONCEITO de que ((coloca o dedo em riste, como se estivesse dando uma lição em AP)) texto não é exclusividade única das palavras...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – tão pelo que eu tô entenDEN::do... ((ergue as mãos em sinal de cautela)) uma PLAcA de TRÂNsito enTÃO::... seria um texto?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – tã/TEMOS AÍ também um conceito né... BEM MAIS AMPlo de o que é TEXto... aí vem LÁ:: PLATÃO:: fioRIN::

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro]

PR - que eu Amo deMAIS... TOda a/a/a/o CONCEITO de o que é LER... LER... uma placa de TRÂNsito... exige o quê?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - um conhecimento PRÉvio... LER... não é só decodificar um signo linguístico PALavra... Isso QUALQUER criança alfabetizada... O faz qualquer criança alfabetizada...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4, que acena com a cabeça]

PR – O faz “HO::ra do enem” ((falado de forma pausada e silabada))...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - foi alfabetizada?... faz aGOra... IR aLÉM das paLAvras... É o desafio...

[

AP - uhum

[CENA DE TRANSIÇÃO - corte para plano de detalhe em elementos do cenário]

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((em tela, as palavras “TEXTO PUBLICITÁRIO”)) professora a gente tá falando TEXto publiciTÁ::rio...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – sim

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – QUANdo a gente aprende GÊneros textuais... na escola?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

[aparece o GC de PR]

PR – quando o professor se propÕE... ao desafio maior... que é apresenTAR ao aluno... as várias MODalidades as várias CAtegorias... de texto... isso são os gêneros textuais...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – E POR QUE que é tão imPORTANte CONHECER os gêneros textuais... pra prova do enem?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – PORQUE... o aluno não pode ficar LIMITADO... a uma ((faz sinal de aspas com os dedos)) MODALIDADE... de texto... é preciso... AMPLIAR... é preciso apresenTAR a ele... as VÁrias modalidades... um texto publicitário... Uma MÚsica... uma poesia... u::ma:: charge... uma TIra... enfim... os/ma/ um texto jornaLÍstico... UMA REDAÇÃO... os vários... gêneros...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – pois é... isso tem TUDO A VER... com a nossa QUESTão agora do segundo bloco... bora dar uma olhaDINHA?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – vamos lá

- **2ª pergunta (12:18 – 19:18)**

[CENA DE TRANSIÇÃO]

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – profeSSORA... tá conTIgo...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV. PR olha para a direita do quadro, onde encontra-se AP, em offscreen]

PR – eu gostaria MUIto de enfatizar... NEssa questão do eNEM... a palavra... INTERTEXTUALIDADE...

AP – opa::

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – OLHA AQUI... aLUno...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ((olhando para a câmera diretamente, aponta para baixo, movimentando as mãos para os lados, para sinalizar o texto que aparecerá em tela)) Olha o coMANDo...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR – ((ainda olhando diretamente para a câmera e apontando para baixo)) ((aparece em tela o texto “INTERTEXTUALIDADE”)) INTERTEXTUALIDADE... ((volta a olhar para AP)) isso é MUITO importante para o aluno que vai fazer...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - eNEM... para um bom leitor de Todo e qualquer tipo de texto...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR - O que é intertextualidade?... é um TEXto... presente... em outro texto... é o/ é o DIÁLOGO entre os textos... é um texto conversar com outro... isso é ESPLÊNDIDO... no que diz respeito à ((faz sinal de aspas com os dedos)) REDAÇÃO...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR - de vários textos... e apresentar...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – Esse elemento de TEXTualidade... ao aluno... É... NEcessário... NÓS professores de língua portuguesa JAMAIS... podemos cometer... este ((faz sinal de aspas com os dedos)) CRI::ME... nas aulas de língua portuguesa... de não apresentarmos... é/ Esse elemento de textualidade ao nosso aluno... INterTEXTualidade... e Isso é visto... nesse texto... cobrado no ENEM Olha que interessante...

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – a/... vamo lá... ((esfrega as mãos))

[corte para tela em que é visto o printscreen da questão, como no bloco de perguntas anterior]

PR – primeiramente eu gostaria de chamar a atenção... PAra o:: texto VERBAL...

AP – beleza

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ok? e DEpois o texto não verbal... e aí nós temos um texto... mesclado...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR - com a linguagem verbal e não verbal o que é... MUITO muito muito RICO... no que diz respeito ao aluno abstrair as ideias... lembra quando eu DISse que LER...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – é entender... LER... é IR além DAS?... palavras...

[

AP – ((fala baixo)) palavras

PR – agora é a hora...

AP – bora lá...

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP olha em direção à TV e esfrega as mãos, preparando-se para o exercício]

PR - de irmos além das palavras... então nós temos...

[corte para tela da pergunta]

PR – “QUER continuar a respiRAR?... comece a preservar...”

AP – ih

PR – “a imporTÂNCIA da preservação do MEIO ambiente para a saÚde... é ressaltada pelos recursos verbais... E não verbais utilizados... nessa PROpaganda da... SOS mata atlântica... no texto... a relaÇÃO entre esses recursos... letra a... condiCIONa o entendimento das aÇÕES da sos mata atlântica... B... estabelece CONTRASte de informações na propaganda... C... é FUNdamental para a compreensão do significado da mensagem... D... oferece difeREntes opções de desenvolvimento temático... E... PROpõe a eliminação do DESmatamento como suficiENte para a preservação ambiental...” tão vamos lá...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

AP – bora

PR – aqui o aluno tem de ACIONAR... texto verBAL... e o texto não verbal não é à TOA... que:: a BANca escolHEU... TAL texto para...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR – ((balança os braços em movimentos circulares alternados, simbolizando a ação de relacionar)) faZER o aluno correlacionar... ((faz um único movimento de aspa com o dedo)) a leitura... ((direciona-se à tela da TV)) MUITO BEM...

AP – sim

PR – PRIMEIRAMENTE... agora z/ no segundo PLAno... vamos ver o texto não verbal...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

AP – bora lá

PR – QUE que nós temos no texto não verbal?

[corte para tela da pergunta]

AP – umas ÁRvores ali:: de LA::do...

[

PR – as/

AP - lembram tamBÉM PULMÕ::ES...

PR – as ÁRvores... estão::o... é:: em que PLAno? elas estão:: deiTA:das estão::

[

AP – estão deiTAdas exataMENte estão de lado...

[

PR – a:: ou seja...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – ((aponta para baixo, olhando para AP)) desmatamento... destruIU...

[

AP – ((sussurra)) é...

PR – ((olha para a tela da TV)) outra co/o/ olha co/olha... a/a correlação... quando ele diz... “quer continuAR a RESpiRAR?... comece a preservar” ((olha para AP e aponta em sua direção)) POR QUE escolheu o verbo... RESpirar?

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – lembra... NAda no texto é por acaso...

AP – exatamente...

[

PR - em TUdo existe uma INTencionalidade discursiva...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – e aí nós vamo/ podemos observar... s/no Jogo de paLAvras de iDEIas... e de iMAGem... “quer continuar a respiRAR?”... que imagem nós temos ali

[corte para tela da pergunta]

PR - como PAno de fundo às ÁRvores...

AP – PULmões...

[

PR – nós temos a menção a quê? por falar em respiraÇÃO?

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((levanta os braços)) PULmões... ((olha para PR concordando com a cabeça))

PR – pulMÕ::ES... Ótimo...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – e o que são os pulmões?...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR - são os Órgãos... do sistema respiratório... RESponsáveis pelas TROcas gasosas... entre MEIO ambiente... e o sangue...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – e qual a principal função dos pulmões?... OXIGENAR... o sangue...

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR - e ELIMINAR o dióxido de carbono... do corpo...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – olha aí... ((acena com a cabeça em concordância))

[corte para meio primeiro plano de PR, frontal]

PR – enTÃO... observe a correlação... um pulmão... ((mexe as mãos de forma desordenada em frente ao seu peito)) com infecção... leva a quê?

[corte para plano médio 3/4 de PR e AP, olhando um para o outro. A TV sai de quadro]

PR – à fatalidade...

AP – sim...

PR – à morte... enTÃO...

[corte para tela da pergunta]

PR – “quer continuar a respiRAR?... comece a preservar” preservaÇÃO do meio ambiENTE...

[corte para meio primeiro plano frontal de PR um pouco mais afastado, permitindo ver as costas de AP, que concorda com a cabeça]

PR – está em eviDÊNcia... que se você não preservar... é LÓgico que a tendência é você não respirar tão bem...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - é os pulmões daqui a pouco não vão mais dar conta... e REALMENTE...

[corte para meio primeiro plano frontal de PR um pouco mais afastado, permitindo ver as costas de AP, que concorda com a cabeça]

PR – cabou... é fatalidade... então

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – a imporTÂNcia de o aluno mesCLAR...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR - o texto verbal e o não verbal no processo da LEItura... outro detalhe... as cores...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – ((olhando para a TV)) POR que que a BANca

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – escolheu... como pano de fundo realmente Essa cor?... ((olha para AP e aponta para sua direção)) LEMBRA?... as cores comunicam... DIZem MUIto

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – o texto não verbal é carregado de significados...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – ((olhando para a TV)) POR QUE esse fundo p/...

[corte para tela da pergunta]

PR - esse PULMÃ::O... fora do paDRÃ::O do convencional de um pulmão?... PRETO... nebuLOso... CINZA...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – meio ambiENte... ((acena com os braços para um lado e para o outro alternadamente, como se indicasse um plano geral))

AP – tudo tem sentido né

[

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – desenvolvimento sustentável... TU/

[

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – tudo faz senTido...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – tudo faz sentido...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – então a tenDÊncia se você não preserVAR... ((aponta para a tela da TV)) é seus pulmões...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – fiquem tais quais... as árvores... caÍdas...

[corte para tela da pergunta]

PR - MORTAS... enfim... preciSAmos preservar o meio ambiente...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – ((sussurrando)) bacana...

PR – E o texto trabalhou muito bem

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ((apontando para AP)) agora voltando pra resolução: O...

AP – ((esfregando as mãos)) bora Lá

PR – ((aponta para a TV)) VAMOS pra resolução: o...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – olha o que a banca do enem deu...

[corte para tela da pergunta]

PR – “a importância da preservação do meio ambiente para a saúde... é ressaltada pelos recursos verbais... e não verbais utilizados... Nessa propaganda da SOS mata atlântica... NO TEXTO... a relação entre esses recursos letrados”... quer dizer que os recursos aí

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – condicionaram... o entendimento das ações quer dizer que o entendimento das ações da sos...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – ((olhando para AP)) a mata atlântica é condicionada pelo texto verbal e não verbal não... ((faz movimento de cruzar os braços em sua frente, sinalizando cancelamento)) ((AP balança a cabeça negativamente)) a ação é...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP balança a cabeça em concordância]

PR - Outra história... B...

[corte para tela da pergunta]

PR – “estabelece contraste de informações na propaganda” Há contraste?

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

AP – não

[

PR – NÃO... pelo contrário... há uma... ((encaixa os dedos entre si, simbolizando elo)) correlação entre o texto verbal e não verbal...

AP – sim

PR – Fora letra b...

[corte para tela da pergunta]

PR – E a letra C?... “É fundamental para a compreensão do significado da mensagem”...

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – nós estamos falando de que? do texto verbal e do texto NÃO?... verbal...

[

AP – verbal...

PR - essa correlação entre o verbal e não verbal...

[corte para tela da pergunta]

PR – como ele diz a RElação entre esses recursos... do texto verbal e não verbal... REALMENTE... É o que diz aí em relação à letra c... É fundamental para a compreensão do significado da mensagem...

[alternativa C é pintada de verde e começa a piscar]

AP – perfeito então GABARITO LETRA... C

[

PR – sim

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – SHOW de bola questão BONITA né professora? ((ri))

[corte para plano médio frontal de PR com a visão da TV]

PR – MUIto bonita é APAIXONANTE... e não/e me/e me PERMITA a questão da REPETIÇÃO... professores de língua portuguesa PRECISAM levar para a sala de aula... textos... verbais e não verbais... trabalhando a questão da intertextualidade...

[corte para plano de conjunto com AP, PR e a região frontal do cenário]

PR – EU COMECEI... meu trabalho no/... NESte ano...

[corte para meio primeiro plano frontal de PR]

PR – já levando a INTERtextualidade... NA ((aponta para TV)) propaganda ((começa a marcar uma contagem nos dedos))... nas MÚSICAS nas CHARGES... a fim de fazer com que o meu aluno leia muito mais... ((sorri))

AP – perfeito

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. Câmera se movimenta para acompanhar o movimento de AP, que dirige-se à frente do cenário]

AP – ((faz sinal para que PR o siga e depois esfrega as mãos)) chega mais profeSSOra vem cá pra FRENte...

[CENA DE TRANSIÇÃO]

- **3º bloco de conversa com o professor (19:19 – 19:59)**

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora... de que outro MOdo... o enem pode COBRAR esse conteúdo?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – a intertextualidade pode ser cobrada de VÁ::rias maneiras... MÚsica... é MUIto importante... ((faz sinal de aspas com os dedos)) PERCEBER como pano de FUNdo... uma aula de histÓria uma aula de filosofia sociologia... naquela música... um TEXto conversando com outro texto... em CHARges... em propaGANdas... como nós vimos em TIRInhas... é:: em FILmes LIteratura podemos explorar basTANte isso... tão assim... É um universo

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

PR – a ser... DEScoberto...

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR - REdescoberto... pelo aluno... NÃO SÓ aquele que vai fazer o enem... mas o que vai fazer QUAISQUER vestibulares...

- **Bloco de descontração: Momento Pop Prof (20:00 – 22:19)**

[corte para meio primeiro plano de AP, que começa 3/4 mas, conforme AP vira-se e dirige-se diretamente para a câmera, torna-se frontal]

AP – ((vira-se para a câmera, com os braços semi abertos e com expressão intensa, com a testa franzida)) ((fala alto, com qualidade vocal mais grave, usando entonação parecida com locutores de luta)) E:: CHEGOU A HORA do nosso:: ((acena com a cabeça a cada palavra)) MOMENTO POP PROF ((sorri, desfazendo a expressão anterior, e levando o dedo indicador de um lado a outro do corpo, em um gesto que enfatiza o que foi anteriormente dito))

[CENA DE TRANSIÇÃO – VINHETA DO QUADRO (6s)]

[plano de conjunto perfil de AP e PR olhando um para o outro enquanto sentados atrás da bancada, de forma que só são visíveis do busto para cima. A iluminação está baixa, com apenas dois holofotes iluminando AP e PR, além de focos menores de luz e luz indireta, como placas de letreiro luminosas e fitas de LED no cenário. Trilha sonora animada.]

AP – ((segurando uma ficha)) professora...

[corte para quadro dividida por linha diagonal. No lado esquerdo do quadro, vê-se close-up 3/4 de PR; no lado direito, close-up 3/4 de AP]

AP – ((lê da ficha que está segurando)) quem tem... ((balança a cabeça e as mãos em sinal de ênfase)) um POBREMA... ((inserção de efeito sonoro que remete a palhaço, trapalhada)) ((PR acena com a cabeça)) tem dois?

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – TEM MIL... ((inserção de efeito sonoro que remete a fracasso/falha))

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada]

PR – porque pobrema... É... ((coloca os dedos pinçando o nariz, em sinal de desprezo))

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – decadente...

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada]

PR – ou então ((faz movimento de negação com o dedo)) NÃO TEM MIL...

AP – ((PR começa a rir)) AH TÁ por/

[corte para close-up de AP, 3/4]

AP – ((olha para a câmera)) já tem MIL falando ((volta a olhar para PR)) POBREMA?

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – é tem MIL... POBREMA... mas ele NÃO TEM MIL... ((ri))

[

AP – ah tá...

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada, porém com a imagem em preto e branco]

AP – ((ri olhando a câmera da esquerda, enquanto coloca a ficha na mesa)) EU FIQUEI PROVOCANDO profeSSORA... DE POPRÓSITO ((inserção de efeito sonoro que remete a trapalhada ou palhaçada))

[corte para telas divididas entre close-ups]

AP – ((lendo da ficha)) SE EU escrevo uma palavra eRRAda... eu preciso melhorar minha... ((gestualiza em direção a PR, sinalizando que é uma obviedade o que está dizendo)) análise gramatiCAL... ((PR acena com a cabeça acompanhando a fala))

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada]

AP – LOGO... SE eu PENSO eRRAdo...

[corte para telas divididas entre close-ups]

AP – eu preciso de uma psicaNÁLISE... gramatical?

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – ((olhando para cima)) PENso... logo existo... ((faz sinal com as mãos em formato de ‘ok’ de que é só isso que falará)) ((inserção de efeito sonoro de palmas))

[corte para close-up de AP, 3/4. AP apresenta feição de que está pensando, com a cabeça virada para o lado, os lábios e testa franzidos e olhando para a PR]

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – passa pra outra ((faz gesto com o dedo de pular para a próxima pergunta)) ((inserção de efeito sonoro de chicote))

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada. PR está sorrindo]

AP – VOCÊ não A::cha... as/

[corte para telas divididas entre close-ups. PR sorri e acena com a cabeça]

AP – ((faz gesto levando a mão à cabeça e depois afastando)) TERRÍVEL... que em PLENo SÉculo... VINte e um... ainda HAJA... orações SUBORdinadas?

[corte para close-up de PR, 3/4, que não esboça nenhuma reação. Insere-se o efeito sonoro de barulho de grilos]

PR – ((fala balançando a cabeça para os lados, com qualidade vocal mais alta e ênfase nas palavras, aproximando-se a uma entonação de indignação)) Existem TAMbém as COordenadas... E DAÍ?

[corte para close-up de AP, 3/4.]

AP – ((fala balançando a cabeça para os lados, franzindo a testa, imitando indignação)) não mas elas são suBORDinadas em PLENo século vinte e UM... essa coisa de SUBORDINAÇÃO?... não tá na HOra de de/

[

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – não... ((gestualiza com os braços indicando mistura)) mas é uma MIscigenaÇÃO de oraÇÕES é uma MIS::TUra... e você... PÕE coordenadas PÕE independentes

[rápido corte para close-up de AP, 3/4. AP apresenta feição de que está pensando, com a cabeça virada para o lado, os lábios e testa franzidos e olhando para a PR. Logo em seguida, corte de volta para close-up de PR, 3/4]

PR – PÕE assindéticas PÕE sindéticas... Aí subordiNAdas:: estão ligadas à oração princiPAL... e o texto fica PERfeito...

[corte para close-up de AP, 3/4.]

AP – ((fala com a cabeça baixa, balançando em negação, franzindo a testa, com voz baixa)) não eu quero saber qu/quando é que as orações SUBORdinadas vão se rebelAR?

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – não::... não PRECIsam porque a oraÇÃO principal...

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada.]

PR – já vai dar o comando...

[corte para telas divididas entre close-ups.]

AP – PENSANDO... nas nossas CRIANÇAS... ((PR olha para cima, franze a boca e bate seu dedo indicador na testa, sinalizando pensamento. Nesse momento, é inserido efeito sonoro de buzina de palhaço))... nos nossos JOVENS...

PR – hum::

AP – QUAL... SERÁ... o fuTUro... do SUBjuntivo? ((inserção de efeito sonoro que remete à espetada, alfinetada)) ((PR observa, imóvel, por alguns instantes))

[corte para close-up de PR, 3/4. PR começa a rir]

PR – ((enquanto fala, balança a cabeça de cima para baixo, dando ênfase ao que diz)) QUAL SERÁ... vamos LÁ... SERÁ com as expressões auxiliares...

[corte para plano de conjunto perfil de AP e PR atrás da bancada.]

PR – QUANDO... EU... estudar...

[corte para close-up de PR, 3/4.]

PR – SE... EU... estudar mais... QUANDO EU... VIR... a minha NOta... ((fala sorrindo, balançando a cabeça)) da redação do enem ((muda rapidamente a expressão e aponta para AP)) NÃO É QUANDO EU VER HEIN... quando eu VIR...

[corte para close-up de AP, 3/4. AP balança a cabeça em concordância com PR.]

PR - futuro do subjuntivo...

[corte para close-up de PR, 3/4]

PR – se eu VIR o professor juliÃO::... se eu VIR a professora assonilde... tirarei essa dúvida... ((sorri))

[corte para close-up de AP, 3/4. AP vira-se e se dirige diretamente à câmera]

AP – ((novamente com expressão intensa, com a testa franzida, falando alto e com qualidade vocal mais grave)) ((inserção de efeito sonoro de palmas durante a próxima sentença)) Essa foi assonILde NEGREIROS... no NOSSO MOMEN::TO POP PROF... ((movimento de zoom da câmera em direção ao rosto de AP))

[fim da trilha sonora do Momento Pop Prof]

[CENA DE TRANSIÇÃO]

- **Encerramento (22:20 – 23:24)**

[cenário de volta ao normal, com posicionamento anterior de AP e PR]

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4]

AP – professora... PRA FECHAR... qual é aquela ((fecha os punhos e movimenta-os para baixo, marcando ênfase)) DICA pra galera ficar ((novamente, marca ênfase abrindo a mão)) FERA em ((balança as mãos e a cabeça de forma aleatória)) intertextualiDAde mandar bem em todos os gêneros textuais?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4]

PR – a dica é leitura... ((vira-se em direção à câmera)) ((utiliza as mãos para marcar ênfase nessa próxima palavra)) LEIA candidato LEIA ((vira-se novamente em direção a AP)) leia TODO e qualquer tipo de texto... ((vira-se novamente em direção à câmera)) ((utiliza as mãos de forma circular, remetendo a totalidade, abundância)) VIAJE realmente na

leitura... ((repete o movimento que remete a totalidade, abundância)) merGU::lhe ((vira-se para AP)) no que é ler...

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. Sobe uma animação que toma a metade inferior da tela e que apresenta os créditos]

PR – merGUlhe nesse universo que você nunca/... nunca vai perDER... ((AP sorri e concorda com a cabeça)) ((PR estende as mãos em direção a AP)) E se você me perMITE por falar em leitura... eu gostaria de falar... ((AP segura as mãos de PR)) SOBRE... é:: isso nosso TÉRmino... [trilha sonora animada começa e aumenta gradualmente] é:: queria citar arisTÓteles quando ele fala... “a educaÇÃO... tem raízes aMARGas... mas... os seus frutos... são doces...”

AP – é isso aí profeSSOra...

[desce a meia tela dos créditos]

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4. PR sorri]

AP – MUIto obrigado MESMO

[corte para plano médio perfil de PR e AP olhando um para o outro. PR sorri.]

AP – por toda a ajuda... por tá aqui esse segundo programa muito obrigado MESmo por sua presença viu?

[corte para meio primeiro plano de PR, 3/4. PR sorri]

PR – EU que agraDEço MU::Ito muito muito obrigada...

[corte para meio primeiro plano de AP, 3/4. AP sorri]

AP – valeu... ((vira-se para a câmera e encolhe os ombros, sorrindo)) bom a gente fica POR AQUI... então... até a próxima...

[corte para exibição rápida de imagem de barras coloridas padrão SMPTE, acompanhadas pelo característico som agudo que as acompanha. A trilha sonora para por um momento, enquanto são exibidas cenas de AP, olhando para um ponto indefinido e dançando no lugar, enquanto morde a língua. A imagem possui um tratamento de cor e a inserção de um burnt-in timecode, ou timecode de gravação. A ideia, portanto, é que se está mostrando uma cena “por trás das gravações”, ou um blooper. Essa sequência dura cerca de 3 a 4 segundos, depois da qual a trilha sonora reinicia enquanto se exibem as telas de créditos da produção à empresa Roquette Pinto Comunicação Educativa, sendo exibido seu logo e à TV Escola, que também possui seu logo exibido; por fim, o logotipo do Governo Federal (versão do Governo Bolsonaro), com o escrito “Ministério da Educação” à esquerda]