

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**LUMA DITTRICH DE OLIVEIRA**

**O GÊNERO VÍDEOAULA:  
DESLOCAMENTOS E MANUTENÇÕES NA CIBERCULTURA**

**DISSERTAÇÃO – MESTRADO**

**CURITIBA**

**2020**

**LUMA DITTRICH DE OLIVEIRA**

**O GÊNERO VÍDEOAULA:  
DESLOCAMENTOS E MANUTENÇÕES NA CIBERCULTURA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche

**CURITIBA**

**2020**

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**

Oliveira, Luma Dittrich de

O gênero videoaula [recurso eletrônico]: deslocamentos e manutenções na cibercultura / Luma Dittrich de Oliveira. -- 2020.

1 arquivo eletrônico (137 f.): PDF; 1,33 MB.

Modo de acesso: World Wide Web.

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. Linha de Pesquisa: Multiletramentos, Discursos e Processos de Produção de Sentido, Curitiba, 2020.

Bibliografia: f. 132-137.

1. Linguagem e línguas - Dissertações. 2. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975 - Crítica e interpretação. 3. Análise do discurso. 4. Dialogismo (Análise literária). 5. YouTube (Recurso eletrônico). 6. Vídeo interativo. 7. Ensino via Web. 8. Análise de interação em educação. 9. Computadores e civilização. 10. Linguística aplicada. I. Remenche, Maria de Lourdes Rossi, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens. III. Título.

CDD: Ed. 23 -- 400

**Biblioteca Central do Câmpus Curitiba - UTFPR**  
**Bibliotecária: Luiza Aquemi Matsumoto CRB-9/794**

### TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO

A Dissertação de Mestrado intitulada "**O GÊNERO VÍDEOAULA: DESLOCAMENTOS E MANUTENÇÕES NA CIBERCULTURA**", defendida em sessão pública pelo candidato(a) **Luma Dittrich de Oliveira**, no dia **26 de março de 2020**, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, Área de concentração **Linguagem e Tecnologia**, Linha de pesquisa **Multiletramentos, Discurso e Processos de Produção de Sentido**, e aprovada em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

#### BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Maria de Lourdes Rossi Remenche – Presidente – UTFPR

Prof. Dr. Nivea Rohling – UTFPR

Prof. Dr. Terezinha da Conceição Costa-Hübes – Estadual do Oeste do Paraná

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 26 de março de 2020.

---

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

## AGRADECIMENTOS

Agradecer tem sido um exercício que inseri na minha rotina. Mas esses agradecimentos aqui são especiais por reunirem personagens de uma jornada complexa de dois anos da minha vida. Nesse pequeno recorte temporal, eu já quis muito seguir carreira acadêmica, já achei que fui destinada para isso, já duvidei de minha capacidade de ser pesquisadora, já duvidei de minha vontade de ser pesquisadora, já achei que meu lugar de contribuição era outro – o ensino –, já estive curiosa com um objeto de estudo e, por fim, vivi o nascimento de uma Luma pesquisadora. Essa jornada teve inúmeras fases. A maioria delas muito doloridas, mas todas repletas de autoconhecimento.

Eu queria começar a agradecendo à minha mãe, Mary, e à minha irmã, Paula, por serem minha fonte de segurança e aguentarem meus piores momentos. A meu pai, Luís Fernando, por sempre acreditar que eu posso conquistar o universo. A meu tio, Will, por ser uma inspiração viva para mim. A meu cunhado, João Fernando Barbosa, por me emprestar seu apê pra que eu pudesse imergir na escrita. Aos meus demais familiares por se preocuparem quando minhas olheiras me denunciavam, especialmente aos meus primos, que me ajudaram a manter minha vida social e dar risada de coisas bobas, especialmente à Dafne Dittrich Caos e ao Gabriel da Cruz Dittrich.

Agradeço aos meus professores e as minhas professoras do mestrado, por serem verdadeiros exemplos. Ao meu amigo Jonas Rocha, por ter sido resiliente e aguentado os altos e baixos junto comigo. Aos colegas de mestrado, por terem sido uma família acadêmica com quem eu pude compartilhar minhas vulnerabilidades mais profundas, especialmente à Marjorie Padilha e à Uiara Chagas, com quem estreitei laços desde o início. Agradeço às minhas amigas e aos meus amigos, que sempre acreditaram que eu cruzaria a linha de chegada, mas tiveram paciência pra ouvir todas minhas inseguranças, Joana Oliveira, Yara Wessler, Priscila Murr. Não poderia deixar de agradecer minha psicóloga, Priscila Bittencourt, por ter me ajudado a enxergar a Luma por trás da jornada de pesquisa e me ensinando a ser mais legal comigo mesma. Agradeço, também, aos meus sócios, Ladyslaw Queiroz e Vinicius de Almeida Mingrone por terem me apoiado no papel de pesquisadora, em detrimento do de *girl-boss-cheia-de-reuniões-a-semana-toda*, nessa reta final.

Agradeço à minha orientadora, Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Remenche Rossi, pela paciência no nascimento de uma pesquisadora. À professora Dr<sup>a</sup> Nívea Rohling, por ter sido a referência de pesquisadora bakhtiniana dentro da UTFPR pra mim e por ter tecido comentários tão lúcidos sobre minha pesquisa, na qualificação, que parecia estar dentro de minha cabeça. À professora Dr<sup>a</sup> Terezinha da Conceição Costa-Hübes, por ter aceitado docemente ler o trabalho e compor a banca.

Existem outras dezenas de nomes que eu inseriria aqui se não fosse inconveniente para os leitores que querem entender a videoaula na internet. Eu posso dizer que tenho o privilégio de ser rodeada de pessoas incríveis. Em suma, quero hoje agradecer todo mundo que acreditou em mim quando eu mesma cheguei a duvidar. Vocês são luz.

## RESUMO

OLIVEIRA, Luma Dittrich de. O gênero videoaula: deslocamentos e manutenções na cibercultura. 136p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido) — Departamento de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

Na contemporaneidade, a Linguística Aplicada tem servido de base para diversas pesquisas que buscam compreender a constituição e o funcionamento dos gêneros do discurso, os quais apresentam contornos próprios do meio digital. Neste trabalho, objetivamos analisar o gênero videoaula como um enunciado sócio-historicamente situado na cibercultura, com foco na plataforma *YouTube*. O embasamento teórico parte do dialogismo do Círculo de Bakhtin, além de estudos sociológicos que permitem compreender melhor a interação virtual. A metodologia se caracteriza por uma perspectiva qualitativo-interpretativista, e o *corpus* é composto por três videoaulas de canais do *YouTube*: o *YouTube Edu*, o *Me Salva!* e o canal de Umberto Mannarino. A análise foi feita a partir de duas dimensões: a dimensão social e a verbo-visual. Da análise da dimensão social do gênero, focalizou-se em aproximar da esfera, do cronotopo e dos sujeitos em interação. Observamos que a videoaula online se constrói nas condições sócio-históricas da modernidade tardia, em um espaço-tempo de desencaixe nas relações sociais e busca por dizeres legitimados, em que a esfera educacional é atravessada por gêneros e discursos de outras esferas. Quanto aos sujeitos previstos na interação, foi observada uma extrapolação da relação professor-aluno, que resulta em uma relação produtor-consumidor de conteúdo. Em um segundo momento, passamos à análise da dimensão verbo-visual; compreendemos que o objeto do dizer *redação do Enem* se realiza por meio de finalidades discursivas várias, que se intercambiam entre interesses pedagógicos e comerciais, mediados pelo algoritmo da plataforma *YouTube*. As projeções de estilo, por sua vez, revelam uma relação de proximidade e humor, por meio de linguagem com alto nível de coloquialidade. Em relação à composição da videoaula no *YouTube*, observamos que a memória do gênero aula é resignificada para uma adequação ao formato de vídeo da plataforma. A partir dos resultados, interpretamos a videoaula do *YouTube* como um gênero híbrido, atravessado por esferas e finalidades que a caracterizam como vídeo de conteúdo educativo, um gênero perpassado pelos discursos da educação e do entretenimento.

**Palavras-chave:** Gênero do discurso. Videoaula. *YouTube*. Dialogismo. Círculo de Bakhtin.

## ABSTRACT

OLIVEIRA, Luma Dittrich de. 136p. The genre videoclass: displacements and maintenance in cyberculture. Master's dissertation (Masters' in *Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentido*) — Departamento de Linguagem e Comunicação, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

In contemporaneity, Applied Linguistics has served as a basis for several researches that seek to understand the constitution and functioning of the discourse genres, which have their own outlines in the digital medium. In this work, we aim to analyze the genre videoclass as a socio-historically statement situated in cyberculture, focusing on the platform *YouTube*. The theoretical basis derives from the dialogism of the Bakhtin Circle, in addition to sociological studies that allow a better understanding of virtual interaction. The methodology is characterized by a qualitative-interpretative bias, and the *corpus* consists of three videoclases from *YouTube* channels: *YouTube Edu*, *Me Salva!* and Umberto Mannarino's channel. From the analysis of the social dimension of genre, we focus on approaching the sphere, the chronotope and the subjects in interaction. We observe that the online videoclass is built in the socio-historical conditions of late modernity, in a space-time of disengagement in social relations and search for legitimate sayings, in which the educational sphere is crossed by genres and discourses from other spheres. As for the subjects foreseen in interaction, we notice an extrapolation of the teacher-student relationship, which results in a producer-consumer of content relationship. Furthermore, in the verb-visual dimension analysis, we comprehend that the object *Enem's essay* is realized through various discursive purposes, which are interchanged between pedagogical and commercial interests, mediated by *YouTube's* platform algorithm. Style projections, in turn, reveal a relationship of closeness and humor, through a high level of colloquiality. Regarding the composition of the videoclass on *YouTube*, we observe that the memory of the genre class is resignified to adapt it to the platform's video format. From the results, we interpret *YouTube's* videoclass as a hybrid genre, crossed by spheres and purposes which characterize it as a video of educational content - a genre permeated by the discourses of education and entertainment.

**Keywords:** Discourse genre. Videoclass. *YouTube*. Dialogism. Bakhtin Circle.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página de pesquisa a partir das <i>tags</i> 'redação enem' .....	60
Figura 2 – Página inicial do canal <i>YouTube Edu</i> .....	62
Figura 3 – Página de <i>playlists</i> do canal <i>YouTube Edu</i> .....	62
Figura 4 – Página inicial do canal <i>Me Salva!</i> .....	63
Figura 5 – Página de <i>playlists</i> do canal <i>Me Salva!</i> .....	64
Figura 6 – Página inicial do canal <i>Umberto Mannarino</i> .....	64
Figura 7 – Página de <i>playlists</i> do canal <i>Umberto Mannarino</i> .....	65
Figura 8 – <i>Thumbnail</i> da <i>#VIDEOAULA01</i> .....	66
Figura 9 – Tomada A da <i>#VIDEOAULA01</i> .....	66
Figura 10 – Tomada B da <i>#VIDEOAULA01</i> .....	67
Figura 11 – Tomada C da <i>#VIDEOAULA01</i> .....	67
Figura 12 – <i>Thumbnail</i> da <i>#VIDEOAULA02</i> .....	68
Figura 13 – Tomada A da <i>#VIDEOAULA02</i> .....	69
Figura 14 – Tomada B da <i>#VIDEOAULA02</i> .....	69
Figura 15 – Tomada C da <i>#VIDEOAULA02</i> .....	70
Figura 16 – <i>Thumbnail</i> da <i>#VIDEOAULA03</i> .....	70
Figura 17 – Tomada A da <i>#VIDEOAULA03</i> .....	71
Figura 18 – Tomada B da <i>#VIDEOAULA03</i> .....	71
Figura 19 – Tomada C da <i>#VIDEOAULA03</i> .....	72
Figura 20 – Anúncio do curso de datilografia em 1904 .....	75
Figura 21 – Anúncio em jornal de cursos por correspondência .....	76
Figura 22 – Anúncio de curso de corte e costura .....	77
Figura 23 – Anúncio de curso de contabilidade do Instituto Universal Brasileiro, 1944 .....	78
Figura 24 – Material enviado por correspondência .....	78
Figura 25 – Anúncio da expansão da Universidade do Ar .....	79
Figura 26 – Foto de um manual de consertos aberto .....	80
Figura 27 – Primeira página do manual de consertos .....	80
Figura 28 – Gilson Amado inaugurando em 1972 os estúdios da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa .....	81
Figura 29 – Vinheta do <i>Telecurso 2º Grau</i> .....	82
Figura 30 – Notícia sobre o <i>Telecurso 2º Grau</i> .....	82
Figura 31 – Gráfico do Censo EAD.BR: número de matrículas EaD .....	84
Figura 32 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Estácio .....	85
Figura 33 – Anúncio de graduação à distância .....	85
Figura 34 – Anúncio de graduação à distância .....	86
Figura 35 – Página inicial do <i>YouTube</i> atualmente .....	87
Figura 36 – A multiplicidade semiótica na página da <i>#VIDEOAULA01</i> .....	89
Figura 37 – A acessibilidade na <i>#VIDEOAULA02</i> .....	89
Figura 38 – A acessibilidade na <i>#VIDEOAULA02</i> (parte 2) .....	90

Figura 39 – A interatividade em videoaulas transmitidas ao vivo .....	91
Figura 40 – A interatividade em videoaulas publicadas .....	91
Figura 41 – O borramento da esfera da #VIDEOAULA01 .....	92
Figura 42 – Foto do programa televisivo <i>Criança Esperança</i> .....	93
Figura 43 – O borramento da esfera da #VIDEOAULA02 .....	95
Figura 44 – O borramento da esfera da #VIDEOAULA03 .....	96
Figura 45 – O borramento da esfera da #VIDEOAULA03 (parte 2) .....	97
Figura 46 – <i>Chat</i> do vídeo #VIDEOAULA01.....	101
Figura 47 – Composição da página da videoaula.....	119
Figura 48 – Composição da página da videoaula.....	120

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Videoaula: diferentes gêneros .....	59
Quadro 2 – Corpus da presente pesquisa .....	61
Quadro 3 – Parâmetros de análise.....	73
Quadro 4 - Dados de legitimidade do <i>corpus</i> .....	100
Quadro 5 – Enunciadores do <i>corpus</i> .....	108
Quadro 6 – Recorrências estilísticas verbo-visuais .....	118
Quadro 7 – Recorrências composicionais da videoaula <i>online</i> no <i>YouTube</i> .....	124

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>14</b>
2.1	A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM .....	14
2.1.1	O dialogismo bakhtiniano.....	14
2.1.2	A esfera de atividade humana.....	20
2.1.3	A noção de enunciado .....	21
2.1.4	Os gêneros do discurso .....	23
2.1.5	A tríade dos gêneros.....	32
2.1.5.1	Tema.....	32
2.1.5.2	Estilo .....	35
2.1.5.3	Composição .....	38
2.1.6	O verbo-visual .....	39
2.1.7	A noção de cronotopo .....	41
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	<b>56</b>
3.1	DELIMITAÇÃO DO OBJETO E DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE .....	59
3.2	PARÂMETROS DE ANÁLISE .....	72
<b>4</b>	<b>ANÁLISE</b> .....	<b>74</b>
4.1	DIMENSÃO SOCIAL.....	74
4.1.1	A esfera social da videoaula do <i>YouTube</i> .....	74
4.1.2	O cronotopo da videoaula online.....	97
4.1.2.1	O cronotopo da <i>videoaula online</i> .....	98
4.1.3	Os interlocutores da <i>videoaula online</i> .....	102
4.1.3.1	Enunciador: do professor ao produtor de conteúdo .....	106
4.1.3.2	Interlocutor: do aluno ao consumidor de conteúdo .....	108
4.2	A DIMENSÃO VERBO-VISUAL DO GÊNERO VIDEOAULA ONLINE.....	110
4.2.1	O conteúdo temático: o objeto do discurso e a finalidade discursiva ....	110
4.2.2	As projeções estilístico-composicionais .....	113
4.2.2.1	Projeções de estilo .....	114
4.2.2.2	Projeções de composição .....	118
4.3	NA FRONTEIRA ENTRE A EDUCAÇÃO E O ENTRETENIMENTO: OS RESULTADOS DA ANÁLISE .....	124
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>127</b>
	<b>NOTAS FINAIS E INFORMAIS</b> .....	<b>129</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>131</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os gêneros do discurso são objeto de pesquisa recorrente na contemporaneidade, no campo da Linguística e da Linguística Aplicada, por meio de trabalhos cuja perspectiva é a análise dos gêneros – Acosta Pereira (2012), Rodrigues (2001), etc. – e de trabalhos cuja perspectiva é pedagógica e relacionada ao ensino-aprendizagem de línguas – Rojo, Signorini, Schneuwly, Dolz, etc. Em paralelo ao recorte metodológico, as pesquisas no âmbito dos gêneros se organizam a depender da corrente teórica escolhida como base, que pode ser sociossemiótica, sociorretórica, interacionista-sociodiscursiva, semiodiscursiva, linguística-textual, dos letramentos ou dialógica, a título de exemplificação.

Reconhecendo a diversidade de caminhos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada que se fazem possíveis e a relevância de todos eles, delineamos como **objetivo analisar o gênero videoaula a partir de textos que os materializam, vistos e analisados como enunciados sócio-historicamente situados na cibercultura, mais especificamente no YouTube**, por meio de uma metodologia qualitativo-interpretativista. Partimos da pesquisa bibliográfica, cuja base teórica se sustenta nos escritos do Círculo de Bakhtin, bem como estudos contemporâneos de Análise Dialógica do Discurso, de modo a entender como esse gênero se (re)constrói na modernidade tardia – com base no percurso teórico de Giddens (2002) – e, mais especificamente, na cibercultura – com base nas contribuições de autores como Rüdiger (2008, 2010, 2011) –, para lermos as transformações nas relações sociais que medeiam a produção e circulação da videoaula na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, **o interesse pela investigação** do gênero videoaula no *YouTube* surgiu porque, em 2019, em uma conferência do *YouTube Edu* – braço educacional do *YouTube* – foi divulgado o dado de que 1 bilhão de vídeos educativos são vistos todos os dias ao redor do mundo. Isso demonstra que discursos verbo-visuais de cunho educacional – como as videoaulas – estão sendo produzidos e consumidos de modo efervescente. Junto a essa exponencialidade, surgem questionamentos férteis à pesquisa da Linguística Aplicada no Brasil, que pode se ocupar em compreender em que gêneros a educação online tem se materializado nessa plataforma em ascensão, que é o *YouTube*, e que características medeiam a produção e circulação desses gêneros.

Parâmetros como a esfera de atividade humana, os sujeitos em interação, o cronotopo, entre outros, estão atravessados por discursos de outros tempo-espacos que se intercalam na web, especialmente no que se conhece por educação informal. Diferentes sujeitos estão produzindo videoaulas, diferentes saberes passaram a ser legitimados, diferentes finalidades discursivas foram tomadas como base. Nesse sentido, escolhemos vídeos sobre redação do Enem, ou seja, que orientam práticas de escritas, para procurar navegar por esse mar turbulento e entender melhor do que se tratam os vídeos de conteúdo educacional ou, como chamamos aqui, as videoaulas.

Partimos da **hipótese** de que a videoaula presente no *YouTube* é um gênero atravessado pela memória da aula, pela memória da comunicação de massa, pelas novidades da cibercultura, de modo a compor um gênero que se intercambia entre a esfera educacional e o entretenimento comercial. Trata-se de uma análise que pretende preencher uma lacuna presente na pesquisa de videoaulas produzidas no século XXI, para sujeitos da cibercultura, e que pode servir como ponto de partida para futuras pesquisas que envolvam a análise da complexidade que as videoaulas – e a educação, em geral – tem se configurado no ciberespaço.

Quanto à **organização da dissertação**, após esta seção de introdução, no capítulo 2 desenvolvemos a base teórica do estudo, que contempla os conceitos centrais da teoria do Círculo de Bakhtin e de sua concepção de linguagem. Para isso, conceituamos enunciado, gêneros do discurso, esfera e cronotopo. No capítulo 3, explicitamos as diretrizes metodológicas bem os dados da pesquisa, como a descrição do *corpus*.

No capítulo 4, partimos para a análise, organizada em dois subitens: dimensão social e dimensão verbo-visual. Na dimensão social, abordamos a esfera da sociodiscursiva de produção e circulação do gênero videoaula, traçando um percurso histórico da EaD no Brasil e analisando o borramento da(s) esfera(s) em que a videoaula circula na contemporaneidade. Em seguida, analisamos o cronotopo da videoaula online, de modo a procurar compreender as condições sócio-históricas que constituem esse gênero, bem como a situação de interação imediata da videoaula, a projeção de autoria e de interlocução. Na dimensão verbo-visual, analisamos o conteúdo temático e a construção estilístico-composicional que o caracteriza. Por fim, partimos para nossas considerações finais da pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, são apresentadas as concepções que orientam o percurso deste estudo. Partimos da concepção de linguagem bakhtiniana, e aprofundamos o embasamento teórico explicitando as noções de enunciado – como unidade comunicativa –, gênero do discurso – como enunciados relativamente estáveis, esfera social – como a base que contempla e amarra os dois conceitos, bem como o cronotopo e a materialização verbo-visual do enunciado.

### 2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Nesta pesquisa, adotamos a concepção dialógica de linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin. Considera-se que, embora os estudos do Círculo situem-se em outro contexto histórico-social – anterior à produção e circulação de discursos no espaço digital –, as reflexões produzidas pelos estudiosos dialogam com os contextos contemporâneos que atravessam a cibercultura, pois apresentam como cerne da concepção de linguagem a interação sociodiscursiva entre sujeitos situados.

#### 2.1.1 O dialogismo bakhtiniano

A concepção dialógica da linguagem é resultado de diversas reformulações epistemológicas de outros estudos de linguagem postuladas anteriormente. Em virtude disso, faz-se necessária uma breve retomada. A linguística do século XIX – representada substancialmente por Humboldt – concebia a *linguagem como expressão do pensamento*. Segundo essa visão, havia, em primeiro plano, por meio da linguagem, a formação do pensamento, de modo independente à comunicação. (BAKHTIN, 2016).

Além disso, o que hoje se entende por *subjetivismo idealista* concebia a linguagem como criação – individual. Nesse sentido, a linguagem estava conectada ao aspecto estético e poderia ser aproximada a outras expressões artísticas. Sob essa perspectiva, os elementos históricos e sociais são colocados à margem, e as leis da

psicologia individual são a engrenagem que rege a produção dos atos de fala. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014).

Segundo esse prisma, outro aspecto ganhou evidência: a língua como produto acabado. Para os pensadores do subjetivismo idealista, a língua é “um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 75). Na mesma época, um outro grupo se debruçava sobre os arcabouços da linguística, explorando a *função expressiva* da linguagem e direcionando o foco para a expressão do interior dos sujeitos. Em ambos os casos, a linguagem é reduzida à expressão de um universo particular dos sujeitos, ou seja, de seu ímpeto de se colocar no mundo. (BAKHTIN, 2016).

O Círculo de Bakhtin<sup>1</sup> foi a frente teórica responsável por atentar para a dimensão interacional da linguagem. Ou seja, ele representou um avanço na concepção de linguagem, uma vez que passou a considerar a língua como meio de interação entre os sujeitos. Bakhtin critica a linguística do século XIX por considerar a linguagem do ponto de vista unilateral do falante como agente, em sua jornada individual, “como que de *um* falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. Se era levado em conta o papel do outro, era apenas como papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante” (2016, p. 23).

Para Bakhtin, a concepção de ouvinte como sujeito passivo traz “uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2016, p. 24). Isto é, mesmo quando no papel de ouvinte em uma situação real de uso da língua, esse sujeito é agente e não passivo. Bakhtin (2016, p. 25) afirma que

[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

---

<sup>1</sup>Grupo de intelectuais que pensavam, dentre outros temas, a linguagem, formado por Valentin N. Volochinov, Pavel N. Medvedev e Mikhail Bakhtin. A denominação foi atribuída posteriormente, por estudiosos de suas obras (FARACO, 2009).



O Círculo de Bakhtin atenta para a não-dicotomia falante/ouvinte, e enfatiza o fato de que a comunicação se dá de forma interacional e não monológica. Ou seja, o papel social da linguagem é indispensável, seja por uma resposta imediata, seja pelo processo de reflexão sobre o que foi dito pelo chamado *falante*. Nesse sentido, a resposta verbal ou mental constitui-se em um processo ativo, de modo que o *ouvinte* se torne essencialmente *falante* também.

Outro pensamento filosófico-linguístico retomado e criticado pelo Círculo de Bakhtin se trata do *objetivismo abstrato*, que concebe a língua como um sistema abstrato de normas. Segundo Bakhtin/Volochínov (2014), essa concepção enxerga o sistema linguístico como centro agenciador dos fatos da língua. Nessa perspectiva, a criação verbal se daria por meio da repetição de elementos idênticos a cada enunciação, de modo a garantir a unicidade da língua e sua compreensão por falantes de uma certa comunidade.

Tal perspectiva reduz a língua a um sistema imutável de formas linguísticas que seguem leis linguísticas específicas, de modo a estabelecer ligações entre os signos desse sistema fechado. Nesse sentido, os “atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 85). Além disso, a historicidade dos sujeitos e da própria língua não é um fator de influência na interação verbal. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 85) explicitam que, desse modo, “entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si”. Nesse caso, a substância da língua está reduzida ao sistema e à variação linguística que ocorre a depender de questões culturais e individuais, de estilo, e está associada a “detritos da vida da língua, [...] harmônicos inúteis e intangíveis do tom fundamentalmente estável das formas linguísticas”. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 84).

Nessa perspectiva, a chamada estabilidade da língua constituía-se como aspecto fundante da concepção de linguagem. Assim, na interação verbal, quando os sujeitos operam de acordo com sua construção identitária e mobilizam usos linguísticos que refletem essa construção e desviam as normas, produzem o que era considerado *detritos da vida da língua*. No entanto, para Bakhtin/Volochínov (2014, p. 73), “assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é

preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social”. O que os autores atentam em sua retomada teórica é para o desprezo da influência do contexto nas nuances da interação verbal. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014).

O contexto social que ancora o objetivismo abstrato é a tendência cartesiana dos séculos XVII e XVIII. A concepção de língua estava atrelada à noção de sujeito da época, um sujeito centrado em si e racional. Tal contexto deu escopo para as ideias de Saussure<sup>2</sup>. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 87) consideram Saussure “a mais brilhante expressão do objetivismo abstrato em nosso tempo” e questionam tal concepção ao problematizar a lacuna epistemológica no que concerne a consciência subjetiva dos falantes. Os autores postulam que o papel da norma – ou do sistema – é o de viabilizar a concretização de propósitos comunicativos, servindo, portanto, como meio e não como fim. Então, para eles, “o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que torna o signo adequado às condições de uma situação concreta dada.” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014, p. 94).

Tais condições de uma situação concreta de interação sociodiscursiva são desconsideradas na visão de língua estritamente como sistema. A situação de interação discursiva é posta em um possível segundo plano, mas, para Bakhtin/Volochínov ela é central, pois influi sobre toda expressão linguística. Isso se deve ao fato de que a significação ocorre apenas segundo um contexto específico dado, e não reside no sinal em si, na palavra em si. Para eles, o que constitui o valor linguístico do signo é a significação e ela se dá de acordo com a situação de interlocução. (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014).

Em suma, as duas correntes linguístico-filosóficas apresentam concepções questionadas pelo Círculo. A primeira restringe a língua à expressão do mundo individual do falante, a segunda, por sua vez, faz o caminho contrário: exclui a individualidade em prol da ideia de um sistema. Em ambos os casos, o aspecto social da língua é desconsiderado.

O Círculo, por sua vez, defende uma concepção de língua enquanto lugar de interação sociodiscursiva, como pode ser observado no trecho que segue:

---

<sup>2</sup>É importante salientar que os contributos de Saussure – considerado por muitos o precursor da Ciência Linguística – são reconhecidos no presente trabalho. Entende-se que o viés estruturalista adotado por ele deriva tanto de um recorte de pesquisa quanto de um contexto científico e cultural específicos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127).

A concepção postulada pela Círculo entende a linguagem como lugar de interação entre sujeitos historicamente situados. Essa interação configura o que Bakhtin cunha como dialogismo. Nesse sentido, os enunciados entram em diálogo a partir de contextos socialmente determinados. (BRAIT, 2016). O Círculo aponta, desse modo, para o aspecto social intrínseco ao uso da língua em situações reais de interação. Isto é, a língua vai além de um sistema – mesmo que ele exista – e também de uma expressão do mundo interior dos sujeitos, uma vez que o aspecto social permeia toda a interação verbal realizada por meio das formas linguísticas. A perspectiva bakhtiniana aponta para a não-neutralidade dos discursos presentes nos enunciados que circulam socialmente, isto é, para a teia de intenções dos sujeitos que permeia esses enunciados. Desse modo, depreende-se que

A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação sígnica, determinadas diretamente por todo o conjunto de leis socioeconômicas. A realidade ideológica é uma superestrutura colocada diretamente sobre a base econômica. (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 98)

Bakhtin (2014, p. 89) postula que o “discurso nasce do diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem do objeto é dialógica”. Nesse sentido, o aspecto dialógico encontra-se no cerne da noção de língua e de discurso. Contrariando o caráter sincrônico presente na perspectiva do objetivismo abstrato – anteriormente explicitado –, Bakhtin aponta para relações diacrônicas que permeiam o uso da língua, sejam elas retrospectivas ou prospectivas. As primeiras referem-se ao movimento que remete às experiências dos sujeitos na enunciação; já as segundas antecipam as experiências futuras, situando os discursos temporalmente, e não mais reduzindo-os a um sistema que é vazio de historicidade. (BAKHTIN, 2011).

Brait (2016, p. 10) reforça que a visão bakhtiniana “diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente

situados”. Nesse caso, a situacionalidade dos sujeitos é, portanto, a base para a construção de sentidos na interação, na língua em uso. O que o Círculo defende é que, ao enunciarem, os sujeitos não se apropriam das formas pré-definidas da língua de modo isolado das relações sociais. O uso da língua se dá com base em um sistema, mas vai muito além dele, em virtude da historicidade dos sujeitos colocada em jogo na interação verbal. Nesse sentido, ao interagirem, os sujeitos manipulam o sistema fazendo escolhas mais adequadas aos seus propósitos comunicativos e às condições de produção.

Bakhtin (2014, p. 100) explicita que:

[...] a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, porém uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.

O excerto acima refere-se ao fato de que as intenções do falante ao exprimir enunciados estão permeadas por fatores sociais, por isso a expressão *opinião plurilíngue concreta sobre o mundo*. A historicidade dos sujeitos torna o uso da linguagem essencialmente plurilíngue, uma vez que diversas formações discursivas e já-ditos interpelam esses sujeitos ao produzir enunciados. Nesse sentido, a dialogia se constitui do heterodiscurso<sup>3</sup>. Cabe salientar que o heterodiscurso é caracterizado, dentre outros aspectos, pelo complexo de relações dialógicas entre a voz de um e de um outro. Na prosa romanesca, *corpus* de Bakhtin, as relações dialógicas colocavam em oposição um autor-pessoa a outros discursos exteriores, como discursos filosóficos, políticos e religiosos, obras literárias.

Mas, é preciso atentar para o fato de que as relações dialógicas se dão entre discursos propagados por sujeitos, e não entre textos. O projeto discursivo do autor da obra evidencia os outros discursos a serem mobilizados e permeados no texto, seja por meio do(s) narrador(es), dos personagens ou do pano de fundo caracterizado pelo próprio autor. Desse modo, ressalta-se uma das características do heterodiscurso que se trata de relações dialógicas que são estabelecidas entre as

---

<sup>3</sup>O que foi traduzido por *plurilinguismo* na tradução brasileira de Bernardini et al (BAKHTIN, 2010a), passou a ser denominado *heterodiscurso* por Paulo Bezerra, na tradução recentemente publicada de O discurso no romance (BAKHTIN, 2015).

vozes de instâncias próprias ao romance. Fora do âmbito literário, a mesma teia de heterodiscursividade se materializa, apontando, também, para a não-neutralidade do uso da língua. Uma visão de linguagem que extrapola o sistema assume um caráter não-neutro, em virtude da influência da historicidade dos sujeitos e de suas intenções comunicativas, colocadas em jogo por meio do heterodiscurso.

Em suma, a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin propõe o eixo da interação interlocutiva, compreendendo, portanto, a língua como dialógica. Bakhtin entende que a relação do falante com o mundo é, inevitavelmente, atravessada por discursos de outros. Esses discursos, por sua vez, estão atravessados por fatores que vão muito além do sistema linguístico (BRAIT, 2016). Dessa forma, uma concepção de linguagem dialógica toma os enunciados como materialização de um discurso produzido por sujeitos – historicamente situados – em interação, de acordo com determinados propósitos interacionais, nas práticas de linguagem, situadas em esferas da atividade humana.

### **2.1.2 A esfera de atividade humana**

Sobral (2006) propõe pensar o gênero “em sua correlação vital com as esferas de atividade em termos da atividade autoral (coletiva no âmbito do gênero e individual no âmbito do recurso aos dispositivos do gênero). O surgimento – e a transformação – de um determinado gênero está associado à esfera de atividade humana, que é construída historicamente e tem finalidades discursivas específicas. Acosta Pereira (2012) sintetiza que a teorização bakhtiniana

[...] propõe as esferas sociais como princípio organizador dos gêneros, isto é, as esferas tipificam as situações de interação, estabilizam relativamente os enunciados que nelas circulam, originando gêneros do discurso particulares dessas esferas (ACOSTA PEREIRA, 2012, p 36).

O Círculo de Bakhtin desenvolve a noção de esfera para analisar obras literárias, em oposição ao grupo formalista que defendia que os estudos e a produção literários estavam em uma espécie de bolha que os isolava da influência das mudanças sociais e econômicas, sem negar o caráter próprio dos enunciados produzidos. Assim, o que há é um modo próprio de refração da realidade social, de acordo com o funcionamento próprio da esfera artística (GRILLO, 2006). Então,

No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica, da forma jurídica, etc. Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992).

Para Bakhtin, as esferas de atividade são entendidas como um recorte sócio-histórico-ideológico do mundo. Neste recorte, há relações entre os sujeitos que são intermediadas pela linguagem. Elas podem ser mais ou menos estáveis, dependendo do grau de institucionalização<sup>4</sup>. Sobral (2006, p.7) defende que “as esferas [...] estão sempre em mutação, ainda que o ritmo de mudança costume ser deveras lento para ser acompanhado na temporalidade curta”. Os enunciados materializados em uma videoaula do *YouTube* refletem e refratam certo borramento da esfera educacional, por exemplo, que, por consequência, também é transformada a partir da produção desse gênero.

### 2.1.3 A noção de enunciado

Silveira, Rohling e Rodrigues (2012), ao descreverem a perspectiva bakhtiniana de linguagem, atentam para o fato de que os sujeitos interagem entre si por meio de enunciados. De forma geral, pode-se dizer que os diversos campos da atividade humana têm como fio condutor o uso da linguagem e o uso da língua. E ela se dá por meio de enunciados, que contemplam as condições específicas e as finalidades desses campos da atividade humana. Cada enunciado é singular, no entanto percebe-se, nele a influência do campo da atividade humana nos elementos que compõe esses enunciados: tema, estilo e construção composicional. Bakhtin (2016, p. 18) sintetiza que

Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

---

<sup>4</sup>A noção bakhtiniana de “esfera” pode ser entendida como a noção marxista de “instituição” – em um sentido que extrapola as definições de instituição como aquilo que o Estado tem em seu aparato –, que está ligada à uma forma relativamente estável e cristalizada de relacionamento entre os sujeitos.

Desse modo, é a partir do que Bakhtin denomina *função e condições de comunicação* que os enunciados, como unidade real de comunicação discursiva, apresentam-se de modo relativamente estável. Os enunciados representam, nessa perspectiva, as unidades da interação discursiva, mesmo que esse enunciado seja representado por uma palavra apenas. Inclusive, para Volóchinov (2017, p. 99), “A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social”, isto é, por meio da palavra a enunciação ganha materialidade e escopo na dinâmica social.

Bakhtin/Volochínov (1926, p.4) entendem que “na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação”. Dessa forma, é possível preconizar que o enunciado não se constitui em um espelho, que reflete passivamente a situação extraverbal. É na dimensão social que o enunciado se constrói e, como produto da interação dos sujeitos, é atravessado pela construção social desses indivíduos e pela situação de interlocução. Em suma,

O enunciado concreto (e não abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta interação. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1926, p. 10)

Nessa perspectiva, atenta-se para o papel do auditório – ou do interlocutor –, uma vez que todo enunciado, além de estar atravessado por já-ditos, dirige-se a um sujeito. Por isso Bakhtin (2003 [1979]) defende que o enunciado é determinado pelas relações sociais, que o moldam em dois níveis: a situação social imediata e o meio social mais amplo.

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que se está submetido o locutor. (BAKHTIN (VOLOCHÍNOV), 2006 [1929], p. 118).

A situação discursiva determina a enunciação em nível mais imediato e ocasional. Já o meio social tem alcance mais profundo no enunciado. Entende-se, portanto, que o enunciado deve ser compreendido sob uma perspectiva social, histórica e cultural. Em suma, os enunciados são as unidades da interação discursiva que viabilizam nossas práticas sociais, interativas. O que os distingue das concepções de *palavra* ou de *oração* é sua *irrepetibilidade*. Morson e Emerson (2008,

p. 142) explicam que “dois enunciados verbalmente idênticos nunca significam a mesma coisa [...] o contexto nunca é o mesmo.”.

Bakhtin caracteriza os enunciados com base em três aspectos: a alternância de sujeitos do discurso; a conclusibilidade; e a expressividade. Nessa concepção, todo enunciado tem um começo e um fim absolutos, então, “antes do seu início, os enunciados do outro; depois do seu término, os enunciados responsivos do outro” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 275). A delimitação de um enunciado se dá por meio da alternância dos discursos dos sujeitos, sendo essa a primeira particularidade do enunciado. Em segundo lugar, vem a conclusibilidade<sup>5</sup>, que se refere à noção de enunciado como unidade e tem a ver com a alternância, pois, para haver alternância é preciso que o enunciado se encerre, dando espaço para a interação do outro. Por fim, a expressividade está relacionada à construção valorativa do enunciado, que é determinada pelo contexto sócio-histórico-cultural. Todos os aspectos estão ligados ao enunciado e dentro de um determinado cronotopo.

Esses três aspectos do enunciado, que o distinguem da oração, por exemplo, são influenciados pelos sujeitos e, também, por seu caráter relativamente estável. Os enunciados como unidades da interação discursiva com caráter relativamente estável – a depender de sua função e das condições de comunicação –, organizam-se no que Bakhtin denomina *gêneros do discurso*, concepção melhor explorada na próxima seção.

#### 2.1.4 Os gêneros do discurso

Para o Círculo de Bakhtin, o gênero do discurso é uma forma de dar acabamento ao enunciado, pois orientam o falante no processo de interação. Embora os enunciados sejam únicos, como explorado na seção anterior, as formas típicas do gênero dão acabamentos em comum com outros enunciados. (BAKHTIN, 2003 [1979]). Portanto, a perspectiva bakhtiniana entende os gêneros como construtos de natureza histórica, ideológica e dialógica.

---

<sup>5</sup>A conclusibilidade se firma em três elementos intrinsecamente ligados ao enunciado: a exaurabilidade semântico-objetiva do tema, a interação discursiva ou a vontade discursiva do falante e as formas relativamente estáveis dos enunciados, ou seja, os gêneros do discurso.



Os gêneros do discurso têm sido mobilizados como objeto de estudo de forma bastante frequente nas pesquisas atuais, especialmente na Linguística Aplicada. Mesmo tendo sido um conceito cunhado nas últimas décadas do século XX, ainda enfrenta confusões terminológicas e práticas (BEZERRA, 2017). Em virtude desse alcance, o conceito de gênero foi e tem sido explorado por diferentes abordagens. Na presente pesquisa, o caminho teórico-metodológico a ser adotado é o discursivo, representado substancialmente pelos estudos do Círculo de Bakhtin. Ocidentalmente, pode-se conceber o surgimento da noção de *gênero do discurso*<sup>6</sup> nos pensamentos platônicos e ligado à produção literária. Marcuschi (2008, p. 147) retoma que

A expressão *gênero* esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

A observação sistemática dos gêneros começou em Platão, mas foi com Aristóteles que houve uma teorização. O filósofo organizou o discurso em três categorias: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala. Percebe-se que já havia nessa concepção de discurso o que se entende por alteridade, uma vez que o *outro* caracteriza-se como parte do discurso. Sobre o *outro*, Aristóteles divide em três tipos: o expectador que olha o presente, a assembleia que olha o futuro e o juiz que julga o passado. Cada um desses tipos, por sua vez, gera três gêneros de discurso retórico: o deliberativo, o judiciário e o demonstrativo, todos ligados à noção de tempo, marcada nos tipos de ouvinte.

A concepção aristotélica de gênero ganhou popularidade na Idade Média e, mais adiante, o filósofo sistematizou mais especificamente outras categorias, como a epopeia, a tragédia e a comédia – ainda utilizadas na literatura. Hoje, a noção de gênero não está conectada exclusivamente aos textos literários e pode ser entendida mais como “uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito”

---

<sup>6</sup>No presente trabalho, optou-se por referir à concepção como gênero do discurso ou gênero discursivo, em detrimento das expressões gênero de texto ou gênero textual. Historicamente, a terminologia que se refere ao texto foi mais popular no meio acadêmico, chegando, por consequência aos documentos oficiais da educação brasileira. De acordo com Bezerra (2017), essa tradição foi fortemente repetida até o ano 2000. A partir de então – especialmente no trabalho de Rojo (2005), há uma fomentação na discussão terminológica entre gêneros de texto e gêneros do discurso, em virtude da emergência de extrapolar o aspecto textual – ou seja a materialização – dos textos tanto nos estudos quanto nas práticas pedagógicas. Em virtude dessa necessidade, a terminologia gêneros do discurso tem sido validada no campo da Linguística Aplicada.

(SWALES, 1990, p. 33, *apud* MARCUSCHI, 2008). Nesse contexto, os gêneros de texto são analisados em diferentes áreas do saber, como a antropologia, a etnografia, a sociologia e a linguística.

Tal versatilidade torna o estudo dos gêneros interdisciplinar, já que “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2009, p. 149).

No âmbito dos estudos bakhtinianos, a noção de gênero é vista como enunciado histórico, interacional e ideológico, além de relativamente estável. Ele atenta para o fato de que os gêneros, mesmo que sejam categorias não-puras e em constante hibridização, não deixam de ter valor normativo para os falantes, já que “eles lhe são dados, não é ele quem os cria” (BAKHTIN, 1992, p. 304), de maneira individual. Então,

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 1992, p. 302).

Nessa concepção, a normatividade é um critério presente na concepção bakhtiniana de enunciados e, por consequência, de gêneros do discurso. A relativa estabilidade a que Bakhtin se refere diz respeito justamente a esse valor normativo que permite que os falantes interajam por meio de formas pré-concebidas. É preciso atentar, em paralelo, para o fato de que até mesmo a estabilidade dos enunciados é instável, uma vez que há gêneros mais propensos à normatividade que outros (BENTES, 2011). De qualquer forma, a perspectiva bakhtiniana reconhece que os gêneros compõem um todo discursivo:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica. [...] Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais. (BAKHTIN, 1992, p. 301-302)

É possível perceber que Bakhtin compreende a normatividade dos enunciados como um viabilizador de interações. Essas interações verbais, se dão por meio de enunciados, mas estão, ao mesmo tempo pertencendo a um todo comunicativo, visto que possuem uma forma padrão. Tal forma é, como atenta o autor, mobilizada de forma independente à teoria. Socialmente os enunciados, em sua estabilidade relativa, são propagados por meio de situações reais de uso da língua.

Rodrigues (2001), por sua vez, concebe o gênero discursivo como um horizonte de expectativas, que sinaliza ao interlocutor sua composição, sua extensão, bem como sua valoração. Isso acontece de forma implícita, por meio do reconhecimento proporcionado pela tipificação, uma vez que

o ouvinte (leitor), desde o início, infere o gênero no qual o enunciado se encontra moldado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já se constituem em índices indispensáveis à compreensão (interpretação) do enunciado. (RODRIGUES, 2001, p. 40).

Ele explica que, além das formas da língua – representadas pelo léxico, por exemplo – a interação verbal demanda as formas do discurso, compreendidas pelo autor como os gêneros. No entanto, tal genericidade não é sinônimo de homogeneidade. Bakhtin (1992, p. 281) defende que: “*Não há razão* para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado” [grifo nosso]. A perspectiva bakhtiniana aponta para a construção social que permeia o surgimento e a circulação de gêneros discursivos, direcionando para sua realização concreta nas situações de uso da língua.

Assume-se que gêneros carregam uma estabilidade, como defende Bronckart (2001), que delimitam fronteiras de escolha na interação linguística. Na enunciação, a estabilidade dos gêneros discursivos apontam escolhas linguísticas e até mesmo extralinguísticas. Dessa forma, a dualidade dos gêneros do discurso está posta: de um lado, há a padronização que restringe as escolhas, em certo nível, e de outro, há um convite à variação, segundo Devitt (1997). Em suma,

[...] a noção de gênero vem envolta num conjunto relativamente extenso de parâmetros para observação, tendo em vista a complexidade do fenômeno que envolve aspectos linguísticos, discursivos, sociointeracionais, históricos, pragmáticos, entre outros. Eles são fenômenos relativamente plásticos com identidade social e organizacional bastante grande e são parte constitutiva da

sociedade. (MARCUSCHI, 2011, p. 22)

O Círculo de Bakhtin sintetiza a dualidade dos gêneros do discurso ao defini-los sob a perspectiva da plasticidade. Dessa forma, como parte constitutiva da sociedade, é natural que os gêneros se diferenciem em virtude de suas funções. Se os gêneros surgem de necessidades múltiplas, isso faz a noção de gênero do discurso ser complexa e dinâmica. Faraco (2009, p. 112) explica que

[...] para Bakhtin, gêneros do discurso e atividades são mutuamente constitutivos. Em outras palavras, o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independente da interação; nem o dizer fora do agir.

Sobral (2006) concebe o gênero discursivo como um dispositivo enunciativo. Ele sintetiza que

O agir no mundo envolve uma organização de uma arquitetônica e engloba uma unidade temática, as formas de composição e o estilo. O núcleo do gênero é composto pelos dispositivos enunciativos de criação de relações entre interlocutores, e destes com o objeto do discurso, constituindo-os, ao mesmo tempo em que são por eles constituídos numa dada esfera de produção, circulação e recepção de discursos.

Os textos não estão ligados de forma direta às esferas de atividade, mas intermediados pelos gêneros do discurso. A ação dos sujeitos é traduzida, então, em linguagem por meio dos gêneros. Dessa forma, os sujeitos agem e interagem pelos gêneros, dentro de determinada esfera da atividade humana. Os discursos materializados em gêneros respondem a um projeto enunciativo – não apenas a uma intenção comunicativa – que direciona a arquitetônica do dizer. Esse projeto de dizer

[...] constitui o arcabouço no qual os famigerados tema, estilo e forma de composição unem o histórico do gênero à expressão individual de cada locutor (em sua relação com interlocutores), realizando atos simbólicos (no sentido filosófico amplo de simbólico) que são a um só tempo estáveis e instáveis, objetivos e subjetivos, cognitivos e práticos, textuais e discursivos/genéricos, biológicos e histórico-sociais. Em outros termos, tema, estilo e forma de composição só fazem sentido no âmbito de uma arquitetônica, sempre autoral, vinculada a um projeto enunciativo, sendo o texto o plano do material, que tem por conteúdo o mundo humano e por forma o gênero. (SOBRAL, 2009, p. 88)

Isso reforça a importância de eles serem concebidos para além de sua forma, já que tal materialidade linguística carrega em si sua funcionalidade e sua

organicidade. Em virtude desses dois aspectos, novos gêneros surgem, outros deixam de existir e um terceiro grupo se transforma. Nesse sentido, Bazerman (1994) esclarece que gêneros são o que os sujeitos constroem como gênero em cada época, a depender dos objetivos discursivos postos na atividade humana. Um aspecto relevante é a riqueza e a variedade a que os gêneros do discurso se prestam. A respeito disso, Bakhtin explicita:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p. 279)

Nesse contexto, o fato de as formas e funções dos gêneros serem dinâmicos está conectado ao modo como se transformam os artefatos culturais e difundem-se os enunciados. Os gêneros são, em geral, plásticos, mas os de maior circulação tendem a se transformar mais rapidamente. É o que acontece com as videoaulas “youtubianas”, que são produzidas e consumidas em ritmo acelerado e, por isso, são reconstruídas e ressignificadas constantemente. A produção exponencial de videoaulas na cibercultura faz com que suas características mudem de forma rápida.

Aqui, toma-se, portanto, a noção de gêneros como produtos coletivos e dinâmicos, visto que estão constantemente em processo de reelaboração por meio dos usos que os sujeitos mobilizam. Bentes (2011, p. 104) explica que “os gêneros, exatamente por serem resultado de um trabalho coletivo e historicamente situado, não podem ser considerados como produtos acabados à disposição dos falantes”. Marcuschi (2005, p. 19), nessa linha, acrescenta a questão tecnológica à flexibilidade dos gêneros ao afirmar que são “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas”.

Sobral (2006, p. 11) explica que “uma dada forma textual cristalizada não constitui uma camisa-de-força que define um dado gênero de uma vez por todas.”. Mas o autor reitera que não se pode negar a existência de “cristalizações textuais típicas de certos gêneros, com maior ou menor grau de ‘institucionalização’ [...]”. A maleabilidade dos gêneros não acontece de maneira uniforme. A depender da esfera em que estão inseridos, a padronização deles é regulada. Há gêneros discursivos

extremamente padronizados e, ao lado deles, há gêneros mais *livres e criativos* na interação verbal. No entanto, tal possibilidade de intervenção criativa por parte do sujeito não significa ainda a recriação de um gênero, uma vez que, para intervir criativamente é preciso dominar o gênero. (BAKHTIN, 1992).

Sobral (2006, p.7) postula que “a constituição dos gêneros ocorre tanto por assimilação como por oposição, diretas ou indiretas, com relação a outros gêneros, no âmbito de suas respectivas esferas, consolidadas, em consolidação ou em mutação.”. A videoaula, bem como todo e qualquer gênero discursivo, extrapola sua materialidade por meio de elementos verbais, mas principalmente extraverbais. Bakhtin/Volochinov (1992) definem três elementos que envolvem o contexto extraverbal como fator decisivo para a constituição de um gênero: 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; 3) sua avaliação comum dessa situação.

O gênero discursivo videoaula online responde a uma tradição que vem da aula presencial, tradicionalmente falando, passando pela videoaula analógica e, mais posteriormente, à aula da EaD. As aulas presenciais se referem àquelas tradicionalmente presente na esfera educacional, nas escolas e universidades. As videoaulas analógicas, por sua vez, são as videoaulas presentes em mídias analógicas como, por exemplo, programas como o Telecurso, emitido pela Rede Globo. Já as videoaulas da EaD surgiram com o advento da internet e são o formato adotado pela educação à distância, do ensino superior, por exemplo, como é o caso de muitas universidades e funcionam de forma virtual ou semipresencial. As videoaulas online são um outro gênero, um novo tipo de videoaula que guarda a memória destas outras modalidades, mas que tem características próprias, moldadas pelo recorte sócio-histórico-ideológico em que ela se encontra.

No uso social da língua, os gêneros, mesmo que estejam temporalmente localizados no presente, se reportam a discursos anteriores manifestados como memória do gênero, que, em uma perspectiva bakhtiniana, se refere ao fato de que no que é dito há uma memória de já-ditos. O sujeito, em suas experiências de uso da língua, responde ativamente em “interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Em outras palavras, há em jogo um “grau vário de alteridade”, ao assimilar, reelaborar, responder às palavras do outro.

A alteridade se materializa em enunciados presentes em esferas discursivas, e, portanto, relativamente estáveis. A memória discursiva<sup>7</sup> é mobilizada não apenas no nível do enunciado enquanto realização única, mas também no nível do enunciado de um determinado gênero do discurso. Essa ocorrência de um gênero em relação à sua memória, às suas ocorrências anteriores, revela uma trama discursiva atravessada por signos e discursos. Não se trata apenas de um reocorrência, mas de uma ocorrência cujos enunciados reportam-se à historicidade do gênero discursivo. Portanto, é compreensível que Bakhtin dimensionasse as relações dialógicas não apenas pela memória do gênero, como também pela trama composta de todos os atravessamentos de tais relações nos discursos em questão.

Bortolotto (2007, p. 39) explica que:

Uma das características especiais desse mundo sógnico é a existência, em cada época, até no “micromundo familiar”, de enunciados exemplares (com “autoridade”) que vão marcar os enunciados novos, que vão ser inspiração para uns e outros, em qualquer campo de atividade que se queira. Constituem aquilo que se chama “tradição”, exemplarmente apresentada através de provérbios, aforismos, sentenças, lemas, slogans. Ou seja, o sujeito se desenvolve em ambientes repletos de linguagem, e entra nesse fluxo praticamente sem o perceber (naturalização), aprendendo não meramente as palavras em seu invólucro lingüístico, mas tons, valores, expressividade – discurso.

Bakhtin define isso como um “processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua)” (BAKHTIN, 2003, p. 294). Ressalta-se, pois, que há um tom valorativo naquilo que é “assimilado”, indo além da tradição, da palavra de autoridade. No caso das videoaulas, sabe-se que sua realização na cibercultura passou pela *naturalização* do que é uma aula, ou seja, pela sua tradição na esfera escolar. Nesse contexto, questiona-se o papel da criatividade na produção de gênero inserido no ciberespaço. Nas palavras de Morson e Emerson (2008, p. 244) Bakhtin define que a criatividade

[...] requer tanto a acumulação gradual da experiência pessoal real quanto a existência de outros genuínos como a base para a verdadeira aprendizagem. Num espírito quase estóico, Bakhtin reconhece que os indivíduos nunca estão inteiramente à mercê dos acontecimentos desde que conservem o poder de reconcebê-los.

---

<sup>7</sup> Esse conceito tem correlação com a ideia de *já ditos* e *historicidade* dos enunciados em Bakhtin.

A criatividade está presente também na memória do gênero, a partir do momento em que um conjunto de elementos tradicionais – tema, estilo e composição – são retomados em outro contexto social e ressignificados, de acordo com as teias socioculturais do presente. Assim, como definiu Bakhtin, o poder do sujeito está em decidir *se e como* reconceber um enunciado anterior. Os autores ainda defendem que

Ações e acontecimentos respondem a qualquer momento a circunstâncias específicas nas quais ocorrem e se criam novas circunstâncias, que proporcionam constrictões e oportunidades para uma ação futura. [...] Bakhtin usou o termo tempo longo para referir-se à percepção de que os eventos passados, quando se tornam congelados em instituições, linguagens de heteroglossia e gêneros, suscitam problemas específicos e oferecem recursos também específicos para cada momento presente que se segue. Não se pode entender uma obra ou uma ação “encerrando-a” inteiramente no seu próprio momento. (MORSON; EMERSON 2008, p. 430).

Em suma, pode-se compreender a perspectiva dialógica de memória como sendo um *continuum* entre passado, presente e futuro, na relação de alteridade do eu-outro. Nele, os gêneros discursivos se constituem como tal porque os sujeitos acessam as memórias de uma tradição legitimada como consciência instituída no coletivo. Essa tradição é composta tanto de conhecimentos institucionalizados – oficiais –, quanto de conhecimentos de certos grupos ou indivíduos, e seus interesses privados.

Um aspecto interessante sobre a memória dentro do contexto das videoaulas “youtubianas” é o *esquecimento*<sup>8</sup>. De modo geral, a memória supõe esquecimento. Em uma relação de dualidade, o esquecimento é a contraparte necessária da memória. Isto é, ao se lembrar de algo, o sujeito – consciente ou inconscientemente – se esquece de alguns aspectos. No caso dos gêneros discursivos, especialmente os mais tradicionais, como a aula, ao serem retomados em outros contextos mantém algumas características e suprimem outras.

Nesse processo, entra em jogo a seletividade, e, portanto, a valoração<sup>9</sup>. A valoração é um conceito caro à análise de gêneros discursivos, seja quanto à sua memória, seja com relação a outros aspectos envolvidos em sua significação. Bakhtin

---

<sup>8</sup>Este conceito é próprio da Análise do Discurso Francesa e não é central neste trabalho. Consideramos importante tocar na questão do esquecimento porque as videoaulas da cibercultura *esquecem* determinados aspectos da aula tradicional. Em outras palavras, a memória do gênero seleciona o que se mantém e o que não cabe no contexto das tecnologias digitais.

<sup>9</sup>A valoração está bastante ligada ao estilo – conceito a ser aprofundado adiante –, pois é nele que materializa o tom, o acento apreciativo, os matizes ideológicos.



defende que todo enunciado é essencialmente valorativo. Dessa forma, nenhum conteúdo seria concretizado ou nenhum pensamento seria abstraído se não houvesse uma conexão entre um conteúdo e seu tom emocional-volitivo, isto é, seu valor para o sujeito.

Bakhtin (2010, p. 140), portanto, defende que “não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. [...] Toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa.”. Tal orientação direciona a produção de sentidos dos sujeitos e permite com que uma mesma palavra tenha significação distinta em cada situação de uso da língua, tornando o conteúdo ideologizado irrepitível. No caso das videoaulas “youtubianas”, a valoração se materializa na retomada da aula enquanto memória do gênero discursivo, em maior ou menor grau, a depender do texto, como analisaremos a seguir.

Em suma, a concepção dialógica da linguagem, cunhada pelo Círculo de Bakhtin, é muito produtiva na cibercultura, por ajudar a entender questões discursivas dos gêneros, como a videoaula online. O escopo teórico traçado embasou a análise das videoaulas, mas, antes disso, foi a base para a definição da metodologia da presente pesquisa e de seus parâmetros de análise.

### **2.1.5 A tríade dos gêneros**

Os gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana, se materializam por meio de uma tríade: tema, estilo e composição, explorados na presente seção. A videoaula é um gênero discursivo de tradição que, no *YouTube*, ganha novas nuances, materializadas nos três elementos tema, estilo e composição. Ou seja, percebe-se que é de grande valia observar de que forma sua presença na internet agregou, descartou e ressignificou aspectos para o gênero discursivo em si. Tal olhar torna-se mais aprofundado quando se analisa o gênero sobre esses três pilares.

#### **2.1.5.1 Tema**

A concepção de *tema* – ou *conteúdo temático* – na perspectiva bakhtiniana é cara à noção de gênero por ser construída a partir das relações de interação que concedem ao enunciado um valor axiológico. Isso porque analisar o tema implica levar

em consideração seu contexto de circulação e a historicidade dos sujeitos envolvidos na interação. É importante ressaltar que o conteúdo temático não se retinge ao assunto, de forma superficial, pois abarca as atribuições de sentido construídas pelos sujeitos. Reduzir *tema* a *assunto* implica entendê-lo como aquilo sobre o que se fala. No entanto, o tema é um conteúdo ideologizado por meio do verbal e do extraverbal. (BAKHTIN, 2010).

Cabe aqui a distinção entre tema e significação em Bakhtin. A significação está relacionada aos elementos estáveis – e reiteráveis – do sistema linguístico, enquanto o tema apresenta caráter concreto e singular, em virtude de sua localização sócio histórica. Grillo explica que:

O tema incorpora o caráter ativo da compreensão de um enunciado, ou seja, o processo interpretativo do co-enunciador se dá na sua capacidade de dialogar com o enunciado, por meio da sua inserção em um novo universo pessoal. (GRILLO, 2006, p. 139)

Esse aspecto complexo do tema se deve ao fato de que ele se constitui em situações reais de interação, envolvendo, por consequência, aspectos sociais, culturais e históricos. Desse modo, a construção de sentido se dá de forma particular e contextualmente marcada, atribuindo ao enunciado determinado valor social. Bakhtin (2003) defende que o excedente de visão do sujeito delimita o sentido que esse sujeito atribui a determinado acontecimento. No que concerne ao tema – conteúdo ideologizado –, pode-se perceber seu caráter não reiterável, uma vez que, mesmo que o assunto seja o mesmo, a situação de comunicação vai influenciar o sentido atribuído bem como sua valoração. A palavra por si, em sua abstração como constructo linguístico, não apresenta um tema. Embora o tema esteja materializado no material linguístico, extrapola tal materialidade ao envolver aspectos extraverbais e resulta em diferentes formas de significar.

Nesse sentido, tomar o tema como objeto de análise implica tomar, também, a significação. Bakhtin (2010, p. 134) explicita que “além do tema, ou, mais exatamente, no interior dele, a enunciação é dotada de uma significação”. De forma interdependente, as noções de *tema* e *significação* estão interligadas, ambas construindo relações de sentido, seja por meio de sua materialização como signo linguístico e como fato social. A significação, nesse sentido, está atrelada ao que é dito concretamente e o tema à enunciação, se completando para a construção de

sentido. Bakhtin explica que, para compreender o que distingue tema e significação, é preciso que seja considerado o processo de compreensão de um enunciado. Desse modo, “qualquer tipo genuíno de compreensão ativa deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema” (BAKHTIN, 2010, p. 136).

Tal aspecto ressalta o caráter dialógico do tema, que é atravessado pelo tema de outros enunciados já ditos e direcionado a réplicas por parte do interlocutor. Faraco (2009, p. 59) afirma que, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, “todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada”. Levando em consideração o dialogismo do enunciado, entende-se que o conteúdo temático é também dialógico e depende da noção de acento de valor. O tema, produto da enunciação viva, está atravessado, por consequência, pela apreciação; a significação, potencialidade de significar, ainda não foi permeada pelo acento apreciativo, mas quando isso acontecer, ela integrará o tema, possibilitando a construção de sentidos.

O Círculo de Bakhtin se debruça, além do tema da enunciação, sobre o tema do gênero. Bakhtin (2010) acredita que cada gênero apresenta uma tendência a certos conteúdos temáticos. Nesse sentido, os gêneros discursivos recorrentemente são mobilizados no tratamento dado aos conteúdos ideologizados, configurando um mesmo campo de significados – na maior parte das vezes – no que se refere ao tema. Nesse caso, a cada novo enunciado, além do tema da enunciação – que é irrepitível – um tema geral, conectado ao gênero discursivo, também é mobilizado. Esse tema geral possui um caráter mais estável, em virtude de sua tipificação, possivelmente gerada pelo fato de que o gênero, para ser configurado como tal, constrói historicamente uma forma relativamente estável, como postula o Círculo de Bakhtin.

Nas palavras do autor, “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade concreta em circunstâncias típicas” (BAKHTIN, 2003, p. 293). Outro aspecto que também interfere na construção dessa generalização temática é a esfera discursiva. Assim, um gênero direciona de alguma forma como os conteúdos temáticos tendem a ser recebidos e valorados. É preciso ressaltar que, como o próprio Bakhtin acentua, tal tipificação é uma construção social,

sendo, portanto, flexível. O que há, em suma, é um jogo de forças que calibra o sentido dos enunciados tanto pelo gênero discursivo, quanto pela enunciação concreta.

A construção de sentidos viabilizada pelo tema é um objeto interessante de ser analisado na videoaula. Por ser um gênero tradicionalmente situado na esfera educacional<sup>10</sup>, a construção dos sentidos se dá pelo aluno, que, ao interpretar o que está sendo dito – verbal e extraverbalmente –, não só ressignifica seu universo, mas, antes disso, parte dele para atribuir valor ao que assiste. A valoração que parte do aluno é, portanto, parte do resultado que o tema tem ao ser materializado em uma prática real, como é o caso da videoaula “youtubiana”. Essa valoração é um aspecto levando em consideração nas condições de produção da videoaula, uma vez que o conteúdo da aula é planejado de forma a procurar prever a atribuição de sentido e de valor que o telespectador-aluno construirá.

Essa interpretação-valoração é materializada de forma muito mais explícita na internet, onde os sujeitos sentem-se mais confortáveis em escrever comentário com feedbacks, tanto positivos quanto negativos. A definição temática de uma videoaula “youtubiana” é tão ou mais planejada que a de uma aula presencial, pois o contexto cibercultural aponta para a construção do sentido todos-todos, como já explicitado. Além do planejamento, a edição da videoaula entra em cena para que o tema seja mais alinhado, ainda, à expectativa de resposta que o produtor de conteúdo tem. Outro fator que interfere na interpretação da videoaula “youtubiana” como gênero discursivo produzido na cibercultura, é o estilo, que será explorado na próxima seção.

#### 2.1.5.2 Estilo

A concepção de *estilo*, elaborada por Bakhtin, responde a uma série de noções que a precederam. Tradicionalmente, o estilo era pensado em uma perspectiva de um produto estilisticamente acabado e caracterizado como um *fato estilístico*. Os chamados fatos estilísticos, eram, então, produzidos e observados em contextos específicos, nos quais tanto o sujeito produtor quanto a linguagem estavam acabados. Como consequência, havia uma restrição de áreas tanto de produção quanto de

---

<sup>10</sup>Entende-se, no presente trabalho, que houve um borramento das esferas na cibercultura e que, no *YouTube*, a esfera educacional está mesclada a outras esferas, com propósitos próprios.

recepção desses fatos estilísticos, geralmente restritas ao campo da literatura. Nesse sentido, de acordo com essa noção, nem todo sujeito seria capaz de produzir um fato de estilo, bem como nem toda linguagem seria adequada para a produção (POSSENTI, 1988).

Possenti (1988) organiza três perspectivas de análise do estilo que foram mobilizadas na crítica literária: a psicologizante, que observa a personalidade do sujeito-autor – representada fortemente por Vossler e Spitzer (1948); a sociologizante, que analisa por meio da problemática de uma época – representada por Auerbach; e a formalista, que parte do sistema linguístico para analisar um fato estilístico – representada pela conhecida Escola de Praga. Ele explica que a noção de estilo, mesmo que varie, tende a ser definida de forma mais controlável pelos linguistas. Para ele, trata-se de um erro colocar um gênero literário como primeiro plano na análise. Bakhtin, por sua vez, defende que qualquer concepção que deixe de levar em conta o método sociológico é falha, como é o caso da concepção formalista. De acordo com tal visão, a arte está desvinculada da história e da sociedade<sup>11</sup>. Para os formalistas, a literatura é uma área artística autônoma e, nesse sentido, deve ser analisada em si mesma – arte pela própria arte –, a partir de critérios e princípios definidos internamente. Mas, sobre uma base marxista, não cabe uma visão essencialista da arte, já que esta faz parte, para Bakhtin (2010 [1929-1930]), de um domínio ideológico, assim, o estético é uma variedade do social. A perspectiva bakhtiniana postula, portanto, uma teoria sociológica da arte.

A crítica que tal teoria tece é para a separação entre a obra em si, o autor e o contemplador. De acordo com as visões anteriormente adotadas, a *obra* em si seria analisada enquanto forma, e o *autor* e o *contemplador* pela perspectiva psicologizante. No entanto, para Bakhtin (2010 [1929-1930]), o erro está em tentar descobrir o todo pela parte, enquanto que o que há de artístico não pode ser localizado nem no artefato nem nas psiquês do autor e do leitor, mas sim na interrelação entre os três elementos. O artístico, assim como o não-artístico, em seu estilo, materializa-se no enunciado. Da mesma forma como ocorre com o conteúdo temático, o estilo carrega a duplicidade de uma força centrípeta que a estabilidade relativa do gênero aciona e de uma força centrífuga que a individualidade do enunciado demanda. O estilo está relacionado à

---

<sup>11</sup>Esta concepção reflete o contexto positivista, instaurado a partir do século XIX.

escolha de elementos linguísticos e extralinguísticos mobilizados para alcançar determinados efeitos e propósitos comunicativos. Diferentemente do *conteúdo temático*, o estilo não opera com o *que* é dito, mas sim com a maneira com a qual se diz, isto é, com o *como*. Para Bakhtin, (2003, p. 266):

[...] no fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos.

Há uma questão estilística que está intrinsecamente ligada ao gênero e as esferas<sup>12</sup> em que circula. Nesse sentido, há em ação a força centrípeta mencionada anteriormente, na qual o gênero é centro em torno do qual o estilo gira. Existem padrões sociais de mobilização de recursos, que levam a relacionar de forma estável cada gênero a um estilo. No entanto, o enunciado, materialização linguística única, proporciona a quebra ou o desvio desses padrões, em virtude dos atravessamentos do contexto do sujeito. Bakhtin (1992), então, separa o estilo em dois conceitos: o estilo do gênero e o estilo individual.

Entende-se aqui que os discursos materializados podem mobilizar – e mobilizam – ambos em seu uso. Assim, não se trata de enunciados que respondem ao estilo do gênero ou ao estilo individual, mas sim enunciados que navegam estilisticamente nesses dois movimentos simultaneamente. No entanto, é preciso reconhecer que a maneira como esses enunciados são atraídos, por essas duas forças ao mesmo tempo, acontece influenciada pelo gênero discursivo. Bakhtin (1992, p. 283) explica que:

[...] nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma de suas linhas diretrizes [...]. As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc.

---

<sup>12</sup>Utilizou-se esferas, no plural, porque entende-se que, na web, há um borramento da esfera em que o gênero circula, porém isso será tratado propriamente adiante.

Nessa perspectiva, entende-se que determinados enunciados possuem maior abertura para variações estilísticas que outros, a depender do gênero discursivo a que pertencem. Nos extremos estão: de um lado, os gêneros literários – cujas condições favorecem a expressão da individualidade da língua –, e de outro, os gêneros formais, materializados em documentos, por exemplo – que são mais favoráveis ao padrão e menos ao estilo individual. No entanto, fora dos extremos estão gêneros que, especialmente em virtude do contexto do ciberespaço, estão circulando entre essas duas forças (centrípeta e centrífuga) de uma nova maneira.

De qualquer forma, a construção estilística está intrinsecamente ligada à construção da identidade do sujeito. A maneira com a qual determinado sujeito escolhe dizer algo está relacionada com a imagem que ele deseja construir. Nesse sentido, há, portanto, três níveis mobilizados na questão estilística: a dimensão social associada ao gênero discurso, a dimensão individual relacionada aos efeitos de sentido pretendidos em dada situação de interlocução e a construção da imagem do sujeito falante. Nas videoaulas “youtubianas”, o estilo se materializa também em dois níveis: o verbal e o extraverbal. Há o estilo do produtor de conteúdo<sup>13</sup>, que se materializa verbalmente, por meio de sua fala. Há, também, a materialização do estilo nos elementos não verbais, como o cenário, a trilha sonora, a edição. Esses elementos todos estão organizados em uma estrutura composicional, como exploraremos na próxima seção.

### 2.1.5.3 Composição

A chamada estrutura composicional ou organização composicional trata da estruturação do texto, da maneira com a qual ele é organizado e apresentado socialmente. A composição refere-se ao modo com o qual um enunciado é reconhecido visualmente. Bakhtin explica que o sujeito produz uma estrutura comunicativa que virá a se configurar em formas relativamente estáveis de enunciados.

---

<sup>13</sup>Nesta pesquisa, optamos por nos referir ao *produtor de conteúdo*, em vez de ao *professor*, pois é muito comum nas videoaulas da cibercultura pessoas que não têm formação acadêmica de licenciatura produzirem vídeos educativos.

Grillo (2010, p.53) explicita que, para Bakhtin, “a construção ou forma composicional é considerada como seu elemento mais característico, tal como podemos notar pela expressão ‘acima de tudo’ presente na definição de gênero do texto dos anos 50”. O autor refere-se a esse trecho:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2016, p. 11-12).

A construção composicional pode ser considerada o aspecto formal do texto e se refere ao tipo de estruturação do todo do gênero. Esse processo pode ser entendido como a arquitetura de um gênero discursivo, encarnando procedimentos, organização, disposição e acabamento do discurso. Esses aspectos todos sinalizam os caminhos de atribuição de sentidos, sendo sintetizados, por Bakhtin (2010, p. 57) como “a unificação dos valores cognitivos e éticos”. A composição das videoaulas “youtubianas” são produtos da situação de interação mediada pelo gênero aula – seus interlocutores, temas, objetivo discursivo, etc. No entanto, na etapa de análise verificaremos de que forma a composição das videoaulas do corpus está atravessada por outros gêneros e/ou esferas.

### **2.1.6 O verbo-visual**

A videoaula online é um gênero verbo-visual, isto é, alia múltiplas semioses. Embora o construto teórico do Círculo de Bakhtin tenha sido ancorado na linguagem verbal, não impede a possibilidade de ampliação de suas ideias levando em consideração outras expressões linguísticas. A concepção dialógica de linguagem de Bakhtin abre brecha para que se pense a noção de discurso não apenas como um conjunto de signos verbais, uma vez que “se tomarmos o texto no sentido amplo de conjunto coerente de signos, então também as ciências da arte (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) se relacionam com textos (produtos da arte)” (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Royo (2013) explica que o texto escrito – impresso e literário – foi privilegiado por ser parte de seu próprio tempo. Mas não deixa de explorar categorias que dizem



respeito à flexibilidade e ao pluralismo dos enunciados e gêneros do discurso. Os gêneros, na concepção bakhtiniana, são, portanto, recursos abundantes para a construção de enunciações nas quais, para se concretizarem as intenções comunicativas, são abarcadas múltiplas semioses, havendo a hibridização de linguagens. Brait (2013) explica que o Círculo de Bakhtin postula uma teoria da linguagem em geral, e não apenas uma teoria da linguagem verbal. Dessa forma, o hibridismo linguístico presente em gêneros da cultura digital, como a videoaula online, configura-se como um objeto de estudo potente para a aplicação dos conceitos bakhtinianos, que se constituem em ferramentas analíticas proveitosas para analisar gêneros multissemióticos. É preciso salientar que as dimensões verbo-visuais do enunciado desempenham papel constitutivo na produção dos efeitos de sentido, não podendo, dessa forma, serem isoladas (BRAIT, 2013). Para Voloshinov,

Quando a atividade mental se realiza sob a forma de uma enunciação, a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência de adaptação ao contexto social imediato do ato de fala, e, acima de tudo, aos interlocutores concretos. Tudo isso lança uma nova luz sobre o problema da consciência e da ideologia. *Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. [...] enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.117-118).*

O que Voloshinov denomina *material determinado* pode-se compreender como *determinada linguagem*, o que demonstra a produtividade dessa concepção para o que Brait (2013, p. 47) chama de “o estudo da cultura visual”. Brait atenta para algumas distinções necessárias para a análise de diferentes semioses: há os estudos do visual – ligados especialmente à arte – e há os estudos do verbo-visual – em que o verbal e o visual estão contemplados em um único plano de expressão.

A título de definição, o termo *verbo-visual* corresponde a um enunciado concreto em que as dimensões verbal e visual se complementam, sendo, portanto, indissociáveis para a compreensão dos efeitos de sentido. O verbal abrange tanto a modalidade oral quanto a escrita; já o visual se refere à imagem, seja ela estática ou em movimento.

Assim concebido, o texto deve ser analisado, interpretado, reconhecido a partir dos mecanismos dialógicos que o constituem, dos embates e tensões que lhe são inerentes, das particularidades da natureza de seus planos de expressão, das esferas em que circula e do fato que ostenta,

necessariamente, a assinatura de um sujeito, individual ou coletivo, constituído por discursos históricos, sociais e culturais, mesmo nos casos extremos de ausência, indefinição ou simulação de autoria (BRAIT, 2012, p. 88-89).

Ou seja, todas as categorias apresentadas pelo Círculo estão presentes na relação entre o verbal e o visual na construção de sentidos e de identidades. A construção identitária dos sujeitos se dá por meio da dimensão verbovisual no contexto digital, em que a velocidade da informação, a capacidade tecnológica de registro de dados e a multimidiatização de suporte são típicas:

A articulação entre os elementos verbais e visuais forma um todo indissolúvel, cuja unidade exige do analista o reconhecimento dessa particularidade. São textos em que a verbo-visualidade se apresenta como constitutiva, impossibilitando o tratamento excludente do verbal ou do visual e, em especial, das formas de junção assumidas por essas dimensões para produzir sentido. (BRAIT, 2012, p. 13)

As tecnologias digitais proporcionam a propagação de gêneros que hibridizam linguagens, como é o caso da videoaula. A comunicação contemporânea redelineou a forma de registrar linguisticamente, transcendendo o micro cosmo de vivência dos sujeitos, tanto quanto no que se refere à capacidade de alcance do discurso, quando à amplitude informacional da narrativa. A cibercultura, espaço onde se materializam os gêneros em circulação atualmente, é um conceito caro a esta pesquisa, sendo explorado na próxima seção.

### **2.1.7 A noção de cronotopo**

A concepção dialógica da linguagem, noção construída em outro espaço-tempo, mantém-se válida e fértil no contexto da cibercultura. Os estudos do Círculo de Bakhtin apresentam um aporte teórico que, de forma não planejada, dialoga com as práticas dialógicas da contemporaneidade, de modo a nos permitir compreender melhor a teia discursiva que permeia ambientes digitais e sua linguagem.

Para Bakhtin (2003 [1979]), o *cronotopo* é o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais. Cada gênero discursivo se localiza em determinado cronotopo, em virtude de seu horizonte espacial, temporal, temático e axiológico, bem como posições de autoria e destinatário próprio. Então, os gêneros

discursivos são determinados por condições sociais específicas, possuem uma orientação espaço-temporal determinada, configurando um cronotopo próprio, particular:

A capacidade de ver o tempo, de ler o tempo no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os **indícios do curso do tempo** em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos). (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 225; grifos do autor).

Em seu percurso teórico, Bakhtin (2003 [1979]) busca entender de que forma o cronotopo “reflete e refrata organizações, instituições, esferas, nações e grupos sociais” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 125). Cronotopo seria, então, o ponto de encontro entre o horizonte espacial e o horizonte temporal<sup>14</sup>, ou seja,

[...] uma metáfora conceitual que sustenta o edifício teórico de Bakhtin e que contribui para a compreensão das transformações do espaço-tempo não apenas no âmbito da semiose verbal. Cronotopo se firmou como uma categoria que define não apenas o continuum espaço-tempo, mas a semiose de diferentes sistemas de signos que enfrentam a difícil tarefa de representar a continuidade da experiência por meio de signos discretos da cultura. Da semiose verbal de onde emerge, o cronotopo orienta a compreensão da comunicação na cultura de sistemas audiovisuais, audiotáteis e dos sistemas virtuais que constroem as relações de espaço-tempo em composições arquitetônicas imprevisíveis, desafiando todo nosso conhecimento sobre as condições da própria natureza humana. O cronotopo é uma forma de compreensão da experiência. (MACHADO, 2010, p. 212).

Acosta Pereira (2012) entende, com base na perspectiva bakhtiniana, que o cronotopo contempla a imagem-demonstração dos acontecimentos, isto é, do espaço, do tempo, dos interactantes, da situação imediata, da situação ampla. Cada gênero discursivo, nesse sentido, apresenta determinada visão da realidade, das pessoas, da cultura e da história em si. Como a experiência humana se situa em determinado recorte espaço-temporal, a demanda de novos gêneros discursivos – ou a reconfiguração de antigos – está sempre em curso, de modo a processar certos aspectos da realidade, pois “cada gênero possui princípios definidos de seleção [...] e um escopo e profundidade de penetração definidos no tempo-espaço” (BAKHTIN/MEDVEDEV, 1985 [1928], p. 131).

---

<sup>14</sup>Amorim (2007) explicita que Bakhtin reinterpretou a concepção de cronotopo já existente na Matemática e na Física – mais especificamente na Teoria da Relatividade –, para poder defender que espaço e tempo são indissolúveis também no discurso.

Machado (2010, p. 211) explica que Bakhtin buscou compreender “o tempo em diferentes perspectivas, de modo a apreender como se manifestam as simultaneidades, como o tempo se constitui no espaço, como se desenvolve, como se transforma e, ao fazê-lo, movimenta todo o sistema cultural.” Para a autora, na perspectiva dialógica o tempo, projetado no espaço, “só é apreendido tão-somente nas temporalidades representativas da cultura.” (MACHADO, 2010, p. 208). A partir disso, podemos afirmar que a videoaula online acontece no campo cronotópico da contemporaneidade, marcado pela modernidade tardia, atravessada por características da cibercultura.

Na reflexão sobre cronotopo, interessa-nos aprofundar o conceito de cibercultura. O termo *cibercultura* – combinação de *cultura* e *cibernética* – popularizou-se nos anos de 1990, momento em que a internet começou a ser mais recorrentemente acessada em meios domésticos. Rüdiger (2010) aponta para a intenção classificatória por trás de seu surgimento, em virtude da exploração mercadológica da internet. Para ele,

A expressão não desenvolveu a sua semântica e, epistemicamente, acabou se restringindo à condição de construção típico-ideal com que se deseja designar o *conjunto dos fenômenos cotidianos agenciados ou promovidos com o progresso da mídia digital interativa* e, mais genericamente, das novas tecnologias de comunicação (RUDIGER, 2010, p. 4; grifo nosso)

A concepção de cibercultura está construída na conexão entre os *fenômenos cotidianos* e as *mídias digitais*. Rüdiger retoma a fala da fundadora do Instituto de Pesquisas Ciber Culturais, Alicia Hilton (1964), apontando para uma outra definição de *cibercultura* menos pragmática e mais reflexiva: a de que esta seria uma demanda moral e política da nova era da automação e das máquinas inteligentes. Para ela, a humanidade estaria “agora diante do desafio de ter de escolher entre a educação emancipatória e o lazer criativo, de um lado, e a adaptação mecânica e a idiotia apática, de outro” (HILTON, 1964, p. 143).

Desse cenário, emerge uma produtiva problematização, que é o papel da educação no contexto ciber cultural. Por um lado, há espaço para a criação do que Hilton entende por educação emancipatória, em que os sujeitos usariam da liberdade que lhes é reservada para se posicionar sobre os diversos temas sociais e construir conhecimento de forma interativa e criativa, extrapolando questões geográficas, por

exemplo. Por outro lado, há o risco de o ciberespaço continuar a reproduzir os jogos de poder que determinam um rumo mecânico para a formação de sujeitos e, nesse caso, a digitalização não passaria de um fetiche. Nesse último caso, haveria um discurso instaurado de que a forma de aprender na cibercultura é mais democrática e plural, mas, os padrões se repetem e a reflexão não ganha espaço.

De qualquer forma, a cibercultura apresenta características que permeiam a produção de sentido dos discursos em circulação. Tal contexto constituiu-se a partir de um desdobramento da segunda metade do século XX, momento em que ocorreu a Terceira Revolução Industrial – ou Revolução Tecnocientífica. A partir dela, houve a disseminação de descobertas científicas em variadas áreas de ação humana, a incluir a educação (MUSSIO, 2016). Novas formas de aprender e ensinar surgiram e outras foram remodeladas, por meio da disseminação do conhecimento, que, a partir desse marco, foi ampliada. Em virtude da invenção da internet, o acesso ao conteúdo passou a ser cada vez menos um problema. Além disso, as atividades que envolvem linguagem tiveram sua plasticidade remodelada, de modo a contemplar semioses antes não contempladas. Lévy (1998, p. 17) explica que:

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais.

A perspectiva de Lévy é considerada, por muitos, otimista, por enxergar as tecnologias como uma ferramenta de democratização de saberes. No entanto, ele mesmo, em sua obra Cibercultura, assegura que não pretende propagar uma visão de que o digital – e tudo o que resulta dele – é essencialmente bom. O autor exemplifica diversas atividades cognitivas que tiveram sua ação remodelada pela mediação digital. É possível perceber que muitas delas estão contempladas em atividades de cunho educacional. Na visão de Hilton (1964, p. 146), a revolução cibernética demanda uma reestruturação educacional, pois apenas “os seres humanos que aprenderem a usar a máquina com sabedoria serão por ela liberados para alcançar a sua excelência”. Dessa feita, o ciberespaço trouxe à tona novas formas de ensinar e aprender que necessitam serem questionadas e problematizadas.

A cibercultura está inserida em um meio específico: o ciberespaço. Esse termo se refere não apenas à infraestrutura material da comunicação digital, mas também ao conjunto de informações que circulam nessa infraestrutura e aos humanos que fazem uso e cocriam esse conjunto. Dessa forma, ciberespaço pode ser concebido como uma virtualização da realidade, o espaço de interações virtuais onde mesclam-se as interações do mundo real, de modo que a dicotomia online x offline não se sustenta mais. Trata-se, então, de um processo de continuum de práticas.

Para Rüdiger (2011), a cibercultura envolve a expansão do ciberespaço e é a cultura que se expande no mundo atual, sendo remodelada a cada nova tecnologia lançada e reconfigurando práticas e processos que abarcam os sujeitos e as mídias. Ela pode ser compreendida como

Uma formação histórica de cunho prático e cotidiano, cujas linhas de força e rápida expansão, baseadas nas redes telemáticas, estão criando, em pouco tempo, não apenas um mundo próprio mas, também, um campo de reflexão intelectual pujante, dividida em várias tendências de interpretação. (RÜDIGER, 2011, p. 7)

Um dos resultados da configuração de um ciberespaço é a desterritorialização, que faz referência à instabilidade dos conceitos de *aqui* e *agora*, presentes em um cunho espaço-temporal seguro antes da virtualização. Isso se deve ao que se chama de coerção do tempo e do espaço em uma variável contingente. O ciberespaço, nesse sentido, é interpretado como um espaço livre das limitações terrenas<sup>15</sup>:

Os portões eletrônicos do chip de silício tornaram-se, em certo sentido, um portal metafísico, pois nossos modems nos transportam para fora do alcance das equações dos físicos, levando-nos para um domínio inteiramente “outro”. Quando “vou” ao ciberespaço, deixo para trás tanto as leis de Newton quanto as de Einstein. Ali, nem as leis mecanicistas, nem as relativistas, nem as quânticas se aplicam (WERTHEIM: 2001, p.167).

A virtualização da realidade traz à tona alguns conceitos que precisam ser problematizados. Jean Baudrillard defende que, em vez de uma realidade diferente, o mundo virtual constitui-se em um simulacro do real. Ele explica que “simular é fingir ter o que não se tem; implica uma ausência; não deixa clara a diferença entre

---

<sup>15</sup>A ficção científica, antes mesmo do termo ser cunhado, representava o ciberespaço como um meio de sobrepor a humanidade à física, à localização espaço-temporal, de modo a transcender a dor, a morte, os limites humanos e a imperfeição.

verdadeiro e falso, real e imaginário” (BAUDRILLARD, 1991, p. 8). Mas é importante salientar que, mesmo como simulacro, a virtualização não pode ser concebida como um universo paralelo, no qual o usuário intercala o acesso com o que se tem como mundo real. Rüdiger (2008, p. 23) defende que “o virtual e o real não são dois mundos paralelos: existem em relação dialética, o que significa dizer que entretêm relações de complementaridade, dependência recíproca e dinâmica tempestuosa”.

As mídias digitais, localizadas no contexto da cibercultura, convergem para um borramento nas fronteiras que antes possivelmente<sup>16</sup> estavam mais claras, como a diferenciação de real e imaginário ou de verdadeiro e falso. O ciberespaço – esse “espaço” imune às leis terrenas – surgiu de modo emergente, devido a uma série de invenções técnicas que o precederam. A começar, surgiram os primeiros computadores, em 1945, para fins militares. Nesse ponto, era possível prever os avanços dos aparatos, mas as mudanças em relação à circulação da informação eram menos previsíveis. A partir disso, a digitalização atingiu novos espaços, em especial na indústria. Em paralelo – ao que Lévy entende por momento de “contracultura” – surgiu o computador pessoal, que afastou o conceito de informática da noção industrial e o aproximou das telecomunicações.

O que foi concebido nos anos 70 ganhou uma nova força a partir dos anos 90: computadores passaram a se conectar em rede e surgiram as tecnologias digitais, tidas como a infraestrutura do ciberespaço. Esse, então, seria, ao mesmo tempo, um novo espaço da comunicação e um novo mercado da informação e, por consequência, do conhecimento. Com isso, outras mudanças foram acarretadas de forma exponencial, como o aumento da performance dos equipamentos, a diminuição de seu custo, softwares que passaram a permitir uma melhor exploração desses hardwares, tudo para uma experiência mais “amigável”<sup>17</sup>. Desde então, todos os avanços em termos de invenções tecnológicas foram sendo criados sobre os pilares do crescimento de potência, da redução de custos e da descompartimentalização (LÉVY, 1999).

---

<sup>16</sup>Muitos estudiosos consideram que a sociedade sempre foi pautada no imaginário e essas fronteiras nunca foram claras, partindo da premissa de que o homem é um ser simbólico. Assim, a realidade sempre teria sido virtual, uma vez que é interpretada por meio de símbolos.

<sup>17</sup>Do inglês, *friendly*. Expressão usada para caracterizar tecnologias acessíveis aos usuários.

A criação do computador possibilitou o surgimento do ciberespaço que, por sua vez, abriga a cibercultura. De acordo com a perspectiva de Lévy, a cibercultura é responsável por gerar uma transformação no imaginário humano, pois interfere na relação humana de maneira essencial. Esse termo faz referência ao “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p. 23). Ele explica que a cibercultura se solidificou por meio das *comunidades de aprendizagem* – também conhecidas como EaD –, das *redes sociais* e das *artes através de som, imagem e vídeo*. Esses três campos de acesso tornaram o que Albert Einstein chamou de a *bomba das telecomunicações*. A natureza exponencial da propagação de informações, por meio das comunidades de aprendizagem, das redes sociais e das artes caracteriza a cibercultura como um ambiente de excesso de conteúdo. Essa divisão de águas é explicitada por Sibila:

A lógica da velocidade e do instantâneo que rege as tecnologias informáticas e as telecomunicações, com sua vocação devoradora de tempos e espaços ignorando todos os antigos limites, sugere profundas implicações na experiência cotidiana, na construção das subjetividades e nos relacionamentos sociais e afetivos (SIBILIA, 2016, p.89).

No contexto da cibercultura emerge a concepção de *inteligência coletiva*, que se refere a uma forma de pensamento sustentada por conexões sociais, viabilizadas pela internet. As inteligências individuais são somadas e compartilhadas, o que acarreta no compartilhamento de memória, de imaginação e de percepção, resultando, de acordo com a concepção de Lévy, uma aprendizagem coletiva. Essa inteligência coletiva está abrigada no ciberespaço, mas o crescimento dele não determina o crescimento dela. Lévy (1999) atenta para o fato de que nos casos em que o desenvolvimento da inteligência coletiva está atrelado ao crescimento do ciberespaço, tem-se um efeito duplo: ela é ao mesmo tempo veneno e remédio. Para o autor,

[...] nos casos em que processos de inteligência coletiva desenvolvem-se de forma eficaz graças ao ciberespaço, um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecnosocial, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura, se não quisermos ficar para trás, e tende a excluir de maneira mais radical ainda aqueles que não entraram no ciclo positivo da alteração, de sua compreensão e apropriação.



Há um efeito de aceleração, mas, devido a seu caráter participativo, a inteligência coletiva age de forma a “remediar” justamente esse efeito de velocidade acelerada que ela mesma gera. A diferença no impacto desse efeito está no nível de engajamento do usuário. Lévy (1999, p, 32) explica que “a inteligência coletiva que favorece a cibercultura é ao mesmo tempo um veneno para aqueles que dela não participam (e ninguém pode participar completamente dela, de tão vasta e multiforme que é) e um remédio para aqueles que mergulham em seus turbilhões e conseguem controlar a própria deriva no meio de suas correntes”. O que a cibercultura – por meio da inteligência coletiva – revela é seu caráter excludente. O que há é uma marginalização dos sujeitos que – por uma razão ou outra – não conseguem navegar de forma rápida o bastante em suas inovações.

Dentre as diversas inovações, há aquelas que são comunicacionais. Lévy (1997) aponta para o fato de que, no ciberespaço, os gêneros discursivos estão em um terreno fértil para transfigurações, em virtude de novas semioses sendo mobilizadas e também da despolarização autor-leitor que a cibercultura promove. Essa transmutação de gêneros está, em algum nível, conectada ao seu caráter multimidiático. A esse respeito, a partir da descentralização do computador como aparato tecnológico de acesso ao ciberespaço, houve uma tendência da circulação de informação cada vez mais independente do suporte. (LÉVY, 1999) A videoaula, por exemplo, ganhou novos contornos à medida que se tornou independente do suporte. Hoje, elas são consumidas<sup>18</sup> em aparatos diversos, como o smartphone, o tablet, o notebook e até mesmo a smart tv.

Nesse contexto, o computador deixou de ser um centro para ser um nó<sup>19</sup>. Nesse caso, o protagonismo ganha espaço na virtualidade. Ela pode ser definida como uma entidade desterritorializada, ou seja, capaz de manifestar-se concretamente em diferentes momentos e locais, sem a necessidade de prender-se a um tempo em particular. Dessa feita, “a universalização da cibercultura propaga a copresença e a interação de quaisquer pontos do espaço físico, social ou informacional.” (LÉVY, 1999, p. 50).

---

<sup>18</sup>Na cibercultura, o verbo utilizado é consumir.

<sup>19</sup>A metáfora utilizada por Lévy (1999) refere-se ao fato de que as funções da informática, no ciberespaço, são distributivas e tem sido cada vez mais distribuídas, de modo que o computador – enquanto aparato – passou a ser um terminal, e não mais o centro.

A virtualização em si não emergiu na cibercultura<sup>20</sup>, mas o ciberespaço torna-se um terreno fértil para ela, pois proporciona a autonomia espaço-temporal para a interação. A extensão do ciberespaço proporciona um processo de virtualização da sociedade. Um dos pilares da virtualização é a digitalização, que consiste basicamente na tradução de uma informação em números. Digitalizada, a informação pode ser processada de forma automática, precisa, rápida e escalável. Nesse contexto, surge o questionamento se a digitalização pode ser vista como a desmaterialização da informação. Nas videoaulas “youtubianas”, a digitalização permite com que múltiplas linguagens sejam mobilizadas. A informação que estaria no livro, no quadro negro, nas palavras do professor, passa a ocupar o mesmo espaço: a tela. Nela, todas as informações (por meio de linguagens verbais, imagéticas, sonoras) são disponibilizadas ao mesmo tempo e de forma combinada ou sobreposta.

O ciberespaço, além de atualizar diversos dispositivos informacionais, fez surgir originalmente dois deles: o mundo virtual e a informação em fluxo. O mundo virtual, a partir do princípio de imersão, distribui as informações em um espaço contínuo; já a informação em fluxo “designa dados em estado contínuo de modificação, dispersos entre memórias e canais interconectados que podem ser percorridos, filtrados e apresentados ao cibernauta de acordo com suas instruções” (LÉVY, 1999, p. 67). Ambos dispositivos criam uma relação “não midiaticizada” com a informação, em virtude de sua técnica avançada. Na verdade, o aspecto não multimídia da informação é algo característico do ciberespaço, além de sua universalização. Nesse caso,

Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna "universal", e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha diretriz. É vazio, sem conteúdo particular. Ou antes, ele os aceita todos, pois se contenta em colocar em contato um ponto qualquer com qualquer outro, seja qual for a carga semântica das entidades relacionadas<sup>21</sup>. (LÉVY, 1999, p. 118)

A emergência do ciberespaço trouxe como implicação a desconexão da universalidade e da totalização. A ampliação do ciberespaço acarreta em sua universalização, o que diminui a possibilidade de totalizar as informações presentes

---

<sup>20</sup>Ela pode ser compreendida em seu aspecto filosófico e até mesmo linguístico, uma vez que a palavra é virtual.

<sup>21</sup>Neste ponto, Lévy (1999) ressalta que essa discussão sobre o universal sem totalidade não implica uma visão neutra da cibercultura.

nele. Lévy (1999) aponta a pluralidade da constituição desse universo não totalizável. No entanto, é preciso atentar para o fato de que, exatamente por ser múltiplo, ele é heterogeneamente composto por vozes e ideologias. Quando o autor diz que o universo informacional independe da “carga semântica das entidades relacionadas”, é preciso tomar cuidado para não analisar tal universo como um espaço de neutralidade.

No *YouTube*, é possível visualizar o impacto desse universo não totalizável. As videoaulas crescem de forma exponencial e todos os dias novos canais surgem e os já existentes fazem novos uploads. Essa abundância faz com que as fronteiras do que é videoaula, do que é vídeo de conteúdo e do que é vídeo educacional não sejam demarcadas claramente.

No universo do *YouTube*, tudo é denominado como vídeo e não há uma fronteira definida que separe conteúdos educacionais dos demais, como entretenimento. Isso se deve ao fato de que, para a plataforma, o objetivo de cada vídeo é o mesmo: manter o usuário conectado por mais tempo. Para o algoritmo do *YouTube* a *retenção*<sup>22</sup> é o objetivo, já para o produtor de conteúdo, cada vídeo pode ter uma finalidade específica. E isso impacta a seleção de conteúdo, o formato do vídeo, a linguagem explorada, os recursos multimodais, etc. Quando o parâmetro de uma aula passa a ser a retenção, uma vez que o usuário pode fechar a janela a qualquer momento, o planejamento dessa aula pode ser refeito.

Percebe-se, no *YouTube*, uma forte influência da cultura de massa, típica do século XX, que instituiu uma certa padronização de saberes e de gostos na interseção do discurso com o conteúdo. Os produtos culturais midiáticos geraram um tipo de inércia social, na qual quem define a interação eram os meios de comunicação de massa. Eles treinaram, de certa forma, o desejo dos indivíduos por determinado tipo de informação e entretenimento (SANTAELLA, 2003). No *YouTube*, em teoria, a monopolização dos padrões de consumo da cultura de massa, teria sido superada, em virtude da pluralidade de vozes – não institucionalizadas – que circulam no ciberespaço.

---

<sup>22</sup>É interessante para a plataforma que a retenção do usuário seja alta – ou seja, que ele assista um vídeo até o final – para que mais anúncios possam ser exibidos para ele.

No entanto, os formatos popularizados nas mídias convencionais – como a TV – continuam fazendo parte da realidade da produção de conteúdo, de modo que, as fronteiras do educacional e do entretenimento sejam borradas, em virtude da busca pela audiência, que se manteve. Rüdiger (2008, p. 27), a respeito dessa complexidade, explica que a cibercultura é uma nova fase da “indústria cultural” que “recicla o folclore mercantil da era das massas, embora também veicule uma alternativa”.

A intersecção entre a educação e a cibercultura é um aspecto importante nesse contexto. Para entender de que forma a cibercultura remodela a esfera educacional, é preciso verificar antes como passou a ser a relação da sociedade com o saber na estrutura social contemporânea. Questões como a velocidade de surgimento e renovação de saberes e habilidades, a conexão entre trabalho e produção de conteúdo e a ampliação de atividades cognitivas antes exclusivamente humanas – como a memória – por tecnologias intelectuais típicas do ciberespaço são relevantes.

Para Santaella (2003), os anos 80 foram responsáveis por romper com a massificação e trazer à tona a segmentação e a diversificação, por meio das chamadas *mídias desmassificadoras*, como é o caso do videocassete. Nesse sentido, emerge um consumo mais personalizado e menos massivo de cultura e conteúdo. Mesmo ainda analogicamente, esse contexto foi responsável por possibilitar aos sujeitos o poder de escolha entre determinados produtos simbólicos. Essa transição é denominada por Santaella (2003) como *cultura das mídias*, e é entendida como uma cultura intermediária entre a cultura de massa e a cibercultura<sup>23</sup>. O que há, portanto, é uma convergência das mídias, por meio da junção entre as novas tecnologias da informação e da comunicação. A intersecção da informática com as telecomunicações dá espaço para o surgimento das mídias digitais, que, de certa forma, multiplicam e estendem as mídias tradicionais (LEMOS, 2002). Ou seja, na cibercultura, as mídias não convivem, mas convergem na coexistência da cultura de massa – que se mantém – e da cultura das mídias (SANTAELLA, 2003).

Jenkins (2009) salienta o fato de que a convergência na cibercultura vai além das funções midiáticas, mas se dá especialmente em termos culturais. É preciso tomar

---

<sup>23</sup>É importante salientar que essas eras não se substituem temporalmente, mas sim se sobrepõe, atravessando discursos e influenciando a produção de sentidos na Web 2.0.

cuidado para não restringir a convergência das mídias ao entendimento de que hoje há aparelhos com múltiplas funções. Na verdade, a convergência representa uma transformação cultural, uma vez que os usuários-consumidores são levados a buscar novas informações e conectá-las em meio a conteúdos dispersos. A convergência aponta, portanto, para o fluxo de conteúdos em diferentes plataformas, isto é, para a “cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam” (JENKINS, 2009, p. 29).

As novas formas de acesso à informação – como os mecanismos de pesquisa – e os novos estilos de raciocínio e de conhecimento – como a simulação – são favorecidas por essas tecnologias intelectuais próprias do ciberespaço. A informação, nesse contexto, é altamente compartilhável, o que aumenta o potencial de inteligência coletiva dos grupos sociais, e ela, por sua vez, interfere de forma incisiva nas questões educacionais. Tal contexto aponta para uma educação, cujos

[...] percursos e perfis de competências são todos singulares e podem cada vez menos ser canalizados em programas ou cursos válidos para todos. Devemos construir novos modelos do espaço dos conhecimentos. No lugar de uma representação em escalas lineares e paralelas, em pirâmides estruturadas em "níveis", organizadas pela noção de pré-requisitos e convergindo para saberes "superiores", a partir de agora devemos preferir a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva. (LÉVY, 1999, p. 159)

Um aspecto central da configuração educacional na cibercultura é a quebra da linearidade e a hierarquia que há por trás. No contexto da cibercultura, duas mudanças em termos educacionais acontecem de forma paralela. Primeiramente, a dualidade de uma pedagogia que valoriza, ao mesmo tempo, as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Em segundo lugar, há o reconhecimento das experiências, para além dos ambientes acadêmicos. (LÉVY, 1999). No caso da redação do Enem, a régua do aprendizado é o resultado, e não a obtenção de um diploma que se materializa em um número de zero a mil. Nesse caso, entra em jogo o conhecimento prévio construído na escola, mas também fora dela, em experiências culturais que geram repertório<sup>24</sup> para a produção da redação.

---

<sup>24</sup>Na redação do Enem, demonstrar conhecimento de outras áreas do saber é um critério.

O professor, nesse contexto, adquire o *status* de incentivador da inteligência coletiva. No entanto, longe de ter um caráter utópico, o acesso às informações ocorre de maneira confusa, devido a seu exponencial crescimento. Ou seja, o conhecimento – mais do que antes da Revolução Industrial – passou a apresentar um caráter intotalizável e, por consequência, indominável. Dessa feita, “A emergência do ciberespaço não significa de forma alguma que ‘tudo’ pode enfim ser acessado, mas antes que o Todo está definitivamente fora de alcance.” (LÉVY, 1999, p. 162).

O que há em jogo, portanto, na cibercultura, em termos de acesso à informação é a superação da metáfora da pirâmide – e seu aspecto hierárquico – e a ascensão da metáfora da navegação, fazendo referência ao mar complexo do acesso ao conhecimento. Como resultado, tem-se um efeito de desorientação, em virtude da interconexão em tempo real de todos com todos. Paradoxalmente, no universo do saber em fluxo, é justamente essa interconexão que gera soluções práticas para as questões de aprendizagem e orientação, pois favorece a construção da identidade coletiva. (LÉVY, 1999)

Nesse contexto, a partir do ciberespaço, emergem novos gêneros discursivos, um novo tratamento da informação e novos papéis para os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Todos esses aspectos apontam para sistemas educativos cuja demanda aumentou consideravelmente, em termos de quantidade, especialmente. Em uma perspectiva qualitativa, a mudança se deu a partir de uma necessidade de diversificação e personalização. Tem-se, por fim, “acesso ao conhecimento ao mesmo tempo massificado e personalizado” (LÉVY, 1999, p. 170).

Essa dualidade é facilmente verificável no *YouTube*. Há massificação, afinal o número de usuários é enorme e o conteúdo é produzido com vistas a alcançar o maior número de pessoas. Ferramentas de *SEO*<sup>25</sup> são mobilizadas pelos produtores, de modo a selecionar conteúdos mais buscáveis e, por consequência, escaláveis. Por outro lado, a personalização é fator relevante, uma vez que o que aparece na tela para o usuário foi filtrado por um algoritmo que leva em consideração seu comportamento dentro da plataforma – e, muitas vezes, fora dela. Quais canais ele assiste e em quais é inscrito, quais palavras-chave usa na busca, quanto tempo fica em determinado

---

<sup>25</sup>SEO é a sigla para *Search Engine Optimization*, que significa "otimização para mecanismos de busca".

vídeo, como interage com o conteúdo são fatores levados em consideração pela plataforma ao selecionar quais informações aparecerão primeiro na tela. Dessa forma, cada usuário tem uma tela inicial e uma tela de busca personalizadas. Mas, nessa personalização, estão dispostos conteúdos feitos para serem viralizáveis, ou seja, para alcançarem o maior número de pessoas possível.

A cibercultura, de forma geral, aponta para a redução da distinção entre ensino presencial e ensino a distância, uma vez que “o uso das redes de telecomunicação e dos suportes multimídia interativos vem sendo progressivamente integrado às formas mais clássicas do ensino” (LÉVY, 1999, p.170). Tal abordagem educacional está inserida no que foi convencionalmente chamado de Web 2.0. Partindo do pressuposto de que inovações tecnológicas trazem novas possibilidades de interação, entende-se que a Web 2.0, para além de ser sinônimo de internet, ampliou o repertório interacional dos sujeitos. Nesse contexto, configura-se, em teoria, uma interação nos moldes todos-todos, diferentemente do formato um-todos, consagrado até então, em outras mídias, como a televisão ou o rádio. Nas videoaulas “youtubianas”, isso se materializa na interação que há nos comentários, por exemplo.

Fazendo uma breve retomada da história da internet, seu surgimento se deu no que hoje chama-se de Web 1.0, durante a década de 90. Tratava-se, a grosso modo, de uma transposição do impresso para o digital, por meio de sites que postavam conteúdo. Nessa fase, o internauta posicionava-se como mero espectador. A Web 2.0 deixou de ser configurada em um formato *read-only web* (apenas ler na web) para um formato *read-write web* (ler e escrever na web), em que o internauta passa a produzir conteúdo e publicar na web, em vez de apenas receber informações passivamente, ou seja, o nível de interação aumentou. Na Web 3.0, o formato adotado passa a ser o *read-write-execute web* (ler, escrever e executar na web), em que, por meio de softwares amigáveis, o internauta passa a conseguir organizar informações da rede. A Web 4.0, por sua vez, é baseada em sistemas operativos da web, de modo a ser concebida como um sistema inteligente que contemplará, além das tecnologias, uma massa crítica de participação em redes online (PRIMO, 2006).

A partir da Web 2.0, a internet ganharia, portanto, um novo status no que concerne à interação. Nesse sentido, seu foco passaria a ser nos usuários em sua colaboratividade para a alimentação da rede e virtualização da sociedade. O conceito de aprendizagem coletiva estaria no centro da educação presente na Web 2.0 e os

sujeitos passariam de *consumidores de conteúdo* a *coprodutores de conteúdo*, sendo caracterizados como cidadãos digitais, a partir de tecnologias que possibilitaram a pessoas comuns também publicarem na web, para além de instituições legitimadas socialmente. O grande salto da Web 1.0 para a 2.0 seria, portanto, a capacidade de mobilizar a inteligência coletiva (O'REILLY, 2005). Isso se deve, basicamente, ao poder que a rede passou a ter de criar conexões entre sites, conteúdos e usuários. Nesse sentido, uma analogia entre a Web 2.0 e o cérebro é criada, em virtude de sua capacidade de gerar conexões de forma *orgânica*, uma vez que, a partir da Web 2.0, a própria internet se alimenta.

No *YouTube*, essa questão da democratização da produção de conteúdo é percebida por meio do número de canais que surgem e crescem liderados por pessoas que não são oficialmente professores, ou seja, não tiveram uma formação acadêmica em licenciatura, na especialidade em que produzem seus vídeos. Uma das atribuições dadas a essa era *read-write web* é, então, a de possibilitar a propagação de múltiplas vozes. Nesse caso, há um discurso que caracteriza tal era como democrática, no sentido de dar espaço para a pluralidade de vozes, e, por consequência, opiniões e ideologias. Isso se daria ao fato de, na internet, o próprio usuário poder se pronunciar, sem as vias de uma instituição legitimada, como as emissoras ou editoras de outrora. No entanto, em virtude desse contexto, há produções que mobilizam conhecimentos questionáveis e a mídia ainda ocupa um espaço mais autorizado do dizer, uma vez que autoridade – geralmente associada a instituições – continua sendo um fator, se não for na postagem, então na propagação de um conteúdo. Como explica Jenkins (2009, p. 30),

[...] a expressão *cultura participativa* contrasta com noções mais antigas sobre a passividade dos espectadores dos meios de comunicação. Em vez de falar sobre produtores e consumidores de mídia como ocupantes de papéis separados, podemos agora considerá-los como participantes interagindo de acordo com um novo conjunto de regras, que nenhum de nós entende por completo.

De qualquer forma, “a inteligência coletiva pode ser vista como uma fonte alternativa de poder midiático” (JENKINS, 2009, p. 30). Dessa maneira, o *YouTube*, como mídia, apresenta-se de forma complexa e multiplicadora de vozes individuais e institucionais. Na próxima seção, passaremos aos procedimentos metodológicos.



### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como dito anteriormente, o presente estudo busca analisar como as videoaulas do *YouTube* se constituem como gênero do discurso que se dá na cibercultura. Para isso, este capítulo tem por função apresentar os procedimentos metodológicos delineados para o percurso de pesquisa. Para tanto, faz uma breve descrição de seu processo de construção, a composição do corpus, e a elaboração de uma matriz de análise – constituída por critérios.

Esta pesquisa possui caráter qualitativo-interpretativista, uma vez que busca a interpretação de fenômenos e a descrição de sentidos por meio de análise indutiva. Essa, por sua vez, tem como propósito a descrição, compreensão e explicação das relações entre o global e o específico em determinado fenômeno – nesse caso, as videoaulas “youtubianas” –, bem como a interação entre os objetos buscados, sua base teórica e, por fim, seus dados empíricos (MINAYO, 2001).

Pesquisas qualitativo-interpretativistas podem ser entendidas como aquelas que aplicam “procedimentos interpretativos utilizados na negociação do significado na sociedade”, recuperando “o discurso de elementos sistêmicos” (MOITA LOPES, 1996, p. 142-143). Para Flick (2009, p. 25), “a pesquisa qualitativa não se baseia em um único conceito teórico e metodológico. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa.”. Dessa forma, visa-se alinhar o que é objetivo – materializado –, no corpus, e o que se trata de subjetividade.

Conforme Chizzotti (2006, p. 79), a abordagem qualitativa parte do pressuposto “de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.”. Chizzotti (2006) aponta para o fato de que a ciência que se concretiza por meio das pesquisas qualitativas extrapola a coleção de dados; e os objetos, além do pesquisador, não são neutros e, juntos, fazem parte do processo de construção de conhecimento (CHIZZOTTI, 2006).

Além de qualitativo-interpretativista, a pesquisa em questão caracteriza-se como exploratória, de acordo com a tipologia de Gil (2016), por ter como finalidade construir hipóteses que tornem o problema mais explícito, proporcionando familiaridade com ele. O planejamento flexível caracteriza esse tipo de pesquisa,

possibilitando aprimorar ideias e descobertas sob ângulos diversos à medida que se ganha intimidade com o corpus (GIL, 2016).

Porém, tendo em vista o objetivo do trabalho, é preciso estabelecer o conjunto de técnicas a serem utilizadas de forma conjunta a procedimentos intelectuais. Esses procedimentos técnicos fazem-se necessários para contrapor a fundamentação teórica com os dados, de forma a criar um estudo conceitual e também operativo. A parte conceitual refere-se à delimitação da dimensão do estudo, já a parte operacional remete à previsão que se tem da análise a ser feita a partir dos dados gerados (GIL, 2016). O primeiro procedimento técnico foi o embasamento teórico, feito por meio de uma pesquisa bibliográfica. Essa etapa foi essencial para entender e delimitar os critérios que poderiam compor a matriz de análise. Em seguida, passou-se para a seleção do *corpus* e, a partir do recorte do objeto de pesquisa – as videoaulas “youtubianas” – elaborou-se, em diálogo teoria e *corpus*, os critérios de análise.

Este estudo, assim, localiza-se no âmbito da Linguística Aplicada e se caracteriza pela preocupação com questões sociais e interesse pelo uso real da linguagem. As obras do Círculo de Bakhtin não organizam de forma sistemática um método científico, com parâmetros pré-definidos e/ou categorias de análise. O que há são diretrizes que demonstram uma forma de investigar menos objetiva/matemática, típica do Positivismo, e mais conectada a gestos interpretativos que denotam uma contínua construção de sentidos. O Círculo não teve como intenção criar um método de pesquisa fixo e pré-determinado, devido ao fluxo terminológico apresentado em suas obras, que permite traçar rotas de interpretação a posteriori. (FARACO, 2009)

Bakhtin (2008 [1929], p. 183) problematizou a emergência de uma nova área de estudo ao afirmar que as relações dialógicas que se situam no campo do discurso, pela natureza dialógica do discurso, “devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias”. Dessa forma, este estudo tem por base o método sociológico de estudo da linguagem do Círculo de Bakhtin para alcançar as dimensões verbal e social do gênero discursivo em questão.

Rodrigues (2001) explicita, com base nessa perspectiva epistemológica, uma proposta de análise de gêneros do discurso, dividindo-a em duas partes:

- a. A dimensão social do gênero (esfera social de produção, distribuição e circulação; a situação social de interação, autoria, interlocutor, etc.)

b. A dimensão verbal<sup>26</sup> do gênero (conteúdo temático, estilo composição)

Semelhantemente, Rojo (2005) contribui com o pensar metodológico acerca do estudo dos gêneros do discurso, explicitando que

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seus interlocutores e temas discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado/ língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação. (ROJO, 2005, p. 199).

Sobral (2009, p. 89), por sua vez, explicita que uma pesquisa de análise de gêneros discursivos tem como tarefa levar em conta princípios “macrogenéricos”:

1. Determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico;
2. Desvendar o que confere, no âmbito da esfera, certas características ao gênero, reconhecendo com isso que esfera e gênero se constituem mutuamente;
3. Examinar, à luz desses elementos, as discursividades que se manifestam e as textualidades mais ou menos típicas do gênero em análise, levando em conta as discursividades e textualidades que se fazem presentes em diferentes gêneros;
4. Partir ao mesmo tempo do particular (o texto dado) para o geral (o postulado a ser descoberto no plano do discurso do ponto de vista do gênero), ou seja, das marcas que a enunciação deixa nos enunciados, e do geral (o contexto em sentido amplo) para o particular (a inserção do texto num dado contexto), a fim de dar conta do fato de que o extradiscursivo só existe no discurso intradiscursivizado, mas nem por isso é menos extradiscursivo (e vice-versa).

De qualquer forma, uma análise bakhtiniana implica a extrapolação da materialidade linguística. “A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem [...]” (BRAIT, 2006, p. 29). Nessa perspectiva, esta pesquisa busca compreender as regularidades enunciativo-discursivas que se realizam na constituição e no funcionamento do gênero *videoaula online*, visando conhecer a estabilidade relativa do gênero, com base na

---

<sup>26</sup>Sempre de forma relacionada à dimensão social.

noção de que, como explicita Rojo (2005), tais regularidades não estão restritas às formas fixas da língua, mas se devem à regularidade presente das relações sociais de dada esfera social. Na próxima seção, está explicitada a delimitação do universo de análise.

### 3.1 DELIMITAÇÃO DO OBJETO E DESCRIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

O objeto de análise é o gênero discursivo videoaula online do *YouTube* – ou videoaula “youtubiana”. Entende-se que a videoaula que circula hoje no *Youtube* se constitui em um gênero distinto da videoaula da EaD, da videoaula analógica e da aula presencial. Em virtude dos contornos que a cibercultura dá à produção de videoaulas, surge um novo gênero no espaço do *YouTube*. Entende-se a distinção<sup>27</sup> entre as videoaulas conforme o quadro 1.

Quadro 1 – Videoaula: diferentes gêneros

Aula presencial	Este gênero está presente de forma tradicional na esfera escolar e corresponde ao formato de aula que ocorre presencialmente, em uma sala de aula, em que há um professor como enunciador e como interlocutor um aluno ou uma turma.
Videoaula analógica	Este gênero corresponde às videoaulas produzida em meios de comunicação analógicos, como a TV. Programas como <i>Telecurso</i> ou <i>Telecurso 2000</i> . Aqui o enunciador é um professor-apresentador e o interlocutor é, tecnicamente, chamado de telespectador.
Videoaula da EaD	Este gênero corresponde às videoaulas da Educação à Distância, típicas de cursos de graduação e pós-graduação à distância ou na modalidade semipresencial.
Videoaula online (ou videoaula “youtubiana”, mais especificamente)	Este gênero corresponde às videoaulas que circulam na internet em plataformas como o <i>YouTube</i> . Fazem parte da educação informal, não tendo como objetivo a titulação, mas o desenvolvimento de determinadas habilidades, como a escrita da redação do Enem.

Fonte: A autora, 2020.

<sup>27</sup>A comparação entre os tipos de aula/videoaula se trata de um objeto de estudo muito produtivo, mas não se configura como um objetivo da presente pesquisa. Portanto, aqui organizamos brevemente a título de distinção.

O *corpus* da presente pesquisa está composto de três videoaulas, de canais distintos, que se encontravam na primeira página de pesquisa do *YouTube*, por meio das palavras-chave 'redação enem', como demonstra o *print* da figura 1.

Figura 1 – Página de pesquisa a partir das *tags* 'redação enem'



Fonte: Captura de tela da plataforma *YouTube*, 2020.

No *YouTube*, as palavras-chave são denominadas *tags* e o ranqueamento dos vídeos na página de busca se dá por meio de critérios definidos pelo algoritmo do *YouTube*, que seleciona os vídeos o que considera mais relevantes para determinado espectador, de acordo com métricas do próprio canal – como a taxa de retenção e os minutos assistidos – e também com o histórico de audiência do próprio usuário, se este estiver logado na plataforma por meio de sua conta Google. É importante salientar que, nesta pesquisa, a plataforma foi acessada sem a presença de um login, para que a atividade da conta não influenciasse no resultado da busca, definido, neste caso, apenas por meio das palavras-chave. Os fatores que nortearam a escolha do *corpus* foram:

- a. *Uso da tag*: Os vídeos selecionados têm presença das mesmas *tags*<sup>28</sup> (*redação enem*) em sua descrição. Então, todos os

<sup>28</sup>As *tags* são definidas pelo próprio administrador do canal, em um campo próprio para isso. Mas, além disso, as palavras utilizadas no título do vídeo e em sua descrição também podem influenciar na

vídeos versam, de alguma forma, a redação do Exame Nacional do Ensino Médio.

- b. Ranqueamento
- c. Características distintas/canais distintos

Os canais selecionados são denominados *YouTube Edu*, *Me Salva!*, e *Umberto Mannarino* e o quadro 2 sintetiza o *corpus* selecionado.

Quadro 2 – *Corpus* da presente pesquisa

<b>Corpus</b>	<b>Título do vídeo</b>	<b>Canal</b>
#VIDEOAULA01 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=spLhUdFUyLI">https://www.youtube.com/watch?v=spLhUdFUyLI</a>	“Aulão do <i>YouTube Edu</i> Edição ENEM 2019   #ENEMnoYouTubeED”	<i>YouTube Edu</i>
#VIDEOAULA02 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=m_4GbOaQPeM">https://www.youtube.com/watch?v=m_4GbOaQPeM</a>	“O CORRETOR SINCERÃO: Repertório Legitimado na Redação do ENEM”	<i>Me Salva!</i>
#VIDEOAULA03 <a href="https://www.youtube.com/watch?v=z5fL1L3wYXU">https://www.youtube.com/watch?v=z5fL1L3wYXU</a>	“ESCREVENDO UMA REDAÇÃO DO ENEM PASSO A PASSO   Redação do Zero!!”	<i>Umberto Mannarino</i>

Fonte: A autora, 2020.

O *YouTube Edu* é um canal – e uma extensão – do próprio *YouTube* que, além de ser a plataforma a abrigar outros canais, produz o próprio conteúdo e se posiciona na esfera educacional por meio desse projeto (figura 2).

O canal *YouTube Edu* conta com 380 mil inscritos, aproximadamente<sup>29</sup>. O público-alvo abrange estudantes de todos os níveis da educação básica, educadores e vestibulandos. As videoaulas estão organizadas em *playlists* de disciplinas, além de outros tipos, como *playlists* de revisão (FIGURA 3).

---

busca.

<sup>29</sup>Em uma das últimas atualizações, o *YouTube* passou a arredondar o número de inscritos na página inicial. Apenas os produtores donos da conta têm acesso ao número exato de inscritos.

Figura 2 – Página inicial do canal *YouTube Edu*

Fonte: Captura de tela do canal *YouTube Edu* (YouTube), 2020.

A frequência de publicação das videoaulas não é linear. O canal do *YouTube Edu* recebe vídeos de outros canais, por meio de editais, mas tem, além disso, sua produção autoral. O design do canal está alinhado à marca *YouTube*, usando a mesma paleta de cores – branco e vermelho – com a personalização de ícones que remetem à educação. A foto de perfil do canal é uma logo na qual está representada a ilustração de um lápis. A foto de capa – ou banner – apresenta uma chamada para o *Aulão do YouTube Edu* de 2019, que é o vídeo de abertura do canal, presente em destaque na página inicial.

*O Me Salva!* é um cursinho pré-vestibular online e possui um canal com 1,95 milhões de inscritos (FIGURA 4).

Figura 3 – Página de *playlists* do canal *YouTube Edu*

Fonte: Captura de tela do canal *YouTube Edu* (YouTube), 2020.

Figura 4 – Página inicial do canal *Me Salva!*

Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

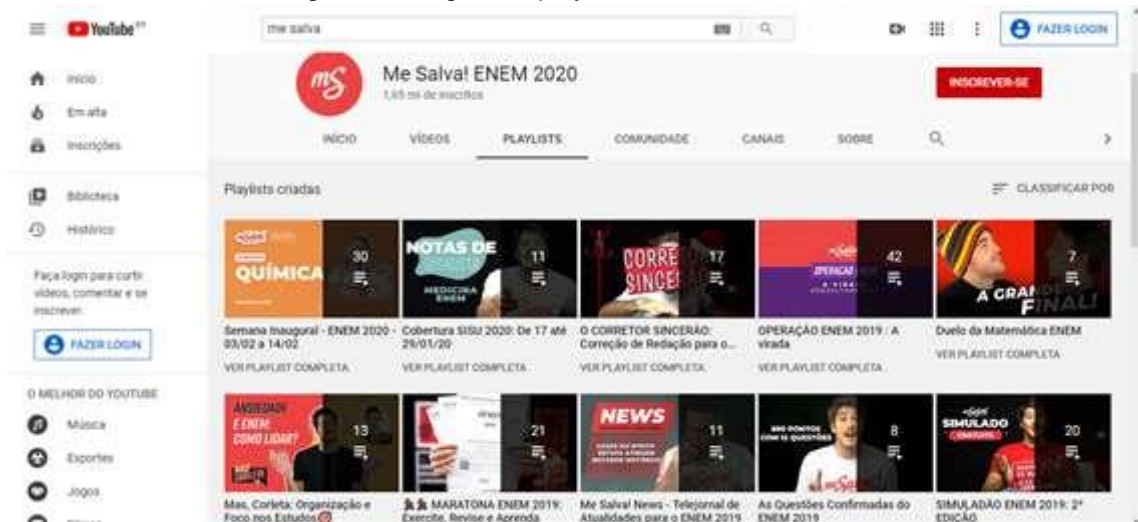
O público-alvo contempla especificamente estudantes de pré-vestibular. A frequência de publicação das videoaulas é bastante recorrente, tendo novos vídeos todos os dias. O design do canal segue a marca *Me Salva!*, cuja base são as cores vermelho e branco, a foto de perfil é a logo, representada pelas iniciais MS em uma fonte manuscrita. Na foto de capa, há um banner de um evento em específico: a *semana inaugural*. O vídeo de abertura do canal é um anúncio de sorteio para assinantes da plataforma.

O canal produz conteúdo de todas as disciplinas cobradas em vestibulares e no Enem, além de editorias sobre assuntos transversais e relacionados à vida do estudante, como saúde mental. Além da divisão por disciplinas, há *playlists* que reúnem vídeos de determinados quadros, como *O Corretor Sincerão*, o *Duelo de Matemática*, entre outros, como demonstra a figura 5.

O canal Umberto Mannarino, por sua vez, possui 824 mil inscritos (FIGURA 6).

O público-alvo desse canal são pessoas que vão fazer as provas de Enem e vestibulares, além de pessoas que acompanham a trajetória do dono do canal, Umberto. Semanalmente, novos vídeos são publicados e os conteúdos giram em torno de determinados conteúdos mobilizados no edital da prova do Enem, informativos sobre o SiSU (Sistema de Seleção Unificada) e outros processos seletivos, além de temas transversais do universo do estudante, bem como temas de ordem pessoal.



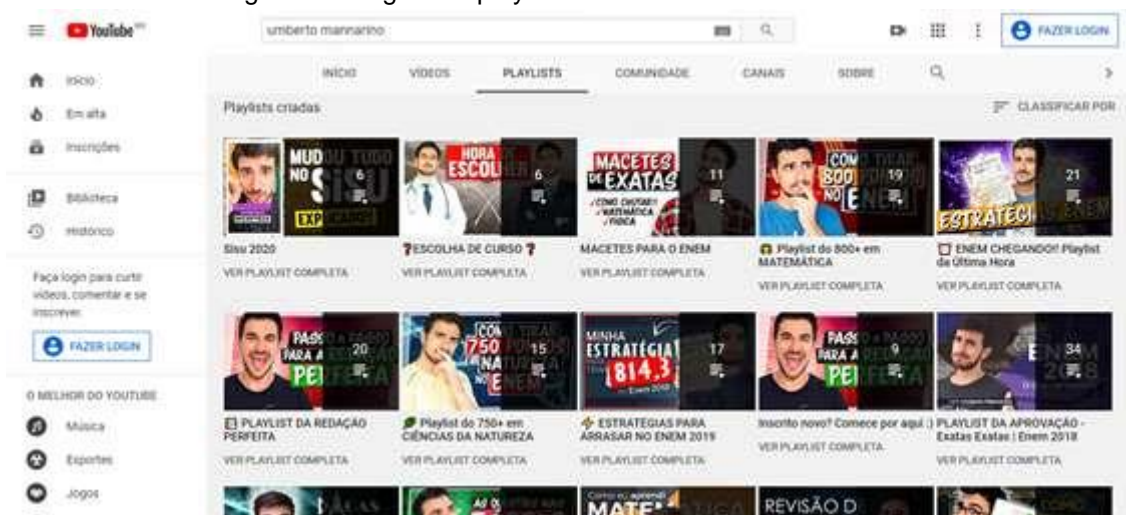
Figura 5 – Página de *playlists* do canal *Me Salva!*

Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Figura 6 – Página inicial do canal *Umberto Mannarino*

Fonte: Captura de tela do canal *Umberto Mannarino* (YouTube), 2020.

O design do canal é construído com base na marca pessoal *Umberto Mannarino*, diferentemente do *YouTube Edu* e do *Me Salva!*, que se caracterizam como institucionais. A foto de perfil é uma foto do próprio Umberto, em close. Na foto capa, há uma foto do Umberto, com uma expressão facial de curiosidade, o nome do canal, o endereço de sua conta no *Instagram* e a regularidade de publicações. O vídeo de abertura, no momento, diz respeito a uma videoaula intitulada “Como resolver Matemática ENEM sem saber a matéria”. Dentre as *playlists*, há específicas de Redação, de Matemática, de escolha de curso, etc. (FIGURA 7)

Figura 7 – Página de playlists do canal *Umberto Mannarino*

Fonte: Captura de tela do canal *Umberto Mannarino* (YouTube), 2020.

Até aqui, foram apresentadas as características de cada um dos canais quanto a sua editoria, conteúdos publicados, público-alvo, design, etc. Compreende-se que tais características contribuem para a compreensão do funcionamento das videoaulas online no *YouTube*. Dentre os diversos vídeos que circulam no *YouTube* e, mais especificamente, em tais canais, foram selecionadas videoaulas de redação para o Enem. O estudo das regularidades enunciativo-discursivas desse gênero será realizado no capítulo de análise. Para ela, foram selecionadas três videoaulas online, uma de cada um dos canais explicitados acima.

A *#VIDEOAULA01* (FIGURA 8), intitulada *Aulão do YouTube Edu Edição ENEM 2019 | #ENEMnoYouTubeEDU*, é um vídeo de 4 horas e 23 minutos, publicado no canal do *YouTube Edu* e transmitido ao vivo<sup>30</sup>. Ele conta com quase 500 mil visualizações, 16 mil *likes*<sup>31</sup> e 173 *deslikes*. Na *thumbnail*<sup>32</sup> do vídeo, há uma foto de cada um dos professores que participou do evento, além da escrita “Aulão do *YouTube Edu*” e “edição Enem 2019”, em que o *YouTube* é a logo da plataforma *YouTube*.

<sup>30</sup>Dentre as videoaulas produzidas para o *YouTube*, há duas possibilidades: elas serem gravadas e publicadas ou transmitidas ao vivo.

<sup>31</sup>Uma das formas de interação dos vídeo do *YouTube* são as chamadas “curtidas” ou “descurtidas”.

<sup>32</sup>*Thumbnail* é uma versão em miniatura de imagens usadas na Internet para facilitar as buscas. O nome em inglês significa “unha do polegar”, indicando algo pequeno.

Figura 8 – Thumbnail da #VIDEOAULA01



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

O trecho que se refere à redação vai dos 31:45 até os 49:05. Isso porque o aulão contempla revisão de todas as áreas cobradas pela prova do Enem. Esse vídeo possui dois planos intercalados: a *live* (Tomada A) e os vídeos gravados antecipadamente (Tomada B). A *live* é apresentada pelo *youtuber* Felipe Castanhari, na sede do *YouTube Space Rio*, acompanhado de uma bancada de professores. Os professores estão respondendo dúvidas nas redes sociais e sendo mobilizados pelo apresentador para tirar dúvidas no microfone também. Na *Tomada A*, há um apresentador – o Felipe Castanhari – e uma bancada de professores (FIGURA 9).

Nesse recorte, há uma aula de dicas de redação, com a professora Pamela Brandão, do canal *Redação e Gramática Zica*, previamente gravada (Tomada B, figura 10).

Figura 9 – Tomada A da #VIDEOAULA01



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Figura 10 – Tomada B da #VIDEOAULA01



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Além disso, no mesmo cenário da *Tomada A*, há um bate-papo do apresentador com a professora Carol Mendonça sobre possíveis temas para a redação do Enem e dúvidas enviadas pelos telespectadores/internautas, a *Tomada C* (FIGURA 11).

Figura 11 – Tomada C da #VIDEOAULA01



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.



A #VIDEOAULA02 do canal *Me Salva!* (FIGURA 12) se intitula *O CORRETOR SINCERÃO: Repertório Legitimado na Redação do ENEM*<sup>33</sup>. O Corretor Sincerão é um quadro do canal e, nele, o professor Henrique Araújo analisa uma redação modelo Enem de um dos alunos da plataforma *Me Salva!*. Há, pois, o enunciador Henrique Araújo como personagem Corretor Sincerão.

Figura 12 – *Thumbnail* da #VIDEOAULA02



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Na *thumbnail*, há um *print* do enunciador em uma das cenas do vídeo, usando uma camiseta vermelha, o que remete à cor da paleta do canal *Me Salva!*. A expressão de Henrique demonstra surpresa, por seus olhos estarem arregalados e seu corpo em movimento. O olhar se direciona não para o espectador, mas para outra pessoa, como alguém da produção ou supostamente o aluno a ter sua redação corrigida. Além disso, há a escrita “CADÊ OS 5 ELEMENTOS”, em *capslock*, com uma fonte de fácil leitura, já que a *thumbnail*<sup>34</sup> aparece em dimensão pequena na tela do usuário do YouTube.

Ao abrir o vídeo, há três tomadas. Na *Tomada A* (FIGURA 13) o enunciador Henrique Araújo está sentado, posicionado em plano fechado, com seu corpo iluminado, mas o fundo é preto, sem iluminação. A sua frente há um botão vermelho a ser apertado sempre que o professor deseja tecer um comentário sobre a redação que está sendo lida.

<sup>33</sup>Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=m\\_4GbOaQPem](https://www.youtube.com/watch?v=m_4GbOaQPem)

<sup>34</sup>Durante a descrição do *corpus*, percebeu-se que a *thumbnail* pode ser configurada com um gênero próprio e renderia uma análise em si. Tem-se como hipótese que é um gênero secundário altamente persuasivo, por ser responsável pelo clique do usuário, ou seja, pela tomada de decisão de ele assistir a aula/ao vídeo ou não. No entanto, como não se configura como objetivo da pesquisa, optou-se por deixar essa análise para outra oportunidade.

Figura 13 – Tomada A da #VIDEOAULA02



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

No início do vídeo, após o professor se apresentar e apresentar o quadro, há um vídeo gravado pelo próprio aluno que submeteu a redação à essa avaliação (*Tomada B*, figura 14). Neste vídeo, o enunciador se apresenta e comenta como foi a escrita da redação, o que ele espera da correção do Sincerão.

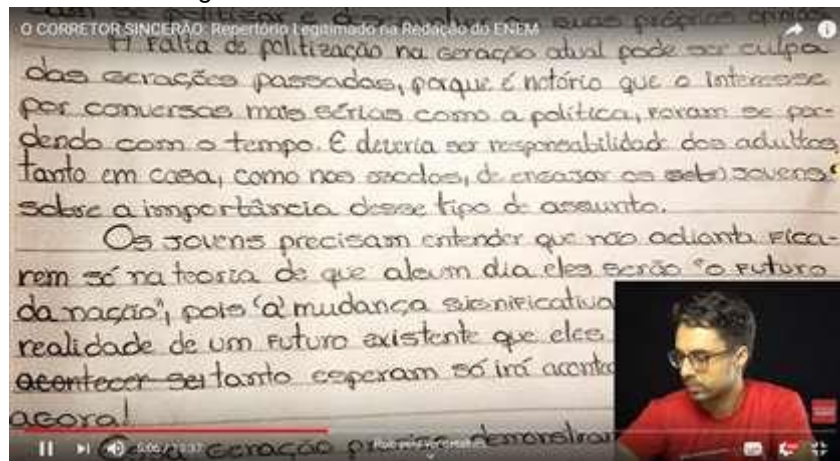
Figura 14 – Tomada B da #VIDEOAULA02



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Depois disso, o vídeo se divide em dois planos: a leitura da redação (*Tomada C*, figura 15) e os comentários do professor (*Tomada A*). No momento da leitura da redação, há uma voz de uma outra pessoa e na imagem aparece a folha de redação de cima com um lápis acompanhando linha por linha. Quando o professor deseja comentar algo, ele aperta um botão vermelho e o *take* é passado para ele, que, por sua vez, tece críticas ou elogios à redação.

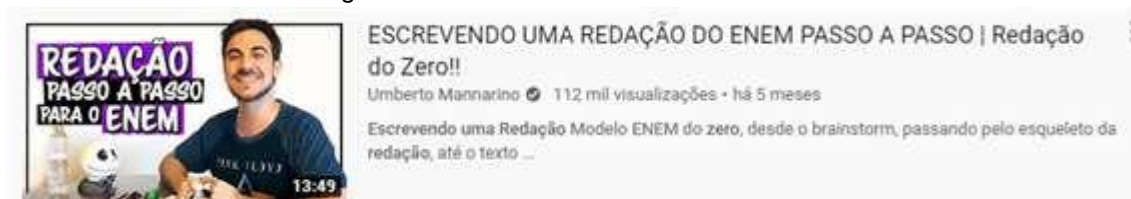
Figura 15 – Tomada C da #VIDEOAULA02



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

A #VIDEOAULA03 (FIGURA 16) se intitula *ESCREVENDO UMA REDAÇÃO DO ENEM PASSO A PASSO | Redação do Zero!*<sup>35</sup> do canal Umberto Mannarino. Na *thumbnail*, há uma foto de Umberto em plano fechado, apoiado em uma mesa, sorrindo para o espectador. Em fundo roxo, há a escrita “REDAÇÃO PASSO A PASSO PARA O ENEM”, em *capslock*. O fundo da *thumbnail* é branco, mas há um retângulo em roxo que delimita o espaço a ser olhado pelo espectador.

Figura 16 – Thumbnail da #VIDEOAULA03



Fonte: Captura de tela do canal *Umberto Mannarino* (YouTube), 2020.

<sup>35</sup>Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z5fL1L3wYXU>

Neste vídeo, Umberto está, em um dos takes, sentado em uma cadeira de sua casa com uma mesa a sua frente (*Tomada A*, figura 17), em outro, com a câmera em mãos, ele mostra as anotações que fez na folha (*Tomada B*) e, por fim, em uma terceira tomada, o enunciador mostra a si mesmo segurando a câmera em mãos.

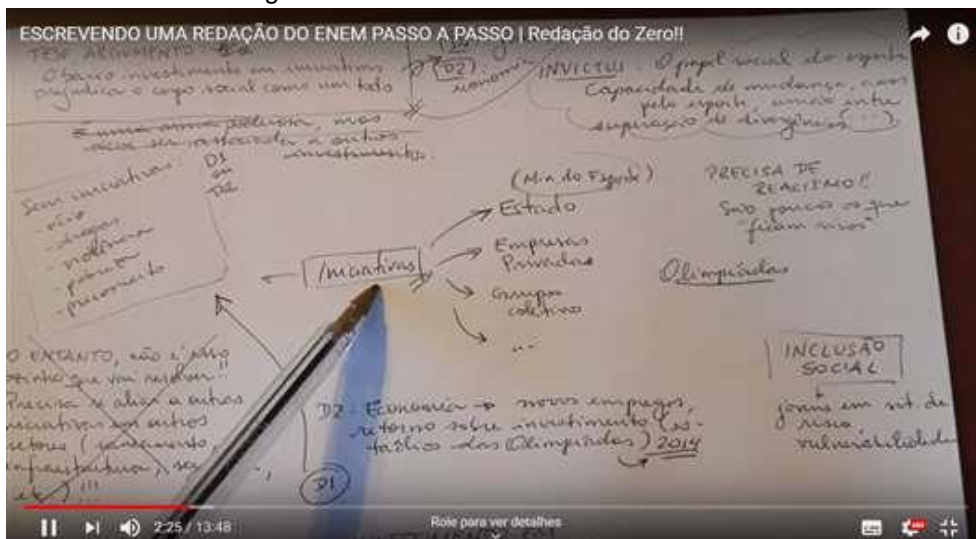
Figura 17 – Tomada A da #VIDEOAULA03



Fonte: Captura de tela do canal *Umberto Mannarino* (YouTube), 2020.

Na *Tomada B* (FIGURA 18), Umberto pega a câmera em mãos e mostra seu projeto de texto feito em uma folha de sulfite. Ele narra seu percurso de construção do projeto, explicando o que seria coerente usar na redação de determinado tema.

Figura 18 – Tomada B da #VIDEOAULA03



Fonte: Captura de tela do canal *Umberto Mannarino* (YouTube), 2020.



Na *Tomada C* (FIGURA 19) Umberto, ainda com a câmera em mãos, aponta para si e fala com o público.

Figura 19 – Tomada C da #VIDEOAULA03



Fonte: Captura de tela do canal *Umberto Mannarino* (YouTube), 2020.

Os vídeos que compõem o corpus delimitados nesta pesquisa são material potente para análises diversas, mas foram abordados de acordo com parâmetros considerados pertinentes ao objetivo do presente trabalho, explicitados na próxima seção.

### 3.2 PARÂMETROS DE ANÁLISE

A partir da pesquisa bibliográfica e a da descrição do corpus, procedeu-se à delimitação dos parâmetros para a análise. Os critérios são constituídos de conceitos explorados teoricamente na fundamentação e que, em diálogo com o corpus, servem de escopo para análise das videoaulas online, conforme o quadro 3, com base em Rodrigues (2001).

Salientamos que os indicadores elencados no quadro 3 não esgotam as possibilidades de análise de videoaulas online, visto que esse gênero discursivo tem se configurado de forma complexa e atravessada por vários discursos na cibercultura. Outra ressalva relevante é a de que a intenção do presente trabalho não reside em elaborar parâmetros permanentes e mecânicos de avaliação de videoaulas online, com o intuito de valorar o trabalho de educadores do meio digital ou ainda sugerir

determinados vídeos e/ou canais como mais apropriados para o aprendizado de redações modelo Enem.

Trata-se, no entanto, de uma análise que pretende preencher uma lacuna presente na pesquisa de videoaulas produzidas no século XXI como gênero discursivo, para sujeitos da cibercultura, e que pode servir como ponto de partida para futuras pesquisas que envolvam a análise da complexidade que as videoaulas – e a educação, em geral – tem se configurado no ciberespaço.

Quadro 3 – Parâmetros de análise

Dimensão	Crítérios	Descritivo
<b>A dimensão social</b>	Esfera	Nos interessa saber por que esferas a videoaula do YouTube circula no contexto fronteiriço da contemporaneidade; como se caracteriza a dimensão social mais ampla do gênero <i>videoaula online</i> , que responde a uma tradição do ensino a distância.
	Cronotopo	Buscamos compreender qual é o recorte espaço-temporal-cultural em que a videoaula online circula; como se caracteriza a situação social imediata de interação da <i>videoaula online</i> .
	Interlocutores	Investigamos quem são os interlocutores dessa situação de interação; quem é o enunciador de uma videoaula do Youtube; de quem é a posição de autoria desse dizer; quem é o interlocutor que assiste à videoaula e com ela interage.
<b>A dimensão verbo-visual</b>	O conteúdo temático	Observamos do que trata a videoaula, isto é, qual seu objeto do discurso; a qual projeto discursivo o <i>corpus</i> responde; como se constitui sua orientação dialógica para esse objeto do dizer.
	As projeções estilístico-composicionais	Analisamos de que forma a videoaula do <i>YouTube</i> projeta seu estilo e sua estrutura composicional para atrair e reter o público consumidor de conteúdo; quais os recursos verbo-visuais, as marcas enunciativas, que materializam o estilo e a composição desse gênero em crescimento exponencial na cibercultura.

Fonte: A autora, 2020.

## 4 ANÁLISE

Partimos da hipótese de que a videoaula online, presente especificamente no *YouTube*, é um gênero em que a esfera educacional se apresenta de forma borrada e atravessada por outras esferas, como a comercial. A memória do gênero aula estaria presente, mas aspectos de outros gêneros e de outras esferas seriam mesclados para uma comunicação típica da cibercultura e que está regulada por uma plataforma – o *YouTube* – cujo algoritmo determina o alcance do gênero. Nesse sentido, o objetivo discursivo envolve tanto aspectos pedagógicos, quanto comerciais.

### 4.1 DIMENSÃO SOCIAL

Nesta seção, analisamos a esfera social na qual o gênero *videoaula online* se constitui e funciona, além da interação social que ele medeia. Nossa discussão está organizada nas seguintes subseções: a esfera, o cronotopo e os interlocutores.

#### 4.1.1 A esfera social da videoaula do *YouTube*

Para Bakhtin, cada esfera de atividade pode ser entendida como um recorte sócio-histórico-ideológico do mundo. Tradicionalmente, entende-se o gênero aula e o gênero videoaula como pertencentes à esfera educacional. A escola abrigou não só a aula como diversos outros gêneros que, por muito tempo, existiam quase que exclusivamente nesse espaço. Isto é, havia um espaço legitimado da aula: a sala de aula e o espaço escolar/acadêmico. Contemporaneamente, não há delimitação tão clara de seu espaço, literalmente falando, bem como de sua esfera. Cabe à esta seção analisar em que esfera(s) circulam as videoaulas na contemporaneidade, já que, hoje, esse gênero não se restringe a instituições escolares socialmente legitimadas.

A EaD da contemporaneidade responde à uma trajetória percorrida anteriormente. Autores como BELLONI (2012), MATTAR (2011), ALVES, in LITTO (2009); FORMIGA (2009); BARRETO, in LITTO (ANO), MAIA (2007), etc. se debruçaram em descrever as linhas que ligam um ponto a outro dessa trajetória, que começa ainda no século 19. Os chamados cursos de correspondência foram a primeira forma de lidar com a demanda das milhares de pessoas que não tinham a

possibilidade de frequentar o ensino presencial. Em 1904, o Jornal do Brasil anuncia, pela primeira vez, cursos por correspondência para profissionalização em datilografia (FIGURA 20).

Figura 20 – Anúncio do curso de datilografia em 1904



Fonte: Ana Paula Medeiros, s.d..

A partir disso, se popularizaram cursos de radiotelegrafia, telefonia, português, francês, etc. Os cursos eram frequentemente anunciados em jornais, usando *headlines* que prometiam ascensão profissional e financeira de quem se matriculasse (FIGURA 21).

Figura 21 – Anúncio em jornal de cursos por correspondência

**GANHE MUITO DINHEIRO...**



**...PARA O SEU CONFÔRTO**

Todos desejam viver com felicidade e conforto, tendo o trabalho como um prazer e não um fardo. Esse ideal é fácil para os que têm capacidade para desempenhar os cargos bem remunerados. Também a sua vida pode ser bela e o seu trabalho ameno... Pense no dia de amanhã e considere agora mesmo a preparação do seu futuro. AGORA é muito fácil estudar! Falta de tempo, dificuldade de transporte, idade... Todos estes obstáculos são vencidos pelo ensino por correspondência.

**O INSTITUTO BRASILEIRO DE ENSINO TÉCNICO É UMA ORGANIZAÇÃO PERFEITA E MODELAR, DEDICADA EXCLUSIVAMENTE AO ENSINO POR CORRESPONDÊNCIA**

O SISTEMA IBET É ÚNICO NO BRASIL — MAIS EFICIENTE DO QUE FREQUENTANDO AULAS

**MENSALIDADES SUAVES**

ESCOLHA O CURSO QUE LHE INTERESSA E ESTUDE EM SUA CASA, NO SOSSÉGO DO LAR...



ELETRICIDADE RÁDIO COSTE E COSTURA INGLÊS TATILOGRAFIA



Recorte e envie este coupon, mencionando o curso que deseja

**AO INSTITUTO BRASILEIRO DE ENSINO TÉCNICO**  
RUA SÃO BENTO, 201 — CAIXA POSTAL 3152 — S. PAULO  
Seu Diretor. Para enviar as informações sem compromisso preencha e mande de

Nome \_\_\_\_\_  
Endereço \_\_\_\_\_  
Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_



Fonte: Rose Saconi, s.d..

Nessa geração da educação a distância, a primeira de todas, já percebemos o borramento da esfera de produção e circulação do gênero. Especialmente quanto ao ensino técnico, os anúncios publicados nos jornais demonstram os interesses comerciais que circundam a produção de cursos. Há, primeiramente, uma demanda comercial de profissionais de algumas áreas. 100 anos depois da Revolução Industrial, o alcance das máquinas estava em profusão e funções como a de datilografia, telefonia, radiotelefonia, eletricidade, etc. Além disso, como efeito da globalização, a necessidade de novas línguas serem aprendidas ultrapassou os muros da escola – que já ofertava, por exemplo, aulas de francês – para chegar aos sujeitos que não tiveram tal formação na idade apropriada. Por fim, a entrada da mulher no mercado de trabalho – também herança da Revolução Industrial – foi oportunidade para cursos voltados para esse público serem anunciados.

Figura 22 – Anúncio de curso de corte e costura

— vista-se bem e ganhe dinheiro estudando **CORTE e COSTURA** — por correspondência em suas horas de folga no **INSTITUTO MONITOR**

... pelo novo método e prática ensinada em CORTE e COSTURA, a senhora poderá aprender a fazer sair de sua casa e sem prejuízo de seus afazeres, o mais interessante de todos os cursos para moda, CORTE e COSTURA, para fazer, passo a passo, vestidos de noite, saias, blusas, blusas e, até mesmo, vestidos.

Todos os tipos são ensinados: blusas de decote, chape figuradas e moldes de última moda. Assistência constante e completa, desde sua primeira aula até a entrega de seu trabalho final. Duração de 3 meses. MÉTODOS SUAVES, ensinados em linguagem natural e linguagem gráfica.

Seu nome \_\_\_\_\_  
 seu endereço \_\_\_\_\_  
 sua cidade e estado \_\_\_\_\_  
 seu nome completo \_\_\_\_\_  
 sua profissão e endereço \_\_\_\_\_

**INSTITUTO MONITOR**  
 RUA HUMBOLDT, 261 - CAIXA POSTAL 1.795 - SÃO PAULO  
 Dr. Doutor - Serviço especial para o ensino de CORTE PRÁTICO DE CORTE e COSTURA

Nome \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
 Rua \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
 Cidade \_\_\_\_\_  
 Estado \_\_\_\_\_ E.P. \_\_\_\_\_

PUBL. MONITOR - 4-12-54

Fonte: Instituto Monitor (UOL Educação) , s.d..

Quem se interessasse podia fazer uma pré-matrícula preenchendo esses anúncios e enviando-os por carta. O slogan (FIGURA 22) convida a mulher a se vestir bem e ganhar dinheiro por meio da formação em corte e costura. Ali, salienta-se que o curso seria feito *em suas horas de folga, sem sair de sua casa, sem prejuízo de seus afazeres*. A esfera comercial é aqui mobilizada por meio desses argumentos utilizados no anúncio, de modo a persuadir o leitor para a compra. Argumentos que se referem ao longo prazo também eram comumente mobilizados.

Na figura 23, a promessa é a de *assegure seu futuro*, na *headline*. No corpo do texto, retomam-se os argumentos de lucratividade, aproveitamento do tempo livre e entra também a questão da localização geográfica (*aprendendo em sua casa*). Em 1939, surgiu o Instituto Radiotécnico Monitor – hoje Instituto Monitor –, em São Paulo. Os cursos profissionalizantes eram realizados por correspondência (FIGURA 24) e os alunos recebiam os materiais em suas casas. De acordo com dados do próprio



Instituto Monitor, mais de 6 milhões de alunos passaram por lá desde seu surgimento – e hoje há mais de 80 mil alunos ativos.

Figura 23 – Anúncio de curso de contabilidade do Instituto Universal Brasileiro, 1944

**ASSEGURE O SEU FUTURO**  
*estudando*  
**CONTABILIDADE**

**H**A no comércio assaz  
boa oportunidade  
para todos aqueles  
que estão tacitamente  
preparados.

**APROVEITE SUAS HORAS DE  
FOLGA, APRENDENDO EM  
SUA CASA, A LUCRATIVA  
PROFISSÃO DE GUARDA  
LIVROS.**

Ter-se-á em parte em Conta-  
bilidade, pelo método moderno  
e completo do "INSTITUTO  
UNIVERSAL BRASILEIRO",  
que o habilitará APENAS EM  
25 SEMANAS.

Mensalidades suavisísimas.  
Graças ao nosso especial sis-  
tema de trabalhos práticos,  
V.S. poderá ganhar mais di-  
nheiro do que o custo de seus  
estudos, logo após iniciá-los.  
O programa de nosso Curso  
de contabilidade conta de:

Escrituração mercantil, Aritmética comercial, Direção Comer-  
cial, Correspondência, Orçamentos oficiais, Psicologia Comer-  
cial aplicada. Cada aluno fará a distribuição completa de  
uma casa comercial.

**ENVIEM-NOS HOJE MESMO O COUPON ABAIXO:**

**INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO** 883  
**CAIXA POSTAL, 5058 - S. PAULO**

Ilmo Sr. Diretor: Peço enviar-me **GRATIS**, o folheto: "Como  
ganhar dinheiro com trabalhos de Contabilidade"

SOME.....

Rua..... N.º.....

Cidade.....

Estado.....

Fonte: Instituto Monitor (UOL Educação) , s.d..

Figura 24 – Material enviado por correspondência



Fonte: Instituto Monitor (UOL Educação), s.d..

Em 1947, o Senac São Paulo, em parceria com o Sesc, e alguma emissoras criaram a Nova Universidade do Ar (FIGURA 25). As aulas eram produzidas em um estúdio, transmitidas pra quase 50 emissoras de rádio no Estado de São Paulo, gravadas em CDs e enviadas aos polos, onde monitores tiravam dúvidas dos alunos.

Figura 25 – Anúncio da expansão da Universidade do Ar



Fonte: Instituto Monitor (UOL Educação), s.d..

A aula em si era restrita, basicamente, ao material didático impresso. Ou seja, como gênero discursivo, aqui a aula já não remete ao formato realizado em sala de aula, em que há um professor que usa o material didático como apoio. Nesse caso, a aula é o próprio material didático, que trazia informações técnicas e tutoriais. No caso do curso de rádio técnico do Instituto Monitor, o material didático era um Manual de Consertos (FIGURA 26).

Dentro do manual, logo na contracapa, havia reproduzido o próprio anúncio de jornal do curso (FIGURA 27). A diferença está da metade para o final: em vez de convidar o leitor a se matricular, o anúncio convida o aluno a enviar um *coupon* para receber um material extra (o folheto “Como ganhar dinheiro no Rádio”).



Figura 26 – Foto de um manual de concertos aberto



Fonte: Mercado Livre, s.d..

Figura 27 – Primeira página do manual de concertos



Fonte: Mercado Livre, s.d..

No miolo dos materiais, havia o que hoje se entende por livro didático ou apostila. O conteúdo era organizado em capítulos e o texto simulava uma aula, com explicações caracterizadas como *teóricas* e *práticas*. A parte teórica era basicamente verbal, organizada em parágrafos, em que o autor descrevia em detalhes o funcionamento daquele objeto de estudo.

Os cursos por correspondência movimentaram o mercado, pois era necessário que os estudantes comprassem os materiais necessários para dar continuidade à sua formação. Dessa forma, nos arredores dos institutos se fixaram fábricas e lojas especializadas em determinados materiais, bem como os anúncios nos jornais se popularizaram.

Depois do material impresso (curso por correspondência) e do rádio serem os meios pelos quais a educação à distância começou a se perpetuar, foi a vez da televisão. Em 1967, foi criada a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FIGURA 28), por meio da Lei nº 5.198, que veio a ser conhecida como TVE e hoje é a TV Brasil.

Figura 28 – Gilson Amado inaugurando em 1972 os estúdios da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa



Fonte: TV Brasil (YouTube), 2017.

Os anos 70 foram profícuos na produção televisiva-educativa:

Há registros históricos que colocam o Brasil entre os principais no mundo no desenvolvimento da EAD, especialmente até os anos 70. A partir dessa época outras nações avançaram, e o Brasil estagnou, apresentando uma queda no *ranking* internacional. Somente no final do milênio é que as ações positivas voltaram a acontecer e pudemos observar novo crescimento,

gerando nova fase de prosperidade e desenvolvimento. (ALVES, *in* LITTO; FORMIGA; 2009, p. 9)

Em 1978, surge o *Telecurso 2º Grau*, um programa de educação supletiva via televisão, que reunia uma equipe de roteiristas, professores e pedagogos, trabalhando de forma multidisciplinar (FIGURA 29).

Figura 29 – Vinheta do *Telecurso 2º Grau*



Fonte: Vereador Eliseu Gabriel (*YouTube*), 2012.

A criação da Fundação Roberto Marinho juntamente com a Fundação Padre Anchieta massificou a educação, atingindo milhares de pessoas. No entanto, ainda havia uma lacuna no acesso ao 1º grau, como denunciou o secretário da educação José Bonifácio Coutinho Nogueira na própria noite de inauguração do *Telecurso 2º Grau* (FIGURA 30).

Figura 30 – Notícia sobre o *Telecurso 2º Grau*

## TV inicia curso de 2º grau

Ao participar ontem da inauguração oficial do Telecurso 2º grau, realizado pela Fundação Padre Anchieta (TV-Cultura), em convênio com a Rede Globo de Televisão, o secretário estadual da Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira, lembrou que "a grande deficiência está no ensino de 1º grau, onde de 700 mil alunos, apenas 200 mil chegam à 8ª série". Depois de falar que o Telecurso vem auxiliar a solucionar o problema educacional brasileiro, o secretário reiterou: "Enquanto não resolvermos o problema da evasão do 1º grau, não resolveremos nada."

As transmissões do Telecurso, iniciadas ontem às 6 e 45 e às 8 horas pelo canal 5 e às 13 e 30 pelo canal 2, pretendem alcançar uma população escolar estimada em 400 mil pessoas. Inicialmente, ele será transmitido apenas no Estado de São Paulo, mas os planos incluem as demais regiões do País.

Fonte: Instituto Monitor (UOL Educação), s.d..

Três anos depois, em 1981, para preencher essa lacuna, o programa se estendeu para o *Telecurso 1º grau*. O formato é o mesmo – inclusive a própria vinheta – e a diferença está no conteúdo, que a partir disso passou a cobrir a grade de conteúdos do Ensino Fundamental II. Em 1995, foram lançados o *Telecurso 2000* e o *Telecurso 2000 Profissionalizante*. O *Telecurso 2000* ficou no ar até 2008, quando foi necessário que as teleaulas passassem por uma reciclagem, devido à defasagem dos conteúdos. A versão atualizada se intitulou Novo *Telecurso* e incluía os programas do *Telecurso 2000*, bem como novas teleaulas, como as de filosofia, artes plásticas, música, teatro, sociologia e espanhol. Em 2014, 37 anos depois de seu lançamento, o *Telecurso* deixou de ser exibido na *Rede Globo*. O programa foi levado, na íntegra, para um portal virtual, além de ter sua exibição mantida nos demais canais - *TV Cultura, Canal Futura, TV Brasil, TV Aparecida* e *Rede Vida*.

Até os anos 80, iniciativas semelhantes propagaram a educação à distância por meio desses três veículos: o impresso, o rádio e a TV. A partir dos anos 90, o surgimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) levaram a educação à distância para o próximo nível. Em 1996 é implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e em 1998 surgem os Decretos nº 2.494/98 e 2.561/98. No Artigo 1º do Decreto 2.494/98, é definido o conceito de educação a distância:

Art. 1º Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

A multimídia, pois, foi considerado aspecto preponderante para diferenciar a educação, em geral, da educação a distância. Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir de uma parceria entre o MEC e estados/municípios que possuíam programas de ensino superior à distância. Em suma, o desenvolvimento da EAD, no Brasil, se deu mediante os recursos tecnológicos disponíveis em cada época. A primeira geração construiu-se na correspondência de material impresso; na segunda, as mídias foram analógicas, como a rádio e a TV; e, na terceira, por meio das tecnologias da informação e comunicação.

Em paralelo à UAB e outras instituições públicas, faculdades e universidades privadas ofertaram – e ofertam – vertiginosamente cursos à distância. O *e-learning*, a quarta geração, é definida pela aprendizagem em rede. Aqui, o que era chamado de EAD, exclusivamente, passa a ser denominado *educação online*. A partir de 1994, instituições de ensino superior passaram a levar em consideração o uso da internet como meio de educação de forma mais concreta. Aqui surgiram os primeiros ambientes virtuais de aprendizagem e as mídias interativas proporcionavam a troca entre alunos e professores, como e-mail, o blog e os fóruns. (MAIA; MATTAR, 2007).

O surgimento e o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação – as NTICs – funcionaram como combustível para a popularização de cursos na modalidade à distância. De acordo com dados divulgados pelo MEC, em 2011 quase um milhão de pessoas cursavam graduação nessa modalidade. Além da educação formal, se popularizaram cursos livres, de extensão, corporativos, etc. O último Censo EAD.BR referente a 2018/2019 – relatou um número de quase 10 milhões de matrículas contabilizadas até 2018 (em todas as modalidades EAD), como demonstra a figura 31.

Figura 31 – Gráfico do Censo EAD.BR: número de matrículas EaD



Fonte: Captura de tela de Censo EAD.BR, 2020.

O que antes era acessado por meio da comunicação de massa – rádio e televisão – agora passa a ser acessado de forma personalizada em ambientes do aluno (FIGURA 32).



Figura 32 – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Universidade Estácio



Fonte: Captura de tela do *site* da Universidade Estácio, 2020.

Mas o borramento da esfera de produção e circulação se mantém, uma vez que os cursos da quarta geração da EaD são, também, produtos comercializáveis. Os argumentos mobilizados aqui se referem, em grande parte, à questão do tempo: agilidade e flexibilidade. Na figura 33, há um anúncio de curso de graduação a distância, cujo argumento é o da agilidade. O “esforço reconhecido em tempo recorde” remete à rapidez com que o curso pode ser concluído.

Figura 33 – Anúncio de graduação à distância



Fonte: WSCOM, s.d..

Na figura 34, é ressaltada a questão da flexibilidade do tempo – assim como nos anúncios dos cursos por correspondência –, quando o slogan afirma “mude sua vida no seu tempo”.

Figura 34 – Anúncio de graduação à distância



Fonte: Captura de tela do *site* da Cruzeiro do Sul, 2020.

Embora não tenhamos como objetivo analisar o percurso da EaD no Brasil, a contextualização da trajetória da educação a distância ajuda-nos a compreender a constituição da educação online na contemporaneidade. Além da EAD, representada na quarta geração, o *e-learning*, surgem outros “espaços” em que a educação se pulveriza com outras esferas no que se chama hoje de *produção de conteúdo*. Aqui, não se entende que cada geração substitui linearmente a anterior, mas sim que algumas formas de ensinar a distância coexistem pelo menos por algum tempo.

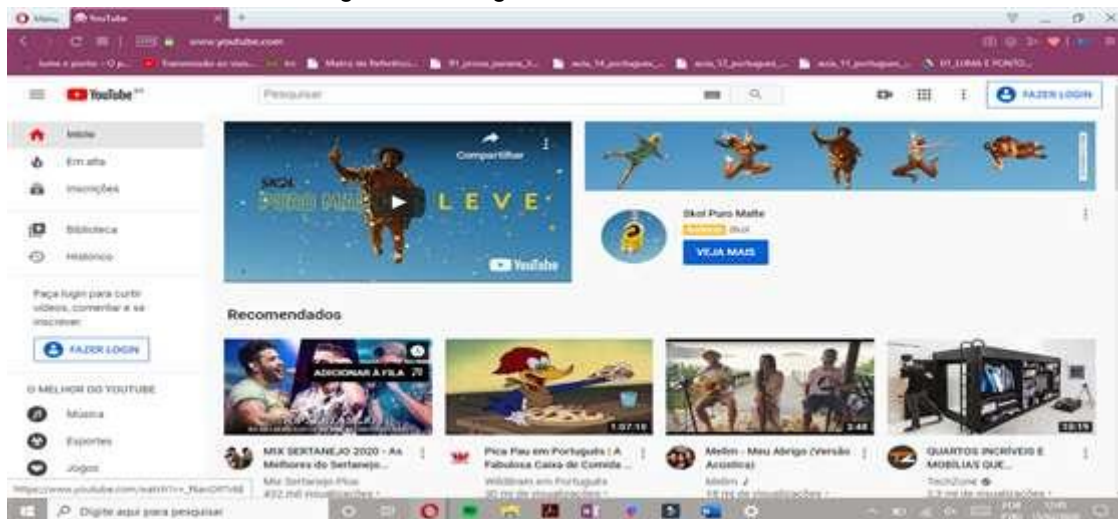
Em paralelo à educação formal à distância, a educação informal encontra-se em igual – ou maior – efervescência. Inúmeras plataformas – como a Hotmart, a Udemy, a EduK, etc. – têm ofertado os chamados  *cursos livres* para formação e profissionalização de diversos públicos. Esses cursos encontram-se em uma plataforma fechada, semelhante à das graduações a distância, em que alunos acessam via *login*. Por mais que haja semelhança com os portais das universidades à distância, aqui já estamos falando na educação online<sup>36</sup> que possui diferentes

<sup>36</sup>Questionamos se aqui começa uma quinta geração da educação a distância, porque a educação da internet 2.0 não se trata da mesma coisa vivenciada na EAD.

objetivos discursivos<sup>37</sup> (tanto do enunciador, quanto do interlocutor). Nesse contexto, há os cursos livres e, considerando ciberespaço, as videoaulas circulam de variadas formas. Nesse contexto de propagação de informações da cibercultura está o *YouTube*.

Em junho de 2005, o *YouTube* foi criado, pelos ex-funcionários do *PayPal* Chad Hurley, Steven Chen e Jawed Karim (BURGUESS; GREEN, 2012). O nome, do inglês, significa *você televisiona – you (você) tube* (tubo, gíria que designa televisão). De forma resumida, o *YouTube* (FIGURA 35) é um site que possibilita a seus usuários compartilharem vídeos em formato digital. Nele, pessoas comuns têm a possibilidade de criar seus próprios *canais*<sup>38</sup> de conteúdo, ou seja, em teoria, o *YouTube* seria capaz de transformar telespectadores “passivos”<sup>39</sup> em produtores, usuários “ativos”.

Figura 35 – Página inicial do *YouTube* atualmente



Fonte: Captura de tela do *YouTube*, 2020.

O *YouTube* surgiu como uma interface simples, que permite o compartilhamento de um número ilimitado de vídeos, com a possibilidade de serem incorporados em sites. Depois de um ano, a *Google* comprou – por 1,65 bilhão de

<sup>37</sup>Exploraremos melhor essa categoria de análise adiante.

<sup>38</sup>No contexto do *YouTube*, o termo canal – traduzido do inglês, *channel* – refere-se à conta que o usuário precisa ter para fazer upload de seus vídeos. Ter um canal demanda possuir uma conta Google, atribuir nome e foto de perfil e de capa e fazer a postagem de pelo menos um vídeo.

<sup>39</sup>Consoante à perspectiva bakhtiniana, não há passividade na prática leitora/telespectadora, mesmo que o interactante esteja em silêncio. Nesse sentido, a interação é sempre dialógica, no entanto, o termo *passivo* utilizado ali refere-se a não produção de conteúdo, apenas à recepção.



dólares – o *YouTube* e, a partir de então, a plataforma passou a se popularizar. Já, em 2008, estava entre os dez sites mais acessados no mundo. Esse crescimento exponencial é atribuído a três fatores, de forma paralela: 1. a inserção do perfil do *YouTube* no site *Slashdot* – importante site de notícias de tecnologias –; 2. a implementação da seção Vídeos relacionados, do compartilhamento por e-mail, da seção de comentários e da possibilidade de incorporação dos vídeos em sites; 3. a criação da sátira *Saturday Night Live*, quadro cômico que ilustrava o estereótipo dos nova-iorquinos (BURGUESS; GREEN, 2012).

A videoaula, no *YouTube*, se caracteriza por ser hipermidiática. Ferrari (2008, p. 43) define hipermídia como a “tecnologia que proporciona ao leitor a possibilidade de ler um aplicativo na ordem que desejar, já que engloba hipertextos e recursos multimídia”. Conforme Santos (2002), há alguns pilares que caracterizam a hipermídia, dentre eles: a multiplicidade, a acessibilidade e a interatividade. A *multiplicidade* está relacionada à variedade de semioses convertidas em sinais digitais. Mesmo que a televisão, por exemplo, já permitisse a combinação dessas linguagens, o que faz da hipermídia diferente é o fato de que todos esses dados são digitais e, portanto, pertencem a um código comum, o que permite com que sejam remodelados de diversas formas.

O sujeito que assiste as videoaulas no *YouTube* procura percorrer caminhos diversos pelos hiperlinks e pelas materializações semióticas que a hipermídia viabiliza. Ao acessarmos videoaulas no *YouTube*, nos deparamos com diversas modalidades semióticas, como textos verbais, imagens, sons (FIGURA 36).

A *multiplicidade* aqui se constrói, dentre outras regularidades estilístico-composicionais – a serem melhor exploradas na outra seção de análise –, por meio da imagem da interlocutora (no caso, a professora Pamba), além do intérprete de Libras, ambos em movimento, do som emitido por sua fala, da linguagem verbal e da ilustração presente, por exemplo, na logo e nos ícones.

A *acessibilidade* se refere aos diferentes processos de distribuição das informações nas possíveis janelas virtuais que dali decorrer, por meio de hiperlinks. Santos (2002, p. 8) explica que “a hipermídia ampliou as opções de acesso ao conhecimento, bem como permitiu a correlação de dados de locais e qualidades diferentes, gerando um tipo diferente de acesso comunicacional”. É esse aspecto que permite ao usuário construir sua própria trajetória para consumir o conteúdo.

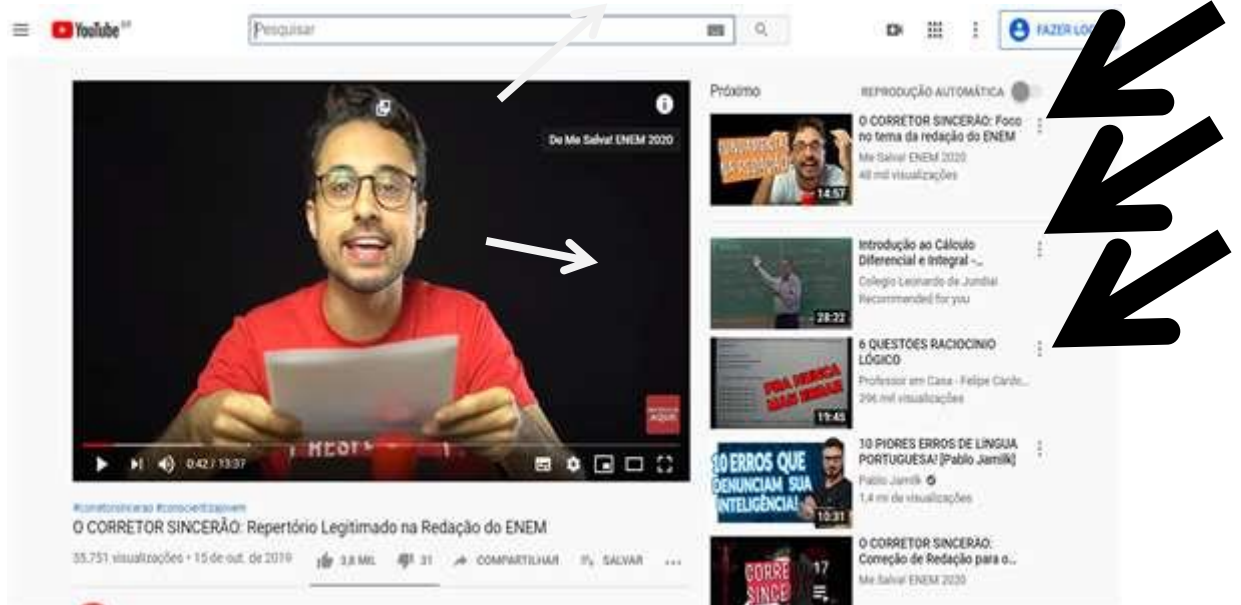
Figura 36 – A multiplicidade semiótica na página da #VIDEOAULA01



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Na videoaula do *YouTube*, os hiperlinks estão pulverizados por toda a página, permitindo múltiplas tomadas de decisão do usuário (FIGURA 37).

Figura 37 – A acessibilidade na #VIDEOAULA02



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

A quantidade de hiperlinks presentes na videoaula do *YouTube* é gigante. Dentro da própria tela do vídeo, há um ícone com a letra *i*. ao clicar ali, o usuário é direcionado à possibilidade de assistir outros vídeos do mesmo canal, previamente selecionados pelo gestor deste canal. No canto inferior direito da tela do vídeo, há o

botão de se inscrever. Fora da tela do vídeo, à direita, há uma lista de vídeos recomendados para o usuário. Ao clicar em qualquer um desses hiperlinks, ele é direcionado para uma nova página em que o vídeo selecionado ocupa a posição principal e novos hiperlinks se tornam disponíveis.

Rolando a tela para baixo, novos hiperlinks surgem, conforme a figura 38. Nessa segunda tela, além de manterem-se os vídeos recomendados à direita, é possível visualizar a descrição da videoaula. Nela, é corriqueiro haver mais hiperlinks, pois a descrição de um vídeo do *YouTube* funciona como um espaço de propaganda que o próprio canal pode fazer de si mesmo ou do que desejar. Nesse caso, há um link para que o usuário se matricule na plataforma do *Me Salva!*, além dos links das demais redes sociais do *Me Salva!*.

Figura 38 – A acessibilidade na #VIDEOAULA02 (parte 2)



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (*YouTube*), 2020.

A *interatividade* “refere-se ao caráter aberto dos sistemas hipermediáticos, onde o usuário pode interferir nos documentos, registrar opiniões, que, em alguns casos (por exemplo, grupos de discussão), ganham o caráter de informação” (SANTOS, 2002, p. 8). Nas videoaulas do *YouTube*, a interatividade pode se dar de algumas formas. A primeira delas é o *chat*, que está disponível apenas em aulas transmitidas ao vivo, como é o caso do Vídeo 01. O chat é um lugar que a interação acontece em tempo real. No caso desse vídeo, em específico, houve mais uma forma de interagir

ao vivo. Por meio das redes sociais, quem usasse a #ENEMnoYouTubeEDU poderia ter sua dúvida lida e esclarecida (FIGURA 39).

Figura 39 – A interatividade em videoaulas transmitidas ao vivo



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Em videoaulas gravadas e publicadas posteriormente, a interação se dá por meio dos *likes*, *dislikes* e *comentários* (FIGURA 40).

Figura 40 – A interatividade em videoaulas publicadas



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Podemos compreender, por meio desses aspectos, a não-linearidade como característica fundante da hipermídia e da videoaula. O caráter não-linear dos vídeos no *YouTube* se deve ao borramento da esfera que, nesse momento, não mais unicamente educacional. Percebeu-se, por meio da análise até aqui, uma forte

influência da comercialização da educação, o que reflete recorrências da esfera publicitária. Os hiperlinks para vendas, o uso de palavras-chave (que retomam as antigas pesquisas de mercado) e outros aspectos demonstram que o *YouTube* é uma empresa e cada canal também o é. Trata-se de uma marca que vende de alguma forma, bem como os cursos por correspondência que surgiram em 1904 no Brasil. O *YouTube* vende espaço de publicidade, como os jornais, por exemplo; e os canais podem também vender espaço de publicidade, por meio de parcerias com marcas, ou vender os próprios produtos.

Além das esferas educacional e publicitária, percebe-se forte influência da comunicação de massa. A *#VIDEOAULA01* foi gravada no *YouTube Space Rio* – a sede do *YouTube* no Brasil – e apresenta um formato que remete à cultura de massa (FIGURA 41).

Figura 41 – O borramento da esfera da *#VIDEOAULA01*



Aulão do YouTube Edu Edição ENEM 2019 | #ENEMnoYouTubeEDU

Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (*YouTube*), 2020.

O fato de haver um apresentador no centro, com microfone, e na bancada diversas pessoas interagindo nos notebooks e sendo mobilizadas individualmente pelo apresentador remetem ao formato adotado por programas televisivos, como o *Criança Esperança* ou o *Teleton*, como é possível observar na figura 42.



Figura 42 – Foto do programa televisivo *Criança Esperança*



Fonte: Revista *Contigo!*, 2019.

Além do formato de disposição dos atores em interação, o próprio cenário da *#VIDEOAULA01* é semelhante ao do *Criança Esperança*, com nichos ao fundo. A interatividade também é um fator curioso, uma vez que a concepção monovocal de uma aula é substituída por alguns tipos de interação: do apresentador com os professores na bancada, do apresentador com os internautas – por meio das perguntas enviadas – dos professores com o internauta, do apresentador com a *Tomada B*, etc. A denominada *Tomada B* trata-se da parte do vídeo em que o apresentador chama a aula sobre a disciplina de Redação.

A *Tomada B* não foi transmitida ao vivo, se tratava de um vídeo gravado, e se passa em outro cenário: um estúdio de gravação com fundo *chroma-key*<sup>40</sup>. Além disso, ela é conduzida por uma professora de redação. Nessa parte do vídeo, o texto se aproxima mais de uma aula, resgatando mais a memória do gênero. No entanto, essa videoaula foi ressignificada de modo a se adequar ao contexto da cibercultura, uma vez que a linguagem utilizada pela professora tem um tom humorístico. Esse aspecto faz referência ao atravessamento do entretenimento na educação. Essas duas esferas estão próximas na mídia digital, de modo que já não é possível separá-las. No *YouTube*, os vídeos disputam pelo tempo do telespectador, que tem muitas opções

<sup>40</sup>O *chroma-key* se trata de uma técnica de efeito visual que substitui uma das cores do vídeo por qualquer imagem desejada. No caso do *Vídeo 01*, o fundo passou a ser branco com elementos gráficos em preto e vermelho.

de conteúdo para dispor em sua tela. Como gênero discursivo da cibercultura, a videoaula pode retomar a memória do gênero em níveis diversos e de variadas formas.

Percebe-se, com isso, um deslocamento das mídias abertas para a web, fazendo com que a videoaula, nesse caso, guarde a memória da cultura de massa de forma mais significativa do que a da aula em si, tornando-se um objeto de entretenimento, como ocorre na comunicação de massa. Esse aspecto aponta para o borramento das esferas comunicativas, potencializados pela web. Tradicionalmente, a aula estava localizada na esfera educacional. Essa esfera apontava padrões de comunicação, predominância de determinados sujeitos – professores e alunos, por exemplo –, cenários pré-definidos – como as salas de aula, com o quadro negro sendo usado de cenário –, entre outros. O borramento da esfera pode ser percebido nas alterações de escolhas na produção da aula. Uma delas é o fato de haver um apresentador – não um professor -, o chamado produtor de conteúdo<sup>41</sup>, figura já consagrada na plataforma do *YouTube*. Além disso, o fato de haver mais de um professor e de eles estarem ao fundo, sentados, interagindo com os internautas por meio de computadores, também afasta essa videoaula do que se tem como memória do gênero aula.

Na #VIDEOAULA02, percebe-se a retomada também de um formato televisivo: os *game shows*. Os *game shows* são um formato de programa televisivo que frequentemente utilizam de um botão para que os participantes compitam entre si. Na #VIDEOAULA02, o Corretor Sincerão aperta o botão sempre que tem um comentário a ser tecido sobre a redação em questão (FIGURA 43).

O botão é um aparato analógico simbólico, que hoje foi, em grande parte, substituído pelo *touch screen*, mas que figurou em programas televisivos do tipo *game show*, como é o caso do Vídeo Game, programa da Globo, apresentado por Angélica, por exemplo. O botão da #VIDEOAULA02 é vermelho – mesma cor da marca *Me Salva!* – e faz um barulho ao ser apertado, remetendo a programas do tipo *game show*, em que, ao apertar o botão, tudo para. Outra tomada da #VIDEOAULA02 que remete à cultura de massa é a parte em que é feita a leitura da redação e a voz que está lendo é uma voz aguda, algo também característico da televisão.

---

<sup>41</sup>Essa categoria será analisada adiante.

Figura 43 – O borramento da esfera da #VIDEOAULA02



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Em suma, gêneros televisivos estão sendo apropriados nas videoaulas “youtubianas” que, hoje, se aproximam de um *show*. Há, inclusive, pesquisas da Linguística Aplicada que têm se debruçado em analisar exatamente esse aspecto. Nosso objetivo aqui consiste em analisar de que forma a cultura de massa atravessa a esfera educacional. Moran atribui esse fato à ideia de um padrão comum entre os telespectadores brasileiros:

A informação e a forma de ver o mundo predominantes no Brasil provêm fundamentalmente da televisão. Ela alimenta e atualiza o universo sensorial, afetivo e ético que crianças e jovens – e grande parte dos adultos – levam para sala de aula. Como a TV o faz de forma mais despretensiosa e sedutora, é muito mais difícil para o educador contrapor uma visão mais crítica, um universo mais abstrato, complexo e na contramão da maioria, como a escola se propõe a fazer. (MORAN, 2007, p. 162)

Além do público consumidor, pode-se atribuir a semelhança entre determinadas videoaulas e programas televisivos ao processo de produção, que é semelhante.



Muitas videoaulas do *YouTube* são produzidas em estúdios, com recursos audiovisuais semelhantes, como câmeras, microfones, iluminação, teleprompter, cenário, etc.

A *#VIDEOAULA03*, por sua vez, não remete à cultura de massa nem aos gêneros televisivos, mas sim à esfera escolar e à esfera cotidiana. Ele se assemelha mais a uma aula particular. O enunciador está sentado em uma cadeira doméstica, apoiado em uma mesa que pode ser a mesma usada pela família para as refeições cotidianas. O espaço aqui não é televisivo, nem educacional, é doméstico. Por consequência, o discurso usado e o posicionamento da câmera são mais informais, de modo que a impressão que dá é a de que Umberto é um colega – ou um professor particular – que está explicando seu raciocínio por trás da escrita de uma redação (FIGURA 44).

Figura 44 – O borramento da esfera da *#VIDEOAULA03*



Fonte: Captura de tela do canal *Umberto Mannarino* (*YouTube*), 2020.

Em outra tomada do vídeo, há um formato que se assemelha ao *vlog*, gênero discursivo típico do ciberespaço e bastante pessoal, que em o enunciador relata/mostra alguma experiência que teve em sua vida. Geralmente em *vlogs*, o sujeito que fala segura a câmera com a própria mão em direção ao próprio rosto, como Umberto fez (FIGURA 45).

Figura 45 – O borramento da esfera da #VIDEOAULA03 (parte 2)



Fonte: Captura de tela do canal *Umberto Mannarino* (YouTube), 2020.

Em suma, nesta seção de análise percebemos que a videoaula circula pela esfera educacional e, em muitas situações, atravessa suas fronteiras e gera um borramento ao mobilizar aspectos de outras esferas, especialmente elementos da cultura de massa e de entretenimento. As videoaulas do *YouTube*, especificamente, circulam na esfera educacional, bem como em outras esferas como a publicitária, a jornalística e a cotidiana, que são atravessadas pela cultura de massa. Observamos ainda que a videoaula do *YouTube* retoma outros gêneros discursivos além da aula como tradicionalmente concebemos. Direcionamos, na próxima seção, nossa discussão para a análise do cronotopo do gênero videoaula online. Com isso, pretendemos entender de que forma o cronotopo configura-se como porta de entrada no estudo dos gêneros, como defende Bakhtin (1998) e o que ele revela por meio das relações espaço-temporais sobre a videoaula online.

#### **4.1.2 O cronotopo da videoaula online**

Até agora, caracterizamos a dimensão social do gênero videoaula online por meio da visão panorâmica que a noção de esfera proporciona. Nesta seção partimos para a discussão do cronotopo, que possibilita um olhar mais focal para a situação

social de interação da videoaula online, de forma articulada à esfera de atividade, visto à luz da modernidade tardia.

#### 4.1.2.1 O cronotopo da *videoaula online*

Partindo do entendimento do cronotopo como imagem-demonstração dos acontecimentos no recorte espaço-temporal, compreendemos a *videoaula online* como gênero que ganha contornos específicos na *modernidade tardia*. Para Giddens (2002, p. 221), modernidade tardia – ou alta modernidade – se trata da “presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e globalização de traços básicos da modernidade”.

No fim do século XX, o cenário da vida humana foi impactado por acontecimentos vários de ordem social, histórica, econômica e política. Diferentes relações sociais foram forjadas pela comunicação simbólica humana e sua relação entre si e com a tecnológica. A revolução nas tecnologias de informação e de comunicação desestabilizou a relação espaço-temporal, que, quando estável, exercia certo controle das ações humanas<sup>42</sup>, o que gerou um desencaixe social, reconfigurando relações sociais e os papéis das instituições. (GIDDENS, 2002). Dessa forma,

As instituições da modernidade tardia diferem de todas as formas anteriores de ordem social quanto a seu dinamismo, ao grau em que interferem com hábitos e costumes tradicionais, e a seu impacto global. No entanto, essas não são apenas transformações em extensão: a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência. A modernidade deve ser entendida num nível institucional, mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto, com o eu. (GIDDENS, 2002, p. 9).

Assim, instituições com o *YouTube* são impactadas pela ação individual do usuário e também o impactam, desestabilizando papéis socialmente construídos. Giddens (2002, p. 10) defende que a modernidade tardia é caracterizada por mecanismos de desencaixe, isto é, “mecanismos que deslocam as relações sociais de seus lugares específicos [...]”. Ao olharmos a situação de interação da videoaula

---

<sup>42</sup>Importante salientar que não defendemos ingenuamente que a modernidade tardia e as mídias digitais romperam o controle das ações humanas. Na verdade, o que há é uma redefinição em que novas formas de controle são forjadas e se cristalizam mediante outros meios e discursos.

online produzida no *YouTube*, percebemos que os papéis do “professor”<sup>43</sup> e do “aluno” são ressignificados pelo desencaixe espaço-temporal que relativamente estabilizam um novo cronotopo, também em virtude do borramento da esfera, que não é mais estritamente educacional. Tal desencaixe nas relações sociais tradicionais, para Giddens (2002, p. 10), “radicaliza e globaliza traços institucionais preestabelecidos da modernidade e atua na transformação do conteúdo e da natureza da vida social cotidiana.”

Há características que estruturam a modernidade tardia: a ordem pós-tradicional, o tempo-espaço da reflexividade existencial e a cultura do risco. Este cronotopo é marcado pela dúvida, pela incerteza, que “permeia a vida cotidiana assim como a consciência filosófica, e constitui uma dimensão existencial geral do mundo social contemporâneo.” (GIDDENS, 2002, p. 10). Então, na modernidade tardia, o conhecimento se organiza com base em hipóteses, gerando uma sensação constante de dúvida. No *YouTube*, esse paradigma da dúvida é constantemente evocado. Pode-se dizer que, na verdade, a dúvida guia o processo de navegação do usuário dentro da plataforma. Não é raro ver nos comentários, enunciados que colocam em cheque o que está sendo dito nos vídeos, inclusive videoaulas.

Por isso, nesse cronotopo, os sujeitos estão sempre em busca de, como Giddens (2002, p.11) chama, “fontes de autoridade”. Há a busca de múltiplas fontes de explicação – em virtude da dúvida –, na qual os sujeitos procuram por proteção e confiança – por isso o apelo a autoridades, denominadas por Giddens “casulos protetores”. Os canais do *YouTube* funcionam como esses casulos protetores. Como qualquer pessoa pode gravar e publicar videoaulas, o usuário da plataforma tende a procurar canais mais legitimados para consumirem conteúdo. O que define a legitimidade de um canal educativo não são os mesmos parâmetros que definiriam a legitimidade de um professor em um colégio, por exemplo. Fatores como formação acadêmica, diplomação, tempo de trabalho e referências não são mais critérios de legitimidade dos sujeitos. No *YouTube*, outros fatores geram autoridade para um canal, como: número de inscritos, número de visualizações e likes nos vídeos, periodicidade de publicação – quanto maior, mais autoridade se constrói –, resultados que aquele conteúdo já proporcionou para o público – especialmente quanto aos

---

<sup>43</sup>No capítulo de análise esses aspectos serão melhor aprofundados.

conteúdos de preparação para provas como o Enem. Os canais selecionados para o *corpus* possuem a seguinte legitimidade, exposta no quadro 4.

Quadro 4 - Dados de legitimidade do *corpus*

	Inscritos do canal	Periodicidade de publicação do canal	Visualizações da videoaula	Likes na videoaula	Dislikes na videoaula
#VIDEOAULA01	381 mil	Sazonal. As últimas publicações foram na véspera do Enem	464.374	16 mil	180
#VIDEOAULA02	1,95 mi	2 a 3 por semana	35.751	3,8 mil	31
#VIDEOAULA03	826 mil	Oscila, aumentando na época pré-Enem	113.686	10 mil	73

Fonte: A autora, com dados coletados da plataforma *YouTube*.

Dessa forma, antes mesmo do usuário assistir ao vídeo, ele pode verificar esses fatores para atribuir credibilidade. Além deles, fatores qualitativos interferem, como o design do canal, a qualidade da imagem e do som. Por fim, os próprios enunciados em si são avaliados (FIGURA 46).

Comentários como o “espero que eu não seja a única insegura aqui”, “QUE PROFESSORES PARTICIPARÃO?” e “*is this communism?*” refletem justamente as características da modernidade tardia exploradas anteriormente. Na modernidade tardia, o acesso ao conhecimento já não é restrito a determinados espaços acadêmicos/escolares. Os canais do *YouTube*, por exemplo, são diversos e publicam vertiginosamente. Aqui percebe-se a solidificação da cibercultura de acordo com a perspectiva de Lévy, reunindo três frentes: as comunidades de aprendizagem, as redes sociais e as artes (som, imagem e vídeo). O *YouTube* se configura com base nesses pilares, o que demonstra que se trata de uma plataforma típica da cibercultura. As videoaulas presentes no *YouTube* são multissemióticas – tanto em si, quanto na página em que estão dispostas –, são redes sociais porque permitem a interação entre perfis e são comunidades de aprendizagem porque tanto a produção dos vídeos quanto a interação que ocorre depois de sua publicação mobilizam os sujeitos a construir conhecimento.

Figura 46 – Chat do vídeo #VIDEOAULA01



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

No entanto, como já problematizado na fundamentação teórica do presente trabalho, a exponencialidade da propagação de informações, por meio das comunidades de aprendizagem, das redes sociais e das artes caracteriza a cibercultura como um ambiente de excesso de conteúdo. Muito se produz em termos de videoaulas no *YouTube* porque a lógica não é educacional, mas mercadológica. Temos, no *YouTube*, não alunos, mas ~~sim~~ consumidores de conteúdo e, nesse sentido, as videoaulas são produtos a serem consumidos. Nessa concepção, possuem uma obsolescência, um prazo de validade. Por isso, na página de pesquisa do *YouTube*, os vídeos estão constantemente sendo substituídos por outros mais recentes.

Na modernidade tardia, todo conhecimento se constrói em hipóteses, como explica Giddens (2002). As afirmações podem ser verdadeiras, mas estão em constante revisão. Daí a necessidade de os canais educativos estarem em constante produção de novas videoaulas para manterem seu *status* de *fonte de autoridade* para o sujeito da modernidade tardia. Aqui emerge a demanda por uma *inteligência coletiva*. As inteligências individuais se somam ao serem compartilhadas, criando uma inteligência coletiva cujo elo é a comunidade que se cria em determinado canal. Assim, a autoridade no *YouTube* não é o enunciador em si, mas a comunidade que ele cria

em seu canal, que compartilha suas inteligências individuais criando uma inteligência coletiva.

Giddens defende que as experiências pessoais que os veículos de comunicação mediam têm influenciado as relações sociais contemporâneas. O autor explica que, com o surgimento da comunicação de massa, se tornou comum, por exemplo, a exposição de informações pessoais em público, devido aos desencaixes e aos deslocamentos espaço-temporais. No caso da videoaula do *YouTube*, é bastante comum os enunciadores, no meio da aula, exporem fatos pessoais, como acontecimentos cotidianos. No outro lado, os interlocutores, nos comentários, expõem suas angústias pessoais, especialmente com relação ao conteúdo da videoaula.

Depois de discutirmos as condições sócio-históricas que constroem o gênero *videoaula online*, vamos analisar quem são os interlocutores que interagem por meio desse gênero.

#### **4.1.3 Os interlocutores da *videoaula online***

Nesta seção nos debruçamos para analisar quem são os sujeitos envolvidos na situação social de interação que a videoaula do *YouTube* proporciona. Hoje, o *YouTube* – mesmo não sendo o responsável pela criação de vídeo, mas apenas pelo compartilhamento deles – é considerado o maior agregador de mídia de massa da internet e representante da *cultura participativa*. Os atores envolvidos em sua existência vão desde grandes produtores de mídia até as marcas que anunciam nessa plataforma, passando por usuários de diferentes origens e com diversos propósitos, o que torna o *YouTube* um site de *cultura participativa* (BURGUESS; GREEN, 2012).

A cultura participativa tem, no *YouTube*, papel central e a previsão de estudiosos da área comunicacional é de que em 50 anos a explosão de acesso, produção e distribuição de conteúdo se dará, em especial, em grupos que antes não tinham a possibilidade de fazê-lo de suas casas. Os computadores e programas – mediados pelo acesso à internet – deram aos consumidores o poder da indústria (JENKINS, 2009). Esse fato aponta para o caráter cotidiano do *YouTube*, tanto em sua linguagem, quanto em seu uso. Nesse sentido, se antes do *YouTube* era visto como uma mídia secundária ou complementar, hoje passa a ocupar um espaço de protagonismo maior e de forma mais independente das outras mídias.

Então, a “cultura participativa” e as ferramentas digitais significam que as audiências não precisam mais lançar mão de formas de mídia auxiliares para interagir com a cultura a sua volta, sugerindo que a experiência cotidiana de audiência da mídia pode precisar ser repensada para incluir novas formas de produção que derivam do uso

[...] ordinário da mídia. Os participantes do *YouTube* se envolvem claramente em novas formas de ‘publicação’, em parte como uma maneira de narrar e comunicar suas próprias experiências culturais, incluindo suas experiências como ‘cidadãos consumidores’, associadas à mídia comercial popular. (BRUNS, 2007, *apud* BURGUESS; GREEN, 2012, p. 72)

Como salientado pelo autor, os criadores de conteúdo – agora pessoas de diversos tipos – compartilham suas experiências como *cidadãos consumidores*. Isso aponta para o fato de que o *YouTube* está inserido em um contexto capitalista e tem interesses comerciais. É importante salientar que as relações de poder orientam esses comportamentos consumidores materializados nos vídeos *youtubianos*. Tais *cidadãos consumidores* que produzem conteúdo na internet são representantes de diversos segmentos sociais, como vloggers, artistas, designers, jornalistas, empreendedores, educadores, entre outros. Ou seja,

Os vídeos do *YouTube* são contribuições de uma diversidade de profissionais, semiprofissionais, amadores e participantes pró-amadores, etc., os quais alguns dos conteúdos produzidos não se encaixam “às categorias disponíveis – sejam de mídia ‘tradicional’ ou de formas vernaculares geralmente associadas ao conceito de conteúdo ‘amador’. Aulas em faculdades e materiais educacionais, tais como os disponibilizados por instituições (...) são exemplos de conteúdo que pode ser amplamente classificado em relação à tradicional dicotomia de conteúdos entre a mídia tradicional e os criados por usuários (BURGUESS; GREEN, 2012, p. 81).

Na superfície, o que o *YouTube* representa é um “arquivo verdadeiramente vivo da cultura contemporânea” (BURGUESS; GREEN, 2012, p. 120), uma vez que reúne o trabalho de registro de milhões de pessoas, em sua rotina e/ou interesses individuais. Conteúdos de cunho educacional estão sendo produzidos de forma efervescente, tanto por instituições quanto por profissionais individuais. Os autores apontam para o *YouTube* como processo contínuo de participação cultural, uma vez que envolve não apenas o trabalho dos produtores, como também o envolvimento de audiências, por meio de práticas diversas, como os comentários e compartilhamentos.



Dessa forma, a criação de conteúdo atinge uma importância secundária se comparada aos usos sociais do conteúdo criado, que ganha significado ao ser compartilhado.

Burguess e Green (2012, *apud* MUSSIO, 2016, p. 94) argumentam que o *YouTube* funciona como

[...] um mecanismo de coordenação entre a criatividade individual e coletiva e a produção de significado, bem como um mediador entre vários discursos e ideologias divergentes voltados para o mercado, para a audiência ou para o usuário.

Dessa feita, ele é duplamente uma mídia *top-down* e *bottom-up*. É considerado *top-down* por popularizar os produtos da mídia convencional, sendo um agente típico da nova mídia no aspecto comercial; por outro lado, caracteriza-se como *bottom-up* por apresentar conteúdos criativos e contestadores criados por usuários diversos. Esse caráter ambíguo colabora com a ideia de que o *YouTube* não pode ser caracterizado apenas como uma empresa de mídia ou apenas como uma plataforma alimentada por usuários. A autora caracteriza o *YouTube* como um *mecanismo de coordenação*, por funcionar como um lugar em que vozes e discursos diversos – e até opostos – coexistem e interagem. Assim,

[...] o *YouTube* ilustra as relações cada vez mais complexas entre produtores e consumidores na criação do significado, valor e atuação. Não há dúvidas de que se trata de um site de ruptura cultural e econômica. Entretanto, esses momentos de transição de mídia não deveriam ser classificados como rompimentos históricos radicais, mas sim como períodos de turbulência crescente, que se tornam visíveis conforme as várias práticas, influências e ideias preestabelecidas competem com as emergentes como parte da longa história da cultura, mídia e sociedade. O *YouTube* não representa uma colisão e sim uma coevolução aliada a uma coexistência desconfortável entre “antigas” e “novas” aplicações, formas e práticas de mídia. (BURGUESS; GREEN, 2012, p. 33).

Essa complexidade das relações se dá em virtude da duplicidade de participação individual versus industrial. Assim, os significados são construídos de formas múltiplas, a depender dos propósitos comunicativos e do sujeito interactante. O cenário por trás da produção e significação do conteúdo é também duplo: há discursos que visam desestabilizar padrões e discursos que buscam manter os valores já estabilizados. O que há é a coexistência de duas – ou mais – forças no mesmo espaço que, desde o princípio, foi um empreendimento comercial, uma vez

que reuniu uma audiência a consumir um conteúdo patrocinado – de uma forma ou de outra – por marcas, por empresas.

Potts *et al.* (2008, *apud* BURGUESS; GREEN, 2012) defende que o *YouTube* influenciou uma mudança nas condições de produção, além de interferir nos contextos de produção e circulação de informações. A cultura da convergência<sup>44</sup> – pautada por três fenômenos: o uso complementar de diferentes mídias, a produção cultural participativa e a inteligência coletiva – promove a necessidade de os sujeitos procurarem informações e conectarem os resultados dessa busca, alternando diferentes suportes e meios.

De forma geral, a abordagem adotada na presente pesquisa reconhece que o *YouTube* – como plataforma nativa da cibercultura – favorece uma efervescência de produção de conteúdo por diversos sujeitos, porém não de forma neutra e totalmente democrática, uma vez que o dialogismo e o heterodiscurso presente nos discursos aponta para uma teia de intenções comunicativas e sociais. Há, portanto, a busca pelo olhar apreciativo do outro. Bakhtin (2003 [1979]) defende que ao sujeito contemplar o outro, os horizontes concretos vivenciáveis não coincidem, isto é,

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em todo único e tornar-se uma só pessoa. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 21).

Na relação entre enunciador e interlocutor das videoaulas do *YouTube*, podemos perceber que o enunciador compreende o outro mediante um excedente de visão. Ele procura ler o usuário do *YouTube* que virá a assistir a seus vídeos a partir de seu lugar no mundo, de sua posição – que é singular. E, a partir de seu lugar no mundo, emite apreciações. Bakhtin (2003 [1979]) argumenta que o sujeito sempre responde axiologicamente a cada interação dos demais sujeitos que o rodeiam. Dessa forma, quando o enunciador produz uma videoaula sobre redação, por exemplo, não está lhe oferecendo respostas espontâneas, mas sim um conteúdo que traduz a posição emotivo-volitiva que assume em relação ao usuário do *YouTube*:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. [...] Esse

---

<sup>44</sup>Conceito cunhado por Jenkins (2009).

excedente de minha visão, do meu conhecimento, de minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade de meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 21-22).

Como o enunciador é também um produtor de conteúdo, isto é, um sujeito que pretende vender – de alguma forma – informação, há um exercício de se colocar no lugar do interlocutor, de modo a conhecer suas dores e ajuda-lo a resolver determinados problemas. Porém, por mais empático que seja o processo, o excedente de visão do enunciador o coloca em outro lugar, a depender da bagagem que carrega. Umberto (#VIDEOAULA03), por exemplo, faz a prova do Enem todos os anos. Isso o aproxima do interlocutor no sentido de que ele vive a mesma prova que seu interlocutor vive. Eles partilham essa experiência. No entanto, só o fato de aquela não ser a primeira prova de Umberto, já o distancia do interlocutor cuja prova é a primeira. O excedente de visão distancia ainda mais o interlocutor do enunciador Henrique Araújo, que já é professor e mestre. Na próxima seção vamos nos debruçar em conhecer propriamente os interlocutores que interagem nas videoaulas selecionadas no corpus da presente pesquisa.

#### 4.1.3.1 Enunciador: do professor ao produtor de conteúdo

Bakhtin (2003 [1979]) defende que todo enunciado tem um autor e que cada gênero possui uma concepção específica de posição de autoria. Dessa forma, não pode existir discurso separado do falante – e de sua historicidade – bem como de sua relação com o interlocutor e com o gênero discursivo. Bakhtin explica que “a forma de autoria depende do gênero do enunciado [...]. Quem fala e a quem se fala. Tudo isso determina o gênero, o tom e o estilo.” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 389-390).

As videoaulas do *YouTube* são enunciados que evocam determinada autoria, há sujeitos que possuem responsabilidade desse dizer. No gênero aula, pertencente à esfera da educação, é muito comum que o autor seja um professor. Isso implica dizer que esse sujeito tem uma formação acadêmica que lhe confere o título de professor. Ele, então, fez uma licenciatura para atuar em sala de aula. Mas, no *YouTube*, as esferas estão borradas, o que gera um borramento do sujeito autorizado

do dizer. Aqui, o sujeito que fala é qualquer sujeito que deseja falar. Toda e qualquer pessoa pode ligar a câmera de seu celular e, com acesso à internet, criar e publicar vídeos no *YouTube*.

Vamos analisar agora quem são os enunciadores das videoaulas quem compõem o *corpus* da presente pesquisa, conforme o quadro 5. Os dados a respeito dos enunciadores estão disponíveis nas mais diversas entradas do metabuscador *Google*.

No quadro 5, podemos visualizar os enunciadores que assumem a postura de produtores de conteúdo nas videoaulas do *YouTube*. A *#VIDEOAULA01* tem três enunciadores que se intercalam. Felipe Castanhari faz papel de apresentador do aulão, que foi feito ao vivo. Ele é o mediador dos demais atores envolvidos, então sua expertise não é mobilizada nesta videoaula. Pamela Brandão assume o papel de professora, especialista em redação, em uma aula que foi previamente gravada. Já Carol Mendonça tira as dúvidas dos internautas, fazendo o papel também de especialista, mas em Língua Portuguesa.

Na *#VIDEOAULA02*, o enunciador é o Henrique Araújo, que exerce o papel de professor-corretor. Ele se veste de um personagem, o Corretor Sincero, especializado na grade de correção do Enem. Já na *#VIDEOAULA03*, o enunciador é Umberto Mannarino, que não é professor, mas ali exerce o papel de educador. Umberto é a representação dos vestibulandos que fazem a prova do Enem diversas vezes e desenvolvem uma expertise no que concerne às habilidades cobradas pela prova. Todos esses enunciadores encarnam nas videoaulas não o papel de professores necessariamente, mas sim o papel de produtores de conteúdo. São designados *produtores de conteúdo* ou *criadores de conteúdo* os enunciadores do *YouTube*, de forma geral. E, dentro do grande círculo *produção de conteúdo*, há subdivisões – informais – que dividem esse conteúdo em entretenimento, educação, divulgação científica, vlog, etc. Na próxima seção, vamos analisar quem são os interlocutores das *videoaulas online*.

Quadro 5 – Enunciadores do *corpus*

	Enunciador(es)	Perfil do(s) enunciador(es)
<b>#VIDEOAULA01</b>	1. Felipe Castanhari 	Designer gráfico. Criador do Canal <i>Nostalgia</i> , no <i>YouTube</i> , que hoje conta com quase 13 milhões de inscritos.
	2. Pamela Brandão 	Mestre em Comunicação e Semiótica, pela PUCSP. Criadora do canal <i>Redação e Gramática Zica</i> , que hoje conta com 860 mil inscritos.
	3. Carol Mendonça 	Professora de Língua Portuguesa Carol Mendonça, criadora do <i>Instagram Português para desesperados</i> , que hoje conta com 300 mil seguidores.
<b>#VIDEOAULA02</b>	1. Henrique Araújo 	Professor de Língua Portuguesa, mestre em Literatura pela UFRGS. Henrique representa o Corretor Sincerão, no canal do <i>Me Salva!</i> , e recentemente criou seu próprio canal no <i>YouTube</i> . Além disso, é formado em Teatro pela casa de Teatro de Porto Alegre.
<b>#VIDEOAULA03</b>	1. Umberto Mannarino 	Começou a cursar Química no Japão, se tornou <i>youtuber</i> de educação com mais de 700 mil seguidores. Publicou recentemente o romance <i>Das Cinzas de Onira</i> , pela editora Outro Planeta.

Fonte: A autora, 2020.

#### 4.1.3.2 Interlocutor: do aluno ao consumidor de conteúdo

Como dissemos no início da seção anterior, o interlocutor e seu excedente de visão são fatores preponderantes da escolha do dizer do enunciador. Bakhtin (2003 [1979], p. 302) explica que

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de cultura da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

Dessa forma, pode-se entender que o autor se guia pela concepção que projeta de seu interlocutor. Bem como posição de autor, cada gênero tem uma posição de interlocutor prevista. A posição de interlocutor prevista na aula presencial é a de aluno. Dessa forma, como herança da aula, imagina-se que na videoaula o interlocutor também é um aluno. Mas a modernidade tardia provoca desestabilizações nas relações sociais de modo que a dicotomia professor-aluno não cabe nas videoaulas da contemporaneidade. Estamos falando de uma plataforma aberta – e não de uma escola – em que qualquer usuário pode produzir e consumir conteúdo. Isso significa que o interlocutor pode ser um aluno – ou seja, alguém que encara o vídeo como aula –, mas pode ser também colegas de trabalho, concorrentes, marcas, etc.

O que determina o público de um canal do *YouTube* são, a princípio os dados demográficos<sup>45</sup> de quem assiste aos vídeos, como gênero, idade e localização geográfica. Além disso, é possível conhecer mais dos interlocutores por meio dos comentários publicados embaixo do vídeo. No caso do *corpus* selecionado, os interlocutores são, majoritariamente, pessoas que vão prestar a prova do Enem – já que o conteúdo dessas videoaulas é de redação para o Enem. Mas não há como precisar os dados demográficos desse público.

Os usuários da plataforma exprimem sua avaliação, por exemplo, sobre o que está sendo dito pelos sujeitos do vídeo, bem como sobre os demais comentários de outros usuários. É possível observar, por exemplo, na #VIDEOAULA01 o acento de valor que os usuários dão à personalidade da professora, a conteúdos de língua portuguesa (por exemplo, a crase), a outros canais de preparação para o Enem, entre outros. É possível dizer que a valoração se torna mais explícita nas videoaulas “youtubianas” que nas aulas presenciais. A cibercultura presente nas novas mídias tornam os sujeitos mais agentivos e, portanto, o valor que eles atribuem na construção de efeitos de sentido do que é dito e/ou mostrado, se torna mais explícito. A valoração

---

<sup>45</sup>Não temos acesso a esses dados, que ficam restritos aos criadores dos canais.

também se materializa na fala dos apresentadores, que se posicionam, opinam e avaliam conteúdos e práticas durante sua fala.

Devido às condições sócio-históricas da modernidade tardia, pode-se perceber que o consumidor de conteúdo do *YouTube* segue um percurso marcado pela lógica mercantilista. Ao serem publicadas no *YouTube*, essas videoaulas se tornam *commodities* (produtos), como caracteriza Giddens (2002). O usuário do *YouTube*, atravessado ideologicamente pela posição valorativa de publicação de videoaulas, se torna um consumidor – daí a definição *consumidor de conteúdo*. Sobre isso, Giddens (2002) explica que na contemporaneidade a ótica ideológica do mercado impera e todas as relações interpessoais são, de alguma forma, comercializadas – ou comercializáveis. Em suma, na situação de interação mediada pelas videoaulas conhecemos um interlocutor que não é aluno – ou não é apenas aluno –, mas consumidor de um conteúdo que está disposto como produto. Nesse sentido, ele sente-se livre para tecer reclamações e objeções, bem como elogios e recomendações, dessas videoaulas ou dos canais a que elas pertencem. A transfiguração de *professor em produtor de conteúdo* e *aluno em consumidor de conteúdo* é materializada no nível verbo-visual da videoaula, a ser explorado na próxima seção.

## 4.2 A DIMENSÃO VERBO-VISUAL DO GÊNERO VIDEOAULA ONLINE

Nesta seção, discutiremos da dimensão verbo-visual do gênero videoaula online, partindo da dimensão social da videoaula do *YouTube*, como situação particular de interação. Buscamos entender como se manifesta o conteúdo temático desse gênero por meio da análise de seu objeto do discurso e da finalidade discursiva, ambos permeados pelas relações dialógicas presente nessa situação social de interação. Depois disso, analisamos as estratégias estilístico-composicionais presentes nessa materialidade linguística.

### 4.2.1 O conteúdo temático: o objeto do discurso e a finalidade discursiva

Começamos esta seção por retomar a concepção bakhtiniana de *tema*. *Tema*, para Bakhtin, não se refere a um determinado conteúdo. É, na verdade, o todo

semântico do enunciado. O conteúdo temático, portanto, é a maneira como o gênero lida, discursivamente, com elementos da realidade. Não é possível, então, separar o conteúdo temático de um enunciado de sua situação social de interação.

No corpus selecionado, o objeto do discurso trata da redação do Enem, ou melhor, o núcleo desse objeto se constitui da redação do Enem. Em volta dele, pairam outros objetos do discurso, como a Língua Portuguesa, as dores de um vestibulando, etc. Independentemente do recorte do corpus para análise, seria uma tarefa complexa definir o objeto do discurso das videoaulas do *YouTube* em geral. Tal complexidade se dá em virtude de o ciberespaço – lugar que “abriga” o *YouTube* – ser um universo não totalizável. No *YouTube*, as videoaulas abundam de forma exponencial e, todos os dias, novos canais surgem e os já existentes publicam novos conteúdos. Essa abundância faz com que as fronteiras do que é videoaula, do que é vídeo de conteúdo e do que é vídeo educacional não sejam demarcadas claramente. Dentro do *YouTube*, todas as postagens são denominadas *vídeo*, não havendo uma fronteira que separe conteúdos educacionais dos demais, como entretenimento. No conjunto de vídeos que entendemos ser educacional, não há um único objeto do dizer que caracterize o gênero videoaula online – bem como não há um objeto do dizer que caracterize o gênero aula –, mas pode haver subcategorias definidas a partir do objeto do discurso.

Por exemplo, as videoaulas que compõem o *corpus* da presente pesquisa são videoaulas de redação para o Enem. *Redação*, em si, pode ser considerada uma subcategoria da videoaula, e *redação do Enem*, uma subcategoria. A lógica mercantilista da cibercultura é construída com base no que se chama de *nichos*. Entendemos, na análise desse corpus, que os *nichos* das videoaulas são definidos pelos objetos do dizer. Em outras palavras, os objetos do dizer representam recortes a que os canais escolhem. Dentro do objeto do dizer *redação do Enem*, outros objetos do dizer são mobilizados.

A *#VIDEOAULA01* direciona seu objeto do dizer para *dicas de redação para o dia da prova do Enem*. Dentro disso, Pamela Brandão – a enunciadora da *#VIDEOAULA01* – reúne dicas de como organizar o tempo na hora da escrita de redação, como ler a proposta de redação do Enem, como fazer projeto de texto, etc. A *#VIDEOAULA01* está inserida em um aulão de véspera, o que direciona seu objeto do discurso para o que é esperado de: 1. Um aulão; 2. De véspera. Um aulão costuma ter como objeto do dizer uma síntese do conteúdo e/ou das habilidades a serem



desenvolvidas. É muito comum, em aulas, os enunciadores reunirem dicas, técnicas, macetes e estratégias para uso de última hora.

A #VIDEOAULA02 tem seu objeto do dizer determinado pelo interlocutor que enviou sua redação, nesse caso, Pedro Henrique. A partir da leitura da redação do interlocutor, o Corretor Sincero direciona seu discurso para determinados objetos, como: como fazer alusão histórica na redação do Enem, falta de argumentatividade, uso de repertório na redação, o discurso adequado para uma redação modelo Enem, os 5 elementos de uma proposta de intervenção do Enem, além de correção gramatical. De forma geral, o objeto do dizer da #VIDEOAULA02 gira em torno das cinco competências da redação do Enem.

Na #VIDEOAULA03, Umberto direciona seu objeto do dizer para o *processo de escrita de uma redação do Enem*. Essa videoaula apresenta basicamente um passo-a-passo em que o próprio Umberto escreve uma redação enquanto explica sobre as etapas do processo. Como o tema de redação sobre o qual ele escreve é “Iniciativas para que o esporte seja inclusão social”, o objeto do dizer da primeira parte do vídeo gira em torno da questão do esporte no Brasil, elencando causas e consequências da falta de investimento em esporte. Depois disso, o objeto do dizer se direciona para a estrutura da redação do Enem, momento em que Umberto faz seu projeto de texto usando o que pensou sobre o tema.

Nos dados analisados, notamos, então, que há atravessamentos temáticos dentro do grande objeto do dizer que é *redação do Enem*. Bakhtin (2003 [1979]) defende que há duas frentes que definem o que é um enunciado: o projeto discursivo e sua execução. Portanto, estendemos nossa análise do objeto discursivo para o projeto que coloca essas videoaulas online em circulação.

O projeto discursivo da videoaula online está relacionado ao objeto de dizer que, nesse corpus, gira em torno da *redação do Enem*. Entendemos que a finalidade discursiva das videoaulas aqui analisadas é ensinar como escrever o gênero discursivo *redação do Enem*, dando condições ao interlocutor para, a partir do tema, elaborar o próprio texto em uma situação comunicativa. O projeto discursivo é, então, pedagógico, em nível micro, ou seja, a materialidade discursiva específica da videoaula demonstra um projeto discursivo educativo, de letramento de certo gênero do discurso. Mas não podemos deixar de levar em conta o fato de que as videoaulas estão não só disponíveis no *YouTube*, como foram produzidas para ele. Em outras

palavras, o enunciador ao projetar o discurso – ou preparar a aula/conteúdo, escrevendo um roteiro, por exemplo – leva em consideração não só o interlocutor previsto – que é consumidor de conteúdo –, mas também o “lugar” em que esse enunciado circulará e o suporte.

Nesse ponto, percebemos que a finalidade discursiva a princípio educacional está atravessada por outras finalidades. Isso se deve ao fato de que, para a plataforma, o objetivo de cada vídeo é o mesmo: manter o usuário conectado por mais tempo. Para o algoritmo do *YouTube* a *retenção* é a finalidade discursiva. O *YouTube* é monetizado por meio de anúncios publicitários, isto é, a plataforma ganha dinheiro com propaganda. Ela abre espaço – e incentiva – inúmeros movimentos sociais, gera impacto e produz discursos na contemporaneidade. Como um espaço aberto, o *YouTube* tem sido terreno fértil para múltiplas vozes ecoarem. Para produzir um vídeo para o *YouTube*, não é preciso recursos profissionais, como equipamentos e equipe. Então, pessoas comuns, amadoras, passaram a produzir conteúdo sobre seus interesses, suas trajetórias e suas lutas, promovendo uma desarquiação do conhecimento, característica da modernidade tardia. Em última instância, o objetivo da plataforma é crescer como empresa.

Para o produtor de conteúdo, cada vídeo pode ter uma finalidade específica. Mas nenhuma finalidade discursiva de videoaula produzida para o *YouTube* está desconectada da finalidade da plataforma, que rege o algoritmo. E isso impacta a seleção de conteúdo, o formato do vídeo, a linguagem explorada, os recursos multimodais, etc. Quando o parâmetro de uma aula passa a ser a retenção, uma vez que o usuário pode fechar a janela a qualquer momento, o planejamento dessa aula segue uma lógica diferente da de uma aula tradicional.

#### **4.2.2 As projeções estilístico-composicionais**

Partindo da discussão do conteúdo temático das videoaulas online, seguimos para análise dos aspectos estilísticos e composicionais do gênero.

#### 4.2.2.1 Projeções de estilo

Nesta seção, analisamos as projeções de estilo nas videoaulas online que compõem o *corpus*. O discurso de uma videoaula do *YouTube* é marcado pela **primeira pessoa do singular**. Expressões como “Eu vou te ajudar” ou “Tu não me mostra repertório” são características desse gênero que parte de um enunciador que se posiciona como *indivíduo-autoridade*<sup>46</sup>. O uso da primeira pessoa denota, nesse caso, que o enunciador fala por si e não por uma instituição ou uma equipe. Constrói-se, assim, um personagem que é especialista no assunto e, por isso, autoridade do dizer. Essa escolha responde a uma demanda da modernidade tardia que, como explicitado anteriormente, busca por fontes de segurança em nível informacional. O uso de primeira pessoa do singular associa o enunciador ao que Giddens (2002) chama de “casulos de proteção”, que são as autoridades no meio cibernético.

A segunda recorrência observada é o **uso de um vocativo carinhoso e padrão**. Os enunciadores de videoaulas do *YouTube* se referem ao interlocutor usando quase sempre o mesmo vocativo. Na *#VIDEOAULA01*, Pamella Brandão começa com “Fala, pupilinhos”; na *#VIDEOAULA02*, o Sincerão se refere ao interlocutor como “cara pálida”, ou “meu querido”; já Umberto, na *#VIDEOAULA03* enuncia “Fala, seus lindos/suas lindas”. Esse vocativo carinhoso aproxima o produtor de conteúdo do consumidor, estabelecendo uma relação de afeto e intimidade. A esse respeito, Giddens (2002) afirma que na modernidade tardia há um desencaixe das relações sociais, o que gera ruptura no que se conhece da redação professor-aluno, tradicionalmente falando. Por esse motivo também, encontrou-se como recorrência a **emissão de opiniões pessoais**, como em “grupos coletivos, Umberto, muito bonito” ou “Adoro o sotaque carioca”.

Em paralelo, a recorrência do mesmo vocativo várias vezes na videoaula marca a identidade do produtor de conteúdo – que fica conhecido por chamar seus visualizadores sempre da mesma forma – e cria um senso de comunidade, algo

---

<sup>46</sup>Uma vez que se entendeu, por meio da análise da dimensão social, que a videoaula tem atravessamentos comerciais, poderíamos imaginar que o posicionamento se daria por meio da marca institucional. Nesse sentido, os enunciadores usariam primeira pessoa do plural, como “nós, do *Me Salva!*” ou “nós, do *YouTube Edu*”. No entanto, mesmo que haja uma institucionalização, a marca pessoal prevalece, como a de um professor em sala de aula, que também materializa seu discurso frequentemente por meio do uso de primeira pessoa. Denominamos isso de *indivíduo-autoridade* (em contraposição a uma *instituição-autoridade*).

intencionalmente construído em canais do *YouTube*. Nos canais do *YouTube* em geral – sejam educacionais ou não – a maioria de visualizações dos vídeos são provenientes de não-inscritos. Isto é, as pessoas consomem o conteúdo mais do que se fidelizam ao canal, se inscrevendo nele (mesmo que a inscrição seja gratuita). É um esforço constante dos produtores de conteúdo gerar o desejo pelo pertencimento a essa comunidade a ponto de o usuário do *YouTube* se engajar nos comentários e se inscrever. A ideia é que os consumidores de conteúdo desejem ser, por exemplo, *pupilinhos* da professora Pamba que, marca esse vocativo mesmo em um vídeo que não está publicado em seu próprio canal e sim no *YouTube Edu*.

Outro aspecto discursivo que cria senso de comunidade é o **uso do plural ao se referir ao interlocutor**. Em alguns momentos das videoaulas o produtor de conteúdo se refere a um coletivo de telespectadores, de modo a interagir como se estivesse falando com uma turma de sala de aula. “É uma sugestão que eu vou dar pra vocês”, “Vamos que vamos” e “Gente, entramos [...]” são exemplos desse uso no corpus da presente pesquisa. A videoaula “youtubiana” é assistida de forma individual. Não há uma turma em um único lugar físico interagindo com esse gênero conjuntamente. Mas ao conjunto de pessoas que assistem a ela em variados recortes espaço-temporais dá-se o status de turma quando se refere a elas de forma coletiva.

O uso do plural pra marcar a interação com os interlocutores é pontual. Nos demais momentos, os produtores de conteúdo das videoaulas **se referem ao interlocutor enquanto indivíduo, no singular**. Trechos como “Eu vou assustar você”, “Você é desse grupo?”, “Vai ficar mais fácil pra você”, etc. comprovam isso. Enquanto o uso do plural constrói senso de comunidade, o uso do singular aproxima e fortalece a intimidade entre o produtor e consumidor.

A linguagem usada nas videoaulas do *corpus* é bastante informal, marcando o borramento da esfera e demonstrando que a videoaula online é um gênero que está atravessado pelo entretenimento. **O uso de gírias** torna-se frequente por esse enunciador que alterna papel de professor, e não se restringe a um único papel social. Na *#VIDEOAULA02*, o Corretor Sincerão, afirma que “solta o gogó”; na *#VIDEOAULA03* Umberto usa a expressão *véi* como vocativo inúmeras vezes, como em “Eu percebi, véi, tá errado”; e na *#VIDEOAULA01*, Pamela afirma “Eu sei da sua história”, fazendo referência a uma expressão popular nas redes sociais. O uso de uma linguagem informal é autorizado no espaço de dizer que é o *YouTube* e não,

necessariamente, tira a credibilidade de um professor de Língua Portuguesa, por exemplo. A conexão com o consumidor é o aspecto buscado ao se escolher a linguagem porque o que tanto produtor quanto plataforma desejam é a retenção do usuário ao vídeo e sua interação com ele.

**O uso de verbos no imperativo é bastante comum**, como em todo gênero instrucional. Enunciados como “justifique sua resposta”, “você tem que fazer” ou “sejam mais específicos” foram identificados dentre inúmeras recorrências de verbos no imperativo. Em **nível imagético, o estilo se mostra mais institucionalizado** na #VIDEOAULA01 e na #VIDEOAULA02. Na #VIDEOAULA01 as cores utilizadas tanto no cenário, quanto nos figurinos, e nos elementos gráficos são as cores da marca *YouTube* (preto, branco e vermelho). Na #VIDEOAULA02, a identidade visual utilizada na edição, no figurino, no cenário, etc. remete ao canal *Me Salva!* também.

**O verbal escrito se materializa sempre** de alguma forma. Os elementos gráficos parecem ter o papel que o quadro teria em uma aula tradicional. Na #VIDEOAULA01, eles aparecem na tela de forma animada (*motions*). Na tela, há um fundo branco, a professora está posicionada à direita e, no lado esquerdo, os *motions* surgem. Eles colocam de forma escrita são palavras-chave e frases que a professora fala à medida que a aula acontece. Esse formato é característico da cibercultura por mobilizar elementos visuais que são nativamente digitais, como os *motions*, a *hashtag* localizada no canto inferior esquerdo e a disciplina da aula no canto superior esquerdo. Na #VIDEOAULA02, o verbal escrito entra, majoritariamente por meio da própria redação, bem como na #VIDEOAULA03. Ambas apresentam menos ou quase nenhum *motion*. O verbal escrito nas videoaulas do *YouTube* parece dar suporte à explicação, como se fizesse as vezes do material didático usado em sala de aula, como a apostila, por exemplo.

Um aspecto bem comum no estilo de videoaulas do *YouTube* é **o enunciador imitar o interlocutor**. Muitas vezes, nas videoaulas, os produtores se colocavam na posição do vestibulando e o imitavam, mudando a entonação da voz e a postura corporal. Essa estratégia é muito comum no entretenimento, para gerar humor. O Corretor Sincero (#VIDEOAULA02), imita o sotaque do aluno que enviou a redação a ser corrigida; a Pamba (#VIDEOAULA01) imita o vestibulando preocupado com o número de linhas a serem escritas na redação, etc.

Podemos dizer que faz parte do estilo da videoaula do *YouTube* suscitar o **uso de hashtags**. A #VIDEOAULA01 já tem uma *hashtag* pronta e padrão do evento, mas, durante a aula, Pamba cria outras *hashtags* para gerar interação no chat ao vivo. Além da criação e mobilização de *hashtags*, a interação é promovida provocada por meio de perguntas que seguem duas linhas estratégicas de manutenção da atenção: **perguntas que geram comentários e perguntas retóricas**, assim como no gênero aula. As perguntas que geram comentários são aquelas em que o enunciador deseja aumentar o engajamento no vídeo, alimentando o algoritmo e, também, conhecer mais do seu interlocutor. As perguntas, retóricas, por sua vez, geram conexão, como em “sabe aquela coisa da tia da escola?” ou “será que eu consigo virar a câmera?”.

Algumas outras recorrências ainda remetem ao entretenimento. Um exemplo disso é o **tom irônico** que os enunciadores de videoaulas usam. Na cibercultura, as fronteiras entre o que é educação e o que é entretenimento estão borradas de modo que um professor ser irônico faz parte do personagem que ele veste em frente à câmera. O Corretor Sincerão, por exemplo, é caracteristicamente irônico e usa do sarcasmo como estratégia humorística pra ensinar. Além da ironia, o **gestual de ator/atriz** também é reconhecido na linguagem corporal do enunciador, que se envolve no personagem e no tom de entretenimento e gesticula não só como um professor em sala de aula, mas, em muitos momentos, como um ator. Para completar a retomada estilística de gêneros de entretenimento, há em videoaulas do *YouTube* uma trilha sonora. Geralmente, ela entra em alguns momentos do vídeo. Na #VIDEOAULA02, por exemplo, a música instrumental entra durante a leitura da redação. Na #VIDEOAULA03, por sua vez, há música durante a escrita da redação, juntamente com a aceleração do vídeo.

As recorrências estilísticas que caracterizam a videoaula online estão organizadas no quadro 6.

Em suma, o estilo das videoaulas que compõem nosso *corpus* demonstra o quão fronteiro é esse gênero, que retoma aspectos do estilo da aula, mas também agregam aspectos de outras áreas para construir um estilo próprio da cibercultura.

Quadro 6 – Recorrências estilísticas verbo-visuais

Recorrência	#VIDEOAULA01	#VIDEOAULA02	#VIDEOAULA03
Vocativo carinhoso e padrão	X	X	X
Discurso em 1ª pessoa do singular	X	X	X
Plural ao se referir ao interlocutor	X	X	X
Singular ao se referir ao interlocutor	X	X	X
Gírias	X	X	X
Verbos no imperativo	X	X	X
Identidade visual institucionalizada	X	X	X
Verbal escrito materializado	X	X	X
Imitação do interlocutor pelo enunciador	X	X	
<i>Hashtags</i>	X	X	
Perguntas que provocam interação nos comentários	X		
Emissão de opiniões pessoais		X	X
Ironia	X	X	
Perguntas retóricas		X	X
Gestual de ator/atriz	X	X	
Trilha sonora		X	X

Fonte: A autora, 2020.

#### 4.2.2.2 Projeções de composição

Para definir a composição de um gênero, Bakhtin (2003 [1979]) considera os procedimentos de disposição, orquestração e acabamento, bem como a maneira com a qual os participantes são levados a interagir. Como já analisamos os interlocutores da videoaula online anteriormente, vamos nos ater aos demais aspectos

composicionais. Achamos interessante, antes, descrever a composição da página em que o vídeo se encontra (FIGURA 47).

Figura 47 – Composição da página da videoaula



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

Brevemente, vamos detalhar os itens que compõem visualmente a página em que a videoaula se encontra. O **item 1** é a logo do *YouTube* – junto da barra de navegação –, que marca a instituição a que essa videoaula, de certa forma, pertence. O **item 2** se trata da barra de pesquisar, que está sempre no topo da página, abrindo a possibilidade de o consumidor de conteúdo fazer outra busca enquanto a videoaula é transmitida. O **item 3** se refere aos dados do usuário; por meio daqueles ícones, ele pode publicar seu próprio conteúdo<sup>47</sup>, acessar outros aplicativos da Google, como o *gmail* e fazer *login* na sua conta Google. Esse aspecto é bastante considerado pela plataforma, que deseja ter acesso aos dados do usuário, entender seu perfil de consumo e poder gerar recomendações mais precisas. O **item 4** apresenta a barra de navegação do vídeo. Ali, o usuário pode pausar, controlar o volume, observar o tempo do vídeo, ativar legendas, definir a qualidade da imagem que deseja, conectar à TV ou colocar no modo tela cheia. Na direita da tela, há uma barra de vídeos recomendados (**item 5**), que é personalizada para cada usuário e atualizada constantemente. Embaixo do vídeo (**item 6**), há seu título, o número de visualizações e a data de publicação. Ao lado (**item 7**), há botões interativos de: “curtir” ou “descurtir”

<sup>47</sup>Como exploramos anteriormente, na cibercultura, a dicotomia professor-aluno está desestruturada. Uma pessoa que consome conteúdo pode ter seu canal no *YouTube* e publicar lá e todo produtor de conteúdo do *YouTube* consome vídeos de outros canais.



– junto com o número que pessoas que fez cada uma dessas ações –, compartilhar e salvar. Rolando a tela, a página fica conforme a figura 48.

Figura 48 – Composição da página da videoaula



Fonte: Captura de tela do canal *Me Salva!* (YouTube), 2020.

O **item 8** é a foto do perfil do canal, juntamente com o nome, e o número de inscritos. Ao lado, há o **item 9**, que é o botão de inscrição no canal. Embaixo deles, o que é chamado de descrição do vídeo (**item 10**). Então começa a seção de comentários. Primeiramente, um espaço para escrita e publicação deles (**item 11**), onde aparece a foto do usuário, quando logado em sua conta Google; e, embaixo, a sequência de comentários já postados (**item 12**), *hanckeados* de acordo com o nível de engajamento que eles geraram (*likes* e respostas), com a foto e o nome da respectiva conta.

Essa descrição da composição da página do *YouTube* onde a videoaula está disposta evidencia a lógica mercadológica de que falamos anteriormente. Trata-se, de fato, de um *consumo* de conteúdo, de modo que opções são colocadas na tela para que o consumidor passe o máximo de tempo dentro da plataforma, consumindo esse ou outros conteúdos, como os da barra de recomendações. A noção e autoridade buscada na modernidade tardia, como explicitado por Giddens (2002) é validada nesta página, que disponibiliza metadados (como o número de visualizações ou de inscritos) para que a percepção de valor sobre a videoaula chegue ao usuário rapidamente. Agora partimos para análise da videoaula em si. Para organizarmos as recorrências percebidas na observação do *corpus*, criamos a seguinte lista:

## 1. Anúncio

A maioria dos canais do *YouTube* são monetizados<sup>48</sup> e com canais de educação não é diferente. As videoaulas do *YouTube* apresentam, portanto, anúncios, que podem ser de vários tipos (puláveis, sobrepostos, no início do vídeo, no meio do vídeo, etc.).

## 2. Saudação inicial

Essa é a primeira parte da estrutura do vídeo em si. É o momento em que o enunciador cumprimenta o consumidor.

### a. Saudação pelo vocativo

Geralmente, uma videoaula do *YouTube* começa com uma saudação que funciona como um *bordão*. O produtor de conteúdo usa a mesma sentença para dar início aos vídeos. Pamba (#VIDEOAULA01), por exemplo, sempre começa seu vídeo com “Fala, pupilinhos”. Essa é uma das marcas que remetem ao canal e ao produtor de conteúdo, criando um paralelo entre todos os vídeos publicados.

### b. Apresentação do enunciador

Ao começar a videoaula, o enunciador se apresenta, seja falando, seja de forma escrita na tela, por meio de um *motion*, ou por ambos. Isso é comum de videoaulas do *YouTube* porque, na plataforma, o usuário pode vir a conhecer determinado canal por meio de qualquer um dos vídeos publicados por ele, e não pelo primeiro, necessariamente. Assim, em todo vídeo há telespectadores novos e faz-se necessário apresenta-se.

### c. Anúncio do objetivo da videoaula

É comum, no começo do vídeo, o enunciador anunciar “Neste vídeo, vamos...”. Essa comunicação do objetivo da aula é comumente acompanhada de um discurso que gera curiosidade, para que o usuário não feche a página ou vá assistir a outro vídeo.

### d. Vinheta

---

<sup>48</sup>Apresentam anúncios e geram lucro pelo número de visualizações.

No universo do *YouTube*, é recorrente o uso de vinhetas em canais de todos os tipos. Essa vinheta é chamada, no universo do *YouTube*, de *intro*. Um canal costuma usar a mesma *intro* em todos os vídeos, como os programas televisivos o fazem. A *intro* da #VIDEOAULA02, por exemplo, explora vários takes do Corretor Sincirão olhando para uma folha de redação e a reagindo por meio de sua linguagem corporal a ela e, no final, apertando o botão. As *intros* vêm acompanhadas de uma música e expressam a identidade do canal.

### 3. Conteúdo

Depois da *intro*, começa o vídeo de fato. O conteúdo de um vídeo, e mesmo de uma videoaula, pode ser explorado em diversos formatos. Visualmente, muito pode se fazer nesse contexto digital, mas o padrão de videoaula é marcado por um enunciador falando para a câmera. De forma intercalada, outras tomadas podem ser mobilizadas a fim de hibridizar diferentes linguagens e formatos para a construção do vídeo.

#### a. Primeira tomada (*take*)

É a que aparece o enunciador em frente à câmera, em *close* ou enquadramento médio (aparecendo até a cintura), falando seu roteiro. Recorrentemente, no *YouTube*, os produtores de conteúdo educacional dão sua aula sentados. Como é o caso da #VIDEOAULA02 e da #VIDEOAULA03. Algumas hipóteses podem ser levantadas para entender essa mudança: o fato de os produtores gravarem, muitas vezes, sozinhos, e precisarem operar os equipamentos a partir de sua escrivaninha; o uso do notebook para ler o roteiro, em vez de um teleprompter profissional, o que demanda que eles estejam perto da tela; etc.

#### b. Demais tomadas

Além da *tomada* em que aparece o enunciador falando para a câmera, que está estática, apoiada em algo, outras *tomadas* podem ser criadas. Na #VIDEOAULA01, intercalam-se 3 tomadas: o apresentador do aulão, falando como apresentador de televisão, no meio do cenário, com um papel em cartolina na mão; a aula da professora Pamba; e o momento tira-dúvidas em que Castanhari fala

com a professora Carol. Na #VIDEOAULA02, também há três tomadas: uma em que o Corretor Sincerão fala para câmera; uma em que o aluno que enviou a redação faz um relato; e a leitura da redação por uma terceira pessoa, com a voz distorcida. Essas tomadas, é importante salientar, não acontecem de forma linear, mas sim intercalada, sendo mobilizadas volta e meia.

#### 4. Saudação final

Para finalizar o vídeo, há uma saudação, que, assim como a saudação inicial, costuma ser padrão.

##### a. Call to action

*Call to action*, em tradução livre, se trata da chamada para a ação. É o momento em que o enunciador do vídeo induz o interlocutor a fazer algo. O *call to action* pode estar presente em vários momentos do vídeo, inclusive no início, mas é comum que ela esteja no final.

- I. Inscrever-se no canal
- II. Ativar as notificações
- III. Seguir no *Instagram*
- IV. Postar nos comentários

##### b. Despedida

Depois do *call to action*, o produtor de conteúdo se despede. Aqui ele pode ter algum *bordão* também.

##### c. Tela final

Ao final do vídeo, aparece o que é chamada de tela final, onde há objetos clicáveis, como outros vídeos do canal.

Explicitamos no quadro 7 como se dão essas recorrências na composição das videoaulas do *corpus* selecionado.

Percebemos que a composição de uma videoaula do YouTube está mais próxima da estrutura composicional dos demais vídeos da plataforma do que de uma aula. Na verdade, a parte do conteúdo pode remeter, em sua microestrutura, mais à esfera educacional. Na EAD, já fazíamos videoaula, mas não nesse formato, ela ganhou novos contornos que dialogam com a cibercultura e a demanda mercadológica., no que se refere à sua composição.

Quadro 7 – Recorrências composicionais da videoaula *online* no *YouTube*

Recorrência		#VIDEO AULA01	#VIDEO AULA02	#VIDEO AULA03	
<b>Anúncio</b>		X	X	X	
<b>Saudação inicial</b>	Saudação pelo vocativo	X		X	
	Apresentação do interlocutor	X	X		
	Anúncio do objetivo da videoaula	X	X	X	
	Vinheta		X		
<b>Conteúdo</b>	Tomada A	X	X	X	
	Tomada B	X	X	X	
	Tomada C	X	X	X	
<b>Saudação final</b>	<i>Call to action</i>	Inscriver-se no canal		X	X
		Ativar as notificações		X	
		Seguir no <i>Instagram</i>		X	X
		Postar nos comentários	X		
	Despedida	X		X	
	Tela final		X	X	

Fonte: A autora, 2020.

#### 4.3 NA FRONTEIRA ENTRE A EDUCAÇÃO E O ENTRETENIMENTO: OS RESULTADOS DA ANÁLISE

Nesta seção, reunimos as conclusões a que chegamos depois de analisar as três videoaulas do *Youtube*. Na *dimensão social*, começamos pela análise da **esfera** de produção e circulação do gênero em questão. A videoaula do *YouTube* transita entre a esfera educacional e o entretenimento – juntamente com a esfera publicitária, em um movimento dinâmico. Esse borramento da esfera de produção e circulação articula e promove todas as demais mudanças. Nesse sentido, a reconfiguração da

videoaula – que, no passado, já foi apenas aula – se deve à mudança sociocultural dos sujeitos e, conseqüentemente, da sociedade e da educação.

Quando a educação vaza do espaço-tempo escolar e desliza e se espalha por outros espaços, aspectos como a finalidade discursiva, os interlocutores e o estilo também mudam. Lugares esses que não são geograficamente marcados, mas se constituem em bolhas digitais definidas por um algoritmo dentro de uma plataforma como o *YouTube*. A partir desse borramento da esfera, o **cronotopo** se molda e desliza. Na modernidade tardia, com suas urgências e inseguranças, a videoaula ganha uma nova nuance acentuada pelas possibilidades exponenciais do ciberespaço.

Nessa situação imediata da videoaula do *YouTube*, **os sujeitos em interação** assumem novos papéis. O sujeito que fala em uma aula é um professor, mas o sujeito que fala em uma videoaula é um produtor de conteúdo, que pode ser também professor ou não. Por sua vez, o sujeito que interage em uma aula é um aluno, mas é também um consumidor de conteúdo em uma videoaula do *YouTube*. Essa relação movente se estabelece com base em certo utilitarismo. O consumidor de conteúdo assiste a videoaulas porque há alguma demanda em sua vida (como uma prova do colégio, um vestibular, um concurso público, etc.). E o produtor de conteúdo, sabendo dessa demanda, direciona sua abordagem para atender a uma demanda emergente. Esse critério é o mesmo usado na lógica mercadológica, por isso a videoaula constitui-se em um produto e tem como sujeitos um produtor e um consumidor, inseridos na era da comercialização da informação e do conhecimento.

Depois de analisarmos a dimensão social, partimos, então, para a *dimensão verbo-visual*. O **conteúdo temático**, nesse sentido se reconfigura. A **finalidade discursiva** pode ser chamada de *finalidades discursivas*, porque vários objetivos se mesclam. O próprio objetivo da plataforma é múltiplo. O *YouTube* quer retenção do público, quer lucrar com anúncios, pois é uma empresa, mas também quer ser fomentador de uma educação para o século XXI. Pode-se falar em educação digital ou online, mas o que acontece dentro da plataforma *YouTube* é específico e cria uma cultura educacional também específica. Há, com base no que a plataforma deseja, as finalidades discursivas do produtor de conteúdo, que também se intercambiam do pedagógico para o comercial, em prol da construção de uma marca. Quanto ao **objeto do discurso**, em virtude do corpus, em a nível macro, não houve variação entre uma

videoaula e outra (todas falam de redação do Enem) e as diferenças dentro disso foram exploradas na seção correspondente.

O intercâmbio da videoaula do *YouTube* entre as finalidades pedagógica e educacional se materializa em um **estilo** característico do discurso de entretenimento. Ainda que nomeada como aula, a linguagem informal, o uso de humor e a disposição dos elementos verbo-visuais na tela constroem uma aula envelopada na embalagem do entretenimento, retomando gêneros, formatos e elementos televisivos. Assim, a proposta busca gerar não apenas aprendizagem, mas também diversão. Percebemos, além disso, um entretenimento que busca individualizar, ou seja, aproximação com o auditório social, pois o enunciador, por meio de marcas discursivas, se aproxima do interlocutor a fim de construir uma comunidade. Na escola, a comunidade está construída para o educador e, a ele, cabe o papel de mobilizá-la. Já no *YouTube*, há os milhões de usuários online e cabe ao canal angariar pessoas em sua comunidade.

A composição, por sua vez, mostrou-se própria de um vídeo do *YouTube*. A organização das partes e das informações é o aspecto mais nativamente digital – e próprio da plataforma – dentre os parâmetros de análise. Os atravessamentos que compõem esse gênero discursivo respondem a uma finalidade educacional, mas de forma totalmente direcionada para os parâmetros da plataforma. De modo geral, a videoaula online se localiza na fronteira entre a educação e o entretenimento, apresentando atravessamentos de aspectos de gêneros tradicionais e da cibercultura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando essas questões, buscamos, nesta pesquisa, responder à seguinte pergunta: como se constitui o gênero videoaula no ambiente digital que é o *YouTube*? Para isso, partimos da concepção dialógica de linguagem explorada pelo Círculo de Bakhtin. Conceituamos, com base na perspectiva bakhtiniana enunciado, esfera de produção e circulação, gênero discursivo – e a tríade tema, estilo e composição. Para contextualizar a análise, buscamos autores que pensam a cibercultura, que é o pano de fundo da materialização discursiva que nosso corpus representa.

Os conceitos teorizados na pesquisa bibliográfica foram organizados em duas dimensões na análise: a dimensão social e a dimensão verbo-visual. Na dimensão social, percebemos que a videoaula do *YouTube* materializa um borramento da esfera educacional, que está atravessada por gêneros de outras esferas, como a publicitária; e que o cronotopo da videoaula se localiza na modernidade tardia, revelando um desencaixe nas relações sociais que esse gênero medeia. Assim, os interlocutores previstos ocupam diferentes/múltiplos papéis que extrapolam a relação professor-aluno, típica de uma aula.

Na dimensão verbo-visual, observamos o entrelaçamento de diferentes finalidades discursiva convergindo para um todo que não é uma videoaula como a EaD o faz, na educação formal. As projeções estilístico-composicionais cristalizadas na videoaula produzida no *YouTube* remetem a linguagens e escolhas discursivas de outros gêneros mescladas às demandas e características da plataforma.

Enfim, a cibercultura cria lugares fronteiriços. A não determinação espaço-temporal gera outros desencaixes que resultam em hibridizações das mais variadas formas. Depois da análise do *corpus*, não entendemos que a videoaula online nativa do *YouTube* – ou *videoaula “youtubiana”* – caracterize-se como um gênero discursivo próprio – já que *novo* sabemos que não é. Entendemos, então, que ela materializa a hibridização de outras esferas, outros gêneros e outros discursos, em um cronotopo que é genuinamente digital e contemporâneo.

Nessa perspectiva, compreendemos que a *videoaula* online do *YouTube* é mais *vídeo* que *aula*. Mas sabe-se que *vídeo* não é um gênero discursivo, mas sim um formato de mídia. Então, mesmo que continue sendo denominada *videoaula* – ou



*videoaula online*, ou *videoaula do/no YouTube*, a definição que melhor representa o universo fronteiriço que esse gênero materializa, é a de *vídeo educacional/educativo* ou *vídeo de conteúdo educacional/educativo*, já utilizada no meio digital.

No entanto, essa redefinição nos provocou novos questionamentos, como: Todo vídeo educativo é uma aula? O que define o que é *vídeo educativo* e o que é *vídeo de conteúdo* (outra terminologia usada na contemporaneidade digital)? O que faz de um conteúdo educativo? Quais são as possíveis subcategorias dos vídeos de conteúdo educacional? Esses questionamentos são efervescentes e demonstram-se como bons pontos de partida para futuras pesquisas. A Linguística Aplicada tem um terreno fértil na cibercultura para compreender de que forma o pedagógico se cristaliza em gêneros de circulação digital, como a videoaula, em que as fronteiras entre educação e entretenimento estão borradas.

## NOTAS FINAIS E INFORMAIS

Que difícil escrever essa parte. Provavelmente porque, por muitas vezes, eu cheguei a duvidar que esse momento chegaria para mim. Terminar uma pesquisa de mestrado pareceu um horizonte inalcançável na minha rotina puxada de trabalho. Sou professora na escola pública desde 2013, e, em paralelo, comecei um canal no *YouTube*<sup>49</sup>, em maio de 2017. Desde então, eu tenho vivido a videoaula da cibercultura. Isso implicou revisitar espaços já conhecidos, como o da sala de aula, mas também navegar pelos mares do ciberespaço para produzir um gênero que ganha contornos específicos no ambiente digital.

Lá eu tenho sido *a professora luma*, mas também *a fada da redação*, *a luma*, *a luma e ponto*, *aquela guria que dá dicas de redação*, *#alocadoabacate*, *a criadora de um método de redação*, *a empreendedora que vende curso de redação e tem dois sócios que mal conheceu pessoalmente*. Eu assumi diferentes papéis simultaneamente e tenho me vestido de personagens que, em sala de aula, não passava pela minha cabeça ser possível ou fazer sentido.

No *YouTube*, eu também tive que aprender a ressignificar a visão que tenho de meu(minha) interlocutor(a). A princípio ele(a) é aluno(a), mas pode ser também minha mãe, colegas de trabalho, concorrentes de nicho, curiosos, o *crush* do *Tinder* e qualquer pessoa que se arriscar a digitar *redação do Enem* na barra de pesquisa. A cada comentário no canal, eu presenciei o desencaxe nas relações sociais de que Giddens (2002) fala. Nessa nossa modernidade tardia, já recebi comentários de pessoas que vestem a camisa de fã-clube e já recebi comentários de assédio dos mais diversos tipos.

A partir disso, minha produção verbo-visual também se moldou. Meu objeto do dizer escolhido foi *a redação do Enem*, e gravar videoaulas de redação para o Enem na internet mobilizou diferentes propósitos. Além dos sujeitos envolvidos nessa situação de interação se vestirem de diferentes *personas*, eu vi, na internet, a *finalidade discursiva* que eu trouxe da sala de aula se esfarelar e esvaír pelos meus vãos dos dedos. Afinal, por que eu estou aqui? Para ensinar, para ajudar as pessoas

---

<sup>49</sup>Canal Luma e ponto, disponível em: <https://www.youtube.com/channel/lumaeponto>

a perderem o medo da folha em branco, para ver um Brasil mais letrado, para democratizar a escrita, para mudar a vida das pessoas, mas também para mudar minha vida, para ganhar dinheiro empreendendo, para construir uma marca, para alimentar o algoritmo e construir autoridade.

O conteúdo temático de minhas videoaulas, portanto, se cristalizou em projeções estilístico-composicionais próprias. Meu estilo pessoal foi incorporado à marca *Luma e ponto* e resultou em uma paleta de cores que remete ao afeto e à modernidade, um estilo de linguagem informal e íntimo, cheio de vocativos carinhosos e humor. A composição, por sua vez, tem demandado que eu mobilize formatos que vão além da aula. Faço *lives* no maior estilo aula tradicional, com slides passando, e um dos últimos vídeos que eu publiquei é uma mescla de tutorial de maquiagem com videoaula de redação, na categoria que os usuários do *YouTube* classificam como *maquia e fala*.

Nesse contexto, me constitui como sujeito professora, mas também comunicadora. Estou, do outro lado da tela, vivendo a videoaula na cibercultura há alguns anos e, agora, me sinto honrada por poder olhar para essa experiência por um viés científico. Imagino que Bakhtin ficaria curioso por conhecer esse excedente de visão que me constitui hoje. Grata pela oportunidade, UTFPR.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ALVES, João Roberto Moreira. A História da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- BAKHTIN, M. M... **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. 6. ed., São Paulo: Hucitec, 1992, p. 33.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929-1930].
- \_\_\_\_\_. **Os gêneros do discurso**. Org. Trad. Posfácio e Nota: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernadini *et al.*. 7ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1934-1935].
- BAKHTIN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. **The formal method in literary scholarship. A critical introduction to sociological poetics**. Cambridge: H.U.P, 1985 [1928].
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V.. Discurso na vida e discurso na arte. Tradução: Cristóvão Tezza. *Discourse in life and discourse in art - concerning sociological poetics*. In: **Freudianism - A marxist critic**, New York: Academic Press, 1976 [1927].
- BARTON, D.; LEE, C.. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BARRETO, H.. Aprendizagem por televisão In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- BAUDRILLARD, J.. **Simulacros e simulação**. Portugal: Editora Relógio d'Água, 1991.
- BAZERMAN, C.. *Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions*. In: **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994, p. 79-101.
- BELLONI, M. L.. **Educação a Distância**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BENTES, A. C.. Gênero e ensino: reflexões sobre a produção de materiais didáticos para educação de jovens e adultos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005, p. 95-121.

BEZERRA, B. G.. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BORTOLOTTI, N.. **O sentido da ciência no ato pedagógico: conhecimento teórico na prática social**. 2007. 239 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BRAIT, B.. Análise e teoria do discurso. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance metodológico. In: FÍGARO, R. (org) **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012, p.79-98.

\_\_\_\_\_. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana: Revista de estudos do discurso**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul/dez, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/16568/12909>. Acesso em: 21 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRONKART, J. P.. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2001.

BURGUESS, J.; GREEN, J.. **YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2012.

**Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2018**. Disponível em: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf). Acesso em: 27 fev. 2020.

Contigo. **Famosos se reúnem no mesão do Criança Esperança na Globo**. Disponível em: <https://contigo.uol.com.br/noticias/ultimas/famosos-se-reunem-no-mesao-do-crianca-esperanca-na-globo.phtml>. Acesso em: 28 fev. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M.. *"Multiliteracies": new literacies, new learning*. In: ***Pedagogies: An International Journal***, Singapura, v. 4, n. 3, ago. 2009, p.164-195.

\_\_\_\_\_. *New media, new learning*. In: COLE, David R.; PULEN, Darren L. (Ed.). *Multiliteracies in motion: current theory and practice*. New York: Routledge, 2010, p. 87-104.

**Cruzeiro do Sul Virtual**. Disponível em: <https://www.cruzeirodosulvirtual.com.br>. Acesso em: 28 fev. 2020.

FARACO, C. A.. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRARI, P.. **Hipertexto, Hipermídia: as novas ferramentas da Comunicação Digital**. São Paulo: Contexto, 2007.

GARCÍA CANCLINI, N.. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Iluminuras, 2008.

GIDDENS, A.. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GRILLO, S. V. C.. Dialogismo e construção composicional em reportagens de divulgação científica de Pesquisa Fapesp. In: Paula, L. de; STAFUZZA Grenissa (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: Diálogos in possíveis**. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 49-68.

\_\_\_\_\_. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

HILTON, A.. *An ethics for the age of cyberculture*. In: ***Proceedings of the Spring Joint Conference***. Washington: Spring Joint Computer Conference, 1964, p. 139-153.

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo de Educação Superior 2011**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf). Acesso em: 21 fev. 2020.

Instituto Monitor. **Quem somos**. Disponível em: <https://www.institutomonitor.com.br/quemsomos>. Acesso em: 28 fev. 2020.

JENKINS, H.. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KRESS, G.. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. New York; London: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T.. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.

LEMOS, A.. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, P.. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Ed. 34, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L; STAFUZZA, G (org.). **O círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado das letras, 2010, v.1, p. 203-234.

MAIA, C.; MATTAR, J.. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson, 2007.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTAR, João. Guia de Educação a Distância. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

MEDEIROS, A. P.. **História da EAD no Brasil**. Disponível em: <https://www.timetoast.com/timelines/historia-da-educacao-a-distancia-no-brasil-d5020e5f-3fd0-4422-82e8-b79b4787c434>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Mercado Livre. **N Goldberger - Manual De Consertos – Radioreceptores**. Disponível em: [https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1057685114-n-goldberger-manual-de-consertos-radioreceptores-\\_JM](https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1057685114-n-goldberger-manual-de-consertos-radioreceptores-_JM). Acesso em: 28 fev. 2020.

Me Salva! **ENEM 2020. O CORRETOR SINCERÃO: Repertório Legitimado na Redação do ENEM**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=m\\_4GbOaQPeM](https://www.youtube.com/watch?v=m_4GbOaQPeM). Acesso em: 20 fev. 2020.

MINAYO, M. C. S.. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 9-30.

MORAN, J.. **As mídias na educação**. Disponível em: [http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias\\_eduacacao/midias\\_educ.pdf](http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/midias_educ.pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.

MORSON, G. S.; EMERSON, C.. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da USP, 2008.

MUSSIO, S. C.. **Videoaulas de escrita/redação científica na internet: um estudo bakhtiniano**. 343 p. 2016. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, Araraquara, 2016.

O'REILLY, T. **What Is Web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software**. O'Reilly Publishing, 2005. Disponível em: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em: 13 jul. 2019.

POSSENTI, S.. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PRIMO, A. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. In: **XXIX Congresso brasileiro de ciências da comunicação**, Anais. Brasília, 2006.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROJO, R.. (Org.). **Escol@ conect@d@: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P.. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola. (2005).

RÜDIGER, Francisco. **As teorias da cibercultura: perspectivas, questões e autores**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura e pós-humanismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

SACONI, R. **Educação a distância começou por correio**. Disponível em: <http://m.acervo.estadao.com.br/noticias/acervo,educacao-a-distancia-comecou-por-correio,9176,0.htm>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SANTAELLA, L.. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SIBILIA, P.. **O show do eu – A intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVEIRA, A. P. K.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H.. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. 1. ed. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SOBRAL, A.. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero auto-ajuda**. 2006. 325 f. Tese (Doutorado



em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. Ver o texto com os olhos do gênero. In: **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 1, 1o sem. 2009, p. 85-103.

TV Brasil. **Gilson Amado inaugurando em 1972 os estúdios da Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EBokP8-dQeo>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Umberto Mannarino. **ESCREVENDO UMA REDAÇÃO DO ENEM PASSO A PASSO | Redação do Zero!!** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z5fL1L3wYXU>. Acesso em: 20 fev. 2020.

UOL Educação. **Cursos por correspondência - anúncios das década de 1940, 1950, 1960 e 1970.** Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/album/2012/04/16/cursos-por-correspondencia---cursos-a-distancia-se-popularizam-a-partir-da-decada-de-1940.htm?mode=list&foto=20>. Acesso em: 28 fev. 2020.

**Vantagens do EaD.** Disponível em: <https://portal.estacio.br/vantagensead/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Vereador Eliseu Gabriel. **Telecurso 2º Introdução parte 1 – Curso de Física.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NCFL0qrsSFM>. Acesso em: 28 fev. 2020.

VOLOCHINOV, V.. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

WERTHEIM, M.. **Uma história do espaço de Dante à Internet.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

WSCOM. **Paraíba ganha curso semipresencial de Nutrição pela Cruzeiro do Sul.** Disponível em: <https://wscom.com.br/paraiba-ganha-curso-semipresencial-de-nutricao-pela-cruzeiro-do-sul/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

XAVIER, A. C.. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia.** 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

YouTube Edu. **Aulão do YouTube Edu Edição ENEM 2019.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=spLhUdFUYLI>. Acesso em: 20 fev. 2020.