

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO – MESTRADO

GABRIEL APARECIDO BRAGIATTO

VIDEOAULA, ORALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO ORAL VIDEOAULA PARA CONCURSO
PÚBLICO

ITATIBA

2024

GABRIEL APARECIDO BRAGIATTO

**VIDEOAULA, ORALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO ORAL VIDEOAULA PARA CONCURSO
PÚBLICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Bueno

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas

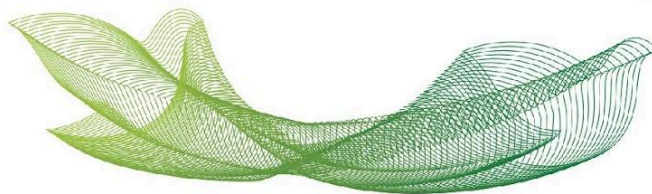
ITATIBA

2024

371.681 Bragiatto, Gabriel Aparecido
B798v Videoaula, oralidade e formação de professores: didatização do gênero oral videoaula para concurso público / Gabriel Aparecido Bragiatto. – Itatiba, 2024.
234 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Videoaula. 2. Concurso público. 3. Gênero oral.
4. Interacionismo Sociodiscursivo. 5. Formação de professores. I. Bueno, Luzia. II. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Gabriel Aparecido Bragiatto, defendeu a dissertação “VIDEOAULA, ORALIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO ORAL VIDEOAULA PARA CONCURSO PÚBLICO”, aprovado no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 13 de novembro de 2024, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Ana Paula de Freitas
Presidente

Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora

Profa. Dra. Márcia Aparecida Amador Mascia
Examinadora

Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A minha família, por me auxiliar em todos os momentos que precisei. Sem o apoio deles, eu não teria sequer ingressado no mestrado. Especialmente minha mãe, avó e pai.

À professora Luzia Bueno, minha orientadora, a quem guardo admiração e carinho, que me ensinou, incentivou e “abraçou” minhas ideias; ela fez com que esta dissertação pudesse acontecer.

Às amigas que pude fazer ao longo dos estudos do mestrado: Thaís, Rafaela, Larissa e Juliana; pelas discussões, risadas e aprendizados, contribuindo para o mestrado ser tão leve e prazeroso!

Aos participantes do grupo Alter-Lege, que contribuíram com novas óticas para a minha produção.

Às professoras da banca, com suas contribuições para que esta dissertação se tornasse o que é hoje.

Aos meus amigos e amigas que vivenciaram a produção desta dissertação e permaneceram comigo durante todo o processo: Amanda, Tainá, Arthur e Gabriel.

Às coordenadoras e aos participantes do LABOR, que muito contribuíram para que eu me apropriasse dos estudos da oralidade.

À Jussara, que se disponibilizou a nos ensinar sobre como fazer as gravações pelo celular.

Aos professores e colegas nos encontros das disciplinas na USF, que contribuíram com reflexões acerca do meu tema de pesquisa.

À Juliana Bacan e aos tutores e estudantes do Laboratório de Letramento Acadêmico da USF, que contribuíram para meu letramento acadêmico.

À CAPES, que propiciou que eu pudesse realizar minha pesquisa com a bolsa PROSUP.

BRAGIATTO, G. A. **Videoaula, oralidade e formação de professores: didatização do gênero oral videoaula para concurso público.** 234f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2024.

RESUMO

Este trabalho, fruto da linha de pesquisa Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas e financiado pela CAPES¹, foca na didatização do gênero oral videoaula para concurso público. Justificamos essa escolha pelo fato de que, no último concurso de professores do estado de São Paulo, 40% da nota foi atribuída à produção de uma videoaula. Com isso, questionamos: “Estariam os professores preparados para produzirem videoaulas prescritas para um concurso público?”; se não, “Como poderíamos ajudar esses professores a compreenderem as características desse gênero textual?”. Assim, nosso objetivo central foi: investigar o processo de didatização de videoaulas para concursos e a possível apropriação destas pelos professores que participaram de um minicurso sobre o gênero. Definimos também, três objetivos específicos: 1) analisar um edital de concurso e videoaulas no YouTube para a elaboração de uma modelização didática do gênero para concurso público; 2) examinar a sequência didática, produzida após a modelização didática, a partir da perspectiva dos participantes; 3) estudar as produções de videoaulas, feitas pelos participantes de um minicurso em que se aplicou a sequência didática, para depreender as capacidades de linguagem mobilizadas. Fundamentamo-nos teoricamente no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desde a influência de Vigotski, os conceitos-chave do ISD, a engenharia didática e o trabalho docente; por fim, pautamo-nos nas definições da oralidade. Nossa metodologia foi a pesquisa-ação, com o pesquisador e os professores envolvidos no processo de didatização de um gênero oral. Para a produção dos dados, empregamos a engenharia didática, constituída por quatro etapas: análise inicial (MDG), produção de um protótipo didático (SD), aplicação desse protótipo, e, finalmente, avaliação dele. Dessa forma, produzimos um MDG do gênero videoaula para concurso público analisando as prescrições do edital de um concurso de professores e as videoaulas no YouTube acerca desse concurso. Depois produzimos uma SD para ensinar como produzir essas videoaulas, disponibilizada gratuitamente para professores e estudantes interessados. Foram analisados nesse minicurso: um questionário inicial, com 39 respostas; um questionário final com a produção da videoaula inicial, com 14 respostas, além da opção da videoaula final baseada na correção da videoaula inicial, com 5 produções. Ao todo, foram dois participantes que responderam os dois questionários e produziram as duas videoaulas, sendo, portanto, suas videoaulas analisadas. Nos resultados, apresentamos a produção do modelo didático e a sequência didática da videoaula de concurso público; analisamos a perspectiva dos participantes acerca da sequência didática e as capacidades de linguagem depreendidas na produção de quatro videoaulas de dois professores que responderam aos dois questionários. Os resultados de nossas análises nos permitiram perceber que o minicurso auxiliou na produção das videoaulas dos dois professores, visto que eles atingiram as capacidades de linguagem orientadas pelo MDG e conquistaram nota máxima no concurso. Desse modo, foi possível concluir, a partir das análises dos questionários e das produções, que o MDG e o minicurso foram relevantes para a apropriação do gênero oral videoaula para concurso.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - código de financiamento 001.

Palavras-chave: Videoaula; Concurso público; Gênero oral; Interacionismo Sociodiscursivo; Formação de professores.

BRAGIATTO, G. A. **Video lesson, orality, and teacher education: didactization of the oral genre video lesson for civil service exams.** 234 p. Dissertation (Master's in Education). Universidade São Francisco, Itatiba, 2024.

ABSTRACT

This work, resulting from the Teacher Formation, Teacher Work, and Educational Practices research line and funded by CAPES², focuses on the didactic modeling of the oral genre of video lessons for civil service examinations. We justify this choice by the inclusion of a video lesson production component worth 40% of the final score in the most recent teachers' civil service examination³ in São Paulo. Therefore, we asked: “Are teachers prepared to produce video lessons as prescribed for civil service examinations?” and, if not, “How can we support these teachers in understanding the characteristics of this textual genre?” Thus, the central objective was: to analyze the process of didactic modeling of video lessons for civil service examination and the potential appropriation of this genre by teachers who participated in a mini-course focused on this genre. To achieve this, three specific objectives were established: (1) to analyze a public notice for a civil service examinations alongside video lessons on YouTube to develop a didactic model of the genre (DMG); (2) to examine the application of the didactic sequence (DS) produced after the DMG from participants' perspectives; and (3) to study the video lessons created by participants in the mini-course to identify the mobilized language skills. The theoretical framework is grounded in Socio-Discursive Interactionism (SDI), including the influences of Vigotski and SDI's key concepts, such as didactic engineering and teacher work; finally, we also based ourselves on the definitions of orality. The methodology adopted was action-research, integrating the researcher and teachers into the collaborative process of didactic modeling for an oral genre. To produce the data, we employed the stages of didactic engineering: initial analysis (DMG construction), development of a didactic prototype (DS), application of the prototype, and its subsequent evaluation. Thus, we created a DMG for the video lesson genre for civil examination by analyzing the prescription in a public notice and YouTube video lessons about the exam. This DS was made available for free to teachers and students interested in it and was evaluated through an initial questionnaire (39 responses), a final questionnaire paired with the production of an initial video lesson (14 responses and productions), and an optional final video lesson (5 submissions). Two participants completed all stages, producing initial and revised video lessons, which were the focus of the analysis. The results of our analysis allowed us to perceive that the mini-course assisted in the production of the video lessons by the two teachers, as they achieved the language skills guided by the DMG and obtained the maximum score in the exam. Therefore, it was possible to conclude, based on the analysis of the questionnaires and productions, that the DMG and the mini-course were relevant for the appropriation of the oral genre of video lessons for civil service examination.

Keywords: Video lesson; Civil service examination; Oral genre; Socio-Discursive Interactionism; Teacher education.

² This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

Lista de Siglas

- ABED** — Associação Brasileira de Educação a Distância
- ALTER-LEGE** — Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações -
Letramento, Gêneros Textuais e Ensino
- BDTD** — Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** — Base Nacional Comum Curricular
- BRICS** — Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
- CAAE** — Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES** — Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBC** — Confederação Brasileira de Cricket
- CBV** — Confederação Brasileira de Vôlei
- EaD** — Educação a distância
- EUA** — Estados Unidos da América
- GB** — Gigabyte
- IBGE** — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- ISD** — Interacionismo Sociodiscursivo.
- LABOR** — Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino
- MDG** — Modelo didático do gênero
- MERCOSUL** — Mercado Comum do Sul
- P1** — Professora 1
- P2** — Professora 2
- PIBID** — Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PUC** — Pontifícia Universidade Católica
- TCT** — Temas contemporâneos transversais
- UFRN** — Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UFMS** — Universidade Federal de Santa Maria
- UNICAMP** — Universidade Estadual de Campinas
- UNIVESP** — Universidade Virtual do Estado de São Paulo
- USF** — Universidade São Francisco
- VUNESP** — Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista
- ZDI** — Zona de Desenvolvimento Imediato
- ZDP** — Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de figuras

FIGURA 1 — Relação entre estímulo, resposta e signo

FIGURA 2 — O trabalho docente

FIGURA 3 — Síntese do modelo do ISD

FIGURA 4 — *Continuum* oral-escrita

FIGURA 5 — Etapas da pesquisa

FIGURA 6 — Folder do minicurso

FIGURA 7 — Domínio sobre o contexto da videoaula no questionário inicial

FIGURA 8 — Domínio sobre a organização da videoaula no questionário inicial

FIGURA 9 — Domínio sobre os aspectos não textuais da videoaula no questionário inicial

FIGURA 10 — Domínio sobre a roteirização da videoaula no questionário inicial

FIGURA 11 — Domínio sobre a gravação da videoaula no questionário inicial

Lista de quadros

- QUADRO 1** — Autores e dissertações do Estado da Arte
- QUADRO 2** — Objetivos gerais no Estado da arte
- QUADRO 3** — Como foram utilizadas as videoaulas?
- QUADRO 4** — Categorias das considerações finais
- QUADRO 5** — Estágios das videoaulas de inglês no YouTube
- QUADRO 6** — Análise de dados do ISD
- QUADRO 7** — Meios não linguísticos da comunicação oral
- QUADRO 8** — Marcadores conversacionais
- QUADRO 9** — Exemplo de gêneros de textos na oralidade e escrita
- QUADRO 10** — Agrupamento de aspectos discursivos dos gêneros orais
- QUADRO 11** — Agrupamento de aspectos textuais dos gêneros orais
- QUADRO 12** — Agrupamento de aspectos acústicos dos gêneros orais
- QUADRO 13** — Agrupamento de aspectos cinésicos dos gêneros orais
- QUADRO 14** — Dimensões do ensino da oralidade
- QUADRO 15** — Dimensões do ensino da oralidade dos artigos presentes nos dossiês
- QUADRO 16** — Número de participantes
- QUADRO 17** — Prescrições do Edital
- QUADRO 18** — Critérios de avaliação da videoaula segundo o Edital do Concurso
- QUADRO 19** — Temas Contemporâneos Transversais do Edital
- QUADRO 20** — Análise das videoaulas exemplos do YouTube para o concurso do Estado de São Paulo
- QUADRO 21** — Contexto de produção no Modelo Didático do Gênero
- QUADRO 22** — Infraestrutura textual no Modelo Didático do Gênero
- QUADRO 23** — Mecanismos de textualização e enunciativos e no Modelo Didático do Gênero
- QUADRO 24** — Recursos Multissemióticos no Modelo Didático do Gênero
- QUADRO 25** — Análise do trabalho do professor - Gestos didáticos

- QUADRO 26** — Síntese da descrição das videoaulas iniciais e finais dos 5 participantes
- QUADRO 27** — Nota dos professores no concurso público
- QUADRO 28** — Respostas da P1 nos questionários
- QUADRO 29** — Capacidade de linguagem de ação - Videoaula Inicial - P1
- QUADRO 30** — Capacidade de linguagem discursiva - Videoaula Inicial - P1
- QUADRO 31** — Plano Geral - Videoaula Inicial - P1
- QUADRO 32** — Mecanismos textuais - Videoaula Inicial - P1
- QUADRO 33** — Mecanismos enunciativos - Videoaula Inicial - P1
- QUADRO 34** — Capacidade de linguagem multissemiótica - Videoaula Inicial - P1
- QUADRO 35** — Gestos didáticos - Videoaula Inicial - P1
- QUADRO 36** — Capacidade de linguagem de ação - Videoaula Final - P1
- QUADRO 37** — Infraestrutura textual na videoaula final - P1
- QUADRO 38** — Mecanismos textuais na videoaula final - P1
- QUADRO 39** — Capacidade de linguagem multissemiótica na videoaula final - P1
- QUADRO 40** — Gestos didáticos na videoaula final - P1
- QUADRO 41** — Respostas do P2 nos questionários
- QUADRO 42** — Capacidade de linguagem de ação - Videoaula Inicial - P2
- QUADRO 43** — Capacidade de linguagem discursiva - Videoaula Inicial - P2
- QUADRO 44** — Plano Geral - Videoaula Inicial - P2
- QUADRO 45** — Mecanismos textuais - Videoaula Inicial - P2
- QUADRO 46** — Mecanismos enunciativos - Videoaula Inicial - P2
- QUADRO 47** — Capacidade de linguagem multissemiótica - Videoaula Inicial - P2
- QUADRO 48** — Gestos didáticos - Videoaula Inicial - P2
- QUADRO 49** — Capacidade de linguagem de ação - Videoaula final - P2
- QUADRO 50** — Plano Geral - Videoaula Final - P2
- QUADRO 51** — Mecanismos textuais - Videoaula Final - P2
- QUADRO 52** — Capacidade de linguagem multissemiótica - Videoaula Final - P2

Lista de gráficos

- GRÁFICO 1** — Idade dos professores no questionário inicial
- GRÁFICO 2** — Etapas em que os professores atuam no questionário inicial
- GRÁFICO 3** — Disciplina que o professor leciona no questionário inicial
- GRÁFICO 4** — Curso que os estudantes do primeiro questionário estão
- GRÁFICO 5** — Semestre que os estudantes que responderam o primeiro questionário estão
- GRÁFICO 6** — Domínio do contexto da videoaula no primeiro questionário
- GRÁFICO 7** — Domínio da organização da videoaula no primeiro questionário
- GRÁFICO 8** — Domínio dos aspectos não textuais da videoaula no primeiro questionário
- GRÁFICO 9** — Domínio do roteiro da videoaula no primeiro questionário
- GRÁFICO 10** — Domínio da gravação da videoaula no primeiro questionário
- GRÁFICO 11** — Sentimentos na perspectiva dos participantes no questionário inicial
- GRÁFICO 12** — Atuação dos professores nas respostas do questionário final
- GRÁFICO 13** — Balanço das respostas do domínio do contexto de produção
- GRÁFICO 14** — Balanço das respostas do domínio da organização
- GRÁFICO 15** — Balanço das respostas do domínio dos aspectos não textuais
- GRÁFICO 16** — Balanço das respostas do domínio do roteiro
- GRÁFICO 17** — Balanço das respostas do domínio da gravação
- GRÁFICO 18** — Balanço das respostas de todos os domínios
- GRÁFICO 19** — Sentimentos dos professores no questionário final
- GRÁFICO 20** — Balanço dos sentimentos dos inscritos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
1.1. LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO HUMANO	29
1.2. O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: CONCEITOS-CHAVE E ENSINO DE GÊNEROS DE TEXTOS	35
1.2.1. Definições dos conceitos-chave do ISD	36
1.2.2. Engenharia didática e o ensino de gêneros de textos	46
1.2.2.1. Modelo didático	47
1.2.2.2. Sequência didática	48
1.2.3. O trabalho do professor	49
1.3. ORALIDADE E GÊNEROS ORAIS	53
1.3.1. Definições: oralidade, fala, letramento e escrita	53
1.3.2. Prestígio social da escrita em detrimento da oralidade	57
1.3.3. <i>Continuum</i> fala-escrita	58
1.3.4. O ensino da oralidade	62
1.3.5. Produção científica recente acerca da oralidade e gêneros orais	67
1.3.6. O gênero oral videoaula	71
2. METODOLOGIA	74
2.1. MODELO DIDÁTICO:	75
2.1.1. Edital do Concurso Público do Estado de São Paulo	76
2.1.2. Videoaulas no YouTube	76
2.2. MINICURSO	77
2.2.1. Contexto	77
2.2.1.1. Os professores do minicurso	77
2.2.1.2. Os participantes	78
2.2.2. Divulgação	78
2.2.3. Etapas do minicurso	79
2.2.4. Avaliações no minicurso	80
2.3. PROCEDIMENTOS DAS ANÁLISES DE DADOS	84
3. RESULTADOS	86
3.1. PRODUÇÃO DO MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO VIDEOAULA PARA CONCURSO	87
3.1.1. ANÁLISE DO EDITAL	89
3.1.2. AS VIDEOAULAS DO YOUTUBE	94
3.1.3. MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO - VIDEOAULAS PARA CONCURSO PÚBLICO	107

3.2. EXAME DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS PARTICIPANTES	118
3.2.1. O minicurso (sequência didática)	118
3.2.1.1 Primeiro dia do minicurso	118
3.2.1.2. Segundo dia do minicurso	120
3.2.1.3. Terceiro dia do minicurso	122
3.2.2. Questionário inicial	123
3.2.2.1. Informações sobre os participantes (professores)	124
3.2.2.2. Informações sobre os participantes (estudantes)	126
3.2.2.3. Domínios sobre as características das videoaulas	127
3.2.2.4. Sentimentos na perspectiva dos participantes no questionário inicial	134
3.2.3. Questionário final	135
3.2.3.1. Balanço entre os domínios dos questionários inicial e final	136
3.2.3.2. Sentimentos na perspectiva dos participantes a partir do questionário final	141
3.3. DEPREENSÃO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM ENCONTRADAS NAS VIDEOAULAS DOS PARTICIPANTES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	143
3.3.1. Síntese das produções dos participantes que enviaram duas videoaulas	143
3.3.2. Descrição das videoaulas dos professores que responderam o questionário inicial e final e enviaram as duas videoaulas	146
3.3.2.1. Professora 1 (P1)	147
3.3.2.1.1. Respostas da P1 nos questionários	147
3.3.2.1.2. Descrição da videoaula inicial	149
3.3.2.1.3. Descrição das diferenças presentes entre as videoaulas da P1	158
3.3.2.2. Professor 2 (P2)	161
3.3.2.2.1. Respostas do P2 nos questionários	161
3.3.2.2.2. Descrição da videoaula inicial do P2	163
3.3.2.2.3. Descrição das diferenças presentes entre as videoaulas do P2	172
3.3.3. Discussão dos resultados das videoaulas de P1 e P2	176
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
ANEXO I - Transcrição das videoaulas para modelo didático	200
ANEXO II - Conteúdos do primeiro dia de minicurso	207
ANEXO III - Conteúdos do segundo dia de minicurso	210
ANEXO IV - Conteúdos do terceiro dia de minicurso	215
ANEXO V - Modelo de roteirização disponibilizado no minicurso	216
ANEXO VI - Ficha de avaliação videoaulas disponibilizadas aos estudantes	219
ANEXO VII - Transcrição da videoaula inicial da P1	220
ANEXO VIII - Transcrição da videoaula final da P1	223
ANEXO IX - Transcrição da videoaula inicial do P2	226
ANEXO X - Transcrição da videoaula final do P2	229

INTRODUÇÃO

O objetivo central desta pesquisa é investigar o processo de didatização de videoaulas para concursos e sua apropriação pelos professores que participaram de um minicurso sobre esse gênero. Nas discussões, foi realizada uma articulação entre a oralidade presente nas videoaulas e a importância da apropriação deste gênero oral para que professores possam circular por ambientes distintos dos da sala de aula (neste caso, especificamente o de uma vaga de concurso público).

Este trabalho está inserido em um projeto maior, intitulado “Laboratório de Letramento Acadêmico e gêneros textuais no curso de Pedagogia: (des)construções de relações de alunos e professores com a escrita acadêmica em suas articulações com a leitura e a oralidade”, sob a coordenação da professora doutora Luzia Bueno na Universidade São Francisco (USF). Articula-se, também, com os estudos presentes no grupo de pesquisa ALTER_LEGE (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino) da Universidade São Francisco (USF), além de dois projetos de extensão: Laboratório de letramento acadêmico de professores e alunos, coordenado pelas professoras doutoras Luzia Bueno e Juliana Bacan Zani; e Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (LABOR), coordenado pelas professoras doutoras Luzia Bueno, Tânia Magalhães, Débora Costa-Maciel e Letícia Jovelina Storto. Sou participante desses projetos como tutor do Laboratório de Letramento Acadêmico da USF e coordenador do grupo de estudos do Labor.

A princípio, o foco dessa pesquisa era nas videoaulas e na educação a distância, por ambos serem assuntos que interessam ao autor; no entanto, esse foco foi modificado para videoaulas para concurso público, visto que um grande concurso no estado de São Paulo passou a cobrar a produção de videoaulas como um dos requisitos para se conseguir uma vaga de trabalho. Portanto, as motivações para o objetivo central dizem respeito a uma identificação com o novo tema, levando em conta que, até ingressar no mestrado, o autor desta pesquisa era professor temporário (ou seja, professor sem estabilidade) do Estado de São Paulo; por ter vivenciado e pertencido a tal classe, predominada por uma insegurança com o futuro, além de uma questão comum de “será que teremos aula ano que vem?”, considerou como importante poder auxiliar os professores que se encontravam na mesma situação (assim como dos novos que ainda iriam se encontrar desse modo).

A respeito do tema, a pesquisa com as videoaulas para concursos públicos ainda se encontra em um território inexplorado na ciência brasileira. A utilização das videoaulas neste

contexto é, provavelmente, uma resposta ao desenvolvimento tecnológico atual que propiciou novas possibilidades de interação entre os sujeitos, além de influenciar, também, a prática pedagógica (Mill, 2009). Tal desenvolvimento tecnológico foi exacerbado quando consideramos o período recente de pandemia SARS-COVID 19, visto que esse momento obrigou que nos abríssimos para muitas outras possibilidades de interação ocorrerem no contexto da educação, resultando na popularização e utilização de diversos gêneros de textos diferentes dos habitados até então. Segundo Zani, Bueno e Dolz (2020), as videoaulas surgem como uma tarefa nova e desafiante dentre as diversas outras do trabalho do professor, já que vêm sendo presentes em diversos espaços, sejam eles em cursos presenciais, a distância ou preparatórios para concursos. Nesse sentido, ressaltamos que a videoaula se caracteriza como um gênero textual oral cujos estudos são novos, tanto no que diz respeito aos gêneros do agir docente quanto aos da oralidade.

Como uma possível consequência das asserções anteriores, pesquisamos o processo de didatização de videoaulas para concursos e a possível apropriação desta por professores que participaram de um minicurso sobre esse gênero. Tal foco se justifica pelo fato de a necessidade de conhecimentos sobre o gênero de texto oral videoaula se tornar essencial para algumas vagas de concursos públicos, seja para educação básica seja para o ensino superior. No que se refere à educação básica, temos como exemplo o concurso público de 2023 da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2023a), com 15000 vagas, realizado pela banca de concursos Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (doravante VUNESP); nele, ressalta-se a importância da produção de videoaulas, o que se configura em uma das justificativas para o autor trabalhar com o tema, já que uma das etapas é a “prova prática – videoaula”, que “permite avaliar as habilidades de docência do candidato por meio de demonstração prática das atividades a serem desempenhadas no exercício do respectivo cargo” (São Paulo, 2023a, p. 42). Essa etapa equivale a 40% das notas dos concorrentes.

Houve problemas nesse concurso quanto aos resultados das videoaulas, considerando que dentre os mais de 183 mil arquivos recebidos, muitos professores foram eliminados (Kawai; Masutti, 2023). No dia 19 de dezembro de 2023, a justiça determina a retirada da etapa prática das videoaulas no concurso para professor do Estado de São Paulo, visto que, os *uploads* deveriam ter critérios técnicos que iriam muito além das especificidades do cargo que almejavam (Patriarca, 2023a). Entretanto, um dia depois (20 de dezembro de 2023) essa liminar já foi revogada, sendo alegado que havia sido aberto um espaço para que os professores abrissem recurso (Patriarca, 2023b). Sobre esses recursos, Garcia (2023) expõe que houve mais de 42.749 deles no que se refere à nota da videoaula, indicando um alto número de professores

que tiveram a videoaula desclassificada; desse número, mais de 90% dos recursos foram rejeitados pela VUNESP.

Em sua reportagem, Garcia (2023) afirma que a VUNESP se pronunciou quanto às atribuições de nota zero às videoaulas, que ocorreram mediante treze motivos: não foi uma aula do componente curricular; não abordou o conteúdo do componente curricular; não centrou-se no tema contemporâneo transversal correspondente à habilidade escolhida; não dirigiu a aula ao público-alvo; não propôs solução coerente e condizente com o Estudo de Caso escolhido; não sintetizou e expressou, de forma prática e clara, a ação desenvolvida; não apresentou o candidato na gravação durante todo o tempo da aula; a gravação tinha baixa qualidade de imagem e/ ou áudio, estava incompleta ou com imagem ou áudio danificados; vídeo com duração inferior de cinco minutos; o arquivo possuía problemas que não permitiram que fosse executado; foi constituído apenas de arquivo de áudio; não atendeu ao formato e/ou especificações determinados no Edital de Abertura de Inscrições.

Esses problemas nos ajudam a perceber como o domínio de um gênero de texto pode propiciar que as pessoas tenham seu agir reconhecido como legítimo ou não em certos espaços da sociedade, com suas determinadas práticas sociais de leitura e escrita representando o letramento (Kleiman, 1995; 2005; Street, 2014), bem como de sua respectiva oralidade (Marcuschi, 2010; Schneuwly; Dolz, 2011; Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2023). Conforme afirma Marcuschi (2010, p. 16), a respeito da oralidade e letramento, na atualidade “predomina a posição de que se pode conceber a oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais”. A fala e escrita estão construídas em uma relação de “um constante dinamismo fundado em um *continuum* que se manifesta entre essas modalidades de uso da língua” (Marcuschi, 2010, p. 34). Concordamos com Marcuschi e, ainda, acrescentamos a possibilidade de a videoaula estar inserida, como gênero de texto oral, neste *continuum* e nessas práticas de letramento e oralidade.

Tais asserções se constroem em paralelo com o que é afirmado por Bueno (2009) quando sustenta que

[...] é por meio dos gêneros que interagimos no oral e no escrito e não por meio de palavras ou frases soltas. Dessa forma, se queremos ensinar os nossos alunos a agirem na sociedade por meio da linguagem, precisamos ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais ou escritos, adequados a cada situação de comunicação; assim, ensinando os gêneros, levaremos nossos alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem (Bueno, 2009, p. 10).

Faz-se necessário que não somente os alunos aprendam a interagir de forma adequada a cada situação de comunicação, mas também os professores, de modo que aqueles que almejam

uma vaga de trabalho por meio desse concurso público específico precisam se apropriar do gênero oral videoaula, já que a produção e envio de uma foi um dos requisitos primordiais exigidos para aprovação.

O fato de um ano depois do concurso público do estado de São Paulo de 2023, novamente, serem utilizadas as videoaulas como um dos requisitos para conquistar a vaga em processo seletivo simplificado de contratação temporária de professores (São Paulo, 2024), propicia a reflexão de que o uso delas no concurso público de 2023 não foi um caso isolado, mas sim, um artefato (ou, esperançosamente, um instrumento no sentido vigotskiano) que nesse momento histórico parece fazer parte dos gêneros profissionais do trabalho docente. Assim, percebemos a necessidade de os professores se apropriarem desse gênero de texto oral a fim de que tenham a possibilidade de ocupar cargos públicos deste momento histórico em diante.

Além de concursos para atuação no ensino básico que têm as videoaulas como requisito, houve também ocorrência no ensino superior, como apresenta o seguinte trecho de um edital da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo):

8.3. O material didático produzido deverá ser composto por: plano de aula, roteiro de aprendizagem com orientações de estudo; videoaula gravada e editada pelo candidato; curadoria de conteúdos para compor o roteiro de aprendizagem e o modelo de avaliação, conforme anexo III deste edital (UNIVESP, 2022, p. 7).

Tais asserções nos trazem os seguintes questionamentos: “Estariam os professores preparados para produzirem as videoaulas prescritas em concurso público?”. Se não, como poderíamos ajudar esses professores a compreenderem as características desse gênero de texto oral? Muitas vezes, atribuem-se tarefas e exigências aos professores que não lhes eram exigidas anteriormente, sem que sejam oferecidas condições para que eles possam atingir suas devidas capacidades de linguagem (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzillo, 2007). A esse respeito, há uma probabilidade de que os docentes e os que estão em processo de se formar na docência, não sejam todos preparados para o saber praxiológico (com práticas necessárias ao agir docente de “como” ensinar), mas sim, apenas ou em sua maioria, para os saberes epistêmicos (os conhecimentos teóricos que serão ensinados, o que é ensinado) (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2010); não obstante, pressupomos que as videoaulas se encontram em um saber distinto daquele saber epistêmico desenvolvido na formação inicial de professores.

Para responder àquelas perguntas e para atingirmos nosso objetivo central (investigar o processo de didatização de videoaulas para concursos e a possível apropriação desta pelos professores que participaram de um minicurso sobre esse gênero), temos como objetivos específicos:

- 1) analisar um edital de concurso e videoaulas no YouTube para a elaboração de uma modelização didática do gênero videoaula para concurso público;
- 2) examinar a sequência didática, produzida após a modelização didática, a partir da perspectiva dos participantes;
- 3) estudar as produções de videoaulas, feitas pelos participantes de um minicurso em que se aplicou a sequência didática, para depreender as capacidades de linguagem mobilizadas.

Para atingir esses objetivos, realizamos uma pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (2018, p. 20), consiste em “tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual pesquisadores e os participantes [...] estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Nessa pesquisa-ação, foram utilizadas, para produção e análise de dados, as perspectivas teórico-metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1996; 2006; 2008; 2022; 2023), daqui em diante chamado de ISD, e da engenharia didática (Dolz, 2016; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011). A partir dessas perspectivas, construímos e aplicamos uma sequência didática em um minicurso, mediado pelo Laboratório de Letramento Acadêmico da Universidade São Francisco, sobre a construção de videoaulas para concursos públicos para estudantes da Universidade São Francisco e público externo.

Em prol de buscar por outras justificativas da importância do nosso trabalho, assim como de ressaltar a hipótese do território inexplorado das pesquisas com videoaulas e concursos públicos, realizamos um Estado da Arte. É com base em Romanowski e Ens (2006, p. 38-41) que consideramos a importância da realização de Estados da Arte, já que se trata de realizar um balanço e um mapeamento científico do que já foi elaborado anteriormente em dissertações e teses e, a partir disso, perceber os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas que ainda não foram contempladas. Com isso, nosso Estado da Arte pretendeu encontrar o que já foi produzido de dissertações e teses na área, referentes às videoaulas e sua relação com os concursos públicos e a formação de professores.

A construção do Estado da Arte foi realizada em fevereiro de 2024. A plataforma selecionada para a busca de dissertações e teses foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Não foi estabelecida uma delimitação temporal, considerando-se todas as pesquisas disponíveis, independentemente do ano. Inicialmente, os descritores utilizados foram “videoaula” e “concurso público” de forma combinada, mas não foram encontradas teses ou dissertações. Assim, deduzimos que a relação entre videoaulas e concursos públicos constitui

uma lacuna na ciência, já que ainda não há produções acadêmicas sobre o tema. Portanto, consideramos que estamos tratando de um tema inédito.

Diante da ausência de resultados, optamos por uma nova pesquisa, desta vez com os descritores “videoaula” e “formação de professores” de forma combinada, encontrando 57 resultados. Considerando esse número extenso, aplicamos o primeiro critério de exclusão: eliminar trabalhos que não contivessem as palavras "videoaula" ou "formação" no resumo ou nas palavras-chave, reduzindo o resultado para 41. Em seguida, aplicamos dois outros critérios de exclusão: excluir trabalhos que não abordassem a formação de professores, seja inicial ou continuada, e excluir aqueles em que a palavra "videoaula" aparecesse menos de dez vezes, resultando em 23 teses e dissertações. Por fim, o último critério de exclusão foi eliminar trabalhos cujos objetivos não envolvessem videoaulas, resultando na análise de 6 dissertações, as quais estão descritas no quadro abaixo:

QUADRO 1 — Autores e dissertações do Estado da Arte

Autor	Título do trabalho	Instituição	Acadêmico ou profissional?
Priuli, 2017	“Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade”.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Mestrado Acadêmico
Paulo, 2017	“Produção de vídeoaulas (sic) como materiais didáticos inclusivos para professores de química do ensino médio”.	Universidade Federal Fluminense	Mestrado Profissional
Silva Júnior, 2017	“Contribuições didático-pedagógicas na produção de videoaulas: Um olhar sobre a dinâmica do processo de ensino”.	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Mestrado Profissional
Macedo, 2020	“O ensino da bocha como ferramenta de inclusão social: videoaulas para práxis de profissionais de educação física”.	Universidade Federal Fluminense	Mestrado Profissional
Schiefelbein, 2022	“Do it yourself (diy) videolessons: proposta de material digital para orientar o design de videoaulas para o ensino de inglês como língua adicional”.	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado Profissional
Rogalsky, 2023	“Formação de professores de matemática: contribuições das videoaulas veiculadas pela rede municipal de ensino de Curitiba”.	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Mestrado Profissional

Fonte: Organização do Autor (2024).

Conforme o quadro acima, a maior parte das pesquisas sobre a videoaula se enquadra em mestrados profissionais, com cinco das seis que foram selecionadas; isso revela uma possível lacuna: apenas uma delas era mestrado acadêmico, o que talvez ressalte que as pesquisas selecionadas a partir dos descritores estejam mais inclinadas para a capacitação profissional e menos para a carreira da pesquisa acadêmica.

Outro ponto visto como lacuna é o fato de não encontrarmos nenhuma tese na busca pelos descritores. Conforme o quadro 1, embora busquemos tanto por teses quanto por dissertações, apenas dissertações foram encontradas. Nesse sentido, a falta de produções de teses em videoaulas e formação docente ressalta a lacuna no território do tema.

Em relação aos objetivos gerais encontrados nas dissertações, o quadro abaixo aponta quais foram eles:

QUADRO 2 — Objetivos gerais no Estado da arte

Autores	Objetivos gerais
Paulo, 2017	“Produzir um conjunto de três vídeoaulas (sic) que apresentem a Educação Inclusiva e mostrem a produção de materiais didáticos inclusivos e disponibilizá-los gratuitamente para visualização na internet, através do Youtube”.
Priuli, 2017	“Descrever e interpretar um fenômeno experiência humana compreendido como o processo de transposição na concepção de Field (2001), ou seja, uma adaptação da aula para videoaula na perspectiva dos professores de línguas em formação”.
Silva Júnior, 2017	“Analisar como os aportes didático-pedagógicos do professor são mobilizados na preparação de videoaulas, considerando a influência da dinâmica do ensino”.
Macedo, 2020	“Construir um guia através de vídeo aulas (sic) para profissionais de educação física fornecendo suporte para sua práxis com a iniciação da bocha com pessoas com comprometimento motor severo, buscando inicialmente, a melhora da qualidade de vida dessas pessoas”.
Schiefelbein, 2022	“Investigar como propor material digital que oriente o consumo e a produção de videoaulas no ensino de inglês como língua adicional”.
Rogalsky, 2023	“Compreender aberturas para a formação de professores nas videoaulas”.

Fonte: Organização do Autor (2024).

Com os objetivos apresentados anteriormente, podemos perceber os temas que se relacionam com os descritores pesquisados: (1) educação inclusiva, (2) transposição de aula para videoaula, (3) aportes didático-pedagógicos para a preparação de videoaulas, (4) guia para profissionais de educação física, (5) ensino de inglês, e (6) aberturas para a formação de professores nas videoaulas. Dentre esses temas, é perceptível que em Macedo (2020) e em Paulo (2017) o foco não é nas videoaulas, mas sim na utilização destas como um suporte para desenvolver um conhecimento (seja educação inclusiva ou educação física). Em Rogalsky (2023), a pesquisa se concentra na compreensão do que os professores ou alunos pensam sobre as videoaulas. Já Silva Junior (2017) analisa em quais aspectos didáticos-pedagógicos os professores utilizam para a preparação de videoaulas. Por fim, com Priuli (2017) e Schiefelbein (2022) abordam a construção das videoaulas ou uma das etapas dessa construção (roteiro). Novamente, identificamos uma possível lacuna, já que, mesmo que encontremos seis dissertações em nossa busca, apenas três delas têm foco principal nas características das videoaulas; isso ressalta a necessidade de pesquisas na área da educação.

Dadas as constatações dos objetivos gerais, catalogamos as diferentes formas que os autores acima utilizaram das videoaulas, como apresenta o quadro abaixo:

QUADRO 3 — Como foram utilizadas as videoaulas?

Forma como as videoaulas foram utilizadas	Autores que utilizaram
Produção de videoaulas	Paulo (2017), Priuli (2017), Schiefelbein (2022), Macedo (2020)
Entrevista com professores ou alunos sobre videoaulas	Silva Júnior (2017), Rogalsky (2023)
Observação de videoaulas	Silva Júnior (2017), Schiefelbein (2022)
Produção de um curso de extensão	Priuli (2017)

Fonte: Organização do Autor (2024).

Embora nesta categoria de análise não tenhamos identificado lacunas, apenas uma sistematização de como as videoaulas foram utilizadas, ela cumpre a função de evidenciar os enfoques que, conforme Romanowski e Ens (2006), são importantes em um Estado da Arte. Portanto, como enfoque, a maior parte dos pesquisadores (4) utilizou as videoaulas atrelados à sua produção, possivelmente por ser um material pedagógico exigido ao final do mestrado profissional. Ainda assim, em duas outras pesquisas, foram utilizadas entrevistas com professores sobre as videoaulas. Em outras duas, houve observações de videoaulas e, por fim, uma delas produziu um curso de extensão acerca do tema. Nesse caso, três das quatro formas de se utilizar a videoaula se assemelham a nossa pesquisa: a observação de videoaulas, utilizada em nossa pesquisa para a construção do modelo didático; a produção de um curso de extensão, no nosso caso, em formato de uma sequência didática com aspectos ensináveis do gênero de texto oral; produção de videoaulas, construídas pelos professores como resultado da sequência didática.

Para finalizarmos a esfera quantitativa desse Estado da Arte, catalogamos as considerações finais sobre videoaulas e formação de professores. Para a realização dessas categorias, consideramos conclusões ou considerações finais nas teses e dissertações presentes em pelo menos dois dos trabalhos. Com isso, obtivemos como resultados seis categorias de considerações finais, representadas no quadro abaixo.

QUADRO 4 — Categorias das considerações finais

Categorias	Autores
Trabalho ou formação docente	Paulo (2017), Silva Júnior (2017), Priuli (2017), Schiefelbein (2022), Macedo (2020), Rogalsky (2023)
Atores do trabalho docente (professor ou aluno)	Silva Júnior (2017), Priuli (2017), Schiefelbein (2022), Macedo (2020), Rogalsky (2023)
Objeto videoaula e suas características como gênero de texto, explícita ou implicitamente	Priuli (2017), Schiefelbein (2022), Silva Júnior (2017)
Videoaulas e suas relações com outras tecnologias	Paulo, (2017), Priuli (2017), Schiefelbein (2022).
Produção das videoaulas	Paulo (2017), Priuli (2017)

Fonte: Organização do Autor (2024).

A partir das cinco categorias acima elencadas, podemos formular a hipótese de que muitas das conclusões das dissertações analisadas podem se aplicar à nossa dissertação, visto que todas essas considerações finais estão diretamente relacionadas ao que foi construído em nossa pesquisa.

Após a finalização da análise quantitativa, passamos a realizar uma análise qualitativa deste Estado da Arte. Para isso, foram selecionadas, primeiramente, as três dissertações que mais se assemelham a nossa pesquisa, destacando suas semelhanças e diferenças. Depois, as outras três dissertações que, embora não se assemelhem tanto, podem contribuir para refletirmos sobre o agir com videoaulas.

As três dissertações que mais se assemelham são: a dissertação de Priuli (2017), por estar no âmbito da Linguística Aplicada, oferecer um curso de extensão e refletir sobre as características de um dos processos da produção de videoaulas; de Schiefelbein (2022), por investigar a videoaula como gênero de texto e, especificamente, os estágios de uma videoaula no YouTube; e, por fim, de Silva Junior (2017), por abordar aspectos cinematográficos e didático-pedagógicos nas categorias de observações das videoaulas, que muito se assemelham, respectivamente, às capacidades multissemióticas e aos gestos didáticos que utilizamos em nossa pesquisa.

Especificamente em sua dissertação, Priuli (2017) produz um curso de extensão para a produção de roteiro de videoaulas com carga horária de 15 horas; após o curso, foi oferecida aos participantes uma vivência prática na gravação de uma videoaula. A geração e análise de dados do autor ocorreram por meio da aplicação do curso e de conversas hermenêuticas ao longo do curso de extensão. O propósito do autor foi o de fazer a transposição didática de aula para roteiro e, depois, de um roteiro para uma videoaula. Ao longo da dissertação, o autor também apresenta características de gêneros de texto, como ocorre no seguinte excerto:

Como nas aulas anteriores os participantes discutiram e refletiram sobre as diferenças entre o argumento e o texto do roteiro, era o momento ideal para articular o áudio (a fala, as músicas e os sons) com elementos visuais, ou seja, escrever um texto para os olhos e ouvidos, com base na aula gravada (aula piloto) (Priuli, 2017, p. 113).

Na etapa de produção das videoaulas, dois participantes do curso foram convidados para a gravação do roteiro em um estúdio apropriado. O que antes estava produzido em formato escrito, passou a ser oralizado pelos participantes com auxílio de um *teleprompter* (Priuli, 2017).

Em suas conclusões, Priuli (2017) afirma que sua pesquisa estabelece uma complementaridade entre linguagens, com uma formação docente focada na linguagem audiovisual. Afirma, também, que “a fase de roteiro exige apenas letramento em uma nova linguagem e abre muitas possibilidades criativas [...]” (Priuli, 2017, p. 151). No que se refere às videoaulas, afirma que ainda que elas tragam voz e presença em um novo espaço-tempo, isto exige uma comunicação mediada pela tecnologia; tal comunicação pressupõe um diálogo entre alunos e professores.

Similar ao que foi realizado por Priuli (2017), nossa pesquisa também parte de um curso de extensão para professores em que se produz videoaulas, de forma que objetivamos uma formação docente para o gênero textual. Entretanto, nosso objeto muda quando focalizamos na produção de videoaulas para um concurso em específico, contendo suas características de gênero específicas para serem adaptadas a tal concurso. No caso, as videoaulas em nossa pesquisa são produzidas estritamente como forma de avaliação para uma banca examinadora de um concurso. A forma como analisamos os dados também se diferencia, pois enquanto Priuli (2017) utiliza de conversas hermenêuticas, nossa pesquisa analisa por meio do quadro do ISD.

A outra autora que mais se relaciona com nosso trabalho, Schiefelbein (2022), trabalhou inicialmente com um questionário sobre o consumo de videoaulas na Universidade Federal de Santa Maria. Com mais de 250 participantes no questionário, a autora selecionou, dentre suas respostas, 14 exemplares de videoaulas de ensino de inglês para analisar as características do

gênero. Ao longo da análise, a pesquisadora apresentou que a composição das videoaulas consistiu em quatro estágios: primeiro iniciando contato; segundo situando a aula; terceiro expandindo o tópico da aula; quarto concluindo a aula. O quadro abaixo representa a organização feita por ela:

QUADRO 5 — Estágios das videoaulas de inglês no YouTube

Estágio	Descrição
Estágio 1 Iniciando contato	Passo 1: cumprimentando a audiência Passo 2: Identificando-se Passo 3: Estabelecendo a marca/canal
Estágio 2 Situando a aula	Passo 1: Introduzindo o tópico da aula Passo 2: Justificando a escolha do tópico
Estágio 3 Expandindo o tópico da aula	Passo 1: Esclarecendo os procedimentos Passo 2: Definindo conceitos chaves/conteúdos Passo 3: Exemplificando os conceitos/conteúdos
Estágio 4 Concluindo a aula	Passo 2: Despedindo-se Passo 3: Agradecendo a audiência Passo 4: Pedindo por avaliação da videoaula (curtidas)

Fonte: Schiefelbein (2022, p. 45).

Depois da estruturação dos estágios, a autora (Schiefelbein, 2022, p. 46-47) produz um material instrucional em sua primeira versão, contendo quatro produtos sobre as características das videoaulas em inglês. A primeira consiste na definição do que é uma videoaula; a segunda, questionando se é possível classificar videoaulas; a terceira, os estágios de uma videoaula; a quarta, como escrever um roteiro para videoaula? Após ser produzido, o material é avaliado por estudantes em uma disciplina chamada “Fluência e Letramento digital”, no moodle da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com base na avaliação, é produzida uma segunda versão em que as videoaulas foram gravadas pelo Canva, inserindo, também, uma quinta videoaula sobre “como produzir uma videoaula no Canva” (Schiefelbein, 2022, p. 54).

Nas considerações finais, Schiefelbein (2022, p. 63) apresenta que foi difícil de encontrar pressupostos teóricos que ajudassem a definir e a classificar as videoaulas, bem como a identificação de uma possível organização retórica do gênero. Dadas essas dificuldades, a autora produziu um material digital justamente para orientar na produção de videoaulas, com o propósito de auxiliar professores em formação inicial nas produções de suas próprias videoaulas.

Assim como Schiefelbein (2022), também nos deparamos com dificuldades para encontrar pressupostos teóricos sobre as videoaulas, de modo que solucionar essa questão passa a ser um dos propósitos de nossa pesquisa. Além disso, similar ao trabalho da autora, buscamos, por meio de análise de videoaulas, fazer um modelo didático do gênero para que fossem ensinadas as suas características. O que a autora chamou por “estágios da videoaula”, chamamos de “plano geral”, embasados no ISD; de forma que, os resultados foram semelhantes no que diz respeito à organização de como uma videoaula deve ocorrer. No entanto, analisamos outras capacidades de linguagem produzidas pelos professores além do plano geral, sejam elas as de ação, discursivas, linguístico-discursivas ou multissemióticas. Por fim, diferenciamos, também, no que diz respeito à proposta, já que ao invés de produzir videoaulas para auxiliar os professores no ensino de inglês como língua adicional, buscamos ensinar os professores a produzirem videoaulas para concurso público.

Por fim, no que diz respeito às dissertações que mais se assemelham a nossa pesquisa, com Silva Junior (2017), temos a análise de quais aportes didático-pedagógicos os professores mobilizam na preparação de videoaulas, por meio de um estudo de caso. Para isso, o autor faz entrevistas com professores/produtores de videoaulas; observa as videoaulas produzidas pelos entrevistados; e aplica um questionário semiestruturado para os alunos da EaD. As categorias que Silva Junior (2017) utiliza para a observação das videoaulas são, primeiramente, os aspectos cinematográficos, que consistem em qualidade de vídeo, áudio, cenário, duração e integração de recursos, similar aos aspectos técnicos da gravação presentes nas capacidades multissemióticas exigidas dos professores, que trazemos em nossa pesquisa. Além dos aspectos cinematográficos, o autor traz também os aspectos didático-pedagógicos, que consistem em apresentação do conteúdo a partir da contextualização/problematização, apresentação dos objetivos, exemplificações, redundâncias na exposição do conteúdo em estilos diferentes, dialogismo, interação com o material didático, revisão do conteúdo. Esses aspectos didático-pedagógicos relembram e se assemelham a alguns dos gestos didáticos que serão trabalhados nesta dissertação.

Nas considerações finais, Silva Junior (2017) afirma que não há uma integração entre os professores e o designer instrucional, já que muitos dos professores não conheciam a atribuição deste profissional. Embora os professores saibam da importância da elaboração de roteiros, nenhum dos interlocutores da entrevista produzem um para a videoaula; o que fazem é ir ao estúdio e gravar com o cinegrafista, passando, em seguida, para os editores. Todos os professores entrevistados utilizaram slides no Powerpoint para a produção das videoaulas. No que se refere às videoaulas observadas, Silva Junior (2017) afirma que os professores de

informática foram os que mais negligenciaram os aspectos didáticos-pedagógicos de uma videoaula, seguidos pelos professores licenciados; o autor aponta, também, que os que mais atenderam às inserções de elementos didático-pedagógicos foram os professores bacharéis. Por fim, o último elemento analisado por Silva Junior (2017) foram os aspectos didático-pedagógicos na visão dos estudantes da EaD, com base em 184 respostas de questionários: os estudantes ressaltaram como importante os professores incentivá-los a um trabalho colaborativo, realizar um resumo na aula, simular um diálogo com o aluno e estimular o aluno à realização de atividade de fixação, que são todos pontos que os estudantes consideram negligenciados pelos professores que produzem as videoaulas. Os estudantes indicam, ainda, como importante que os professores façam uma relação entre teoria e prática ao longo das videoaulas, uma redução da quantidade de slides, um diálogo face a face com os alunos, gravação de prática em laboratórios e indicação de sites de pesquisa.

As outras três dissertações destoam no que dizem respeito às semelhanças, embora ainda relacionem videoaula com formação de professores. Um dos exemplos disto, é o caso de Rogalsky (2023), que em sua dissertação busca fazer uma pesquisa fenomenológica acerca das compreensões dos professores a partir de videoaulas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Para atingir esse fim, a pesquisadora realizou um encontro buscando por um diálogo com cinco professoras que assistiram essas videoaulas; depois do encontro, ele foi transcrito e analisado. Dentre as diversas constatações apontadas em suas conclusões, Rogalsky (2023) evidencia que as professoras sentiram necessidade de formações práticas para o trabalho com as videoaulas, além de enxergarem nestas uma oportunidade de aprendizagem que mudaram sua forma de ser professor.

Em Macedo (2020), o foco é na construção de um guia de videoaulas para profissionais da educação física que fornecem suporte para a iniciação à bocha, focado em pessoas com comprometimento motor severo. Para conquistar esse fim, a autora produziu quatro vídeos diferentes com cada um dos vídeos com um atleta de bocha diferente, todos eles com deficiência motora. Depois da produção desses vídeos, foi feito um questionário para avaliar os vídeos e enviado para professores de educação física que participavam de um grupo no WhatsApp; houve 13 respostas. Em sua conclusão, Macedo (2020) afirma que, com base nas respostas dos questionários, o atendimento a pessoas com deficiência deixa de ocorrer por falta de conhecimento, sendo necessário uma qualificação de recursos humanos para isso. A videoaula, nesse sentido, “vem ao encontro de atender as expectativas e necessidades dos profissionais de educação física que buscam melhorar sua práxis” (Macedo, 2020, p. 55).

Por fim, a última das dissertações é a de Paulo (2017), que foca sua pesquisa em videoaulas e formação de professores no âmbito da educação inclusiva e do ensino de química. Ao longo de sua pesquisa, a autora produziu um conjunto de três videoaulas, disponibilizadas no YouTube, todas elas com o objetivo de auxiliar o professor de química a trabalhar com turmas inclusivas e com alunos deficientes visuais. A primeira videoaula trata da inclusão; a segunda, em como os professores podem incluir alunos deficientes visuais; e, por fim, a terceira exhibe exemplos de materiais produzidos que relacionam ensino de química com inclusão. No que diz respeito à avaliação do produto, foram vinte e cinco voluntários participantes, sendo professores que responderam ao convite do vídeo e alunos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Todos os participantes deram respostas positivas acerca dos vídeos, elogiando a objetividade, clareza e didática através do uso de imagens; no entanto, alguns criticaram a iluminação e a fala acelerada. A autora finaliza concluindo que, “apesar de precisar de melhorias na forma de gravação das videoaulas, [...] podemos concluir que o conjunto de vídeos alcançou seu objetivo, orientando como pode ser feita a inclusão de deficientes visuais em turmas regulares [...]” (Paulo, 2017, p. 64).

Ao longo deste Estado da Arte, foram evidenciadas as temáticas, os enfoques e as lacunas, conforme orientado por Romanowski e Ens (2006). Assim sendo, entendemos como temáticas as relações entre as videoaulas e formação de professores que foram encontradas; sendo elas, portanto, a educação inclusiva, a transposição de aula para videoaula, os aportes didático-pedagógicos para produção de videoaulas, um guia para profissionais de educação física, o ensino de inglês e aberturas para formação de professores nas videoaulas. Como enfoques, consideramos a forma como foram utilizadas as videoaulas; no caso deste Estado da Arte, foram: a produção de videoaulas, entrevistas com professores sobre as videoaulas, observação das videoaulas e produção de um curso de extensão. Por último, as lacunas encontradas foram: a inexistência de pesquisas que considerem as videoaulas para concurso público, indicando uma necessidade de pesquisa sobre o tema, já que os concursos vêm utilizando delas para avaliar os professores. As outras lacunas dizem respeito ao fato de que, embora pesquisado por videoaulas e formação de professores em teses e dissertações, foram encontradas apenas seis dissertações e nenhuma tese; dessas dissertações, apenas uma era de mestrado acadêmico. O número baixo de produção indica uma necessidade de novas pesquisas que contemplem o assunto tratado. Mesmo dentre as seis dissertações encontradas, não foram todas elas que focaram nas características ou na produção das videoaulas. Todos esses resultados ressaltam a necessidade de a videoaula ser pesquisada como um dos novos estudos acerca dos gêneros do agir docente e dos gêneros de textos orais.

Após definirmos o problema, a justificativa e o Estado da Arte, nossa dissertação conta a seguir com os seguintes capítulos: fundamentação teórica, metodologia e resultados. Na fundamentação teórica, definiremos o ISD, junto de suas bases vigotskianas, uma conceitualização da oralidade e obras que vêm sendo trabalhadas recentemente acerca deste tema.

Na metodologia, apresentaremos como nosso trabalho foi produzido: uma pesquisa-ação que utiliza da Engenharia Didática para construir seus dados, além de utilizar o ISD para analisar tais dados. Definimos, também, os participantes, o ambiente e os processos que utilizamos para que essa pesquisa pudesse ocorrer.

Por fim, nos resultados, apresentamos e analisamos o modelo didático do gênero videoaula para concurso público, as impressões dos professores participantes da sequência didática que foi construída mediante o modelo didático, e, enfim, a análise das videoaulas mediante o quadro teórico do ISD. Os três subcapítulos dos resultados são, cada um deles, referentes aos objetivos específicos de nossa pesquisa. Logo após, encerramos com nossas Considerações Finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Buscamos, nesta fundamentação teórica, definir os aspectos teórico-metodológicos do ISD e sua relação com a oralidade e os gêneros orais, dado que o gênero de texto que trabalhamos, videoaula para concursos públicos, é um gênero oral.

Para cumprir, portanto, com a definição do ISD, iniciaremos com os preceitos vigotskianos, já que eles dão base para que o ISD possa surgir. Depois disso, faremos uma síntese do ISD. Abordaremos, também, a relação entre a oralidade e letramento, fala e escrita, apontando e definindo as relações entre o continuum fala-escrita que empregamos. Finalizaremos com a apresentação de três dossiês recentes sobre a oralidade e os gêneros orais, além do que entendemos pelo gênero de texto videoaula. A seguir, iniciamos com a linguagem e desenvolvimento humano.

1.1. Linguagem e desenvolvimento humano

Consideramos, nesta pesquisa, que a linguagem é constitutiva do desenvolvimento humano. Neste sentido, tanto Vigotski quanto os teóricos que defendem o ISD concordam e justificam essa asserção. Para entendermos as estruturas do ISD, precisamos, também, compreender o que originou a teoria, já que Bronckart busca expandir e continuar o que outrora foi construído por Vigotski. Assim sendo, pretendemos apresentar a psicologia marxista de Vigotski (2000a; 2000b; 2007; 2023; Vigotski; Luria; Leontiev, 2010) que contribuiu para o ISD, além de teóricos que estudaram o psicólogo (Facci, 2004; Friedrich, 2012; Machado; Lousada, 2010; Duarte, 1996; Freitas, 2007; Pino, 2000) que nos auxiliassem na compreensão de suas obras.

O ISD se refere a três aspectos, dentre os muitos abordados pelo psicólogo, que chamam a atenção: a relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social; as formas de atividade do trabalho humano e a natureza; e o uso de instrumentos para o desenvolvimento da linguagem. Em sua obra *Formação Social da Mente* (Vigotski, 2007), é afirmado que a capacitação das crianças para a linguagem as habilita a utilizar instrumentos que auxiliam nas tarefas; são os signos e as palavras que constituem, para as crianças, um meio de contato social com outras pessoas (Vigotski, 2007, p. 18). Não menos importante, Bronckart (2022, p. 338) afirma que o ISD mantém a ideia de que os signos mediatizam a interiorização das atividades coletivas da criança; essa interiorização transforma radicalmente o psiquismo herdado e dá origem às capacidades de pensamento consciente. Em paralelo a isso, Vigotski adota uma postura,

enquanto emissor social, de alguém preocupado com a união entre marxismo e psicologia. Ele também se preocupou tanto com a linguagem quanto com o desenvolvimento humano, de forma que tal interesse é apresentado como resposta à sua utilização nesta pesquisa. Embora tenha falecido muito jovem, sua produção científica ecoa até os dias de hoje.

Para construirmos a argumentação a respeito da linguagem e do desenvolvimento, deparamo-nos com um agrupamento de possíveis conceitualizações dos seguintes termos: desenvolvimento, instrumento, relação social, formação de conceitos, trabalho, linguagem e signo. Ao longo de nossas leituras, foram esses os termos que buscamos selecionar para contribuir com esta pesquisa.

Em *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (Vigotski; Luria; Leontiev, 2010), uma das produções selecionadas para a composição do livro aborda as obras vigotskianas, embora sob a ótica de seu parceiro de pesquisa, Luria. Sob essa perspectiva, Luria (2010, p. 25) afirmou que Vigotski foi influenciado por Marx para concluir que as formas superiores do comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais do indivíduo mantidas ao longo do mundo exterior. Por assim dizer, o homem não é apenas produto de seu ambiente, mas também um agente ativo na sua construção. Nesse sentido, é com o desenvolvimento das crianças que encontramos uma forma de perceber como os indivíduos são constituídos, uma vez que, desde o nascimento, as crianças interagem com os adultos e podem ser “moldadas” por meio dessa interação, incorporando tanto a cultura quanto a reserva de significados que já existiam antes de seu nascimento. Luria também afirma que o “cultural” na teoria de Vigotski “envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais quanto físicos, de que a criança dispõe para dominar aquelas tarefas” (Luria, 2010, p. 26). A partir desse trecho, consideramos, então, que há uma relação tanto dos meios socialmente estruturados quanto dos instrumentos; mas o que poderiam ser esses instrumentos?

É nas próprias obras de Vigotski que podemos responder à pergunta anterior. Partimos do princípio de que a essência do intelecto está nos instrumentos (Vigotski, 2000b, p. 24). Segundo Machado e Lousada (2010), os objetos materiais ou simbólicos são artefatos construídos para mediar a ação do homem sobre seu meio ou sobre o outro, permitindo que ele atinja suas finalidades. Para que algo seja considerado um instrumento e não apenas um artefato, ainda na perspectiva das autoras (Machado; Lousada, 2010), é necessário que o sujeito seja capaz de se apropriar de determinado artefato e, a partir dessa apropriação, saiba utilizá-lo como mediador de seus objetivos. Não obstante, Facci (2004, p. 204) afirma que “a forma como o homem foi interagindo na sociedade e com a natureza conduziu à necessidade de criar

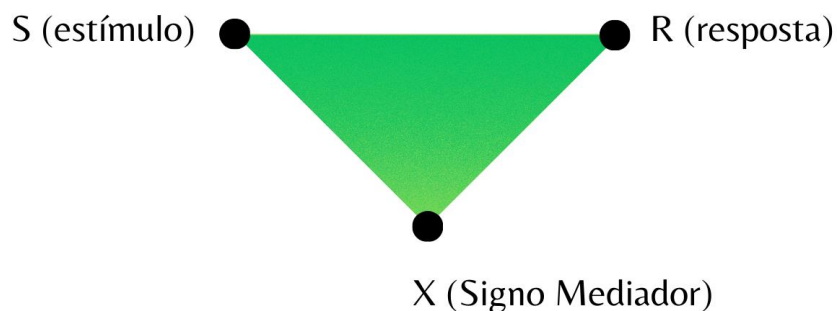
mediadores – os instrumentos e os signos – cuja utilização caracteriza o funcionamento dos processos psicológicos superiores.” Ou seja, assim como os signos, os instrumentos exercem uma função fundamental no desenvolvimento do próprio ser humano. Tais instrumentos têm a função de servir como condutores da influência humana sobre o objeto em que está ocorrendo uma atividade, de modo que esse instrumento deve provocar a mudança desses objetos (Vigotski, 2007).

Vigotski (2007) defende que as funções psicológicas superiores são referenciadas pela combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. Portanto, convém também explicitar o que poderia ser esse signo na visão vigotskiana. A esse respeito, Vigotski afirma que

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (Vigotski, 2007, p. 52).

Assim sendo, os signos seriam a forma construída artificialmente de como os seres humanos medeia suas funções psicológicas. Em outras palavras, são os signos que representam o elo intermediário entre o estímulo e a resposta do sujeito. Tal fato pode ser representado pelo esquema abaixo:

FIGURA 1 — Relação entre estímulo, resposta e signo



Fonte: baseado em Vigotski (2007, p. 33).

É por meio dessa mediação dos signos que os seres humanos passam a poder controlar seu próprio comportamento (Vigotski, 2007). Por exemplo, todas as pessoas podem utilizar auxílio para a memorização, mediado por “signos artificiais” (Vigotski, 2023, p. 103). Do ponto de vista do desenvolvimento humano e, conseqüentemente, desde o estágio infantil, assim que

a criança passa a utilizar de signos incorporados às suas ações, “esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas” (Vigotski, 2007, p. 12); não obstante, os “signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” (Vigotski, 2007, p. 18). Isso se dá em relação à construção do pensamento e da linguagem, já que, a partir do momento em que uma criança começa a se questionar sobre o nome de um objeto, ela está procurando uma palavra (um signo) representante deste objeto para que possa se referir a ele (tanto para si quanto para os outros) novamente (Vigotski, 2000a). Decorrente dessa busca por uma ampliação de sua linguagem (e de seus signos), a criança passa a construir significados para que possa se comunicar tanto consigo mesma (por meio do pensamento) como com os outros.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, Vigotski (2000a) afirma que esse processo é formado por quatro estágios básicos. O primeiro deles é o estágio natural ou primitivo, que se refere à presença de uma linguagem pré-intelectual e um pensamento pré-verbal. O segundo consiste no que Vigotski chama de psicologia ingênua, visto que há uma relação entre o que a criança experimenta e as propriedades físicas constituídas tanto em seu próprio corpo quanto nos outros objetos ao seu redor. Esse estágio representa o início da formação de uma inteligência prática na criança. O terceiro estágio, correspondente à linguagem egocêntrica, envolve a utilização de signos exteriores pela criança para auxiliar na solução de seus problemas internos, como, por exemplo, contar nos dedos. Por fim, o quarto estágio corresponde à produção de uma linguagem interior, na qual a criança começa a realizar operações mentalmente, como contar, utilizando signos internos. Enquanto a linguagem se origina da comunicação entre a criança e os adultos, “só depois, convertida em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (Vigotski, 2010, p. 114). O contato social é essencial para que a criança desenvolva sua linguagem, comprovando a função social dos outros na construção do seu eu.

Ainda sobre a linguagem, Vigotski (2000a) defende que, em determinado momento de desenvolvimento da criança, o pensamento e a fala se cruzam para começar um novo formato de comportamento, inerente aos seres humanos. Essa linguagem “habilita as crianças a providenciar instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superar a ação impulsiva e a planejar uma solução” (Vigotski, 2007, p. 17). É neste momento que a fala passa a ser intelectual e o pensamento verbalizado, tomando o signo como o mediador possível desse desenvolvimento; ou, dito de outra forma, “o desenvolvimento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (Vigotski, 2000a, p. 149)

Por depender de seus meios sociais para ser formada e significada, não há possibilidade de a construção da linguagem estar separada da interação social, de forma que “é o convívio com outros homens, a interação e a apropriação dos bens culturais, no desenvolvimento ontogenético, que permitirão que haja o desenvolvimento complexo do psiquismo humano” (Facci, 2004, p. 204). A respeito dos signos, Pino (2000) afirma que eles são criados pelo homem como sistemas artificiais, agindo como uma construção de instrumentos tanto para a interação entre a sociedade quanto para o desenvolvimento das capacidades superiores; é essa instrumentalização que media o processo de desenvolvimento cultural em uma ruptura do homem com o que era somente natural

A respeito da interação social, Duarte (1996) defende que não podemos desvincular a proposta psicológica de Vigotski do marxismo, já que é uma teoria em que tanto o desenvolvimento quanto o conhecimento humano consideram o ser humano como um ser sócio-histórico, inerente e incluído a uma história social. Em paralelo, Freitas (2007) acrescenta a defesa de Vigotski de que o que determina a vida não é a consciência; pelo contrário, a consciência é determinada pela vida. É a partir da construção do outro que somos construídos; nosso eu é construído somente enquanto existente em uma sociedade. Pino (2000) afirma também que a natureza psicológica do homem seria então a totalidade das relações sociais, de forma que sejam movidas para a esfera interna de cada ser humano.

É a linguagem também que comporta os conceitos generalizados, fonte do conhecimento humano (Luria, 2010, p. 26). Portanto, é importante que também entendamos como se dá a formação desses conceitos. Antes de tudo, precisamos entender que, na formação de conceitos, temos um contato tanto com os signos quanto com as palavras (que representam esses signos) (Vigotski, 2000a). Esse desenvolvimento de conceitos requer, segundo Vigotski (2000a), o desenvolvimento de diversas funções, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação (referência às funções psicológicas superiores). Para Vigotski,

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (Vigotski, 2000a, p. 161).

Segundo Friedrich (2012), ancorada em Vigotski, o processo de formação de conceitos se dá por meio de três estágios: conceitos sincréticos, conceitos complexos e o verdadeiro conceito. No primeiro, conceitos sincréticos, a criança representa diversos objetos utilizando a

mesma palavra, em uma impressão totalmente subjetiva e pouco estruturada. Já no segundo, conceitos complexos, a criança passa a compreender as relações objetivas entre as coisas e as pessoas no mundo. A autora exemplifica esses conceitos complexos com os sobrenomes, que representam o pertencimento das pessoas às suas famílias, dividindo-se com o papel que a palavra tem na generalização. Por fim, no verdadeiro conceito, sua base é formada por ligações únicas, logicamente idênticas entre elas, sendo formada por traços distintivos de um grupo de objetos que já foram abstraídos e submetidos a uma nova síntese. Nessa ótica, as palavras (inerentes aos conceitos) desencadeiam, trazem e guiam o processo do pensamento; a linguagem aqui não expressa, reflete ou significa o pensamento, mas sim, funciona como mediadora dele.

Conforme Friedrich (2012), a escola terá uma grande importância no desenvolvimento dos conceitos a partir de seu ensino visando à aprendizagem e ao desenvolvimento. Assim, outro ponto importante para definirmos acerca de Vigotski é o que o psicólogo defende sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para ele, a aprendizagem tem uma pré-história antes da escola, não partindo do zero (Vigotski, 2007). Não obstante, Vigotski (2007) afirma também que a aprendizagem não é, em si mesma, o próprio desenvolvimento, mas que uma correta organização dessa aprendizagem conduz a um desenvolvimento mental, já que ativa um grupo de processos de desenvolvimento. Portanto, o processo de desenvolvimento não é o mesmo que o processo da aprendizagem; o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, de modo simétrico e paralelo, diretamente ligados um ao outro.

Sobre o desenvolvimento psicológico, Vigotski (2007) argumenta que o que a criança é capaz de fazer com o auxílio de adultos recebe o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Representa, também, que o que a criança pode fazer com auxílio dos adultos poderá, em um futuro, fazer por si só, corroborando para que possa ser determinado o desenvolvimento da criança e examinar o que poderá ser produzido por ela. O que a criança já sabe fazer por si só, de forma independente, sem o auxílio do adulto ou de seus colegas, é chamado de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI). A respeito desse desenvolvimento, o psicólogo acrescenta que

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (Vigotski, 2007, p. 114).

Acoplados aos conceitos de desenvolvimento de Vigotski, Facci (2007) afirma que o objetivo primordial da escola é que a criança aprenda o novo, considerando que todas as crianças só podem aprender aquilo que são capazes de aprender. É a partir dessa função da escola que enxergamos a distinção entre conceitos científicos e conceitos espontâneos. Os espontâneos são construídos a partir da comunicação da criança com os adultos que a rodeiam, de forma empírica, em interações sociais imediatas; os conceitos científicos são aqueles apropriados no processo escolar (como história, Lei de Arquimedes etc.) (Facci, 2007, p. 222). Sobre os científicos, Vigotski afirma (2000a) que eles surgem e se constituem a partir de uma tensão das atividades do pensamento das crianças, visto que se apoiam em um determinado nível de maturidade dos conceitos espontâneos. Portanto, é preciso que a criança tenha contato com a escola para que possa construir esses conceitos sistematizados. Podemos representar tal afirmação, novamente, quando Vigotski afirma que

a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos; baseia-se igualmente na suposição de que os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança (Vigotski, 2000a, p. 262).

Esse desenvolvimento do conceito científico está relacionado ao conceito espontâneo, já que o científico se inicia a partir do que não foi plenamente desenvolvido nos conceitos espontâneos no decorrer da escola. Enquanto no conceito espontâneo sua formação se dá pelo choque imediato que uma criança tem com um objeto (em explicação por parte dos adultos), os conceitos científicos começam pela relação mediata com os objetos. Em outras palavras, a criança vai do objeto para o conceito nos espontâneos, e do conceito para o objeto nos científicos (Vigotski, 2000a).

Todos os conceitos apresentados nesta seção serviram de base para a próxima, especificamente no que tange aos conceitos-chave e ao ensino dos gêneros de textos no ISD.

1.2. O Interacionismo Sociodiscursivo: conceitos-chave e ensino de gêneros de textos

Enquanto na seção anterior buscamos definir as contribuições de Vigotski para embasar o ISD, esta seção tem como objetivo definir a constituição do ISD. Tal linha teórica se baseia nos preceitos vigotskianos, apresentados na subseção anterior, e acrescenta um modelo de análise dessa linguagem, levando em conta como ela faz a mediação e é utilizada como instrumento nas interações humanas. Para atingir o objetivo de definir, primeiramente, além das

bases vigotskianas, incluiremos também as contribuições de Volóchinov. Depois, exploraremos o que é o ISD propriamente dito, junto a conceitos-chave como texto, gêneros de texto, tipos de discursos e capacidades de linguagem. Por fim, definiremos como esses gêneros de textos podem ser ensinados, por meio da engenharia didática.

1.2.1. Definições dos conceitos-chave do ISD

Nesta seção, serão definidos os conceitos-chave do ISD. Inicialmente, com Volóchinov (2018), é definida a importância dos signos. Para o filósofo, “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (Volóchinov, 2018, p. 93). Assim sendo, implica que a realidade é mediada por esses signos. É somente a partir da relação de um signo com os outros que se dá sua compreensão, corroborando para uma interação necessária ao longo de sua construção; o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais (Volóchinov, 2018). Em comunhão com esses signos, Bronckart (2022, p. 338) defende que Volóchinov forneceu reflexões e propostas fundadoras relativas à textualidade com suas relações com o ambiente, a metodologia de análise deste estatuto, bem como os diversos processos em funcionamento nas interações textuais/discursivas.

Em consonância com essas asserções anteriores sobre os signos, Bronckart (2006) declara que os seres humanos organizam e regulam suas ações como um agir comunicacional semiotizado, ou, em outras palavras, um agir mediado por signos. É a apropriação e a interiorização dos signos que permitem transformar o psiquismo herdado do mundo animal em um pensamento ativo e potencialmente auto-acessível (Bronckart, 2006), sendo, portanto, o que nos diferencia dos outros animais. Os diversos saberes construídos nas gerações anteriores (incluindo aqui os signos), constituem o que Bronckart (2022) define por pré-construídos de ordem gnosiológica; esses pré-construídos são abstraídos dos contextos socioculturais que estão presentes para se organizarem em sistemas de representações coletivas que tendem à universalidade.

Quando o ator que pratica a ação linguageira produz um texto, ele mobiliza suas próprias representações do que está ocorrendo, ou seja, implica-se no contexto de produção, que “define o conjunto de parâmetros que podem influenciar como um texto é organizado” (Bronckart, 1996, p. 95, tradução nossa). De acordo com Habermas (1987, apud Bronckart, 2022), três são os mundos formais que organizam a ordem do saber: objetivo (sistema de saberes dirigidos aos componentes do universo inscritos no espaço-tempo); social (valores e modos aceitáveis de interação entre os indivíduos); subjetivo (interioridade psíquica das pessoas).

Aquele contexto de produção se une aos mundos formais de Habermas, compondo dois conjuntos: o primeiro, mundo físico, e o segundo, os mundos social e subjetivo. No conjunto do mundo físico, há a composição do texto por meio de quatro parâmetros (Bronckart, 1996): 1) local de produção (o lugar em que o texto é produzido); 2) momento de produção (a extensão do tempo durante a produção do texto); 3) emissor (a pessoa ou a máquina que produz fisicamente o texto); 4) receptor (a ou as pessoas que estão suscetíveis de perceber ou receber concretamente o texto). O segundo conjunto, implicado em uma forma de interação comunicativa que implica os mundos social (normas, valores, regras, etc.) e subjetivo (imagem que temos de si mesmo enquanto agimos), é também composto por quatro parâmetros (Bronckart, 1996): 1) o lugar social (qual formação social, instituição ou modo de interação o texto é produzido, ex.: escola, família, propaganda, etc.); 2) a posição social do emissor (quem lhe dá o estatuto de enunciador, seu papel social na interação); 3) a posição social do receptor (qual é o papel social atribuído a ele); 4) os objetivos da interação (qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito que esse texto irá produzir no destinatário?).

Como afirmado por Pereira e Graça (2007), qualquer análise do contexto de produção precisa considerar e mobilizar três elementos: a ação da linguagem e sua representação no agente-pessoa; o intertexto, nebulosa de gêneros (no qual consiste em toda a possibilidade de gêneros que a pessoa pode escolher); e o texto empírico produzido. Todo agente possui, portanto, um conhecimento pessoal e parcial do intertexto da sua comunidade verbal e de seus gêneros disponíveis para sua ação, os quais são apreendidos em função das propriedades linguísticas, classificações e indexações sociais.

O ISD pressupõe, então, um aporte teórico que leva em consideração as interações sociais propiciadas por seu contexto de produção (junto de seus mundos formais), junto dos signos, pré-construídos históricos passados de geração em geração, já que como vimos em Volóchinov, os signos são sociais, assim como o desenvolvimento de um psiquismo que considera as ações dos indivíduos.

Os signos geralmente são organizados em diversas atividades de linguagem, particulares e autônomas, que se materializam em textos (orais ou escritos), diversificados em múltiplos gêneros. Portanto, são conceitos-chave do ISD: textos e gêneros de textos. Por textos, os consideramos como “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa produzir um efeito de coerência sobre um destinatário, ou [...] correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro” (Bronckart, 2008, p. 87). A constituição dos textos depende das propriedades das situações de atuação, das atividades gerais que comentam, bem como das condições histórico-sociais de sua produção (Bronckart, 2008, p. 113). São, também,

produtos relativos a mecanismos estruturantes heterogêneos, implicando escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos e de suas modalidades linguísticas de realização (Bronckart, 2022, p. 343). Não obstante, os textos têm por função global “comentar as atividades languageiras, contribuir para a sua planificação, a sua regulação, a avaliação de seus efeitos, etc.”.

Os textos e, conseqüentemente, as produções languageiras se apresentam na forma de gêneros de textos. Esses gêneros de textos “são configurações textuais mais ou menos adaptadas ao comentário de uma ou outra atividade prática” (Bronckart, 2022, p. 343). Além de produções languageiras, os gêneros de textos são, também, produtos das escolhas estabilizadas pelo uso das pessoas (Bronckart, 2006, p. 143). Dadas essas escolhas estabilizadas em produções languageiras, os gêneros de textos mudam com o tempo e com as formações sociais presentes em determinado momento.

A apreensão desses gêneros de textos pode contribuir para o desenvolvimento humano no tocante à linguagem, o que pode ser depreendido pelas capacidades de linguagem mobilizadas em cada situação. Essas capacidades de linguagem são, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 10), “aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada”. Com base em Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p. 10-12), são três ordens de “capacidades de linguagem”: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Por capacidades de ação, entendemos como aquelas que se referem à mobilização de “produzir ações de linguagem adaptadas às diversas exigências de seu meio social” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017, p. 10). Já as capacidades discursivas, referem-se à possibilidade de a pessoa intervir em um ambiente discursivo, de forma que esteja apto para identificar segmentos de texto dependentes de um determinado tipo, além da apropriação das propriedades principais deste tipo. Por fim, na capacidade linguístico-discursiva, são implicadas as operações de planificação, estruturação temporal, coesão e de modalização.

Mais recentemente, Dolz (2015) acrescenta uma nova capacidade de linguagem junto às outras três: a capacidade multissemiótica⁴. Em um quadro organizado por Bueno, Zani e Jacob (2021), embasadas em Dolz (2015), as autoras definem que essa capacidade multissemiótica refere-se à mobilização e implementação de recursos não verbais para a produção de sentido na ação da linguagem. Leal (2023) afirma que essa discussão traz uma

⁴ Reconhecemos que a nomenclatura pode ser utilizada muitas vezes como multimodal, considerando os diferentes campos que a utilizam (Linguística, Linguística aplicada, Educação e a Semiótica). No entanto, optamos por utilizar a expressão cunhada por Dolz (2015), ou seja, capacidade multissemiótica.

visão nova para os textos, já que considera a linguagem verbal interagindo com diversos outros modos semióticos, em uma combinação de textos com palavras, gestos, som, fotografias, entre outros.

Todas as ações languageiras e as capacidades de linguagem, abordadas anteriormente, dialogam diretamente com um modelo de arquitetura de textos, utilizado para a análise delas por meio do ISD. Com base em Bronckart (2022, p. 349-350), esse modelo consiste em três níveis, sendo do mais profundo ao mais superficial: 1) infraestrutura do texto; 2) coerência temática; 3) coerência interativa. Ainda segundo Bronckart (2022), é afirmado que essa infraestrutura, primeiro nível da arquitetura de textos, constitui-se de um plano geral do texto, pelos tipos de discursos e sequências textuais. Com o plano geral, temos a organização do conjunto de conteúdos temáticos, bem como a escolha do gênero textual e os elementos paratextuais (como o layout e a organização dos parágrafos); ele é feito no processo de leitura e pode ser codificado como se fosse um resumo (Bronckart, 1996, p. 121, tradução nossa).

Por tipos discursivos, definimos o conceito inicialmente a partir de Schneuwly (2011, p. 33), que defende que eles são construções ontogenéticas necessárias à autonomização dos diversos tipos de funcionamento dos gêneros de texto. Essas construções são essenciais para gerar uma maior heterogeneidade de gêneros, possibilidades de escolhas; e um domínio mais consciente dos gêneros. Segundo Bronckart (2022, p. 350-354), as operações que constroem esses tipos discursivos se constituem por meio de duas decisões binárias: uma coordenada espaço-temporal e outra coordenada de “agentividade”. Na primeira, coordenada espaço-temporal, se o tempo estiver afastado da ação do agente, temos uma ordem do narrar; caso esteja presente, temos uma ordem do expor. Na segunda, caso as instâncias de agentividade (as pessoas mencionadas no texto) estejam relacionadas com o agente produtor, há uma relação de implicação; caso não haja essa relação com o agente produtor, haverá uma autonomia com relação ao texto. O cruzamento dessas coordenadas resulta em: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado e expor autônomo. Partindo disso, são identificados quatro tipos discursivos: discurso interativo (expor implicado), discurso teórico (expor autônomo), relato interativo (narrar implicado) e narração (narrar autônomo).

Com propósito de definir de forma mais profunda cada um desses tipos de discurso, nos ancoramos em Zani (2013), Lousada (2006). Inicialmente, no discurso interativo, com base em Zani (2013), como ele está acontecendo com o autor implicado e no tempo presente, há um predomínio dos tempos verbais presentes do indicativo, pretérito perfeito do indicativo e futuro perifrásticos articulados entre si, bem como a utilização de dêiticos pessoais (eu/nós), temporais (agora, hoje), espaciais (aqui, neste lugar). Lousada exemplifica ao longo de sua tese um trecho

de discurso interativo: “Sim por que aí o que aconteceu? A sou eu que... tenho a impressão tem muitas coisas que escapam é muito importante o que a gente faz aqui por que era preciso quase ter uma pequena preparação para dar um curso de CA você vê?” (Lousada, 2006, p. 49).

No relato interativo, considerando o autor implicado com o discurso sendo referido ao passado e levando em conta o que afirma Lousada (2006), há uma presença de unidades linguísticas que implicam os participantes da interação (desinência verbal, pronomes etc.) com tempos verbais que colocam os fatos marcados como distantes temporalmente (como é o caso do pretérito perfeito). Lousada exemplifica o relato interativo com base no seguinte trecho: “Qual era o seu objetivo? Eu queria que eles reconstituíssem o percurso... eu pedi para eles para tentar imediatamente identificar o percurso profissional dele, onde ele foi” (Lousada, 2006, p. 49).

Com o discurso teórico, não há marcas de presença dos participantes na oração, sem presença de dêiticos, de forma que, segundo Lousada (2006), haja uma presença de presente genérico e generalizações; é comum, também, possuir frases declaratórias, além de pronomes, verbos e adjetivos de primeira pessoa do plural. Pode ser que tenham, também, presença de organizadores textuais argumentativos, modalização lógica e o auxiliar de modo “poder”. Zani (2013) exemplifica o discurso teórico a partir do seguinte trecho:

“José Raimundo no inverno... a quantidade de água que as nuvens despejam no Amazônia... é três:: vezes maior que todo o volume do rio... segundo as pesquisas... por isso a chuva é companheira quase inseparável em todas as viagens o caBOclo... costuma dizer o seguinte... no verão... CHOVE todo dia... e no inverno... chove o dia todo... e não é exagero não... embora corre aqui pra baixo... [...]” (Zani, 2013, p. 100).

Por fim, na narração, Zani (2013) elucida este tipo de discurso dizendo que os tempos verbais presentes nele são costumeiramente o pretérito perfeito e imperfeito, associado ao pretérito mais-que-perfeito e o futuro do pretérito; não obstante, possui presença de pronomes de terceira pessoa (e ausência dos de primeira e segunda). Há, também, na narração, presença de organizadores textuais temporais (geralmente indicando o passado) e anáforas pronominais e nominais. Zani (2013) exemplifica a narração da seguinte forma: “No primeiro dia de trabalho, o diretor entregou os relatórios da empresa e discutiu as metas para 2013” (Zani, 2013, p. 35).

A última dos componentes da infraestrutura textual, são as sequências textuais. Segundo Bronckart (1996, p. 219, tradução nossa), o agente produtor de um texto dispõe de representações ou conhecimentos na memória referentes a um determinado tema qualificados como macro-estruturas. Essas macro-estruturas se dispõem em diversas formas lineares de

organização, dentre elas, os planos, esquemas, sequências, etc. Apoiado em Jean Michel-Adam, Bronckart reafirma (1996, p. 220, tradução nossa) que os diferentes tipos de sequências textuais cumprem com a função de organizar linearmente um texto; baseia-se no que já foi produzido por Adam para reiterar cinco tipos de sequências textuais: (1) narrativa, (2) descritiva, (3) argumentativa, (4) explicativa e (5) dialogal.

A (1) sequência narrativa é composta por cinco estágios lineares: situação inicial (onde descreve a situação e os personagens), complicação (o problema que ocorre que leva o personagem para uma tensão, o que causará a transformação), ação (o que é desencadeado após a tensão), resolução (estágio em que a tensão é reduzida) e situação final (explicita o estado de equilíbrio obtido após a resolução). A finalidade interativa da sequência narrativa é a de “manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução” (Moretto, 2014, p. 92).

Já a (2) sequência descritiva, não possui uma sequência linear obrigatória, mas sim uma ordem hierárquica ou vertical: a fase da ancoragem (o tema da descrição é sinalizado, geralmente por uma forma nominal ou tema-título); fase da aspectualização (onde é descrito os diferentes aspectos do tema-título) e fase da ligação (em que os elementos descritos são assimilados uns aos outros, por meio de operação comparativa ou metafórica). Sua finalidade interativa é “fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto de discurso conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor” (Moretto, 2014, p. 92).

Na (3) sequência argumentativa, composta por quatro fases: premissas ou dados (proposto um ponto de partida); apresentação do argumento (elementos que apontam para uma conclusão provável); fase de contra-argumentação (contra-argumentos restringem a direção argumentativa); fase da conclusão ou nova tese (incorpora os efeitos dos argumentos e contra-argumentos). Assim como a descritiva e a narrativa, a sequência argumentativa também possui uma finalidade interativa, a qual, segundo Moretto (2014, p. 92), diz respeito a “convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor/ou destinatário)”.

A penúltima delas, (4) sequência explicativa, é constituída por quatro fases: constatação inicial (introduz um fenômeno incontestável); problematização (explicita-se uma questão do porquê ou do como seguido por uma afirmação de uma contradição aparente); resolução (explicação propriamente dita, que traz informações suscetíveis de responder às questões colocadas); e, por fim, conclusão-avaliação (reformula e completa os resultados iniciais). A finalidade interativa desta é “fazer o destinatário compreender um objeto de discurso visto pelo

produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário” (Moretto, 2014, p. 92).

Por fim, a última sequência, dialogal, constituiu-se por três fases: uma de abertura (os interactantes entram em contato); transicional (conteúdos temáticos co-construídos) e outra de encerramento fático (explicita o fim da interação). A última das finalidades interativas, presente na sequência dialogal, é a de “fazer o destinatário manter-se na interação proposta” (Moretto, 2014, p. 92).

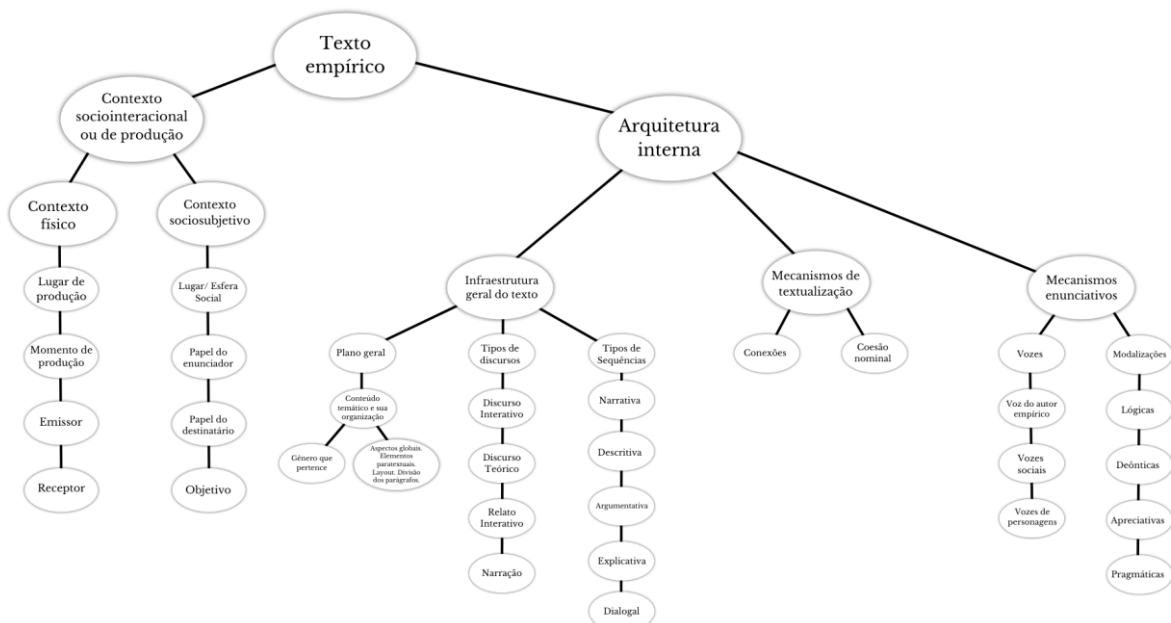
Além das sequências, Bronckart (2023) também descreve outros tipos de planificação como os scripts e as esquematizações: os scripts dizem respeito aos eventos e/ou ações que são organizados em ordem linear cronológica, constituindo o grau zero da planificação na ordem do narrar; já as esquematizações dizem respeito a organização do conteúdo temático em uma ordem sequencial que apresenta as etapas dos procedimentos do raciocínio emanados na lógica natural, constituindo-se como forma mínima nas planificações da ordem do expor. Segundo Moretto (2014, p. 92), o efeito pretendido pelo script é o de “fazer com que o destinatário perceba a sequência cronológica de um fato/história”, enquanto o efeito pretendido pelas esquematizações é o de “fazer com que o destinatário veja melhor alguma informação para poder compreendê-la”.

O segundo nível, coerência temática, é composto por alguns mecanismos textuais que garantem sua coerência. Segundo Bronckart (1996, p. 122-127, tradução nossa), esses mecanismos são três: (a) conexão, (b) coesão nominal e (c) coesão verbal. Iniciando pela conexão, sua função (por meio dos organizadores textuais / conectivos) é a de contribuir para a articulação da progressão temática. Eles podem ser aplicados no plano geral do texto, nas transições entre os tipos de discurso ou mesmo entre frases sintáticas. Os (b) mecanismos de coesão nominal cumprem a função de introduzir os temas e personagens novos, bem como reiterá-los ao longo do texto. As unidades que realizam esses mecanismos são as anáforas, por meio de pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, ou sintagmas nominais. Os (c) mecanismos de coesão verbal são marcados pela organização temporal e/ou hierárquica dos estados, eventos ou ações verbais; essas marcas morfológicas são dependentes da interação entre os tipos de verbos aos quais se aplicam, bem como com outras unidades temporais; sua distribuição depende dos tipos de discurso em que aparecem.

Por fim, o terceiro nível, coerência interativa, diz respeito às modalidades de confecção da fonte enunciativa, ou seja, os vários tipos de vozes ou pontos de vistas presentes no texto e as várias operações de modalização que explicam as avaliações ou julgamentos feitos pelas vozes (Bronckart, 2022). No que se referem às vozes, Bronckart (1996, p. 131, tradução nossa)

defende que essas vozes podem ser classificadas em três conjuntos: voz do autor empírico; voz social (voz de outras pessoas ou instituições que são exteriores ao conteúdo temático do texto) e as vozes dos personagens (diretamente implicadas no percurso temático). Já quanto às modalizações, Bronckart (1996, p. 132, tradução nossa), defende que elas são as avaliações orquestradas pelas vozes presentes no conteúdo temático; qualificadas pelo tempo verbal no modo condicional, auxiliares modalizadores (poder, dever), subconjunto de advérbios (sem dúvida, certamente, felizmente etc.), frases impessoais (é evidente que), assim como diversos outros conjuntos de frases. Dentre as várias modalizações que podem ocorrer, o autor define 4 tipos: lógicas (julgamentos relativos a verificar o valor das proposições do enunciado, apresentados como certo, possível, provável, etc.); deônticas (avaliação de valores sociais, relacionados a permissões, interditos, necessário, desejável, etc.); apreciativas (julgamentos subjetivos, com enunciados que expressam que o autor está feliz, triste, estranho, etc.); pragmática (introduz uma sentença relativa a uma das facetas da responsabilidade da voz do autor em relação ao processo em que ele age: essas facetas são a capacidade de poder fazer a ação (pouvoir-faire); a intenção (vouloir-faire); e as razões (devoir-faire). Abaixo, temos um quadro síntese dos conceitos do ISD:

FIGURA 3 — Síntese do modelo do ISD



Fonte: baseado em Feitoza (2012), Zani (2018) e Rocha (2014).

Os textos costumam ser analisados empregando o quadro teórico do ISD, apresentado pelo quadro abaixo, construído anteriormente por Jacob e Bueno (2020b):

QUADRO 6 — Análise de dados do ISD

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL MAIS AMPLO
	SUPORTE DE VEICULAÇÃO
	CONTEXTO LINGUAGEIRO IMEDIATO
	INTERTEXTO
	CONTEXTO FÍSICO (lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor)
	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO (lugar social; a posição social do emissor - do enunciador; a posição social do receptor - coenunciador/ destinatário; objetivo da comunicação)
PLANO ORGANIZACIONAL	PLANO GERAL ⁵ (macroorganizadores textuais (títulos); peritextuais (intertítulos, mudança de partes ou de capítulos); cotextuais (parágrafos, divisão do texto))
	ESCOLHA DE UM CONTEÚDO TEMÁTICO EM CORRESPONDÊNCIA À SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E AO GÊNERO TEXTUAL
	TIPOS DE DISCURSO (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico, narração)
	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva, dialogal, script (grau zero da narrativa), esquematização (grau zero da argumentativa e da explicativa))
	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO (conexão (organizadores textuais, expressões de tempo e de lugar); coesão nominal (retomada); coesão verbal (verbos))
PLANO ENUNCIATIVO	MARCAS DE PESSOAS
	VOZES
	MODALIZAÇÕES (lógicas, deônticas, apreciativas, pragmáticas)
	ESCOLHAS LEXICAIS

⁵ As autoras usam “plano global”, mas modificamos para “plano geral” para remeter ao emprego da palavra usada ao longo de nossa dissertação, conforme a tradução de Bronckart (2023).

PLANO NÃO LINGUÍSTICO	MEIOS PARALINGUÍSTICOS (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros)
	MEIOS CINÉSICOS (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)
	POSIÇÃO DOS LOCUTORES (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico)
	ASPECTOS EXTERIORES (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza)
	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES (lugares, disposição iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração)

Fonte: Jacob e Bueno (2020b)

Se utilizarmos, por exemplo, o gênero tutorial de vídeo, considerando pesquisa desenvolvida por Barbosa e Magalhães (2023), é perceptível uma apresentação de um modelo didático de gênero que considera todo esse quadro de análise do ISD: contexto de circulação do gênero (ou seja, contexto de produção), construção composicional do gênero (plano organizacional), aspectos do estilo e recursos linguísticos do tutorial (plano enunciativo). As autoras (Barbosa; Magalhães, 2023) optaram por inserir os planos não linguísticos acoplados na construção composicional do gênero.

No contexto de produção, as autoras (Barbosa; Magalhães, 2023) consideraram que o gênero tutorial possui o YouTube como suporte de veiculação, com seu contexto sociossubjetivo contemplando os produtores de tutoriais (pessoas especialistas ou não) como enunciadores, destinatários como quaisquer internautas com interesse no tutorial. Com a função social e o objetivo, é considerado o ensino a alguém disposto a aprender, descrevendo ações a serem realizadas. No que se refere ao momento da produção, as autoras afirmam que “é possível observar a data em que o vídeo foi publicado, tendo, assim, uma breve referência de quando foi produzido (anterior à publicação)” (Barbosa; Magalhães, 2023, p. 152).

Com os aspectos do plano organizacional, o plano geral do gênero tutorial conta com abertura (título escrito, logomarca, saudação oral, pedido de like), desenvolvimento (materiais utilizados, descrição das ações, dos passos, resultado do produto, descrições de novas ações a partir do resultado), fechamento (despedida, pedido de like, pedido de sugestão para o próximo vídeo) (Barbosa; Magalhães, 2023, p. 153). O tipo de discurso do gênero tutorial costuma condizer com os do interativo (conjunto e implicado), dado a utilização de pronomes na 1ª e 2ª pessoas. As sequências textuais são: a dialogal (interação entre os interlocutores); descritiva/instrucional; argumentativa. Quanto à coesão verbal, por ser um texto instrucional, o

tutorial em vídeo possui predomínio de futuro composto (ir + verbo no infinitivo). O tempo presente também é utilizado, embora com menos frequência.

No que condiz ao plano enunciativo, Barbosa e Magalhães (2023) afirmam que as marcas linguísticas dos tutoriais são demarcadas por uso da 1ª pessoa do singular ou do plural, além da segunda pessoa do plural (vocês). As escolhas lexicais ocorrem pela utilização da linguagem informal, utilizando de expressões comuns ao que está sendo ensinado. As vozes sociais contemplam o próprio enunciador produtor do tutorial, dos espectadores por meio de comentários e likes, além de convidados para estabelecer proximidade com o interlocutor. As coesões nominais (retomadas anafóricas) são feitas por meio de “pronomes demonstrativos para indicar materiais e procedimentos, uso de sinônimos para se referir aos materiais e objetos, anáforas e catáforas, vocativos (pessoal, galerinha, seguidores)” (Barbosa; Magalhães, 2023, p. 155). Os mecanismos de conexão são feitos por marcadores sequenciais (primeiro, depois, agora) e temporais (quando, então, depois). As modalizações presentes nos tutoriais, aparecem como reforço para a tarefa que será realizada, utilizando de referenciais tais como “é muito fácil” ou “é muito simples”.

Por fim, no plano não linguístico, Barbosa e Magalhães (2023) defendem que nos tutoriais há marca de oralidade (já que é um texto multissemiótico - predominantemente o oral): há pausas, hesitações e correções; entonação sempre em tom de possibilidade e motivação; ritmo predominantemente pausado; marcadores conversacionais: né, tá, entendeu. As autoras também defendem que no que se refere ao ambiente, pode ser desde cozinha, cômodos de uma casa ou estúdio. Os produtores costumam ter roupas incomuns e informais. A iluminação nos tutoriais dependerá da grandiosidade do canal. A postura dos enunciadores tende a ser sempre descontraída, em tom de positividade. A expressão facial é sempre olhando para câmera para realçar proximidade com o telespectador. Por fim, os gestos e movimentos serão de acordo com uma relação ao “fazer algo”, representando como se faz mediante o caráter instrucional do gênero.

A seguir, serão apresentados como os gêneros de textos podem ser ensinados com base no ISD.

1.2.2. Engenharia didática e o ensino de gêneros de textos

Dada a importância dos conceitos-chave do ISD, focaremos em como esses gêneros de textos (e os textos) podem ser ensinados e apropriados para que as pessoas (e os alunos) possam interagir enquanto sociedade. Tais gêneros de textos atuam como base de orientação da ação discursiva, seja como instrumento (adaptado a um destinatário, conteúdo e finalidade precisos)

ou concebendo situações de linguagem (Schneuwly, 2011, p. 24-25). Em uma metáfora, Schneuwly considera esses gêneros como um megainstrumento, um “conjunto articulado de instrumentos que contribuem para a produção de objetos de certo tipo” (Schneuwly, 2011, p. 25). Portanto, é por meio desses gêneros que podemos nos comunicar.

Quanto ao ensino desses gêneros de textos, Schneuwly e Dolz (2011, p. 64) afirmam que para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, três dimensões são essenciais: (1) os conteúdos e conhecimentos que são ditos por meio desse gênero; (2) os elementos das estruturas comunicativas e semiótica partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero; (3) configurações específicas de unidades da linguagem, como a posição enunciativa do enunciador e os conjuntos de sequências de textos e tipos discursivos.

Consideramos, também, como uma das possibilidades do ensino dos gêneros de textos a engenharia didática, construída por Dolz (2016). Esta engenharia visa “conceber as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino de língua” (Dolz, 2016, p. 240-241). Ela é constituída por quatro fases: na primeira fase, é feita uma análise prévia do trabalho e dos sujeitos que participarão, com uma análise das representações das capacidades e dos obstáculos do estudante e nos permitindo compreender seu funcionamento discursivo.

1.2.2.1. Modelo didático

Na primeira fase da engenharia didática, é elaborado um modelo didático, que entendemos como o sendo um “conjunto de características predominantes na maioria dos textos analisados, de um mesmo gênero textual, considerando o seu contexto de produção e a sua arquitetura textual” (Moura; Bueno, 2019, p. 323). Esse modelo didático é um “instrumento pragmático forjado no decorrer mesmo de uma prática de engenharia” (De Pietro; Schneuwly, 2014), constituído por cinco componentes essenciais: definição geral do gênero; parâmetros do contexto comunicativo; conteúdos específicos; estrutura textual global; operações languageiras e suas marcas linguísticas (De Pietro; Schneuwly, 2014). O modelo didático é, portanto, importante para que sejam definidos os tipos de intervenção didática que serão construídos depois, na sequência didática, de forma que a preceda (Moura; Bueno, 2019).

No que diz respeito às justificativas para que seja construído um modelo didático, elas estão intimamente ligadas com a transformação de um gênero de texto comum (ou seja, de referência) na sociedade, e que, a partir desse modelo didático, passa a ser algo que pode ser ensinado. De acordo com Jacob e Bueno (2020b), esses modelos didáticos têm como função evidenciar as dimensões ensináveis de um gênero de texto.

Segundo De Pietro e Schneuwly (2014), é a partir do modelo didático do gênero, portanto, que são definidas as características de um gênero de texto para depois ser ensinado. Essas características são definidas mediante a análise de gêneros de referência, ou seja, é preciso que se tenha contato com diversos exemplares que ocorrem na sociedade para que depois ele possa ser ensinado. Dada a importância dos gêneros de referência, é impossível que um modelo didático seja construído sem levar em conta as práticas sociais aos quais os gêneros de texto estejam em circulação.

1.2.2.2. Sequência didática

Na segunda fase da engenharia didática, é construído um protótipo de dispositivo didático que analisa as tarefas que podem ser realizadas (Dolz, 2016). Tomando esse protótipo como uma sequência didática, a entendemos como um “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 82) e que tem como função “ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 83). As sequências didáticas podem aparecer como uma

produção inicial para avaliar as capacidades dos alunos, uma série de oficinas e atividades centradas nos obstáculos a superar pelos alunos e uma produção final para avaliar os efeitos do ensino (Dolz, 2016, p. 243).

Esse protótipo de dispositivo didático pode, também, partir dessa sequência didática clássica para atividades mais complexas, intituladas por itinerário didático (Colognesi; Dolz, 2017, *apud* Dolz; Lima; Zani, 2020). Nesses itinerários, os alunos são motivados a produzir escrita ou fala sempre que algo novo lhes for apresentado, além de uma reflexão metalinguística sobre a atividade realizada (Dolz; Lima; Zani, 2020). Para as características da construção dos itinerários, fundamentamo-nos novamente em Dolz, Lima e Zani (2020), que afirmam que (1) em lugar de uma produção inicial e final, a escrita e a fala são reiteradas em cada etapa; (2) há uma divisão de ateliês (e não módulos) organizados por pausas depois de cada produção; (3) a avaliação continuada segue o ritmo do trabalho, com uma avaliação formativa ao fim de cada dimensão abordada nos ateliês; (4) a centralidade é nos processos de compreensão e produção dos alunos; (5) há possibilidade de combinar as modalidades oral e escrita de um mesmo gênero; (6) o itinerário permite trabalhar vários gêneros associados em um mesmo projeto. Os autores ressaltam também que

o trabalho com itinerários não se apresenta em contradição as sequências didáticas, mas permite resolver dois problemas 1) desmembrar a sequência

didática em ateliês, a fim de ampliar as atividades de linguagem dos alunos e 2) permitir a realização de projetos pedagógicos consistentes e motivadores como um retorno reflexivo sobre os processos implicados nas atividades de linguagem (Dolz; Lima; Zani, 2020, p. 261).

Na terceira fase da engenharia didática, é construída a experimentação, que consiste em uma implementação do protótipo didático ou um estudo de caso para ajustar as atividades e as inovações à realidade do terreno proposto, além de poder ser um objeto de uma pesquisa maior com uma população mais ampla para uma possível generalização (Dolz, 2016).

Por fim, na quarta e última fase, é feita uma análise posterior dos resultados observados, relacionando as possibilidades da análise prévia com as constatações que ocorreram no final, com um balanço das vantagens e limites dos dispositivos criados (Dolz, 2016).

É por meio das conceitualizações anteriores que consideramos que o ISD propõe uma maneira complexa e completa de análise do desenvolvimento dos indivíduos. Para isso, partimos da relação dos signos mediando e possibilitando as interações sociais. Essas interações ocorrem por meio de produções de textos. Esses textos são escolhidos por meio de “formas”, ou seja, gêneros de textos, que medeiam as interações. Com as capacidades de linguagem, vemos as aptidões psicológicas necessárias para a realização de um texto. Por fim, com a engenharia didática, quatro etapas para que um gênero textual seja ensinado.

Quando aliamos essas capacidades de linguagem ao propósito de produzir uma didatização para instrumentalizar os professores frente a um gênero de texto (nosso objetivo geral), buscamos pelo ISD como meio para auxiliar os professores para que possam transitar em novos espaços. No caso em específico, é a partir do ISD que pudemos produzir um protótipo didático de um gênero que, como é requisitado para conseguir uma vaga em concursos públicos, passa a ser um dos vários gêneros necessários para o trabalho do professor.

1.2.3. O trabalho do professor

Um dos diversos objetivos do ISD é contribuir para o trabalho do professor. A esse respeito, com base em Machado (2007), autora que faz a articulação entre as Ciências do Trabalho, sobretudo Clínica da Atividade, Ergonomia da Atividade e o ISD, temos em mente que o trabalho docente consiste em uma mobilização do próprio professor em diferentes situações. Essas mobilizações têm o objetivo de criar um meio que possibilite a aprendizagem do aluno, inseridas a um conjunto de conteúdos da disciplina a ser ensinada e o desenvolvimento de capacidades específicas pertencentes a estes conteúdos. Relacionando isso a nosso projeto, inferimos como a própria videoaula pode ser palco desta mobilização para possibilitar a aprendizagem do aluno.

No que concerne ao agir do docente no trabalho, quando Machado (2007) afirma que para que o professor desenvolva de forma plena seu trabalho, é necessário que ele tenha recursos materiais e simbólicos, internos e externos. O docente, então, tem seu agir em um diálogo tanto com o objeto e meio (possibilitando a aprendizagem do aluno) quanto com o outro (alunos, pais, colegas, direção, etc.). Para realizar seu trabalho, ele utiliza de artefatos simbólicos ou materiais, que podem ser transformados em instrumentos (quando ele apreende a utilização desse artefato).

Tomemos como conceitualização do trabalho docente o quadro abaixo, feito anteriormente por Machado (2007):

FIGURA 2 — O trabalho docente



Fonte: Machado (2007)

Dentre as diversas possibilidades do agir docente com os recursos internos e externos, o docente pode se apropriar de artefatos e, depois, transformá-los em instrumentos por si e para si; pode, também, escolher os instrumentos adequados a cada situação (Machado, 2007). Outro ponto a ser percebido sobre o trabalho docente, é que ao professor muitas vezes atribuem-se tarefas e exigências que não lhe eram exigidas anteriormente e sem que sejam oferecidas condições para que o professor possa atingir essas capacidades de linguagem (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzillo, 2007).

Não obstante, compreendemos que “cabe ao professor, no processo educativo, contribuir para o processo de humanização dos indivíduos” (Facci, 2007, p. 226). Portanto, o professor tem uma grande função em todo o desenvolvimento e aprendizagem da formação de seres humanos. Nessa ótica, Facci (2007, p. 242) defende que ao longo do trabalho do professor, existem quatro funções:

1. Transmitir o conhecimento, ensinando os alunos de forma que possam formar os seus processos psicológicos superiores.
2. Atuarem como mediadores entre os alunos e os conceitos científicos, baseando-se em conhecimentos teóricos que contribuam para a prática, além de utilizar a prática para evoluir os conhecimentos teóricos.
3. Investirem na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, de forma que provoquem seu desenvolvimento afetivo e intelectual.
4. Estarem sempre atentos para perceber até onde vai a capacidade de imitação do aluno, de forma que estejam atentos tanto para o limiar inferior quanto superior da zona de desenvolvimento proximal.

Embora discordemos da palavra transmissão, no que diz respeito à apropriação do conhecimento, já que consideramos que o professor não transmite, mas sim, propicia o meio para que o aluno possa se desenvolver na interação com os demais, concordamos com todas as outras três funções.

Em relação ao trabalho, Vigotski (2023) afirma que, na psicologia desse desenvolvimento, existem duas linhas básicas: a primeira, refere-se ao desenvolvimento evolutivo na filogênese, enquanto na outra linha há correspondência ao desenvolvimento da cultura. A segunda linha ocorreu a partir do momento em que o humano passou a ter uma série de instrumentos para mediar suas ações (como já dito anteriormente), em uma adaptação pelo trabalho. Tais instrumentos reverberam como a base do avanço das forças produtivas da humanidade, alterando até mesmo o tipo biológico do ser humano. Vigotski (2023, p. 107-108) afirma que entre o ser humano e o objeto sobre o qual o ser humano age, é inserido um instrumento que transmite o impacto do ser humano sobre o objeto.

Inseridos neste trabalho docente, dentre as várias categorias de agires que interpelam e fazem parte do que é ser professor, é muito comum a utilização de gestos didáticos, que podem ser apreendidos no plano geral da aula. Baseando-se na tese de Silva (2013), entendemos que os gestos didáticos dizem respeito a “gestos fundamentais que se integram ao sistema social complexo da atividade docente e são regidos por regras e códigos convencionais, estabilizados pelas práticas, já secularizadas, da cultura escolar” (Silva, 2013, p. 74). Dentre os vários gestos

didáticos possíveis no agir docente, optamos por trabalhar apenas com quatro dos diversos outros tipos, considerando a possibilidade de sua presença também em videoaulas. Esses quatro gestos didáticos são: presentificação, focalização, recontextualização e memória didática.

Com base em Zani (2018, p. 80), ancorada em Schneuwly (2000), o gesto didático de presentificação tem por função “apresentar aos alunos, por meio de ferramentas/dispositivos adequados, os objetos de ensino a serem aprendidos”. Não obstante, Silva (2013, p. 76), referenciando-se por Aéby-Daghé e Dolz (2008), afirma que “o objeto de ensino é apresentado aos alunos por meio do gesto de presentificação, isto é, pelo ato ou efeito de tornar o objeto de ensino presente aos alunos por meio de intervenções orais e/ou suportes e ferramentas didáticas adequadas”.

O segundo dos gestos didáticos, focalização, diz respeito a decomposição das diferentes dimensões que constitui o objeto a ser ensinado, declarando aos alunos o objeto de ensino-aprendizagem em partes (Silva, 2013, p. 76). Zani (2018, p. 80), baseada em Schneuwly (2000), sustenta que o gesto de focalização “consiste em delimitar e evidenciar as dimensões ensináveis do objeto, ou seja, o conteúdo propriamente dito”.

Silva (2013), com base em Schneuwly, Cordeiro e Dolz (2005), defende que inseridos em um gesto didático maior, de institucionalização, existe a descontextualização e recontextualização. Essa descontextualização e recontextualização consiste em um afastamento do objeto ensinado e suas dimensões dos contextos da sala de aula para ser recontextualizado em outro contexto, buscando uma compreensão dos alunos. Segundo Messias e Dolz (2015), retomando os trabalhos de Schneuwly (2009) e Aéby-Daghé e Dolz (2008), afirmam que a memória didática é o gesto que contempla intervenções do professor, relativas a um conhecimento comum partilhado pela sala que se relaciona com o que já foi anteriormente ensinado, e que passa a ser retomado pelo professor. Pode ser construída, também, como uma antecipação do que será ensinado.

Para finalizar com a categoria dos gestos didáticos, podemos estabelecer uma relação entre eles o plano geral do ISD ao analisarmos uma aula, já que pode ser comum a utilização dos gestos de planificação para introduzir a aula e os de memória didática para relembrar as aulas passadas, sendo ambos os gestos ocorrendo no início da aula; o gesto didático de focalização pode ser utilizado para transitar de um conteúdo para outro ao longo de cada etapa da aula; o de recontextualização é utilizado para dar exemplos ao longo do aprofundamento; na conclusão, pode ser que seja utilizado novamente o gesto didático de memória didática, reiterando e sintetizando o que foi ensinado. No entanto, eles não estão inseridos no quadro de análise do ISD, mas sim na análise do trabalho do professor.

Seja por meio dos conceitos do ISD, do ensino de gêneros por meio da engenharia didática, ou mesmo no trabalho docente, todos eles podem estar em diálogo com uma das modalidades de se utilizar da língua: a oralidade, distribuída ao longo dos gêneros orais. Portanto, por esta pesquisa estar focalizada em um gênero oral (videoaula), a próxima seção define o que é essa oralidade.

1.3. Oralidade e Gêneros orais

Concordamos com Marcuschi (2010) quando ele defende que as línguas e as modalidades (escrita ou oral) se adequam ao uso, e não o contrário. A fala e a escrita, portanto, enquanto modalidades da interação que medeiam o agir humano, estão inseridas no bojo desse uso das línguas, em consonância com as atividades interativas da sociedade, assim como no contexto das práticas sociais que abordamos anteriormente no quadro teórico do ISD. A respeito desse agir, conforme afirmam Marcuschi e Dionísio (2007, p. 14), “nossa forma de agir é determinada muito mais pela realidade sociocultural-histórica em que nos inserimos do que por nossa simples herança biológica”. É a partir dessa realidade sociocultural-histórica que podemos pesquisar acerca da oralidade e da escrita.

Para esta subseção, é importante, inicialmente, que compreendamos e definamos alguns dos conceitos que serão trabalhados, sendo eles: (1) oralidade, (2) fala, (3) letramento, e (4) escrita, com base nas obras de Marcuschi (2007; 2008; 2010; 2019a; 2019b); Marcuschi e Dionísio (2007); e Dolz, Schneuwly e Haller (2011). Após definidos cada um desses conceitos, os relacionaremos com temas pertinentes a seus estudos, tais como: (a) o possível prestígio da escrita em detrimento da fala; (b) o continuum entre fala e escrita; (c) oralização e oralidade; (d) gêneros textuais orais; (e) dimensões do ensino da oralidade; (f) avaliação da oralidade. Por fim, apresentaremos algumas pesquisas recentes sobre a oralidade e gêneros orais, com base em três dossiês organizados em periódicos científicos.

1.3.1. Definições: oralidade, fala, letramento e escrita

Iniciando com a definição de oralidade, segundo Marcuschi (2010, p. 25), ela seria “uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Diz respeito, também, a “realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (Marcuschi, 2010, p. 25). Essa oralidade está, portanto, intimamente ligada ao oral e à fala. Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 127), “o termo oral, do latim oris (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou tudo aquilo que se transmite pela boca”. Ainda com os mesmos autores (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011), é afirmado que o

oral é realizado por meio do fonador humano (constituído por laringe em conjunto com o aparelho respiratório); é nele que a produção sonora é produzida em forma de ondas e vibrações.

Com a fala, Marcuschi também propõe uma definição, da qual, para ele

[a] fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica (Marcuschi, 2010, p. 25).

Um dos elementos constitutivos da fala, conforme a definição acima elencada por Marcuschi, são os aspectos prosódicos. Para Dolz, Schneuwly e Haller (2011), a prosódia é constituída por três elementos: a entonação, que diz respeito à altura tonal em que a palavra é falada, portanto, o elemento que pode traduzir as diferentes emoções do enunciador, bem como a altura ascendente indicando a abertura da fala ou o abaixamento do tom indicando o fechamento; a acentuação, focada na ênfase em uma ou várias sílabas; e o ritmo, que é relativo à produção e à percepção das pausas e dos acentos, dentre três a dez sílabas como contorno entoacional.

São constitutivos da fala, também, os recursos expressivos de outra ordem, ou seja, a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. Nesse contexto, é importante deixar claro que um dos aspectos relevantes para que a fala ocorra é o tempo e o espaço, já que a fala tem sua produção em tempo real (Marcuschi, 2007, p. 77). O tempo e o espaço organizam a estrutura dêitica, que consiste, justamente, nas indicações entre o espaço e o tempo. Por exemplo, é necessário que, para compreendermos o “eu” (representando uma expressão dêitica de pessoa) em um texto, precisamos saber quem é esse “eu” que está dizendo. O mesmo ocorre, por exemplo, com os dêiticos de tempo, como a expressão “agora”, e dêiticos de lugar, como a expressão “aqui”.

Ainda sobre a gestualidade e os movimentos do corpo, Dolz, Schneuwly e Haller (2011) também contribuem para definir a relação que tais ações têm com a fala. Para eles, a fala utiliza sistemas semióticos não linguísticos reconhecidos como significantes. Inerente a isto, descrevem cinco formas diferentes dos meios não linguísticos da comunicação oral existirem: os meios para-linguísticos, constituídos pela qualidade da voz, a melodia, a elocução e pausas, a respiração, os risos e os suspiros; os meios cinésicos, compostos por atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais; a posição dos locutores, com a ocupação dos lugares, o espaço pessoal, as distâncias e o contato físico; o aspecto exterior, com

as roupas, disfarces, penteado, óculos e limpeza; e, por fim, a disposição dos lugares, composta pela disposição, iluminação, ordem, ventilação e decoração. Tais elementos foram recuperados do quadro a seguir, proposto pelos mesmos autores:

QUADRO 7 — Meios não linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteado óculos limpeza	lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 134).

Além da prosódia e dos meios não linguísticos, são comuns na fala a presença de elementos de hesitação (quando a pessoa hesita no que está sendo dito), repetição, atividade metaenunciativa e marcadores conversacionais (Marcuschi; Dionísio, 2007).

Iniciando com a hesitação, Marcuschi (2019a, p. 50) defende que sua característica básica se dá por “evidentes rupturas da fala, na linearidade material, em pontos sintática e prosodicamente desmotivados, mas que não são aleatórios”. No entanto, o autor afirma também (Marcuschi, 2019, p. 50), que mesmo que haja hesitações, a fala pode continuar fluente. Assim sendo, os aspectos formais da hesitação podem ser materializados por meio de fenômenos prosódicos, como pausas e alongamentos vocálicos; expressões hesitativas: “eh”, “ah”, “ahn”, “mm”; fragmentos lexicais, com palavras iniciadas e não concluídas; marcadores discursivos acumulados, com a utilização de “então né ah”, “sei lá”; além de itens funcionais, com artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação, e itens lexicais, como advérbios, verbos, adjetivos e substantivos.

As repetições também são muito comuns nas falas, já que, segundo Marcuschi (2007, p. 78), “mais de 20% da fala é repetição”; sua definição consiste em: “pode-se dizer que repetição é a produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo” (Marcuschi, 2019b, p. 209). Por fim, o autor (Marcuschi, 2019, p. 219-235) define cinco aspectos funcionais para as repetições: 1) plano da coesividade (repetição está entre as estratégias mais utilizadas para a coesão sequencial), 2) plano da compreensão (pois quando se repete, facilita a compreensão do interlocutor), 3) plano da continuidade tópica (já que a repetição permite introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar

tópicos, 4) plano da argumentatividade (visto que a utilização de repetição serve para reafirmar, contrastar ou contestar argumentos), e 5) plano da interatividade (podem, por exemplo, monitorar o turno do interlocutor, expressar opinião pessoal de quem está falando, deixar claro o papel do ouvinte etc.).

Quanto à atividade metaenunciativa, diz respeito a “uma ação discursiva que refere, comenta ou reporta ao que anuncia, tal como em ‘eu queria agradecer dizendo que...’, ‘resumindo...’, ‘em outras palavras’, ‘corrigindo minha posição’” (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 20). Elas costumam ser mais frequentes na fala do que na escrita, já que apresentam a visão do enunciador em relação ao que está sendo falado.

Por fim, os marcadores conversacionais, muito presentes nos textos orais, revelam as condições de produção de um texto, de forma que marcam alguma função interacional na conversação; não obstante, eles têm também um caráter multifuncional, já que organizam a interação, articulam os textos e indicam sua força ilocutória (Marcuschi, 2003; Zani, 2018). Em sua tese, Zani (2018) apresenta quais são esses marcadores conversacionais:

QUADRO 8 — Marcadores conversacionais

Marcadores conversacionais	Exemplo
Iniciais	“Mas”, “acho que”.
Mediais	“Né?”, “Sabe?”
Finais	“Né?”, “Não é?”, “Entendeu?”
Concordância	“Ok”, “certo”, “claro”, “evidente”, “sem dúvida”
Discordância	“Não”, “isso não”, “não é bem assim”
Dúvida	“Será?”, “é mesmo?”, “tem certeza?”

Fonte: baseado em Zani (2018, p. 256) e Marcuschi (2003, p. 68).

Com base no quadro acima, é possível perceber as diversas formas de marcadores conversacionais presentes na fala. Cada um deles indica: os iniciais, são quando o interlocutor começa a sua fala ou um conteúdo proposicional; mediais, são os marcadores usados ao longo de sua fala; finais para finalizar o que está sendo dito ou o conteúdo proposicional; os de concordância servem para visualizar se o(s) interlocutores estão de acordo com o que está sendo dito; e os de discordância são para quando o interlocutor discorda de algo que ele ou outro interlocutor disse.

Embora o nosso foco neste subcapítulo seja na oralidade, por ela estar inserida em um *continuum* com a escrita (algo que será explicado ainda neste subcapítulo), convém definir, mesmo que de forma breve, os conceitos de letramento e de escrita.

Iniciando por letramento, seu conceito é constituído pelo envolvimento das mais diversas práticas de escrita na sociedade, independentemente se essas práticas dizem respeito a apropriação mínima da escrita, como é o caso do analfabeto que é letrado a partir do momento que consegue decodificar o ônibus que irá pegar e o valor do dinheiro, ou mesmo, dizendo respeito a uma apropriação profunda, como é o caso de indivíduos que escrevem romances ou desenvolvem tratados de filosofia (Marcuschi, 2010). Não obstante, o termo letramento, refere-se, segundo Kleiman (1995; 2005), a um conjunto de práticas sociais de uso da leitura e escrita em contextos específicos, para objetivos específicos.

Por fim, nossa última definição é do conceito da escrita. Marcuschi (2010, p. 26), o define como “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica”; ele afirma, também, que a escrita é uma modalidade de uso da língua que é complementar à da fala. Sobre esse complemento, o autor afirma na mesma obra que a escrita não é uma representação da fala, e justifica essa asserção defendendo que “a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros” (Marcuschi, 2010, p. 17), dos quais já definimos anteriormente.

1.3.2. Prestígio social da escrita em detrimento da oralidade

Após as definições dos conceitos que trabalhamos neste capítulo, seguimos com a relação deles com temas pertinentes a área. Dentre os diversos temas acerca da fala e da escrita, oralidade e letramento, iniciamos pelo prestígio social: a escrita é vista com supremacia sobre a fala na maioria das sociedades contemporâneas (Marcuschi; Dionísio, 2007). No entanto, tal prestígio não diz respeito a nenhum critério específico, muito menos a parâmetros linguísticos. Marcuschi e Dionísio (2007) ressaltam que este prestígio é formado por uma postura ideológica. Pode ser que haja uma influência para que o prestígio social da escrita em detrimento da oralidade esteja relacionado com as asserções da “grande divisão”, conceito percebido por Street (2014) para representar os iletrados como fundamentalmente diferente dos letrados. Haveria, portanto, uma relação do letramento com a aquisição dos modos de raciocinar, operações mentais superiores, capacidades cognitivas, abstração e facilidade com lógica; em contraste, suporia-se que faltariam a todos os não letrados essas qualidades, ou seja, as pessoas

que se comunicam apenas pelo modo oral não poderiam pensar abstratamente, seriam menos críticos, mais passivos, assim como teriam dificuldade em refletir sobre a sua opressão política ou sobre a natureza da língua que usam.

No plano social macro, Street (2014) expõe que, de acordo com a teoria da grande divisão, o avanço econômico estaria intimamente ligado ao “patamar” de letramento que tal sociedade teria, já que o letramento faria com que os não letrados, ou seja, pessoas que utilizavam somente do oral, fossem libertados da ignorância, utilizando, conseqüentemente, a falta desse letramento como causa da desigualdade econômica, mobilidade social e consciência política. Muitas vezes, em contraponto a essa visão, os rotulados como analfabetos por si ou pelos outros, na verdade, só teriam pequenas dificuldades na estrutura da frase, parágrafo, ortografia ou decodificação, criando todo um estigma social na construção identitária das pessoas que são consideradas como tal.

Ainda de acordo com Street (2014), o autor afirma que essa teoria da grande divisão é representada por um modelo “autônomo” de letramento, em que se baseia seu letramento a partir da possibilidade de leitura e escrita do texto dissertativo; uma única direção para se considerar as pessoas letradas. O autor (Street, 2014) defende, em contraposição a esse modelo autônomo, um modelo ideológico, que se concentra em práticas sociais específicas de leitura e escrita, reconhecendo a natureza ideológica e cultural que essas práticas possuem. Nesse sentido, o modelo ideológico considera que os letramentos são plurais e não recaem somente sobre o texto dissertativo; a utilização de bilhetes para se comunicar com a família, a leitura de uma receita, as mensagens instantâneas trocadas em um grupo de família no WhatsApp são consideradas como pertencentes a essas diversas práticas plurais de letramentos. A ação linguageira oralizada, sob a visão desse letramento ideológico, não é uma representação de falta de prestígio ou mesmo de uma inferioridade em detrimento da escrita, mas sim, “concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar a grande divisão” (Street, 2014, p. 44). Assim sendo, mesmo que não seja afirmado por Street, somos induzidos a pensar que o letramento ideológico preconiza um *continuum* entre fala e escrita.

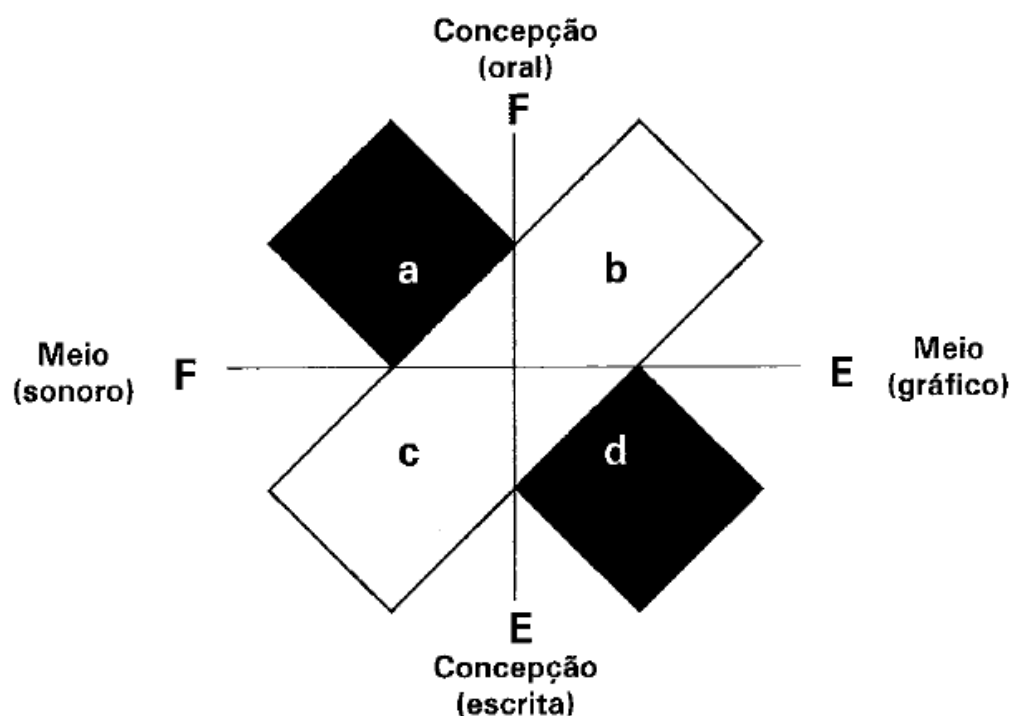
1.3.3. *Continuum* fala-escrita

Acerca desse *continuum* entre fala e escrita, Marcuschi (2010) defende a hipótese de que as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro de um *continuum*, formado por práticas sociais que não ocorrem em forma dicotômica, como se fossem dois pólos opostos, mas sim modos diferentes de usar a mesma língua. Tal fato é defendido em Marcuschi (2008, p. 191), quando ressalta a “impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos

diversos, de modo que fazem parte do mesmo sistema de língua”. O mesmo ocorre em Marcuschi e Dionísio (2007, p. 17), quando dizem que “a melhor forma de observar a relação fala-escrita é contemplá-la num contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na de produção”.

Marcuschi e Dionísio (2007) afirmam que a oralidade não pode ser correlacionada com informalidade, instabilidade e variação, ao mesmo passo que a escrita não pode ser correlacionada com formalidade, estabilidade e homogeneidade. Nesse sentido, os usos da língua seriam situados, sociais e históricos, contemplando qualquer um dos dois modos de se comunicar. Assim como existe mímica e gesto na fala, a escrita poderia ter aspectos que poderiam funcionar como gestos, como é o caso das publicidades que seduzem com suas imagens em união aos textos (Marcuschi, 2007). O gráfico abaixo, desenvolvido por Marcuschi, ilustra as mesclagens dos gêneros de texto na relação fala-escrita.

FIGURA 4 — *Continuum oral-escrita*



Fonte: Marcuschi, 2008, p. 192; 2010, p. 39.

Segundo o autor (Marcuschi, 2010, p. 39), esse gráfico representa as relações mistas dos gêneros a partir de meio e concepção. Não obstante, como resultado de cada uma das letras, Marcuschi (2008, p. 192) ressalta que: [a] representa o domínio falado quanto ao meio e quanto à concepção; [c] seria o domínio tipicamente escrito; [b] e [d] são domínios mistos entre fala e escrita. No que diz respeito à tipologia da expressão concepção oral ou escrita, Marcuschi

(2008, p. 192) explica que elas não dizem respeito a maneira como o texto é concebido do ponto de vista cognitivo, mas sim a forma original de sua produção textual, ou seja, a natureza do meio em que o texto foi originalmente exteriorizado. Para exemplificar isso, Marcuschi elabora a exemplificação de 4 gêneros, com seus respectivos meios de produção (sonoro ou gráfico) e concepção discursiva (oral ou escrita):

QUADRO 9 — Exemplo de gêneros de textos na oralidade e escrita

Gênero de texto	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita	
Conversação espontânea	X		X		a
Artigo científico		X		X	d
Notícia de TV	X			X	c
Entrevista publicada na TV		X	X		b

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 40

Marcuschi (2010, p. 40) deixa claro que os gêneros acima expressos por [a] e por [d] são prototípicos, ou seja, representam o meio de produção em consonância com a concepção discursiva. Portanto, o exemplo representa que o gênero de texto “conversação espontânea”, que ocorre no meio sonoro com a concepção discursiva oral, pertence à oralidade; inversamente proporcional, temos o gênero de texto “artigo científico”, produzido por um meio de produção gráfico e com a concepção discursiva escrita. No entanto, diferente dos domínios [a] e [d], os domínios [c] e [b], representados, respectivamente, pelos gêneros de texto “notícia de TV” e “entrevista publicada na Veja”, são mistos, ou seja, o meio de produção está em dissonância com a concepção discursiva. Embora a “notícia de TV” ocorra por meio de um meio sonoro, sua concepção discursiva é a escrita, já que a notícia que está sendo falada muitas vezes está sendo lida por um teleprompter; da mesma forma que o artigo científico está inversamente proporcional à conversação espontânea, a “entrevista publicada na Veja” está inversamente proporcional à “notícia de TV”, já que, o meio de produção da entrevista é o gráfico, mas sua concepção discursiva é o oral, ou seja, ela foi primeiramente feita pelo oral e depois retextualizada para o escrito.

No caso do gênero de texto “notícia de TV”, o que ocorre é uma oralização do texto escrito. Marcuschi (2010) defende que não se pode confundir oralização com oralidade, ou seja, a notícia de TV não é um texto falado, apenas oralizado. Isso é defendido no seguinte trecho: “[...] temos situações até mesmo híbridas [...], tal como as notícias nas rádios e nos telejornais. São uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal” (Marcuschi, 2007, p. 71).

Ainda acerca dessa oralização da escrita, Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 132) distinguem os dois tipos de oral cujas características são muito diferentes: oral espontâneo e escrita oralizada. Enquanto o oral espontâneo diz respeito à fala na situação de interlocução conversacional, a escrita oralizada parte da vocalização de um texto escrito por um leitor. Os autores ressaltam que muitas vezes há um estranhamento do aspecto que é considerado “caótico” do discurso oral se comparado a um discurso escrito formal, geralmente lido e revisado.

Esse aspecto caótico é construído sob uma visão de prestígio da escrita sobre a fala, já que se pressupõe que o correto é a formalidade encontrada na escrita e, portanto, condenando os ouvintes a ver e ouvir “escórias”⁶ na fala, com ela sendo ressaltada por hesitações, reformulações, titubeios, quebras, interrupções, dentre outras características comuns à oralidade que visivelmente são distintas da escrita. No entanto, diferentemente da escrita que geralmente é produzida em um tempo de ação distinto do presente, dando margem para revisões e correções, a fala espontânea se elabora em ação. Os autores (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011) defendem, portanto, que essa visão acerca das escórias da fala; só ocorre quando o oral for comparado a uma outra fala já elaborada, cuja existência - o oral - não é a mesma de sua concepção, ou seja, tem sua concepção baseada na escrita. A respeito desta elaboração, é concluído que

[a]s normas de dicção, de enunciação, de organização da expressão oral espontânea foram, quase sempre, pensadas e fantasiadas unilateralmente, com base no que deveríamos nos limitar a esperar de um oral baseado na escrita: é só nesse caso que bem falar significa falar como um livro escrito por um gramático, lido em voz alta [...] (Dolz, Schneuwly, Haller, 2011, p. 133).

Seja no Brasil, com Marcuschi, ou na Suíça, com Dolz, Schneuwly e Haller, todos esses autores entram em um diálogo para afirmar que há uma distinção entre a escrita oralizada e a

⁶ Termo que Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 132) afirmam ser utilizado por muitos outros autores.

oralidade; essa distinção é formulada pela distância entre a concepção oral e a concepção escrita.

1.3.4. O ensino da oralidade

Após as definições anteriores de temas relativos à oralidade, uma problemática surge: como ensiná-la? Primeiramente, é preciso ter em mente que, conforme afirma Schneuwly (2011, p. 114), o oral não existe; o que existe são os orais, em suas múltiplas formas. Isso significa dizer que o oral é perceptível e ensinado pelos seus diversos gêneros orais. Para que se trabalhe com a didática do oral, portanto, conforme afirmam Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 140), é necessário que o essencial seja conhecer as diversas práticas orais de linguagem, além das suas relações muito variáveis que elas têm com a escrita.

Para a definição de quais gêneros orais devem ser ensinados, Dolz, Schneuwly e Haller (2011, p. 146), defendem que seriam aqueles que estão relacionados a um oral formal, realizados em público. Portanto, tais gêneros teriam características diferentes de um para o outro, assim com uma formalidade dependente do lugar em que a comunicação seria realizada, de acordo com as exigências de cada uma das instituições que mediam essa comunicação. Esses gêneros formais públicos constituem, também, formas de linguagem que estão de acordo com restrições impostas pelo exterior, requisitando um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento.

Outro ponto importante para os gêneros orais serem ensinados é: o que ensinar desses gêneros? Em resposta a isso, Melo e Cavalcante (2007), desenvolvem 3 agrupamentos de aspectos para a avaliação da oralidade: extralinguísticos, paralinguísticos e linguísticos. Baseando-se nas autoras anteriores, Araújo e Suassuna (2020, p. 105) desenvolvem “quatro agrupamentos de critérios para o trabalho com gêneros orais em sala de aula: discursivos, textuais, acústicos e cinésicos”.

O primeiro deles, grupo dos aspectos discursivos, são, segundo as autoras (Araújo; Suassuna, 2020, p. 105), os aspectos relacionados às representações da situação comunicativa, ou seja, estariam diretamente interligadas aos gêneros de textos, já que a regulação deles ocorre a partir da sociedade. O quadro abaixo, elaborado pelas autoras, expressa o agrupamento dos aspectos discursivos:

QUADRO 10 — Agrupamento de aspectos discursivos dos gêneros orais

ASPECTO DISCURSIVO	DESCRIÇÃO
Publicidade	Quantidade de participantes envolvidos na situação comunicativa, tornando-a mais ou menos pública.
Intimidade entre os interlocutores	Conhecimentos comuns/partilhados entre os interlocutores, denotando mais ou menos intimidade.
Participação emocional	Maior ou menor grau de envolvimento na situação (emocionalidade, expressividade, afetividade).
Posição dos interlocutores	Comunicação face a face ou entre pessoas que estão geograficamente distantes.
Organização de turnos	Maior ou menor possibilidade de atuação do interlocutor no evento comunicativo.
Espontaneidade	Planejamento prévio (ou não) da comunicação.
Formalidade do registro	Reconhecimento do nível de formalidade exigido pela situação comunicativa.
Reconhecimento do contexto cultural	Adaptação dos recursos linguísticos a situações vivenciadas em espaços culturais diversificados.
Estratégias de polidez	Atos de fala com conotação positiva (elogiar, agradecer, aceitar...) ou negativa (discordar, recusar, ofender, xingar...).

Fonte: Araújo e Suassuna, 2020, p. 105

As autoras apresentam que os outros grupos de aspectos dos gêneros orais são os textuais, que envolvem questões de construção de sentido do texto, bem como de ordem gramatical. Ou seja, são as relações da composição textual, coerência, coesão, unidade temática, todas elas presentes em gêneros orais (Araújo; Suassuna, 2020). Esses aspectos são representados pelo quadro a seguir:

QUADRO 11 — Agrupamento de aspectos textuais dos gêneros orais

ASPECTO TEXTUAL	DESCRIÇÃO
Marcadores conversacionais	Unidades típicas da fala que funcionam como articuladoras da conversação.
Repetições	Duplicação de algum elemento que veio antes.
Paráfrases	Reformulação de algo que veio antes.
Correções	Substituição de algum elemento que é retirado do enunciado.
Hesitações	Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante.
Digressões	Suspensão temporária de um tópico retomado adiante; apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas	Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas, entre outros.
Uso de modalizadores	Termos ou expressões que apontam um posicionamento do enunciador diante do texto.
Fixação temática	Tema fixado (ou não) com antecedência

Fonte: Araújo e Suassuna, 2020, p. 106

Segundo Araújo e Suassuna (2020), o terceiro agrupamento é o dos aspectos acústicos. Eles dizem respeito às propriedades físicas da emissão de sons, ou seja, as características da materialização dos gêneros orais que ocorrem ao longo da fala. O terceiro agrupamento é o dos aspectos acústicos dos gêneros orais, e é representado pelo quadro abaixo:

QUADRO 12 — Agrupamento de aspectos acústicos dos gêneros orais

ASPECTO ACÚSTICO	DESCRIÇÃO
Qualidade vocal	Refere-se à qualidade da emissão (rouca, nasalizada...)
Intensidade	Volume da voz em decibéis (alta, baixa...)
Altura	Frequência da onda vocal em <i>hertz</i> (aguda, grave...)
Elocução	Maneira de produzir a fala (lenta, rápida...)
Pausas	Respirações durante a emissão (curtas, longas...)
Interrupções	Emissão de ruído distinto de enunciados verbais (riso, choro, soluço, suspiro...)
Entoação	Variação de altura de fala que pode ocorrer em determinada palavra ou oração
Dicção	Pronúncia correta das palavras

Fonte: Araújo e Suassuna, 2020, p. 107

Por fim, as autoras (Araújo; Suassuna, 2020) afirmam que o último agrupamento de aspectos dos gêneros orais é o cinésico. Esses aspectos dizem respeito aos recursos de

linguagem que dão suporte à fala, e que contribuem para a construção de significado do que está sendo emitido oralmente. O quadro abaixo representa qual é esse agrupamento dos aspectos cinésicos:

QUADRO 13 — Agrupamento de aspectos cinésicos dos gêneros orais

ASPECTO CINÉSICO	DESCRIÇÃO
Postura	Disposição do corpo em relação a outros interlocutores
Gestos	Movimentações feitas pelas articulações (principalmente mãos e cabeça)
Expressão facial	Mímicas faciais que acompanham a fala
Olhares	Movimentação dos olhos durante a elocução
Movimentação	Deslocamento dos interlocutores no espaço comunicativo

Fonte: Araújo e Suassuna, 2020, p. 107

Outra autora que trabalha com o ensino oral, relativo às dimensões que podem ser ensinadas, é Leal (2022). Ela elabora, primeiramente, quatro categorias para a oralidade ser ensinada no ensino da língua portuguesa: relações entre fala e escrita, variação linguística, reflexões sobre as práticas sociais de uso da oralidade, e produção e compreensão de textos orais. Cada uma dessas categorias possui diversas outras subcategorias, que podem ser representadas em sua totalidade pelo quadro abaixo:

QUADRO 14 — Dimensões do ensino da oralidade

(1) Relações entre fala e escrita	(a) Oralização do texto escrito
	(b) Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos
	(c) A oralidade como apoio à produção escrita
	(d) A escrita como apoio à produção oral
(2) Variação linguística	(a) Respeito à variação linguística
	(b) Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística
	(c) Adequação do modo de falar às situações de interação
(3) Reflexões sobre práticas orais	(a) Reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade
	(b) Reflexões sobre os gêneros orais
	(c) Reflexões centradas em especificidades da produção oral
(4) Produção e compreensão	(a) Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala
	(b) Escuta atenta
	(c) Reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual
	(d) Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições

Fonte: adaptado de Leal (2022).

Com as três autoras abordadas neste subcapítulo, Leal, Araújo e Suassuna, é possível ter uma ideia de como o ensino da oralidade pode ser ensinado, seja por meio dos agrupamentos de aspectos discursivos, textuais, acústicos e cinésicos dos gêneros orais, ou nas quatro dimensões do ensino da oralidade, acerca das relações entre fala e escrita, variação linguística, reflexões sobre práticas orais, e produção e compreensão de gêneros orais.

Com base nessas dimensões do ensino da oralidade, na seção seguinte, analisamos como as produções científicas recentes sobre oralidade e gêneros orais se relacionam com essas dimensões.

1.3.5. Produção científica recente acerca da oralidade e gêneros orais

Embora tenhamos a hipótese de que atualmente as pesquisas em Língua Portuguesa sobre a oralidade e gêneros orais ainda sejam menores do que as pesquisas no âmbito da escrita, podemos constatar que há uma produção recente em periódicos científicos sobre a área. Para confirmar essa constatação, pretendemos apresentar artigos científicos de três dossiês sobre a oralidade nos últimos três anos (2021, 2022 e 2023). Estes artigos estão presentes em periódicos científicos que receberam classificação superior a A4 na última avaliação quadrienal CAPES de 2017 a 2020. O primeiro dos dossiês, intitulado “Gêneros de textos orais e práticas investigativas: relações teóricas e práticas”, foi publicado no periódico acadêmico “Revista da Abralín” (Qualis A3), no ano de 2022, contando com oito artigos. O segundo dossiê, intitulado “Gêneros orais no/do trabalho docente e nas práticas educativas”, foi publicado no periódico acadêmico “EntreLetras” (Qualis A2), em 2023, contando com 14 artigos. Por fim, o terceiro e último dossiê, intitulado “Oralidade e ensino”, foi publicado no periódico acadêmico “Signum: estudos de linguagem” (Qualis A3), com um total de 11 artigos científicos. Considerando os três dossiês, temos um total de pelo menos 33 artigos científicos sobre oralidade e gêneros orais nesses últimos três anos.

Optamos por organizar e apresentar os 33 artigos mediante sua relação, que consideramos ser primária, com as dimensões da oralidade propostas por Leal (2022), mesmo que muitos deles possam se encaixar em mais de uma dimensão secundária. O quadro abaixo indica o número de artigos pertencentes às dimensões e suas subcategorias:

QUADRO 15 — Dimensões do ensino da oralidade dos artigos presentes nos dossiês

Dimensão	Subcategoria	Número de artigos
(1) Relações entre fala e escrita	(a) Oralização do texto escrito	0
	(b) Semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos	0
	(c) A oralidade como apoio à produção escrita	0
	(d) A escrita como apoio à produção oral	0
(2) Variação linguística	(a) Respeito à variação linguística	0
	(b) Comparação de textos quanto à variação linguística e reconhecimento dos fatores de variação linguística	0
	(c) Adequação do modo de falar às situações de interação	2
(3) Reflexões sobre práticas orais	(a) Reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade	7
	(b) Reflexões sobre os gêneros orais	11
	(c) Reflexões centradas em especificidades da produção oral	3
(4) Produção e compreensão	(a) Produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala	4
	(b) Escuta atenta	2
	(c) Reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual	1
	(d) Avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições	3

Fonte: adaptado de Leal (2022).

Na primeira dimensão, relações entre fala e escrita, não consideramos que nenhum dos artigos tinham como foco uma de suas quatro subcategorias. Na segunda dimensão, variação linguística, foram dois os artigos apontados, especificamente na subcategoria (c), acerca da adequação do modo de falar às situações de interação: enquanto Malabarba e Souza (2021) investigam a socialização de crianças para a participação de interações em grupos de sala de

aula, Forte-Ferreira e Lima-Neto (2023) investigam turnos conversacionais e sobreposição de vozes em um debate regrado.

A dimensão que mais conteve artigos foi a terceira, reflexões sobre práticas orais, com um total de 21 artigos. Na primeira subcategoria (a), reflexões gerais sobre práticas de uso da oralidade, foram incluídos sete artigos. Segundo Leal (2022, p. 39), essa primeira subcategoria diz respeito ao foco “nas finalidades dos processos interativos, papéis exercidos pelos interlocutores envolvidos, espaços sociais em que ocorrem, regras de comportamento, dentre outros aspectos”. Dentre os sete artigos, três deles são de análise de documentos curriculares: Nascimento e Araújo (2023) analisam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a proposta curricular do Estado da Paraíba, ambas frentes ao eixo da oralidade dos anos finais do ensino fundamental; similar ao último artigo, Souza e Leal (2023) fazem uma análise dos documentos curriculares do estado de Pernambuco, também frente a oralidade, mas agora nos anos iniciais do ensino fundamental; por fim, Marques (2023b) também analisa a oralidade em documentos curriculares, mas diferente dos outros dois, os documentos analisados são de Portugal e não do Brasil.

Outros três artigos, dos quatro pertencentes à subcategoria das reflexões gerais das práticas da oralidade, preocupam-se com o ensino da oralidade. Colognesi e Deschepper (2021) apresentam práticas efetivas para o ensino da linguagem oral por gêneros e a proposição de um programa de treinamento que use essas práticas; Marques (2023a) constrói uma pesquisa acerca das práticas de oralidade no ensino, de forma que seja analisado dois textos orais, um em sala de aula e outro no contexto de um concurso de oratória; Nonato (2023) busca por elementos para uma pedagogia da oralidade na escola, em um ensaio que problematiza essa oralidade como silenciada na escola, e, em resposta a isso, tem como propósito discutir os lugares da oralidades nos currículos e qualificar a oralidade nos processos de escolarização. O sétimo e último artigo pertencente a essa subcategoria, de Ferreira-Santos (2022), tem como foco a relação entre os textos orais e as emoções na construção do pensamento científico, com o autor fazendo uma relação entre o ISD e a neurociência.

A segunda subcategoria, reflexões sobre os gêneros orais, pertencente a terceira dimensão, reflexões sobre práticas orais, contém 11 artigos. Segundo Leal (2022, p. 39-40), “as reflexões sobre os gêneros orais dizem respeito às atividades que promovem os conhecimentos composicionais e estilísticos, envolvendo análise de diferentes eventos e dos textos neles produzidos”. Dividimos os 11 artigos de duas formas: (a) reflexões sobre os gêneros orais de maneira generalizada (com mais de um gênero), com seis artigos, e (b) reflexões sobre um gênero oral específico, com cinco artigos.

Iniciando com os cinco artigos que pesquisam os gêneros orais de maneira geral, temos Guimarães, Dolz e Lousada (2021), que fazem uma apresentação das confluências teóricas e didáticas dos gêneros orais, tema do dossiê da revista *Abralin*. Depois, com Bilro, Barbosa e Costa-Maciel (2021), temos o mapeamento de cenários de didatização de gêneros orais em livros didáticos para pessoas jovens, adultas e idosas. Outrossim, Brasileiro e Pimenta (2023) realizam um panorama sobre os gêneros do *métier* docente, com foco na apropriação dos gêneros orais no/do trabalho docente. Já Bragiatto e Bueno (2023) evidenciam os gêneros orais presentes na educação a distância segundo a visão de professores e estudantes em uma universidade comunitária do interior de São Paulo. Por fim, Nascimento e Moretto (2023) realizam a análise dos gêneros orais presentes em uma coleção de livros didáticos.

A outra divisão de artigos acerca das reflexões sobre os gêneros orais, diz respeito a gêneros orais específicos. Com isso, são trabalhados os seguintes gêneros orais específicos: entrevista de autoconfrontação, com Lousada (2023); prova didática, com Silva et al (2023); podcast, com Brito e Costa-Maciel (2023); exposição oral, com Ranieri e Cordeiro (2023); letra de canção, com Conforte e Dolz (2023); e entrevista, com Bilro *et al* (2023).

A terceira e última subcategoria, reflexões centradas em especificidades da produção oral, presente na terceira dimensão de ensino da oralidade, reflexões sobre as práticas sociais de uso da oralidade, que “compreendem as atividades que envolvem conhecimentos extralinguísticos (extratextuais), paralinguísticos (prosódicas) e cinésicas (gestuais)” (Leal, 2022, p. 40). Houve três artigos agrupados nesta subcategoria. O primeiro deles, de Forte-Ferreira, Soares e Lima-Neto (2021), analisa os elementos cinéticos no gênero debate político. Com Bueno, Zani e Jacob (2021), são analisados não só os meios paralinguísticos, como também o contexto de produção, a planificação, e os suportes multissemióticos, pertencentes ao gênero apresentação oral. Por fim, Araújo e Suassuna (2023) expõem a falta de uma abordagem mais sistematizada acerca dos aspectos acústicos e cinésicos, presentes nos documentos curriculares de língua portuguesa no ensino médio do estado de Pernambuco.

Após a terceira dimensão acerca das reflexões sobre práticas orais, catalogamos também os artigos pertencentes a quarta dimensão, “produção e compreensão”, em um total de 10 artigos divididos entre suas quatro subcategorias. A primeira subcategoria, “produção de textos orais para atender a diferentes finalidades, monitorando a própria fala”, optamos por selecionar os artigos que apresentaram alguma produção oral. Dessa forma, todos os autores desses artigos produzem algo relacionado ao oral e apresentam em suas obras, sendo dois minicursos e dois modelos didáticos, como ocorre com: Lima, Cordeiro e Lima (2023), acerca de um minicurso sobre comunicação oral na iniciação científica; Albuquerque e Silva (2023) sobre um minicurso

de Português Brasileiro como Língua Adicional com foco nas nuances estilísticas do gênero entrevista de emprego; Dolz-Mestre e Monferrer-Palmer (2023) sobre o modelo didático do gênero videotutorial; Barbosa e Magalhães (2023) sobre o modelo didático do gênero tutorial em vídeo na formação de professores de língua portuguesa.

Na segunda subcategoria, intitulada “escuta atenta”, presente na quarta dimensão do ensino da oralidade, produção e compreensão, foram organizados dois artigos: um de Bueno *et al* (2023), em que os autores buscam compreender a compreensão oral em videoaulas; e outro em Azevedo (2023), em que o autor trabalhou com a compreensão de dois vídeos de divulgação científica presentes no YouTube. A subcategoria com menos artigos foi a terceira, “reflexões sobre as situações de interação e planejamento da produção textual”, na qual Batista Junior e Peixoto (2023) analisam e refletem sobre as situações de interação em um debate que ocorreu mediado pelo YouTube.

A finalização tanto da quarta subcategoria como da quarta dimensão de ensino de oralidade se dá com “avaliação das situações e dos textos orais produzidos e suas condições”, contendo os últimos três artigos. O primeiro, de Souza e Cristóvão (2022), diz respeito sobre a avaliação diagnóstica do gênero “seminário acadêmico”; já o de Abreu-Tardelli, Cardoso e Castellan (2023) ressaltam o questionário autoavaliativo como instrumento para reavaliar uma sequência didática de apresentação oral; por fim, o último artigo, de Apinajé, Leite e Santos (2023), foca na oralidade e produção textual a partir da perspectiva de avaliadores do livro didático.

Dentre todas as pesquisas apresentadas anteriormente, os únicos artigos que trabalham com a videoaula foram o de Bragiatto e Bueno (2023), com a videoaula sendo um dos gêneros orais pertencentes à educação a distância, e o de Bueno *et al.* (2023), acerca da compreensão ativa dos estudantes nas videoaulas. Destarte, em ambos, o foco não foi na produção de videoaulas. Mesmo considerando os dois artigos científicos, apenas dois artigos apresentaram as pesquisas com a videoaula, em um total de 33, atrelado ao fato da produção de videoaulas não ter sido focalizada até então, ressaltam a importância da pesquisa dessa dissertação como algo inédito nas produções recentes de oralidade.

1.3.6. O gênero oral videoaula

Por estar inserido nas produções científicas acerca da oralidade, julgamos como necessária a definição do que poderia ser o gênero oral “videoaula”. Dessa forma, baseamos nossa conceitualização de videoaulas como gêneros de textos, tendo como base as pesquisas de

Penteado e Costa (2021), Mussio (2016a; 2016b); Zani, Bueno e Dolz (2020), Van Doren (2016) e Bueno *et al* (2023).

Mussio (2016a; 2016b) declara que as videoaulas inauguram uma nova maneira de formar e configurar informações, com significados que se mesclam entre o oral e o escrito, verbal e não verbal, formal e informal, em várias possibilidades que nos são propiciadas pela imagem, discurso verbal e pelo som. Ela afirma, também, que as videoaulas são uma ressignificação do conceito aula dado o avanço tecnológico contemporâneo (Mussio, 2016a; 2016b).

Para Van Doren (2016), a caracterização do gênero videoaula consiste em oito pontos:

- a) o orador professor como responsável pela realização do gênero;
- b) os lugares podem ser os mais variados possíveis, desde uma sala de aula tradicional até parques, empresas, estúdios de gravação, dependendo do conteúdo;
- c) o orador fala para um suposto aluno / ouvinte que tenha interesse no conteúdo por ele apresentado, mas não há uma interação professor aluno;
- d) a duração pode variar desde poucos minutos a horas, embora seja comum encontrar videoaulas de menor duração, com no máximo vinte minutos;
- e) o intuito da videoaula é repassar conhecimentos sobre determinado tema;
- f) as marcas linguísticas são a presença pelo menos de um orador, para uma câmera, com conteúdos acerca de determinado tema, fazendo uso de softwares e com um tipo de vocabulário e formalidade que variam conforme o tema;
- g) a produção pode ser bem diversificada, com o próprio orador podendo se gravar com uma câmera colocada em tripé ou mais de uma pessoa para gravá-lo, havendo a possibilidade de até mesmo ter uma equipe de produção com roteiristas e conteudistas;
- h) a transmissão das videoaulas ocorre por meio da postagem em sites de compartilhamento de vídeos, como por exemplo, o YouTube (mais conhecido), Facebook, entre outros;

Dadas as características deste gênero de texto, focamos também em sua construção. Segundo Zani, Bueno e Dolz (2020) e Bueno *et al* (2023), o processo de construção das videoaulas passa por quatro etapas:

- 1) capacidade de linguagem de ação, com a análise do papel social dos sujeitos aos quais o professor pretende atingir, para identificar os objetivos da videoaula;
- 2) capacidade de linguagem discursiva, construção do roteiro, levando em consideração o conteúdo temático diluído em elementos visuais, sonoros, inseridos na planificação da videoaula;

3) ao construir o roteiro, é necessário também que o professor considere a capacidade linguístico-discursiva, com as diferentes formas de organizadores do discurso que garantam a coerência e a coesão temática;

4) gravação das videoaulas, considerando o roteiro produzido anteriormente, os aspectos paralinguísticos da fala (pausas, controle e qualidade da voz etc.) e a construção de um suporte que facilite a compreensão do conteúdo (como uma lousa, slides etc.). É nesta etapa que é desenvolvida a capacidade multissemiótica.

Quando o professor constrói essa videoaula, entendemos que o vídeo ocorre por meio de um texto que outrora foi escrito, mas que agora passa para um texto oral, ou seja, oralizado, seguindo o roteiro (Zani; Bueno; Dolz, 2021). Considerando o que afirmam Penteadó e Costa (2021), as videoaulas podem apontar para novas e criativas formas de comunicação entre professor e estudante, mas também podem restringir processos de formação somente a instrução e informação. Com relação ao potencial formativo do professor, espera-se dele uma experiência com a linguagem oral e escrita e que, a partir disso, consiga incorporar elementos da conversação, das narrativas e das reflexões, além de uma estrutura da videoaula com semelhanças a uma produção televisiva, visto que é comum encontrarmos na videoaula cenário, iluminação, captação por câmeras, enquadramentos, entre outros elementos (Penteadó; Costa, 2021). Já que as videoaulas são um texto que ocorre por meio do oral, é necessário também que existam estudos acerca dos gêneros textuais orais e do ensino de oralidade. Schneuwly (2011) afirma que o oral não existe, o que existe são os orais, em múltiplas formas, que ou podem se aproximar da escrita (como, por exemplo, os slides que são oralizados em um seminário) ou podem se distanciar (como por exemplo, em debates⁷).

São diversos os suportes que podemos encontrar nas videoaulas, como é o caso do YouTube (Mussio, 2016a; 2016b), cursos superiores de educação a distância (ABED, 2019; Penteadó; Costa, 2021; Bragiatto; Bueno, 2023), ou mesmo como exigência aos professores no ensino remoto em fase pandêmica. Podemos pressupor que, em meio às diversas tarefas do trabalho do professor, as videoaulas surgem como uma de suas formações constitutivas (Zani; Bueno; Dolz, 2020).

Finalizada a fundamentação teórica que orienta a construção dessa dissertação, a seguir, o foco será no como produzimos a pesquisa, ou seja, na metodologia.

⁷ A esse assunto, podemos consultar Jacob e Bueno (2020a; 2020b; 2021a; 2021b), que analisam como o gênero textual oral “debate eleitoral” pode ser ensinado.

2. METODOLOGIA

O foco de nossa metodologia será definir os percursos empregados para chegar até nosso objetivo de pesquisa. Ressaltamos, portanto, que o objetivo central é “investigar o processo de didatização das videoaulas para concursos e a possível apropriação desta pelos professores”. Para que consigamos atingir esse objetivo central, adotamos como metodologia a pesquisa-ação. Segundo Thiollent, a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2018, p. 20)

Entendemos como a resolução de um problema, presente nesta pesquisa-ação, a possível falta de formação dada aos professores para a produção de videoaulas para um concurso público. Dessa forma, buscamos por meio da participação, tanto do pesquisador quanto dos professores, a produção de dados para atingir o fim de uma didatização do gênero oral em questão. Thiollent (2018) defende que toda pesquisa-ação é do tipo participativo, ou seja, é necessária a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados. O autor afirma, também, que a participação dos pesquisadores consiste em aparente identificação com os valores do grupo considerado, como é o caso do pesquisador desta dissertação, que também se incluía como professor categoria O (contratado sem estabilidade) no estado de São Paulo.

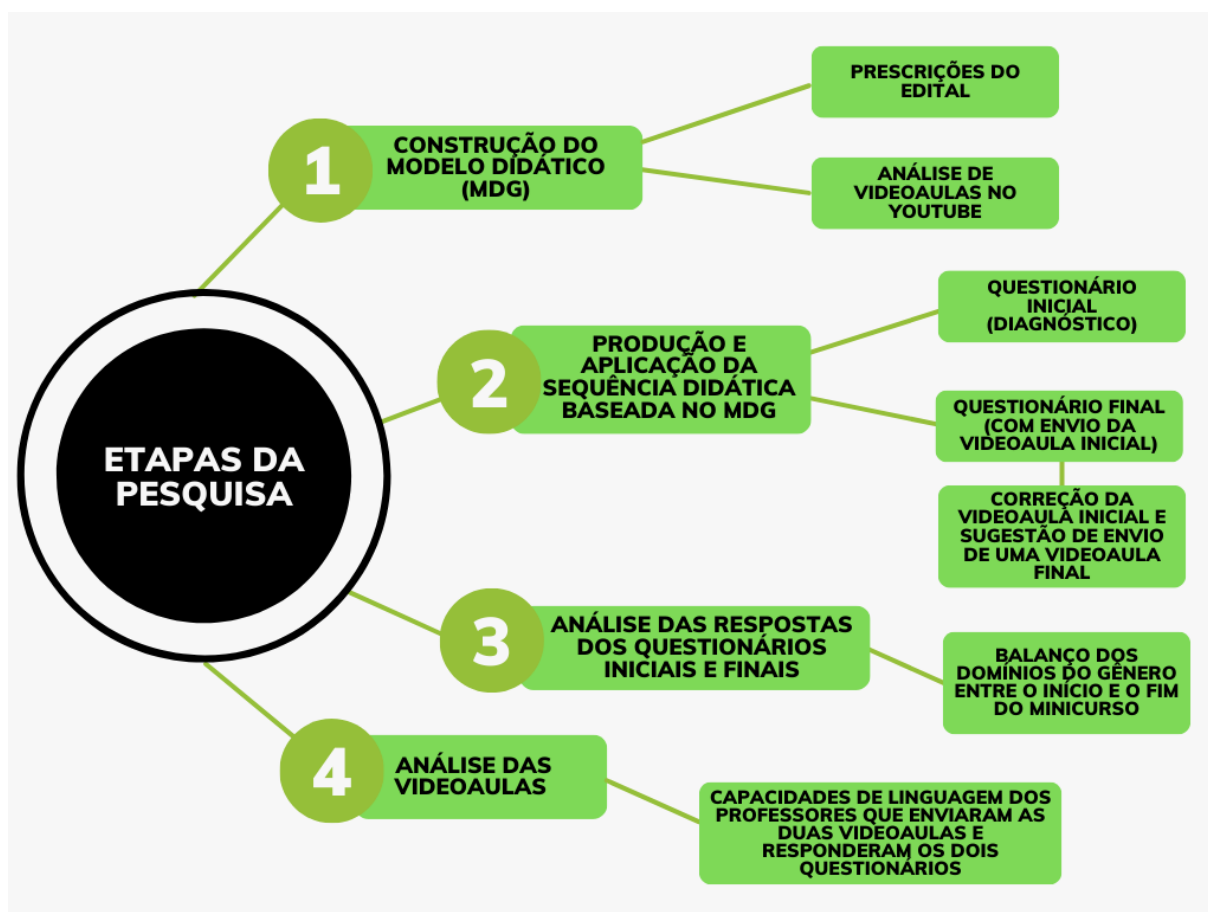
Thiollent (2018) ressalta que a pesquisa-ação não se limita aos aspectos acadêmicos e burocráticos da maioria das pesquisas convencionais; propõe também pesquisas em que as pessoas implicadas tenham algo a dizer e a fazer. No nosso caso, adequamos-nos a tais instruções, pois a produção desta pesquisa propõe com que os professores participantes possam ter a oportunidade de ter contato de forma sistemática com um gênero de texto oral, no caso, a videoaula para concurso público.

Para que consigamos realizar esta pesquisa-ação, utilizamos como técnicas de produção de dados a engenharia didática de Dolz (2016), que tem como processo quatro fases: 1) análise prévia do trabalho e dos sujeitos que aprenderão; 2) produção de um protótipo de dispositivo didático; 3) aplicação desse protótipo didático; 4) análise dos resultados desse protótipo didático.

No nosso caso, nesta pesquisa o primeiro diz respeito à produção de um modelo didático do gênero de texto videoaula para concurso público. O segundo, diz respeito a produção de um

minicurso com base nas características do gênero levantadas no modelo didático. O terceiro é a aplicação deste minicurso. Por fim, o quarto processo, se dá pela análise dos questionários e das videoaulas iniciais e finais produzidas nesse minicurso. A figura abaixo sintetiza como foi feito esse procedimento em nossa pesquisa:

FIGURA 5 — Etapas da pesquisa



Fonte: Organização do Autor (2024).

A seguir, definiremos cada uma das etapas da engenharia didática que nos apropriamos para construir essa dissertação.

2.1. Modelo didático:

Conforme exposto na fundamentação teórica (De Pietro; Schneuwly, 2014), consideramos o modelo didático um dispositivo teórico para analisar as características predominantes e os aspectos ensináveis de um gênero textual específico. Para a sua construção, são considerados exemplares do gênero textual que circulam na sociedade. Neste trabalho, a construção desse modelo didático ocorreu por meio de dois processos: 1) análise do edital de

concurso público; 2) análise de videoaulas no YouTube. Esse modelo didático será apresentado na seção de resultados.

2.1.1. Edital do Concurso Público do Estado de São Paulo

Considerando que nossa proposta é de investigar o processo de didatização das videoaulas para concursos e a possível apropriação desta pelos professores, julgamos necessária a análise das prescrições presentes no edital de um destes concursos. Publicados nos dias 11 de maio de 2023 e 22 de maio de 2023 (retificado), os editais constam, ao todo, com 179 páginas (sendo o primeiro com 166 e o segundo com 13). Há um total de 22 capítulos neste edital, tentando contemplar toda a estrutura de como serão organizadas as avaliações, os locais, os conteúdos etc. A análise consistiu na busca por elementos prescritivos que corroborassem para a produção das videoaulas. No primeiro edital, os elementos prescritivos para a produção das videoaulas puderam ser encontrados ao longo do capítulo 9 (das provas), 10 (da prestação das provas), 11 (do julgamento das provas e habilitação) e o Anexo VI do edital (do tema, habilidade obrigatória e público-alvo para a preparação da prova prática - candidato concorrente à vaga de componente curricular). O edital de retificação diz respeito às modificações feitas neste anexo VI.

2.1.2. Videoaulas no YouTube

Para a construção do modelo didático, além da descrição do edital, buscamos também videoaulas no YouTube que pudessem servir de exemplo, sob o critério de se relacionarem ao concurso público de professores do Estado de São Paulo, como apontado pelo edital anteriormente. Com isso, no dia 22 de junho de 2023, pesquisamos no YouTube pelos seguintes descritores: “videoaulas” + “concurso professor estado sp”; “see” + “sp” + “concurso 2023 prática”; “prova prática estado de sp”. Encontramos 20 resultados que poderiam se assemelhar ao objetivo do modelo didático, sendo divididos entre 15 vídeos, 3 transmissões síncronas (que foram salvas depois de transmitidas) e 2 *shorts* (vídeos curtos). Depois de assistidos a todos os vídeos, em nossa análise, optamos por selecionar apenas os que contemplavam exemplos de como as videoaulas poderiam ser feitas. Com isso, foram selecionados 4 vídeos, sendo 3 deles contendo orientações + exemplo, e 1 deles contendo apenas o exemplo. As transcrições dos vídeos selecionados podem ser encontradas no Anexo I desta dissertação.

2.2. Minicurso

Após a construção do modelo didático do gênero textual videoaula com suas características específicas para um concurso público, realizamos a produção de uma sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011; Dolz, 2016) para que esse gênero fosse ensinado. Nesta seção, definiremos tal sequência didática (e, conseqüentemente, o minicurso).

2.2.1. Contexto

O minicurso ocorreu mediado pela Universidade São Francisco no ano de 2023, como parte de um projeto de pesquisa maior intitulado “Laboratório de Letramento Acadêmico e gêneros textuais no curso de Pedagogia: (des)construções de relações de alunos e professores com a escrita acadêmica em suas articulações com a leitura e a oralidade”, coordenado por Luzia Bueno e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (CAAE: 67330523.4.0000.5514). O objetivo geral deste projeto maior é investigar a potencialidade formativa das ações (online e presenciais) de um laboratório de letramento acadêmico, ligado ao curso de Pedagogia, para aprimorar as relações com a escrita acadêmica, em suas articulações com a leitura e a oralidade de estudantes de pedagogia e de professores.

Participando do projeto maior, compartilhamos três objetivos específicos: “elaborar e investigar materiais didáticos, junto com os tutores, sobre gêneros acadêmicos, demandados pela comunidade universitária”; “propor e analisar oficinas e atendimentos coletivos ou individuais dos tutores para os estudantes e professores sobre a escrita acadêmica”; “investigar as ferramentas digitais mobilizadas nas várias ações e suas contribuições para a apropriação da escrita acadêmica”. Inseridos nesse contexto de produção temos os professores e os participantes do minicurso.

2.2.1.1. Os professores do minicurso

O curso foi ministrado por dois professores: Gabriel Aparecido Bragiatto (autor desta dissertação) e Jussara Ferreira. O primeiro deles, Gabriel, no momento em que realizou o curso, era mestrando em educação e graduando em pedagogia pela USF, além de já ser graduado em Filosofia pela PUC Campinas e especialista em Fundamentos Linguísticos pela UFRN. Já Jussara trabalha no Departamento de Audiovisual do Centro de Inovação e Soluções Educacionais da USF, sendo jornalista de formação e já tendo atuado como comunicadora, produtora, repórter e apresentadora.

2.2.1.2. Os participantes

Enquadrando-se como um minicurso de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, o público-alvo do curso foram professores e estudantes de licenciatura com interesse em se apropriar do gênero textual videoaula para concurso público, considerando que um grande concurso do estado de São Paulo as tinha como exigências. Para isso, qualquer professor ou futuro professor que tivesse interesse na área poderia participar do minicurso, desde que se inscrevesse. Com base no número de respostas do questionário inicial, houve 39 participantes no início do minicurso. Entretanto, foram quatorze participantes que enviaram ao menos uma videoaula ao final do curso.

Para que pudéssemos analisar o desenvolvimento do participante, as videoaulas analisadas foram aquelas dos professores que enviaram uma videoaula inicial e uma videoaula final, totalizando cinco dos quatorze participantes que enviaram apenas uma videoaula. O critério de inserção desses participantes foi por meio de um convite aos que enviaram a videoaula inicial, sendo proposta uma correção para se adequar ainda mais aos critérios do edital. Desses cinco professores, dois deles responderam ao questionário inicial e ao questionário final, dois responderam apenas o questionário final e um não respondeu a nenhum questionário (enviou as duas videoaulas por e-mail). Nosso foco de análise será nos dois que responderam ao questionário inicial e final.

QUADRO 16 — Número de participantes

Categoria da pesquisa	Número de participantes
Questionário inicial	39
Produziu uma videoaula	14
Produziu duas videoaulas	5
Respondeu os dois questionários e produziu duas videoaulas	2

Fonte: Organização do Autor (2024).

2.2.2. Divulgação

O minicurso “Como gravar videoaulas para concurso público?” ocorreu entre os dias 10 e 14 de julho de 2023. Sua divulgação ficou a cargo dos professores do curso e da equipe de

Eventos da USF, que divulgaram e-mails para todos os estudantes da universidade avisando do evento. A Figura abaixo demonstra a imagem utilizada para divulgar o curso:

FIGURA 6 — Folder do minicurso

Como fazer videoaulas para concurso público?

10, 12 e 14 de julho | 19h as 20h30 | On-line Google Meet

Palestrantes:

Gabriel Aparecido Bragiatto: Mestrando em Educação pela USF, graduado em Filosofia pela PUCCamp, especialista em Fundamentos Linguísticos pela UFRN. Já atuou como professor na rede pública do estado de São Paulo.

Jussara Ferreira: atua no Departamento Audiovisual do Centro de Inovação e Soluções Educacionais da Universidade São Francisco. É jornalista de formação e comunicadora por vocação. Foi radialista, produtora, repórter e apresentadora nas emissoras ETPV, afiliada a Rede Globo e também na TV Alterosa (afiliada SBT), ambas em Varginha no sul de Minas. Já atuou na apresentação e na editoria do jornalismo na TV Altiora, na assessoria de imprensa da Prefeitura de Bragança, mais diretamente ligada à Secretaria de Educação.

Inscriva-se

Saiba mais em
usf.edu.br/eventos



Fonte: Organização do Autor (2024).

2.2.3. Etapas do minicurso

O minicurso foi dividido em três dias (representando módulos de uma sequência didática): no primeiro, ministrado pelo professor Gabriel, o foco foi nas características do gênero videoaula para concurso público, considerando o modelo didático elaborado

anteriormente. No segundo, ministrado pela professora Jussara, o foco foi em como gravar. No terceiro, ambos os professores se reuniram para apresentar materiais que auxiliassem na produção da videoaula.

2.2.4. Avaliações no minicurso

Levando em conta que o foco do minicurso era que os professores produzissem o gênero videoaula para concurso público, e considerando que esse gênero é complexo para uma primeira produção sem contato prévio, optamos por realizar a primeira produção do gênero pelos participantes apenas ao final do curso, no questionário final. Em um primeiro momento, ao invés de solicitar uma produção inicial dos participantes, comum nas sequências didáticas, aplicamos um questionário inicial pelo Google Forms com o objetivo de diagnosticar o que os participantes já sabiam sobre a videoaula. Este formulário foi dividido em cinco seções: 1) Termo de consentimento; 2) Informações sobre você; 3) Professor; 4) Estudante; 5) Características da videoaula. Na primeira delas, 1) Termo de Consentimento, por estarmos de acordo com a aprovação do Comitê de Ética, era necessário que os estudantes concordassem em divulgar suas respostas para a pesquisa. Portanto, foi apresentado para eles o termo de consentimento, seguido de uma questão: “Você concorda em fazer parte da pesquisa?”, com as respostas possíveis sendo “sim” ou “não”.

Na seção seguinte, 2) Informações sobre você, iniciamos com questões referentes ao contexto de produção (Bronckart, 2023), mais especificamente sobre as características do receptor que participou do curso. A primeira pergunta é sobre o nome do ou da participante, seguido por sua idade e, por último, se já era professor(a) ou estava se formando. Caso tenha respondido que já é docente, o participante foi para a seção 3) Professor; caso indique que é estudante, para a seção 4) Estudante. Os participantes responderam apenas uma dessas duas seções.

Caso tenha respondido a opção “Professor”, o participante foi para a seção que condiz com sua função, e respondeu às seguintes questões: “Você atua em qual etapa da educação?”, com as respostas possíveis, em formato múltipla escolha, sendo “ensino infantil”; “ensino fundamental”; “ensino médio”; “ensino superior”. A segunda questão foi “atualmente, você leciona em qual disciplina?”, com as respostas, em caixas de seleção, podendo ser cada uma das solicitadas no edital do Concurso do Estado de São Paulo, acrescentado de “outros” caso seja professor do ensino superior.

Se o participante optou pela outra opção, estudante, receberá as seguintes questões: “Você estuda na Universidade São Francisco ultimamente?”, com possibilidade de resposta em

“Sim” ou “Não”. Depois, é questionado qual curso a pessoa faz, se é pedagogia ou outro. Por fim, o participante deve responder qual semestre está no curso.

Na seção 5, “Características das videoaulas”, as questões já se referem às capacidades de linguagem de ação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemiótica. Iniciando pelas capacidades de linguagem de ação, os participantes se depararam com questões sobre “Qual seu domínio...”, sendo tais domínios referentes ao contexto de produção da videoaula: público-alvo, objetivo, posição do enunciador, onde é produzida. Em cada uma das questões em formato múltipla escolha, houve as opções “sem domínio”, “domínio regular”, “domínio bom” e “domínio muito bom”. A figura abaixo representa como era a vista do participante:

FIGURA 7 — Domínio sobre o contexto da videoaula no questionário inicial

Qual o seu domínio sobre o contexto de uma videoaula? *

	Sem domínio	Domínio regular	Domínio bom	Domínio muito bom
O público-alvo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Objetivo de uma vi...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posição do enunci...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexto físico (on...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Organização do Autor (2024)

A próxima questão foi referente aos domínios das capacidades de linguagem discursivas dos participantes, agora no formato de “Qual o seu domínio sobre a organização de uma videoaula?”. Os domínios foram relativos às seções da videoaula, à linguagem necessária, ao conteúdo necessário e à postura do professor. Novamente, as respostas foram em formato múltipla escolha, com as opções de “sem domínio”, “domínio regular”, “domínio bom” e “domínio muito bom”. A figura abaixo apresenta isso:

FIGURA 8 — Domínio sobre a organização da videoaula no questionário inicial

Qual o seu domínio sobre a organização de uma videoaula? *				
	Sem domínio	Domínio regular	Domínio bom	Domínio muito bom
Seções (partes) da...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguagem necess...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual o conteúdo n...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postura do profess...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Organização do Autor (2024)

Depois da organização da videoaula, as questões foram relativas aos aspectos da oralidade e não textuais presentes na videoaula, com a seguinte questão: “Qual o seu domínio sobre o que e como devem ser os aspectos não textuais em uma videoaula?”. Os domínios questionados foram: qualidade da voz, respiração, pausas, etc.; atitudes corporais, troca de olhares, gestos; posição do professor, roupas, penteado; lugar, iluminação, decoração, etc. Similar às duas questões anteriores, foi averiguado os domínios por meio dos níveis “sem domínio”, “domínio regular”, “domínio bom” e “domínio muito bom”, como expressa a figura abaixo:

FIGURA 9 — Domínio sobre os aspectos não textuais da videoaula no questionário inicial

Qual o seu domínio sobre o que e como devem ser os aspectos não textuais em uma videoaula? *				
	Sem domínio	Domínio regular	Domínio bom	Domínio muito bom
Qualidade da voz, r...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atitudes corporais,...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Posição do profes...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lugar, iluminação, ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Organização do Autor (2024)

Considerando que é na etapa da construção de um roteiro em que os professores baseiam sua fala (Zani; Bueno; Dolz, 2021; Bueno *et al.*, 2023), referindo-se à capacidade de linguagem linguístico-discursiva, a próxima questão foi sobre a construção de um roteiro: “Qual o seu domínio sobre a construção de um roteiro?”. Os domínios foram “o que é um roteiro?”, “seções (partes) do roteiro”, “como escrever o roteiro?”. Os domínios foram medidos como as outras questões, como aponta a figura a seguir:

FIGURA 10 — Domínio sobre a roteirização da videoaula no questionário inicial

Qual o seu domínio sobre a construção de um roteiro? *

	Sem domínio	Domínio regular	Domínio bom	Domínio muito bom
O que é um roteiro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seções (partes) do...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como escrever o r...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Organização do Autor (2024)

A última questão múltipla escolha foi referente ao que julgamos ser a capacidade de linguagem multissemiótica. A questão foi formulada da seguinte forma: “Qual o seu domínio sobre a gravação de uma videoaula?”. Os domínios foram os seguintes: “Como passar o roteiro para a gravação?”, “Como ela deve ser gravada?” e “Qual instrumento devo utilizar para gravar?”. A escala dos domínios foi similar, com “sem”, “regular”, “bom” e “muito bom”, conforme a figura abaixo aponta:

FIGURA 11 — Domínio sobre a gravação da videoaula no questionário inicial

Qual o seu domínio sobre a gravação de uma videoaula? *	Sem domínio	Domínio regular	Domínio bom	Domínio muito bom
Como passar o rot...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como ela deve ser...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qual instrumento ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Fonte: Organização do Autor (2024)

Ao final do questionário, propusemos também uma última questão aberta, em que os participantes deveriam escrever: “Por fim, poderia descrever como se sente por ter que gravar videoaulas como requisito para concursos públicos?”. Consideramos tal resposta de ordem pessoal, relacionada com o objetivo e o sentimento de cada um dos participantes.

Ao final do curso, outro questionário (chamado de questionário final) foi disponibilizado, agora com três distinções no que se refere ao questionário inicial: 1) em todas as perguntas, embora similares, havia um “após o minicurso” no início da questão; 2) foi acrescentado um espaço livre ao final com a frase “deixe seu comentário sobre o curso”; 3) a inserção de uma nova seção para que os estudantes inserissem suas videoaulas que foram produzidas e se avaliassem por meio do checklist de ficha de avaliação antes do envio. Ou seja, a videoaula inicial foi enviada no questionário final.

Os estudantes que entregaram a videoaula dentro do tempo estipulado pela avaliação do minicurso obtiveram a opção de passar por uma correção, mediante a ficha de avaliação (disponível no ANEXO VI) disponibilizada por um dos professores, com o propósito de auxiliá-los na conquista de uma nota ainda melhor no concurso público. Dito isto, foi solicitado de maneira voluntária para os participantes do minicurso que enviaram a primeira videoaula se não gostariam de fazer uma segunda, com correções, representando uma produção inicial e outra final de uma sequência didática. Quatro dessas produções foram expostas e analisadas na seção dos resultados, por meio do quadro de análise do ISD.

2.3. Análise de dados

Para atingir o primeiro objetivo específico, analisar um edital de concurso e videoaulas no Youtube para a elaboração de uma modelização didática do gênero videoaula para concurso

público, fizemos, primeiramente, uma seleção das prescrições do edital acerca da produção da videoaula; essa seleção foi relativa ao conteúdo temático, com base no ISD (Bronckart, 2023), centrando nos segmentos que tematizavam como deveria ser a videoaula para concursos. Depois dessa seleção, buscamos por videoaulas exemplos sobre o concurso público do Estado de São Paulo; quatro foram as videoaulas selecionadas. A partir da compreensão ativa por meio da escuta, além da transcrição de cada uma delas, a análise ocorreu levando em conta contexto de produção, a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos, e a multisssemiose do quadro do ISD (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017; Bronckart, 1996; 2023; Dolz, 2015) e de alguns dos gestos didáticos (Silva, 2013; Zani, 2018; Messias; Dolz, 2015).

Já para atingir o segundo objetivo específico, examinar a sequência didática a partir da perspectiva dos participantes, primeiramente, definimos cada um dos conteúdos que foram ensinados ao longo da sequência didática (minicurso). Depois, examinamos as respostas dos questionários iniciais e finais, buscando apresentar a perspectiva dos participantes. Seja na descrição do minicurso ou no exame das respostas dos questionários, ambos foram trabalhados a partir dos conteúdos temáticos, também com base no quadro do ISD (Bronckart, 2023).

Por fim, para atingir o terceiro e último objetivo específico, estudar as produções de videoaulas para depreender as capacidades de linguagem mobilizadas, estudamos primeiramente as videoaulas dos cinco professores que enviaram as videoaulas iniciais e finais; com esse estudo, construímos um quadro síntese com cada uma das capacidades de linguagem depreendidas pelos professores, orientados pelo quadro do ISD (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017; Bronckart, 1996; 2023; Dolz, 2015). Depois do quadro síntese, estudamos e analisamos as videoaulas dos dois professores que responderam θ ao questionário inicial e final, além de produzirem duas videoaulas. Para que pudessem ser estudadas, todas as quatro videoaulas desses dois professores foram transcritas. Essa análise foi descrita detalhadamente, bem como discutida, de acordo com o quadro teórico do ISD (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017; Bronckart, 1996; 2023; Dolz, 2015) e de alguns dos gestos didáticos (Silva, 2013; Zani, 2018; Messias; Dolz, 2015). Foram construídos quadros para averiguar se as capacidades de linguagem depreendidas pelos professores estavam de acordo com o modelo didático de gênero construído.

Considerando todas as etapas da engenharia didática que descrevemos neste capítulo, no próximo, apresentaremos os resultados de nossas análises.

3. RESULTADOS

Neste capítulo, o foco foi nos resultados de nossa pesquisa. Eles foram organizados em três seções, representando cada um dos nossos três objetivos específicos: 1) analisar um edital de concurso e videoaulas para a elaboração de uma modelização didática do gênero videoaula para concurso público; 2) examinar a sequência didática a partir da perspectiva dos participantes; 3) estudar as produções de videoaulas para depreender as capacidades de linguagem mobilizadas.

Na primeira seção, por estarmos trabalhando com uma videoaula prescrita para concurso público, produzimos um modelo didático específico para ela, referente à primeira etapa da engenharia didática. No que diz respeito à produção desse modelo didático, apresentamos todo o processo de sua construção: a análise do edital e das videoaulas sobre o concurso que encontramos no YouTube. Após essa análise, definimos cada uma das características ensináveis que encontramos acerca do gênero videoaula para concurso, definindo e descrevendo o modelo didático do gênero propriamente dito.

A construção desse modelo didático deu base para a produção do nosso protótipo de dispositivo didático, referente à segunda etapa da engenharia didática. Após sua construção, aplicamos o minicurso, agora de acordo com a terceira etapa dessa engenharia. Definimos, portanto, a segunda seção nos resultados para, primeiramente, descrever todas as ações e os conteúdos da sequência didática a partir da visão dos participantes. Após a descrição de como ocorreu a sequência didática, apresentamos as respostas dos questionários inicial e depois realizamos um balanço entre o questionário inicial e final, buscando representar o desenvolvimento das respostas dos participantes de um questionário para o outro por meio de um balanço das respostas entre cada um deles.

Ao final, na terceira seção, analisamos também as videoaulas iniciais e finais de dois professores inscritos no minicurso. Para isso, nas videoaulas iniciais, as transcrevemos, analisamos suas capacidades de linguagem e produzimos quadros para ressaltar se estavam de acordo com o modelo didático do gênero produzido. Nas videoaulas finais, apontamos as alterações que os professores realizaram comparadas as videoaulas iniciais, com o foco em se adequar ainda mais às prescrições do edital.

A seguir, iniciamos com o processo de construção do modelo didático.

3.1. Produção do modelo didático do gênero videoaula para concurso público

Nesta seção, nosso foco é no primeiro objetivo específico: analisar um edital de concurso e videoaulas no Youtube para a elaboração de uma modelização didática do gênero para concurso público. Dessa forma, como o próprio objetivo indica, analisamos o edital do concurso de professores do Estado de São Paulo e as videoaulas do YouTube que pudessem contribuir como exemplo para esse concurso. A análise dos dois foi a base para a produção de um modelo didático do gênero videoaula para concurso público.

Para que pudéssemos construir o modelo didático, tomamos alguns pontos prévios que justificam sua construção. Embora trabalhemos com o gênero de texto videoaula, pressupomos existir uma diferença entre o gênero textual de referência e aquele que é utilizado como forma de avaliação. As prescrições de um edital de concurso limitam e determinam os parâmetros que uma videoaula a ser avaliada necessita ter, de forma que tais prescrições se distanciem da liberdade que qualquer outra videoaula teria.

Consideramos que, por ser um gênero de texto para concurso público, sua ordem de funcionamento ocorre representando uma ficcionalização do gênero de texto (Schneuwly, 2011; Vuillet *et al*, 2012). Justificamos a ficcionalização pelo fato de existir uma distinção entre o gênero de texto de referência - aquele que seria uma representação da videoaula youtubiana (Mussio, 2018a; 2018b), por exemplo - para ocorrer em um espaço de “como se” (Vuillet *et al*, 2012, p. 88, tradução nossa). Dadas as prescrições do gênero mediante o edital, a ficcionalização supõe do enunciador uma reconstrução do contexto de produção. Se as videoaulas youtubianas tinham como objetivo ensinar o internauta, agora o objetivo da videoaula para concurso público é o de ser bem avaliado e conquistar um trabalho de professor em um simulacro de aula.

Embora os autores (Vuillet *et al*, 2012) se refiram à escolarização de um gênero como uma formalização de um gênero de texto (que outrora ocorria em formato de referência na sociedade para uma transformação a ser ensinada), no nosso caso, há uma transposição do que seria ensinado para o que vai ser avaliado. Essa transposição ocorre por meio de um “simulacro” que, segundo Vuillet *et al* (2012, p. 89, tradução nossa), indica a dimensão fictícia de um dispositivo de ensino e aprendizagem que tem como proposta reivindicar para a realidade a verdade referenciada, ou seja, supor que o gênero de texto substitua a prática social de referência. Em Vuillet *et al* (2012) percebemos como os autores defendem a importância de uma aula ser formada pela ficcionalização por meio da simulação, oposta ao simulacro, que considera os conhecimentos dos estudantes para que essa ficcionalização seja formulada e,

consequentemente, atue de uma forma que não objetiva substituir a prática social de referência, mas sim preparar os estudantes para atuar diante da prática. Ainda que concordemos com o ideal sendo a simulação, julgamos que as videoaulas prescritas no edital ainda possuem um caráter de simulacro, visto que o professor deve atuar como se fosse exatamente a aula que ele daria presencialmente.

Neste ponto, possuímos dois problemas: 1) não temos a representação de uma aula presencial, apenas um simulacro por meio da gravação de como essa aula supostamente deveria ocorrer; no entanto, essa representação não ocorre, já que não existe na gravação uma característica fundamental do contexto de produção de uma aula: os estudantes, aqueles que atuam como receptores e que influenciam o objetivo do enunciador de ensiná-los. 2) Por outro lado, também não temos a representação de uma videoaula enquanto prática social de referência, visto que nestas videoaulas já são esperadas uma não participação síncrona de estudantes, assim como sua construção pressupõe um planejamento distinto de uma aula presencial; desta forma, diferenciando-se da proposta do edital em que deve ser simulado como se realmente fosse uma aula presencial.

Como abordado anteriormente, reconhecemos o que não temos de real, ou seja, temos de fictício, mas é necessário, também, definir o que temos de real: mesmo que as videoaulas que serão produzidas sejam um simulacro para a representação da aula, o fato de existir uma avaliação para a banca de um concurso é verdadeiro. Nesse sentido, Silva et al (2023) contribuem para que entendamos o contexto a que essas videoaulas estão inseridas, e, com isso, auxiliam-nos a reafirmar o que é real. Embora os autores utilizem do gênero de texto “prova didática” e não videoaula para sua pesquisa, o contexto de avaliação para conseguir uma vaga em concurso é o mesmo. Tal afirmação é apresentada pelos autores quando afirmam que no que se refere às provas didáticas, “o objetivo desta fase do processo seletivo, seja ele público ou de instituição privada, é avaliar o futuro profissional a partir de uma simulação do seu trabalho efetivo” (Silva *et al*, 2023, p. 34).

Seja considerando o real ou o fictício, uma questão soa importante para nós: qual gênero de texto estamos trabalhando? Tal questionamento fez com que mudássemos nossa proposta inicial de trabalharmos com o gênero de texto videoaula, para que passássemos a trabalhar com um gênero fictício: videoaula para concurso público. Isso deu base, também, para a construção do modelo didático, que será apresentado a seguir.

Deste modo, para que atingíssemos nosso objetivo de analisar a didatização de um minicurso para instrumentalizar os professores quanto ao gênero videoaula para concurso público, produzimos um modelo didático de gênero específico, fictício, que considerou as

prescrições do edital e exemplos de videoaulas feitas por professores no youtube. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48), “um modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las”. A seguir, apresentaremos a descrição do edital; depois, as videoaulas exemplos encontradas.

3.1.1. Análise do edital

Embora esta subseção seja predominantemente descritiva, consideramos que ela surge a partir de uma análise fundamentada a partir do questionamento: quais as prescrições para a produção das videoaulas no edital? Dessa forma, os resultados dessa análise consistem na descrição do edital do concurso público do Estado de São Paulo (2023a; 2023b) que continham aquelas prescrições; consideramos o capítulo 9 (das provas), 10 (da prestação das provas e habilitação), 11 (do julgamento das provas e habilitação) e o Anexo VI do edital (do tema, habilidade obrigatória e público-alvo para a preparação da prova prática).

No capítulo 9 (das provas) dois parágrafos (7º e 8º) representam a função da videoaula segundo o edital: “A prova prática – videoaula – permite avaliar as habilidades de docência do candidato por meio de demonstração prática das atividades a serem desempenhadas no exercício do respectivo cargo” (São Paulo, 2023a, p. 42), e “a prova prática será elaborada tendo em vista as dimensões que integram o Anexo VI” (São Paulo, 2023b, p. 42). É a partir desses parágrafos que podemos inferir que tal edital considera que seja suficiente por meio de uma videoaula que um candidato seja avaliado em uma “demonstração prática” das atividades. No entanto, julgamos que quando é solicitada a construção de videoaulas, pressupõe-se um domínio de diversos instrumentos para sua conclusão. Sobre esse domínio, Bueno, Zani e Jacob (2022a) afirmam que nem sempre os artefatos chegam a se tornarem instrumentos apropriados pelo docente no desenvolvimento de sua prática de trabalho; elas afirmam, também, que as pesquisas sobre trabalho docente indicam a importância de o professor ter oportunidade de se inserir nessa apropriação. Tal edital nos leva à possibilidade de pensar que pode ser mais um caso, como apresentado anteriormente, de exigências sem que sejam oferecidas condições para que o docente atinja tal habilidade.

É no capítulo 10 que encontramos prescrições do que é esperado das características do gênero de texto “videoaula para concurso público”. É com essas prescrições que diferenciamos as características, tanto do que se é considerado como videoaula da prática social de referência, com base em Mussio (2018a; 2018b), Zani, Bueno e Dolz (2020) e Penteadó e Costa (2021), assim como do que seria em uma sala de aula com os estudantes; portanto, as prescrições de

como o gênero deve ser, refletem na construção do modelo didático. O quadro abaixo resume cada uma das prescrições:

QUADRO 17 — Prescrições do Edital

(1) Tema da prova	(7) Recursos didáticos e digitais
(2), (3), (5) Gravação da videoaula	(8) Linguagem
(4) Simulação de aula	(9) Gestão de tempo
(6) Plano geral	(10) Critérios para nota zero

Fonte: São Paulo (2023a)

Em resumo, as prescrições neste capítulo 10, no que se refere à prova prática (videoaula), são descritas como (São Paulo, 2023a, p. 51-60): (1) o tema da prova prática é de acordo com o Currículo Paulista e com os Temas contemporâneos transversais; (2) a gravação da videoaula deve seguir temas propostos pela organização do concurso; (3) o candidato deve gravar a videoaula com o celular na horizontal, em um local bem iluminado, sem ruídos, diante de um quadro negro ou branco; (4) a videoaula deve simular a aula do professor; (5) o candidato deve aparecer na imagem da videoaula durante todo o tempo da gravação; (6) será considerada, na avaliação da videoaula, apresentação dos conteúdos, em uma sequência lógica com início meio e fim contemplando introdução, aprofundamento e conclusão da aula; (7) será verificado se são utilizadas metodologias que instigam a participação do estudante com recursos didáticos e digitais condizentes (ex: gráficos, esquemas, slides, vídeos, etc.) que contribuam para as aprendizagens; (8) adequação de linguagem, tom de voz, expressões faciais/ corporais, postura e gestos, promovendo interação entre os estudantes e o conteúdo; (9) gestão de tempo, cumprindo o planejado e contemplando uma boa explicação dos conteúdos dentre a introdução, aprofundamento e conclusão; (10) será atribuída nota zero a quem: a) fugir do tema, habilidade, público alvo, conteúdo ou disciplina que se inscreveu; b) não sintetizar e expressar a ação desenvolvida compatível com o currículo paulista; c) não apresentar o candidato na gravação durante todo o tempo do vídeo; d) apresentar baixa qualidade de imagem e áudio; e) fizer (ou gravar) vídeo inferior a cinco minutos; (f) não atender ao formato determinado neste edital.

No capítulo 11, são definidas outras prescrições em formato de quadro sobre os critérios de avaliação da videoaula. Segundo o edital (São Paulo, 2023a, p. 61-62), são quatro dimensões de serem avaliadas: “(1) Introdução / Contextualização / Objetivo da aula, aprofundamento e conclusão da aula; (2) Encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos / digitais; (3)

Linguagem, tom de voz, expressões faciais / corporais; (4) Gestão do tempo”. Cada uma das dimensões possuía 3 níveis para serem avaliados como: completo, parcial ou incompleto. O quadro abaixo descreve como as dimensões e os critérios foram utilizados no Edital.

QUADRO 18 — Critérios de avaliação da videoaula segundo o Edital do Concurso

Dimensão	Critérios
INTRODUÇÃO /CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS, APROFUNDAMENTO E CONCLUSÃO DA AULA	“Apresenta as ideias seguindo uma sequência lógica, linear com início, meio e fim contemplando: (i) introdução/contextualização/objetivo de aula; (ii) aprofundamento; (iii) conclusão, de maneira clara e concisa”.
	“Apresenta as ideias de maneira parcialmente lógica e linear, sem muita clareza em alguns momentos. Realiza parcialmente o aprofundamento e a retomada dos conteúdos, comprometendo a conclusão da aula”.
	“Apresenta as ideias de maneira confusa, sem sequência lógica, sem clareza e sem linearidade”.
ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E RECURSOS DIDÁTICOS/DIGITAIS	“Utiliza metodologias que instigam a participação do estudante, aplicando atividades e recursos didáticos/digitais condizentes (Ex. gráficos, esquemas, slides, vídeos, etc.) que contribuem para as aprendizagens propostas e que retenham a atenção do aluno”.
	“Utiliza metodologias que instigam a participação do estudante, aplicando atividades e recursos didáticos/digitais condizentes (Ex. gráficos, esquemas, slides, vídeos, etc.), porém esses encaminhamentos, em parte, se desconectam das aprendizagens propostas (conteúdos e objetivos de aprendizagem)”
	“Não utiliza metodologias que instigam a participação dos estudantes ou as utiliza, porém, estabelecendo pouca relação entre a teoria e a prática, utilizando-se de recursos didáticos e digitais que não envolvem a participação ativa dos estudantes e se apresentam desconectados das aprendizagens propostas (conteúdos)”.
LINGUAGEM, TOM DE VOZ E EXPRESSÕES FACIAIS / CORPORAIS	“Demonstra linguagem (clareza, coerência e variação), tom de voz (entusiasmo, ritmo e modulação), postura e gestos adequados, alternando-os de acordo com os momentos da aula e promovendo, por meio de questionamentos, uma interação entre os estudantes e o conhecimento (conteúdo). Faz uso de linguagem adequada, clara e de fácil compreensão para os estudantes”.
	“Demonstra linguagem (clareza, coerência e variação), tom de voz (entusiasmo, ritmo e modulação), postura e gestos parcialmente adequados, com certa dificuldade em alterá-los de acordo com os momentos da aula, dificultando, em partes, a compreensão e interação dos estudantes com os questionamentos. Linguagem parcialmente adequada, clara e objetiva para os estudantes”.
	“Demonstra dificuldade na linguagem (clareza, coerência e variação), tom de voz monótono (falta de entusiasmo, ritmo e modulação). Postura e gestos que não se alternam de acordo com os diferentes momentos da aula, prejudicando a atenção e a interação do estudante. Utiliza uma linguagem de difícil compreensão, que não considera as características dos estudantes”.

GESTÃO DO TEMPO	“Faz boa gestão do tempo da aula, cumprindo o planejado, contemplando boa explicação dos conteúdos e equilibrando entre as fases da aula: (i) introdução/contextualização; (ii) aprofundamento; (iii) conclusão”.
	“Faz a gestão do tempo de maneira parcialmente adequada, se estendendo em uma das fases da aula e realizando as demais de maneira apressada”.
	“Faz a gestão do tempo de maneira inadequada, se estendendo em uma das fases da aula, sobrando quase nenhum tempo para as demais”.

Fonte: adaptado de São Paulo, 2023a, p. 61-62.

Ao fim da descrição do Edital, temos o “Anexo VI”, que se refere aos conteúdos temáticos prescritos para que os professores abordem em seus vídeos. Esse anexo se encontra corretamente em um novo edital retificado, com conteúdos temáticos diferentes do edital inicial. É nesse campo que são elencadas as habilidades necessárias, os temas contemporâneos transversais (doravante TCT). O conteúdo temático para a gravação é apresentado neste anexo de acordo com um quadro, constituído pelas colunas “disciplina”, “TCT”, “Habilidade Obrigatória” (de acordo com a BNCC) e “Público-alvo” (entre 6º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio). Como no capítulo 10 a primeira prescrição é referente a esses TCTs, optamos por construir uma tabela abaixo para representá-los de acordo com suas respectivas disciplinas. Salientamos a observação de que suprimimos as habilidades específicas de cada uma das disciplinas, bem como seu público-alvo, objetivando focar somente nos TCTs.

QUADRO 19 — Temas Contemporâneos Transversais do Edital

Temas Contemporâneos Transversais	Disciplinas
Multiculturalismo: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	Artes, educação física, filosofia, geografia, história, português, sociologia.
Multiculturalismo: Diversidade Cultural	Artes, educação física, filosofia, geografia, inglês, matemática, sociologia
Ciência e Tecnologia	Artes, biologia, ciências, física, história, inglês, português, matemática, química.
Cidadania e Civismo: Educação em Direitos Humanos	Artes, educação física, filosofia, história, português, química, sociologia.
Saúde: Saúde	Biologia, ciências, educação física.
Meio Ambiente: Educação Ambiental	Biologia, ciências, educação física, física, matemática, química.
Meio Ambiente: Educação para o consumo	Biologia, ciências, educação física, física, geografia, inglês, português.
Economia: Trabalho	Filosofia, geografia, história, inglês, sociologia.
Educação para Redução de Riscos e Desastres	Geografia.
Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena;	Geografia.
Educação Financeira e Fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural	Geografia.
Economia: Educação Financeira	Matemática.

Saúde: Educação Alimentar e Nutricional	Matemática.
Cidadania e Civismo: Vida Familiar e Social	Inglês.

Fonte: São Paulo (2023b, p. 2-12)

3.1.2. As videoaulas do YouTube

Foram selecionadas⁸ quatro videoaulas no YouTube que poderiam ser representadas como exemplos da videoaula para concurso. O quadro abaixo apresenta a análise que foi realizada para depois ser construído o modelo didático do gênero.

⁸ Conferir os critérios da seleção das videoaulas na metodologia desta dissertação, especificamente no campo 2.1.2.

QUADRO 20 — Análise das videoaulas exemplos do YouTube para o concurso do Estado de São Paulo

	Videoaula 1 - Educação física	Videoaula 2 - Geografia	Videoaula 3 - Orientações	Videoaula 4 - Filosofia
Enunciador	Professor de Educação Física	Professora de Geografia	Professora de Geografia	Professor de Filosofia
Destinatário	Professores que irão prestar o concurso público do estado de SP	Professores que irão prestar o concurso público do estado de SP	Professores que irão prestar o concurso público do estado de SP	Não fica claro com o vídeo, mas na legenda sim: Professores que irão prestar o concurso público do estado de SP
Objetivo	Apresentar um exemplo de como pode ser feita a videoaula.	Apresentar um exemplo de como pode ser feita a videoaula.	Orientações sobre como pode ser feita a videoaula.	Apresentar um exemplo de como pode ser feita a videoaula.
Lugar social	Ambiente educacional	Ambiente educacional	Ambiente educacional	Ambiente educacional
Suporte de veiculação	YouTube	YouTube	YouTube	YouTube
Momento de produção	10 de jun. de 2023	14 de jun. de 2023	1 de jun. de 2023	25 de maio de 2023
Tempo e visualizações	Duração do Vídeo: 15min 02s Duração do exemplo da videoaula: 6min 57s 5525 visualizações (28/06/2023)	Duração do Vídeo: 25min e 23s Duração do exemplo da videoaula: 5min 61s 8255 visualizações (28/06/2023)	Duração do vídeo: 5min e 43s Duração do exemplo da videoaula: 3min 20s 1761 visualizações (28/06/2023)	Duração do vídeo: 1min 57s Duração do exemplo da videoaula: 1min 57s 2069 visualizações (28/06/2023)
Conteúdo temático	Esporte e Jogo	BRICS	Orientação sobre videoaula	Tales de Mileto
Plano geral	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação para a turma - Apresentação do objetivo da aula - Pergunta para a turma sobre o tema - Explicação da diferença entre os dois conteúdos abordados - Dois exemplos para representar essa diferença 	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação para a turma - Apresentação do objetivo da aula - Pergunta para a turma sobre o tema - Explicação do que é o conteúdo principal - Justificativa do porquê ele ocorreu - Dois dados distintos que representam essa 	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação para os professores - Apresentação de como pode ser o objetivo da aula - Orientação para o professor fazer uma revisão do conteúdo passado - Início da aula de hoje apresentando a 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação do porquê o conteúdo é importante - Retomada da explicação para reiterar a importância, como conclusão.

	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada do que foi explicado relacionando com os exemplos - Retomada rápida da explicação entre os dois conteúdos, como conclusão - Despedida 	<p>justificativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada rápida do que foi explicado sobre o conteúdo como conclusão - Solicitação de uma atividade sobre o assunto - Despedida 	<p>temática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientação sobre como deve ser falado no vídeo - Orientação sobre a atividade que precisa ser entregue ao final - Conclusão da orientação - Despedida 	
Tipos de discurso	<p>Discurso interativo ao longo de toda a videoaula</p> <p>Há implicação do autor ao longo de toda a aula por meio de:</p> <p>Dêiticos pessoais: nós, você, a gente, gente, ele</p> <p>Dêiticos espaciais: ali, aí, lá, aqui</p> <p>Dêiticos temporais: agora, próxima</p> <p>Dêiticos ostensivos: aquele, este</p> <p>Há conjugação no discurso, visto que os verbos estão em sua maioria no presente do indicativo, gerúndio, infinitivo ou participípio.</p>	<p>Discurso interativo no início e fim; discurso teórico ao meio.</p> <p>Discurso interativo no início e no final da videoaula, quando a professora traz:</p> <p>dêiticos temporais: hoje e atrás; pessoais: vocês, eu, a gente, pessoal; espaciais: aqui; ostensivos: esses.</p> <p>Entretanto, quando a professora passa a explicar o conteúdo da aula, o discurso passa de interativo para teórico, já que não há dêiticos.</p> <p>Há conjugação no discurso, visto que a maior parte dos verbos estão no presente do indicativo e infinitivo, embora apareçam outros no gerúndio, pretérito perfeito e futuro perifrástico.</p>	<p>Discurso interativo ao longo de toda a videoaula.</p> <p>Há implicação do autor ao longo de toda a aula por meio de dêiticos, como:</p> <p>Dêiticos pessoais: pessoal, galerinha, a gente, a professora, vocês, nós, você e cê</p> <p>Dêiticos espaciais: ali, aqui, aí, tal (usado como espacial e ostensivo).</p> <p>Dêiticos temporais: hoje, passada, continuidade, agora, próxima, acabando, próximos.</p> <p>Dêiticos ostensivos: essa, tal, isso, tah, assim.</p> <p>Há conjugação no discurso, visto que, no início da videoaula, a professora utiliza bastante do futuro perifrástico, do pretérito perfeito e do indicativo.</p> <p>Depois, é comum na maioria das vezes a professora utilizar de infinitivo e gerúndio. Aparecem também, presente do indicativo e do subjuntivo.</p> <p>No final, o predomínio é por presente do indicativo e do subjuntivo.</p>	<p>Predominantemente discurso teórico.</p> <p>O professor não é implicado na maioria da sua fala, com a aparição de somente três dêiticos pessoais: “pra gente”, “a gente” e “gente” ao longo do texto.</p> <p>Não há dêitico temporal, dêitico espacial;</p> <p>Há uma grande frequência de anáforas pronominais.</p> <p>Embora o texto esteja em predomínio presente do indicativo, quando o professor cita o filósofo Tales de Mileto podemos perceber aparições de pretérito perfeito e imperfeito.</p>

<p>Tipos de sequências</p>	<p>Sequência explicativa</p> <p>O professor apresenta uma tese (diferença entre esporte e jogo) no início da videoaula, depois usa de exemplos (críquete e taco; voleibol profissional e de rua) para justificá-la em uma conclusão.</p>	<p>Sequência explicativa</p> <p>A professora descreve o que é o BRICS, do que e porque é constituído: Brasil, Rússia, Índia, China e South Africa; países emergentes que estão tentando fazer frente às principais outras economias mundiais). Depois, apresenta dados comparativos, relacionados com uma outra potência (posição de importação e exportação dos países do BRICS relacionando com os Estados Unidos).</p>	<p>Sequência predominantemente injuntiva.</p> <p>A professora representa como supostamente deve ser uma videoaula, colocando-se em posição de exemplo para outros professores fazerem como ela. Tenta propor partes constitutivas de como uma videoaula é desenvolvida, com orientações para isso.</p>	<p>Sequência predominantemente descritiva.</p> <p>O professor descreve a origem do universo na visão de Tales de Mileto, a água. Depois, apresenta o porquê dessa visão do filósofo.</p>
<p>Escolha de palavras</p>	<p>Vocábulos específicos da Educação Física. Simulação de uma sala de aula. Marcas de oralidade.</p>	<p>Vocábulos específicos da Geografia. Simulação de uma sala de aula. Marcas de oralidade.</p>	<p>Vocábulos relacionados a como pode ser uma videoaula, específicos da educação. Marcas de oralidade.</p>	<p>Vocábulos específicos da Filosofia. Simulação de uma sala de aula.</p>
<p>Coesão nominal</p>	<p>Anáforas pronominais:</p> <p>“primeiramente gente o esporte ele tem uma característica” “qual que é essa característica?” “existem REgras... e essas REgras... nunca são... mudadas” “então ele não é regulamentado pela... CBC” “O voleibol... aquele que é praticado dentro de ginásio... com quadras dividida... com arquibancada... aquele que você vê na rede GLObo” Anáfora nominal: “ o voleibol MESmo... ((aponta para as palavras esporte e CBC na lousa)) o esporte...”</p> <p>Catáfora pronominal: “este é... ES – por – te”</p>	<p>Anáforas pronominais:</p> <p>“organização econômica BRICS... e como ela faz frente... à:: principal economia::... mundial”</p> <p>“fazem intercâmbios comerciais e a importância... éh... desse intercâmbio por exemplo para o Brasil...” “porque esses países eles são os cinco principais países emerGENTES...” “Rússia la na Europa e na Ásia... a: Índia e a China... a importância deles... é::... principalmente na questão tecnológica e industrial” “negócios no continente africano certo? ... então por isso que ele tem uma importância... éh::... dentro da organização...” “África do Sul não aparece mas ela em primeiro lugar aí... no seu continente... “ “é que esses cinco países... ele com/ eles concentram... quarenta por cento da população mundial” “ MERCOSUL que são éh países dentro do mesmo continente néh... mas mesmo assim ele tem a sua grande importância...”</p>	<p>Anáforas pronominais:</p> <p>“esse mapa ele é INcrível...” “vão avaliar tudo isso”</p> <p>Anáfora nominal: “toda a aula tem que ter avaliação... terminou a atividade...”</p>	<p>Utilização de anáforas pronominais.</p> <p>Anáforas pronominais:</p> <p>“para o Tales de Mileto... o que deu origem ao universo é a água... ele tira dos DEUses” “e ele vai dizer que tudo... é água” “Ele vai falar sobre a <i>Arché</i>” “ele determinou que a água podia passar por mudanças” “ele sabia que a água... era responsável pela... hidratação e pela alimentação humana... e ele acreditava que a terra flutuava sobre ela” “e ele vai dizer que isso funciona como?”</p>

		<p>“e é muito importante o Brasil participar DEle certo?”</p> <p>Anáfora nominal “é a sigla... dos cinco países que fazem parte... dessa organização...”</p>		<p>“ela deve ser algo a partir do qual tudo possa ser formado... essencial à vida...”</p> <p>“qual é o elemento para o Thales que tem todas essas características?... ele vai dizer "tudo é composto... de água"...”</p> <p>“ele vai dar um salto importantíssimo para a gente... por isso ele é considerado... O primeiro filósofo...”</p> <p>“ele vai ser considerado o primeiro filósofo porque... ele é o primeiro a trazer um eleMEnto físico”</p>
<p>Conexões / Organizadores textuais</p>	<p>“qual que é a diferença entre esporte... e Jogo::...”</p> <p>“então se tem... o voleibol profissional...”</p> <p>“por causa do sustento. então nem sempre é... divertido...”</p> <p>“então a tendência é que o jogo”</p> <p>“ então aquele vôlei na rua “</p> <p>“então aqui você tem... o críquete”</p> <p>“com onze jogadores... e o objetivo é...”</p> <p>“não só as regras são fixas... como há... regulamentação... aqui”</p> <p>“professor mas o críquete é muito parecido com o taco”..</p> <p>“um jogo... que... tem aí as suas origens”</p>	<p>“sobre a organização econômica BRICS... e como ela faz frente..”</p> <p>“e afinal... (que) que significa essa palavra BRICS?.”</p> <p>“Então a gente tem aqui o nosso Brasil país eNORme em termos de extensão... tanto que ele pega uma parte da Europa e uma parte da Ásia...”</p> <p>“e hoje estão tentando fazer frente às principais economias mundiais...”</p> <p>“embora... éh::... (hmmm) seja a economia... éh... com menor força dentro du/da organização... é a principal economia do continente africano então é a porta de entrada para negócios no continente africano certo”</p> <p>“então em termos de exportação os Estados Unidos ficou em segundo lugar.”</p>	<p>“então a gente vai fazer uma pequena revisãozinha...”</p> <p>“cronometrando... porque... vídeos para concurso tem que seguir... direitinho...”</p> <p>“então eles vão avaliar tudo isso...”</p> <p>“mas tentem não... falar... éh... muitos vizinhos da linguagem mais... coloquial... táh</p> <p>“ou então fala... “pessoal no livro de vocês... na página tal::...”</p> <p>“assim que eu entrar na sala... já vou... recolher... dar o visto... e aí a gente já vai fazer... as correções nas que vocês tiveram mais dúvida”</p> <p>“veja direitinho no edital se pode ser pelo zoom pelo Google Meet ou se é só</p>	<p>“porque o Tales de Mileto... fala... sobre a água...”</p> <p>“como a evaporação... e a condensação... e dessa forma tornar-se gasosa ou sólida...”</p> <p>“era responsável pela... hidratação e pela alimentação humana... e ele acreditava que a terra flutuava sobre ela...”</p> <p>“então Thales de Mileto vai buscar um elemento muito importante pra gente... néh?... e ele vai dizer que isso funciona como?”</p> <p>“nós encontramos a água em estado líquido em estado sólido e em estado gasoso... e a movimentação desses três elementos...”</p>

	<p>“o TAcO que você conhece... então ele não é regulamentado pela... CBC que é aquela brincadeira que a gente faz na rua “</p> <p>“exemplo do críquete... que é o jogo profissional.”</p> <p>“porque há regras... fixas... e também há regulamentação...”</p> <p>“com uma garrafa PET mas poderia ser... uma lata e só pra lembrar o críquete...”</p> <p>“então eu vou mostrar para você”</p> <p>“este é... ES – por – te porque há regras... fixas... e também há regulamentação... “</p> <p>“não é possível porque a gente num tem acesso a uma quadra”</p> <p>“transformar o voleibol... o esporte no jogo porque a gente pode fazer”</p> <p>“é jogo... porque a gente pode mudar as regras.</p> <p>“então você tem aqui... olha só”</p> <p>“e eu vou te mostrar... aqui a adaptação”</p> <p>“teve apoio da prefeitura mas... enfim... nada impede que a comunidade possa fazer também..”</p> <p>“inclusive... com o número... éh... reduzido aí de:... de participantes...”</p> <p>“então assim... em resumo... gente... a diferença de esporte”</p> <p>“e as regras nunca são... éh imutáveis...”</p>	<p>“África do Sul não aparece mas ela em primeiro lugar aí... no seu continente... “</p> <p>“então a partir do momento que por exemplo o Brasil se uniu...”</p> <p>“tanto de exportação como de importação...”</p> <p>“mas mesmo assim ele tem a sua grande importância.”</p> <p>“industriais agrícolas e de negócio e é muito importante o Brasil participar DEle certo”</p>	<p>verbalizando com o QUAdro... ou mapas impressos enfim... pega (um) assunto que você tenha mais:: domínio...”</p>	<p>“então Thales de Mileto... ele vai dar um salto importantíssimo para a gente... por isso ele é considerado...”</p> <p>“ele vai ser considerado o primeiro filósofo porque... ele é o primeiro a trazer um eleMENto físico... para a origem do universo...”</p>
Marcadores conversacionais	Iniciais Olá turma - 1 ocorrência	Iniciais	Iniciais	Iniciais Não há

	<p>Vamos lá - 1 ocorrência Mas poxa - 1 ocorrência</p> <p>Mediais Néh? - 3 ocorrências Inclusive - 1 ocorrência</p> <p>Finais Não é? - 1 ocorrência Néh? - 2 ocorrências</p> <p>Concordância Tá bem claro - 1 ocorrência Táh - 2 ocorrências</p> <p>Discordância Menos não - 1 ocorrência Nem sempre - 1 ocorrência</p> <p>Dúvida Será gente? - 1 ocorrência</p> <p>Hesitação Uh - 2 ocorrências Eh - 3 ocorrências Ah - 1 ocorrência</p> <p>Início e fim de uma digressão Não há</p> <p>Sequência da narrativa Olha só - 3 ocorrências Oh - 2 ocorrências</p>	<p>Olá turma do oitavo ano - 1 ocorrência</p> <p>Vamos conversar - 1 ocorrência</p> <p>Vocês acham que - 1 ocorrência</p> <p>Mediais À:: - 1 ocorrência Néh - 4 ocorrências</p> <p>Finais Néh? - 3 ocorrências Certo? - 5 ocorrências</p> <p>Concordância Certo - 1 ocorrência Sim... - 1 ocorrência Muito bem - 1 ocorrência</p> <p>Discordância Não não é - 1 ocorrência</p> <p>Dúvida (Que) que significa - 1 ocorrência Que mais? - 1 ocorrência</p> <p>Hesitação Eh - 21 ocorrências Ih - 3 ocorrências Ah - 1 ocorrência</p> <p>Início e fim de uma digressão Não há</p> <p>Sequência da narrativa Olha - 1 ocorrência Daí sim - 1 ocorrência Aí o - 1 ocorrência Então olha - 1 ocorrência</p>	<p>Olá pessoal tudo bem com vocês? - 1 ocorrência</p> <p>Mediais Neh - 7 ocorrências Tah - 1 ocorrência Tah tah tah - 1 ocorrência Tal - 1 ocorrência Vamos lá? - 1 ocorrência</p> <p>Finais Tal tal tal e tal - 1 ocorrência Tah? - 2 ocorrências Tá pessoal? - 1 ocorrência Ta bom? - 3 ocorrências</p> <p>Concordância Não há</p> <p>Discordância Não há</p> <p>Dúvida Não há</p> <p>Hesitação Eh - 5 ocorrências</p> <p>Início e fim de uma digressão Não há</p> <p>Sequência da narrativa Oh - 1 ocorrência Aí no final - 1 ocorrência Ou então - 1 ocorrência E aí a gente - 1 ocorrência</p> <p>Então pessoal - 1 ocorrência</p>	<p>Mediais Néh - 1 ocorrência</p> <p>Finais Néh? - 1 ocorrência Ta ok gente? - 1 ocorrência</p> <p>Concordância Não há</p> <p>Discordância Não há</p> <p>Dúvida Não há</p> <p>Hesitação Não há</p> <p>Início e fim de uma digressão Não há</p> <p>Sequência da narrativa Não há</p>
--	--	---	---	---

<p>Modalização</p>	<p>Modalização deontica: “e esse esporte tem que ser praticado... em um:: um campo com grande espaç”</p> <p>“taco a gente cria as regras no críquete... tem que jogar com onze de cada lado...”</p> <p>Modalização lógica:</p> <p>“só que as regras do esporte... não podem ser... alteradas - essa é a principal característica aqui...”</p> <p>“Esporte as regras nunca mudam... praticado por profissionais... jogo praticado por qualquer pessoa... as regras podem mudar e as regras nunca são... éh imutáveis...”</p> <p>Modalização apreciativa: “então a tendência é que o jogo seja... divertido pois a gente joga por prazer...”</p> <p>“mas poxa... é tão legal... vôlei... néh? as pessoas a gente vê... lá... o Brasil jogando... o campeonato de vôlei... poxa eu queria participar...”</p> <p>Modalização pragmática: “podemos... adaptar... e... transformar o voleibol... o esporte no jogo porque a gente pode fazer... adaptação na rua... coloca uns bambus:... estica uma rede ali... improvisada... e a gente pode jogar...”</p> <p>“Críquete... ele... é lá da Inglaterra... - e você sabe muito bem a gente já trabalhou - é aquele JOgo em que há duas equipes... de cada lado... com onze jogadores...”</p> <p>“podemos... adaptar... e... transformar o voleibol... o esporte no jogo porque a gente pode fazer...”</p>	<p>Modalização deontica: Não há</p> <p>Modalização lógica: “então temos o B de Brasil ((aponta para a letra B escrita na lousa)) – sim... o Brasil faz parte...”</p> <p>Modalização apreciativa: “Agora vocês compreenderam o que essa palavra engraçada BRICS... néh?”</p> <p>“China... ih... ih... África do SUL:... muito BEM”</p> <p>Modalização pragmática: “eu tô aqui com o mapa mundi ((mostra o tablet para a câmera com um mapa mundo))”</p> <p>“eu vou mostrar a localização de cada país pra vocês”</p> <p>“eu também vou pedir para vocês fazerem um:... texto reflexivo...”</p>	<p>Modalização deontica: “vídeos para concurso tem que seguir... direitinho... “</p> <p>“você tem que fazer de cinco a sete minutos... tãh?”</p> <p>“você no final não esquece de... entregar uma atividade porque tem que ter a avaliação néh... toda a aula tem que ter avaliação...”</p> <p>“não pode falar muito assim”</p> <p>“gesticula e tal faz seu vídeo tem que ter os recursos os mapas explica dá propriedade para o que você está falando...”</p> <p>Modalização lógica: Não há</p> <p>Modalização apreciativa: “no material de vocês na página 78 nós temos um mapa... esse mapa ele é INcrível...”</p> <p>“aqui tá desejando do fundo do coração... que vocês conquistem esse tão sonhado concurso...”</p> <p>Modalização pragmática: “vou querer que vocês tragam para mim... na nossa próxima aula eu VOU corrigir vou dar o visto e vou corrigir com vocês...”</p> <p>“TRAZ pra profeSSOra na próxima aula sem FALta... assim que eu entrar na sala... já vou... recolher... dar o visto...”</p>	<p>Modalização deontica: “ela deve ser algo a partir do qual tudo possa ser formado... essencial à vida... capaz de se mover e capaz de mudar”</p> <p>Modalização lógica: “ele determinou que a água podia passar por mudanças... como a evaporação... e a condensação... e dessa forma tornar-se gasosa ou sólida...”</p> <p>“ele sabia que a água... era responsável pela... hidratação e pela alimentação humana... e ele acreditava que a terra flutuava sobre ela”</p> <p>“a movimentação desses três elementos... teria dado origem a tudo isso”</p> <p>Modalização apreciativa: “ele vai dar um salto importantíssimo para a gente...”</p> <p>Modalização pragmática: “e ele vai dizer que tudo... é água”</p> <p>“e ele vai dizer que isso funciona como?”</p> <p>“Tales de Mileto vai falar que a TErra... fluTUA... na água”</p> <p>“ele é o primeiro a trazer um eleMENto físico... para a origem do universo”.</p>
---------------------------	--	---	---	---

Vozes	<p>Narrador ou expositor do texto como voz principal.</p> <p>Citações da vozes de personagens (alunos)</p> <p>Voz direta, implicada no texto.</p>	<p>Narrador ou expositor do texto como voz principal.</p> <p>Respostas a vozes de personagens (alunos) como se eles estivessem implicados no texto (embora não mostre suas falas)</p> <p>Voz direta, implicada no texto ao início e ao fim. Entretanto, no meio da videoaula, ocorre uma voz indireta, sem implicação.</p>	<p>Narrador ou expositor do texto como voz principal.</p> <p>Não há representação de outras vozes ao longo da videoaula.</p> <p>Voz direta, implicada no texto.</p>	<p>Narrador ou expositor do texto como voz principal.</p> <p>Citações da voz de um outro personagem (Tales de Mileto), reiterando o que já foi dito pelo filósofo.</p> <p>Voz predominantemente indireta, apresentando implicação em pequenos trechos do texto.</p>
Qualidade da voz, entonação, pausas, velocidade, etc.	<p>Boa qualidade da voz, fala pausada que garante uma boa compreensão. Equilíbrio entre rápido e lento.</p> <p>Marcadores textuais não são utilizados em excesso. Poucas hesitações.</p> <p>Entonação em algumas palavras para dar destaque em alguns pontos.</p>	<p>Voz compreensível. Algumas vezes, possui uma fala acelerada, deixando a compreensão mais difícil.</p> <p>Muitas vezes, usa marcadores textuais de hesitações para respirar (já que fala muito rápido). Talvez, tenha utilizado muitos marcadores textuais.</p> <p>Algumas falas não são tão fluidas, como se estivesse buscando a informação.</p> <p>Entonação de perguntas muito rápida: faz parecer que não são perguntas.</p> <p>Passa uma impressão de carinho com os alunos.</p>	<p>Boa qualidade da voz, fala pausada que garante uma boa compreensão. Equilíbrio entre rápido e lento no início. Voz alta.</p> <p>Do meio pro final do vídeo, a voz começa a ficar mais rápida.</p> <p>Dá exemplos de como deve ser falado.</p> <p>Entonação em algumas palavras para dar destaque em alguns pontos.</p> <p>Por não ser uma aula, mas sim orientações (simulando um diálogo), muitas vezes deixa bem claro os marcadores textuais.</p>	<p>Boa qualidade da voz, mas o som de piano ao fundo dificulta a interpretação.</p> <p>Fala pausada que garante uma boa compreensão. Equilíbrio entre rápido e lento.</p> <p>Não apresenta hesitações. Parece ter um bom domínio sobre o que está falando.</p> <p>Poucos marcadores textuais. Ótima oralidade.</p>
Gestos, movimentos e atitudes corporais	<p>Escreve na lousa conforme vai explicando novas informações.</p> <p>Muitas vezes, aponta para as palavras escritas na lousa quando fala sobre elas.</p> <p>Pega um notebook ao longo da fala. Apresenta a imagem dessa imagem para a câmera.</p>	<p>Aponta para as letras e palavras escritas na lousa.</p> <p>Apresenta em um tablet os países que está explicando.</p> <p>Utiliza as mãos para explicar enquanto fala.</p>	<p>Utiliza bastante das mãos para explicar. O tempo todo do vídeo está utilizando delas de uma maneira que sejam bem movimentadas.</p> <p>Movimenta o corpo de um lado para o outro enquanto explica.</p>	<p>Desenha setas na lousa. Contorna o desenho que fez com as mãos, sem tocar nele.</p> <p>Faz um retângulo em volta de palavras para explicar.</p> <p>Aponta para o que está escrito na</p>

	<p>Aponta algumas vezes para a câmara para simular que está apontando para o aluno.</p> <p>Movimenta seu corpo enquanto explica, seja intercalando entre levantar um ou outro ombro, ou andando pela lateral.</p> <p>Utiliza as mãos para explicar enquanto fala.</p>	<p>Faz uma simulação com a mão, como se estivesse apontando para os alunos.</p> <p>Bate uma palma rápida quando fala “muito bem”, para parabenizar os alunos.</p> <p>Fecha as mãos quando a aula está concluindo, indicando conclusão.</p> <p>Acena para dizer tchau.</p> <p>Anda de um lado para o outro de acordo com a divisão da lousa.</p>	<p>No final do vídeo, aponta com as mãos juntas para a câmara. Sinaliza o coração quando fala “desejando do fundo do coração”. Levanta o polegar no final pedindo por “like”. Acena quando fala tchau.</p>	<p>lousa.</p> <p>Não olha para a câmara.</p> <p>Anda de um lado para o outro, indo de acordo com o conteúdo na lousa.</p>
Roupa	Camiseta preta, neutra. Não chama a atenção.	Camiseta rosa, chama um pouco a atenção, mas nada que tire a atenção da aula, já que não possui estampas.	Camiseta preta, com um astronauta ao meio rodeado por alguns planetas.	Camiseta cinza com um símbolo de uma marca ao meio. Neutra.
Posição da pessoa	Em frente a câmara, com uma lousa atrás.	Em frente a câmara, com papel contact atrás simulando uma lousa.	Em frente a câmara, com uma prateleira com vários livros à direita. Soa como se estivesse em uma biblioteca.	Em frente a câmara. Com uma lousa atrás. Parece estar em uma sala de aula.
Relação da pessoa com a gravação	<p>Boa iluminação. Som capturado de uma boa maneira.</p> <p>Gravação de celular na horizontal. Estático.</p> <p>Em pé. Enquadrado da cintura para a cima. Gravado na horizontal.</p>	<p>Boa iluminação. Som capturado de uma boa maneira.</p> <p>Gravação de celular na horizontal. Estático.</p> <p>Em pé. Enquadrada da cintura para a cima. Gravado na horizontal. Fica em frente da lousa quase que o vídeo todo.</p>	<p>Boa iluminação. Som capturado de uma boa maneira.</p> <p>Gravação de celular na horizontal. Estático.</p> <p>Enquadrada da cintura para a cima. Ao centro do vídeo, na horizontal.</p>	<p>Boa iluminação. Embora o som seja capturado de uma boa maneira, a música ao fundo dificulta a compreensão do que o professor está falando.</p> <p>Gravação de celular. Enquadrado da cintura para cima. Em movimento. Tal movimentação também dificulta um pouco a compreensão do professor, já que pode nos tirar a atenção do mesmo.</p> <p>Professor não fica parado em um ponto só, transitando tanto pela esquerda quanto pela direita da gravação. Em um dos momentos, o professor chega a ser cortado da gravação, ficando apenas sua mão e</p>

					a lousa.
Gestos didáticos	Presentificação	“na aula de hoje... nós vamos... compreender... e entender... qual que é a diferença entre esporte... e JOgo”	“hoje na nossa aula geografia vamos conversar sobre a organização econômica BRICS”	“e dando continuidade à nossa aula a nossa aula de hoje vai ter a seguinte temática...”	Não há
	Focalização	“primeiramente gente o esporte ele tem uma característica peculiar... - qual que é essa característica? - existem REgras... “ “agora o jogo... ((aponta para a palavra jogo escrita na lousa)) ele tem que ser... divertido...”	“e afinal... (que) que significa essa palavra BRICS?” “... e qual que é a importância de cada país dentro da organização econômica né? “ “então em termos de exportação”	“pessoal começando... éh::... no material de vocês na página 78 nós temos um mapa”.	“porque o Tales de Mileto... fala... sobre a água”
	Regulação	Não há	“eu também vou pedir para vocês fazerem um::... texto reflexivo... um pequeno texto... éh... com um resumo de tudo que a gente conversou... em relação à importância do BRICS”	“... “pessoal no livro de vocês... na página tal::... tem uma atividade... nossa aula está acaBANdo... e vai ficar pra casa... peguem a agenda de vocês e anota... vamos lá?... “ ““pessoal... agora vou entregar para vocês ah uma atividade impressa... sobre essa/ sobre essa aula... vou querer que vocês tragam para mim... na nossa próxima aula eu VOU corrigir vou dar o visto e vou corrigir com vocês...”	Não há
	Descontextualização / recontextualização:	“o TAcO que você conhece... ((começa escrever taco na lousa)) que é aquela brincadeira que a gente faz na rua ((termina de escrever taco na lousa)) ... é um jogo”	Não há	Não há	Não há
	Memória didática	“O Críquete... ele... é lá da Inglaterra... - e você sabe muito bem a gente já trabalhou” “espero que... todos tenham aqui... compreendido... em breve... a gente comenta um pouco mais... na próxima aula”	Não há	“as informações que a professora deixou na aula passada... então a gente vai fazer uma pequena revisãozinha... táh... vou fazer uma revisão que a gente estudou... e dando continuidade à nossa aula a nossa aula de hoje vai ter a seguinte temática... “ “vou querer que vocês tragam para mim... na nossa próxima aula eu VOU corrigir vou	Não há

				<p>dar o visto e vou corrigir com vocês...”</p> <p>“... TRAZ pra profeSSOra na próxima aula sem FALta... assim que eu entrar na sala... já vou... recolher... dar o visto... e aí a gente já vai fazer...”</p>	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Organização do Autor (2024)

Como descrito no quadro anterior, os enunciadores eram professores que forneceram exemplos e orientações sobre como a videoaula poderia ser realizada para o concurso. Dentre as quatro videoaulas, duas apresentaram problemas em relação ao que foi prescrito anteriormente pelo edital, como é o caso da videoaula 3 e 4, que não estavam dentro do tempo estipulado pelo edital de 5 a 7 minutos. Com exceção da videoaula 4, as outras três possuem características similares no plano geral: apresentam saudação, objetivo, aprofundamento, conclusão e despedida.

As três primeiras videoaulas também foram similares nos tipos de discurso, com predominância do discurso interativo. Novamente, a quarta videoaula se distoia, pois utiliza discurso teórico e, conseqüentemente, não há implicação do professor. Quanto aos tipos de sequências, também não há consenso, visto que as duas primeiras são explicativas, a terceira injuntiva e a última descritiva.

Em relação à escolha de palavras, há uma articulação dos vocábulos específicos com o conteúdo temático das disciplinas de cada um dos enunciadores, ou seja, comuns nas disciplinas de Educação Física, Geografia e Filosofia. Quanto à coesão nominal, os professores retomam os nomes por meio de anáforas pronominais, anáforas nominais e catáforas pronominais.

As conexões apontadas evidenciam a utilização de conectivos formados por conjunções explicativas, aditivas e conclusivas. Relativamente aos marcadores conversacionais, todos são empregados ao longo da fala dos professores, evidenciando as marcas da oralidade. No entanto, ressalta-se também a necessidade de cuidado com o uso excessivo de alguns desses marcadores, que pode prejudicar a compreensão do que está sendo dito, como no caso da videoaula 2. Em todas as quatro videoaulas, há o emprego de modalizações na fala dos professores, o que ressalta que é comum o uso de avaliações ao longo de uma videoaula.

Nas quatro videoaulas, as vozes principais são as dos professores, com o emprego das vozes de personagens como alunos. Nas três primeiras videoaulas, há implicação dos professores no texto. A qualidade da expressão da voz desses professores, em termos de prosódia, é compreensível, com entonação em algumas palavras para dar destaque. Ressaltamos, no entanto, a necessidade de cuidado com a velocidade da fala e com o uso excessivo de marcadores conversacionais, pois isso pode prejudicar a compreensão da qualidade da voz.

Os gestos dos professores estão correlacionados com o uso das mãos para explicações, como por exemplo, ao apontar para o que está sendo falado na lousa. As roupas são simples e discretas. É visível, também, em todas as quatro videoaulas, uma boa iluminação para a gravação. Os três primeiros vídeos do YouTube foram gravados de um celular na horizontal,

de maneira estática, com exceção da quarta videoaula, que não estava de acordo com as prescrições do edital.

Por fim, no que se refere aos gestos didáticos empregados pelos professores, embora os quatro gestos que analisamos não apareçam em todas as videoaulas, todos aparecem em pelo menos uma, o que pode evidenciar a marca de utilização no contexto de uma aula.

A junção do quadro anterior das videoaulas exemplificadas no YouTube com a análise das prescrições do edital serve de base para a produção da nossa próxima seção, relativa ao modelo didático do gênero videoaula para concurso público.

3.1.3. Modelo Didático do Gênero - Videoaula para concurso público

Faz-se necessária a compreensão de que este modelo didático se refere somente ao concurso público do Estado de São Paulo (2023a), visto que foram prescritas características específicas para sua produção. No entanto, ele pode servir de modelo para a construção de outros que também implementem a videoaula como avaliação. Dividimos este modelo didático em 4 seções: contexto de produção, infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, e, por fim, recursos multissemióticos.

A primeira divisão do modelo didático corresponde ao contexto de produção. É com o contexto de produção que podemos entender onde o gênero está circulando. Por meio dele, podemos compreender quais são seus objetivos, os enunciadores, os enunciatários, o objetivo, o contexto físico, o suporte de veiculação e o momento de produção. Todas essas categorias implicam quais serão as prescrições para que o gênero possa se enquadrar às regras sociais em que ele está sendo produzido. O quadro abaixo apresenta a sua construção:

QUADRO 21 — Contexto de produção no Modelo Didático do Gênero

Contexto de produção (Capacidade de ação)	
Enunciador	Professores (ou futuros) da educação básica
Destinatário	Avaliadores do Concurso de professores do Estado de São Paulo (VUNESP)
Objetivo	Produzir um simulacro de como seria sua aula com os alunos. Ser avaliado. Conseguir uma vaga de professor.
Contexto físico	Casa do professor. Ambiente educacional.
Suporte de veiculação	Repositório da VUNESP.
Momento de produção	Entre os dias 15/05/2023 até 20/07/2023

Fonte: Organização do Autor (2024)

Percebe-se, então, que quanto mais próximo do objetivo o candidato estiver, maiores serão as chances de conseguir uma boa pontuação. Pelos vídeos transitarem somente ao envio até seus avaliadores, consideramos que o suporte de veiculação foi o repositório da VUNESP. Nota-se, por exemplo, que não é preciso uma grande produção, no que concerne ao espaço físico e meios digitais, já que um cômodo da casa e um smartphone resolveriam a questão.

Depois do contexto de produção, deparamo-nos com a divisão da infraestrutura textual. Tal divisão diz respeito à capacidade discursiva e contempla aspectos organizacionais acerca de um gênero de texto. Portanto, é presente nesta divisão o conteúdo temático, o plano geral, os tipos de discurso, tipos de sequências. No quadro abaixo, elencamos cada uma dessas categorias de acordo com o gênero de texto videoaula para concurso público.

QUADRO 22 — Infraestrutura textual no Modelo Didático do Gênero

Infraestrutura textual (Capacidade discursiva)	
Conteúdo temático	A videoaula deve ser desenvolvida de acordo com os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e das habilidades obrigatórias estipuladas pelo edital (SÃO PAULO, 2023b).
Plano geral	<p>Segundo o edital (SÃO PAULO, 2023a):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Introdução / contextualização/ objetivo da aula. 2) Aprofundamento. 3) Conclusão. <p>Exemplo:</p> <p>Introdução / Contextualização / Objetivo da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saudação para a turma - Apresentação do objetivo da aula - Pergunta para a turma sobre o tema <p>Aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicação dos conteúdos abordados - Exemplos para representar os conteúdos - Relação entre o que foi explicado e os exemplos <p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conclusão por meio da retomada rápida da explicação e dos exemplos, com os principais pontos trabalhados na videoaula - Fechamento da aula com despedida
Tipos de discurso	<p>Predomínio de discursos interativos, visto que é o simulacro de uma sala de aula.</p> <p>Pode existir discurso teórico quando o professor estiver focalizando o conteúdo.</p>
Tipos de sequências	<p>Sequência predominantemente explicativa.</p> <p>É muito comum o docente apresentar constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação.</p> <p>Podem aparecer outras, como as descritivas, injuntivas etc.</p>

Fonte: Organização do Autor (2024)

O conteúdo temático necessário e prescrito pelo edital, foi o de uma videoaula que contemple as habilidades obrigatórias estipuladas pelo edital de retificação (São Paulo, 2023b), bem como de sua relação com os TCTs. Nesse caso, os professores deveriam consultar qual desses conteúdos eles deveriam abordar em sua videoaula, exemplificados no Quadro 19. Os TCT versam sobre os seguintes assuntos: multiculturalismo, a ciência e tecnologia, cidadania e civismo, saúde, meio ambiente, economia, educação para redução de riscos e desastres e

relações étnico raciais. Cada uma das disciplinas específicas dos professores, precisarão dialogar com um desses temas, o que pressupõe um olhar atento às prescrições do edital.

O plano geral foi construído mediante as prescrições do edital, que submetem os professores a seguirem a estrutura principal “introdução / contextualização / objetivo da aula/ aprofundamento; conclusão”. Em nosso modelo didático, inserimos apenas um exemplo de como essa estrutura principal poderia ser feita. São compostos elementos organizacionais para auxiliar os professores, mas eles não são impositivos; o importante é que o participante tenha em mente a estrutura principal.

Pressupõe-se, também, dadas às prescrições do edital, que o tipo de discurso seja predominantemente interativo. Os professores precisam, neste caso, estar ~~em~~ inseridos e implicados, já que não é simplesmente uma aula para apresentar os conteúdos a pessoas desconhecidas, mas sim, um simulacro de uma aula em que o professor está em uma relação com outros estudantes.

Por fim, no que diz respeito às sequências textuais, encontramos a explicativa como predomínio, com base nas videoaulas que encontramos no YouTube. No entanto, ressaltamos as limitações da nossa pesquisa no que diz respeito à afirmação desse predomínio: diferente da maioria dos outros campos deste modelo didático, os quais são compostos pela descrição do edital e das análises das videoaulas exemplo, a afirmação acerca das sequências textuais é baseada somente nas videoaulas, visto que o edital não diz nada relacionado a elas. Assim sendo, tangenciamos tais fragilidades considerando que nosso corpus de análise foi de apenas 4 videoaulas; portanto, abrimos o leque de opções de sequências textuais para a possibilidade de dialogais, descritivas, injuntivas, dentre outras comuns ao trabalho docente.

Após a infraestrutura textual do modelo didático, temos também os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Tais mecanismos dizem respeito à capacidade de linguagem linguístico-discursiva e faz parte de sua constituição a escolha de palavras, a coesão nominal, as conexões, os marcadores conversacionais, as vozes e as modalizações. O quadro abaixo apresenta nossa catalogação:

QUADRO 23 — Mecanismos de textualização e enunciativos no Modelo Didático do Gênero

Mecanismos de textualização e Mecanismos Enunciativos (Capacidade de Linguagem Linguístico-Discursiva)	
Escolha de palavras	Vocábulos específicos dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e das habilidades obrigatórias selecionados pelos docentes. Adequam-se ao público-alvo de estudantes da educação básica.
Coesão nominal	Utilização de anáforas pronominais para reiterar as vozes ao longo do texto por meio de pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos. Exemplos: “primeiramente gente o esporte ele tem uma característica”; “qual que é essa característica?”; “existem REgras... e essas REgras... nunca são... mudadas”; “então ele não é regulamentado pela... CBC”; “O voleibol... aquele que é praticado dentro de ginásio... com quadras dividida... com arquibancada... aquele que você vê na rede GLObo”; “é que esses cinco países... ele com/ eles concentram... quarenta por cento da população mundial” ; “ MERCOSUL que são éh países dentro do mesmo continente néh... mas mesmo assim ele tem a sua grande importância...”; “e é muito importante o Brasil participar DE le certo?”.
Conexões / Organizadores textuais	Contribuem para a progressão temática. Predomínio de conectivos formados por conjunções explicativas, aditivas e conclusivas. Exemplos: “não é possível porque a gente num tem acesso a uma quadra”; “transformar o voleibol... o esporte no jogo porque a gente pode fazer”; “é jogo... porque a gente pode mudar as regras”; “ então se tem... o voleibol profissional...”; “ então aquele vôlei na rua”; “ então aqui você tem... o críquete”; “com onze jogadores... e o objetivo é...”; “ não só as regras são fixas... como há... regulamentação... aqui”; “um jogo... que ... tem aí as suas origens”; “o TAcO que você conhece... então ele não é regulamentado pela... CBC que é aquela brincadeira que a gente faz na rua”; “exemplo do críquete... que é o jogo profissional.”; “porque há regras... fixas... e também há regulamentação...”;

	<p>“com uma garrafa PET mas poderia ser... uma lata e só pra lembrar o críquete...”;</p> <p>“então eu vou mostrar para você”;</p> <p>“este é... ES – por – te porque há regras... fixas... e também há regulamentação...”;</p> <p>“então você tem aqui... olha só”;</p> <p>“e eu vou te mostrar... aqui a adaptação”;</p> <p>“teve apoio da prefeitura mas... enfim... nada impede que a comunidade possa fazer também..”;</p>
Marcadores conversacionais	<p>Tomar cuidado com a utilização dos marcadores conversacionais em excesso, para não comprometer tanto a prosódia quanto a coesão e coerência do que está sendo dito.</p> <p>Iniciais Ex: Vamos lá; vamos conversar.</p> <p>Mediais Ex: Né?; Inclusive.</p> <p>Finais Ex: Não é?; Certo?; Tal tal tal e tal.</p> <p>Concordância Ex: Tá bem claro; Tá; Muito bem</p> <p>Discordância Ex: Não não é; Nem sempre</p> <p>Dúvida Ex: Será gente?; Que mais?</p> <p>Hesitação Ex: Uh; Eh; Ah</p>
Vozes	<p>A voz do autor empírico é a dos professores.</p> <p>As vozes sociais são utilizadas para dar credibilidade teórica ao que os professores estão falando.</p> <p>Pode ser simulada a voz dos estudantes como vozes de personagens (pelo edital pressupor uma simulação de uma aula). Exemplo: “e vocês acham que a China vai ultrapassar os Estados Unidos?... a maioria de vocês acha que sim... tá perto mas ainda não chegou a isso né...”.</p>
Modalizações	
Deôntica	<p>Avaliação a partir de valores sociais, relacionados a permissões, interditos, necessário, desejável, etc. Ex: “vídeos para concurso tem que seguir... direitinho...”</p>
Lógica	<p>Julgamentos relativos a verificar o valor das proposições do enunciado, apresentados como certo, possível, provável, etc.</p>

	Ex: “Esporte as regras nunca mudam... praticado por profissionais... jogo praticado por qualquer pessoa... as regras podem mudar e as regras nunca são... éh imutáveis... ”
Apreciativa	<p>Julgamentos subjetivos, com enunciados que expressam que o autor está feliz, triste, estranho, etc.</p> <p>Ex: “Agora vocês compreenderam o que essa palavra engraçada BRICS... néh?”; “mas poxa... é tão legal... vôlei... néh? as pessoas a gente vê... lá... o Brasil jogando...”</p>
Pragmática	<p>Sentença relativa a uma das facetas da responsabilidade da voz do autor em relação ao processo em que age, relacionados a capacidade de ação, intenção e razão.</p> <p>Ex: “Tales de Mileto vai falar que a TErra... fluTUA... na água”;</p>

Fonte: Organização do Autor (2024)

Começando com os mecanismos de textualização, a escolha de palavras está intimamente ligada aos TCTs e as habilidades obrigatórias do edital que foram selecionadas pelos docentes, ou seja, de acordo com o conteúdo temático. Consideramos, também, que é imprescindível que tais conteúdos temáticos estejam de acordo com o público-alvo da simulação da aula, com uma linguagem que seja compreendida por alunos da educação básica.

Para que seja garantida uma coesão nominal é importante, também, que os professores utilizem de anáforas pronominais, reiterando as vozes indicadas ao longo do texto. No nosso caso, a professora de Geografia se refere ao Mercosul com o pronome pessoal “ele”, assim como o pronome possessivo “dele”, indicando que o Brasil precisa fazer parte.

Ainda pertencente aos mecanismos de textualização, no que se refere aos organizadores textuais, faz-se necessário que sejam utilizados conectivos para contribuir para uma progressão temática. Nesse caso, podemos perceber ao longo das videoaulas exemplos o uso de conjunções explicativas (ex.: porque), aditivas (ex.: não só... como) e conclusivas (ex.: então). No caso, diversos outros conectivos podem vir a ser utilizados; o importante é que eles sejam utilizados para estabelecer as ligações entre as orações de um texto.

Finalizando com os mecanismos de textualização, conforme Zani (2018) defende, os marcadores conversacionais estão muito presentes na comunicação oral. Esses marcadores conversacionais são divididos em iniciais, mediais, finais, de concordância, de discordância, de dúvida e de hesitação. Embora essa videoaula prescrita seja o simulacro de uma aula com os estudantes, pressupomos que a utilização em excesso desses marcadores pode prejudicar a

compreensão do que está sendo ensinado, principalmente quando são utilizados em demasia os marcadores conversacionais de hesitação (eh... ah...), pois podem dar a entender que o professor não tem confiança ou domínio sobre o que está sendo falado. No entanto, também consideramos como comuns a fala espontânea que esses marcadores de conversação e de hesitação apareçam, de forma que, não esperamos que a fala dos professores seja uma leitura oralizada, conceitos definidos anteriormente por Dolz, Schneuwly e Haller (2011).

Com os mecanismos enunciativos, temos as vozes e as modalizações. No que concerne às vozes, consideramos que neste gênero de texto é imprescindível que a voz empírica seja a de um professor (mesmo que em formação). Esse professor é quem gravará a videoaula. Esse professor pode referenciar outras vozes sociais, ou seja, ele pode citar instituições, autores etc. Por fim, julgamos como imprescindível, também, que os professores simulem a voz dos estudantes como vozes de personagens, mesmo que apenas considerem que eles estejam do outro lado, já que é estipulado no edital que exista uma simulação de aula presencial.

Quanto às modalizações, as definimos pelas avaliações feitas pelas vozes. De acordo com Bronckart (1996, p. 132), essas modalizações são quatro: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. Observamos que ao longo do edital não há prescrição acerca dessas modalizações na construção da videoaula. Por conta desse motivo, optamos por preencher as categorias de cada uma das modalizações de acordo com os exemplos das videoaulas no YouTube. Descrevemos no quadro anterior, portanto, cada uma dessas modalizações, com o propósito de confirmar a ideia de que é possível sua presença ao longo de uma videoaula.

Por fim, a última divisão deste modelo didático de gênero diz respeito aos recursos multissemióticos presente nas videoaulas, como definido no quadro abaixo:

QUADRO 24 — Recursos Multissemióticos no Modelo Didático do Gênero

Recursos Multissemióticos (Capacidade de Linguagem Multissemiótica)	
Prosódia: Qualidade da voz, entonação, pausas, velocidade, etc.	Ritmo, entonação e volume da voz de forma que garantam boa compreensão. Marcadores conversacionais utilizados com cuidado, sem exageros. Utilização de entonação para representar o foco do que está sendo dito.
Relação da pessoa com a gravação	Captura de uma maneira que o professor seja visível durante todo o tempo de filmagem. Professores em pé. Enquadrados da cintura para cima.
Roupa	Roupa neutra que não chame a atenção. Poucos ou nenhum acessório. Sem exageros na maquiagem.
Ambiente da gravação	Espera-se que o ambiente auxilie a focar no professor, sem objetos na frente de sua filmagem. Edital sugere a utilização de lousa. Boa iluminação e boa captação do som.
Aspectos técnicos da gravação	Gravação de celular na horizontal, com imagem estática. Duração da videoaula de 5 a 7 min. Tamanho do arquivo abaixo de 1gb.
Metodologias que instigam a participação do estudante	Espera-se, segundo o edital (São Paulo, 2023a, p. 51-52), que sejam “utilizadas metodologias que instigam a participação do estudante, aplicando atividades e recursos didáticos/digitais condizentes (Ex. gráficos, esquemas, slides, vídeos etc.) que contribuem para as aprendizagens propostas e que retenham a atenção do aluno”. Com isso, os professores podem utilizar de notebooks ou outros recursos digitais que cumpram com o objetivo estipulado.

Fonte: Organização do Autor (2024)

Organizamos os recursos multissemióticos em quatro subdivisões: Prosódia, roupa, relação da pessoa com a gravação, aspectos técnicos da gravação e recursos tecnológicos digitais. Por prosódia, entendemos a qualidade da voz, entonação, pausas, velocidade do que está sendo dito etc. Ao longo da videoaula, espera-se que o professor cumpra com uma fala em que ele seja compreendido, ou seja, com uma boa qualidade, além de um equilíbrio entre rápido e lento. Em referência aos marcadores conversacionais, já apresentados anteriormente, espera-se aqui que enquanto seja utilizada a prosódia, não haja exageros de hesitações, visto que muitas vezes pode influenciar na falta de clareza do que está sendo dito. A diferenciação entre as

entonações do que está sendo dito pode contribuir para que seja dado destaque específico (ou suprimido esse destaque) onde o professor estiver falando.

Quanto à roupa, espera-se por uma que não chame atenção. O mesmo vale para acessórios e maquiagem, já que o foco não é na forma como o professor está se apresentando, sua aparência, mas sim no que ele virá a ensinar.

No que diz respeito à relação da pessoa com a gravação é necessário que a iluminação seja boa, visto que o professor precisa ser visualizado ao longo de toda a gravação. Os professores estão gravando a aula em pé, enquadrados da cintura para cima. Pode ser que tenha uma lousa para representar o que está sendo ensinado. Quanto aos aspectos técnicos, é necessário que a gravação seja feita por um celular na horizontal, de forma estática, com boa iluminação e captação do som, em uma duração de cinco a sete minutos e com um arquivo que tenha menos de 1GB.

Por fim, o edital prescreve, sendo isso um dos critérios de avaliação, que sejam utilizadas metodologias que instigam a participação do estudante. Nesse caso, os professores podem utilizar, como exemplo, de notebooks, tablets, celulares, com recursos digitais, para contribuir para a retenção da atenção do estudante.

Além do modelo didático com base no quadro do ISD, consideramos, também, que a análise do trabalho do professor por meio de seus gestos didáticos poderia contribuir para que entendamos o agir dos docentes em meio às videoaulas. Desta forma, com base nos quatro gestos didáticos apresentados na fundamentação teórica, buscamos por catalogar exemplos nas videoaulas do YouTube que contribuiriam para analisar o trabalho do professor:

QUADRO 25 — Análise do trabalho do professor - Gestos didáticos

Gesto didático	Exemplos
Presentificação	Apresenta os objetos de ensino que serão ensinados. Exemplo: “na aula de hoje... nós vamos... compreender... e entender... qual que é a diferença entre esporte... e JOgo”
Focalização	Decomposição das diferentes dimensões que constitui o objeto a ser ensinado. Exemplo: “primeiramente gente o esporte ele tem uma característica peculiar... - qual que é essa característica? - existem REgras...”; “agora o jogo... ((aponta para a palavra jogo escrita na lousa)) ele tem que ser... divertido...”
Descontextualização/ Recontextualização	Afastamento do objeto ensinado para ser recontextualizado em outro contexto, buscando a compreensão dos alunos. Exemplo: “o TAcO que você conhece... ((começa escrever taco na lousa)) que é aquela brincadeira que a gente faz na rua ((termina de escrever taco na lousa)) ... é um jogo”.
Memória didática	Intervenções do professor para lembrar algo anteriormente ensinado, ou de algo que ainda vai acontecer. Exemplo: “O Críquete... ele... é lá da Inglaterra... - e você sabe muito bem a gente já trabalhou”; “espero que... todos tenham aqui... compreendido... em breve... a gente comenta um pouco mais... na próxima aula”

Fonte: Organização do Autor (2024)

Embora distintos, podemos considerar uma relação entre o plano geral e os gestos didáticos, já que, por exemplo, pode ser que haja uma relação entre a presentificação e a introdução com o gesto didático de presentificação, quando se torna presente o que vai ser ensinado. No entanto, não podemos considerá-los como sinônimos, visto que, novamente como exemplo, a introdução contém mais elementos além da presentificação dos conteúdos, como é o caso da saudação e do objetivo, que se distinguem do conteúdo que será abordado ao longo da aula. O mesmo ocorre com os outros gestos didáticos e as outras categorias do plano geral, já que, embora possam ser comuns de ser encontrados em cada um dos planos, não podem ser relacionados como sinônimos.

Seja por meio do contexto de produção, da infraestrutura textual, dos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, ou mesmo dos recursos multissemióticos,

consideramos como imprescindível a catalogação de cada uma dessas características, já que, foi a partir dessa catalogação que nos possibilitou a construir nossa sequência didática para ensinar o gênero de texto videoaula para concurso público.

3.2. Exame da sequência didática a partir da perspectiva dos participantes

Esta seção busca apresentar os resultados relativos ao nosso segundo objetivo específico: examinar a sequência didática a partir da perspectiva dos participantes. Para isso, consideramos que a descrição do edital, análise das videoaulas exemplos e a construção do modelo didático do gênero, propiciaram-nos a construção de uma sequência didática do gênero videoaula para concurso público. Essa produção foi formada mediante as capacidades de linguagem encontradas no modelo didático do gênero. Assim sendo, nosso foco nesta seção será em, primeiramente, descrever como ocorreu essa sequência didática para, depois, poder examiná-la a partir dos dois questionários respondidos pelos participantes.

3.2.1. O minicurso (sequência didática)

O minicurso ocorreu ao longo de três dias, representando os módulos de uma sequência didática, sendo o primeiro com foco nas características da videoaula, o segundo na roteirização, gravação e envio, e o terceiro na orientação da avaliação (primeira produção da videoaula) e plantão de dúvidas. As subseções seguintes abordarão cada um dos dias do minicurso.

3.2.1.1. Primeiro dia do minicurso

Nesta subseção, nosso foco é em apresentar os conteúdos abordados no primeiro dia de minicurso (de forma mais detalhada em ANEXO II). Para isso, dividimos os respectivos conteúdos em: introdução, desenvolvimento e fechamento. Neste primeiro dia, ministrado pelo professor Gabriel Bragiatto (autor desta dissertação), o foco foi nas características das videoaulas, no qual conseguimos trabalhar com as dimensões ensináveis do gênero com as capacidades de linguagem de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

Iniciamos com a **introdução**, realizada nos primeiros 7 minutos. Seu foco foi, primeiramente, na apresentação do minicurso (descrevendo o que estava preparado para cada um dos três dias) e dos palestrantes (Gabriel e Jussara). As vozes empíricas deste primeiro conteúdo foram majoritariamente de Gabriel, mas também houve a mediadora Thaís avisando a professora Jussara que seu microfone estava desligado, a qual depois de ligá-lo se apresentou também. Depois, ainda na introdução, realizamos a planificação da aula, onde Gabriel descreveu os conteúdos que seriam trabalhados no primeiro dia de minicurso.

Dividimos o **desenvolvimento** de acordo com os temas trabalhados, em um total de cinco: gêneros de textos, orientações do edital, organização da videoaula, linguagem e gestos didáticos. Dentre os sete minutos até os vinte minutos, defendemos nossa ótica teórica acerca do conceito de gêneros de textos, com as vozes do professor Gabriel com referência aos autores da área; no nosso caso, Bronckart. Ademais, trouxemos também um exemplar do gênero que estávamos trabalhando, sob a voz de um professor de educação física que disponibilizou sua videoaula no YouTube; essa foi uma das videoaulas que analisamos na modelização didática do gênero, representados na seção 3.1.2.

Depois dos gêneros de textos, entre os vinte e os vinte e nove minutos, o foco passou a ser na orientação do edital. Neste tema, o professor Gabriel, como voz empírica, enquanto se referenciava com a voz social do edital do concurso, apresentou o que era esperado do contexto de produção (em uma representação da capacidade de linguagem de ação). Nesta seção, houve as prescrições do edital relativas a à duração da videoaula, o conteúdo temático a ser abordado no curso, a gravação, a simulação da aula, o candidato e sua imagem e os temas contemporâneos transversais que deveriam ser trabalhados na videoaula do professor. Houve referências, também, às vozes dos personagens — professores analisados nas videoaulas do modelo didático — assim como, também, houve a utilização de um gesto didático de memória didática, apresentando que tal conteúdo seria trabalhado melhor no segundo dia do minicurso sob a voz da professora Jussara.

O próximo conteúdo, organização da videoaula, ocorrido entre os vinte e nove até os trinta e cinco minutos, o professor Gabriel definiu como deveria ocorrer a videoaula por meio de sua introdução, aprofundamento e conclusão; finalizou essa organização com um exemplo de como poderia ser feita a planificação do gênero de texto, para que os estudantes pudessem se basear quando fossem construí-lo. Enquanto trazia uma planificação geral de cada uma das etapas da videoaula como exemplo para os cursistas (considerando a voz do professor de educação física utilizada como exemplo), referiu-se à capacidade de linguagem discursiva.

Entre os trinta e cinco até os quarenta e três minutos, foi apresentado por Gabriel a linguagem esperada nas videoaulas, um dos critérios de avaliação. Nesta seção, foram focalizados a prosódia e os marcadores conversacionais, os organizadores textuais (conjunções), os tipos de discurso (discurso teórico e interativo), repetições (relacionado a coesão nominal). Ainda que a voz principal fosse a de Gabriel, houve referência a diversas outras vozes: dos professores analisados no modelo didático do gênero, de um professor da graduação de Gabriel e da futura voz da Jussara no segundo dia de minicurso. Nesta seção, foi trabalhado a capacidade de linguagem linguístico-discursiva.

Ao final do desenvolvimento, o último conteúdo foi referente aos gestos didáticos, estes referentes às ações comuns dos professores em uma aula. Inicialmente, Gabriel introduziu o que são os gestos didáticos e, depois, definiu quatro dos diversos existentes: presentificação, focalização, recontextualização e memória didática. Tal definição foi baseada na tese de Silva (2013). Diversas outras vozes foram referenciadas por Gabriel ao longo do conteúdo “gestos didáticos”: a de sua orientadora; a do edital; as dos filósofos: Sócrates, sofistas e Hobbes; da série de televisão *The Walking Dead*; e as dos professores analisados no modelo didático do gênero. O professor finalizou a seção com uma conclusão sobre esses gestos didáticos em uma representação deles no exemplo da videoaula assistida por todos no início do desenvolvimento.

Para finalizar o primeiro dia do curso, Gabriel realizou a **conclusão** e o **fechamento**. Com os critérios da avaliação, o professor reiterou o que foi ensinado ao longo do primeiro dia de minicurso, relacionando com os critérios apresentados pela prescrição da voz do edital. Realçou, também, o que já foi ensinado anteriormente sobre a organização e a linguagem, além de definir o que foi prescrito no edital acerca dos recursos didáticos/digitais (trazendo novamente a voz dos professores da modelização didática) e a gestão do tempo (relacionado à organização da aula ao longo do tempo).

Após Gabriel reiterar os critérios da avaliação, houve espaço para as dúvidas pelo chat. Ao todo, foram feitas oito questões: duas relacionadas ao quadro negro, duas sobre a gravação, uma sobre a edição, uma sobre a organização do tempo, outra sobre o conteúdo temático e sobre a apresentação da mulher. Neste momento, houve intercalação entre as vozes dos estudantes, enquanto questionadores; da Thaís, enquanto mediadora; do Gabriel e da Jussara respondendo as questões. O fechamento do minicurso ocorreu mediante orientações sobre o primeiro questionário, com a voz de Gabriel; e sobre o Google Classroom, com a voz de Thais; além dos agradecimentos de Gabriel, Jussara e Thaís.

3.2.1.2. Segundo dia do minicurso

Enquanto no primeiro dia do minicurso o foco foi nas características da videoaula, no segundo dia foi em como gravar (descrito detalhadamente no ANEXO III). Desta vez, quem ministrou foi a professora Jussara Ferreira, referindo-se à capacidade de linguagem multissemiótica.

No início do segundo dia, precedida pela mediação e inicialização do evento pela voz da Thaís, a professora Jussara agradeceu tanto o espaço como as pessoas que idealizaram o curso e a oportunidade de poder ensinar como gravar videoaulas. Houve problemas técnicos quanto à internet no primeiro minuto, mas logo foi resolvido. Quando voltou, a professora

realizou a **introdução**, apresentando novamente os palestrantes e o curso, referindo-se a voz do professor Gabriel no primeiro dia do curso, seguido pelo que seria ensinado nesse segundo dia por meio de uma planificação da aula 2.

Depois dos quatro minutos, o foco passou a ser no **desenvolvimento**. Os temas trabalhados no desenvolvimento foram cinco: retomada do primeiro dia, produção de roteiro, gravação da videoaula, exemplo de gravação e formatos de envio. No primeiro deles, retomada do edital, Jussara utiliza da voz social institucionalizada no edital para resumir brevemente o que foi dito no primeiro dia, reiterando as orientações que foram descritas anteriormente. Depois, no tema “produção de roteiro”, a professora apresentou um *template* de como poderia ser feita a organização do roteiro, buscando auxiliar os professores quando fossem gravar a videoaula. Apresentou, também, três exemplos de roteiros que foram formulados ao longo de seu trabalho no departamento de audiovisual, baseado nas vozes da equipe audiovisual da instituição. Ao final do conteúdo em específico, definiu como produzir cada uma das etapas na produção do roteiro: sua introdução, o aprofundamento e a conclusão.

Assim que terminou de ensinar como poderia ser feito a roteirização, aos dezessete minutos, a professora Jussara passou a ensinar como fazer a gravação, referenciando-se a voz social institucional do edital: iniciou com uma introdução relacionada a como deveria ser gravado; depois, definiu como ela deveria ser feita, com aspectos da câmera do celular, local da gravação, posicionamento e enquadramento, exemplos de artefatos de apoio de celular e iluminação. Dos vinte e cinco minutos até os vinte e sete houve novamente um problema técnico com a internet, mas logo quando a professora voltou, passou a dar exemplos de aparelhos para a iluminação. Apresentou, também, elementos prosódicos, relacionados a como deve ser uma fala tranquila ao longo dessa gravação. Ademais, instruiu a ser feito uma gravação teste antes de uma gravação oficial para que visualizassem o tempo, bem como se estava tudo correto nessa gravação — poderiam assistir para ver se o áudio e a gravação estavam ocorrendo de maneira bem-feita. Por fim, trouxe exemplos de aspectos não textuais, referentes a maquiagem, roupas, ou mesmo ensaiar a fala em frente ao espelho.

Depois de ensinar sobre como gravar as videoaulas, a professora Jussara trouxe dois exemplos de como os professores gravaram suas videoaulas, representando o novo tema, “exemplos de gravação”, que ocorreu dos trinta e três minutos até os cinquenta e cinco. Depois de trazer os dois exemplos, seja no primeiro ou no segundo, a professora se preocupou em elucidar aos alunos como foram feitas as gravações dos professores. No final do desenvolvimento, a professora explicou os quatro formatos que o concurso aceitaria que fossem enviadas as gravações: AVI, MKV, MP4 e MOV.

Na **conclusão**, a professora Jussara, aos cinquenta e seis minutos, reitera o que já foi dito anteriormente sobre como gravar uma videoaula. Para isso, orientou os estudantes a colocarem o celular no modo avião para que não recebam notificações enquanto gravassem. Depois, Jussara ressaltou a produção do início e do fim da gravação.

Dado o fim da conclusão, a professora Jussara abre espaço para que os estudantes possam esclarecer suas dúvidas, durante as 1h03min até as 1h20min. Foram feitos onze questionamentos tanto para a professora Jussara quanto para o professor Gabriel, referentes a: gravação, roteiro, edição, recursos digitais, qualidade do som, fone de ouvido e prosódia.

Para o **fechamento** do segundo dia do minicurso, foi feita leitura de elogios no chat com a voz da mediadora Thaís, seguido por agradecimentos para a professora. Houve, também, orientações sobre o último encontro, pela voz de Gabriel, assim como orientações sobre o Google Classroom, pela voz de Thais. Ao final, Thaís, Gabriel e Jussara agradeceram a todos.

3.2.1.3. Terceiro dia do minicurso

Diferentemente dos outros dias em que havia um conteúdo específico para ser ensinado (seja características da videoaula ou sua gravação), o foco do terceiro e último dia do minicurso foi na descrição dos materiais que foram inseridos no Google Classroom, bem como nas orientações de como realizar a avaliação desse minicurso.

Inicialmente, na **introdução**, ocorreu a apresentação do curso pela voz empírica da Thais, da Jussara e do Gabriel. Após essa apresentação, Gabriel definiu a planificação da respectiva aula, compondo-se pelas descrições dos materiais disponibilizados no Google Classroom e a avaliação que os estudantes deveriam realizar. Ao final do dia, também teriam a oportunidade de fazer questões que ainda não haviam sido esclarecidas.

Após a breve introdução, de três minutos, houve a focalização das descrições dos materiais disponibilizados e da avaliação. Desta forma, o **desenvolvimento** ocorreu por três assuntos principais: ficha de avaliação, roteiro modelo e orientações para a avaliação do minicurso. Gabriel apresentou, primeiramente, como estava organizado o Google Classroom para os estudantes que ainda não haviam acessado, ou mesmo para os que já tinham acessado, mas não tinham se apropriado. Depois, entre os cinco e os quatorze minutos, Gabriel descreveu a ficha de avaliação, com checklists para auxiliar os estudantes assim que terminassem a gravação da videoaula. Tal ficha de avaliação se encontra no ANEXO VI desta dissertação. Ao longo da descrição dessa ficha de avaliação, outras vozes aparecem, como a de uma estudante que resalta sua dificuldade em acessar o Google Classroom; da Thais, que responde se a ficha

está visível para todos; ou mesmo, outra estudante que afirma oralmente ter compreendido o que havia sido descrito.

Com a finalização da descrição da ficha de avaliação, o assunto tratado passou a ser a apresentação e a explicação do roteiro modelo. Tal modelo, presente no ANEXO V desta dissertação, descreve uma possível estrutura para que os professores realizassem a roteirização de sua videoaula. Na descrição feita por Gabriel, ressalta-se a fala da professora Jussara ao longo do segundo dia do minicurso; elenca os momentos da videoaula (organização), assim como sugere uma forma de como os professores poderiam fazer para realizá-la. Neste meio tempo, Jussara também contribuiu com falas complementares acerca da construção desse roteiro.

Enquanto Gabriel preparava a tela do Google Meet para compartilhar a avaliação com os estudantes, uma estudante fez uma questão sobre a possibilidade de sua inserção no Google Classroom; tal questão foi respondida por Thais e Gabriel. Neste meio tempo, Jussara ressaltou uma nova explicação acerca dos checklists na gravação (presentes na ficha de avaliação).

Ao final deste tema, nas orientações para a avaliação do minicurso, Gabriel esclareceu como ela ocorreria. Os estudantes deveriam preencher um formulário com as mesmas questões do formulário inicial (conforme apontado na metodologia), mas agora esperando que eles obtivessem um desenvolvimento maior para responder e, com isso, dando oportunidade de fazer um balanço entre como estavam acerca do gênero videoaula do início para o fim do minicurso. O professor Gabriel esclareceu, também, que os estudantes teriam que inserir a videoaula inicial ao final deste questionário final. Os participantes teriam, também, a oportunidade de passar por uma correção e fazer uma segunda produção de forma voluntária após o envio da resposta do questionário final.

O próximo tema presente no minicurso foi a **conclusão**. Neste tema, houve uma participação maior dos estudantes. Iniciou com uma estudante agradecendo, seguido pela resposta de Gabriel sobre esse agradecimento. Depois, Thaís confirma novamente se os estudantes conseguiram acessar o Google Classroom. Por solicitação dos estudantes, o link da avaliação foi inserido, além do Google Classroom, já no chat do Google Meet. Houve também alguns elogios no chat que foram lidos por Gabriel. Ao final do terceiro dia, Thaís encerrou a gravação com falas de agradecimentos de Gabriel, Jussara e Luzia (orientadora de Gabriel).

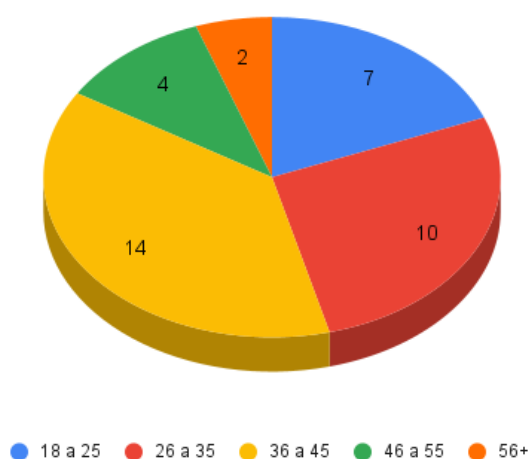
3.2.2. Questionário inicial

Como a constituição do questionário inicial já foi demonstrada na metodologia, nosso foco nesta seção será na apresentação das respostas dos participantes. É importante lembrar que

este questionário objetivava apenas uma perspectiva diagnóstica sobre o que os inscritos no curso já sabiam acerca da videoaula para concurso público. Ao todo, foram 39 respostas neste questionário inicial, com todos os participantes concordando em fazer parte da pesquisa.

A primeira questão geral, independentemente se eram estudantes ou professores, foi relativa à idade dos inscritos. O gráfico abaixo demonstra quais foram as respostas:

GRÁFICO 1 — Idade dos professores no questionário inicial



Fonte: Organização do autor (2024)

A maior parte dos inscritos, 14 deles, tinham de 36 a 45 anos. Dos 26 aos 35 representavam 10 dos participantes. Entre 18 a 25, sete participantes. Dos 46 aos 55, quatro participantes. Por fim, dois deles tinham acima de 56 anos.

Após a questão da idade, perguntamos aos inscritos se eram estudantes ou professores. Dividimos as respostas nas seguintes seções: informações sobre os participantes (professor), informações sobre os participantes (estudante), domínio sobre as características da videoaula, e sentimento acerca da necessidade de gravar como requisito para concurso público.

3.2.2.1. Informações sobre os participantes (professores)

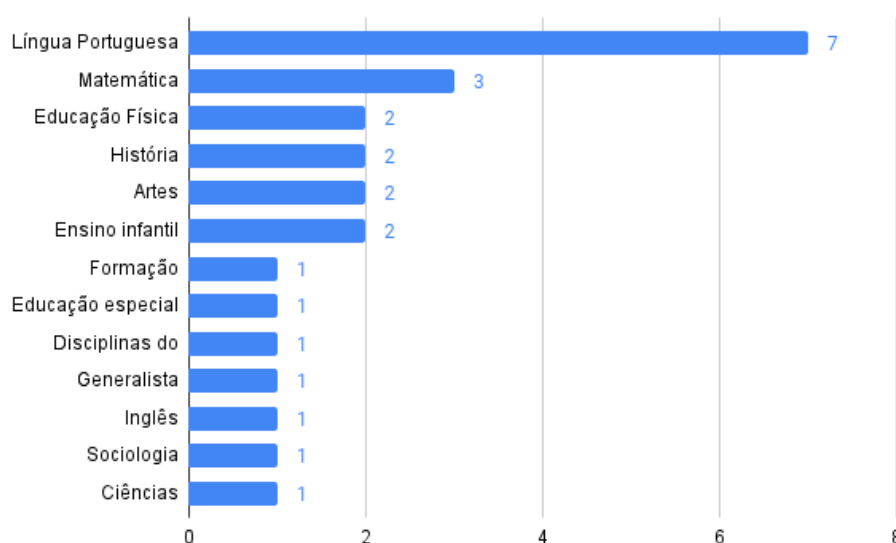
Das 39 respostas do questionário, 22 delas foram para pessoas que já possuem formação inicial e já atuam como professor. No que se refere ao trabalho desses professores, foram feitas duas questões: 1) “você atua em qual etapa da educação?”; 2) “atualmente, você leciona qual disciplina?”. O gráfico abaixo demonstra a primeira delas:

GRÁFICO 2 — Etapas em que os professores atuam no questionário inicial

Fonte: Organização do Autor (2024)

Como apontado acima, a maior parte dos professores que responderam o questionário atuam no Ensino Fundamental (13 deles), seguidos por ensino médio (6), ensino superior (2) e apenas um no ensino infantil. O fato do concurso público de professores do estado de São Paulo em questão ter vagas somente para o ensino fundamental e médio, pode ter influenciado na baixa procura por professores da educação infantil.

Depois de saber em qual etapa os professores atuavam, questionamos também qual a disciplina que esse professor leciona, como aponta o gráfico abaixo:

GRÁFICO 3 — Disciplina que o professor leciona no questionário inicial

Fonte: Organização do Autor (2024)

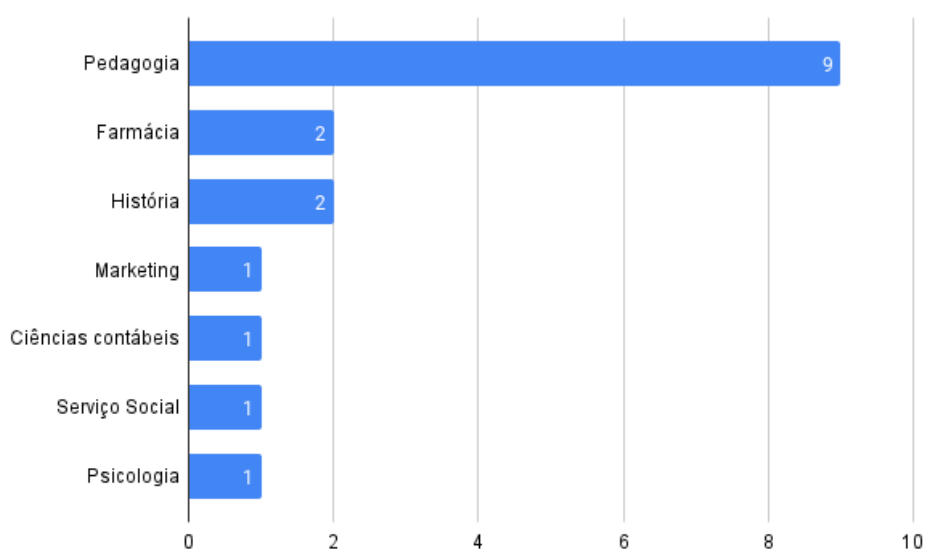
Com esse quadro, podemos perceber que a maioria dos que responderam o primeiro questionário atuam na Língua Portuguesa (7). Outros professores também participaram, das seguintes áreas: Matemática (3), Educação Física (2), História (2), Artes (2), Educação Infantil (2), Formação profissional (1), Educação especial (1), Disciplinas do curso de Pedagogia (1), Generalista (1), Inglês (1), Sociologia (1), Ciências (1). Mesmo que contivessem 22 respostas, foi um total de 25 disciplinas, já que alguns professores indicaram atuar em mais de uma.

3.2.2.2. Informações sobre os participantes (estudantes)

Das 39 respostas, 17 foram de estudantes. Com isso, para a compreensão melhor dos participantes de nossa pesquisa que se enquadraram enquanto estudantes, foram feitas três novas questões: 1) “você estuda na Universidade São Francisco atualmente?”, 2) “qual curso você faz”, 3) “qual semestre você está?”. Na primeira questão, todos os 17 estudantes afirmaram estudar na USF.

A segunda questão “qual curso você faz?” é representada pelo gráfico abaixo:

GRÁFICO 4 — Curso que os estudantes do primeiro questionário estão

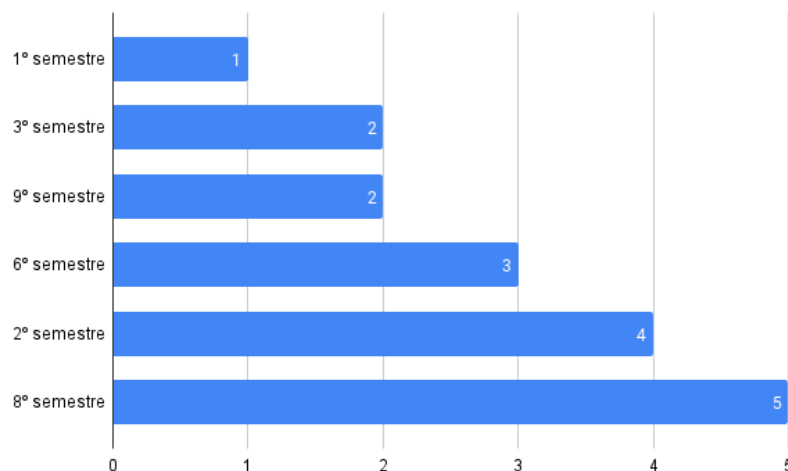


Fonte: Organização do autor (2024)

O curso com maior frequência de estudantes é o de Pedagogia, com nove estudantes; é maior que o número de estudantes em todos os outros cursos juntos (8). Outros cursos presentes foram Farmácia (2), História (2), Marketing (1), Ciências contábeis (1), Serviço social (1), Psicologia (1). Digno de atenção é o fato de que, mesmo que o curso seja focado em formação de professores e educação, dos 17 estudantes que responderam, seis deles não eram da área da educação.

A terceira e última pergunta, “EM qual semestre você está?”, tem suas respostas demonstradas conforme o gráfico abaixo:

GRÁFICO 5 — Semestre que os estudantes que responderam o primeiro questionário estão



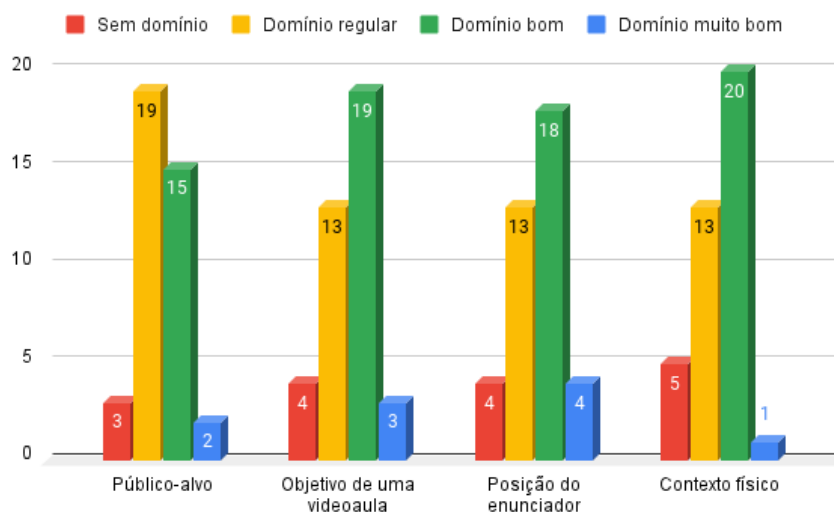
Fonte: Organização do autor (2024)

O semestre que mais apresentou estudantes foi o oitavo, com cinco deles; seguido pelo segundo semestre, com quatro estudantes, mostra que o curso atingiu desde os alunos que estão iniciando seu processo de letramento acadêmico até os que estão na finalização do curso (onde se espera um domínio maior desse letramento). Foi presente, também, estudantes dos sextos (3), nonos (2), terceiros (2) e primeiros (1) semestres.

Na seção seguinte, o foco foi em cada um dos domínios das videoaulas.

3.2.2.3. Domínios sobre as características das videoaulas

As questões relativas aos domínios da videoaula foram cinco, cada uma representando uma capacidade de linguagem diferente. O primeiro domínio, relativo ao contexto da videoaula, é representado pelo gráfico abaixo:

GRÁFICO 6 — Domínio do contexto da videoaula no primeiro questionário

Fonte: Organização do Autor (2024)

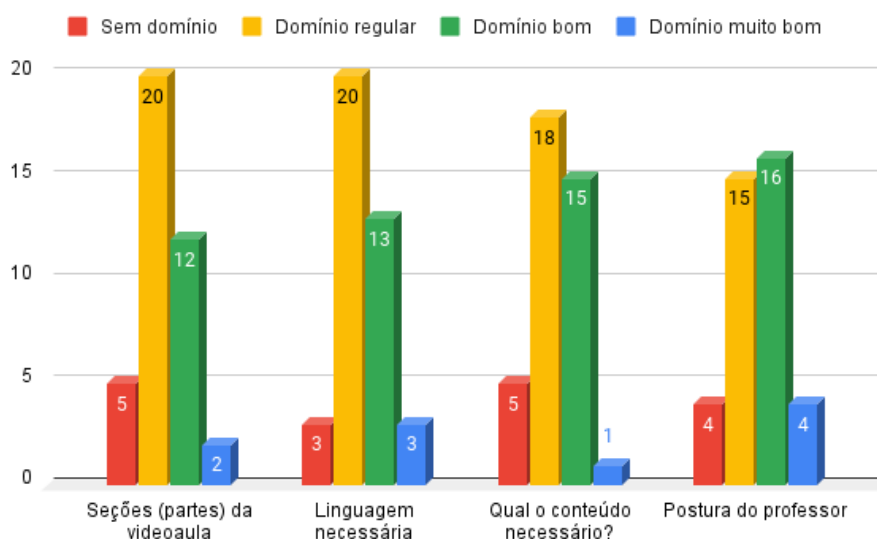
Conforme apontado no gráfico acima, o público-alvo, conforme nosso modelo didático, diz respeito aos avaliadores do concurso, ou seja, a banca da VUNESP. No entanto, o professor precisaria produzir um simulacro (Vuillet *et al*, 2012) que considera a implicação tanto de si quanto dos participantes de uma aula presencial (ou seja, os alunos). Neste sentido, temos a hipótese de que a maior parte dos participantes terem demonstrado um domínio regular pôde ser devido às dificuldades em distinguir o “para quem” está sendo feito: alunos ou avaliadores? Como o formulário estava no início, buscamos ao longo do curso deixar evidente quem eram os receptores (os avaliadores da VUNESP), bem como a posição social do emissor (ou seja, a instituição que dá o estatuto do enunciador); essas noções acerca dos receptores estão de acordo com Bronckart (1996).

Diferente das respostas do público-alvo, nas respostas de objetivo, posição do enunciador e contexto físico, a maioria dos participantes responderam estar em um domínio bom. Essas respostas podem apontar que os participantes tinham uma consciência prévia de que era necessário atingir o objetivo de conseguir uma vaga de professor por meio da avaliação de uma videoaula. Da mesma forma, a posição do enunciador está intrinsecamente ligada à atuação que os professores teriam ao longo da sala de aula, representando, portanto, a aula que eles poderiam já dar em seu dia a dia para os que já atuaram como professores antes. Por fim, o contexto físico, diz respeito a ambientação necessária para a produção desta videoaula, geralmente na casa do próprio professor. No entanto, mesmo que a maioria das respostas tenham sido um domínio bom, o fato de uma grande parcela delas estar entre domínio regular

e sem domínio, assim como ter uma parcela ainda menor apontar um domínio muito bom, ressaltam a importância de serem trabalhados os domínios ao longo do curso.

Após o contexto de produção, o segundo domínio analisado neste primeiro questionário foi o da organização, como aponta o gráfico abaixo:

GRÁFICO 7 — Domínio da organização da videoaula no primeiro questionário



Fonte: Organização do autor (2024)

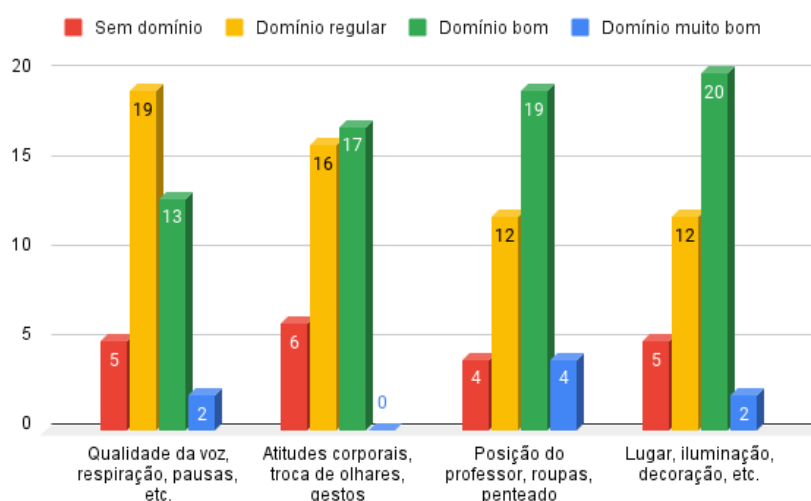
As seções são representações do plano geral do gênero de texto, que de acordo com Bronckart (1996) é onde ocorre a organização do conjunto dos conteúdos temáticos do texto. Conforme as prescrições do edital (São Paulo, 2023a) e o nosso modelo didático, as seções necessitam conter três divisões: 1) introdução, contextualização e objetivo da aula; 2) aprofundamento; 3) conclusão. Por ser um ponto específico (e longo) a ser abordado no edital, é compreensível que a maior parte dos participantes apontaram estar sem domínio ou em domínio regular referentes ao domínio das seções.

A linguagem necessária está intimamente ligada ao conteúdo necessário, já que, o conteúdo temático precisava ser de acordo com as prescrições do edital. O edital prescreve (São Paulo, 2023a), portanto, que as videoaulas sejam desenvolvidas considerando algumas habilidades obrigatórias da BNCC, além de suas relações com os TCT do edital. Pressupomos que a linguagem deveria estar de acordo com os vocábulos da área das habilidades, bem como do ano a que essa habilidade está destinada. Em ambas as respostas aos dois subdomínios, a maior parte dos participantes, novamente, afirmaram estar em um domínio regular, necessitando, portanto, maiores esclarecimentos acerca da área.

Por fim, o subdomínio da postura do professor, em sua maior parte, obteve respostas com o domínio bom e o domínio regular. Consideramos, portanto, até mesmo uma questão a ser problematizada. Como um edital pode pressupor que os professores não saibam dar suas próprias aulas e, a partir disso, precisam aprender a se enquadrar ao que um edital preconiza para que consigam uma vaga de professor? No entanto, ressaltamos neste subdomínio a inserção dos conhecimentos praxiológicos e epistêmicos (Bulea-Bronckart; Bronckart, 2010), outrora apresentados na introdução, em que, embora os professores tenham domínio do conteúdo a ser ensinado (ou seja, epistemológico), pode ser que ele não tenha compreensão de como deve ser sua postura frente a uma câmera na produção de uma videoaula (ou seja, o conhecimento praxiológico).

O próximo domínio, depois da organização da videoaula, foi o dos aspectos não textuais. Novamente, inserimos abaixo um gráfico para representar tal domínio:

GRÁFICO 8 — Domínio dos aspectos não textuais da videoaula no primeiro questionário



Fonte: Organização do autor (2024)

Foram quatro questões acerca do domínio dos aspectos não textuais. Esse domínio é o que mais se assemelha à discussão entre as práticas sociais oralidade e letramento, ou mesmo as modalidades fala e a escrita, apresentadas na fundamentação teórica. Não que não consideremos a oralidade ou a fala como elementos que não sejam textuais, pelo contrário, defendemos, embasados em Marcuschi (2007; 2008; 2010), que elas são construídas em um *continuum* junto da escrita. No entanto, embora ambas as modalidades fala e escrita sejam importantes para a utilização da língua para nos comunicarmos, somente a modalidade da fala apresenta os elementos paralinguísticos, cinésicos, a posição dos locutores, o aspecto exterior

e a disposição dos lugares (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011). Desta forma, como a videoaula ocorre como um gênero oral, essas perguntas ressaltam o que os participantes já sabiam acerca dos elementos do oral.

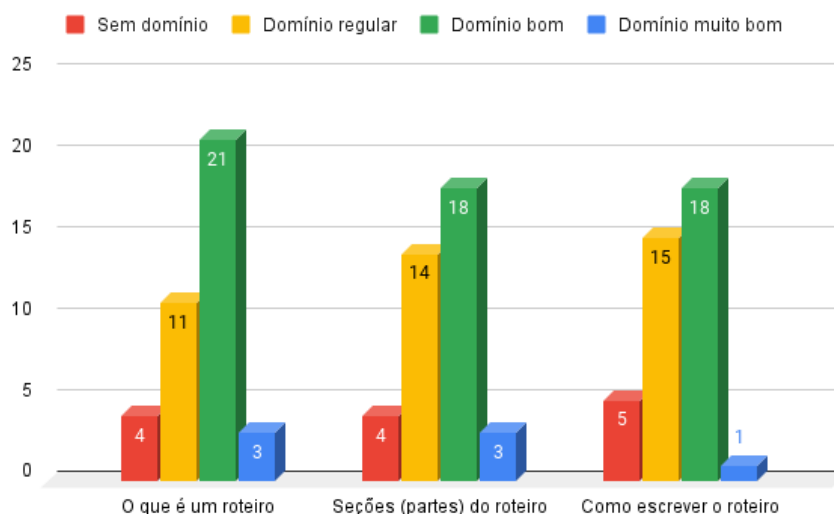
Inicialmente, com a prosódia (ou seja, a entonação, qualidade da voz, respiração, pausas etc.), observamos que a maior parcela das respostas apresenta um domínio regular ou a falta dele. Tais respostas podem evidenciar a necessidade de reivindicar o trabalho acerca da oralidade e dos gêneros orais, visto que a escrita muitas vezes é vista de forma superior à fala em boa parte das sociedades contemporâneas (Marcuschi; Dionísio, 2007, p. 27). Assim sendo, pode ser que os participantes da nossa sequência didática podem nunca ter aprendido ou trabalhado com gêneros orais de forma sistemática antes; apenas trabalhado de forma informal (principalmente os professores que não são das áreas das linguagens).

Consideramos que as diversas formas dos orais possam ser ensinadas (Schneuwly, 2011), sobretudo quando esses orais ocorrem por meio de gêneros formais no ambiente público (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011), como é o caso das videoaulas para concurso público, em que existem exigências e restrições impostas pelos agentes e pelas instituições que regulam o gênero.

No que diz respeito às atitudes corporais, troca de olhares e gestos (meios cinésicos), ancorados em Dolz, Schneuwly e Haller (2011), compreendemos que a fala possui diversos elementos não linguísticos que podem ter significado, como é o caso das atitudes corporais, os movimentos, os gestos, as trocas de olhares e as mímicas sociais. Por exemplo, caso um emissor diga “sim”, mas levante o dedo indicador, movimentando-o de um lado ao outro, assim como faz uma mímica facial de levantar as sobrancelhas, possivelmente pode estar querendo dizer “não”, utilizando da ironia como figura de linguagem. Muitas vezes, assim como neste exemplo, os meios cinésicos contribuem para a significação do que está sendo dito.

As respostas dos participantes acerca dos meios cinésicos elucidam que a maior parte deles tem um domínio regular ou bom, o que indica que, embora nenhum tenha um domínio muito bom, possuem uma compreensão maior dos meios cinésicos do que da prosódia. Já quanto a posição do professor e o lugar em que deve ser gravado, a maioria apresenta um domínio bom, o que pode estar ligado com o contexto de produção acerca de como deve ser feita a gravação da videoaula. No geral, os participantes que responderam ter um domínio muito bom em todo esse domínio (aspectos não textuais) ainda é uma parcela pequena, o que, portanto, pressupõe que eles ainda poderiam se desenvolver mais.

Abaixo, apresentamos o gráfico do domínio sucessor, referente ao roteiro:

GRÁFICO 9 — Domínio do roteiro da videoaula no primeiro questionário

Fonte: Organização do Autor (2024)

Para a construção das videoaulas, consideramos as proposições definidas por Zani, Bueno e Dolz (2020) e Bueno *et al* (2023): os autores defendem que a capacidade linguístico-discursiva é desenvolvida na construção do roteiro, em que é definido o que será falado. Entretanto, pressupomos nessa pesquisa o trabalho não com as videoaulas de uma maneira geral, em que a roteirização é construída para ser falado exatamente o que está escrito neste roteiro⁹, como ocorre muitas vezes nas videoaulas como gênero oral no YouTube (Mussio, 2016a; 2016b) ou no ensino superior na educação a distância (ABED, 2019; Penteado; Costa, 2021; Bragiatto; Bueno, 2023), em que os professores podem contar com um teleprompter ou uma tela no computador para ler o que precisa ser dito.

No nosso caso, as videoaulas para concurso público ocorrem de maneira diferente: por ser cobrado dos professores a construção de um simulacro da aula presencial, pressupõe-se que a fala dos professores seja espontânea, com a concepção discursiva oral ocorrendo pelo meio sonoro (Marcuschi, 2008; 2010). Dessa forma, conforme uma das sugestões da professora Jussara no segundo dia do minicurso, a roteirização pode ser construída como um recurso visual para que os professores se lembrem do que é preciso falar, com palavras-chave em slides, na lousa ou na construção de mapas mentais.

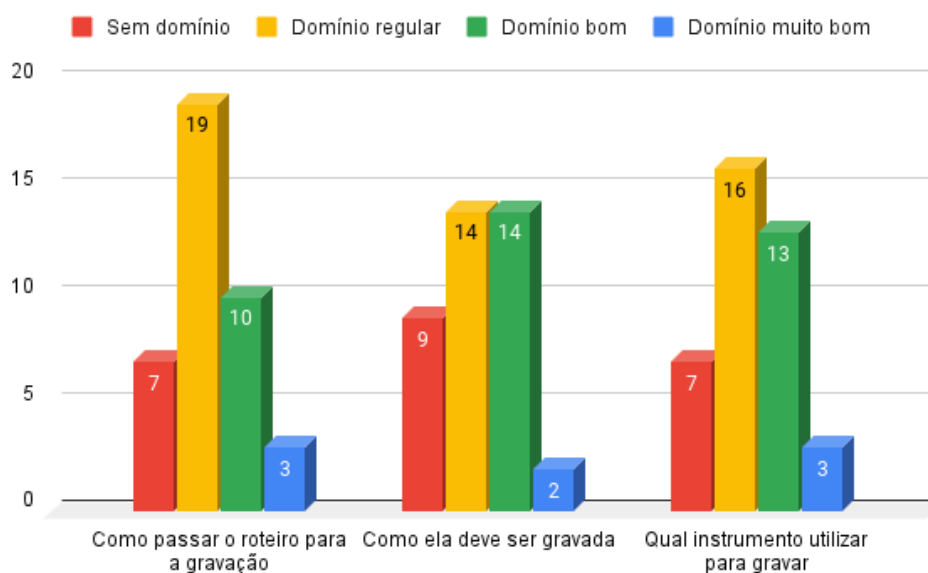
Os participantes do minicurso responderam no questionário inicial, em sua maioria, tendo domínio bom. No entanto, houve diversas respostas de professores e estudantes que não tinham domínio ou que tinham domínio regular. Nossa proposta era de contribuir para o

⁹ Como ocorre na oralização da escrita (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011), assim como na concepção discursiva escrita de algo que ocorre no meio sonoro (Marcuschi, 2008; 2010).

desenvolvimento deles para que ao final do curso pudessem ter um desenvolvimento acerca dos recursos que auxiliariam em suas falas espontâneas.

Por fim, o último gráfico abaixo, refere-se ao domínio sobre a gravação da videoaula:

GRÁFICO 10 — Domínio da gravação da videoaula no primeiro questionário



Fonte: Organização do autor (2024)

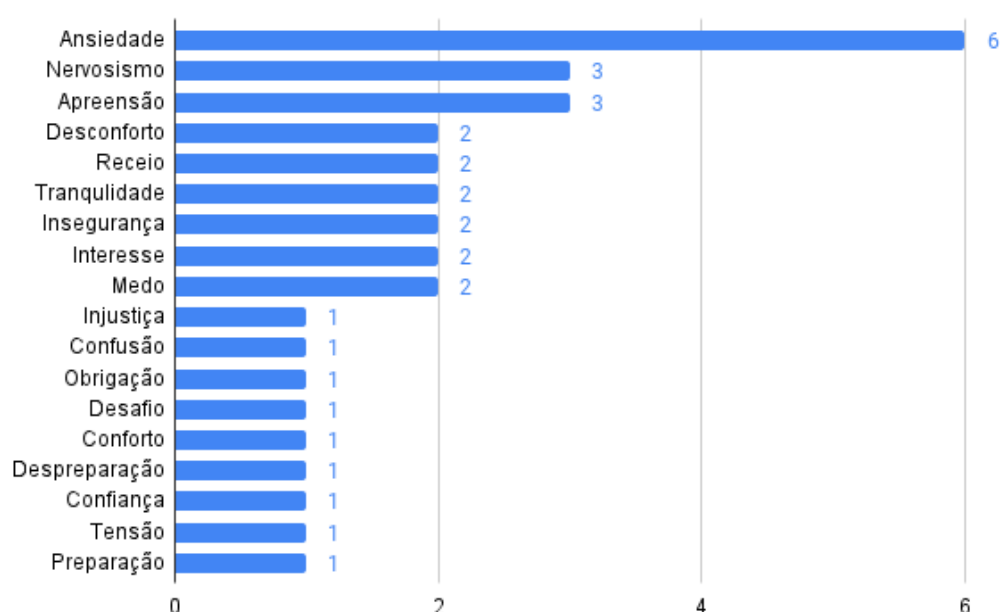
Três questões orientaram o domínio da gravação da videoaula: 1) como passar o roteiro para a gravação; 2) como ela deve ser gravada; 3) qual instrumento utilizar para gravar. Boa parte dos participantes afirmaram não ter domínio ou ter domínio regular, o que pode ressaltar a hipótese de ser um gênero oral que não é dominado por eles. Essa hipótese está interligada com o fato da apropriação desse gênero exigir conhecimentos técnicos que muitas vezes ainda não foram trabalhados na vida dos professores (sejam eles em atuação ou em formação).

A videoaula por si só já não é um gênero simples para se apropriar, já que em sua gravação, “o professor assume, além do papel de personagem protagonista, também de produtor, diretor, revisor, e, muitas vezes, editor do material” (Zani, Bueno, Dolz, 2020, p. 95). Quando consideramos a especificidade das videoaulas para concurso público, consideramos, portanto, além dos diversos agires que o professor precisa assumir para se construir uma videoaula, as diversas prescrições que o edital do concurso público está impondo. Dessa forma, podemos encontrar a hipótese de uma justificativa do alto número de respostas dos participantes acerca de não ter domínio ou de ter um domínio regular para a gravação das videoaulas.

3.2.2.4. Sentimentos na perspectiva dos participantes no questionário inicial

A última pergunta do questionário inicial foi “por fim, poderia descrever como se sente por ter que gravar videoaulas como requisito para concursos públicos?”, com opção de resposta livre. Compreendemos que não conseguimos averiguar e analisar quais eram os reais sentimentos dos professores, mas sim, apenas sua perspectiva acerca de seus sentimentos por meio de suas respostas. O gráfico abaixo demonstra os sentimentos catalogados de acordo com as respostas dos professores:

GRÁFICO 11 — Sentimentos na perspectiva dos participantes no questionário inicial



Fonte: Organização do autor (2024)

O sentimento mais comum nas respostas foi o de ansiedade, presente em seis respostas dos professores. Depois, nervosismo e apreensão foram constatados em outras três respostas. Desconforto, receio, tranquilidade, insegurança, interesse e medo obtiveram a frequência de estarem presentes em duas respostas. Por fim, injustiça, confusão, obrigação, desafio, conforto, despreparação, confiança, tensão, e preparação, ocorreram em uma das respostas. Lembrando que, por ser uma resposta livre e aberta, havia a possibilidade de os professores trazerem mais de um sentimento, assim como não trazer nenhum.

Apenas como hipótese, pressupomos que esses sentimentos são uma representação de tudo o que pode estar em xeque na vida dos professores acerca do concurso: a ansiedade, o nervosismo, a apreensão, o desconforto e o receio podem estar relacionados a pressão interna e externa que os participantes sentem para conseguirem uma vaga de professor, assim como a

relação dessa pressão com a possibilidade de não se apropriarem sobre como produzir uma videoaula.

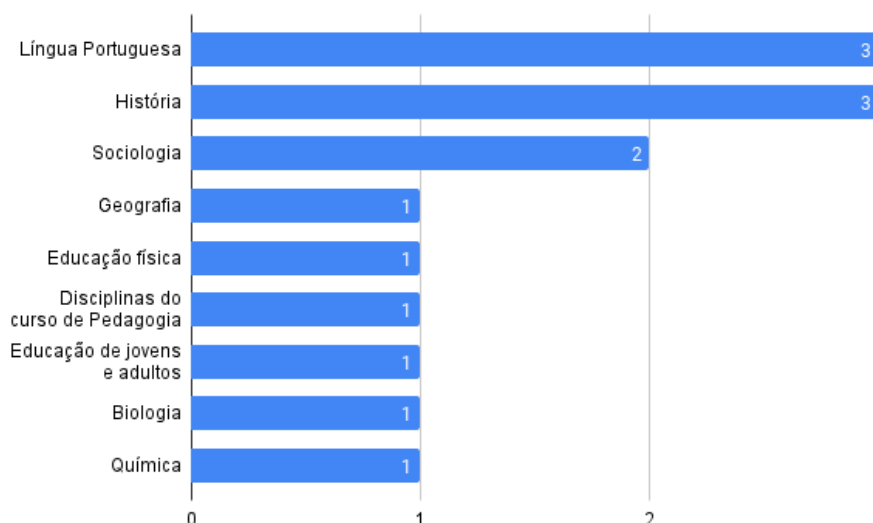
3.2.3. Questionário final

Embora reconheçamos a importância das respostas do questionário para a nossa pesquisa, o foco maior da sequência didática foi em auxiliar os professores na produção das videoaulas. Com base nesse foco, deixamos aberto para que professores entrassem no minicurso mesmo depois de já termos disponibilizado o primeiro questionário e já ter ocorrido alguns dos encontros (com novos professores entrando, inclusive, no último dia). Dessa forma, muitos dos participantes que responderam o questionário inicial não responderam ao final, assim como houve alguns outros que responderam o final, mas não responderam o inicial. Entendemos que, como outro possível motivo para isso, a avaliação pode ter sido uma tarefa a mais nas diversas funções que os participantes (sejam estudantes ou professores) já têm ao longo dos seus afazeres, o que pode ser um fator determinante na diminuição das respostas final, embora não consigamos comprovar tal hipótese. A exigência de ter de enviar a videoaula inicial na resposta do questionário final pode ter sido outro empecilho, já que nem todos os participantes produziram a videoaula.

Dadas as justificativas anteriores, enquanto no questionário inicial houve 39 respostas, no questionário final o número de respostas diminuiu para 14. O número da taxa de estudantes que responderam o questionário final foi ainda menor, visto que obtivemos apenas duas respostas deles (14% das respostas do questionário final), ao passo que anteriormente no questionário inicial houve 17 respostas de estudantes (43% das respostas do questionário inicial).

Considerando o número de respostas dos estudantes sendo pequeno comparado a antes, optamos por não diferenciar as sessões de identificação entre professores e estudantes. Das duas estudantes que responderam, uma faz serviço social na USF e outra faz Ciências Sociais na Unicamp. Uma está no terceiro semestre e outra no oitavo. À medida que no questionário inicial boa parte dos estudantes eram da pedagogia, no questionário final não houve nenhuma.

No que se refere a identificação dos 12 professores que responderam, o gráfico abaixo demonstra quais as disciplinas que eles atuam:

GRÁFICO 12 — Atuação dos professores nas respostas do questionário final

Fonte: Organização do autor (2024)

Diferente do questionário inicial, em que a Língua Portuguesa era a disciplina com maior frequência de respostas, agora ela obteve o mesmo número de respostas de História, ambas com três. Interessante notarmos que houve um professor a mais de história respondendo o final do que o inicial, que continha dois. Enquanto no questionário inicial 3 professores que responderam eram de matemática, no questionário final não houve nenhuma resposta relativa a esta disciplina. Outras disciplinas que não apareceram, também, foram Educação especial, formação profissional, ensino infantil, artes, inglês, generalista e ciências. No lugar delas, apareceram outras, tais quais educação de jovens e adultos, química, biologia e geografia. No que se refere à etapa em que estes professores trabalham, três deles são do ensino superior, quatro do ensino fundamental e cinco do ensino médio.

3.2.3.1. Balanço entre os domínios dos questionários inicial e final

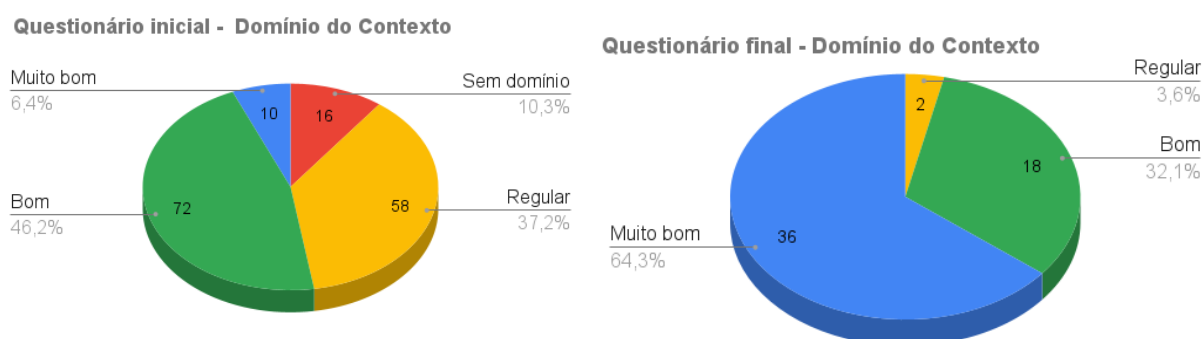
Nesta subseção, optamos por sintetizar as respostas de cada um dos subdomínios das videoaulas em gráficos que representassem o domínio como um todo. Justificamos a escolha de síntese para que não haja uma exceção na descrição de cada um dos gráficos, visto que o nosso foco é na problematização e na possibilidade de desenvolvimento dos participantes, a partir de suas perspectivas entre as respostas do questionário inicial para o questionário final. Dessa forma, os gráficos apresentados nesta subseção serão um balanço entre as respostas do questionário inicial e as respostas do questionário final.

Por termos algumas limitações quanto ao número de participantes que responderam (visto que o inicial houve 39 respostas e o final 14), optamos por essa análise ser de acordo com a porcentagem de respostas de cada um dos domínios e dos sentimentos dos professores.

Para atingir esse objetivo de balanço, produzimos gráficos, apresentados a seguir, mediante cada um dos domínios trabalhados nas seções anteriores, além de finalizarmos com um gráfico dos sentimentos dos participantes no questionário final, seguido por um balanço desses sentimentos entre o início e o final do curso.

O primeiro dos gráficos foi referente ao domínio do contexto de produção:

GRÁFICO 13 — Balanço das respostas do domínio do contexto de produção



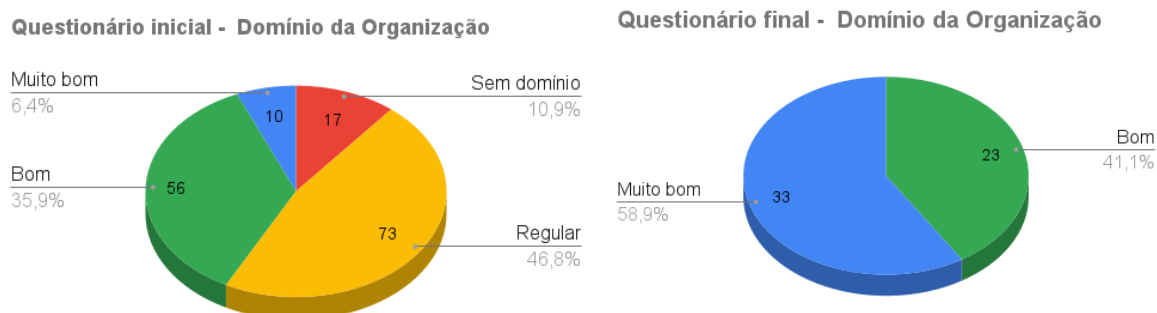
Fonte: Organização do Autor (2024)

No questionário inicial, a porcentagem das respostas acerca do domínio do contexto de produção das videoaulas, foram: 10,3% sem domínio; 37,2% com domínio regular; 46,2% com domínio bom; e 6,4% com domínio muito bom. No questionário final, referente ao mesmo domínio, as porcentagens foram: 0% sem domínio; 3,6% com domínio regular; 32,1% com domínio bom; e 64,3% com domínio muito bom.

Tais porcentagens nos levam à hipótese de que fornecemos o meio necessário para que os professores pudessem compreender as prescrições do edital acerca do contexto de produção. Dessa forma, consideramos que, por as respostas estarem em sua grande maioria nos domínios muito bom e bom, abordamos em nosso minicurso o entendimento sobre as prescrições do edital acerca dos parâmetros necessários para a produção de um simulacro pelos professores.

O segundo domínio foi o da organização das videoaulas, com o balanço representado pelo gráfico abaixo:

GRÁFICO 14 — Balanço das respostas do domínio da organização



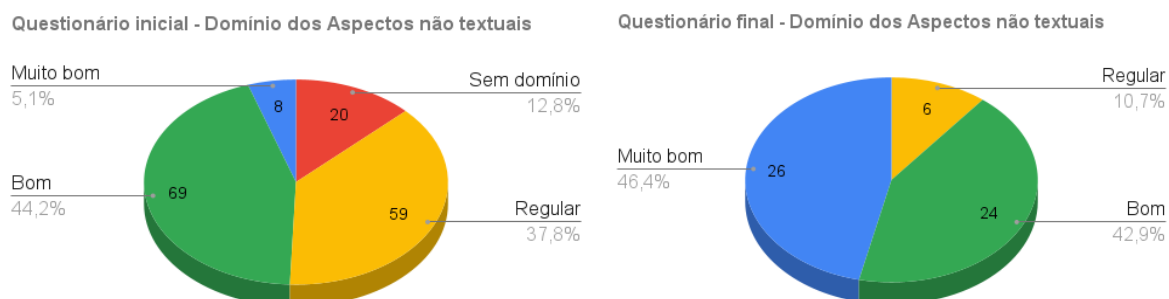
Fonte: Organização do Autor (2024)

No domínio da organização, as porcentagens de cada um dos domínios atingidos pelos inscritos no questionário inicial foram as seguintes: 10,9% sem domínio; 46,8% regular; 35,9% bom; e 6,4% muito bom. Em frente às respostas dos domínios do questionário inicial, também obtivemos os domínios atingidos pelos inscritos do minicurso no questionário final, sendo: 0% sem domínio; 0% de domínio regular; 41,1% bom; e 58,9% muito bom.

Consideramos, com base nessas respostas, que os participantes passaram, depois do curso, a reconhecer as necessidades impostas pelo edital acerca da organização (introdução, aprofundamento e conclusão), além de encontrarem as habilidades e os TCT necessários para a produção de suas videoaulas. Dessa forma, temos a hipótese de que contribuímos para o desenvolvimento dos professores acerca dos conhecimentos praxiológicos de como seria produzida a videoaula.

O terceiro domínio no qual realizamos o balanço da perspectiva dos inscritos foi o dos aspectos não textuais, como apresentado pelos gráficos abaixo:

GRÁFICO 15 — Balanço das respostas do domínio dos aspectos não textuais



Fonte: Organização do Autor (2024)

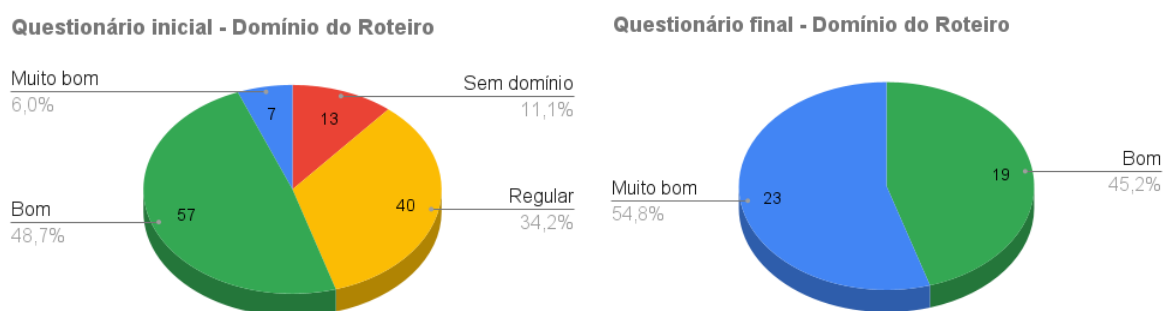
Quanto ao domínio dos aspectos não textuais, as porcentagens presentes nas respostas do questionário inicial foram: 12,8% sem domínio; 37,8% domínio regular; 44,2% domínio bom; e 5,1% domínio muito bom. Em contrapartida, as porcentagens nas respostas do

questionário final foram: 0% sem domínio; 10,7% domínio regular; 42,9% domínio bom; e 46,4% domínio muito bom.

Enquanto no questionário inicial parte dos professores afirmava ainda não ter um domínio muito bom ou bom acerca da oralidade e dos elementos discursivos relacionados a essa oralidade, pressupomos que, depois do minicurso, os professores passaram a ter uma compreensão maior de como agir de forma oral ao serem inseridos na videoaula para concurso público.

No quarto e penúltimo domínio, o balanço realizado é ilustrado a partir do gráfico seguinte:

GRÁFICO 16 — Balanço das respostas do domínio do roteiro



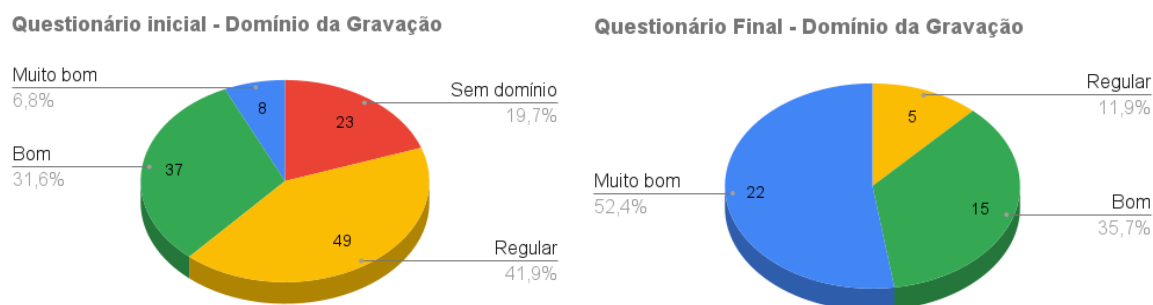
Fonte: Organização do Autor (2024)

No questionário inicial, as respostas dos participantes acerca das questões presentes no domínio do roteiro foram: 11,1% sem domínio; 34,2% domínio regular; 48,7% domínio bom; e 6% domínio muito bom. Já quanto às respostas do questionário final, foram: 0% sem domínio; 0% domínio regular; 45,2% domínio bom; e 54,8% domínio muito bom.

Assim como nos outros domínios apresentados anteriormente, podemos perceber uma influência do minicurso a partir das perspectivas dos inscritos nesse domínio de roteirização, possibilitando a hipótese de que, considerando a importância de se roteirizar o que será falado para depois transpor para a videoaula (Priuli, 2017), os professores puderam ter exemplos de como produziram o roteiro do que seria falado ao longo do gênero cobrado.

Por fim, para que finalizemos o balanço dos domínios, o último gráfico representado, do domínio da gravação, é o seguinte:

GRÁFICO 17 — Balanço das respostas do domínio da gravação



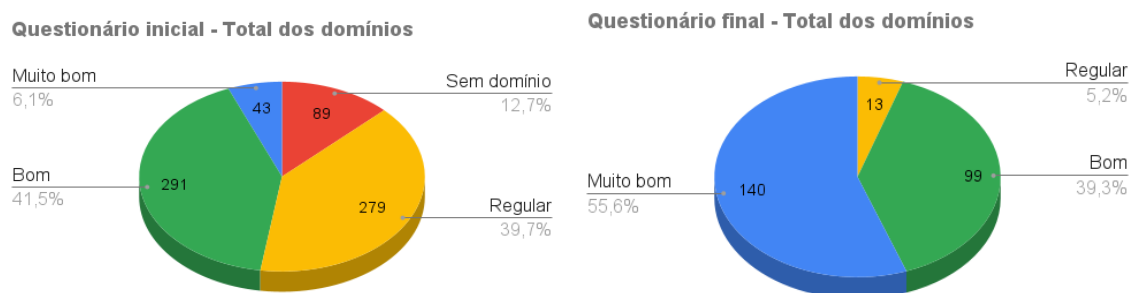
Fonte: Organização do Autor (2024)

Ao longo das respostas do questionário inicial, os domínios em que os inscritos afirmaram estar foram: 19,7% sem domínio; 41,9% domínio regular; 31,6% domínio bom; 6,8% domínio muito bom. No questionário final, as respostas acerca dos domínios foram as seguintes: 0% sem domínio; 11,9% domínio regular; 35,7% domínio bom; 52,4% domínio muito bom.

Com base no conteúdo do segundo dia do minicurso, em que um dos focos foi a gravação, as respostas positivas dos participantes podem apontar que os aspectos técnicos e multissemióticos da gravação foram contemplados na sequência didática.

A cargo de conclusão, produzimos gráficos acerca da totalidade de respostas dos domínios, como ilustrado abaixo:

GRÁFICO 18 — Balanço das respostas de todos os domínios



Fonte: Organização do Autor (2024)

Conforme apontado nos gráficos, no total das respostas dos participantes no questionário inicial, 12,7% delas representavam que os inscritos estavam sem domínio, 39,7% com domínio regular, 41,5% em domínio bom e 6,1% em domínio muito bom. No questionário final, a totalidade de respostas em todos os domínios foi, primeiramente, com nenhum inscrito apresentando ausência de domínio; no que se refere ao domínio regular, 5,2% dos inscritos

optaram por ele; 39,3% responderam com domínio bom; e 55,6% responderam que estavam no domínio “muito bom”.

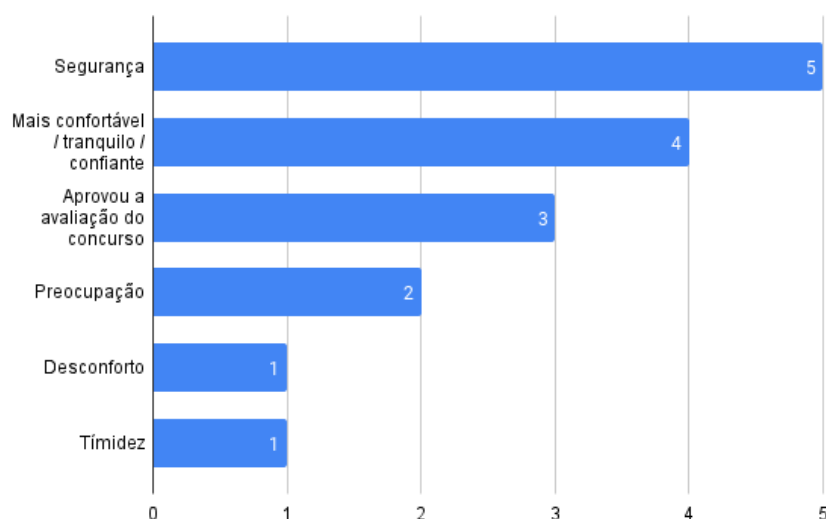
Concluimos a análise dos domínios inferindo que, independentemente de qual seja o domínio analisado, o minicurso propiciou a possibilidade de um desenvolvimento acerca do gênero oral videoaula. A afirmação precedente é justificada pela transição da maioria das respostas em domínio bom e regular para domínio bom e muito bom em relação a cada uma das características apontadas ao longo dos formulários.

Enquanto nesta seção focalizamos nos domínios acerca das videoaulas, na seção seguinte focaremos nos sentimentos dos professores de acordo com suas perspectivas.

3.2.3.2. Sentimentos na perspectiva dos participantes a partir do questionário final

Nesta subseção, apresentaremos as respostas dos professores relacionadas a seus sentimentos em ter de gravar as videoaulas após o minicurso. Com isso, serão representados os sentimentos, que também serão agrupados em positivos ou negativos. Ao final, serão apresentados, também, os comentários dos professores acerca do curso. O gráfico abaixo apresenta os sentimentos apontados pelos professores no questionário final:

GRÁFICO 19 — Sentimentos na perspectiva dos professores no questionário final

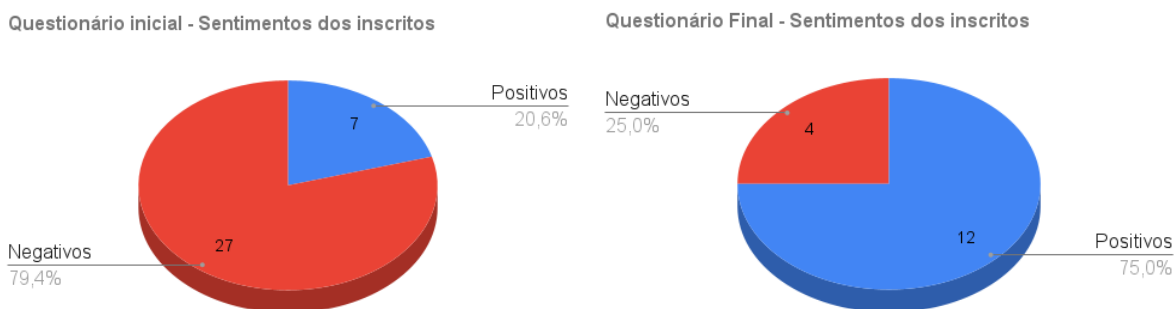


Fonte: Organização do autor (2024)

Com base nas respostas sobre os sentimentos dos participantes em relação à sua perspectiva ao gravar videoaulas após o minicurso, o sentimento com maior frequência foi “segurança”, visualizado em cinco respostas. Em seguida, respostas relacionadas à sensação de conforto, tranquilidade e confiança foram recorrentes em outras quatro. Entre os participantes,

três expressaram aprovação em relação à avaliação do curso. Já a “preocupação” foi mencionada por dois participantes. Por fim, houve a menção de timidez em uma resposta e de desconforto em outra. Ressalta-se que uma resposta poderia apresentar mais de um sentimento

GRÁFICO 20 — Balanço dos sentimentos dos inscritos



Fonte: Organização do Autor (2024)

No questionário inicial, 79,4% dos comentários deixados no fim do questionário apresentaram um sentimento negativo quanto a necessidade de gravar videoaulas para concurso (como, por exemplo, ansiedade, nervosismo ou apreensão), ao passo que os positivos representaram os outros 20,6% das respostas. Já no questionário final, houve uma substituição quase que totalmente contrária às frequências de respostas do questionário inicial, visto que a maior parte (75%) dessas respostas apresentaram sentimentos positivos (como, por exemplo, segurança, conforto e tranquilidade) em detrimento da outra parcela de sentimentos negativos (25%).

A partir das respostas dos inscritos sobre seus sentimentos ao ter de gravar uma videoaula, antes e depois do minicurso, é possível inferir que o minicurso pode ter propiciado a instrumentalização de um gênero oral, a videoaula para concurso, já que os professores passaram, em sua maioria, a se sentir de uma forma positiva quanto a necessidade da produção.

Depois dos sentimentos, foi solicitado que os inscritos deixassem um comentário sobre o curso, podendo, até mesmo, ressaltar ou justificar o que estavam sentindo. A maior parte dos comentários apresenta adjetivos positivos do curso, sendo presentes em 10 respostas, como em “O curso sobre a produção de videoaulas foi muito bom e extremamente atualizado. Deixo, aqui, os agradecimentos por irem além das reflexões sobre a importância (sic) de videoaulas no cenário atual, abordando também as técnicas sobre os recursos e a produção” (organização dos autores, 2024). Houve, também, a presença de 7 respostas com elogio aos professores, como é o caso em “Espetacular! Ótimas explicações, professores incríveis e muitas aprendizagens” (organização dos autores, 2024). Outras 7 respostas apontaram que o curso auxiliou na

produção da videoaula, como apresentado em: “Achei muito pertinente com muita qualidade no planejamento, na abordagem de temas os quais eu não tinha tanta ciência e acabaram por me auxiliar efetivamente na gravação. A parte que foi dita sobre a divisão da aula, introdução, desenvolvimento e finalização foram muito úteis para que eu gravasse” (organização dos autores, 2024). Por fim, houve também três respostas em que os participantes trouxeram agradecimentos, como por exemplo, em: “Agradeço aos professores pela partilha de tantos conhecimentos que nos auxiliaram na preparação da vídeoaula (sic). O curso foi ótimo, Parabéns!” (organização dos autores, 2024).

Cabe destacar ao final desse balanço dos sentimentos dos inscritos que mesmo que muitos dos participantes já tivessem atuado anteriormente como professores, e já fossem falantes experientes, todos sentiram um impacto positivo com o curso, já que é possível averiguar uma transição de sentimentos relacionados a ansiedade no início do minicurso para sentimentos relacionados a uma segurança ao final. Dessa forma, ressaltamos a importância do trabalho com o ensino dos gêneros orais, pois tais relatos evidenciam que, mesmo que no nosso caso em particular, há possibilidade desses gêneros serem ensinados.

Na seção seguinte o foco será nas capacidades de linguagem apreendidas nas videoaulas dos professores.

3.3. Depreensão das capacidades de linguagem encontradas nas videoaulas dos participantes da sequência didática

Esta seção diz respeito ao terceiro e último objetivo, “estudar as produções de videoaulas para apreender as capacidades de linguagem mobilizadas”. Inicialmente, traremos um quadro com uma síntese de todas as videoaulas iniciais e finais que nos foram enviadas pelos participantes. Depois, estudaremos detalhadamente a descrição das videoaulas iniciais e finais dos dois professores que responderam o questionário inicial e final e nos enviaram as duas videoaulas, para, com base nessa descrição, propor uma discussão acerca das possibilidades de desenvolvimento dos professores.

3.3.1. Síntese das produções dos participantes que enviaram duas videoaulas

Abaixo, apresentamos uma descrição de uma síntese dos resultados de todas as 10 videoaulas dos 5 professores que nos enviaram suas videoaulas iniciais e finais¹⁰. Essas videoaulas contemplam cada uma das capacidades de linguagem referentes ao ISD (Dolz;

¹⁰ Conforme descrito na metodologia

Pasquier; Bronckart, 2017; Bronckart, 1996; 2023; Dolz, 2015) e dos gestos didáticos (Silva, 2013; Zani, 2018; Messias; Dolz, 2015).

QUADRO 26 — Síntese da descrição das videoaulas iniciais e finais dos 5 participantes

	Categoria	P1		P2		P3		P4		P5	
		V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2	V1	V2
Contexto de produção	Enunciador	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Destinatário	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Objetivo	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Contexto físico	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Suporte de veiculação	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Momento de produção	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
Infraestrutura textual	Conteúdo temático	OK	OK	OK	OK	NC	OK	OK	OK	OK	OK
	Plano geral	NC	OK	NC	OK	NC	OK	OK	OK	NC	OK
	Tipos de discurso	DI	DI	DI	DI	DI	DI	DI	DI	DI	DI
	Tipos de seqüências	PD	PD	PE	PE	PD	PD	PD	PD	PD	PD
Mecanismos textuais	Escolha de palavras	OK	OK	NC	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Coesão nominal	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Organizadores textuais	NC	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK
	Marcadores conversacionais	OK	OK	NC	NC	OK	OK	NC	OK	OK	OK
	Vozes	OK	OK	OK	OK	NC	OK	OK	OK	OK	OK

Mecanismos enunciativos	Modalização	Deôntica	AP	AP	NA	NA	AP	AP	NA	NA	NA	NA	
		Lógica	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
		Apreciativa	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
		Pragmática	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP
Recursos Multissemióticos	Prosódia	OK	OK	NC	NC	OK	OK	NC	OK	OK	OK	OK	
	Roupa	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	
	Relação da pessoa com a gravação	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	
	Ambiente da gravação	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	
	Aspectos técnicos da gravação	OK	OK	NC	OK	NC	OK	NC	OK	OK	OK	OK	
	Metodologias que instigam a participação	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	OK	
Gestos didáticos	Presentificação	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	
	Focalização	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	
	Recontextualização	NA	NA	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	
	Memória Didática	NA	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	AP	

Fonte: Organização do Autor (2024). Inspirado em Fonseca (2023, p. 82-84) e Zani (2018, p. 109).

Legenda para a leitura do quadro:

OK	De acordo com o edital.
NC	Necessita de correção / Não corrigiu.
DI	Discurso interativo.
PD	Predomínio descritivo.
PE	Predomínio explicativo.
AP	Apresenta.

NA	Não apresenta.
V1	Videoaula inicial
V2	Videoaula final

Com base no quadro síntese acima, temos a hipótese de um possível desenvolvimento das capacidades de linguagem, especificamente na infraestrutura textual (com um suposto aperfeiçoamento do plano geral), nos mecanismos textuais (com um suposto avanço na escolha de palavras), nos mecanismos enunciativos (com a possibilidade de desenvolvimento na utilização dos marcadores conversacionais e na adequação das vozes) e nos recursos multissemióticos (relativa à prosódia e à gravação).

Todos os professores que realizaram uma produção inicial e final, conseguiram atingir a nota máxima, no que diz respeito ao valor de 40 pontos máximos, estipulada para as videoaulas do concurso. O quadro abaixo demonstra a nota de cada um deles:

QUADRO 27 — Nota dos professores no concurso público

Professor	P1	P2	P3	P4	P5
Nota	40/40 ¹¹	40/40	40/40	40/40	40/40

Fonte: Organização do Autor (2024)

Considerando as notas finais do concurso destes professores que enviaram as videoaulas iniciais e finais, inferimos a possibilidade de que o minicurso desenvolvido nesta dissertação tenha influenciado na apropriação dos participantes acerca do gênero videoaula para concurso público.

3.3.2. Descrição das videoaulas dos professores que responderam o questionário inicial e final e enviaram as duas videoaulas

Embora cinco professores tenham enviado sua videoaula inicial e final, apenas dois deles responderam ao questionário inicial e ao final¹². Portanto, nesta subseção optamos por descrever as respostas desses dois professores acerca do questionário inicial e do questionário final, além das videoaulas iniciais e finais, visto que seria possível indicar o estágio do início para o fim do curso.

¹¹ A princípio, sua videoaula foi desclassificada. Depois, após recurso, sua nota foi corrigida e a professora atingiu a nota máxima.

¹² Conforme descrito na metodologia.

3.3.2.1. Professora 1 (P1)

Nesta seção, descreveremos as respostas dos questionários inicial e final, bem como as videoaulas inicial e final da professora 1 (doravante P1), da área de Língua Portuguesa. Dividimos a descrição das suas respostas nas seguintes subseções: respostas dos questionários, descrição da videoaula inicial e descrição da videoaula final.

3.3.2.1.1. Respostas da P1 nos questionários

No quadro abaixo, são apresentadas as respostas da P1 nos questionários:

QUADRO 28 — Respostas da P1 nos questionários

	Questionário Inicial			Questionário Final	
	Questão	Domínio		Questão	Domínio
Contexto de produção	Público-alvo	Muito bom	Contexto de produção	Público-alvo	Muito bom
	Objetivo	Bom		Objetivo	Muito bom
	Posição do enunciador	Bom		Posição do enunciador	Muito bom
	Contexto físico	Bom		Contexto físico	Muito bom
Organização	Seções	Muito bom	Organização	Seções	Muito bom
	Linguagem	Muito bom		Linguagem	Muito bom
	Conteúdo	Bom		Conteúdo	Muito bom
	Postura	Bom		Postura	Muito bom
Aspectos não textuais	Prosódia	Bom	Aspectos não textuais	Prosódia	Muito bom
	Atitudes corporais	Bom		Atitudes corporais	Muito bom
	Posição do professor	Muito bom		Posição do professor	Muito bom
	Iluminação, decoração etc.	Bom		Iluminação, decoração, etc.	Muito bom

Construção de roteiro	O que é um roteiro	Bom
	Seções do roteiro	Bom
	Escrita do roteiro	Bom
Gravação	Do roteiro para a gravação	Regular
	Como gravar	Bom
	Instrumento para gravar	Bom

Construção de roteiro	O que é um roteiro	Muito bom
	Seções do roteiro	Muito bom
	Escrita do roteiro	Muito bom
Gravação	Do roteiro para a gravação	Muito bom
	Como gravar	Muito bom
	Instrumento para gravar	Muito bom

Fonte: Organização do Autor (2024)

É possível concluir com esse quadro que, ao menos no que diz respeito à perspectiva da autora sobre seu próprio avanço, houve um desenvolvimento do que ela sabia no início do minicurso para o que ela sabia no fim. Tal conclusão é justificada pelo fato de que, enquanto a maior parte das respostas do questionário inicial apresentavam um domínio “bom”, ao final, todas as respostas foram de domínio “muito bom”.

Outro ponto que descrevemos nos questionários foram os sentimentos dos professores entre o questionário inicial e o final. Especificamente quanto a P1, no questionário inicial, ela respondeu da seguinte forma:

Acho o envio de uma videoaula uma maneira interessante de conhecer a atuação do professor de forma mais prática. No caso do concurso do estado de São Paulo, porém, o tempo disponibilizado para trabalhar uma temática com contextualização, desenvolvimento e finalização me deixa receosa (P1, 2024).

Já no questionário final, quando questionada acerca dos sentimentos, afirma: “*Sinto-me bem preparada por ter mais confiança ao ter várias dúvidas sanadas no minicurso*” (P1, 2024).

No que diz respeito aos comentários que poderia deixar sobre o curso, ela afirmou que

O curso foi bem organizado e bem preparado, com tempo suficiente para desenvolver as explicações, de forma que não ficou superficial ou repetitivo. As pessoas responsáveis por ministrar o curso trouxeram informações importantes e foram bastante prestativas. Ajudou muito na elaboração da minha videoaula (P1, 2024).

Com base nas respostas apresentadas, podemos inferir que o curso atingiu seu objetivo na perspectiva da P1. Antes de participar do curso, ela se sentia receosa em relação à sua

produção, mas, ao final, expressou confiança e fez elogios à organização e à preparação do minicurso.

3.3.2.1.2. Descrição da videoaula inicial

Para que seja descrita a videoaula inicial da P1, optamos por separar os elementos produzidos em sua videoaula mediante as capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017; Bronckart, 1999; 2022; 2023; Dolz, 2015): capacidade de linguagem de ação, capacidade de linguagem discursiva, capacidade de linguagem linguístico-discursiva, e capacidade de linguagem multissemiótica. Descrevemos, também, alguns dos gestos didáticos (Silva, 2013; Zani, 2018; Messias; Dolz, 2015), que, embora estejam fora da análise do ISD, contribuem para apresentar os gestos comuns ao trabalho da P1. Iniciamos com o quadro da capacidade de ação, conforme ilustrado abaixo:

QUADRO 29 — Capacidade de linguagem de ação - Videoaula Inicial - P1

Capacidade de Linguagem de Ação (Contexto de produção)	
Posição do Enunciador	De acordo com o MDG
Destinatário	De acordo com o MDG
Objetivo	De acordo com o MDG
Contexto físico	De acordo com o MDG
Momento de produção	De acordo com o MDG
Suporte de veiculação	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

No que se refere à capacidade de ação, que diz respeito ao contexto em que determinado gênero se encontra, podemos perceber que a professora se adequa a todas as prescrições impostas pelo edital. Dessa forma, atuou como uma professora de língua portuguesa em um simulacro de videoaula com alunos, em sua casa, para que os avaliadores do Concurso de professores do Estado de São Paulo (VUNESP) pudessem avaliá-la e, a partir disso, tivesse a oportunidade de conquistar uma vaga em um concurso público. O simulacro da videoaula ocorreu de acordo com o que foi abordado no primeiro dia do minicurso, ao longo dos 23min15s até os 24min33s. Podemos observar que tal capacidade é similar ao que foi apresentado no modelo didático do gênero videoaula para concurso público.

Depois da capacidade de linguagem de ação, analisamos a capacidade discursiva, relativa a infraestrutura textual, como aponta o quadro abaixo:

QUADRO 30 — Capacidade de linguagem discursiva - Videoaula Inicial - P1

Capacidade de Linguagem Discursiva (Infraestrutura textual)			
Conteúdo temático	Plano geral	Tipos de discurso	Tipos de sequências
De acordo com o MDG	Necessita corrigir	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do autor (2024)

No conteúdo temático, o espaço onde é apresentado o que será trabalhado na videoaula, a professora opta por ensinar a habilidade EF69LP04, relativa à persuasão nos textos publicitários. A professora estava de acordo com o que foi abordado no curso acerca do conteúdo temático, especificamente no primeiro dia. No que se refere aos TCTs, a professora relaciona o tema ao final da aula com o meio ambiente e uma educação para o consumo. Nesse caso, a professora está de acordo tanto com as habilidades quanto com os TCT impostos pelo edital, assim como com os ensinamentos presentes no minicurso.

Quanto ao plano geral da videoaula, a professora segue muito bem o que foi estipulado pelo edital no que se refere à introdução, contextualização e objetivo da aula, assim como ao aprofundamento, como pode ser visto no quadro abaixo:

QUADRO 31 — Plano Geral - Videoaula Inicial - P1

Introdução / Contextualização / Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação para a turma (simulando uma aula presencial). - Perguntas para a turma sobre publicidade para introduzir o assunto. - Apresentação do objetivo da aula. - Relação do objetivo com o conteúdo temático (apresentou a habilidade da BNCC).
Aprofundamento	<ul style="list-style-type: none"> - Definição do que são textos publicitários junto de seus objetivos - Primeiro exemplo. - Explicação dos recursos que o primeiro exemplo usa para persuadir. - Segundo exemplo. - Explicação dos recursos que o segundo exemplo usa para persuadir. - Terceiro exemplo. - Explicação dos recursos que o terceiro exemplo usa para persuadir.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada dos recursos utilizados nos exemplos para convencer os interlocutores. - Relação com o Tema contemporâneo transversal.

Fonte: Organização do autor (2024)

Tal plano geral foi trabalhado no primeiro dia do minicurso. Entretanto, embora a professora tenha ido muito bem na introdução e no aprofundamento, consideramos que o fato de a professora finalizar a videoaula de forma abrupta, sem um fechamento, bem como inserir mais um conteúdo relacionado com o tema contemporâneo transversal após a retomada do aprofundamento, poderia fazer com que não se enquadrasse nos critérios de avaliação da videoaula. Segundo o Edital do Concurso (São Paulo, 2023a, p. 62), tal critério consiste em: “apresenta as ideias seguindo uma sequência lógica, linear com início, meio e fim contemplando: (i) introdução/contextualização/objetivo de aula; (ii) aprofundamento; (iii) conclusão, de maneira clara e concisa”. Com base nesse critério, apontamos o ocorrido para a professora para que ela pudesse fazer uma segunda produção.

Com base no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1996; 2023), os tipos de discursos empregados nesta videoaula foram predominantemente o discurso interativo e o discurso teórico. Tais discursos estavam de acordo com o que foi ensinado no minicurso,

especificamente no primeiro dia. A professora se enquadrou no discurso interativo porque em sua videoaula há uma implicação tanto da professora quanto dos seus alunos, assim como foram utilizados dêiticos e verbos empregados no tempo presente. Tal fato é ressaltado quando a professora utiliza uma simulação de questões para os alunos, ou quando aponta para a câmera e explica a utilização do pronome “você”, ou mesmo quando aponta com o indicador para os slides. Enquadrou-se também no discurso teórico, já que muitas vezes ela deixa tanto de ser implicada quanto de implicar os alunos, focando na descrição e explicação dos conteúdos acerca da persuasão e dos textos publicitários.

No que se refere aos tipos de sequência, consideramos a sequência descritiva, visto que a professora começa questionando os alunos sobre textos publicitários, define o que são eles, traz três exemplos de textos publicitários, descreve como eles convencem o interlocutor, retoma o que foi definido e depois relaciona com os temas contemporâneos transversais. Tal sequência corresponde similarmente ao que é apresentado por Bronckart (1996, p. 220) acerca da sequência descritiva: fase da ancoragem (tema é sinalizado), fase da aspectualização (descrito diferentes aspectos do tema), fase da ligação (elementos descritos são assimilados uns aos outros).

Assim como a capacidade de linguagem de ação e discursiva, também fizemos um quadro para representar as capacidades de linguagem linguísticas-discursivas que a professora apresentou em sua videoaula, como aponta o quadro abaixo:

QUADRO 32 — Mecanismos textuais - Videoaula Inicial - P1

Capacidade de Linguagem Linguístico-Discursiva (Mecanismos textuais)		
Escolha de palavras	Coesão nominal	Conexões / Organizadores textuais
De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	Necessita corrigir

Fonte: Organização do Autor (2024)

Como apresentado no quadro acima, a capacidade linguístico-discursiva diz respeito às escolhas linguísticas que a professora utilizou. O mecanismo de textualização, pertencente à capacidade linguístico-discursiva, é composto por escolhas de palavras, coesão nominal e conexões / organizadores textuais. Desta forma, com base na produção da P1, a escolha de palavras estava dentro do esperado do edital, com vocábulos específicos ao conteúdo temático acerca da persuasão e dos textos publicitários. Tais vocábulos foram tangenciados como

necessários quando, ao longo do minicurso, foi explicado como deveria ser feito o conteúdo temático, no primeiro dia de minicurso.

Quanto à coesão nominal, a professora utilizou de diversas anáforas pronominais, assim como um hiperônimo, para retomar os textos publicitários, como nos seguintes exemplos: “*São aqueles textos feitos para promover produtos, marcas, eventos, ações, serviços e etc.*”; “*agora que nós já revisamos o que são textos publicitários, vamos analisar alguns exemplos e recursos que eles utilizam na persuasão*”; “*na parte verbal, ele vai nos dizer: eleito produto do ano pelos consumidores, escolhido pelas celebridades, agora só falta você!*”; “*todos esses recursos chamam atenção e chamar atenção leva ao consumo*”. Essa coesão nominal também foi trabalhada ao longo do nosso minicurso: sob o nome de “repetições”, considerando que nem todos os participantes eram da área de linguagens, o conteúdo foi trabalhado no primeiro dia de minicurso. A professora se mostrou novamente de acordo com as explicações que foram ensinadas.

Além da coesão nominal, também foi trabalhado no minicurso as conexões (organizadores textuais) presentes na linguagem, especificamente no primeiro dia de curso. Alguns exemplos utilizados pela professora:

Sugerimos uma modificação em uma futura videoaula na utilização da **conjunção conclusiva**, já que a professora utilizava para iniciar exemplo ou progressão temática sem ter o que concluir, como por exemplo: “*então agora para o exemplo de texto publicitário do carro*”; “*então resumindo alguns recursos que nós acabamos de ver nesses exemplos, usados então para persuadir, para convencer o interlocutor*”, embora utilizasse de forma correta, também, para concluir o que poderia ser o final de um parágrafo (já que em um texto oral não possuímos paragrafação), exemplo: “*o objetivo da nossa aula de hoje, então, analisar recursos que tem como efeitos de sentido a persuasão em textos publicitários*”. “*Reforçando, então, essa ideia da rapidez e da potência do carro*”. A sugestão foi para que a professora utilizasse da conjunção conclusiva ao final da sua organização, especificamente no campo do plano geral da conclusão, assim como buscasse por evitar começar uma nova progressão temática com a utilização do então. A P1 utiliza diversas outras conjunções, como é o caso de:

Conjunção consecutiva para explicar a atuação do texto publicitário, exemplo: “*perceba que esse texto publicitário cita os especialistas, de forma que o interlocutor pode ser levado a consumir aquele produto*”.

Conjunção explicativa para explicar a ideia conotativa, exemplo: “*traz essa ideia de colocar no bolso de forma conotativa, ou seja, forma diferente da literal*”.

Conjunção condicional para indicar a condição da publicidade enquanto recurso persuasivo, exemplo: “*outra característica importante é como este texto publicitário atrela o consumo do produto à felicidade: se você abrir a coca-cola, você sentirá, felicidade*”.

Conjunção aditiva para acrescentar informações, exemplo: “*é importante que nós conhecemos, também, que esses textos publicitários, eles querem gerar em nós interlocutores e consumidores uma ideia de necessidade*”; “*nós temos aqui um outro exemplo que também temos linguagem não verbal e verbal*”.

Conjunção adversativa para explicar impossibilidades, exemplo: “*temos uma pessoa literalmente colocando o carro no bolso, mas nós sabemos que isso não é possível*”.

Com isso, a professora utilizou de diversos conectivos ao longo da sua videoaula, conforme diversos variados exemplos acima, tais como conjunção conclusiva, consecutiva, explicativa, condicional, aditiva e adversativa (assim como muitos outros conectivos além desses exemplos).

Depois dos mecanismos textuais, descrevemos também os mecanismos enunciativos presentes na videoaula inicial da P1, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 33 — Mecanismos enunciativos - Videoaula Inicial - P1

Capacidade de Linguagem Linguístico-Discursiva (Mecanismos enunciativos)					
Marcadores conversacionais	Vozes	Modalizações			
		Deôntica	Lógica	Apreciativa	Pragmática
De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

No que se refere aos marcadores conversacionais, ao longo do minicurso, foi destacada a importância de tomar cuidado com a utilização deles em demasia, principalmente dos marcadores conversacionais de hesitação, pois pode indicar uma certa insegurança ou falta de domínio no que está sendo falado quando utilizados em excesso. Conforme Zani (2018) defende, os marcadores conversacionais se fazem muito presentes na comunicação oral, sendo divididos em iniciais, mediais, finais, concordância, discordância, dúvida e hesitação. A professora em questão (P1) aparenta ter se apropriado do que foi ensinado, já que não apresentou marcadores conversacionais de hesitação ao longo de sua videoaula; mesmo os

outros marcadores conversacionais que ela utilizou (iniciais, medial, finais e concordância) foram feitos de maneira coerente, já que contribuíram para a simulação da videoaula (como é o caso de questões como “tudo bem” nos marcadores conversacionais de concordância representando uma sala de aula presencial, ou mesmo concordando com as respostas fictícias dos alunos). O máximo que ocorreu foram pequenos truncamentos ao longo de sua fala, mas que não dificultaram a compreensão do conteúdo.

Foi com a inserção das vozes fictícias dos estudantes que a professora conseguiu se adequar ao que foi prescrito pelo edital, no que diz respeito à necessidade de simular uma aula como se fosse real. Nesse caso, o campo “vozes” foi marcado pela voz do autor empírico da P1, a referência às vozes sociais das marcas dos textos publicitários, e, como indicado anteriormente, as vozes dos estudantes como personagens. Podemos exemplificar as vozes dos estudantes nas seguintes falas da P1: *“quem se lembra de qual publicidade essas duas pessoas participaram juntas? Muito bem, a publicidade do Banco Itaú”*; *“nós podemos imaginar que essas duas pessoas de jaleco são? Dentistas! Exatamente”*; *“conseguem me ajudar a identificar qual é o verbo no imperativo aqui? Muito bem, o verbo abra”*. Tal assunto, acerca das vozes, também foi abordado em nosso minicurso, especificamente no campo “simulacro da aula” do primeiro dia do minicurso.

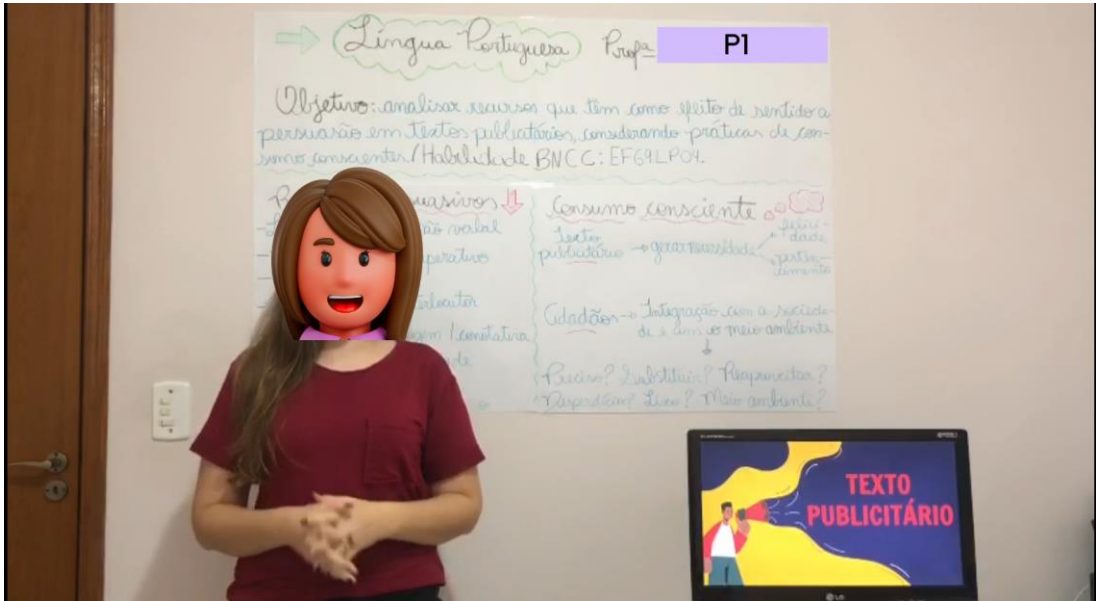
Embora não tenhamos trabalhado com as modalizações no minicurso, consideramos importante trazê-las na descrição, já que estão de acordo com o quadro de análise do ISD (Bronckart, 1999; 2023). Trouxemos exemplos da professora em cada uma das modalizações:

- 1) **Deontica** — dever de pensar que estamos integrados à sociedade, no seguinte exemplo: *“mas nós, enquanto cidadãos conscientes acerca do nosso consumo, nós temos que pensar que nós estamos integrados à sociedade e ao meio ambiente”*
- 2) **Lógica** — indica a probabilidade do interlocutor consumir um determinado produto, com base no exemplo: *“de forma que o interlocutor pode ser levado a consumir”*; *“de forma que o interlocutor pode querer consumir aquele produto porque a celebridades também consome”*.
- 3) **Apreciativa** — Apreciação acerca dos alunos terem respondido corretamente; achou a propaganda interessante, com base nos exemplos: *“Muito bem, a publicidade do Banco Itaú”*; *“olha que interessante a brincadeira que ele faz aí com caber no bolso”*. *“Muito bem, o verbo abra”*
- 4) **Pragmática** — indica a ação da autora com relação ao que vão fazer na aula. Exemplo: *“Antes de começarmos [professora muda o slide para um com o texto “o que são textos*

publicitários?"] *analisar exemplos de textos publicitários e dos seus recursos persuasivos, vamos lembrar o que são textos publicitários?*".

Dado a finalização da capacidade de linguagem linguístico-discursiva, focamos agora na última delas: capacidade de linguagem multissemiótica, conforme o quadro abaixo:

QUADRO 34 — Capacidade de linguagem multissemiótica - Videoaula Inicial - P1

Capacidade de Linguagem Multissemiótica					
					
Fonte: Organização do Autor (2024)					
Prosódia	Roupa	Relação da pessoa e a gravação	Ambiente de gravação	Aspectos técnicos da gravação	Metodologias que instigam a participação
De acordo com o MDG. Embora breves truncamentos.	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

Iniciando pela prosódia, a professora utilizou uma boa qualidade de voz, com boa entonação, conforme foi trabalhado ao longo do minicurso, especificamente no primeiro e no segundo dia. Portanto, novamente, a professora se enquadra tanto no edital quanto nos ensinamentos do minicurso, pois utiliza de uma fala tranquila, um ritmo e um volume moderado. As roupas da professora também eram simples, sem chamar a atenção, de cor vermelha, sem acessórios (conforme expressa a imagem no quadro). Quanto à relação da P1 com a gravação, a professora aparece durante toda a gravação, que ocorreu de forma estática na horizontal de um celular, conforme prescrições do edital.

Quanto ao ambiente da gravação, a professora utiliza cartolinas simulando um quadro branco, assim como um notebook com slides. Assim como nas outras vezes, a professora fez o que foi ensinado no minicurso no segundo dia, onde exemplificamos a gravação de uma outra professora que analisamos e que utilizou cartolinas para simular o quadro branco.

A respeito dos aspectos técnicos da gravação, mais uma vez a professora se enquadrou ao que foi prescrito no edital e ao que foi ensinado no minicurso. A gravação estava com o celular na horizontal; havia boa iluminação; boa qualidade de som; e o tempo de duração estava dentro do estipulado. Todos esses campos foram focados no segundo dia de minicurso.

Por fim, no campo acerca das metodologias que instigasse a participação do estudante, a professora utilizou a mesma metodologia que foi demonstrada aos inscritos no minicurso com a videoaula exemplo, em que o professor utiliza um notebook como recurso digital para representar imagens do assunto tratado. Nesse caso, a professora utiliza as imagens dos textos publicitários e dos recursos persuasivos que esses textos usaram para convencer os consumidores.

Além dos elementos constituídos pela análise do ISD, podemos descrever também os gestos didáticos, comuns ao trabalho docente, que a professora empregou ao longo de sua videoaula. Os dois gestos didáticos que a professora utilizou estão representados no quadro abaixo:

QUADRO 35 — Gestos didáticos - Videoaula Inicial - P1

Gestos didáticos	
Presentificação	<i>“Percebam então pessoal, como as publicidades nos impactam no nosso dia a dia. É isso que nós estudaremos na aula de hoje”.</i>
Focalização	<i>“Antes de começarmos analisar exemplos de textos publicitários e dos seus recursos persuasivos, vamos lembrar o que são textos publicitários?”; “Agora que nós já revisamos o que são textos publicitários, vamos analisar alguns exemplos e recursos que eles utilizam na persuasão”.</i>

Fonte: Organização do Autor (2024)

A professora utiliza de forma coerente dois gestos didáticos: o de presentificação e o de focalização. Ambos foram trabalhados no minicurso em seu primeiro dia. Presentificação diz respeito ao momento em que a professora torna presente aquilo que vai ser estudado (Silva, 2013), como é o caso do exemplo apresentado no quadro: *“Percebam então pessoal, como as publicidades nos impactam no nosso dia a dia. É isso que nós estudaremos na aula de hoje”.*

Já a focalização, refere-se ao momento em que a professora dá foco e explica/descreve uma das etapas que foi abordado anteriormente no todo da presentificação, como é o caso dos exemplos apresentados no quadro: “*antes de começarmos analisar exemplos de textos publicitários e dos seus recursos persuasivos, vamos lembrar o que são textos publicitários?*”; “*agora que nós já revisamos o que são textos publicitários, vamos analisar alguns exemplos e recursos que eles utilizam na persuasão*”.

Esta seção se ocupou com a descrição da videoaula inicial da P1. Na seguinte, será observado as diferenças da videoaula inicial para a final.

3.3.2.1.3. Descrição das diferenças presentes entre as videoaulas da P1

A maior parte da videoaula final se encontra de maneira similar a videoaula inicial¹³. Portanto, nesta subseção, optamos por suprimir toda a análise que foi feita anteriormente e que o resultado continuou sendo o mesmo (ou com pequenas alterações que não fossem significativas).

QUADRO 36 — Capacidade de linguagem de ação - Videoaula Final - P1

Capacidade de Linguagem de Ação (Contexto de produção)	
Posição do Enunciador	De acordo com o MDG
Destinatário	De acordo com o MDG
Objetivo	De acordo com o MDG
Contexto físico	De acordo com o MDG
Momento de produção	De acordo com o MDG
Suporte de veiculação	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

Como exemplo, a capacidade de linguagem de ação representada no quadro acima, continuou exatamente a mesma. Dessa forma, apresentaremos nesta seção as diferenças que foram corrigidas da videoaula inicial para a videoaula final.

¹³ Conferir anexo VII e VIII, que são a transcrição das videoaulas da P1.

QUADRO 37 — Infraestrutura textual na videoaula final - P1

Capacidade de Linguagem Discursiva (Infraestrutura textual)	
Plano geral	<p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conclusão final <p>Indicação que havia começado a conclusão por meio do “concluindo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fechamento <p>De acordo com o MDG (corrigiu a finalização)</p>

Fonte: Organização do Autor (2024)

No que diz respeito à capacidade de linguagem discursiva, podemos perceber que nesta segunda videoaula, a finalização da aula contou com uma clareza maior (inseridos na planificação e organização), sendo acrescentados uma conclusão com o que foi trabalhado na videoaula, bem como um fechamento indicando que a aula havia sido finalizada. Ficou mais claro, também, que existia essa conclusão, já que a professora utiliza de “concluindo” para indicar isso.

QUADRO 38 — Mecanismos textuais na videoaula final - P1

Capacidade de Linguagem Linguístico-Discursiva (Mecanismos textuais)	
Conexões / Organizadores textuais	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

Quanto a capacidade de linguagem linguístico-discursiva, houve distinções acerca dos organizadores textuais. Na videoaula inicial, a professora usou a conjunção conclusiva “então” para iniciar uma fala, sendo substituída na videoaula final por um verbo no gerúndio. Outrossim, utiliza da conjunção logo no final da videoaula, no início da fala. Consideramos que essa utilização do “logo” no início da frase deixou mais bem demarcado que, enquanto organização da videoaula, estava chegando ao seu final.

QUADRO 39 — Capacidade de linguagem multissemiótica na videoaula final - P1

Capacidade de Linguagem Multissemiótica	
Prosódia: Qualidade da voz, entonação, pausas, velocidade etc.	De acordo com o MDG (a professora não apresenta mais truncamentos ao longo de sua fala nesta videoaula final).
Aspectos técnicos da gravação	De acordo com o MDG (Tempo de duração: 6min35s).

Fonte: Organização do Autor (2024)

Ao final, com a última capacidade de linguagem, multissemiótica, a professora não apresentou mais nenhum truncamento no que diz respeito a sua fala, deixando ainda melhor. Dada essas alterações, o vídeo passou de 6min30s para 6min35s. O ambiente e a roupa continuou sendo o mesmo.

Houve também, no fechamento do plano geral, o acréscimo de um gesto didático que não havia sido utilizado na primeira videoaula, memória didática (Silva, 2013). Embora o gesto didático não faça parte da análise do ISD, ele contribui para compreender o trabalho do professor, e foi abordado no primeiro dia do minicurso. Especificamente a respeito da memória didática, refere-se ao lembrar algo que já foi estudado anteriormente ou a referência de algo que será ensinado. Os outros gestos que a autora já havia usado na primeira videoaula foram repetidos, mas optamos por suprimi-los para não haver repetição. Abaixo, temos o exemplo de como foi utilizado o gesto didático da memória didática:

QUADRO 40 — Gestos didáticos na videoaula final - P1

Gestos didáticos	
Memória didática	“Espero vocês na próxima aula para que a gente possa continuar discutindo esse assunto”.

Fonte: Organização do Autor (2024)

Dada todas essas descrições, ressaltamos que a P1 atingiu a nota máxima na videoaula (40/40) no concurso do Estado de São Paulo. Tal nota pode ressaltar que a professora se

apropriou do gênero oral videoaula para concurso público, ou, ao menos, atingiu o nível necessário que a banca avaliadora esperava dos participantes.

Finalizado com as descrições das videoaulas da P1, na próxima seção, o foco será nas videoaulas do P2.

3.3.2.2. Professor 2 (P2)

O outro professor que respondeu os questionários inicial e final e produziu a videoaula inicial e final foi o professor 2 (doravante P2), da área de Ciências Sociais. Assim como a P1, dividimos a descrição das respostas em respostas dos questionários, descrição da videoaula inicial e descrição da videoaula final.

3.3.2.2.1. Respostas do P2 nos questionários

No quadro abaixo, temos a apresentação das respostas do P2 nos questionários inicial e final:

QUADRO 41 — Respostas do P2 nos questionários

	Questionário Inicial			Questionário Final	
	Questão	Domínio		Questão	Domínio
Contexto de produção	Público-alvo	Regular	Contexto de produção	Público-alvo	Muito bom
	Objetivo	Bom		Objetivo	Muito bom
	Posição do enunciador	Bom		Posição do enunciador	Muito bom
	Contexto físico	Bom		Contexto físico	Muito bom
Organização	Seções	Regular	Organização	Seções	Muito bom
	Linguagem	Bom		Linguagem	Muito bom
	Conteúdo	Regular		Conteúdo	Muito bom
	Postura	Bom		Postura	Muito bom
	Prosódia	Regular		Prosódia	Bom

Aspectos não textuais	Atitudes corporais	Bom
	Posição do professor	Bom
	Iluminação, decoração, etc.	Bom
Construção de roteiro	O que é um roteiro	Bom
	Seções do roteiro	Regular
	Escrita do roteiro	Bom
Gravação	Do roteiro para a gravação	Regular
	Como gravar	Bom
	Instrumento para gravar	Bom

Aspectos não textuais	Atitudes corporais	Muito bom
	Posição do professor	Muito bom
	Iluminação, decoração, etc.	Muito bom
Construção de roteiro	O que é um roteiro	Bom
	Seções do roteiro	Bom
	Escrita do roteiro	Bom
Gravação	Do roteiro para a gravação	Muito bom
	Como gravar	Muito bom
	Instrumento para gravar	Muito bom

Fonte: Organização do Autor (2024)

Assim como na P1, no P2 também é possível termos a hipótese de como o minicurso propiciou um avanço no professor no que diz respeito ao gênero oral trabalhado. Dessa forma, as respostas apresentadas são compostas por sua maioria em “regular” e “bom” no questionário inicial, ao passo que no questionário final são em sua maioria “muito bom”.

No questionário 1, quando o professor tem de responder acerca dos sentimentos ao ter que produzir uma videoaula, diz que está “*tranquilo e confiante*” (P2, 2024), complementando com “*achei um importante método de avaliação do concurso*” (P2, 2024). Portanto, desde o início o professor já tinha impressões positivas acerca da produção da videoaula.

Ainda sobre os sentimentos, mas agora no questionário 2, o professor dá mais detalhes em sua resposta, dizendo:

“Eu gostei bastante dessa avaliação para a seleção de professores. Em Minas Gerais, por exemplo, também haverá concurso para professores nesse ano, e a única forma de avaliação será a realização de uma prova, com 50 questões de múltipla escolha (sic) (língua portuguesa, matemática, raciocínio lógico, conhecimentos educacionais e específicos) e uma redação. Desse modo, a prova se torna demasiadamente longa e não abrange outros aspectos necessários para seleção de bons profissionais da educação” (P2, 2024).

Quando é perguntado ao P2 no segundo questionário o que ele achou do minicurso, ele diz que *“por ter sido um curso elaborado de maneira interdisciplinar, com boa pesquisa dos conteúdos, explicação detalhada do edital, bem como informações relevantes para a elaboração da vídeo-aula (sic), eu considero que atendeu as expectativas dos participantes”* (P2, 2024), o que contribui para a nossa hipótese do minicurso ter influenciado na apreensão do gênero videoaula para concurso público.

Finalizado as respostas dos questionários, a seguir, nosso foco será na videoaula inicial do P2.

3.3.2.2.2. Descrição da videoaula inicial do P2

De forma similar a descrição das videoaulas da P1, faremos com o P2, ou seja, separamos a seguir as capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017; Bronckart, 1999; 2022; 2023; Dolz, 2015) presentes em sua videoaula: capacidade de linguagem de ação, capacidade de linguagem discursiva, capacidade de linguagem linguístico-discursiva, e capacidade de linguagem multissemiótica. Descrevemos, também, alguns dos gestos didáticos (Silva, 2013; Zani, 2018; Messias; Dolz, 2015) que podem ser percebidos ao longo de sua fala.

O quadro abaixo, representa a primeira das capacidades de linguagem, a de ação, em relação com o MDG que foi construído anteriormente:

QUADRO 42 — Capacidade de linguagem de ação - Videoaula Inicial - P2

Capacidade de Linguagem de Ação (Contexto de produção)	
Posição do Enunciador	De acordo com o MDG
Destinatário	De acordo com o MDG
Objetivo	De acordo com o MDG
Contexto físico	De acordo com o MDG
Momento de produção	De acordo com o MDG
Suporte de veiculação	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

O P2 se enquadrava ao que era esperado na capacidade de linguagem de ação, já que teve uma postura de professor de sociologia que falava para alunos, ao mesmo passo que, aparentemente, tinha consciência de que seria avaliado por uma banca avaliadora da VUNESP (já que estava de acordo com a grande maioria das prescrições dela).

O contexto físico, provavelmente, foi a própria casa do professor, algo que, embora não possamos afirmar com propriedade se realmente era sua casa, visto que na gravação aparece apenas uma parede e uma lousa; o edital solicitava a gravação da forma que o P2 fez. O momento de produção também estava de acordo, já que foi produzido dentro do prazo para ser avaliado. O suporte de veiculação foi o repositório da VUNESP.

Abaixo, temos o gráfico que representa a segunda capacidade de linguagem, a discursiva, relativa à infraestrutura textual:

QUADRO 43 — Capacidade de linguagem discursiva - Videoaula Inicial - P2

Capacidade de Linguagem Discursiva (Infraestrutura textual)			
Conteúdo temático	Plano geral	Tipos de discurso	Tipos de sequências
De acordo com o MDG	Necessita corrigir	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do autor (2024)

Iniciando pelo conteúdo temático, a habilidade que o P2 utilizou foi a “EM13CHS601”, estipulada pelo edital (São Paulo, 2023b), que dizia respeito à identificação e à análise de demandas e de protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes. O tema contemporâneo transversal foi a educação para o multiculturalismo, também estipulada pelo edital (São Paulo, 2023b). Baseando-se no plano geral a seguir, podemos inferir que o P2 estava completamente de acordo com o conteúdo temático, tanto pela habilidade quanto pelo tema contemporâneo transversal.

No plano geral, a organização da videoaula ocorreu da seguinte forma:

QUADRO 44 — Plano Geral - Videoaula Inicial - P2

Introdução / Contextualização / Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Saudação para a turma (simulando uma aula presencial). - Apresentação do objetivo da aula.
Aprofundamento	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada de conteúdo trabalhado na última aula (desnaturalização). - Exemplo (dia do índio / dia dos povos indígenas). - Importância da lei 14402/22. - Interdisciplinaridade com história (“descobrimento” do Brasil) - Interdisciplinaridade com língua portuguesa (palavras índio / povos indígenas). - Conceito de etnia.
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> - Breve retomada dos conteúdos trabalhados (desnaturalização, lei do dia dos povos indígenas, número de etnias, o que é ser “índio”). - Demonstração de uma imagem com exemplo de indígena com uma frase - Comentário sobre o próximo conteúdo. - Agradecimentos - Despedida.

Fonte: Organização do autor (2024)

Embora o plano geral estivesse organizado, foi sugerido que fosse realizada uma nova produção da videoaula em que o professor substituísse a demonstração da imagem com um exemplo de indígena, presente na conclusão, pelo aprofundamento. Dessa forma, ficaria ainda mais organizado cada uma das etapas. A apresentação da imagem de exemplo de indígena com uma frase ao final deu margem para que não parecesse uma conclusão.

No tipo de discurso, é empregado na maior parte das falas o discurso interativo, em que há implicação do autor e ocorre, em sua maioria, no tempo presente. No entanto, existem momentos em que o P2 utiliza também o discurso teórico. Quanto às sequências, há um predomínio explicativo, visto que o P2 introduz a desnaturalização dos povos indígenas, problematiza com o exemplo das professoras que pintavam o rosto dos estudantes e com o uso errôneo da palavra “descobrimento” do Brasil em detrimento de “invasão”, e resolução com

dados do IBGE e da língua portuguesa para demonstrar a gigantesca diversidade dos indígenas; depois, por fim, conclui o que foi apresentado.

Depois da capacidade de linguagem discursiva, descrevemos, também, as capacidades de linguagem linguístico-discursiva, das quais dividimos em mecanismos textuais e mecanismos enunciativos. O quadro abaixo apresenta o primeiro, mecanismo textual:

QUADRO 45 — Mecanismos textuais - Videoaula Inicial - P2

Capacidade de Linguagem Linguístico-Discursiva (Mecanismos textuais)		
Escolha de palavras	Coesão nominal	Conexões / Organizadores textuais
Necessita corrigir	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG.

Fonte: Organização do autor (2024)

A escolha de palavras do P2 é relativa aos vocábulos específicos do conteúdo temático: sociologia, povos indígenas, etnias, etc. Nesse ponto, o P2 adequa-se ao público-alvo (estudantes da educação básica). Entretanto, há um problema com a escolha das palavras: o professor explica ao longo de sua aula que o correto seria utilizar a palavra “indígena”, mas continua utilizando o termo “índio” para se referir a eles. Foi sugerido que em uma outra videoaula isso viesse a ser corrigido.

Referente a coesão nominal, houve utilização de anáforas pronominais para retomar o conteúdo trabalhado. Podemos exemplificar essas anáforas por meio dos seguintes trechos do P2: “*que sei que a irmãzinha **dele** estuda no/na escola do bairro aqui também*”; “***eles** poderiam falar que descobriram território brasileiro [...]*”; “*Quando **eles** chegaram, existiam milhares de povos indígenas aqui no Brasil [...]*”.

Para finalizar com os mecanismos textuais, temos as conexões, ou organizadores textuais. Entendemos que esses mecanismos contribuem para a progressão temática ao longo do que está sendo dito (Bronckart, 2023). No caso do P2, podemos exemplificar os conectivos produzidos por conjunções causais, aditivas, explicativas, conformativas e conclusivas. Dessa forma, apresentamos as conjunções mais comuns utilizadas ao longo de sua fala:

Utiliza com bastante frequência a conjunção causal “que”, como, por exemplo: “*e essa é uma ideia **que** a gente acabou [professor aponta para a lousa onde está escrito desnaturalização] naturalizando, mas **que** é uma ideia preconceituosa e que reforça estereótipos **que** a gente tem sobre o índio*”. Utiliza, também, uma alta frequência da conjunção aditiva “e”, como em: “*Meu nome é [P2] [coloca a mão aberta no peito], professor sociologia*

[aponta à lousa], e na aula de hoje”; “essas ideias, e desnaturalização [professor aponta para a lousa onde está escrito desnaturalização], para a sociologia, é justamente a gente ir além [...]”; “uma peninha na cabeça e retra/ retratar assim o índio [aponta para a respectiva palavra no quadro branco] no Brasil, e essa é uma ideia que a gente acabou [professor aponta para a lousa onde está escrito desnaturalização] naturalizando”; o mesmo ocorre com as conjunções explicativas “ou seja” e “porque”, como nos exemplos: “uma peninha na cabeça e essa era a comemoração do dia do índio, **ou seja**, fez com que a gente naturalizasse”; “de povos originários, **porque** eles já estavam aqui”; “que, né, **porque** por mais que os índios”; utiliza, também, da conjunção conformativa “como”: “muita gente que tem irmão mais novo tem, irmão mais nova, **como** o Guilherme”; “em comum, né, **como** a cultura, a política, a religião, um determinado território”; finaliza com a conjunção conclusiva “então”, como ocorre em: “É... **então**, né, mais uma vez, né, trazendo essa ideia de desnaturalização”; “bom, retomando, **então**, o que a gente aprendeu nessa aula”.

Após os mecanismos textuais, descrevemos, também, os mecanismos enunciativos, como apresenta o quadro abaixo:

QUADRO 46 — Mecanismos enunciativos - Videoaula Inicial - P2

Capacidade de Linguagem Linguístico-Discursiva (Mecanismos enunciativos)					
Marcadores conversacionais	Vozes	Modalizações			
		Deôntica	Lógica	Apreciativa	Pragmática
Necessita de correção	De acordo com o MDG	Não apresentou	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

Conforme Zani (2018) defende, os marcadores conversacionais estão muito presentes na comunicação oral. Eles são divididos em iniciais, mediais, finais, concordância, discordância, dúvida e hesitação. O P2 utilizou os marcadores iniciais (“Olá, turma! Tudo bem com vocês?”); mediais e finais, dos quais utilizou em excesso o marcador conversacional “né”; algumas vezes, “né” foi utilizado como marcador conversacional medial, outras como marcador final; concordância (“Justamente, Lucas!”); e, por fim, hesitação, que, assim como o “né”, houve uma frequência alta do marcador de hesitação “é...”. Foi sugerido, com base no alto número de marcadores mediais e de hesitação repetidos, uma nova videoaula corrigida que

utilizasse menos desses marcadores conversacionais, visto que isso poderia diminuir a pontuação da avaliação.

Quanto às vozes, houve, primeiramente, a voz empírica do P2; ele realçou várias vezes as vozes sociais, quando, por exemplo, fez referência aos professores que pintavam os estudantes, o IBGE e a lei 14402/22; houve, também, um simulacro de vozes de personagens, especificamente dos estudantes, que, embora não falassem nada, o professor encenava como se eles tivessem falado. Essa encenação contribuiu para que o P2 se inserisse nas prescrições do edital (São Paulo, 2023a), que preconizava a representação de uma aula presencial.

Nas modalizações, o P2 apresentou 3 das 4: lógica, apreciativa e pragmática. Para Bronckart (1996, p. 132, tradução nossa), a modalização lógica refere-se aos julgamentos relativos ao valor das proposições do enunciado, representando uma verdade, probabilidade, certeza, possibilidade etc., e podemos ver exemplos disso quando o P2 diz “*que essa mudança na lei [aponta para a lei], **que parece uma coisa simples**, né, que passou a ser chamado dia dos povos indígenas*” (P2, 2024). É na forma de modalização apreciativa que o autor expressa seus julgamentos subjetivos, expressando valores sentimentais (Bronckart, 1996, p. 132, tradução nossa), e, nesse caso, o P2 usa dessa modalização quando afirma que “*por isso essa alteração [aponta para a “lei 14402/22”, escrita no quadro branco] da lei foi **muito importante***” (P2, 2024). A modalização pragmática é aquela em que há uma sentença relativa a uma das facetas da responsabilidade do autor em relação ao processo em que sua ação ocorreu. Tais facetas dizem respeito à capacidade de ação, intenção, e as razões do autor (Bronckart, 1996, p. 132, tradução nossa). Lousada (2006, p. 52) afirma que as modalizações pragmáticas “explicitam as intenções do agente em relação ao conteúdo proposicional”; com o P2, podemos ver exemplos de modalização pragmática quando ele diz: “***a gente vai aprender a identificar e analisar os protagonismos políticos e as demandas culturais***”; “*como **a gente vai fazer** isso?”*; “*e **eu vou ajudar** vocês nisso*” (P2, 2024).

A última das capacidades de linguagem é a multissemiótica, conforme é apresentada no quadro abaixo:

QUADRO 47 — Capacidade de linguagem multissemiótica - Videoaula Inicial - P2

Capacidade de Linguagem Multissemiótica					
Fonte: Organização do Autor (2024)					
Prosódia	Roupa	Relação da pessoa e a gravação	Ambiente de gravação	Aspectos técnicos da gravação	Metodologias que instigam a participação
Necessita de correção	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	De acordo com o MDG	Necessita correção	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

Na maior parte da videoaula, no que diz respeito à prosódia, o professor utiliza uma ótima entonação, com uma boa qualidade de voz, garantindo uma boa compreensão. No entanto, a saúde do ritmo foi influenciada pelo uso excessivo dos marcadores conversacionais mediais e finais “né”, bem como pelo alto número de vezes em que demonstrou hesitação no que estava falando; além disso, os truncamentos também fizeram com que sua fala fosse prejudicada. Foi sugerido que ele gravasse novamente uma segunda videoaula, buscando diminuir a frequência com que isso ocorria.

Quanto à roupa do P2, foi básica: uma camisa azul, sem chamar atenção; apenas um relógio como acessório. Já em sua relação com a gravação, o P2 apareceu durante toda a gravação, que ocorreu de forma estática na horizontal com um celular. Ao longo dessa gravação,

o professor fez gestos apontando para o quadro branco durante sua explicação. O professor simulou, também, a entrega de folhas para a sala. Ele foi gravado, possivelmente, em um quarto domiciliar com um quadro branco e uma parede branca. O foco dessa gravação foi tanto no quadro branco quanto no professor.

A respeito dos aspectos técnicos da gravação, houve uma boa iluminação e uma boa qualidade de som, com apenas um ruído ao longo da videoaula. O tempo de duração foi de 6min48s, também conforme estipulado no edital. No entanto, houve um problema com o tamanho do arquivo, já que a videoaula foi gravada em uma qualidade acima do permitido. Os arquivos poderiam ter até 1GB; essa videoaula possuía 1,85GB. Foi solicitado que fosse gravada outra com uma qualidade menor, já que, se fosse enviada desta forma, ela seria desclassificada.

Por fim, quanto às metodologias que instigassem a participação do estudante, o professor simulou a entrega de um documento de lei para que a sala pudesse compreender o que ele estava explicando. Ao final da aula, ele mostra para todos outra imagem de um indígena segurando uma frase.

Alguns gestos didáticos foram possíveis serem empregados ao longo de sua videoaula, conforme aponta o quadro abaixo:

QUADRO 48 — Gestos didáticos - Videoaula Inicial - P2

Gestos didáticos	
Presentificação	<i>“na aula de hoje, a gente vai aprender a identificar e analisar os protagonismos políticos e as demandas culturais [ruído] e sociais dos povos indígenas brasileiros.”</i>
Focalização	<i>“Para exemplificar, né, para poder deixar um pouquinho mais fácil entendimento, eu trouxe exemplo [aponta para o “dia do índio” escrito no quadro branco] do dia do índio”; “fazendo uma interdisciplinaridade com as aulas de história [...]?”; “fazendo uma interdisciplinaridade com as aulas de português [...]”; “Bom, retomando, então, o que a gente aprendeu nessa aula”</i>
Recontextualização	<i>“ muitas escolas ainda hoje, tem esse, esse hábito de no dia do índio [aponta para o “dia do índio” escrito no quadro branco] , é..., pintar o rostinho das crianças [simula uma pintura no rosto com dois dedos], né, com duas faixinhas, colocar [simula a pena ao lado da cabeça] uma peninha na cabeça e retra/retratar assim o índio [aponta para a respectiva palavra no quadro branco] no Brasil”.</i>
Memória didática	<i>“o conceito de desnaturalização que a gente trabalhou na última aula”.</i> <i>“Na próxima aula a gente começa com a discussão do entendimento que vocês tiveram sobre essa imagem”.</i>

Fonte: Organização do Autor (2024)

O professor emprega todos os quatro gestos didáticos que foram ensinados ao longo do primeiro dia do minicurso. Inicia com a presentificação, apresentando o que será aprendido na aula. Depois, por meio da focalização, perpassa por cada um dos conteúdos temáticos que são abordados. Com a recontextualização, dá um exemplo de algo que os estudantes já perceberam ao longo do dia a dia. Na memória didática, retoma o que foi trabalhado e sugere o que será trabalhado no futuro.

Após a finalização da videoaula inicial do P2, na seção seguinte, apontaremos as diferenças de sua videoaula inicial para sua videoaula final.

3.3.2.2.3. Descrição das diferenças presentes entre as videoaulas do P2

Nesta subseção, o foco será na apresentação das diferenças da primeira videoaula para a segunda, ou seja, o que permaneceu de maneira igual ou similar será suprimido. A maior parte da videoaula continuou da mesma forma, como é o caso da capacidade de linguagem de ação, que continuou com a mesma descrição, conforme apresenta o quadro abaixo.

QUADRO 49 — Capacidade de linguagem de ação - Videoaula final - P2

Capacidade de Linguagem de Ação (Contexto de produção)	
Posição do Enunciador	De acordo com o MDG
Destinatário	De acordo com o MDG
Objetivo	De acordo com o MDG
Contexto físico	De acordo com o MDG
Momento de produção	De acordo com o MDG
Suporte de veiculação	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

Na capacidade de linguagem discursiva, o conteúdo temático continuou o mesmo, assim como os tipos de discurso (predominantemente discurso interativo) e tipos de sequências (predomínio explicativo). A única sugestão de alteração para o professor foi o plano geral. A partir das alterações do professor, o resultado ficou da seguinte forma:

QUADRO 50 — Plano Geral - Videoaula Final - P2

Plano geral	<p>Introdução / Contextualização / Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saudação para a turma (simulando uma aula presencial). - Apresentação do objetivo da aula. <p>Aprofundamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada de conteúdo trabalhado na última aula (desnaturalização). - Exemplo (dia do índio / dia dos povos indígenas). - Importância da lei 14402/22. - Palavras índio / povos indígenas. - Conceito de etnia. - Fotos exemplificando etnias e leis para a turma fictícia visualizar. <p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Breve retomada dos conteúdos trabalhados (desnaturalização, termo “índio”, representatividade dos povos indígenas, conceito de etnias, exemplo). - Agradecimentos. - Comentário sobre o próximo conteúdo. - Despedida.
--------------------	---

Fonte: Organização do Autor (2024)

Enquanto na videoaula inicial o professor trazia as metodologias que incentivavam a participação dos alunos após a conclusão, houve uma adequação dessa para a videoaula final. Logo no aprofundamento, o professor trouxe um enfoque maior na diferenciação entre as palavras "índio" e "povos indígenas". Suprime também o momento em que trazia uma interdisciplinaridade com a história quando dizia "descobrimento do Brasil". Depois de explicar o conceito de etnia, exhibe para a turma fotos exemplificando tanto as etnias quanto as leis para que a turma fictícia visualize; isso faz com que seja corrigido o problema com a conclusão, que possuía a imagem depois da síntese do que foi trabalhado.

Nos mecanismos textuais, presentes na capacidade de linguagem linguístico-discursiva, os organizadores textuais e a coesão nominal, embora utilizados de maneira não tão semelhante quanto a videoaula inicial (já que o professor utilizou uma fala espontânea), continuaram de acordo com o MDG. Uma divergência da videoaula inicial para a segunda foi a escolha das

palavras: o P2 continuou se adequando ao público-alvo, usando vocábulos do conteúdo temático, como sociologia, povos indígenas, etnias etc., mas, diferente da primeira videoaula, em que empregara a palavra "índio" incorretamente, nesta vez referiu-se aos povos indígenas apenas como "indígenas". Pressupomos, portanto, que os vocábulos tornaram-se mais adequados à proposta do professor nesta segunda videoaula.

QUADRO 51 — Mecanismos textuais - Videoaula Final - P2

Capacidade de Linguagem Linguístico-Discursiva (Mecanismos textuais)	
Escolha de palavras	De acordo com o MDG

Fonte: Organização do autor (2024)

Já quanto aos mecanismos enunciativos, também presentes na capacidade de linguagem linguístico-discursiva, as modalizações continuaram as mesmas apresentadas anteriormente, ou seja, lógica, apreciativa e pragmática, não contendo a modalização deôntica. As vozes também continuaram de acordo com o MDG. O que se distanciou do esperado foram os marcadores conversacionais, dos quais houve um aumento ainda maior dos marcadores de hesitação “é...” e dos marcadores mediais e finais “né”. Tal aumento nos fez questionar: será mesmo que o professor estaria errado por utilizar marcadores conversacionais comuns da fala espontânea, quando o edital pressupõe que seja simulada uma aula presencial (e esses marcadores fazem parte da aula presencial)? Como não houve alteração nos mecanismos enunciativos, não produzimos nenhum quadro.

Por fim, na capacidade de linguagem multissemiótica, houve alterações nas metodologias que instigam a participação, nos aspectos técnicos da gravação, na roupa do professor e no ambiente. Os elementos prosódicos continuaram bons, embora também tenha havido um uso excessivo de marcadores conversacionais mediais, finais e de hesitação. O quadro abaixo sintetiza essas mudanças:

QUADRO 52 — Capacidade de linguagem multissemiótica - Videoaula Final - P2

Capacidade de Linguagem multissemiótica

SOCIOLOGIA - P2

OBJETIVO: IDENTIFICAR E ANALISAR AS DEMANDAS E OS PROTAGONISMOS POLÍTICOS, SOCIAIS E CULTURAIS DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.

DESNATURALIZAÇÃO: ATO DE ESTRANHAR, PERCEBER ALGO DE FORA, DIFERENTE DO QUE SE CONHECE.

DIA DO ÍNDIO X DIA DOS POVOS INDÍGENAS

DECRETO-LEI 5540/43

LEI 14402/22 (JOËNIA WAPICHANA-RR)

POVOS INDÍGENAS X

- PLURAL
- DIVERSIDADE

IBGE 2010

- + 900 MIL INDÍGENAS
- 274 LÍNGUAS
- 305 ETNIAS

ETNIA: COLETIVO INDIVÍDUOS QUE RAIS EM COMM, RELIGIÃO, etc.

ATÉ ... MA

Fonte: Organização do autor (2024)

Prosódia	Roupa	Ambiente de gravação	Aspectos técnicos da gravação	Metodologias que instigam a participação
Não corrigiu	Alteração na roupa. De acordo com o MDG	Alteração no conteúdo escrito na lousa. De acordo com o MDG	Corrigiu. De acordo com o MDG	Alteração da imagem que foi utilizada. De acordo com o MDG

Fonte: Organização do Autor (2024)

A roupa, como pode ser percebida a partir da imagem acima, mudou de uma camiseta azul para uma camiseta xadrez em tons de roxo e branco. O ambiente de gravação mudou também, visto que o que estava escrito acerca do “descobrimento” do Brasil deixou de estar visível; foi adequado de acordo com o conteúdo, que também foi alterado. Os aspectos de

gravação passaram a estar adequados às prescrições do edital, pois a nova videoaula tinha menos de 1 GB. A imagem que foi utilizada para os alunos também mudou, alterando, conseqüentemente, parte¹⁴ da metodologia que instigava a participação dos alunos.

Embora não façam parte do quadro de análise do ISD, o professor também utilizou gestos didáticos comuns em uma aula, conforme foram ensinados no minicurso. No entanto, eles foram usados nas mesmas situações que na primeira videoaula e, portanto, não serão apresentados novamente aqui.

Após o envio da videoaula, assim como a P1, o P2 conquistou a nota máxima na avaliação do concurso no que se refere à nota da videoaula (40/40), ressaltando a possibilidade de ter se apropriado do gênero videoaula para concurso, em uma das hipóteses, ou ter atingido o nível que a banca avaliadora esperava dos participantes.

Na seção a seguir, produzimos uma discussão acerca dos resultados tanto da P1 quanto do P2.

3.3.3. Discussão dos resultados das videoaulas de P1 e P2

Em meio às turbulências do concurso público para professores do estado de São Paulo em 2023, ambos os professores P1 e P2 produziram o gênero videoaula para concurso público de forma plena, considerando que conquistaram a nota máxima na avaliação dessas produções. No entanto, mesmo com essa conquista, não podemos afirmar que eles se apropriaram plenamente, conforme a perspectiva vigotskiana que seguimos. A apropriação de um gênero está relacionada à Zona de Desenvolvimento Imediato, ou seja, à capacidade do indivíduo de atuar de forma independente, sem a ajuda de pessoas mais experientes. Durante o minicurso, os professores P1 e P2 tiveram a oportunidade de produzir suas videoaulas com base em exemplos e na interação com um dos instrutores, o que se insere na Zona de Desenvolvimento Proximal, já que é a potência do agir em interação com outros indivíduos. Portanto, iremos nos referir à “produção da videoaula” e não à “apropriação da videoaula” nesta discussão.

Seja independentemente ou com auxílio de outros, a pressão para garantir uma vaga gerou sentimentos negativos, como evidenciado pelas respostas do questionário inicial. A P1, por exemplo, expressou receio em produzir a videoaula em um curto espaço de tempo. Entretanto, é notável que o minicurso pode ter influenciado a percepção dos participantes em relação à pressão. Essa afirmação é corroborada pelas respostas do questionário final, tanto dos

¹⁴ No caso, utilizamos a palavra “parte” porque a proposta continuou sendo a mesma, a única mudança foi na imagem.

dezesseis participantes quanto dos dois professores analisados detalhadamente. A P1, após a conclusão do curso e o envio da videoaula, elogiou a organização e a preparação do minicurso, destacando a relevância das informações fornecidas pelos instrutores. O P2, por sua vez, mencionou que a abordagem interdisciplinar e a pesquisa aprofundada dos conteúdos superaram suas expectativas.

Ao compararmos os questionários inicial e final, observamos mudanças significativas nas percepções dos professores. Enquanto a maioria das respostas da P1 no questionário inicial estava na categoria "bom", no final ela relatou um domínio "muito bom" em diversas questões relacionadas às capacidades de linguagem. O mesmo se aplica ao P2, cujas respostas evoluíram de "regular" e "bom" para "muito bom". Pode ser que essas respostas influenciem a compreensão de que o curso tenha auxiliado os professores quanto ao seu objetivo.

Por ser um gênero de texto, as videoaulas são representadas por signos. Bronckart (2006) afirma que a apropriação desses signos possibilita a transformação do psiquismo, outrora comum e presente ao mundo animal, em um potencial pensamento autoacessível e ativo, diferenciando-nos dos demais seres. Assim, a apropriação de determinados signos, cristalizados por meio dos gêneros de texto, permite que transitemos por espaços e interações que seriam inviáveis sem essa apropriação. Nesse caso, o suposto meio para a produção de apenas uma videoaula produzida corretamente conforme as prescrições de um edital possibilita aos professores transitar para novas práticas docentes, conquistar uma vaga de emprego e obter estabilidade no ambiente educacional.

Os gêneros de textos são considerados como megainstrumentos por Schneuwly, ou seja, um “conjunto articulado de instrumentos que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo” (Schneuwly, 2011, p. 15). Assim sendo, esses instrumentos estão de acordo com a perspectiva vigotskiana, que defende que a essência do intelecto está neles (Vigotski, 2000b). Esses instrumentos têm como função conduzir e mediar a influência humana para um objeto (Vigotski, 2007). Os signos agem na linguagem como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga à de um instrumento no trabalho (Vigotski, 2007), ou seja, os signos medeiam os seus pensamentos e podem criar e mediar os significados do que estão pensando.

Essa construção dos significados, mediados pelos signos, ocorre de maneira cultural, ou seja, é por meio dos contextos socioculturais que se organizam em sistemas de representações coletivas que tendem à universalidade (Bronckart, 2022). Volochinov (2018) contribui para essa discussão quando afirma que os signos refletem e refratam a realidade em que estão inseridos, sendo capazes de distorcê-la, ser-lhe fiel, ou mesmo percebê-la de um ponto de vista; dessa forma, os signos estão diretamente ligados ao seu contexto de produção.

Bronckart baseia as influências de construção do contexto de produção de acordo com o filósofo Habermas (1987, apud Bronckart, 2022). Para o filósofo, três são os mundos formais que organizam o saber: objetivo, social e subjetivo. Apoiado no filósofo, Bronckart (1996) une o contexto de produção aos mundos formais, construindo dois conjuntos: físico e social e subjetivo. Ao longo das descrições do P1 e P2, é possível ver as influências que o contexto de produção exige dos professores ao produzir suas videoaulas para concurso público. Ambos os professores estão de acordo com o esperado e produzem de acordo com mundos físicos e sociais muito similares, já que ambos estão participando do mesmo contexto de produção.

Seja a P1 ou o P2, a posição do enunciador foi a de professora de língua portuguesa e professor de sociologia. Os destinatários foram os avaliadores da VUNESP. O objetivo era o de produzir um simulacro de uma aula presencial, para, com isso, serem avaliados em um concurso público. O contexto físico provavelmente se deu em um cômodo da casa dos participantes, com quadros — como uma lousa ou cartolinas — simbolizando uma aula. O momento de produção ocorreu dentro dos dois meses estipulados pelo edital. Por fim, o suporte de veiculação foi o próprio repositório de avaliação da VUNESP. Conforme os questionários, os dois professores haviam apontado que, em sua maioria, o domínio do contexto de produção estava “bom”, e, ambos, no questionário final, apontaram um domínio “muito bom”. A adequação ao contexto de produção (ou seja, as normas prescritas do edital) é fundamental para que o professor pudesse ter uma boa nota acerca da sua produção da videoaula.

Acerca da infraestrutura do texto (Bronckart, 2023), ou seja, sua organização, ambos os professores utilizaram do discurso interativo, ou seja, aquele que ocorre no presente e há implicação dos autores em sua produção. Esse ponto era imprescindível que ocorresse, dado que o edital propunha que os participantes simulassem uma aula presencial; as aulas presenciais costumam ter implicação do autor que está dizendo no tempo presente.

Novamente, ambos os professores P1 e P2 estavam de acordo com o conteúdo temático e com os temas contemporâneos transversais, seja por meio de análise publicitária ou por meio de reivindicação do multiculturalismo, representando os indígenas como atores sociais.

Referente às sequências, a P1 utilizou predominantemente a descritiva (Bronckart, 1999), que diz respeito a uma ordem hierárquica com uma fase de ancoragem (descrição do tema sinalizado), aspectualização (onde são descritos os diferentes aspectos do tema) e fase da ligação (em que os elementos são assimilados uns aos outros). Diferentemente da P1, o predomínio das sequências de P2 foi a explicativa, com uma constatação inicial, uma problematização, uma resolução e uma conclusão avaliativa.

Na produção de seu plano geral, ambos demonstraram uma certa dificuldade em sua produção de videoaulas iniciais. As prescrições do edital determinavam que as videoaulas fossem construídas levando em conta uma introdução, um aprofundamento e uma conclusão. Tais prescrições são determinadas a partir dos critérios de avaliação do edital, tanto na dimensão “Introdução/contextualização dos conteúdos, aprofundamento e conclusão da aula” quanto na dimensão “Gestão do tempo”. Na primeira delas, respectivamente, para adquirir a totalidade das notas, era preciso apresentar as ideias seguindo uma sequência lógica, com início, meio e fim, contemplando cada uma das etapas ditas anteriormente. O mesmo ocorre com a segunda dimensão, que preconiza uma boa gestão do tempo da aula, cumprindo o planejado, contemplando boa explicação e equilibrando entre as fases da aula (introdução/contextualização, aprofundamento e conclusão).

O problema que ambos os professores P1 e P2 encontraram foi na distinção entre o que era aprofundamento e conclusão. Nas duas videoaulas iniciais, os professores trouxeram conteúdos após a síntese do que já havia sido dito no aprofundamento. A P1 fez uma relação com o TCT, e o P2 demonstrou uma imagem com exemplos de indígenas. Outra lacuna percebida acerca da videoaula da P1 foi que ela não havia feito um fechamento da sua videoaula, ou seja, a primeira foi finalizada de maneira abrupta. Com base em Schiefelbein (2022, p. 45), o último estágio de uma videoaula (embora seja relativo às presentes no YouTube) consiste na despedida e no agradecimento à audiência. No caso de uma aula presencial, pode ser comum a utilização de um gesto didático de memória didática (Messias; Dolz, 2015) para retomar o que foi ensinado ao longo do dia em forma de síntese e a possibilidade de comentar, ao menos em palavras-chave, o que será ensinado na próxima aula.

Após as sugestões de alterações, ambos os professores, ao produzirem a segunda videoaula (final), se enquadraram mais nas prescrições do edital, deixando na conclusão somente a síntese do que foi abordado ao longo da videoaula e um espaço para o fechamento. O conteúdo que anteriormente acompanhava a conclusão foi movido para o aprofundamento em ambos os casos. Outro ponto em comum é que ambos os professores utilizaram o gesto didático de memória didática na conclusão da segunda videoaula.

Na videoaula inicial, especificamente sobre os mecanismos textuais, a P1 estava de acordo com o MDG nas escolhas de palavras e na coesão nominal; no entanto, apresentou problemas acerca das conexões e dos organizadores textuais. Diferentemente da P1, o P2 teve dificuldades com a escolha de palavras, mas a coesão nominal e os organizadores textuais estavam de acordo com o esperado.

O problema com os organizadores textuais da P1 se deu especificamente na utilização de “então” para agir como progressão temática, ou seja, em vez de usar “então” para concluir, a P1 utilizava essa conjunção como um gesto didático de focalização para começar a abordar um novo assunto. Todas as outras utilizações das conjunções estavam corretas, sendo somente essa que foi sugerido corrigir em uma nova videoaula. Outro ponto também elencado pelo professor que ministrou o curso foi a sugestão para que a professora utilizasse conjunções conclusivas ao final da sua videoaula para deixar evidente que estava no fim; a professora acatou todas as sugestões e na segunda videoaula não apresentou mais nenhum problema acerca disso.

Com o P2, as dificuldades foram nas escolhas das palavras, pois, embora em sua aula tenha trazido a diferença entre índios e indígenas, referiu-se aos indígenas como índios, o que vai de encontro ao que estava sendo ensinado. Foi sugerido que, em uma segunda videoaula, ele solucionasse esse problema, o que foi feito.

Nos mecanismos enunciativos, a P1 se adequou desde a videoaula inicial em todas as suas composições: marcadores conversacionais e vozes. Os marcadores conversacionais foram utilizados sem demasia e extravagância; no caso, não houve uma ênfase nos marcadores conversacionais mediais e finais, assim como não houve marcadores conversacionais de hesitação. Portanto, sua fala foi sempre clara, representando um dos outros critérios do edital acerca de “linguagem, tom de voz e expressões faciais / corporais”. Tal critério espera do professor uma linguagem clara, coerente e com variação, um tom de voz com entusiasmo, ritmo e modulação adequados, além de uma postura e gestos adequados, que sejam alternados de acordo com os momentos da aula.

As vozes da P1 foram, primeiramente, sua voz empírica, implicada, seguida por vozes sociais das instituições presentes nos anúncios publicitários e a simulação de vozes dos estudantes, como se fosse uma aula presencial.

Nas modelizações, a análise foi feita apenas para averiguar as possíveis avaliações que os professores fizeram ao longo da videoaula, no entanto, por não ter nada relacionado ao edital do concurso público, não consideramos imprescindível que houvesse sua inclusão. Dessa forma, a P1 apresentou trechos¹⁵ em que havia a presença de todas as quatro modalizações: deôntica, lógica, apreciativa e pragmática.

Diferentemente da P1, o P2 apresentou algumas dificuldades acerca dos marcadores conversacionais, o que abre espaço para discutirmos qual a forma esperada da oralidade no

¹⁵ Conforme a descrição das videoaulas na seção anterior e o anexo da transcrição da videoaula inicial e final.

edital. Ressaltamos, antes dessa discussão, tanto a questão feita na descrição da videoaula final do P2, em “será mesmo que o professor estaria errado por utilizar de marcadores conversacionais comuns da fala espontânea, quando o edital pressupõe que seja simulada uma aula presencial (e esses marcadores fazem parte da aula presencial)?”, quanto os critérios de avaliação da linguagem que o edital havia prescrito, ou seja, espera-se do professor uma linguagem clara, coerente e com variação, um tom de voz com entusiasmo, ritmo e modulação adequados, além de uma postura e gestos adequados, que sejam alternados de acordo com os momentos da aula.

Entre alongamentos de vogais e hesitações, seja por meio de “é...”, “e...” ou “que...”, o P2 apresentou uma frequência de 16 ocorrências em quase sete minutos da videoaula final. O mesmo ocorre com o marcador conversacional medial ou final “né”, que foi utilizado 33 vezes, ressaltando uma grande utilização desses marcadores. No entanto, essa mesma utilização desses marcadores está em paralelo com o que Dolz, Schneuwly e Haller (2011) afirmam que outros autores chamam de “escória” do oral. Evidenciamos a utilização de “outros autores”, pois tais posições não são as empregadas por Dolz, Schneuwly e Haller (2011): eles afirmam que só se considera uma visão de escória da fala quando o oral é comparado com uma outra fala já elaborada anteriormente, com sua concepção escrita (Marcuschi, 2010). Esta concepção escrita refere-se à fala oralizada, aquela que foi primeiramente produzida em torno da escrita para depois ser falada, ao contrário da fala espontânea, que utiliza muitos marcadores conversacionais, pois não pressupõe uma produção escrita anteriormente.

Em nossa construção do MDG, fomos bastante influenciados pelas discussões de Zani, Bueno e Dolz (2021), que ressaltam a produção da videoaula atrelada à produção de um vídeo que ocorre mediado por um texto que foi anteriormente escrito e que se materializa de forma oralizada. Isso porque as videoaulas a que os autores se referem não eram as de concurso público, mas sim, quaisquer que sejam as videoaulas (como, por exemplo, as do YouTube). No entanto, para a produção da videoaula para concurso, espera-se que essa videoaula seja uma representação de uma aula presencial; as aulas presenciais ocorrem por meio de falas espontâneas que utilizam diversos marcadores conversacionais, o que, nesse sentido, demonstra que a fala do P2 não está incorreta. Mesmo utilizando diversos marcadores hesitacionais, a expressão do P2 foi clara, coerente, com um bom tom de voz, ritmo e modulação adequados, o que fez com que ele não tivesse sua nota penalizada e mantivesse a nota máxima de 40 pontos nas videoaulas.

Além dos marcadores conversacionais, as vozes, outro elemento constitutivo dos mecanismos enunciativos, foram empregadas da maneira esperada ao edital pelo P2. Assim

sendo, o P2 usou sua voz empírica, implicando-se enquanto professor, além da utilização de vozes sociais, como as institucionalizadas, como a da lei, ou mesmo a da indígena que é política. Quanto às vozes dos personagens, ele simulou de maneira incrível a participação dos estudantes, dando a impressão de que eles realmente estavam ali juntos. Referente às modalizações, o P2 continuou apresentando a lógica, a apreciativa e a pragmática, conforme definidos os exemplos na descrição de sua videoaula.

Na última das capacidades de linguagem, a multissemiótica, a P1 apenas demonstrou breves truncamentos em sua videoaula inicial, que foram corrigidos na segunda videoaula; a roupa, sua relação com a gravação, o ambiente, os aspectos técnicos e as metodologias estavam todos de acordo com o edital.

Já o P2, teve sua prosódia influenciada pelos marcadores conversacionais mediais e finais, junto a marcadores de hesitação, influenciando na saúde dos ritmos de sua voz. No entanto, todos os outros pontos foram muito bem-feitos, com uma ótima entonação e boa qualidade da voz. A discussão acerca dos marcadores conversacionais foi realizada anteriormente, mas, no geral, com exceção do ritmo, os elementos prosódicos estavam bons.

Outro problema limitante, que poderia levar à desclassificação do vídeo, foi a videoaula do P2 ter mais de 1GB na sua produção inicial. Foi reiterado para ele que videoaulas acima do tamanho permitido seriam desclassificadas, e, na segunda produção, a videoaula estava em um tamanho menor, enquadrando-se no permitido. Outros pontos que mudaram, também presentes na capacidade de linguagem multissemiótica, foram as roupas (visto que provavelmente o professor mudou de um vídeo para o outro, diferente da P1), o ambiente de gravação (já que agora o professor também mudou o que estava na lousa, para se adequar ao plano geral) e as metodologias que instigasse a participação (mudou as imagens que estava apresentando aos alunos).

A questão de os professores já terem produzido uma videoaula inicial muito bem elaborada foi algo que, a princípio, nos deixou preocupados: eles já sabiam produzir o gênero? No entanto, precisamos ter consciência de que a produção inicial não ocorreu junto com o questionário inicial, mas sim com o questionário final, após o término do curso. Por termos julgado que seria muito difícil uma produção inicial de videoaula, dadas as necessidades da produção técnica do gênero, solicitamos que fossem enviadas apenas ao final do curso. Isso interferiu na qualidade das produções iniciais, resultando em videoaulas muito bem elaboradas logo na primeira produção.

Encerrada a apresentação dos resultados de nossas análises, no próximo capítulo, faremos as nossas Considerações Finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentaremos nestas considerações finais, primeiramente, uma síntese do que foi pesquisado, contendo os objetivos e os resultados relacionados a cada um dos objetivos. Em seguida, destacamos as semelhanças entre nossa dissertação e as do Estado da Arte, seguidas pelas limitações que surgiram ao longo de nossa produção. Ao final, elencamos perguntas que podem ser respondidas em novas pesquisas, além das contribuições da pesquisa ao autor.

Iniciando pela síntese desta dissertação, focamos no objetivo central de investigar o processo de didatização de videoaulas para concursos e a possível apropriação dessas pelos professores que participaram de um minicurso sobre o gênero. Dessa forma, para que atingíssemos esse objetivo, outros três específicos foram construídos: o primeiro (1º), analisar um edital de concurso e videoaulas no Youtube para a elaboração de uma modelização didática do gênero para concurso público; o segundo (2º), examinar a sequência didática, produzida após a modelização didática, a partir da perspectiva dos participantes; por fim, o terceiro (3º), estudar as produções de videoaulas, feitas pelos participantes de um minicurso em que se aplicou a sequência didática, para depreender as capacidades de linguagem mobilizadas.

Com o intuito de atingir o primeiro objetivo específico, foram realizadas três ações: (a) descrição do edital e (b) análise de videoaulas do Youtube, de forma que, a partir dessas duas ações, fosse construída uma terceira, (c) produção do modelo didático do gênero videoaula para concurso público. Segundo De Pietro e Schneuwly (2014), é a partir do MDG que as características de um gênero de texto são definidas para depois serem ensinadas; o modelo didático faz parte, portanto, da engenharia didática (Dolz, 2016), nossa metodologia de produção de dados.

A primeira das ações estipuladas no parágrafo anterior, (a) descrição do edital, ocorreu mediante análise das prescrições acerca da produção das videoaulas estipuladas pelo edital (São Paulo, 2023a; 2023b). Nos três capítulos analisados — 9, 10 e 11 — e no anexo VI foram prescritas as características que eram esperadas do professor ao longo da produção do gênero.

Após a descrição do edital, continuamos para a segunda ação: análise das videoaulas do YouTube. Nesta ação, buscamos por descritores relativos a videoaulas e concurso do estado de São Paulo: encontramos quatro videoaulas. Essas quatro videoaulas foram analisadas de acordo com o quadro do ISD e de alguns dos gestos didáticos, sendo averiguados quais eram o contexto de produção, a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e a multissemiose do quadro do ISD (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017; Bronckart, 1996; 2022; 2023; Dolz, 2015), além de alguns gestos didáticos comuns aos professores —

presentificação, regulação, recontextualização e memória didática (Silva, 2013; Zani, 2018; Messias; Dolz, 2015).

Com as análises realizadas em (a) e (b), pudemos então avançar para a construção do modelo didático do gênero videoaula para concurso público. Dentre os resultados do MDG, iniciando pela capacidade de ação das videoaulas, os enunciadores foram os professores da educação básica, que visaram criar um simulacro de aula a ser avaliado pela banca da VUNESP. Para Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), essa capacidade de ação está, portanto, relacionada à possibilidade de se adaptar às ações de linguagem em suas diversas exigências do seu meio social.

Outra capacidade de linguagem apontada no MDG foi a capacidade discursiva, que diz respeito à retomada dos discursos dos outros, interação com eles, assim como a identificação dos segmentos de textos presentes em um agir (Dolz; Pasquier; Bronckart, 2017). Inseridas a esta capacidade discursiva, as videoaulas deveriam seguir, como conteúdo temático, as habilidades obrigatórias e os temas contemporâneos estipulados no edital. Seu plano geral foi estruturado em três etapas: (1) introdução/contextualização/objetivo da aula; (2) aprofundamento; e (3) conclusão. Predominantemente, o discurso foi interativo, com sequências que poderiam variar entre explicativas, descritivas e injuntivas.

Em continuação com as capacidades de linguagem, na capacidade linguístico-discursiva, que representa os conjuntos de operações implicadas nas produções de linguagem, a escolha vocabular ocorreu de forma específica para cada disciplina, enquanto na coesão nominal envolveu a referenciação correta por meio de anáforas. Por outro lado, nos organizadores textuais, os professores frequentemente incluíam conectivos explicativos e aditivos. Relativos aos mecanismos enunciativos, os marcadores conversacionais deveriam ser usados com moderação para preservar a prosódia e a coerência. A voz empírica era a do professor, mas foram utilizadas, também, a voz social de instituições que conferiram credibilidade, assim como a voz de personagens com a proposta de simular os estudantes na aula. As modalizações, embora não exploradas nas sequências didáticas, foram consideradas na análise das videoaulas.

Por fim, temos a capacidade multissemiótica, referente aos aspectos não verbais (Dolz, 2015; Jacob; Bueno, 2020). No MDG, propomos que a prosódia, pertencente como uma dessas multissemioses, fosse enfatizada com a expectativa de que os professores utilizassem um ritmo e entonação apropriados. Na relação dos professores com a gravação, era esperado que eles aparecessem com roupas neutras e gravassem em um ambiente que poderia ser sua casa. As

videoaulas deveriam ser gravadas horizontalmente, com boa iluminação e som, tendo entre cinco e sete minutos de duração e tamanho de arquivo inferior a 1 GB.

Para atingir o segundo objetivo específico de examinar a sequência didática a partir da perspectiva dos estudantes, foram realizadas três ações: (a) descrição do minicurso, (b) questionário inicial e (c) questionário final. Em (a) descrição do minicurso, foram apresentados os conteúdos didatizados ao longo dos três dias. O (b) questionário inicial, disponibilizado no início do minicurso, forneceu informações sobre os participantes, permitindo a análise de suas percepções iniciais sobre as videoaulas em cinco domínios, com a maioria de suas respostas indicando que possuíam um domínio regular ou bom. No fim deste questionário, os sentimentos dos participantes sobre a produção de uma videoaula para concurso, de acordo com suas próprias perspectivas, foram, em sua maioria, negativos, predominando uma ansiedade ao ter de produzi-la. No questionário final, as respostas foram comparadas às iniciais, indicando um avanço na compreensão das características do gênero, com a maioria dos participantes relatando agora um domínio muito bom. Além disso, em contrapartida ao questionário inicial, os sentimentos positivos, de acordo com as perspectivas dos participantes, foram a maioria no questionário final, sugerindo que a experiência contribuiu para aumentar a confiança dos participantes na produção das videoaulas.

O terceiro e último objetivo específico diz respeito a estudar as produções de videoaulas para depreender as quatro capacidades de linguagem mobilizadas: de ação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemiótica. Essas capacidades foram apresentadas em um quadro síntese das videoaulas iniciais e finais dos cinco participantes que enviaram duas videoaulas; todos eles obtiveram nota máxima no concurso. Houve, também, uma análise detalhada que se concentrou nos dois professores — P1 e P2 — que responderam aos dois questionários e enviaram as duas videoaulas. Na videoaula inicial, P1 apresentou problemas no plano geral e na utilização de organizadores textuais, mas corrigiu essas falhas na videoaula final, alcançando a nota máxima. P2, por sua vez, também enfrentou dificuldades no plano geral, na escolha de palavras e aspectos técnicos, além da alta frequência de marcadores conversacionais que influenciaram sua prosódia. No entanto, resolveu a maioria dos problemas na videoaula final, embora tenha mantido a alta frequência dos marcadores. Mesmo com essa exceção, sua videoaula atendeu às exigências do edital, resultando também em uma nota máxima na avaliação prática.

Todos os três objetivos específicos, apresentados anteriormente, garantiram que o objetivo central de “investigar o processo de didatização de videoaulas para concurso e a apropriação destas pelos professores que participaram de um minicurso sobre esse gênero”

pudesse ser cumprido. O processo de didatização, portanto, ocorreu por meio do modelo didático construído no objetivo específico 1 e aplicado no minicurso descrito pela primeira ação do objetivo específico 2. A compreensão do gênero foi constatada pelas respostas de acordo com as perspectivas dos professores no questionário final e pelas capacidades de linguagem depreendidas pelos professores que conquistaram a nota máxima no concurso público.

A partir desses resultados, é possível afirmar que a produção dessa dissertação contribuiu para as pesquisas acerca de videoaulas e formação de professores, bem como, ainda mais especificamente, de videoaulas e concursos públicos. Como apontado por nosso estado da arte na introdução, não encontramos nenhuma pesquisa que tratasse da relação com as videoaulas e concursos públicos, o que torna esta pesquisa inédita na área. Ainda relativo ao estado da arte, quando buscamos por outros dois descritores, “videoaulas” e “formação de professores”, encontramos seis dissertações: uma delas de mestrado acadêmico e as outras cinco de mestrado profissional. Não encontramos nenhuma tese que pesquisasse o tema relacionado aos descritores. Com o propósito de elencar o que vinha sendo pesquisado na área, catalogamos os temas trabalhados nessas seis dissertações, sendo eles: educação inclusiva, transposição de aula para videoaula, aportes didático-pedagógicos para a preparação de videoaulas, guia para profissionais de educação física, ensino de inglês e aberturas para formação de professores nas videoaulas. No nosso caso, aproximamo-nos mais dos temas de transposição, preparação e ensino (embora não seja de inglês).

Nas considerações finais dessas seis obras dos autores selecionados no estado da arte, houve algumas categorias que novamente se assemelharam ao nosso trabalho: os autores apresentaram elementos do trabalho ou formação docente; os atores do trabalho docente (seja professor ou aluno); a videoaula como objeto e suas características como gênero de texto; as videoaulas e suas relações com outras tecnologias e a produção de videoaulas. Poderíamos relacionar nosso trabalho com todas essas categorias.

Quando procuramos auxiliar no preparo de professores para serem avaliados em concurso público, estamos apresentando elementos do trabalho e da formação docente, implicando esses atores. Não obstante, quando propomos um modelo didático e uma sequência didática do gênero videoaula para concurso público, estamos visualizando as características das videoaulas enquanto gênero de texto, bem como ressaltando a sua produção. Por fim, quando analisamos as capacidades multissemióticas da videoaula, relacionamos a videoaula com outras tecnologias (como, por exemplo, o uso do celular).

Algumas ações foram similares tanto em nossa dissertação como no Estado da Arte, como é o caso de Schiefelbein (2022), que propõe estágios para a produção de videoaulas,

análogos ao nosso plano geral presente no MDG. Assim como Schiefelbein, Priuli (2017) propõe ações semelhantes: o autor produz um curso de extensão para a transposição de roteiros até as videoaulas, evidenciando sua preocupação com a construção de videoaulas, que, inclusive, são produzidas ao final do curso de extensão. Por fim, outra ação que pode ser relacionada ao nosso trabalho foi a de Silva Junior (2017), quando observa videoaulas para apontar os aspectos cinematográficos constituídos por, segundo o autor, a qualidade de vídeo, áudio, cenário e duração, todos eles sendo próximos aos apontamentos das características ensináveis da multissemiose, presentes no nosso MDG. Além dos aspectos cinematográficos, Silva Junior (2017) propõe também os aspectos didático-pedagógicos, consistindo em contextualização, apresentação dos objetivos, exemplificações, redundâncias, interação com o material didático e revisão do conteúdo, todos eles se assemelhando aos gestos didáticos (Silva, 2013; Zani, 2018; Messias; Dolz, 2015) que propomos para auxiliar os professores em suas produções.

Outra consideração que podemos apontar acerca do estado da arte é o fato de ainda não haver pesquisas de mestrado ou doutorado acerca da videoaula sob a ótica do ISD. Assim, buscamos com essa pesquisa contribuir para novas investigações que relacionem o quadro teórico-metodológico do ISD com o gênero de texto. Pretendemos, também, além de contribuir para as novas investigações, auxiliar tanto em futuras pesquisas na área, na possibilidade de novos concursos, ou mesmo na videoaula enquanto gênero de texto oral, quanto auxiliar professores em formação que desejam conhecer mais sobre as características desse gênero voltado para concursos públicos.

Entretanto, apesar dos avanços que nossa pesquisa pôde trazer para as discussões sobre o tema e para a área de Educação, conforme apresentados anteriormente no Estado da Arte, ela também apresentou limitações. A primeira delas foi a escassez de videoaulas disponíveis no YouTube acerca do concurso do estado de São Paulo, com apenas quatro exemplos, o que fragilizou a ampliação do modelo didático do gênero. Embora tenhamos construído nosso trabalho com base nas prescrições do edital, reconhecemos que um número maior de videoaulas de exemplo poderia contribuir para um modelo didático de gênero ainda mais alinhado com o que é socialmente requerido.

Outra limitação foi quanto ao número de participantes no minicurso (sequência didática). Como apontado na metodologia, o número de participantes no questionário inicial foi de 39 participantes, diminuindo em 14 o número de participantes que produziram uma videoaula, dos quais cinco com duas videoaulas, e apenas dois participantes que responderam

os dois questionários e produziram as duas videoaulas. Pode ser que, apenas como hipótese, os professores participaram, produziram suas videoaulas, mas não nos enviaram para a análise.

Mesmo que o curso tenha sido aberto a novos participantes após os primeiros dias, o que pode ter influenciado a relação entre os respondentes do questionário inicial e final, tal abertura permitiu que ampliássemos o número de professores participantes e ajudássemos ainda mais pessoas a se prepararem para o concurso público. Dessa forma, buscamos contribuir com a produção de um dos diversos gêneros orais que passam a ser cada vez mais relevantes no trabalho do professor, especialmente no contexto de preparação para concursos.

O contexto em que estamos empregados, seja ele de concurso públicos ou de videoaulas, abre espaço para novos questionamentos que se articulam com a nossa pesquisa e podem ser utilizados para novas investigações: como as videoaulas são construídas em outro contexto (não sendo necessariamente para concurso público)? Qual outro gênero de texto oral pode ser trabalhado para contribuir para o trabalho docente e/ou para a formação de professores? De quais outras formas os professores podem ser formados para concurso público além das videoaulas? São muitas as perguntas que a pesquisa suscita sobretudo porque vivemos em um período histórico em que há um sistema que parece dificultar cada vez mais a vida do professor, não reconhecendo (ou talvez por conhecer muito bem!) a sua importância para os avanços sociais.

Apesar de o sistema político-econômico ainda ser guiado pelo neoliberalismo e impor constantemente obstáculos para o desenvolvimento profissional dos professores, a educação, sobretudo a partir de um quadro teórico que valoriza a interação social e a apropriação sociosemiótica – como os preceitos do ISD de Bronckart e do Interacionismo Social de Vigotski – permite fornecer aos professores os instrumentos para vencerem esses obstáculos. Foi o que ocorreu com aqueles professores que, após participarem do minicurso, alcançaram a nota máxima na avaliação da videoaula do concurso. Pode ter sido o que não aconteceu com a maioria dos professores e das pessoas que não têm acesso a situações em que podem se apropriar de gêneros de textos que podem lhes abrir portas em suas vidas profissionais. A ausência de acesso a uma formação adequada – seja inicial ou continuada – pode ter prejudicado boa parte dos professores que participaram do concurso. Nesse sentido, ressalta-se a importância desta pesquisa como pesquisa-ação, ao oferecer uma formação que, além de teorizar, propicia um ambiente para que os professores se instrumentalizem em um gênero de texto que contribui para uma vaga de emprego concursada.

Encerramos o texto, saindo do nós, enquanto uma voz que reúne o coletivo (orientando, orientador, grupo de pesquisa) que pode construir esse trabalho, para voltar ao eu. Embora não

tenha respondido às perguntas anteriores e as tenha deixado para novas pesquisas, produzir esta dissertação foi um processo muito enriquecedor para mim, enquanto professor-pesquisador, pois pude perceber um desenvolvimento acerca da apropriação das bases teórico-metodológicas do ISD, assim como da engenharia didática proposta pelas didáticas das línguas genebrinas. Poder auxiliar outros professores em sua formação foi, a princípio, um passo que me deixou nervoso; no entanto, dada a dedicação ao material que estava sendo construído, desenvolvi uma confiança que se transformou ao longo do processo. Assim como os professores participantes da pesquisa, tive a oportunidade de, enquanto professor da educação básica, aprender a me portar em situações orais comuns à sala de aula, principalmente em relação à prosódia e aos marcadores conversacionais. Aprendi, também, tanto alguns dos diversos gestos didáticos quanto as capacidades de linguagem para o trabalho docente na produção de uma aula, os quais certamente me auxiliarão no futuro. Finalizo esta dissertação com a reflexão de que, enquanto pesquisa-ação, ela não se limitou aos muros acadêmicos, já que também auxiliou outros professores a alcançarem a nota máxima em uma das etapas de um concurso público.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). **Censo Ead.BR 2018**. InterSaberes, Curitiba, 2019.
- ABREU-TARDELLI, L. S.; CARDOSO, F. O. F.; CASTELLAN, J. O questionário autoavaliativo como instrumento para reavaliar uma sequência didática do gênero apresentação oral. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 168–190, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p168-190.
- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 175-196.
- ALBUQUERQUE, R.; SILVA, A. C. A. A Manifestação Estilística na Entrevista de Emprego como Atributo da Competência Metagenérica. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 93–106, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p93.
- APINAGÉ, M. D. B. S.; LEITE, J. D.; SANTOS, J. S. Oralidade e Produção Textual na Perspectiva de Avaliadores do Livro Didático: Ótica da AD Pecheuxiana. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 37–51, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p37.
- ARAÚJO, F. S.; SUASSUNA, L. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. **Letras**, [S. l.], p. 97–112, 2022. DOI: 10.5902/2176148538796.
- ARAÚJO, F. B. S.; SUASSUNA, L. A oralidade nos documentos curriculares de língua portuguesa do ensino médio no estado de Pernambuco: uma análise documental do período 2008-2018. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 240–265, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p240-265.
- AZEVEDO, I. C. M. A Argumentação Oral em Gênero de Divulgação Científica: análise intersemiótica de materiais multimodais. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 66–79, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p66.
- BARBOSA, G. O.; MAGALHÃES, T. G. As Configurações do Gênero Tutorial em Vídeo na Formação de Professores de Língua Portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 144–160, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p144.
- BATISTA JUNIOR, J. R. L.; PEIXOTO, G. V. Oralidade, argumentação e tecnologias digitais no projeto polêmicas em debate. **EntreLetras**, v. 14, n. 1, p. 111–131, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p111-131.
- BILRO, F. K. S.; BARBOSA, M. L. F. F.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Gêneros orais, livro didático e educação de pessoas jovens adultas e idosas: mapeando cenários de didatização. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 3, p. 1477-1499, 2021.
- BILRO, F. K.; BARBOSA, M. L. F. F.; COSTA-MACIEL, D. A. G.; SILVA, H. I.; STORTO, L. J. Entrevista em manuais de educação de jovens, adultos e idosos: um gênero

textual para ensinar a oralidade. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 324–330, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p291-313.

BRAGIATTO, G.; BUENO, L. Gêneros Oraís na Educação a Distância Conforme Professores e Estudantes de uma Universidade Comunitária no Interior de São Paulo. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 80–92, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p80.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Panorama dos gêneros do discurso constitutivos do métier docente e proposta de didatização de um gênero oral. *EntreLetras*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 6–23, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p6-23.

BRITO, V. S. F.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Podcast Na Sala De Aula: escutando docentes que atuam na educação de pessoas jovens, adultas e idosas. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 134–143, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p134.

BRONCKART, J-P. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionism socio-discursif**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica**. Organização de Lousada, Bueno e Guimarães. Tradução de Lousada, Bueno e Guimarães [et al]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Fábio Delano Vidal Carneiro. 2ª ed., Fortaleza: Parole et vie, 2023.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 11, n. 1, 2009

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. . Instrumentos para o trabalho docente: a produção de SDs no curso de pedagogia. **Raído - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 292–321, 2022a. DOI: 10.30612/raido.v16i40.16388.

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1500–1524, 2022b. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.1936.

BUENO, L; JACOB, A; BRAGIATTO, G. A.; ZANI, J. B. A videoaula e a compreensão ativa do aluno: o projeto e o diário de escuta. **Entreletras**, Araguaína, v. 14, n. 1, p. 53-76, 2023. DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p53-76.

BULEA-BRONCKART, E., BRONCKART, J-P. Les conditions d’exploitation de l’analyse des pratiques pour la formation des enseignants. In: **Linguarum arena**, 2010, vol. 1, n° 1, p. 43–60.

COLOGNESI, S.; DESCHEPPER, C. Effective practices for teaching oral language through genres and an instructional program that incorporates them. **Revista da Abralín**, v. 20, n. 3, p. 1453-1476, 2021.

CONFORTE, A. N.; DOLZ, J. A letra de canção como componente de um complexo semiótico: alguns pressupostos teóricos e uma proposta didática. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 92–110, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p92-110.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**, 2. Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino? In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, 2016.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. A aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, n. 28, p. 1-19, 2017.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura**, v. 22, n.52, 2020.

DOLZ, J. **Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa)**. 12 de agosto de 2015. Disponível em: <https://youtu.be/Gps1x4tmFwk?si=ACy1iEJq44XmVRoX>. Acesso em: 14 de janeiro de 2023.

DOLZ-MESTRE, J.; MONFERRER-PALMER, A. Modelización Didáctica Del Género De Texto Multimodal Videotutorial Para La Enseñanza De Lenguas: estudio preliminar. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 107–118, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p107.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996. DOI: 10.1590/S1678-51771996000100002

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores associados, 2004.

FEITOZA, C. J. A. **Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia**. 2012 (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

FERREIRA-SANTOS, T. J. Textos orais, emoções e a construção do pensamento científico: diálogo entre o interacionismo sociodiscursivo e a neurociência. **Revista da Abralín**, v. 20, n.3, p. 1571-1594, 2021.

FONSECA, W. P. **Uma proposta de itinerário para a formação de professores: o gênero vídeos educativos como um instrumento de trabalho**. Dissertação (mestrado em Letras), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 2023.

FORTE-FERREIRA, E. C.; SOARES, J. G.; LIMA-NETO, V. A influência de elementos cinésicos no gênero debate político: aspectos da multimodalidade na argumentação. **Revista da Abralín**, v. 20, n.3, p. 1550-1570, 2021.

FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, V. Turnos conversacionais e sobreposição de vozes: uma proposta de ensino para trabalho com oralidade em sala de aula. **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 119-133, 2023.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA, G. Vunesp rejeita 90% dos recursos contra videoaula no concurso para professor. **Repórter diário**. Santo André, SP, 05 de dezembro de 2023. Disponível em: <https://www.reporterdiario.com.br/noticia/3356933/vunesp-rejeita-90-dos-recursos-contravideoaula-no-concurso-para-professor/>. Acesso em: 20/02/23

GUIMARÃES, A. M. M.; DOLZ, J.; LOUSADA, E. G. Gêneros textuais orais e práticas investigativas: confluências teóricas e didáticas. **Revista da Abralín**, v. 20, n. 3, p. 1448-1452, 2021.

JACOB, A. E.; BUENO, L. A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 87–103, 2020a. DOI: 10.4013/cld.2020.181.05.

JACOB, A. E.; BUENO, L. O modelo didático do gênero debate eleitoral. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, 2020b.

JACOB, A. E.; BUENO, L. Sequências didáticas do gênero debate eleitoral e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [S.l.], n. 16, p. 68 - 94, 2021a. ISSN 2525-4529.

JACOB, A. E.; BUENO, L. Sequências didáticas do debate eleitoral em análise: a dupla implementação e a construção de dispositivos didáticos de gêneros textuais. **Raído**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 335–350, 2021b. DOI:10.30612/raido.v15i37.12849.

KAWAI, B.; MASUTTI, V. Concurso para professor de SP revolta candidatos ao eliminá-los sem justificativa na etapa prática. **R7**. São Paulo, 27 de outubro de 2023. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/concurso-para-professor-da-rede-estadual-de-sp-elimina-candidatos-sem-dar-nota-27102023>. Acesso em 20/02/23

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

LEAL, A. A. Letramento multimodal e ensino de leitura a partir de gêneros: um caminho para a compreensão da multimodalidade. In: GRAÇA, L.; GONÇALVES, M.; BUENO, L.; LOUSADA, E. **Da didática de língua(s) ao seu ensino - Estudos de homenagem ao professora Joaquim Dolz**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

LEAL, T. F. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, p. 26-51, 2022.

LIMA, G.; CORDEIRO, L. R.; LIMA, L. B. A. Superando os obstáculos na comunicação oral da iniciação científica: uma experiência no âmbito de um minicurso. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 148–167, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p148-167.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir apresentados nos textos. In: **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Organização de Guimarães, Machado e Coutinho. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LOUSADA, E. G. O Papel do gênero “entrevista de autoconfrontação” na formação de professores iniciantes. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 191–212, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p191-212.

LURIA, A. R. Vigotskii. IN: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª ed., São Paulo: Ícone, 2010.

MACEDO, M. L. **O ensino de bocha como ferramenta de inclusão social: videoaulas para práxis de profissionais de educação física**. Dissertação (Mestrado profissional em diversidade e inclusão), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2017.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, v. 10, n. 3, p. 619–633, dez. 2010.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. G. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas - Revista de estudos linguísticos**, v.26, n.1, 2022.

MALABARBA, T.; DE SOUZA, K. I'll tell you a secret: socialization into oral social practices in elementary school wholegroup interaction. **Revista da Abralin**, v. 20, n.3, p. 1595-1619, 2021.

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

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L. A. Hesitação. In: JUBRAN, C. P. (org.) **Gramática do português culto falado no Brasil, v. 1 - A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2019a.

MARCUSCHI, L. A. Repetição. In: JUBRAN, C. P. (org.) **Gramática do português culto falado no Brasil, v. 1 - A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2019b.

MARQUES, C. Práticas de oralidade no ensino: do texto ao contexto. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 132–147, 2023a. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p132-147.

MARQUES, C. M. G. H. C. Oralidade nos Documentos de Referência Curricular. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 11–22, 2023b. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p11

MELO, C. T. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. 1ª ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 75-93.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, 2015.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na educação a distância na idade média. IN: SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MORETTO, M. Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho em sala de aula. Tese (Doutorado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2014.

MOURA, F. S.; BUENO, L. Um modelo didático do gênero curiosidade científica para o 1º ano do ensino fundamental. In: Willian Douglas Guilherme. (Org.). **Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira**, 1ed.: Atena Editora, 2019, v. 6, p. 319-330.

MUSSIO, S. C. Do presencial ao digital: um diálogo com o gênero videoaula youtubiano de escrita científica. **Fronteiras - estudos midiáticos**, v. 18, n. 3, 2016a.

MUSSIO, S. C. **Videoaulas de escrita/redação científica na internet: um estudo bakhtiniano**. Tese (doutorado em linguística e língua portuguesa). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, 2016b.

NASCIMENTO, A. N.; ARAÚJO, D. L. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a proposta curricular do estado da Paraíba: (des)continuidades conceituais do eixo oralidade no ensino fundamental. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 266–290, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p266-290.

NASCIMENTO, M. F. F.; MORETTO, M. Os gêneros orais no livro de Língua Portuguesa: uma análise da coleção “se liga na língua”. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 23-36, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p23

NONATO, S. Elementos para uma pedagogia da oralidade na escola. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 77–91, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p77-91.

PAULO, P. R. N. F. **Produção de vídeoaulas como materiais didáticos inclusivos para professores de química do ensino médio**. Dissertação (Mestrado profissional em ensino de ciências da natureza), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2017.

PATRIARCA, P. Justiça determina retirada da etapa prática de 'videoaula' em concurso para professor da rede estadual de SP com mais de 200 mil candidatos. **G1**, São Paulo, 19 de dezembro de 2023a. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/12/19/justica-determina-retirada-da-etapa-pratica-de-videoaula-em-concurso-para-professor-da-rede-estadual-com-mais-de-200-mil-candidatos-em-sp.ghtml>. Acesso em 20/02/23.

PATRIARCA, P. Justiça de SP revoga liminar que determinava retirada da etapa 'videoaula' em concurso para professor estadual. **G1**, São Paulo, 20 de dezembro de 2023b. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/12/20/justica-de-sp-revoga-liminar-que-determinava-retirada-da-etapa-videoaula-em-concurso-para-professor-estadual.ghtml>. Acesso em 20/02/23

PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. Trabalho docente com vídeoaulas em ead: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, v. 37, n.1, 2021.

PEREIRA, L. A.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na Didática da Escrita. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.) **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

PRIULI, R. M. **Uma aula na cabeça, uma câmera na mão: transposição para videoaula na formação de professores na perspectiva da complexidade**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2017.

RANIERI, T.; CORDEIRO, L. R. Uma Análise do Tratamento da Oralidade e do Gênero Exposição Oral no Livro Didático de Língua Portuguesa dos Anos Finais (PNLD 2020). **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 52–65, 2023. DOI: 10.5433/2237-4876.2023v26n1p52.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de**

viagem. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROGALSKY, R. K. **Formação de professores de matemática: contribuições das videoaulas veiculadas pela rede municipal de ensino de Curitiba.** Dissertação (Mestrado profissional em ensino de Ciências e Matemática), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 6, p. 37-50, dez. 2006

SÃO PAULO (Estado). **Editais de abertura de inscrições (Concurso Público) Nº 01/2023.** DOE de 17/10/2022, São Paulo, 2023a.

SÃO PAULO (Estado). **Editais de retificação do edital de abertura de inscrições (Concurso Público) Nº 01/2023.** DOE de 18/10/2022, São Paulo, 2023b.

SÃO PAULO (Estado). **Editais de abertura de inscrições (Processo seletivo simplificado para contratação temporária de docentes para atuação anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio 2025).** DOE de 05/06/2024, São Paulo, 2024.

SCHIEFELBEIN, L. R. **Do it yourself (DIY) videolessons: proposta de material digital para orientar o design de videoaulas para o ensino de inglês como língua adicional.** Dissertação (Mestrado profissional em tecnologias educacionais em rede), Santa Maria, 2022.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l’enseignant: un essai didactique. **Repères**, n. 22, 19- 38, 2000.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G.; DOLZ, J. À la recherche de l’objet enseigné: une démarche multifocale. In: LENOIR (Org). *Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques.* **Revue: Les dossiers des Sciences de l’Éducation.** Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 2005.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Ed.). *Des objets enseignés en classe de français.* **Rennes: Presses universitaires de Rennes**, p. 29- 43, 2009.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SILVA, A. A.; FONSECA, C. A.; VIEIRA, D. S.; OLIVEIRA, D. A. J.; FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G.; LIMA-NETO, V. Oralidade e formação profissional docente: configurações do gênero oral prova didática. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 24–52, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p24-52.

SILVA, C. M. R. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013.

SILVA JÚNIOR, G. N. **Contribuições didático-pedagógicas na produção de videoaulas: um olhar sobre a dinâmica do processo de ensino**. Dissertação (Mestrado profissional em tecnologia e gestão da educação a distância), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, 2017.

SOUZA, E. G. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 3, p. 1525-1549, 2021.

SOUZA, J. T.; LEAL, T. F. Análise de documentos curriculares de pernambuco e oralidade nos anos iniciais do ensino fundamental. **EntreLetras**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 213–239, 2023. DOI: 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p213-239.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

UNIVESP. **Edital de abertura N.º 06/2022**. DOE de 22/12/2022, São Paulo, 2022.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4ª ed. São Paulo. Humanitas Publicações, FFLCH/USP, (Projetos Paralelos, v.1), p.81 a 101, 1999.

VAN DOREN, S. D. M. **O ethos do professor em videoaulas: o caso da língua inglesa**. Dissertação (mestrado em linguística), Universidade de Franca, Franca, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. Manuscritos de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n.71, p. 21-44, 2000b.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. Tradução de Priscila Marques. Organização de Gisele Toassa e Priscila Marques. 1. ed. São Paulo: Hogrefe, 2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VUILLET, Y.; MABILLARD, J-P.; COUCHEPIN, C. T.; DOLZ, J. Dédoublement du genre et opérations de fictionnalisation : faire “comme si c’était vrai” , ou divers visages de l’altération didactique. **Education & Didactique**, v. 6, n. 2, p. 89-102, 2012.

ZANI, J. B. **O ensino da linguagem oral: para uma modelização do gênero jornalístico “grande reportagem”**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas**. Tese (Doutorado em educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. **Revista Linha D'Água**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 91-115, 2020.

ANEXO I - Transcrição das videoaulas para modelo didático

TRANSCRIÇÃO VIDEOAULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

https://www.youtube.com/watch?v=uEqTQv-grhQ&t=66s&ab_channel=Rog%C3%A9rioFerreira

olá... TURma... na aula de hoje... nós vamos... compreender... e entender... qual que é a diferença entre esporte... e Jogo::... ((aponta para as palavras já escritas na lousa, “diferença entre esporte e jogo”))... vamos lá... primeiramente gente o esporte ele tem uma característica peculiar... - qual que é essa característica? - existem REgras... e essas REgras... nunca são... mudadas - não que o jogo não exista regras... existe sim... só que as regras do esporte... não podem ser... alteradas - essa é a principal característica aqui... do esporte, lembrando que o esporte ((aponta para a palavra esporte escrito na lousa))... normalmente... é praticado aí por PROfissionais::... então se tem... o voleibol profissional... por exemplo... que as pessoas estão ali... praticando a atividade esportiva... por causa do sustento... é o sustento da família então nem sempre é... divertido... agora o jogo... ((aponta para a palavra jogo escrita na lousa)) ele tem que ser... divertido... então a tendência é que o jogo ((aponta para a palavra jogo escrita na lousa)) seja... divertido pois a gente joga por prazer... uh... a paixão pelo voleibol por exemplo a gente vai... e faz um esporte ali... de voleibol... na rua... então aquele vôlei na rua ((aponta para a palavra jogo escrita na lousa))... é um jogo... não é um esporte... olha só... eu vou dar dois exemplos para a gente entender melhor... essa situação aí... Você tem primeiramente um esporte chamado... CRÍ – que - te ((escreve críquete na lousa)). O Críquete... ele... é lá da Inglaterra... - e você sabe muito bem a gente já trabalhou - é aquele JOgo em que há duas equipes... de cada lado... com onze jogadores... e o objetivo é... a equipe que conseguir... dar mais voltas entre o campo A e B... as regras são RÍgidas... e esse esporte tem que ser praticado... em um:: um campo com grande espaço... néh um campo amplo... de::... formato oval... então aqui você tem... o críquete como um es::porte ((escreve esporte na lousa))... e como todo esporte ele é... regulamentado também... ah... não só as regras são fixas... como há... regulamentação... aqui (no) Brasil... o críquete... ele é regulamentado pela Confederação Brasileira de críquete... CBC ((escreve CBC na lousa))... se vier falar “professor mas o críquete é muito parecido com o taco”... sim... o TAcO que você conhece... ((começa escrever taco na lousa)) que é aquela brincadeira que a gente faz na rua ((termina de escrever taco na lousa)) ... é um jogo... o taco é um jogo gente... ((escreve jogo na lousa)) um jogo... que... tem aí as suas origens... no críquete ((aponta para a palavra críquete))... por que que é um jogo? porque houve... éh... adaptações...

alterações... então ele não é regulamentado pela... CBC ((aponta para a palavra CBC escrita na lousa)) por exemplo... e a gente pratica na rua... tá?... então eu vou mostrar para você aqui... o exemplo do críquete... que é o jogo profissional... não é? ((mostra uma imagem do críquete pelo notebook))... e você tem também aqui... o exemplo para você... do taco jogado... na RUA... uma observação aqui... crianças jogando taco na rua... tah... usar aí como ((guarda o notebook))... a ferramenta que a ser derrubada... néh? para trocar os lançadores... com uma garrafa PET mas poderia ser... uma lata... e só pra lembrar o críquete... ((aponta pra palavra críquete na lousa)) você sabe que... uh.. no lugar da lata que teoricamente seria do taco... é usado numa casinha... de madeira... é o críquete... é esporte ((aponta para as palavras críquete e esporte na lousa))... taco... é jogo ((aponta para as palavras taco e jogo na lousa))... tá... porque oh... no críquete, as regras não mudam ((aponta para o CBC na lousa))... taco a gente cria as regras ((aponta para a palavra taco na lousa))... no críquete... tem que jogar com onze de cada lado... o taco... a gente pode jogar com dois ... de cada lado... e não há problema é o que mais a gente vê aí... pra finalizar pra gente entender... melhor... olha só... o voleibol ((escreve voleibol na lousa))... o voleibol... aquele que é praticado dentro de ginásio... com quadras dividida... com arquibancada... aquele que você vê na rede GLObo... olha só... este é... ES – por – te ((escreve esporte na lousa))... porque há regras... fixas... e também há regulamentação... Confederação Brasileira de Vôlei... C-B-V ((escreve CBV na lousa))... que regulamenta... ((aponta pra palavra esporte na lousa)) o esporte... aqui... no Brasil... “mas poxa... é tão legal... vôlei... néh? as pessoas a gente vê... lá... o Brasil jogando... o campeonato de vôlei... poxa eu queria participar... não é possível porque a gente num tem acesso a uma quadra”... será gente? a gente pode praticar sim... uh... u voleibol::... como forma de jogo... voleiBOL:: de rua... ((escreve voleibol de rua na lousa))... podemos... adaptar... e... transformar o voleibol... ((escreve jogo na lousa)) o esporte ((aponta pra palavra esporte na lousa)) no jogo porque a gente pode fazer... adaptação na rua... coloca uns bambus::... estica uma rede ali... improvisada... e a gente pode jogar... com 3 jogadores de cada lado... de 4 de cada lado... a questão aqui... oh... ((aponta pra palavra jogo na lousa)) é jogo... porque a gente pode mudar as regras... o voleibol MESmo... ((aponta para as palavras esporte e CBC na lousa)) o esporte... obrigatoriamente... são 6 jogadores... de cada lado... tá?... então você tem aqui... olha só ((pega o notebook))... o esporte... voleibol ((mostra uma imagem de voleibol profissional no notebook))... aqui é o profissional... tá bom... e eu vou te mostrar... aqui a adaptação... que a prefeitura fez::... ((mostra a imagem da adaptação do vôlei no notebook)) néh... teve apoio da prefeitura mas... enfim... nada impede que a comunidade possa fazer também... aí as meninas... jogando vôlei... inclusive... com o número... éh... reduzido aí de::... de participantes... de cada equipe né de jogadores de cada equipe aqui elas

colocaram... menos não... o tradicional ((aponta para a palavra CBC escrita na lousa)) seis contra seis... que o voleibol... profissional... imPÕE... então assim... em resumo... gente... a diferença de esporte ((aponta para a palavra esporte escrita na lousa))... tá bem claro... pra gente... néh? Esporte ((aponta para a palavra esporte escrita na lousa))... as regras nunca mudam... praticado por profissionais ((aponta para a palavra esporte escrita na lousa))... jogo ((aponta para a palavra jogo escrita na lousa))... praticado por qualquer pessoa... as regras podem mudar ((aponta para a palavra jogo escrita na lousa))... e as regras nunca são... éh imutáveis... há também exemplos aí de regras... por exemplo... o taco... pode ser que o taco gente... falando do taco... a regra da/na rua que você joga pode ser de uma maneira e na rua de baixo... é outra regra... porque no Jogo ((aponta para a palavra jogo escrita na lousa))... as regras são definidas... pelos próprios... jogadores... espero que... todos tenham aqui... compreendido... em breve... a gente comenta um pouco mais... na próxima aula::

TRANSCRIÇÃO VIDEOAULA GEOGRAFIA

<https://youtu.be/S717NVin5zw>

((Lousa dividida ao meio, com o lado esquerdo escrito BRICS, em um acrônimo com o nome de Brasil, Rússia, Índia, China e South Africa; do outro lado, a colocação dos países em comparação com o Estados Unidos no que se refere a exportação e a importação de 2018; professora com um tablet na mão esquerda e uma caneta na direita)) Olá turma do oitavo ano... hoje na nossa aula geografia vamos conversar sobre a organização econômica BRICS... e como ela faz frente... à:: principal economia::... mundial que é os Estados Unidos... e como países de diferentes regiões do planeta... éh... fazem intercâmbios comerciais e a importância... éh... desse intercâmbio por exemplo para o Brasil... e afinal... (que) que significa essa palavra BRICS?... éh::... vocês acham que é um JOgo::? Não não é um jogo... é a sigla... dos cinco países que fazem parte... dessa organização... então temos o B de Brasil ((aponta para a letra B escrita na lousa)) – sim... o Brasil faz parte... -R de Rússia ((aponta para a letra R escrita na lousa))... I de Índia ((aponta para a letra I escrita na lousa))... éh::... C de China ((aponta para a letra C escrita na lousa))... e S de South Africa ((aponta para a letra S escrita na lousa))... que é a África do Sul em inglês certo? eu tô aqui com o mapa mundi ((mostra o tablet para a câmera com um mapa mundo))... eu vou mostrar a localização de cada país pra vocês... Então a gente tem aqui o nosso Brasil ((circula o Brasil no mapa mundi do tablet))... no... continente americano na América do Sul... temos a África do Sul ((circula a África do Sul no mapa mundi do tablet)) no continente africano... temos a Rússia ((circula a Rússia no mapa mundi do tablet)) néh que é um país eNORme em termos de extensão... tanto que ele pega uma parte da Europa e uma parte

da Ásia... e também no continente asiático temos a Índia... ((circula a Índia no mapa mundi do tablet)) e a China ((circula a China no mapa mundi do tablet)) certo? éh:... e por que que esses cinco países resolveram se organizar... ((guarda o tablet para um campo de fora de visão da câmara)) éh:... economicamente... fazer negócios néh?... primeiro porque esses países eles são os cinco principais países emerGENTes... o que é um país emergente? são países que::... duas três décadas atrás viviam... em extrema pobreza... ih... evoluíram tecnologicamente... industrialmente... e hoje estão tentando fazer frente às principais economias mundiais... como Japão Alemanha... e os Estados Unidos que ainda é uma referência... por isso que na:: aula de hoje... eu vou fazer a comparação aqui com os Estados Unidos... embora a China tá muito per::to ali dos Estados Unidos... e vocês acham que a China vai ultrapassar os Estados Unidos?... a maioria de vocês acha que sim... tá perto mas ainda não chegou a isso né... e a gente vai fazer essa comparação... e qual que é a importância de cada país dentro da organização econômica né? o Brasil ((aponta para a letra B escrita na lousa)) é a principal economia aqui da América do Sul... em termos de exportação... éh... agrícola... de matéria prima... néh... os seus recursos naturais... assim também como a Rússia lá na Europa e na Ásia... a:: Índia e a China... a importância deles... éh::... principalmente na questão tecnológica e industrial... e a África do Sul... embora... éh::... (hmmm) seja a economia... éh... com menor força dentro du/da organização... é a principal economia do continente africano então é a porta de entrada para negócios no continente africano certo? ... então por isso que ele tem uma importância... éh::... dentro da organização... e no caso... éh::... comparando com os Estados Unidos... eu trago aqui dados de 2018 ((aponta para as palavras importação e exportação escritas na lousa))... de exportação e importação industrial... certo?... então em termos de exportação os Estados Unidos ((aponta para a sigla EUA escrita na lousa embaixo da palavra exportação)) ficou em segundo lugar... já a China ficou... ((aponta para o C escrito na lousa da divisão direita embaixo da palavra exportação)) oLHA... em primeiro luGAR néh?... o Brasil ... ((aponta para o B escrito na lousa da divisão direita embaixo da palavra exportação)) aparece em vigésimo sétimo... Rússia ((aponta para o R escrito na lousa da divisão direita embaixo da palavra exportação)) décimo quarto... Índia ((aponta para o I escrito na lousa da divisão direita embaixo da palavra exportação))... décimo nono e::... e no caso aqui a África do Sul não aparece mas ela em primeiro lugar aí... no seu continente... em termos de exportação ((aponta para a palavra importação escrito na lousa)) daí sim os Estados Unidos ((aponta para o EUA escrito na lousa da divisão direita embaixo da palavra importação)) aparece em primeiro lugar... aí o Brasil ((aponta para o B escrito na lousa da divisão direita embaixo da palavra importação)) vigésimo oitavo, Rússia ((aponta para o R escrito na lousa da divisão direita embaixo da palavra

importação)... vigésimo segundo... éh::... no caso a Índia ((aponta para o I escrito na lousa da divisão direita embaixo da palavra importação))... décimo lugar... e a China ((aponta para o C escrito na lousa da divisão direita embaixo da palavra importação)) em segundo lugar... certo? éh::... e outro ponto importante... do BRICS... é que esses cinco países... ele com/ eles concentram... quarenta por cento da população mundial então tem muitas pessoas para se fazer negócio... então a partir do momento que por exemplo o Brasil se uniu... a CHIna e também a RÚssia, a Índia... éh::... acabou aumentando... o seu índice aqui ((aponta para as palavras importação e exportação escritas na lousa)) tanto de exportação como de importação... então olha a importância do Brasil fazer negócios... com diferentes países... memo que sejam países de diferentes... éh... etnias e culturas e economias... mas cada um vai se ajudando em si... para fazer frente... por exemplo... a nossa principal referência que é os Estados Unidos néh... e para fechar a aula vamos... éh... lembrar, éh... quais são os cinco países mesmo do BRICS? ((começa a contar levantando o dedo polegar)) Brasil... certo. RÚssia...((aponta para frente com o dedo indicador)) Índia ...((aponta para frente com o dedo indicador))... muito bem... que mais?... você lá no fundo ? ...((aponta para frente com o dedo indicador)) China... ih... ih... África do SUL::... muito BEM ((bate uma palma)) turma do oitavo ano... eu também vou pedir para vocês fazerem um::... texto reflexivo... um pequeno texto... éh... com um resumo de tudo que a gente conversou... em relação à importância do BRICS... e deixando claro néh que o BRICS é uma organização econômica não é um bloco econômico como... ah... o MERCOSUL que são éh países dentro do mesmo continente néh... mas mesmo assim ele tem a sua grande importância... éh... em termos éh... industriais agrícolas e de negócio e é muito importante o Brasil participar DEle certo?... ficou alguma dúvida pessoal?... agora vocês compreenderam o que essa palavra engraçada BRICS... néh?... bom pessoal... encerro aqui a aula... Tchou ((acena com a mão))!

TRANSCRIÇÃO VIDEOAULA ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES

https://www.youtube.com/watch?v=PvGkAEwKv6c&ab_channel=Prof.St%C3%A9fanieSorr%C3%A1

((aparece uma legenda escrita “mais ou menos assim:”)) Olá pessoal tudo bem com vocês?... professora Fulana de tal aqui... na nossa aula de hoje (galerinha) a gente vai... tomar néh... as informações que a professora deixou na aula passada... então a gente vai fazer uma pequena revisãozinha... táh... vou fazer uma revisão que a gente estudou... e dando continuidade à nossa aula a nossa aula de hoje vai ter a seguinte temática... aí você apresenta... tal tal tal e tal... pessoal começando... éh::... no material de vocês na página 78 nós temos um mapa... esse mapa ele é

INcrível... percebam na leGENda... através das COres... néh... você vai verbalizando ali... ensaie primeiro... verifique o TEMpo... coloque um outro telefone... com o tempo que você tá ali... éh éh... cronometrando... porque... vídeos para concurso tem que seguir... direitinho... se eles querem de cin/de cinco a sete... você tem que fazer de cinco a sete minutos... táh? e aí sempre quando você for expliCANdo... usando um recurso... se for/se for possível... você no final não esquece de... entregar uma atividade porque tem que ter a avaliação néh... toda a aula tem que ter avaliação... terminou a atividade... pede pra turma fictícia ((faz aspas com os dedos)) do vídeo que cê ta fazendo... néh... verbaliza... néh... para poder a pessoa que vai te avaliar ver que você (tem tona) bem tua voz... a dicção... vai treinando... óh... tah tah tah... não pode falar muito assim ((faz a voz mais baixa e simula como se estivesse falando acanhado))... tenta falar... mais... aBERto... porque uma TURma de TRINta alunos... ce não vai ter microFOne... então eles vão avaliar tudo isso... tenta não falar muitos vícios de linguagem... néh... é bem difícil pessoal eu sei... mas tentem não... falar... éh... muitos vizinhos da linguagem mais... coloquial... táh?... pelo menos... nesse sentido... então você como finalizar a sua aula... néh gesticula e tal faz seu vídeo tem que ter os recursos os mapas explica dá propriedade para o que você está falando... aí no final você fala... "pessoal... agora vou entregar para vocês ah uma atividade impressa... sobre essa/ sobre essa aula... vou querer que vocês tragam para mim... na nossa próxima aula eu VOU corrigir vou dar o visto e vou corrigir com vocês... para ver o que é que ficou... éh::... que que ficou preciso a gente:: trabalhar melhor... trabalhar novaMENTe... as dúvidas tá pessoal?... ou então fala... “pessoal no livro de vocês... na página tal::... tem uma atividade... nossa aula está acaBANDO... e vai ficar pra casa... peguem a agenda de vocês e anota... vamos lá?... página tal... TRAZ pra profeSSOra na próxima aula sem FALta... assim que eu entrar na sala... já vou... recolher... dar o visto... e aí a gente já vai fazer... as correções nas que vocês tiveram mais dúvida... tá bom?... então pessoal... é isso... treina... veja direitinho no edital se pode ser pelo zoom pelo Google Meet ou se é só verbalizando com o QUAdro... ou mapas impressos enfim... pega (um) assunto que você tenha mais:: domínio... e tem/e pensem o seguinte... às vezes menos é mais... às VEzes... MEnos é mais... no mais... boa sorte a todos vocês que vão prestar o concurso lá em São Paulo... Sorrá ((nome da professora)) aqui tá desejando do fundo do coração... que vocês conquistem esse tão sonhado concurso... tá bom?... a gente se vê nos próximos vídeos deixe seu like e se inscreve para a gente poder conversar... mais depois... tá bom?... tchau, tchau pessoal ((aceno com a mão)) boa sorte

TRANSCRIÇÃO VIDEOAULA FILOSOFIA

https://www.youtube.com/watch?v=ui7U-qiGvYs&ab_channel=PROJETODEVIDA%21Professor%3Aregisolliver

((Lousa com um desenho de uma gota d'água com o que parece ser um mundo dentro dela e uma flecha apontando para essa lousa. Ambiente escolar. Escrito deuses ao lado dessa gota. Seta apontando para ela. Mais coisas escritas que não são visíveis. No canto esquerdo, "Reginaldo, 16/03, Filosofia". Embaixo da água, escrito "um dos filósofos pré-socráticos mais importante", seguido pela descrição do que é Arché. Piano tocando ao fundo)) porque o Tales de Mileto... fala... sobre a água ((desenha uma seta ao lado de deuses apontando para a gota d'água)) ... para o Tales de Mileto... o que deu origem ao universo é a água... ele tira dos DEUses... néh... essa responsabilidade de dar uma origem ao universo... Tales de Mileto vai buscar o elemento... a água ((aponta com as duas mãos para a gota d'água))... por quê? Tales de Mileto vai falar que a Terra... flutua... na água ((aponta para a parte inferior da gota d'água, onde tem uma representação de água em volta de um planeta))... e ele vai dizer que tudo... é água... tudo o que nós temos... de importante... PARA a vida... vem da água... ele é um dos filósofos pré-socráticos mais importantes ((aponta para o escrito na lousa "um dos filósofos pré-socráticos mais importantes)). Ele vai falar sobre a *Arché* ((desenha um quadrado em volta da palavra *arché* na lousa))... ((leitura do que está escrito)) "ele determinou que a água podia passar por mudanças... como a evaporação... e a condensação... e dessa forma tornar-se gasosa ou sólida... ele sabia que a água... era responsável pela... hidratação e pela alimentação humana... e ele acreditava que a terra flutuava sobre ela"... então Thales de Mileto vai buscar um elemento muito importante pra gente... néh?... e ele vai dizer que isso funciona como?... ((anda para o outro lado da lousa, onde tem um desenho dos estados da água; aponta para eles)) nós encontramos a água em estado líquido em estado sólido e em estado gasoso... e a movimentação desses três elementos... teria dado origem a tudo isso que nós estamos percebendo... ((leitura de um quadro escrito na lousa)) qual é a matéria-prima básica do cosmos para Thales de Mileto?... ((continua lendo o esquema formado por setas explicando sobre a matéria-prima)) "ela deve ser algo a partir do qual tudo possa ser formado... essencial à vida... capaz de se mover e capaz de mudar"... qual é o elemento para o Thales que tem todas essas características?... ele vai dizer ((desenha uma seta ao lado do escrito "tudo é composto de água, e lê o que está escrito)) "tudo é composto... de água"... então Thales de Mileto... ele vai dar um salto importantíssimo para a gente... por isso ele é considerado... o primeiro filósofo... ((anda de volta para a parte esquerda da lousa)) ele vai ser considerado o primeiro filósofo porque...

((desenha outra seta ao lado da gota d'água)) ele é o primeiro a trazer um eleMENto físico... para a origem do universo... ta ok gente?

ANEXO II - Conteúdos do primeiro dia de minicurso

Introdução		
Conteúdos	Vozes	Tempo
Apresentação do minicurso e dos palestrantes	Majoritariamente de Gabriel; Thaís avisando que o microfone da Jussara estava fechado; Jussara se apresentando.	00s → 5min43s
Planificação da aula 1	Gabriel	5min44s → 7min16s

Desenvolvimento			
Tema	Conteúdos	Vozes	Tempo
Gêneros de textos	Gêneros de textos e videoaulas	Gabriel; Autores da linha teórica em que consideramos os gêneros de textos.	7min17s → 10min45s
	Exemplar do gênero Videoaula para concurso	Majoritariamente professor da videoaula exemplo; Falas de Gabriel enquanto insere e retira a videoaula exemplo: “você estão vendo pessoal?”; falas sobre o critério de escolha da videoaula.	10min46s → 20min02s
Orientações do Edital	Duração da videoaula	Gabriel; Referência ao edital.	20min14s → 20min47s
	Conteúdo temático	Gabriel; Referência ao edital.	20min48s → 22min04s
	Gravação	Gabriel; Referência ao edital; Ressalta a futura fala da Jussara no segundo dia; Referência a como uma professora gravou na análise das videoaulas.	22min04s → 23min14s
	Simulacro da aula	Gabriel; Referência a instituição que criou o edital.	23min15s → 24min33s
	Candidato e sua imagem	Gabriel; Referência ao edital; Referência a exemplo de videoaula que o professor gravou sem aparecer.	24min34s →

			25min25s
	Conteúdo e Temas Contemporâneos Transversais	Gabriel; Referência ao edital.	25min26s → 29min34s
Organização da videoaula	Definição da introdução, aprofundamento e conclusão	Gabriel; Referência ao edital;	29min35s → 31min45s
	Planificação global como exemplo	Gabriel; Referência ao professor da videoaula exemplo.	31min46s → 35min
Linguagem	Prosódia e marcadores conversacionais	Gabriel; Referência ao edital; Referência aos professores das videoaulas exemplo.	35min15s → 37min02s
	Conjunções (organizadores textuais)	Gabriel; Referência a professor que usava bastante “é, né” e não usava conjunções.	37min03s → 39min13s
	Discurso interativo e teórico (tipo de discurso)	Gabriel; Referência a professores e estudantes em sala de aula.	39min14s → 41min25s
	Repetições (coesão nominal)	Gabriel; Referência ao que será feito na aula de quarta-feira com a Jussara.	41min26s → 43min05s
Gestos didáticos	Introdução aos gestos didáticos	Gabriel; Referência ao edital; Referência a orientadora. Referência a Tese de Silva (2013).	43min06s → 44min58s
	Presentificação	Gabriel; Referência a Tese de Silva (2013).	44min59s → 45min59s

	Focalização	Gabriel; Referência a Tese de Silva (2013). Referência a Sócrates e sofistas.	46min → 47min35s
	Recontextualização	Gabriel; Referência a Tese de Silva (2013); Referência a Hobbes e The Walking Dead.	47min36s → 49min35s
	Memória didática	Gabriel; Referência a Tese de Silva (2013). Referência a professores em sala de aula.	49min36s → 51min45s
	Conclusão dos gestos didáticos	Gabriel; Referência a Tese de Silva (2013).	51min46s → 52min40s
	Gestos didáticos no exemplo de Videoaula	Gabriel; Referência ao professor da videoaula apresentada como exemplo; Referência a Tese de Silva (2013);	2min41s → 56min40s

Conclusão e fechamento			
Tema	Conteúdos	Vozes	Tempo
Critérios da avaliação	Introdução aos critérios	Gabriel; referência ao edital.	56min41s → 57min46s
	Retomada à Organização	Gabriel; referência ao edital.	57min47s → 58min11s
	Retomada à Linguagem	Gabriel; referência ao edital.	58min20s → 59min10s
	Recursos didáticos/digitais	Gabriel; referência ao edital; referência aos professores das videoaulas exemplo analisadas.	59min11s → 1h01min33
	Gestão do tempo	Gabriel; referência ao edital.	1h01min34 → 1h02min46
	TV como quadro negro?	Thais lendo a questão no chat. Resposta de Gabriel; estudante que fez a pergunta.	1h03min30 → 1h04min15

Dúvidas sobre as videoaulas	Como simular o quadro negro?	Gabriel; estudante que fez a pergunta.	1h04min25s → 1h04min58
	Cortes de edição?	Gabriel; Jussara; estudante que fez a pergunta.	1h05min → 1h06min03
	Sobre a gravação	Jussara; Gabriel; estudante que fez a pergunta.	1h06min05 → 1h07min56
	Quais os diferentes momentos da aula?	Gabriel; Jussara; referência a futura aula de quarta-feira; participante que fez a pergunta.	1h08min → 1h10min35
	Posso explicar a unidade trabalhada?	Gabriel; estudante que fez a pergunta;	1h10min36 → 1h11min32
	Como é a apresentação e a maquiagem da mulher?	Jussara; Gabriel; estudante que fez a pergunta.	1h11min33 → 1h13min41
	Como treinar para gravar?	Thaís fazendo a questão; Jussara; Gabriel.	1h13min42 → 1h19min07
Fechamento	Orientações sobre o primeiro questionário	Gabriel.	1h19min10s → 1h20min30
	Orientações sobre o Google Classroom	Thaís.	1h20min31 → 1h21min40
	Agradecimentos	Gabriel; Jussara; Thaís.	1h21min41s → 1h23min32

Fonte: Organização do Autor (2024)

ANEXO III - Conteúdos do segundo dia de minicurso

Introdução		
Conteúdos	Vozes	Tempo
Agradecimentos da professora	Mediação e inicialização do evento pela Thaís; referência às pessoas que idealizaram e organizaram o curso por Jussara.	00s → 1min05s

Problemas técnicos	Jussara.	1min10s → 1min45s
Apresentação dos palestrantes e do curso	Jussara; referência a primeira aula de Gabriel.	1min50s → 3min15s
Planificação da aula 2	Jussara.	3min16s → 4min35s

Desenvolvimento			
Tema	Conteúdos	Vozes	Tempo
Retomada	Resumo do edital	Jussara; referência ao edital.	4min36s → 8min12s
Produção de roteiro	Organização do roteiro	Jussara.	8min13s → 9min10s
	Três modelos de roteiros	Jussara; referência a roteiros já produzidos na equipe audiovisual da USF.	9min11s → 14min35s
	Introdução no roteiro	Jussara.	14min36s → 15min35s
	Aprofundamento no roteiro	Jussara.	15min38s → 16min20s
	Conclusão no roteiro	Jussara.	16min21s → 17min46s
	Introdução as orientações em relação a gravação	Jussara	17min47s → 17min57s

Gravação da videoaula	Câmera do celular	Jussara; referência ao edital.	18min → 18min32s
	Local da gravação	Jussara.	18min33s → 19min26s
	Posicionamento e enquadramento	Jussara.	19min27s → 20min55s
	Apoio do celular	Jussara.	20min56s → 22min07s
	Iluminação	Jussara.	22min08s → 23min50s
	Problemas técnicos	Jussara; Thaís avisando que a conexão da Jussara saiu. Gabriel pedindo que retomasse o que foi falado. Pedido de estudantes no chat que falassem um pouco mais devagar.	23min51s → 25min30s
	Exemplos de aparelhos para iluminação	Jussara;	25min31s → 27min03s
	Fala tranquila	Jussara;	27min04s → 27min42s
	Gravação de teste	Jussara; referência ao edital.	27min43s → 28min33s
	Aspectos não textuais	Jussara; referência ao edital.	28min34s → 33min40s

Exemplos de gravação	1º exemplo de gravação de videoaula	Questão de Jussara se todos estão ouvindo; Gabriel responde que sim; voz do professor com exemplo de gravação por quase sete minutos; apontamentos de Jussara ao longo de sua gravação.	33min41s → 43min21s
	Explicação da gravação do 1º exemplo	Jussara; referência ao edital; referência ao professor da gravação de exemplo.	43min23s → 45min23s
	Tempo para inserção do 2º exemplo	Jussara. Gabriel solicitando que compartilhe o vídeo em tela cheia.	45min24s → 46min10s
	2º exemplo de gravação de videoaula	Voz primária da professora do exemplo de gravação de videoaula; Jussara.	46min11s → 54min39s
	Explicação da gravação do 2º exemplo	Jussara; referência a professora da gravação de exemplo.	54min40s → 55min57s
Formatos de envio	AVI	Jussara; referência ao edital.	56min06s → 57min22s
	MKV	Jussara.	57min23s → 58min05s
	MP4	Jussara.	58min06s → 59min19s
	MOV	Jussara.	59min20s → 1h00min24

Conclusão e fechamento			
Tema	Conteúdos	Vozes	Tempo
	Modo avião	Jussara	1h00min38s →

Últimas dicas			1h01min08
	Início e final da gravação	Jussara; Gabriel avisando que a internet da professora caiu; Thaís falando onde parou.	1h01min10 → 1h03min15
Dúvidas sobre as gravações	Gravação da educação especial	Estudante que perguntou; Gabriel lendo a questão do chat e a respondendo;	1h03min40 → 1h04min40
	Acessórios na gravação	Estudante que fez a questão. Thaís lendo a questão da estudante. Jussara respondeu.	1h04min41 → 1h05min22
	Enquadramento	Estudante que fez a questão. Thaís lendo a questão da estudante. Jussara dando a resposta.	1h05min23 → 1h06min25
	Formato do vídeo no celular	Apontamento e questão da Thaís; resposta da Jussara.	1h06min26 → 1h08min27
	Explicar mais sobre o roteiro	Estudante que fez a pergunta; leitura da questão pela Thaís; resposta da Jussara.	1h08min → 1h10min35
	Mapa mental no roteiro	Estudante que fez a pergunta; leitura da questão pela Thaís; resposta da Jussara.	1h11min31 → 1h12min42
	Edição	Estudante que fez a pergunta; Leitura da questão por Thaís; Resposta da Jussara; complementação da resposta com Gabriel.	1h12min43 → 1h15min15
	Recursos digitais	Estudante que fez a pergunta; leitura da questão pelo Gabriel; resposta por Gabriel e Jussara.	1h15min16 → 1h16min35
	Qualidade do som	Estudante que fez a pergunta; leitura da questão por Thaís; resposta por Jussara.	1h16min37 → 1h18min15
	Fone de ouvido	Estudante que fez a pergunta; leitura da questão por Thaís; resposta por Jussara.	1h18min16 → 1h18min55
Dicas para falar mais devagar	Estudante que fez a pergunta. Jussara lendo o chat e respondendo.	1h18min56 → 1h20min40	
Fechamento	Elogios dos estudantes	Leitura de Thais aos elogios dos estudantes no chat. Agradecimento da Jussara.	1h20min41s → 1h21min34
	Orientações sobre o último encontro	Gabriel.	1h21min35 → 1h22min55

	Orientações sobre o Google Classroom	Thaís.	1h22min56 → 1h24min37
	Agradecimentos	Thaís, Gabriel e Jussara.	1h24min38 → 1h25min57

Fonte: Organização do autor (2024)

ANEXO IV - Conteúdos do terceiro dia de minicurso

Introdução, desenvolvimento e fechamento			
Tema	Conteúdos	Vozes	Tempo
Introdução	Apresentação	Apresentação de Thaís, Jussara e Gabriel.	00s → 1min10s
	Planificação do 3º dia do curso	Gabriel.	1min10s → 3min50s
Orientações dos materiais disponibilizados e da avaliação	Apresentação do Google Classroom	Gabriel.	3min50s → 6min28s
	Apresentação da ficha de avaliação	Gabriel. Uma estudante diz no chat que tem dificuldade para acessar o Google Classroom e Gabriel a auxilia. Thaís responde se está visível a ficha de avaliação. Referência a voz da Jussara do segundo dia do minicurso. Estudante respondendo (por voz) que havia compreendido.	5min30s → 14min50s
	Apresentação e explicação do roteiro modelo	Majoritariamente Gabriel. Jussara complementando. Gabriel se refere a voz de Jussara ao longo da construção do modelo de roteiro.	14min51s → 32min08s
	Dúvida de estudante sobre o Google Classroom	Estudante fazendo a pergunta. Gabriel e Thaís responderam.	32min09s → 35min18s

	Tempo para inserir a tela com a avaliação que será disponibilizada depois	Gabriel.	35min19s → 36min05s
	Explicação sobre os checklists na gravação	Jussara.	36min06s → 37min02s
	Orientações para a avaliação do minicurso	Estudante solicitando o link do formulário de avaliação. Questão rápida de outra estudante sobre slides. Gabriel explica a avaliação.	37min03s → 50min02s
Dúvidas e fechamento	Agradecimento de estudante.	Estudante. Gabriel responde o agradecimento.	50min15s → 51min05s
	Orientações sobre inserção de estudantes no Google Classroom	Thaís confirma se os estudantes conseguiram acessar. Gabriel anuncia que inseriu o link da avaliação no chat.	51min08s → 53min25s
	Agradecimento e dúvida de estudante sobre o número de videoaulas a serem enviadas	Estudante. Resposta de Gabriel e Jussara.	53min40s → 56min35s
	Leitura de elogios no chat	Diversos estudantes elogiando no chat. Gabriel lendo esses elogios.	56min36s → 57min35s
	Questionamento se todos acessaram o Google Classroom	Thais.	57min36s → 57min55s
	Agradecimento e Fechamento	Encerramento por Thais. Agradecimentos de Thais, Gabriel, Jussara e Luzia.	58min → 1h01min25

Fonte: Organização do autor (2024)

ANEXO V - Modelo de roteirização disponibilizado no minicurso

OFICINA: COMO GRAVAR VIDEOAULAS PARA CONCURSO PÚBLICO

ANEXO: Roteirização

Entendendo a importância do roteiro

Um bom roteiro vai te direcionar melhor tanto na administração do seu tempo de aula, quanto no conteúdo que você vai ministrar.

Antes de montar o roteiro, você precisa planejar o que pretende, tendo em mente as respostas para algumas perguntas:

Imagine que você esteja fazendo o seu plano de aula para seu próximo encontro com os alunos, e, para tanto, você precisa relembrar o que já foi dado, para depois introduzir o novo conteúdo que pretende trabalhar. De que forma você pretende trabalhar essa aula?

Vai usar quadro negro ou branco e, de repente, seguir um dos modelos que exemplificamos na oficina? Se sim, a sugestão é que você já faça o roteiro de aula no quadro, com os tópicos que você vai abordar, para que não tenha de ficar virando de costas para escrever enquanto fala. Pode ir destacando alguns pontos com um giz colorido ou canetas coloridas, no caso do quadro branco, como se estivesse fazendo um círculo em volta ou sublinhando o tópico explanado.

Pretende usar outros recursos didáticos? Se tiver essa intenção, faça vários testes, seja crítico e lembre-se que você deve aparecer na gravação todo o tempo da aula, certo?

Segue sugestão de ROTEIRO, considerando o tempo previsto em edital:

DICA: use tópicos para facilitar e orientar sua aula e, se necessário, divida o tópico em duas seções

Parte I

Introdução (aproximadamente 1 minuto, no máximo 1'20"):

Saudação inicial: Cumprimente os alunos, como faria se estivesse em uma sala de aula.

Faça uma breve contextualização do tema da última aula; em seguida, apresente o tema do dia e fale sobre os objetivos específicos desta aula, ou seja, o que os alunos irão aprender na “aula de hoje”.

(Neste caso, os tópicos seriam: Saudação, Contextualização e Aula de hoje)

Parte II

Aprofundamento (aproximadamente entre 2 e -5 minutos):

(Levando-se em conta que você já planejou a forma como vai gravar e quais recursos didáticos e/ou digitais irá apresentar para chamar a atenção do aluno)

Tópico 1: Apresente o conteúdo, explorando-o de forma clara e didática. Se necessário, divida o tópico em subseções para melhor organização.

Tópico 2: Aborde o segundo tópico com exemplos e informações adicionais conforme necessário.

Tópico 3 (opcional): Depende do quanto você planeja desenvolver cada tópico e de quantos tópicos você precisa para se direcionar melhor ao gravar.

Parte 3

Conclusão (aproximadamente 1 minuto a 1'20"):

Recapitulação: Faça um breve resumo dos pontos principais abordados na aula.

Destaque a importância do conteúdo: explique como o conhecimento adquirido na aula é relevante para o Concurso e para a prática docente em geral.

Encerramento: Agradeça aos espectadores por assistirem e encerre a aula de forma cordial.

Boa avaliação prática!!!!

Jussara Ferreira / Gabriel Bragiatto

ANEXO VI - Ficha de avaliação videoaulas disponibilizadas aos estudantes

CRITÉRIOS	SIM	NÃO
Assumi o papel de professor?		
Simulei uma aula presencial?		
Considerarei os alunos nessa aula?		
Respeitei o tempo determinado (5 a 7min)?		
Estava de acordo com o conteúdo do edital?		
Houve uma introdução / contextualização / objetivo?		
Houve um aprofundamento?		
Houve uma conclusão?		
Utilizei de discurso interativo, onde tanto eu quanto os alunos aparecem em minha fala?		
Utilizei de discurso teórico para explicar o conteúdo?		
Houve poucos marcadores de hesitação (ah, eh, néh,etc.)?		
Utilizei conjunções para indicar o que vou falar?		
Tomei cuidado com repetições de palavras?		
Apresentei metodologias que instigam a participação do estudante por meio de atividades e recursos didáticos/digitais que reteve a atenção do aluno?		
Apresentei uma boa gestão do tempo: cumpri com a organização e o equilíbrio das fases da aula, com boa explicação em cada uma?		
Coloquei o celular no modo avião (e não chegou notificações)?		

Utilizei de tom de voz, ritmo e entusiasmo adequado?		
Estava vestido(a) de forma adequada para uma aula?		
Houve ruídos?		
Gravei por um celular na horizontal?		
Houve boa iluminação?		
Apareci durante todo o tempo de gravação?		
Não exagerei na maquiagem		

Fonte: Organização do autor (2024)

ANEXO VII - Transcrição da videoaula inicial da P1

[Professora em um quarto domiciliar, com cartolinas atrás dela simulando um quadro branco, ao lado de um notebook com um slide escrito “Texto publicitário”]. Olá, pessoal, sejam bem-vindos a mais uma aula de língua portuguesa comigo, professora [P1]. Antes de iniciar nossa aula, gostaria que levantassem a mão para mim [professora troca o slide e coloca a imagem de uma criança e de uma senhora] quem se lembra de qual publicidade essas duas pessoas participaram juntas? [professora levanta a mão]. Muito bem, a publicidade do Banco Itaú. Além disso, quando eu digo frases como a “abra a felicidade” e “a verdadeira maionese”, quais marcas vêm as suas cabeças? [professora troca de slide e coloca a imagem de um refrigerante ao lado de uma maionese]. Exatamente! A Coca-cola e a Hellmann 's. Percebam então, pessoal, como as publicidades nos impactam no nosso dia a dia. É isso que nós estudaremos na aula de hoje. O objetivo da nossa aula de hoje, então, analisar recursos que tem como efeitos de sentido a persuasão em textos publicitários, considerando práticas de consumo conscientes.

Tal objetivo está alinhado à habilidade EF69LP04 na Base Nacional Comum Curricular, documento brasileiro referência na elaboração de práticas pedagógicas. Antes de começarmos [professora muda o slide para um com o texto “o que são textos publicitários?”] analisar exemplos de textos publicitários e dos seus recursos persuasivos, vamos lembrar o que são textos publicitários? [Professora muda de slide com um texto verbal sobre a definição de

textos publicitários]. São aqueles textos feitos para promover produtos, marcas, eventos, ações, serviços e etc., [professora muda de slide com um outro texto verbal sobre o objetivo de textos publicitários] e o objetivo desse texto é persuadir ou convencer o interlocutor, de forma que ele compre um produto, consuma uma marca, realize uma ação, etc.

Agora que nós já revisamos o que são textos publicitários, vamos analisar alguns exemplos e recursos que eles utilizam na persuasão. [Professora troca de slide para uma imagem de propaganda de creme dental]. Primeiro exemplo que eu trouxe para vocês é um texto publicitário de um creme dental da marca Oral B. Aqui nós temos, ham, o/a linguagem não verbal por meio das imagens das cores e a linguagem verbal/verbal por meio das palavras. [Professora aponta para a imagem do notebook enquanto explica]. Aqui nós temos representado: o produto, duas celebridades e duas pessoas de jaleco; nós podemos imaginar que essas duas pessoas de jaleco são? [aponta para a câmera simulando a referência a um aluno]. Dentistas! Exatamente.

Na parte verbal, ele vai nos dizer: [professora muda o slide, agora com o texto verbal das propagandas ampliado] eleito produto do ano pelos consumidores, escolhido pelas celebridades, agora só falta você! Desenvolvido por dentistas e clinicamente comprovado. Então perceba que esse texto publicitário cita os especialistas, de forma que o interlocutor pode ser levado a consumir aquele produto porque os especialistas recomendam, e citam também as celebridades, de forma que o interlocutor pode querer consumir aquele produto porque a celebridades também consome. Além disso, ao dizer que foi eleito produto do ano pelos consumidores e dizer agora só falta você [professora aponta com o indicador para a câmera], esse pronome “você” conversa diretamente com o interlocutor e traz uma ideia de pertencimento. Falta você [aponta para a câmera com as duas mãos] dentro desse grupo de pessoas que consomem esse produto.

Então agora [professora muda de slide para uma propaganda de carro] para o exemplo de texto publicitário do carro, nós temos aqui o carro i30 colocado ao lado de um guepardo, de forma que é comparado então a velocidade do carro à velocidade e a rapidez do animal guepardo, que é um animal que corre muito rápido. A parte verbal aqui embaixo [professora troca de slide com os textos verbais presentes na propaganda] complementa essa ideia, dizendo: “chegou o novo i30, agora com seis marchas e motor 1.8 mais potente e mais econômico que o 2.0” reforçando, então, essa ideia da rapidez e da potência do carro.

[professora troca de slide para uma nova propaganda] Continuando nas propagandas de carro, na ve [truncamento] nós temos aqui um outro exemplo que também temos linguagem não verbal e verbal. Na linguagem não verbal, temos uma pessoa colocando o carro no seu

bolso e na linguagem verbal aqui em cima [professora troca de slide para ampliar os textos verbais da propaganda] diz: “a Nova Ivesa Volkswagen tem o carro que cabe no seu bolso!” [professora retoma para o slide com a imagem da propaganda] Olha que interessante a brincadeira que ele faz aí com caber no bolso: aqui [aponta para a imagem] temos uma pessoa literalmente colocando o carro no bolso, mas nós sabemos que isso não é possível, de forma que a frase aqui em cima, traz essa ideia de colocar no bolso de forma conotativa, ou seja, forma diferente da literal. Colocar no carro caber no bolso, significa um carro que é possível de ser comprado pelo seu valor. Tudo bem?

Voltando ao exemplo da coca-cola [professora coloca uma propaganda de um refrigerante], a coca-cola constantemente usa em suas propagandas a frase [professora muda o slide para um outro contendo texto verbal] “Abra a felicidade”. Aqui nós temos duas características bastante importantes dos textos publicitários: o uso de verbos no imperativo, vocês [aponta para a câmera com o indicador] conseguem me ajudar a identificar qual é o verbo no imperativo aqui? Muito bem, o verbo abra. O modo imperativo é aquele que demanda uma ação do nosso interlocutor, no caso aqui [aponta com as duas mãos para os slides] a ação de abrir e conseqüentemente de consumir, de comprar esse produto. Outra característica importante é como este texto publicitário atrela o consumo do produto à felicidade: se você abrir a coca-cola, você sentirá, felicidade. Tudo bem, pessoal?

Então resumindo alguns recursos que nós acabamos de ver nesses exemplos, usados então [professora passa a apontar com o indicador para as cartolinas que simulam o quadro branco] para persuadir, para convencer o interlocutor: a linguagem verbal e não verbal, uma complementando a outra; verbos no modo imperativo; jogos com as palavras; diálogo direto com o interlocutor; figuras de linguagem ou uso da linguagem conotativa; argumento de autoridade como nós vimos no caso do creme dental em que ele cita os especialistas, mas também, os as celebridades e por fim, mas não menos importante, a criatividade, todos esses recursos chamam atenção e chamar atenção leva ao consumo.

Pessoal, é importante que nós conhecemos, também, que esses textos publicitários eles querem gerar em nós interlocutores e consumidores uma ideia de necessidade; necessidade de consumir aquele produto pela ideia de felicidade que aquele produto vai me trazer ou então por pertencer ao grupo dos consumidores daquele produto para pessoa que tem aquele produto. Mas nós, enquanto cidadãos conscientes acerca do nosso consumo, nós temos que pensar que nós estamos integrados à sociedade e ao meio ambiente, e que o nosso consumo ao quantidade que consumimos influencia, impacta, a sociedade e o meio ambiente, então quando nós nos deparamos com essas textos publicitários, nós temos que pensar: “eu preciso realmente desse

produto?”, “eu poderia substituir ou reaproveitar algo que eu já tenho?”, “qual vai ser o desperdício ou a quantidade de lixo que eu vou gerar com esse consumo?”.

ANEXO VIII - Transcrição da videoaula final da P1

[Professora em um quarto domiciliar, com cartolinas atrás dela simulando um quadro branco, ao lado de um notebook com um slide escrito “Texto publicitário”]. Olá pessoal, sejam bem-vindos a mais uma aula de língua portuguesa comigo, professora [P1]. Antes de começar nossa aula, gostaria de pedir para que levante a mão, [professora troca o slide e coloca a imagem de uma criança e de uma senhora] quem se lembra de qual publicidade essas duas pessoas participaram? [Professora levanta a mão] Muito bem, a publicidade do Banco Itaú. Além disso, quando eu digo frases como “abra a felicidade” e “a verdadeira maionese”, quais marcas vêm em suas cabeças? [professora troca de slide e coloca a imagem de um refrigerante ao lado de uma maionese] Exatamente! As marcas Coca-cola e Hellmann 's. Percebam, então, como as publicidades estão constantemente impactando as nossas vidas, e é isso que nós estudaremos na aula de hoje. O objetivo da nossa aula de hoje [aponta com o indicador para o objetivo escrito na cartolina] é analisar recursos que tem como efeito de sentido a persuasão em textos publicitários, considerando práticas de consumo conscientes.

Tal objetivo está alinhado à habilidade EF69L04 da Base Nacional Comum Curricular, documento brasileiro de referência na elaboração de práticas pedagógicas. Antes de começarmos analisar esses recursos [professora muda o slide para um outro com o texto “o que são textos publicitários?”], vamos nos lembrar do que são textos publicitários: [professora muda de slide com um texto verbal sobre a definição de textos publicitários] textos publicitários são feitos para promover produtos, marcas, eventos, ações, serviços e etc., [professora muda de slide com um outro texto verbal sobre o objetivo de textos publicitários] e eles têm como objetivo persuadir ou convencer o interlocutor, de forma que ele compre um produto, consuma uma marca, realize uma ação, etc.

Agora que nós já revisamos o que são textos publicitários, vamos analisar alguns exemplos desses textos e recursos que eles utilizam para a persuasão. [Professora troca de slide para uma imagem de propaganda de creme dental] Primeiro exemplo que eu trouxe para vocês é um texto publicitário de um creme dental da marca Oral B. Neste texto publicitário, nós temos a linguagem não verbal, através das imagens e das cores e a linguagem verbal através das palavras. [Professora aponta a mão para a propaganda no notebook, realizando círculos com essa mão em torno do que está explicando] Aqui nós temos o produto sendo apresentado, duas

celebridades e duas pessoas de jaleco, que nós podemos pensar que são? [aponta com a palma da mão aberta para a câmera, simulando uma pergunta aos alunos] Dentistas, exatamente.

[Professora muda o slide, agora com o texto verbal das propagandas ampliado] A parte verbal, eu ampliei aqui para vocês e ela diz: “eleito produto do ano pelos consumidores, escolhido pelas celebridades, agora só falta você! Desenvolvido por dentistas, clinicamente comprovado”. Pessoal, a partir do momento que esse texto publicitário fala dos dentistas, os interlocutores podem ser levados a consumir esse produto porque esses especialistas estão envolvidos nele, e ao falar, também, das celebridades, o interruptor também pode ser levado a consumir aquele produto justamente porque a celebridades também o consome. Além disso, uma frase como: “agora só falta você” [professora aponta com o indicador para a câmera], cria uma ideia de pertencimento; de que você interlocutor precisa consumir esse produto para pertencer a esse grupo de consumidores. Além disso, o pronome “você” [professora aponta com o indicador para a câmera] faz um diálogo direto com o interlocutor.

[Professora muda de slide para uma propaganda de carro] Passando para um outro exemplo, nós temos aqui um texto publicitário de um carro, em que o carro i30 é colocado ao lado do guepardo, para que seja comparada a velocidade dos dois; como se a velocidade do carro fosse tão rápida quanto a do guepardo, um animal que corre muito rápido. A parte verbal aqui embaixo [professora aponta com o indicador para o slide] reforça essa ideia, dizendo “chegou o novo i30, agora com 6 marchas e motor 1.8 mais potente e mais econômico que o 2.0”, reforçando, então, essa ideia da potência e da velocidade.

[Professora troca de slide para uma nova propaganda] Ainda, usando um exemplo de um texto publicitário de veículo, nós temos aqui [professora indica com as duas mãos para a propaganda] mais um texto publicitário que usa linguagem verbal e não verbal. Aqui [professora indica circulando com o indicador na frente do local onde está explicando] na imagem nós temos uma pessoa colocando um carrinho no bolso, e o texto verbal aqui em cima diz: [professora troca de slide para ampliar os textos verbais da propaganda] “a Nova Ivesa Volkswagen tem o carro que cabe no seu bolso!”. Olha que interessante, aqui [por meio do dedo indicador, a professora circula em frente a imagem onde está explicando] ele está literalmente colocando o carro no bolso, mas nós sabemos que isso não é possível, de forma que a parte verbal traz essa ideia de caber no bolso de forma conotativa, ou seja, de forma diferente da literal: caber no bolso aqui significa algo que é possível de ser comprado, tudo bem?

[Professora coloca uma propaganda de um refrigerante] Voltando para o caso da coca-cola, sendo esse nosso último exemplo, a coca-cola constantemente [professora muda o slide para um outro contendo texto verbal] usa a frase “abra a felicidade”. [Levanta a mão com apenas

dois dedos levantados] Aqui nós temos duas características muito importantes dos textos publicitários: primeiro o uso de verbos no imperativo. Qual verbo aqui [aponta com o dedo indicador para o slide] está no modo imperativo? [aponta com o dedo indicador para a câmera, simulando a resposta de um aluno] exatamente, o verbo “abre”. O modo imperativo, ele demanda uma ação do interlocutor, logo, é demandado que o interlocutor abra, ou seja, consuma esse produto. Outra característica é atrelado ao consumo de um produto a ideia de felicidade, aqui [aponta com o dedo indicador para os slides], se você abrir a coca-cola, você terá a felicidade. Tudo bem?

Bom pessoal [troca para um slide que está escrito “obrigada”], vamos sintetizar, então, alguns dos recursos que nós vimos nesses exemplos. [Aponta com o indicador para a cartolina simulando o quadro branco enquanto explica toda a conclusão] Nós vimos que são usados como recursos persuasivos a linguagem verbal e a linguagem não verbal; uso de verbos no modo imperativo; jogos com as palavras; diálogo direto com o interlocutor; uso de figuras de linguagem ou então da linguagem conotativa; argumento de autoridade, como a gente viu no caso da Oral B, em que eram citados os dentistas e também as celebridades; e claro, a criatividade.

Mas é importante lembrar, pessoal, que todos esses recursos são usados para chamar a atenção e, logo, levar ao consumo. Logo, pessoal, esses textos publicitários, eles têm como objetivo gerar no interlocutor a necessidade de consumo daquele produto, seja porque aquele produto é atrelado uma ideia de felicidade, ou então de pertencimento a um grupo de consumidores. Mas nós, enquanto cidadãos conscientes do nosso papel, nós temos que nos lembrar que nós estamos integrados à sociedade e ao meio ambiente, e que o consumo causa impactos sociais e ambientais. Logo, sabendo que esses textos publicitários são feitos para gerar consumo, nós precisamos nos perguntar: “eu preciso realmente desse produto?”, “eu posso substituí-lo ou reaproveitar algo que eu já tenho?”, “qual vai ser o desperdício ou a quantidade de lixo que eu vou gerar com esse consumo?”, “quais são os impactos sociais e ambientais desse meu consumo?”.

Bom, pessoal, chegamos então ao final da nossa aula de hoje. Concluindo: nós vimos então alguns recursos persuasivos usados pelos textos publicitários e discutimos um pouco sobre o consumo consciente. Espero vocês na próxima aula para que a gente possa continuar discutindo esse assunto. Obrigada pela presença e até mais.

ANEXO IX - Transcrição da videoaula inicial do P2

Olá, turma! Tudo bem com vocês? Meu nome é [P2] [coloca a mão aberta no peito], professor sociologia [aponta à lousa], e na aula de hoje, a gente vai aprender a identificar e analisar os protagonismos políticos e as demandas culturais [ruído] e sociais dos povos indígenas brasileiros. Como a gente vai fazer isso? Relembrando, retomando [professor aponta para a lousa onde está escrito desnaturalização], né, o conceito de desnaturalização que a gente trabalhou na última aula, mas que eu vi que muita gente abaixou um pouquinho a sobrancelha [professor baixa a sobrancelha], fechou um pouco o olho, tá tentando lembrar; e eu vou ajudar vocês nisso.

O que é naturalização? [professor aponta para a lousa onde está escrito desnaturalização] é quando a gente torna aquilo, torna a ideias, hábitos, valores naturais no nosso dia a dia. A gente internaliza [professor aponta para seu peito] essas ideias, e desnaturalização [professor aponta para a lousa onde está escrito desnaturalização], para a sociologia, é justamente a gente ir além [gira a mão no sentido horário], né, estranhar aquela/aquilo aquela [truncamento] [faz uma concha com a mão esquerda] ideia que a gente ia [truncamento] que a gente traz como natural. Para exemplificar, né, para poder deixar um pouquinho mais fácil entendimento, eu trouxe exemplo [aponta para o “dia do índio” escrito no quadro branco] do dia do índio comemorado no dia 19 de Abril que a partir de uma alteração na lei passou [aponta para as palavras “povo indígenas” escritas no quadro branco] a ser chamado de dia dos povos indígenas. Muita gente que tem irmão mais novo tem, irmão mais nova, como o Guilherme [aponta para frente como se fosse para um aluno], que sei que a irmãzinha dele estuda no/na escola do bairro aqui também, que sabe, né, que muitas escolas ainda hoje, tem esse, esse hábito de no dia do índio [aponta para o “dia do índio” escrito no quadro branco], é..., pintar o rostinho das crianças [simula uma pintura no rosto com dois dedos], né, com duas faixinhas, colocar [simula a pena ao lado da cabeça] uma peninha na cabeça e retra/ retratar assim o índio [aponta para a respectiva palavra no quadro branco] no Brasil, e essa é uma ideia que a gente acabou [professor aponta para a lousa onde está escrito desnaturalização] naturalizando, mas que é uma ideia preconceituosa e que reforça estereótipos que a gente tem sobre o índio, né, que a sociedade brasileira tem sobre os povos indígenas brasileiros [fala a frase balançando as mãos]. Por isso essa alteração [aponta para a “lei 14402/22”, escrita no quadro branco] da lei foi muito importante. É uma alteração recente, foi feita no/na [truncamento] metade do ano passado de 2022 pela deputada federal [aponta para o nome da deputada no quadro branco], Joênia Wapichana, que é do estado de Roraima e foi a

primeira [levanta um dedo indicando o número 1] deputada federal mulher indígena. O que representa um protagonismo [aponta para a palavra protagonismo no quadro branco], também, desse grupo social do país que cada vez mais tem sido, tem que se/ [truncamento] é sido feito presente, né? Vou deixar aqui com a Larissa, tanto a lei antiga, né, que eu imprimi aqui [entrega a folha como se fosse para um aluno], quanto a lei nova para vocês poderem, né, observarem, e... é... verem, né, a materi/ materialização [truncamento] dessa mudança.

Bom... tra/trazendo [truncamento] também, né, fazendo uma interdisciplinaridade com as aulas de história, o que a gente costuma, é, entender, né ou/ re [truncamento] e falar que aconteceu no dia 22 de abril, de 1500 especificamente? [aponta para a câmera simulando o aluno] Justamente, Lucas! O descobrimento do Brasil. É isso que [gira a mão esquerda no sentido horário] se a gente perguntar para os nossos pais, para os nossos avós, e muitas vezes é trazido e apresentado nos livros de história, na televisão, essa é a ideia de descobrimento [aponta para a palavra descobrimento escrita no quadro branco] do Brasil.

Só que por que essa é uma ideia equivocada? Por que descobrimento é quando você, seria correto o falar, se nesse território, né, que hoje é chamado de Brasil, os portugueses tivessem chegado e não tivesse encontrado ninguém e aí sim, eles poderiam falar que descobriram território brasileiro [fala a frase toda inclinando a mão para frente], mas essa é uma ideia bastante equivocada. Por quê? Quando eles chegaram, existiam milhares de povos indígenas aqui no Brasil, milhares de pessoas indígenas e muitos povos indígenas aqui no Brasil. São chamados, né, também, de povos originários, porque eles já estavam aqui [levanta e descem os braços, indicando o aqui] na origem desse/do [truncamento] Brasil, o que a gente hoje chama de Brasil.

Por isso, muitas lideranças indígenas, exercendo esse protagonismo [aponta para a palavra protagonismo no quadro branco] político social, trazem a ideia de invasão [encosta o dedo embaixo da palavra invasão]. Para retratar melhor esse processo, né, que foi um processo muito violento de silenciamento e apagamento cultural. É... então, né, mais uma vez, né, trazendo essa ideia de desnaturalização [aponta para a respectiva palavra no quadro branco], né, desnaturalizando essa ideia que a gente tem de [coloca as mãos em um formato de colchetes em volta da palavra descobrimento] descobrimento e apresentando essa ideia de invasão.

Bom, também, retra/ [truncamento] é fazendo uma interdisciplinaridade com as aulas de português, a palavra índio [aponta para a palavra índio no quadro branco], ela tá no quê? No singular [aponta para a palavra singular no quadro branco]. Enquanto povos indígenas [aponta para a palavra povos indígenas] são palavras que estão no plural, representando muito melhor a diversidade [aponta para a palavra diversidade], é, dos povos indígenas, que segundo o censo

do IBGE [aponta para os números escritos no quadro branco], em 2010, já eram quase um milhão de pessoas no Brasil, [aponta para os números escritos no quadro branco], falando mais de 274 línguas e agrupados em mais de 350.

Só para a gente ter uma ideia da dimensão dessa diversidade cultural, a língua oficial brasileira é a língua portuguesa, ou seja, é apenas uma língua [levanta um dedo indicando o número 1]; enquanto os povos indígenas brasileiros, juntos, falam [aponta para os números escritos no quadro branco], mais de 274 línguas. Para trazer essa ideia, né, de diversidade mesmo. E o [aponta para o número de etnias] que seria etnia? Etnia é uma coletividade de indivíduos que têm traços culturais em comuns, em comum, né, como a cultura, a política, a religião, um determinado território, uma determinada maneira de se vestir, ou seja, os povos indígenas brasileiros são divididos em mais de 305 etnias [aponta para o número de etnias], só para a gente ter a ideia [levanta a mão saindo da cabeça e indicando para o alto] da diversidade cultural política religiosa dos povos indígenas.

Bom, retomando, então, o que a gente aprendeu nessa aula. É... pen [truncamento] percebemos, né, que essa mudança na lei [aponta para a lei], que parece uma coisa simples, né, que passou a ser chamado dia dos povos indígenas [aponta para dia dos povos indígenas no quadro branco] ao invés do dia do índio, efetuado por uma deputada federal indígena, a primeira deputada federal mulher indígena, exercendo-se protagonismo político, ela pode, né, através dessa, mo/ [truncamento] mostrando essa diversidade cultural, é, indígena, no Brasil, pluralidade cultural, social, religiosa e política, das mais de [aponta para o número de etnias] 305 etnias no Brasil, que falam mais de 274 línguas, a partir dessa alteração na lei [aponta para a lei], ela pôde ajudar que a gente desnature [truncamento]/ desnaturalize alguns conceitos, algumas ideias que a gente tem sobre o que é ser índio no Brasil [fala a frase girando a mão]. Que, né, porque por mais que os índios [simula a pintura dos indígenas], né, muitos índios vivem em floresta, muitos indígenas melhor dizendo, vivem em florestas, vivem na zona rural, muitos indígenas também vivem na zona urbana, também usam celular, vestem roupas, né, que a gente também costuma vestir, enfim. Para finalizar, eu gostaria que vocês também [mostra uma imagem impressa de um indígena segurando uma frase], vou deixar ela aqui com a Larissa para ela olhar essa frase, né, “antes do Brasil do co/ do/[truncamento] da coroa, existia o Brasil do cocar”, para que vocês possam observar essa imagem e refletir. Na próxima aula a gente começa com a discussão do entendimento que vocês tiveram sobre essa imagem. Muito obrigado pela aula e pela participação de todos e todas e até a próxima aula.

ANEXO X - Transcrição da videoaula final do P2

Olá, turma! Tudo bem? Meu nome é [P2], sou professor de sociologia de vocês, e na aula de hoje, é... a gente vai analisar, identificar, as demandas culturais, sociais e políticas dos povos indígenas brasileiros, bem como algumas ações que demonstram o protagonismo que esse grupo tem... é... adquirido cada vez mais em nossa sociedade. Para isso, a gente vai retomar um pouquinho o conceito que a gente trabalhou na última aula, que é o conceito de desnaturalização [professor aponta para a lousa onde está escrito desnaturalização].

Eu vi que muita gente aí abaixou um pouquinho a sobrelha, fechou um pouquinho o olho, tá tentando lembrar e eu vou ajudar vocês. Naturalização, né? [professor aponta para a lousa onde está escrito desnaturalização] Vamos pensar o seguinte, né? Naturalização, signu/significa [truncamento] o quê? Quando a gente internaliza ideias [professor aponta para seu peito], hábitos, práticas e costumes, na nossa vida cotidiana, quando a gente acaba, tornando aquilo que nos é ensinado algo comum. E o objetivo da sociologia é justamente o de fazer com que a gente perceba além, né, que a gente estranhe as nossas próprias ideias que já estão internalizadas [professor aponta para seu peito].

Para exemplificar e ficar um pouquinho mais explícito para vocês [aponta para a lousa], é... eu vou dar um exemplo do Dia do Índio [aponta para a respectiva palavra no quadro branco], e... que agora, né, a partir de uma alteração na lei [aponta para a respectiva palavra no quadro branco], passou a ser chamado de dia dos povos indígenas. Quem aí não se lembra, né? Eu sei que o Guilherme [sorrindo, aponta para frente como se fosse para um aluno] tem uma irmãzinha pequena que estuda aqui no colégio do bairro, é... e a gente também, né, quando estudava nas escolas de Ensino Fundamental, no dia 19 de abril [aponta para o “dia do índio” escrito no quadro branco], o que acontecia? As nossas professoras e professores pintavam [simula uma pintura no rosto com dois dedos] o nosso rostinho, né, com duas listrinhas vermelhas aqui, colocava [simula a pena ao lado da cabeça] uma peninha na cabeça e essa era a comemoração do dia do índio, ou seja, fez com que a gente naturalizasse [aponta para o “dia do índio” escrito no quadro branco] essa ideia de que o índio, é aquele/ é aquela [truncamento] pessoa que vive na floresta [aponta para longe com as mãos], que usa uma peninha na cabeça [simula a pena ao lado da cabeça] e que anda de Canoa, e que todos os indígenas brasileiros vivem dessa mesma forma.

E qual a importância dessa lei [aponta para a “lei 14402/22”, escrita no quadro branco], dessa alteração na lei? Promovida no ano passado pela deputada federal, Joênia Wapichana [aponta para o nome da deputada, escrito no quadro branco], do Estado de Roraima, e que foi

a primeira [levanta um dos dedos para indicar o número 1] mulher indígena brasileira a se tornar uma deputada federal, indicando também o protagonismo político [aponta para a lousa onde está escrito protagonismo político] que os povos indígenas têm adquirido no Brasil atualmente. Qual foi a grande importância na mudança dessa lei [aponta para a “lei 14402/22” escrita no quadro branco]? Foi justamente retratar a pluralidade dos povos indígenas no Brasil [aponta para os povos indígenas escrito no quadro branco].

Vamos, né, é exemplifi/ fazer uma/ fazendo [truncamento] uma interdisciplinaridade com a língua portuguesa. A palavra índio [aponta para o “singular” escrito no quadro branco]: ela está no singular, e passa uma ideia de homogeneidade [aponta para a palavra “homogeneidade” escrita no quadro branco], enquanto povos indígenas [aponta para as palavras “povo indígenas” escritas no quadro branco], por serem palavras que estão no plural [aponta para a respectiva palavra no quadro branco], representam muito melhor a diversidade [aponta para a respectiva palavra no quadro branco] cultural, política e econômica, dos povos indígenas brasileiros, que, segundo censo do IBGE de 2010 [aponta para as palavras “IBGE” escrita no quadro branco], já eram mais de 900 mil pessoas, divididas em 305 etnias e que falavam mais de 274 línguas. Só para a gente ter uma ideia, né, a língua of/ oficial [truncamento] brasileira é a língua portuguesa [aponta para “línguas” no quadro branco] e ela é apenas uma [levanta um dos dedos para indicar o número 1], sendo que os povos indígenas brasileiros falam mais de 274 línguas, só para a gente ter uma ideia da pluralidade, né?

Bom, e o que seguiria o conceito de etnia [aponta para a respectiva palavra no quadro branco], né, em que os povos indígenas, né, estão divididos aqui no Brasil. Etnia é uma coletividade de indivíduos, é um grupo de indivíduos com características comuns; características [truncamento] culturais sociais, econômicas, políticas, religiosas e de território. Um exemplo que eu trouxe aqui para gente [vira a folha que estava segurando para frente da câmera], é, são os povos, é... etnia Guajajara [aponta para a foto da etnia na folha], que é uma etnia que fica, que... vive, né, principalmente no estado do Maranhão. E, a etnia yanomami [aponta para a foto da etnia na folha], tem sido muito falado recentemente na né nos [truncamento] jornais da televisão, que é uma etnia que vive na fronteira, né, do Brasil com a Venezuela, no estado de Roraima, né. Vou deixar aqui, é... essa foto, né, com a Letícia para que ela possa ver e também passar para turma para vocês poderem observar e comparar algumas diferenças, né, nos/nas [truncamento] vestes [aponta para a foto da etnia na folha], é... também nos traços, né, que também são diferenças que se expandem para a área da religião, da cultura, né, do território, da política. Além disso, também vou [pega outras duas folhas que estavam

próximas dele fora do campo de visão da câmera] deixar as duas leis, né, para que vocês possam observar e comparar essas mudanças [simula a entrega das folhas para um aluno].

Bom, turma, em resumo, o que a gente viu hoje? Através da ideia de desnaturalização [aponta para a respectiva palavra no quadro branco] a gente pôde fazer uma reflexão acerca do termo índio [aponta para a respectiva palavra no quadro branco] de como ele foi tratado na sociedade brasileira, né, representando especialmente, né, é... de uma maneira preconceituosa, é, os indígenas brasileiros apenas como aquelas pessoas que usam... duas..., é, [simula uma pintura no rosto com dois dedos] faixinhas na na na na no [truncamento] rosto, uma peninha [simula a pena ao lado da cabeça], andam de canoa, e como... progressivamente, a partir do protagonismo dos próprios povos indígenas, né, é... representados, né, por exemplo, pela deputada federal, Joênia Wapichana, é... como... progressivamente a sociedade brasileira tem passado a reconhecer a pluralidade [aponta para a respectiva palavra no quadro branco] e a diversidade [aponta para a respectiva palavra no quadro branco] dos povos indígenas brasileiros [aponta para a respectiva palavra no quadro branco], é... que... né a gente, né [truncamento], sintomas desse dessa pluralidade, dessa diversidade são os dados apresentados pelo censo do IBGE de 2010 [aponta para a respectiva palavra no quadro branco], que indicam, né, essa diferença, né, essa essa pluralidade de línguas [aponta para a respectiva palavra no quadro branco], mais de 274 e a divisão em mais de 305 etnias. Etnia [aponta para a respectiva palavra no quadro branco], né, só para a gente fixar bem, é um agrupamento, né, uma coletividade indivíduos com traços culturais comuns, como a política, né, a religião, território, as vestimentas, é... como foram exemplos, né, no povo e yanomami e do povo Guajajara, que vocês podem estar observando aí.

Muito obrigado pela atenção [bate as duas mãos simulando uma palma], pela participação [aponta para frente simulando os alunos], e na próxima aula a gente avança no/no [truncamento] conteúdo, né, nessa explicação, é... falando um pouquinho mais sobre o povo yanomami e os conflitos ambientais que estão se desenrolando, principalmente no estado de Roraima. Muito obrigado e até a próxima aula.