


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

SIMONE CRISTINA MUSSIO

**VIDEOAULAS DE ESCRITA/REDAÇÃO**  
**CIENTÍFICA NA INTERNET:**  
um estudo bakhtiniano



ARARAQUARA – S.P.  
2016

SIMONE CRISTINA MUSSIO

**VIDEOAULAS DE ESCRITA/REDAÇÃO  
CIENTÍFICA NA INTERNET:**  
um estudo bakhtiniano

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de Pesquisa:** Estrutura, Organização e funcionamento discursivos e textuais.

**Orientadora:** Profa. Dra. Marina Célia Mendonça.

ARARAQUARA – S.P.  
2016

MUSSIO, Simone Cristina  
Videoaulas de escrita/redação científica na  
internet: um estudo bakhtiniano / Simone Cristina  
MUSSIO - 2016  
342 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua  
Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista "Júlio  
de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Marina Célia Mendonça

1. Círculo de Bakhtin. 2. videoaulas youtubianas. 3.  
escrita/redação científica. 4. gêneros discursivos. 5.  
esferas de atividade. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SIMONE CRISTINA MUSSIO

# VIDEOAULAS DE ESCRITA/REDAÇÃO CIENTÍFICA NA INTERNET: um estudo bakhtiniano

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de Pesquisa:** Estrutura, Organização e funcionamento discursivos e textuais.

**Orientadora:** Profa. Dra. Marina Célia Mendonça.

Data da defesa: 30/03/2016

## MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientador:** **Profa. Dra. Marina Célia Mendonça**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Renata Coelho Marchezan**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Assunção Aparecida Laia Cristóvão**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru

---

**Membro Titular:** **Prof. Dr. Juscelino Pernambuco**  
Universidade de Franca – UNIFRAN/Franca

---

**Membro Titular:** **Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira**  
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR/São Carlos

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

*Dedico este trabalho ao meu noivo, e futuro marido,  
Rodrigo, por sua lealdade, por seu carinho, por seu  
amor... por sua eterna capacidade de me olhar  
devagar em mundo onde a maioria das pessoas têm  
o hábito de olhar depressa demais.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sempre guiar os meus caminhos e cuidar de tudo em minha vida.

A toda minha família, pela torcida, pelo apoio, pela atenção, pelas infinitas palavras de incentivo.

À minha mãe, Neusa, pelo meu maior de exemplo de vida, pelo seu zelo incansável e pelo seu amor incondicional; a quem eu devo tudo.

Ao meu pai, José Carlos, por tudo o que me proporcionou e pelos dignos valores que sempre me transmitiu.

Ao meu irmão, André, pelo exemplo de determinação que sempre foi para mim, por sua generosa preocupação.

À minha cunhada, Elaine, pelo carinho e pela gentileza de sempre.

Ao meu noivo, Rodrigo, pela sua paciência, pelo seu companheirismo, pela sua constante atenção; a quem dedico o meu amor e toda a minha gratidão; com quem tenho o privilégio de construir e realizar sonhos.

Aos meus avós, Maria e Luciano, pelo carinho que transborda em seus corações, pelas incessantes orações; por quem nutro o maior respeito e amor.

Aos meus padrinhos, Sônia e Dorival, por acreditarem no meu potencial e por me apoiarem sempre.

À minha prima Rosana, pelas energias positivas e por sua valiosa ajuda em momentos que tanto precisei.

A Aline, por nossas viagens, por nossos congressos, pela alegria compartilhada.

Ao Cezinaldo, pelos inúmeros diálogos partilhados.

À minha “cãopanheira”, Lilly, pela fiel companhia nas manhãs, nas tardes, nas noites, nas madrugadas, nas intermináveis horas de leitura e escrita desta tese.

A todos meus amigos e amigas que torceram por mim para que eu concluísse com êxito este desafio. Apesar da ausência de nomes aqui, guardo cada um de vocês no meu coração.

A todos os professores do Programa, por ensinarem muito mais que teorias, mas por inspirarem a nós alunos a paixão pela docência.

Às professoras Profa. Dra. Assunção Aparecida Laia Cristóvão e Dra. Renata Coelho Marchezan pelos importantes apontamentos e sugestões no Exame de Qualificação.

Aos membros da Banca Examinadora, por prestigiarem este trabalho com suas leituras e com suas valiosas contribuições.

A todos os integrantes do grupo de pesquisa Slovo, pelas inúmeras reflexões e discussões que proporcionaram.

À FATEC JAHU, pela concessão do afastamento parcial de minhas aulas para que eu pudesse me dedicar aos estudos. Nunca aprendi tanto.

À UNESP, por tudo o que ela me possibilitou, pela oportunidade de realizar o doutorado.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, pela dedicação e seriedade.

Um especial e profundo agradecimento à minha querida e estimada orientadora, Profa. Dra. Marina Célia Mendonça, pela acolhida, pelas conversas, pelos conselhos, pelas pacientes leituras e por todo carinho e atenção dedicada durante este tempo de estudo. Mais que orientadora, foi também amiga e companheira. Pessoa que jamais esquecerei!

Finalizando... o meu muito obrigada a todos que contribuíram, de alguma forma, comigo nesta longa e sinuosa caminhada. Através de um modo bakhtiniano de dizer, serei os reflexos e as refrações de cada um de vocês e, numa atitude responsiva ativa, estando em diálogos com seus valores e exemplos, ecoarei sempre vozes da mais eterna gratidão.

## VERDADE

*“A porta da verdade estava aberta,  
mas só deixava passar  
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a verdade,  
porque a meia pessoa que entrava  
só trazia o perfil de meia verdade.  
E sua segunda metade  
voltava igualmente com meio perfil.  
E os dois meios perfis não coincidiam.*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.  
Chegaram a um lugar luminoso  
onde a verdade esplendia seus fogos.  
Era dividida em metades,  
diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente bela.  
Mas carecia optar. Cada um optou conforme  
seu capricho, sua ilusão, sua miopia”.*

(ANDRADE, 2015, p. 29)



## RESUMO

---

Este trabalho pretende observar como se dão as negociações de sentidos presentes em videoaulas de escrita/redação científica na internet. Tendo como *corpus* videoaulas inseridas no *YouTube*, especificamente os cursos “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” e “Método Lógico para Redação Científica”, busca investigar como se constitui este tipo de gênero digital com a ascensão da Web 2.0 e a promoção de diferentes possibilidades de interação em ambiente virtual. Tendo como ancoragem teórico-metodológica a produção epistemológica do Círculo de Bakhtin, objetiva perceber como as videoaulas dialogam, em seus enunciados concretos (verbais e não verbais), com os traços de um fazer instrutivo-educacional, pertencente à esfera didático-pedagógica, bem como com o caráter mercadológico, sobreposto a uma esfera midiático-comercial, dos enunciados materializados nas aulas. No diálogo com as diferentes esferas de atividade, também tenciona verificar como a formalização do fazer científico presente nas aulas passa a nortear até a forma de composição e organização das videoaulas ao se ensinar escrever/redigir cientificamente. Para isso, procurou-se compreender o discurso científico instaurado e difundido no erigir da ciência moderna como modo de situar, dialogicamente, o projeto de dizer dos enunciadores das videoaulas analisadas. Partiu-se do conceito de gêneros discursivos, com o intuito de mostrar como os gêneros sofrem alterações em decorrência do momento histórico no qual estão inseridos. Estudar o gênero videoaula youtubiana como uma atualização do gênero aula, bem como da própria videoaula, foi uma maneira de compreender como o gênero se atualiza em razão das esferas e do *mídium* (suporte) nos quais ele se engendra. A escolha deste gênero também levou o trabalho a uma discussão sobre os modos de letrar-se cientificamente. Adquirir o conhecimento da escrita, tendo, neste caso, a escrita/redação científica, apreendida em ambiente web, por meio de videoaulas inseridas na internet, dotadas de materialidades “áudio-verbo-visuais”, é, por exemplo, uma nova forma de letramento na atualidade, através de um tipo de Ensino Informal a Distância (ElaD), pautado em tecnologias digitais. Com a função de promover a discussão sobre a constituição do gênero videoaula youtubiana de escrita/redação científica, este trabalho analisou a produção de sentidos de tais aulas a partir da sua verbo-visualidade, da sua forma composicional, da caracterização do *ethos* dos seus enunciadores (“professores-apresentadores”), da importância atribuída ao seu *mídium*, tendo em vista seu cronotopo e suas formas de circulação. A reflexão sobre as vozes da ciência presentes no projeto discursivo de tais videoaulas finaliza este trabalho com o objetivo de demonstrar como essas aulas ecoam e silenciam valores científicos construídos ideologicamente na sociedade.

**Palavras-chave:** videoaulas youtubianas; escrita/redação científica; Círculo de Bakhtin; gêneros discursivos; esferas de atividade.

## ABSTRACT

---

This research intends to observe how meaning negotiations happen in scientific writing/essay video lessons on the internet. Having as *corpus* video lessons embedded on YouTube, specifically the courses "Scientific Writing: Production of High Impact Articles" and "Logical Method for Scientific Writing", it endeavours to investigate how this type of digital genre is constituted with the rise of Web 2.0 and the promotion of different possibilities of interaction in a virtual environment. Adopting the epistemological production of the Circle of Bakhtin as theoretical and methodological anchoring, it aims to apprehend how the video lessons dialogue, in their concrete statements (verbal and nonverbal), with the traces of an instructive and educational making, belonging to the didactic and pedagogical field, as well as the marketing character, superimposed on a media-business sphere, of the materialized statements in the classes. In dialogue with the different realms of activity, it also intends to verify how the formalization of the scientific making existent in the classes starts to guide even the form of the composition and organization of video lessons when teaching how to write/compose scientifically. To this end, it was sought to understand the scientific discourse established and widespread in the erection of modern science as a mode of placing, dialogically, the enunciators' saying project of the analyzed video lessons. The starting point was the concept of discursive genres, in order to show how the genders are altered as a result of the historical moment in which they live. Studying the youtubian video lesson gender as an updating of the lesson gender, in addition to the video lesson itself, was a way to understand how gender is updated due to the spheres and medium (support) in which it engenders. The choice of this genre also led the research to a discussion on manners of becoming literate scientifically. Acquiring knowledge of writing, having, in this case, the scientific writing/essay, withdrawn in a web environment, using video lessons embedded on the internet, provided with "audio-verb-visual" materialities, is, for example, a new form of literacy today, through a kind of Distance Informal Learning (EIaD) based on digital technologies. With the function of promoting the discussion on the constitution of the youtubian video lesson genre of scientific writing/essay, this study analyzed the production of meanings of such classes from their verb-visuality, their compositional form, the characterization of the ethos of their enunciators ("teacher presenters"), the importance attributed to their medium, considering their chronotope and their forms of movement. The reflection on the science voices present in the discursive project of such video lessons finishes this research with the purpose of demonstrating how these classes echo and silence scientific values ideologically constructed in society.

**Keywords:** youtubian video lessons; scientific writing/essay; Circle of Bakhtin; discursive genre; spheres of activity.

## LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b>	Tipos de videoaulas difundidas na internet.....	192
<b>Figura 2</b>	Apresentação do curso Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto.....	205
<b>Figura 3</b>	<i>Layout</i> inicial das videoaulas de Escrita Científica .....	207
<b>Figura 4</b>	<i>Layout</i> da ementa do curso de Escrita Científica.....	208
<b>Figura 5</b>	Término das videoaulas de Escrita Científica.....	211
<b>Figura 6</b>	Cenário das videoaulas de Escrita Científica.....	213
<b>Figura 7</b>	<i>Layout</i> inicial das videoaulas de Redação Científica.....	217
<b>Figura 8</b>	Textos representativos das videoaulas de Redação Científica .....	219
<b>Figura 9</b>	Apresentação do curso Método Lógico para Redação Científica .....	220
<b>Figura 10</b>	Término das videoaulas de Redação Científica .....	223
<b>Figura 11</b>	Disposição dos elementos nas videoaulas de Escrita Científica.....	245
<b>Figura 12</b>	Disposição dos elementos nas videoaulas de Redação Científica .....	247
<b>Figura 13</b>	Contrapalavras nas videoaulas de Escrita Científica .....	262
<b>Figura 14</b>	Contrapalavras nas videoaulas de Redação Científica.....	263
<b>Figura 15</b>	A objetividade linguística do artigo científico através de videoaulas de Escrita e Redação Científica.....	289
<b>Figura 16</b>	Videoaula de Escrita Científica produzida em inglês .....	294
<b>Figura 17</b>	Contrapalavras de destinatários-outros .....	295
<b>Figura 18</b>	Contrapalavras de destinatários presumidos .....	295
<b>Figura 19</b>	Dúvidas sobre a Redação Científica através de videoaulas na internet .....	298
<b>Figura 20</b>	Outras contrapalavras.....	299
<b>Figura 21</b>	Construção composicional das videoaulas de Escrita Científica.....	307
<b>Figura 22</b>	Construção composicional das videoaulas de Redação Científica .....	307
<b>Figura 23</b>	Figuração da abstração nas videoaulas de Escrita Científica.....	310
<b>Figura 24</b>	<i>Abstract</i> verbo-visual .....	312
<b>Figura 25</b>	Figuração da abstração nas videoaulas de Redação Científica .....	313
<b>Figura 26</b>	O inglês nas videoaulas de Escrita Científica .....	319

## LISTA DE QUADROS

---

<b>Quadro 1</b>	Tipos de e-aula .....	121
<b>Quadro 2</b>	Sugestão de classificação dos vídeos (e videoaulas) selecionados sobre escrita/redação acadêmica .....	178
<b>Quadro 3</b>	Sugestão de classificação dos vídeos (e videoaulas) selecionados sobre escrita/redação científica .....	191

## SUMÁRIO

---

INTRODUÇÃO .....	15
1 DISCUSSÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DAS VIDEOAULAS NA INTERNET .....	27
1.1 A importância de conceitos bakhtinianos na análise das videoaulas de escrita/redação científica.....	28
1.1.1 Diálogo .....	29
1.1.2 Cronotopo.....	34
1.1.3 Gêneros do Discurso e Esferas de Atividade.....	36
1.1.4 Enunciado.....	42
1.1.5 Ideologia .....	49
1.2 Conceitos emprestados: a importância do <i>ethos</i> e do <i>mídium</i> na análise das videoaulas de escrita/redação científica.....	56
1.2.1 <i>Ethos</i> .....	56
1.2.2 <i>Mídium</i> .....	64
1.3 Apontamentos dialógicos .....	68
2 TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA NOVA CONSTRUÇÃO DO SABER .....	71
2.1 Pierre Lévy: contribuições teóricas para o estudo da internet.....	74
2.1.1 A Inteligência Coletiva: definindo conceitos .....	78
2.2 A (R)evolução da Internet: as Eras da Web.....	81
2.2.1 A Web 2.0 como espaço disseminador das videoaulas .....	82
2.2.2 Origens e desdobramentos da Web 2.0.....	84
2.2.3 “Cultura participativa” e a <i>Read/Write Web</i> .....	87
2.3 O <i>YouTube</i> como ferramenta de aprendizagem e de divulgação .....	88
2.3.1 <i>YouTube</i> como <i>site</i> de “cultura participativa” .....	91
2.3.2 Singularidades do <i>YouTube</i> .....	93
2.4 Um olhar ideológico no estudo das videoaulas youtubianas de escrita/redação científica.....	97
2.5 Construtivismo tecnológico e as ressignificações da tecnologia: a passagem da aula para videoaula.....	100
2.6 Dialogando com Chartier sobre as novas formas de leitura na internet.....	102
2.7 Novas práticas leitoras: o caso das videoaulas youtubianas.....	108

<b>3 PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS DO GÊNERO VIDEOAULA .....</b>	<b>118</b>
3.1 Variedades do gênero “aula” em ambiente web .....	118
3.2 Caracterização de uma videoaula .....	122
3.2.1 Formas composicionais de uma videoaula youtubiana institucional.....	126
3.3 Reverberações do gênero aula: aulas presenciais x videoaulas de EaD x videoaulas de “ElaD” .....	128
<b>4 NOVAS FORMAS DE LETRAMENTOS EM AMBIENTE WEB.....</b>	<b>133</b>
4.1 O que é letramento .....	134
4.2 Letramento acadêmico .....	137
4.3 Letramento digital: uma nova dinâmica no ensino-aprendizagem .....	142
4.4 “Letramento digital-acadêmico” em materialidades “áudio-verbo-visuais” .....	147
<b>5 VOZES DA CIÊNCIA .....</b>	<b>151</b>
5.1 Caracterização da ciência moderna.....	152
5.2 As influências filosóficas na constituição do fazer científico .....	153
5.3 O fazer científico sob o olhar das Ciências Humanas .....	156
5.4 Diálogos entre as Ciências: limites e aproximações.....	158
5.5 Bakhtin e as Ciências Humanas .....	161
5.6 As vozes silenciadas da escrita/redação acadêmica .....	167
5.7 O silenciamento das Ciências Humanas nas videoaulas de escrita/redação científica .....	170
<b>6 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA .....</b>	<b>174</b>
6.1 Delimitação do <i>corpus</i> .....	174
6.2 Caracterização das videoaulas sobre escrita/redação científica.....	194
6.2.1 Curso de Escrita Científica.....	195
6.2.2 Curso de Redação Científica .....	195
6.2.3 Considerações youtubianas no divulgar das videoaulas .....	196
6.3 Diálogos do cotejar .....	196
6.4 Peculiaridades da metodologia em estudos bakhtinianos.....	197
<b>7 NEGOCIAR SENTIDOS: ANÁLISE DAS MATERIALIDADES COMPOSICIONAIS NAS VIDEOAULAS DE ESCRITA/REDAÇÃO CIENTÍFICA.....</b>	<b>202</b>
7.1 Negociações de sentidos depreendidas da verbo-visualidade na constituição das videoaulas youtubianas de escrita/redação científica.....	203

7.1.1 Análise das videoaulas em sua constituição multimodal: um estudo do verbo-visual do “Curso de Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” .....	205
7.1.2 Análise das videoaulas em sua constituição multimodal: um estudo do verbo-visual do curso “Método Lógico para Redação Científica” .....	217
7.2 O gênero em sua forma composicional .....	226
7.3 O “eu-professor”, o “eu-professor-apresentador”: configurações do estilo de um <i>ethos</i> discursivo .....	236
7.4 Os eu(s)-outro(s), o(s) outro(s)-eu(s): um diálogo de enunciadores-destinatários....	250
7.5 A importância do <i>mídiu</i> m como forma de circulação .....	257
7.6 A importância do <i>mídiu</i> m numa relação cronotópica .....	267
<b>8 AS VOZES DA CIÊNCIA NO GÊNERO VIDEOAULA DE ESCRITA/REDAÇÃO CIENTÍFICA: UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA .....</b>	<b>271</b>
8.1 O discurso acadêmico-científico: o ato de se escrever/redigir acadêmico-cientificamente .....	281
8.1.1 A imposição do gênero artigo científico na esfera científica.....	286
8.2 Um silenciar e despertar de vozes no discurso científico .....	291
8.3 O estilo atravessado pelo tema .....	304
8.4 Uma forma de estilizar: o uso do inglês na internacionalização de conteúdos .....	316
ÚLTIMAS PALAVRAS.....	322
REFERÊNCIAS .....	330

## INTRODUÇÃO

---

Como os processos virtuais, propiciados pelo meio digital, operacionalizam forças que se atualizam, se ressignificam e se sintetizam em mudanças nos sistemas de ensino-aprendizagem no mundo contemporâneo, intercambiando-se, assim, em novos espaços e artefatos educacionais, comerciais e comunicacionais, vemos como as videoaulas, ao se situarem agora na internet, podem ser compostas de variadas materialidades, possibilitando a confluência de diferentes esferas da atividade humana ligadas pelo uso da linguagem. Uma vez que o caráter e as formas das linguagens, consoante Bakhtin e seu Círculo, são intensamente multiformes, bem como as esferas que os sustentam, apropriamo-nos da teoria dialógica do discurso com o objetivo de perceber como o ciberespaço, em específico as videoaulas de escrita/redação científica inseridas no *YouTube*, está povoado por uma multiplicidade de linguagens, vozes e ideologias, as quais participam da construção de sentidos deste atual gênero digital.

As construções, interações e recriações presentes neste gênero virtual contemporâneo comportam um encontro de inúmeras vozes que mantêm relações de controle, compreensão, negociação com novas formas<sup>1</sup> de ensino-aprendizagem, as quais visam não apenas à disseminação de conteúdos, mas a finalidades outras (comerciais, promocionais, etc.). Nesse entre meio de vozes, desejamos escutar aquelas que habitam as videoaulas de escrita/redação científica inseridas na internet como um modo de compreendê-las ou questioná-las, a fim de explicar como se dá a produção de sentidos de tais enunciados (videoaulas) concebidos através de uma corrente de elos que se perfaz entre as vozes históricas – sociais e imediatas – e sob o caráter responsivo da linguagem.

Quando nas linguagens, nos jargões e estilos, ouvem-se as vozes, todos eles deixam de ser um meio potencial de expressão para tornar-se uma expressão atualizada, realizada; a voz penetrou neles, apoderou-se deles. Compete-lhes desempenhar um papel único e irreproduzível na comunicação verbal (criadora) (BAKHTIN, 1997, p. 349).

Foi pensando no gênero videoaula que observamos como o conceito de aula, em decorrência das inúmeras inovações tecnológicas existentes no mundo atual, vem sofrendo

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, ressaltamos que, apesar de o advento da internet contribuir para a instauração de diferentes práticas e modos de agir virtualmente, a questão da novidade e da inovação não pode acontecer à revelia da história e da memória, afinal, as aulas em ambiente web foram também alimentadas por gêneros anteriores, de modo a não serem criadas pelo ineditismo, mas sim ressignificadas.



distintas alterações no decorrer do tempo, de maneira a possibilitar novos modos informais<sup>2</sup> de aprendizagem e de divulgação de conteúdos. Em razão desse fenômeno, o que pretendemos com o trabalho é, tendo este como ancoragem teórico-metodológica a produção epistemológica do Círculo de Bakhtin, adentrar neste universo web-audiovisual, com o intuito de compreender como se constituem as videoaulas de escrita/redação científica, tendo em vista a ascensão da Web 2.0, propiciando fartas possibilidades de interação<sup>3</sup> em ambiente virtual. É preciso deixar claro que, em nossa percepção, as videoaulas não propiciam um uso de linguagem mais interativo – já que, na perspectiva bakhtiniana, todo uso da linguagem realiza-se sob o signo da interação –, mas propiciam modos diferentes de interação verbal.

Como forma de detalhar o percurso de trabalho realizado até aqui, traçaremos, a partir de agora, as motivações engendradas em nós pesquisadores para o desenvolvimento deste trabalho, para, logo em seguida, pormenorizar nossas questões de pesquisa, bem como nossos objetivos, ressaltando os motivos pelos quais adotamos a teoria mencionada. Para finalizar, descrevemos a composição das seções como forma de organizar os assuntos abordados em cada capítulo.

Um dos motivos da escolha deste *corpus* foi em razão de nossa trajetória acadêmica e profissional. A graduação em Letras permitiu-nos um olhar mais apurado sobre os modos de produção de sentidos através da linguagem. Observar seus mistérios, a partir da perspectiva bakhtiniana, fez-nos atentar, ainda mais, para a constituição dos discursos marcada pela dialogicidade como possibilidade de negociar sentidos através do diálogo entre os gêneros e as esferas sociodiscursivas. Fez-nos, assim, perceber a responsabilidade e responsividade presente nas relações dialógicas no ecoar de inúmeras vozes depreendidas em distintas situações da vida, sejam elas sociais, educativas e/ou comerciais.

A partir do mestrado em Comunicação, pudemos ter um conhecimento um pouco mais aguçado sobre as especificidades dos meios comunicacionais, os efeitos de sentido por eles produzidos, bem como sobre a influência das novas tecnologias ao proporcionarem,

---

<sup>2</sup> A informalidade de que tratamos aqui se refere aos modos não formais de aquisição do conhecimento (tendo em vista o caráter de aula) através, por exemplo, do acesso a conteúdos, antes restritos ao ambiente acadêmico, mas, atualmente, com a possibilidade de difusão por meio de vídeos no *YouTube*.

<sup>3</sup> O termo interação merece um destaque em nosso trabalho uma vez que será retratado segundo as diretrizes da teoria bakhtiniana, que o entende como um evento dinâmico no qual se colocam em jogo posições axiológicas. É visto como um instante em que entram em confronto os valores sociais dos indivíduos. Bakhtin/Voloshinov (2006) vincula, assim, as interações verbais às interações sociais mais amplas, relacionando o termo interação à noção não apenas atrelada a situações face a face, mas também a outras situações enunciativas, aos gêneros discursivos, aos processos dialógicos, etc. Vale a pena destacar que, nesta perspectiva, todo evento de linguagem é interativo.

atualmente, novas práticas de letramento. Pautando-nos nisso, resolvemos estabelecer uma ponte entre escrita e internet, com o intuito de analisarmos o discurso da escrita acadêmica<sup>4</sup> na internet, de forma a observarmos como se construía a imagem de tais discursos nesse espaço. Todavia, muito abrangente era a ideia, uma vez que tal ação podia remeter a inúmeras situações justamente em razão dos diferentes gêneros discursivos presentes em ambiente web; logo, podíamos nos deter, por exemplo: na escrita acadêmica disseminada através de redes sociais; no uso de *blogs*, *vlogs*, *sites* informativos, periódicos científicos, etc. como forma de veiculação de conteúdos acadêmicos/científicos relacionados às práticas de escrita na academia.

Muitas eram as opções, então buscamos nos ater nas dificuldades encontradas por nossos alunos (alunos de graduação em uma Faculdade de Tecnologia) em produzir seus trabalhos acadêmicos. O manuseio da escrita acadêmica/científica representava um percalço para estes estudantes do ensino superior, devido às suas características peculiares serem tão distantes do universo escolar do ensino básico. Pudemos então notar que muitos deles não estavam preparados para se apropriarem dessa linguagem, em razão do aspecto rigoroso, normativo e formal com que ela é apresentada nos manuais de metodologia e estilística. Como grande parte deles tinha sua experiência de escrita restrita a textos menos formais, estando, de certa forma, desapegados da realidade acadêmica/científica, a dificuldade em apropriar-se dela se fazia constante.

Porém, um fato nos chamou atenção. Estando-nos inseridos em um contexto de convívio intenso com as tecnologias da comunicação e informação, as quais vêm gerando mudanças nos processos de comunicação e produção de conhecimentos, muitos deles estendiam suas práticas tecnológicas (utilizadas no seu meio laboral e de entretenimento) como um modo de auxílio em suas dificuldades acadêmicas. Passavam a apropriar-se de vídeos e recursos audiovisuais, em *sites* na internet, como forma de sanar dúvidas com relação aos conteúdos ministrados na academia. Encontraram uma forma de complementação dos estudos proporcionada, cotidianamente, pelo intenso desenvolvimento tecnológico. Entre os *sites* acessados, encontrava-se o *YouTube*.

---

<sup>4</sup> Apesar de nossa pesquisa ter se dado a partir do estudo de videoaulas de escrita/redação científica, salientamos que a adjetivação “acadêmica” aqui utilizada tem como objetivo caracterizar o tipo de escrita/redação que pensávamos abordar no início deste trabalho. Entretanto, foi o cotejamento do nosso *corpus* que nos levou a alterar tal adjetivação para o termo “científica”.

Podemos dizer que, dentre os *sites* de compartilhamento de vídeos gratuitos, o *YouTube*, além de ser o *site* que mais se destacava entre eles, merece, aqui, um destaque especial por posicionar-se como o *site* mais acessado nesta categoria, devido à infinidade de vídeos nele presentes. Nele, as videoaulas ganharam grande visibilidade, uma vez que, além de serem produzidas e acessadas por qualquer indivíduo usuário da internet, configuram-se também como um tipo de aprendizagem informal, pautado em tecnologias digitais que, por fazerem uso de imagens e sons, por exemplo, proporcionam um letramento diferente daquele baseado apenas na leitura verbal de textos inseridos em *sites* na internet. Somados a isso, vale destacar também que, além de distintos vídeos acadêmicos, aqueles que se referem à modalidade escrita (ou seja, ao modo de composição da escrita/redação de textos acadêmicos/científicos) são sempre compartilhados em redes sociais, visto a necessidade e a preocupação em se saber sobre este modo de composição textual.

Considere-se ainda que tivemos um convite pela instituição de ensino em que trabalhamos para participarmos de um curso de capacitação de Ensino a Distância (EaD), cujo objetivo era nos habilitar para a tutoria on-line de disciplinas em cursos de graduação a distância. Dessa forma, pudemos nos deparar, em nossa instrução, com inúmeras videoaulas produzidas para a divulgação das informações do curso a ser ministrado. Assim, interessamos ainda mais por elas em razão do nosso contato com este tipo de aula – presente em um curso de EaD –, bem como devido à nossa procura por tais aulas em *sites* de vídeos gratuitos, tendo, nesta pesquisa, o uso do *YouTube* ao promover videoaulas em ambientes informais de aprendizagem.

Explicado o percurso pelo qual este passou a ser nosso *corpus* de pesquisa, apenas gostaríamos de salientar que foi através da observação de inúmeros vídeos presentes no *site* do *YouTube* sobre a temática da escrita/redação acadêmica/científica (ver capítulo metodológico desta pesquisa – capítulo 6) que chegamos à análise das videoaulas “Escrita Científica: Artigos de Alto Impacto”, ministradas pelo professor Valtencir Zucolotto, do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP) – contemplando 42 videoaulas – e o “Curso Lógico para Redação Científica”, ministrado pelo professor Gilson Volpato, pesquisador na área de fisiologia e comportamento de peixes da Universidade Estadual

Paulista (UNESP) – totalizando oito videoaulas, mais uma aula de abertura – sendo ambos os cursos divulgados pelo *site* do *YouTube*<sup>5</sup>.

Foi em razão dos termos “escrita” e “redação”, atribuídos na denominação das videoaulas ministradas, que nos reportamos à notação “escrita/redação” como forma de contemplarmos as duas variações mencionadas na composição das aulas sobre o ato de escrever/redigir cientificamente. Cabe também aqui ressaltar que o atributo “científico” foi adotado em detrimento da adjetivação “acadêmica”, uma vez que o cotejar dos vídeos no *site* youtubiano nos levou à adoção dessa vertente lexical (a razão por ser essa opção será relatada também no capítulo metodológico, no qual mostramos a distinção entre os termos posta na seleção dos próprios vídeos). Através das pistas propiciadas pelo nosso próprio cotejamento, pudemos observar possíveis diferenças entre tais adjetivações no que tange à composição das videoaulas analisadas.

Apesar de os cursos acima referidos contarem com um número significativo de videoaulas, a pesquisa não é de ordem quantitativa, posto que a abrangência do *corpus* nos interessa somente, em um primeiro momento, para estabelecermos uma aproximação com nosso objeto de pesquisa, de maneira a deprendermos dele possíveis regularidades enunciativas no que tange a seus aspectos composicionais, estilísticos e temáticos. Em razão da extensão do próprio trabalho, nem todas as videoaulas foram, com efeito, analisadas. Ressaltamos que as videoaulas destacadas nas análises não foram aleatoriamente escolhidas, mas tiveram como objetivo contextualizar nossos questionamentos de pesquisa de modo a traçarmos diálogos com eles, com a preocupação de respondê-los, concordando com hipóteses assumidas ou mesmo refutando-as. Sendo assim, nesta investigação, concebemos um caráter qualitativo à pesquisa, uma vez que este permite que o pesquisador observe os fatos em busca de uma compreensão responsiva do contexto da situação.

Diante de tais considerações, buscamos então perceber se as videoaulas inseridas em ambiente digital, mais precisamente no *YouTube*, se constituem de uma maneira diferente das convencionais, como as em VHS ou DVD, por exemplo. Em busca de tal resposta, fomos convocados a tecer nosso principal questionamento sobre esta materialidade: Diante das novas formas de circulação dos gêneros, tendo em vista o ciberespaço, podemos conceber as

---

<sup>5</sup> Para auxiliar nossas análises, disponibilizamos, ao final deste trabalho, uma cópia em DVD das videoaulas pertencentes aos cursos selecionados, extraídas do *site* do *YouTube*.

videoaulas de escrita/redação científica veiculadas no *YouTube* como um “novo gênero” da contemporaneidade, de modo a denominá-las como videoaulas youtubianas?

Partindo dessa inquietação, fomos levados a observar quais as negociações de sentidos presentes neste tipo de gênero digital, com o intuito de verificarmos suas esferas de atividade, bem como suas características composicionais, estilísticas e temáticas. Desejosos por percebermos as características deste suposto “novo gênero”, buscamos compreender, responsivamente, os sentidos dele apreendidos, atentando-nos para algumas questões importantes.

Atinente às esferas de atividade, desejamos compreender como este gênero (se pudermos assumir que se trata de um “novo gênero”) se constitui neste ambiente digital, quais as possíveis esferas de atividade que ele abarca, assim como se tais esferas condicionam a produção das videoaulas, direcionando seu modo de constituir-se.

No que tange às suas formas de composição, verificamos como se dá a forma composicional deste gênero uma vez estando inserido em *sites* de compartilhamento de vídeos como o *YouTube*. Para isso, objetivamos analisar de que modo se configura o *ethos* dos professores destas videoaulas a partir da inclusão deste gênero no ciberespaço; se o *mídiun* (suporte) desencadeia um papel importante na divulgação de videoaulas na internet, assim como se o próprio cronotopo de tais aulas interfere na caracterização desse novo tempo-espaço.

Referindo-nos às suas características estilísticas, tencionamos perceber de que modo se configura o *ethos* dos professores destas videoaulas a partir da inclusão deste gênero no ciberespaço, assim como se a formalização do “fazer científico”, presente em tais aulas, direciona os aspectos composicionais das videoaulas estudadas. Nesse sentido, buscamos verificar se o estilo de tais videoaulas de escrita/redação científica se associa ao seu conteúdo temático.

Aludindo às questões referentes ao tema de tais aulas em vídeo, uma vez que nosso *corpus* de pesquisa se constitui por videoaulas de escrita/redação científica, temos como foco investigar como são percebidas as vozes da ciência neste gênero.

Assim, em face de tais questionamentos, ao assumirmos nosso papel como pesquisadores, leitores e espectadores de tais videoaulas, construímos algumas hipóteses. Vejamo-las.

Uma hipótese construída, a partir de uma primeira abordagem do *corpus*, é que a formatação de tais aulas ao dialogar, em seus enunciados concretos (verbais e não verbais), com os traços de um fazer instrutivo-educacional, concernente à esfera didático-pedagógica, bem como com o caráter mercadológico, sobreposto a uma esfera midiático-comercial, dos enunciados materializados nas aulas, os quais têm como alvo a venda de determinado produto (livros) ou serviços (aulas, cursos e palestras), promove a criação de um novo gênero discursivo atrelado a esse ambiente virtual: as videoaulas youtubianas.

Se este caráter comercial perpassa a construção de tais aulas, as quais além de ensinar também se propõem a vender, desejamos compreender se a temática abordada nessas videoaulas, ou seja, a escrita/redação científica, interfere na construção composicional e no estilo de tais aulas. Para isso, percorremos diversas temáticas advindas desse assunto, desde o próprio modo como tais videoaulas se compõem até as “vozes científicas” por elas trazidas.

Com a intenção de amparar nossa pesquisa, em busca de refutar ou comprovar nossa hipótese apresentada, faz-se necessário também frisar a relevância dos aspectos que envolvem tais aulas no ciberespaço, mais precisamente no *site* de compartilhamento de vídeos do *YouTube*, já que esta funciona como um meio tecnológico para o objeto desta nossa investigação. Levamos, pois, em consideração que este meio de comunicação não serve somente para o entretenimento, mas também como instrumento para distintas atividades educacionais, comerciais, etc., possibilitando variadas formas de leitura, através, por exemplo, de “*hiperlinks* entre vídeos<sup>6</sup>”. Na era da informação, tais videoaulas contribuem para a crescente ausência da difusão do aprendizado linear, uma vez que estas permitem diferentes formas de construção do conhecimento através de percursos variados.

É em razão dessas distintas formas de interatividade e dialogicidade propiciadas pelas novas tecnologias que ressaltamos que a escolha pela teoria dialógica do discurso justifica-se devido ao fato de que toda ação humana procede de uma interação e, acima de tudo, de uma intenção discursiva do sujeito (indivíduo) materializada fundamentalmente na escolha de um certo gênero do discurso. Afinal, é na inter-relação, ou seja, nas relações dialógicas, que buscamos compreender a constituição desse possível gênero “videoaula youtubiana de escrita/redação científica”, tendo em vista as possíveis esferas às quais ele se conecta.

---

<sup>6</sup> Denominamos como “*hiperlinks* entre vídeos” os instantâneos direcionamentos dados aos vídeos no *YouTube* como forma de promover diferentes diálogos entre os vídeos selecionados durante uma determinada busca de pesquisa. Como se trata de um ensino informal, a presença de tais *hiperlinks* possibilita o suscitar de distintas possibilidades de leitura no elencar dos vídeos pelo referido *site*. Como esclarecimento, a reflexão completa sobre esta temática se encontra no sétimo capítulo desta tese, no item 7.5.

A hipótese de se estudar o gênero videoaula youtubiana como uma atualização do gênero videoaula é uma maneira de compreendermos se o gênero se atualiza em razão das esferas e do *mídiu*<sup>7</sup> (suporte) nos quais ele se engendra. Segundo essa nossa hipótese, uma videoaula em VHS ou DVD (como já dissemos anteriormente) é diferente de uma videoaula de Ensino a Distância (EaD), que é diferente de uma videoaula inserida no *YouTube*. Apesar de todas serem constituintes do gênero videoaula, suas especificidades proporcionam possibilidades outras de interpretação e produção discursiva. É por esse motivo que, no percorrer desta tese, utilizamos a expressão “novo gênero” não com o intuito de distanciarmos as videoaulas “ditas youtubianas” das videoaulas “ditas tradicionais”, uma vez que ambas apresentam muitas características similares, mas com o objetivo de compreendermos se o *site* em que elas aparecem (sua forma de circulação) pode conferir-lhes finalidades específicas, materializadas na construção de sua forma composicional, de seu conteúdo temático, bem como de seu estilo.

Para finalizar tais considerações, cabe aqui destacar que esta tese, inicialmente, tinha como ponto fulcral discussões acerca do letramento, em razão das temáticas das videoaulas analisadas pautarem-se na difusão da escrita/redação científica no *site* do *YouTube*. Entretanto, depois que tivemos contato com o espaço em que tais aulas eram difundidas, bem como com as videoaulas ali presentes, percebemos o quanto as questões relativas ao gênero do discurso eram importantes nesta pesquisa. Foi através do deslocamento desse olhar que nos propusemos a refletir sobre como este gênero, videoaula de escrita/redação científica situada neste lugar, o *YouTube*, poderia adquirir singulares formas de sentido ao conectar-se com distintas esferas de atividade. Contudo, apesar desse novo direcionamento dado à pesquisa, o qual confere ao gênero o principal ponto de partida para nossas análises, não poderíamos deixar de trazer à tona reflexões sobre o letramento, afinal, o gênero escolhido materializa essa discussão sobre os modos de letrar-se cientificamente.

Com o objetivo de facilitar o percurso de leitura deste trabalho, passaremos, agora, para sua parte estrutural. Esta tese está dividida em oito capítulos, os quais procuram auxiliar-se mutuamente como mostra de integrar as informações aqui contidas e de tecer os diálogos necessários para que a junção de todas suas partes resulte em uma frutífera compreensão de seu todo.

---

<sup>7</sup> O conceito de *mídiu* será trabalhado a partir de Maingueneau (2013) para discutir como as videoaulas adquirem distintas finalidades ao serem produzidas com a intenção de serem divulgadas na internet.

No primeiro capítulo, denominado “DISCUSSÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DAS VIDEOAULAS NA INTERNET”, buscamos, através de conceitos, como “diálogo”, “cronotopo”, “gêneros do discurso e esferas de atividade”, “enunciado”, “ideologia” – advindos da teoria do Círculo de Bakhtin<sup>8</sup> (1926 [s.d], 1997, 1998, 2005, 2006, 2012) –, *ethos*” e “*mídiium*” – emprestados da teoria de Maingueneau (1995, 1997, 2005, 2008, 2013) –, orientar o desenvolvimento de nossas análises, cujo eixo norteador é tecido através do estudo deste possível gênero, denominado videoaula youtubiana, ao promover, por meio de um Ensino Informal a Distância<sup>9</sup> (“EIaD”), aulas sobre escrita/redação científica.

Já no segundo capítulo, sob o título “TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA NOVA CONSTRUÇÃO DO SABER”, discutimos conceitos importantes para o campo das tecnologias digitais de maneira a traçar possíveis contribuições sobre o estudo da internet. Sem, no entanto, debruçarmo-nos em uma análise comunicacional, mas apenas tendo como foco retratar este ambiente digital, como modo de contextualizar o espaço no qual as videoaulas youtubianas estão inseridas, buscamos, através de autores<sup>10</sup> como Lévy (1996, 1997, 1998a, 1998b, 1999), Primo (2006), Jenkins (2009) e Burgess e Green (2012) definir conceitos como “cibercultura”, “ciberespaço”, “inteligência coletiva”, “cultura participativa”, etc., bem como as Eras da Web, tendo como ênfase a Web 2.0, época essa em que as videoaulas surgiram na internet. Somadas a tais conceitos, ainda neste “capítulo tecnológico”, descrevemos as origens e especificidades do *YouTube* para, em seguida, através de Chartier

---

<sup>8</sup> Para a pesquisa teórica, bem como para análise efetivamente das videoaulas, além das obras dos pensadores e filósofos da linguagem, os quais compunham o Círculo de Bakhtin, também recorremos a trabalhos de pesquisadores brasileiros na perspectiva bakhtiniana.

<sup>9</sup> Expressão denominada por nós para referir-se ao Ensino Informal a Distância (EIaD) através de videoaulas inseridas em *sites* de “cultura participativa”, cujo objetivo é a disseminação de informações de maneira informal, sem vínculos estritamente formais com a academia. Cabe assinalar que a expressão “cultura participativa”, a qual será explicada detalhadamente no segundo capítulo, é utilizada, geralmente, para descrever a aparente ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, os conteúdos gerados por usuários e os distintos tipos de alterações nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores. A disponibilidade das tecnologias da Web 2.0 permitiu o crescimento das “culturas participativas” fomentando a difusão de aulas informais a distância. Assim, compreendemos a expressão “cultura participativa” como uma forma proporcionada pelas novas tecnologias em que o usuário não apenas consome informações, mas as produz também. No entanto, tendo em vista a teoria na qual estamos imersos, os estudos bakhtinianos, não estamos retratando o usuário (o outro), mesmo antes do apogeu das novas tecnologias, como um ser passivo e inexpressível, uma vez que a compreensão e responsividade são partes inerentes da linguagem. Essa orientação para o outro - denominada de orientação social da comunicação discursiva – pressupõe que se leve em conta a interação sócio-hierárquica que permeia a relação entre os interlocutores. Logo, para apartar este sinônimo de passividade, utilizaremos as aspas sempre que tal conceito for mencionado.

<sup>10</sup> Ressaltamos que devido à brevidade desta seção, apenas elencamos os principais autores com os quais dialogamos para a reflexão deste trabalho. Contudo, isso não significa que os demais autores, cujos nomes não foram mencionados, deixem de ser importantes para o todo de nossa pesquisa. Esta observação é também aplicada para os demais capítulos a serem descritos na sequência desta introdução.



(1998, 2002) e Bakhtin e seu Círculo (já anteriormente especificado), refletirmos como tais práticas promovem novas formas de leitura em tela. Cremos que um capítulo destinado ao “contexto tecnológico” é de extrema importância para nossas análises, já que este configura o cronotopo (tempo-espço) em que as videoaulas inseridas na internet são disseminadas digitalmente.

Afunilando esta questão tecnológica, o terceiro capítulo, intitulado “PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS: DIALOGANDO COM A VIDEOAULA”, toma como foco a constituição do gênero “videoaula”, tendo como meta caracterizar suas principais características de maneira a diferenciá-lo de outros gêneros afins, bem como descrever possíveis particularidades das videoaulas inseridas em cursos de Ensino a Distância (EaD) e de Ensino Informal a Distância (ElaD). Apesar do escasso conteúdo produzido acerca deste gênero, buscamos ponderar nossas reflexões em dizeres de pesquisadores como Girão (2005), Gerbase (2006), Peters (2001), entre outros.

O quarto capítulo, intitulado “NOVAS FORMAS DE LETRAMENTOS EM AMBIENTE WEB”, tem por função trazer à tona uma reflexão sobre o conceito de letramento e suas especificidades (letramento acadêmico, letramento digital e “letramento digital-acadêmico” em materialidades “áudio-verbo-visuais”), uma vez que, por constituírem-se como uma versão atualizada e tecnológica de uma “aula tradicional”, as videoaulas por nós analisadas promovem, por meio de vídeos disponibilizados no *YouTube*, a veiculação de conhecimentos sobre a escrita/redação científica, assunto este tradicionalmente inserido em ambientes acadêmicos (universidades). É justamente por meio de tais atualizações que atualmente vemos o crescente uso dessa ferramenta como veículo informal de aprendizagem, assim como um recurso de divulgação comercial. Para a discussão sobre os tipos de letramentos apresentados, dialogamos com autores como Soares (1998, 2002, 2003), Fischer (2007, 2008, 2011), Dionísio (2007), Kleiman (1995, 2005, 2007), Lea e Street (1998, 2006), Lillis (1999), Buzatto (2001), bem como Brait (2012a, 2012b, 2013), a qual, ainda que não se atenha propriamente aos estudos sobre as práticas de letrar-se, contribui para a pesquisa com linguagem não verbal, que é o caso das videoaulas analisadas.

No quinto capítulo, denominado “AS VOZES DA CIÊNCIA”, trazemos algumas considerações acerca das concepções existentes da ciência, da sua origem e da sua evolução, para, finalmente, atermo-nos às questões relativas ao discurso acadêmico e científico. Para ressaltarmos a importância deste capítulo ao desenvolvimento do trabalho, cabe aqui dizer que

compreender o cenário científico, mais especificamente o discurso científico instaurado e difundido no erigir das sociedades modernas, é um modo de situarmos dialogicamente o projeto de dizer dos enunciadores das videoaulas analisadas. Para aludirmos a tais vozes científicas, proferidas ou silenciadas ao longo do tempo, trazemos para este trabalho dizeres como os de Chibeni (2013), Santos (1997, 2000, 2007) e Zambiasi (2006), por exemplo.

O capítulo sexto, definido como “PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA”, objetiva descrever, detalhadamente, sob a metodologia do cotejamento, proposto por Geraldi (2012), o modo como nosso *corpus* foi selecionado. Busca, assim, pormenorizar o percurso por nós traçado para se chegar à seleção das videoaulas sobre escrita/redação científica. Neste trajeto, tencionamos demonstrar que a seleção das videoaulas não foi concebida de maneira aleatória, mas foi determinada pelo próprio cotejar do *corpus*. Como forma de explicar também a metodologia adotada, ainda neste capítulo, abordamos, sucintamente, algumas questões concernentes à metodologia em Bakhtin através de uma perspectiva sociológica de análise, haja vista que a produção de qualquer enunciado deve ser concebida com a combinação de elementos vinculados à comunicação ideológica social e à compreensão da realidade. Nesse sentido, o gênero videoaula youtubiana, sendo uma atualização do gênero videoaula, passa a ter uma relação clara com o conteúdo sócio-histórico, ressaltando, dessa maneira, sua juntura com o contexto, com o ir e voltar dos acontecimentos. Sob este cenário, tecemos as características dos cursos escolhidos para análise como forma de situar nosso leitor do contexto das videoaulas que nos propomos analisar. Por esse motivo, também escolhemos situar este capítulo como o antecessor de nossas análises com o objetivo de sequenciar e fornecer dados importantes que promovam uma melhor compreensão deste estudo.

O sétimo capítulo, sob o título “NEGOCIAR SENTIDOS: ANÁLISE DAS MATERIALIDADES COMPOSICIONAIS NAS VIDEOAULAS DE ESCRITA/REDAÇÃO CIENTÍFICA”, traz a parte destinada à análise das videoaulas, tendo como referência seus aspectos composicionais. Apesar de o trabalho já conter reflexões diluídas no diálogo com os diversos temas retratados até aqui, propusemos este capítulo de análise com o intuito de retratar, mais especificamente, a produção de sentidos das videoaulas através de suas materialidades composicionais. Com essa finalidade, através da transcrição de inúmeros discursos presentes em tais videoaulas, bem como da constituição imagética de tais vídeos, damos início a primeira parte de nossa análise, tendo como foco as negociações de sentidos

depreendidas dessa verbo-visualidade; a constituição deste suposto gênero videoaula youtubiana a partir de sua forma composicional; a caracterização do “eu-professor-apresentador” por meio de seu *ethos* discursivo; o diálogo entre os enunciadores-destinatários das videoaulas; e a importância dada ao *mídiun* em razão de sua relação cronotópica, bem como em virtude de ser este o meio de circulação desse “novo gênero” digital.

Já o capítulo oitavo, e último desta pesquisa, intitulado “AS VOZES DA CIÊNCIA NO GÊNERO VIDEOAULA DE ESCRITA/REDAÇÃO CIENTÍFICA: UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA”, tenciona, a partir da temática das videoaulas estudadas, ou seja, o ensino/divulgação da escrita/redação científica, apresentar as vozes da ciência no projeto discursivo das videoaulas. Para isso, apresenta reflexões sobre o discurso acadêmico-científico através do ato de se escrever/redigir acadêmico-cientificamente; retrata a imposição do gênero artigo científico na esfera científica atual; discute o silenciar e o despertar de vozes no discurso científico, mostra o estilo das videoaulas atravessado pelas temáticas abordadas durante as aulas; e finaliza com o destaque dado à língua inglesa nas videoaulas como forma de internacionalização de conteúdos.

Nas considerações finais, reunimos nossas últimas palavras a fim de apresentarmos uma síntese das reflexões sobre nosso objeto de pesquisa. Respondemos os questionamentos motivadores desta tese e incentivamos o diálogo das propostas teóricas do Círculo de Bakhtin com os novos *mídiuns*, progenitores de novos gêneros, criados ou ressignificados, a partir do advento da internet.

Por fim, lembremos que os movimentos do entendimento neste trabalho foram interpretativos e que não rogamos para nós, nem para os autores utilizados, o crédito da única interpretação verdadeira sobre o fato. O que buscamos foi observar a relação entre nosso aparato teórico, os estudos bakhtinianos da linguagem, com as hipóteses que advogamos, bem como com os objetivos aos quais queremos chegar.

## DISCUSSÕES TEÓRICAS PARA O ESTUDO DAS VIDEOAULAS NA INTERNET

---

*“Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente)...”.*

(BAKHTIN, 1997, p. 383)

Este capítulo inicial dedica-se a discussões teóricas sobre alguns conceitos norteadores de nossa análise. Por essa razão, debruçamo-nos sobre a proposta teórico-metodológica bakhtiniana<sup>11</sup> para travarmos um diálogo com novas materialidades tecnológicas (educacionais e comerciais) estabelecidas no mundo atual, as quais suscitam possibilidades múltiplas de sentidos. Apenas para contextualizar a explanação sobre os conceitos aqui trazidos, gostaríamos de comentar que este trabalho não consiste na aplicação de conceitos pré-estabelecidos a um *corpus* imobilizado pelas lupas do analista, mas se sustenta numa atitude dialógica ao permitir que os conceitos aqui explorados fossem, antes de tudo, mobilizados a partir de indícios do próprio *corpus*, indícios que levaram a caminhos pelos quais nossa pesquisa se configuraria.

Levando-se em conta o fato de o Círculo de Bakhtin situar-se diante do mundo e propriamente da linguagem por meio de uma postura que encadeia ética, estética e distintos pressupostos filosóficos, de forma a não permitir que suas reflexões sejam totalmente sistematizadas sob uma mesma perspectiva linguística ou linguístico-literária, é importante considerar que é uma tarefa árdua à pesquisa separar e segregar tais conceitos bakhtinianos, uma vez que eles se enlaçam e entrelaçam nos fios discursivos desta teoria. É notório o fato de que nos textos do Círculo, a configuração dos conceitos não se faz acompanhar de uma

---

<sup>11</sup> Apesar de nossa pesquisa ser concebida sob a égide da teoria de Bakhtin e seu Círculo, fazemos menção, neste capítulo, a conceitos como *ethos* e *mídium*, sob o crivo da teoria de Maingueneau, como forma de aprofundar questões atreladas ao estilo, bem como ao suporte de veiculação das videoaulas. Acreditamos que apesar de a teoria bakhtiniana amparar nossas questões de pesquisas, tais conceitos não poderiam deixar de ser mencionados, uma vez que enraízam discussões importantes sobre o nosso objeto: as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica.

rede de ligações temáticas, contudo, cabe ponderar que, para fins didáticos, separaremos alguns conceitos, os quais funcionarão como elementos-guia para este estudo. Todavia, em detrimento deste enlace conceitual, alguns termos reaparecem na definição de determinados conceitos, de modo a reavivar a dialogicidade bakhtiniana ao postular que é o no contato com o outro que o sujeito (neste caso a própria teoria) se constitui.

Nesse cenário, mostraremos como os conceitos teóricos propostos pelo filósofo Mikhail Bakhtin e seu Círculo podem servir para a análise de novos ambientes de aula, como é o caso das videoaulas youtubianas, possibilitando, assim, serem explorados, de forma a servir como norte para o ensino, difusão e comercialização de informações da escrita/redação científica através de aulas em vídeo na internet.

Dentre os distintos conceitos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin em sua obra, daremos destaque a alguns apresentados no livro “Estética da Criação Verbal” (1997) e que, conforme apresenta Barros (1996, p. 20), “influenciaram as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e discurso”; destacamos, em especial, o estudo sobre os gêneros do discurso que se encontra na obra, reportando-se, no nosso caso, à materialidade dos enunciados multimodais<sup>12</sup>. Justamente por reportarmos a enunciados pautados em uma multimodalidade (videoaulas na internet), como forma de assessorarmos este capítulo conceitual, recorreremos, ao final, a dois conceitos não bakhtinianos, mas pertencentes à teoria de Maingueneau (*mídiu* e *ethos*), para darmos conta das especificidades de nosso objeto de pesquisa, que traz como materialidade o vídeo, sob o comando de um professor que se perfaz apresentador para alcançar as finalidades proposta pelo gênero em questão.

### **1.1 A importância de conceitos bakhtinianos na análise das videoaulas de escrita/redação científica**

Tendo em vista a teoria na qual nos apoiamos, procuramos, nesta seção, traçar algumas considerações sobre determinados conceitos, definidos pelo Círculo de Bakhtin, os quais se mostraram importantes não só para a análise das videoaulas de escrita/redação científica, assim como para a reflexão deste ambiente virtual em que tais aulas estão inseridas.

---

<sup>12</sup> O discurso constituído com o auxílio das tecnologias digitais da informação e comunicação é, em sua essência, multimodal. Concebemos como enunciados multimodais aqueles que permitem a mescla de diferentes modos de representação, como: a imagem combinada com texto escrito, o som e o movimento adicionado à imagem, bem como as videoaulas ao se constituírem através de vídeos compostos por textos escritos, imagens, sons, etc.

Para tanto, faremos, então, um breve percurso pela teoria do referido Círculo no que tange aos conceitos de “diálogo”, “cronotopo”, “gêneros do discurso e esferas de atividade”, “enunciado” e “ideologia”.

### 1.1.1 Diálogo

A ideia do diálogo (dialogismo) foi alicerçada pelo Círculo de Bakhtin no campo da teoria literária e da filosofia da linguagem, no entanto passou a fazer parte também dos estudos linguísticos, bem como da problemática das Ciências Humanas que, sob o crivo da proposição bakhtiniana, a concebe como Ciências do Discurso. A natureza dialógica do discurso, pautada no diálogo, é princípio básico desta teoria, uma vez que “desempenha papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico” (BRAIT, 1994, p. 11).

O princípio fundante desta teoria dialógica é a filosofia do diálogo a qual concebe o homem não como um ser individual, mas como um ser posto numa relação dialógica entre um eu e um tu. O “tu” é condição necessária de existência do “eu”, pois a realidade do homem é justamente a realidade da diferença entre um “eu” e um “tu”. Sendo assim, o “eu” não existe individualmente, senão como abertura para o outro. Resulta daí a fundação do par fundador: eu-outro.

A alternância dos sujeitos falantes é o que define as fronteiras de um enunciado. Todo enunciado, da réplica de um diálogo ao tratado científico, comporta um começo absoluto e um absoluto marcado pela tomada de palavra por parte do outro. O significado de diálogo em Bakhtin (1997) é visto como um princípio geral da linguagem, de interação coletiva, porém sem passividade e não somente como comunicação ou troca de opiniões *tête-à-tête* entre parceiros. Constitui-se, assim, através de uma reflexão multiforme, centrada em uma teoria que se caracteriza como a dialogização interna do discurso.

O dialogismo é, pois, um princípio de representação, no qual o autor representa a presença de um outro discurso em seu próprio discurso, já que todo enunciado responde a enunciados anteriores. O objeto de que se fala já foi falado antes. A palavra com que se fala já foi utilizada antes. E, de acordo com Bakhtin, ambos trazem sempre com eles suas respectivas memórias. A pluralidade de contextos de enunciação habita cada texto, e suas vozes serão tanto mais audíveis de acordo com a permissão da memória discursiva do leitor. Assim,

segundo as próprias palavras de Bakhtin (1997, p. 348), “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo”.

Como tudo o que nos diz respeito vem do mundo exterior por meio da palavra do outro, todo enunciado é somente um elo de uma cadeia infinita de enunciados, um ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Nessa rede dialógica que são os discursos, instituem-se sentidos que não são originários do momento da enunciação, mas que fazem parte de uma infinidade de vozes. “Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais ele é o primeiro a nomear” (BAKHTIN, 1997, p. 319). Dito de outra maneira, o indivíduo não é a origem de seu dizer.

O sentido do enunciado é também oriundo das condições reais da enunciação e ramifica-se entre as diversas vozes que se fazem presente no tecido da linguagem. Estabelece-se, assim, um relacionamento dialógico de sentidos entre enunciados confrontados, já que as relações dialógicas são relações semânticas entre todos os enunciados na comunicação verbal (BAKHTIN, 1997). Por isso, a linguagem é um processo determinado pela vida social, estando em permanente evolução, pois está ligado ao movimento perene da vida social e da história. Na ausência do reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa, fazendo com que qualquer tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa.

No texto intitulado “Discurso na vida e discurso na arte”, de 1926 [s.d.], Bakhtin/Voloshinov<sup>13</sup> destaca que a interação social sempre se dá entre três participantes: o falante, o ouvinte e o tema do discurso, fatores que constituem o discurso. Sendo assim:

---

<sup>13</sup> Em razão da já conhecida polêmica sobre a autoria das obras do Círculo de Bakhtin, gostaríamos de salientar que a notação Bakhtin/Voloshinov é a forma trazida pelo texto que utilizamos (“Discurso na vida e discurso na arte”, tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, s.d.) como apoio para este estudo; por isso passaremos a utilizá-la. No entanto, também utilizaremos tal notação quando nos referirmos à obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (publicado em português pela HUCITEC; utilizamos aqui a edição de 2006), pois ainda que esta edição se refira somente a Bakhtin como autor de tais escritos, a parceria de Voloshinov em tal obra aparece frequentemente em outras edições da mesma editora, como, por exemplo, a de 1981 (2ª edição), a de 1995 (7ª edição), a de 1997 (8ª edição), a de 2009 (16ª edição), entre outras. Lembramos também que hoje, há pesquisadores que atribuem a Voloshinov a provável autoria desta obra (SÉRIOT, 2015). Embora tenha sido a assinatura de Voloshinov a utilizada na primeira publicação da obra, em 1929, em Leningrado, foi difundido no Ocidente, segundo as afirmações do semiótico V. V. Ivánov, que a autoria pertencia a Bakhtin. Como, nas últimas décadas, o consenso em torno de Voloshinov começou a crescer, as distintas traduções que foram surgindo variam a atribuição da autoria ora a um, ora a outro, ora aos dois. Na edição argentina, trazida do inglês, por exemplo, a autoria é atribuída a Voloshinov, embora no prefácio, a tradutora Tatiana Bubnova declare que as contribuições de Bakhtin a essa obra sejam patentes (BUBNOVA, 2009). Por não caber aos objetivos deste nosso estudo, optamos por não entrar nesta questão de autoria já que os resultados deste nosso trabalho não sofrem interferência desse problema.

O discurso é como o “cenário” de um certo acontecimento. A compreensão viva do sentido global da palavra deve reproduzir esse acontecimento que é a relação recíproca dos locutores, ela deve “encená-la”, se se pode dizer; aquele que decifra o sentido assume o papel de ouvinte; e, para sustentá-lo, deve igualmente compreender a posição dos outros participantes (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926 [s.d.], p. 199).

A alteridade intervém sempre. A identidade é um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro que tanto pode ser a sociedade como a cultura. E o elo é a linguagem. “Através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise, em relação à coletividade (...). A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 115).

A ancoragem do sujeito é um “nós”, uma vez que ele não coincide jamais consigo mesmo, sendo inesgotável em sua significação. “Eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926 [s.d.], p. 192), pois o ser humano só existe para si na medida em que é para os outros. Tendo em vista esse dizer, Todorov (1981) o metaforiza ao proferir que certos acontecimentos da vida de um indivíduo só são experimentados pelo outro, como, por exemplo, o nascer ou o morrer, o que comprovaria que o movimento da própria vida começa e termina no outro.

O princípio dialógico estabelece a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos. Assumir a dialogia é encarar a diferença, pois é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior; logo, nossos enunciados estão repletos de palavras dos outros. São elas que introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, de forma que possamos assimilá-las, reestruturá-las, modificá-las. São, portanto, muito importantes no discurso, já que “em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 1997, p. 318).

Quando proferimos discursos, não somos a fonte deles, todavia intermediários que dialogam e polemizam com os outros discursos existentes em nossa sociedade, em nossa cultura. A relação dialógica é polêmica, não há passividade. O discurso, nela, é um jogo, é movimento, balbucio de transformação ou mesmo subversão dos sentidos. O que pode contribuir para a evolução de um diálogo entre enunciados é essa possibilidade de sentidos esquecidos que voltam à memória, provocando neles renovações, ressignificações dentro de outros contextos.



De acordo com Todorov (1981), Bakhtin pré-concebeu uma nova interpretação da cultura que a insere como uma contextura de discursos que abarca a memória coletiva, sendo necessária para uma tomada de posição. Estabeleceu um método para seu trabalho que, consoante Todorov, classifica-se como a interpretação ou a compreensão responsiva ativa.

Toda compreensão é um processo ativo e dialógico, que traz em seu bojo uma resposta, já que enreda sujeitos. O ser humano, unido ao seu discurso, sempre presume destinatários e suas respostas, uma vez que a compreensão de um enunciado vivo é sempre preche de respostas (BAKHTIN, 1997). A construção de um discurso tem em vista a representação que um sujeito possui de seu destinatário, como também a ressonância dialógica produzida por seus enunciados já proferidos e os enunciados de outros sobre o mesmo assunto, refreados em sua memória. “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 325).

Essa responsividade acarreta um juízo de valor que, devido ao seu autor e com os outros enunciados anteriores, fornece ao discurso os elementos ideológicos que o constituem, pois “todo enunciado (discurso, conferência, aula, videoaula, etc.) é concebido em função de um ouvinte, ou seja, de sua compreensão e de sua resposta, bem como de sua percepção avaliativa (concordância ou discordância)” (VOLOSHINOV, 1930, p. 292).

Tendo em vista a posição do autor frente ao seu enunciado, é ele o responsável por avaliar o seu destinatário e por modelar a forma e o modo de produção de seus enunciados, os quais serão produzidos de acordo com a situação social e a importância de seu interlocutor, bem como mediados por suas posições, convicções e pontos de vista. Assim, a escolha das palavras para a construção de um enunciado leva em conta outros enunciados de outros sujeitos, em relação aos quais o locutor<sup>14</sup> se posiciona. A palavra é, então, um drama com três personagens: o locutor, o destinatário próximo, do qual se anseia uma compreensão responsiva, e o superdestinatário<sup>15</sup>, de quem o locutor entrevê uma compreensão responsiva ideal e que pode adquirir, dependendo da época, “uma identidade concreta variável (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, a ciência etc.)” (BAKHTIN, 1997, p. 356), porque para todo discurso é imprescindível uma resposta.

---

<sup>14</sup> Neste trabalho, tomaremos o termo “locutor” como sinônimo de “enunciador” para referirmos, principalmente, aos sujeitos que ministram/apresentam as videoaulas analisadas: “professores-apresentadores”.

<sup>15</sup> Devido a distintas traduções das obras do Círculo de Bakhtin, o termo “superdestinatário” também pode ser visto, muitas vezes, pelo nome de “sobredestinatório”.

Como é visto nas Ciências Humanas, a união entre sujeito, tempo e espaço é uma questão importante para o pensamento bakhtiniano, por essa razão, o diálogo é o responsável por mostrar, de maneira modelar, tais categorias, através de sua constituição histórica, social e cultural, também analisada por meio do conceito de cronotopo (ver item 1.1.2). É por meio desta relação dialógica, marcada por uma profunda originalidade, que ocorre uma relação de sentidos (completos ou potencialmente completos) através de um sujeito real ou potencial. É, pois, o autor de determinado enunciado que promove diálogos expressos, desde uma simples conversa até a discussão científica do caráter da ciência, por exemplo.

Diálogo e enunciado são, assim, dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 117).

É por meio do diálogo que apreendemos a linguagem viva, em ato, não através de um grande diálogo geral, mas sim por uma heterogeneidade de diálogos, apresentados em distintas formas de estilo e de gênero, nas diferentes práticas sociais do cotidiano e nas ecléticas formas de atividade.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade, que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 125).

O diálogo, no contexto bakhtiniano, é a reação do eu ao outro, é a reação da palavra à palavra de outrem, como pontos tensionais entre o eu e o outro, entre os círculos de valores, entre as forças sociais. A esta vertente, pois, não importa a palavra isolada, passiva, dicionarizada, mas a palavra que atua na complexidade dos sujeitos sociais e que se vincula às situações e dizeres passados que se atualizam nos dizeres presentes.

A relação existente entre as réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 353-354).

Assim, o diálogo, nos escritos do Círculo de Bakhtin, define o existir do ser humano e deve ser visto em termos de relações dialógicas, ou seja, em termos de relações semânticas em

constante tensão, envolvendo valores axiológicos por meio de sentidos diversos entre enunciados em contato, em diferentes tempos e espaços.

### 1.1.2 Cronotopo

O termo Cronotopo se origina da contextura das palavras gregas *cronos*: tempo e *topo*: lugar. É um conceito usado por Bakhtin (1998) para tratar da relação tempo-espaço no âmbito literário. O autor escreve sobre questões atreladas ao termo cronotopo em textos que foram publicados na obra “Questões de literatura e estética” (1998), através de ensaios sobre o tempo e o espaço nos escritos de Rabelais, bem como no texto “O tempo e o espaço nas obras de Goethe” (1997). Neles, Bakhtin retrata os aspectos referentes ao horizonte espaço-temporal no gênero romance. Todavia, não é apenas neste tipo de gênero que tal conceito se faz presente, mas funciona como baliza à compreensão e à invenção de diferentes gêneros. O conceito é comentado no texto “Cronotopo e exotopia”, de Marília Amorim (2010), onde a autora discursa sobre o conceito de cronotopia e os possíveis modos de se abordar esta ligação de tempo-espaço na obra do autor, reflexões essas que veremos mais adiante. Por ora, voltemos a Bakhtin.

Bakhtin (1997), ao analisar as obras de Goethe, tem como meta compreender quais os indícios culturais ali instaurados sob o prisma do cronotopo, dizendo que:

A aptidão para *ver o tempo*, para *ler o tempo* no espaço, e, simultaneamente, para perceber o preenchimento do espaço como um todo em formação, como um acontecimento, e não como um pano de fundo imutável ou como um dado preestabelecido. A aptidão para ler, em tudo — tanto na natureza quanto nos costumes do homem e até nas suas idéias (nos seus conceitos abstratos) –, os *indícios da marcha do tempo* (BAKHTIN, 1997, p. 243, grifo do autor).

O autor busca compreender o enlace entre história e cultura, tendo como definição desta última “uma unidade aberta, em evolução, não determinada, nem predeterminada, capaz de se perder ou de se renovar, transcendendo a si mesma”. (BAKHTIN, 1997, p. 375). Assim, procura saber de que maneira as organizações, instituições, esferas, etc. são constituídas por aspectos cronotópicos. Na visão bakhtiniana, podemos pensar cronotopo como expressão da indissociabilidade da relação entre espaço e tempo que configura o todo em equilíbrio, sem separações.

Ao discorrer sobre este conceito cunhado por Bakhtin, Amorim (2010) o retrata como o equilíbrio entre as perspectivas de espaço e tempo e ainda acrescenta que o autor o empresta de outras áreas do conhecimento, como da matemática e da teoria da relatividade de Albert

Einstein. Entretanto, Bakhtin o ressignifica para compreender como ocorre discursivamente a indissolubilidade do tempo e do espaço. Nesta nova acepção, tempo e espaço não são realidades abstratas, mas sim realidades concretas, significadas pela cultura de uma sociedade. Segundo a autora, o *continuum* espaciotemporal é atinente à imagem de demonstração do ser humano que está enquadrado numa realidade de tempo, de espaço, de cultura.

Sob este olhar, Machado (2010) também se posiciona ao dizer que

o tempo dimensionado pelo espaço é apreendido tão-somente nas temporalidades representativas da cultura [...]. O *continuum* só pode ser cogitado enquanto experiência, quando a informação do mundo físico se transforma em signo e se manifesta como gesto semiótico (MACHADO, 2010, p. 208-209, grifo nosso).

A concepção de tempo carrega consigo uma concepção de homem e, a cada nova temporalidade, tem-se um novo homem. “Parte, portanto, do tempo para identificar o ponto em que este se articula com o espaço e forma com ele uma unidade” (AMORIM, 2010, p. 103).

O cronotopo produz a imagem do indivíduo no interior do texto literário, determinando as relações dos personagens e tornando concreto o espaço descrito no romance. Como consequência, “os índices do tempo descobrem-se no espaço e este é percebido e medido de acordo com o tempo” (AMORIM, 2010, p.103). O tempo transforma o indivíduo que transforma o espaço, num movimento dialógico, onde existe articulação com o espaço do outro. Esse movimento pressupõe abertura e inacabamento. Marca a dimensão histórica de fenômenos como movimento em constante tensão e abertura.

Apesar da análise bakhtiniana dos cronotopos, nos trabalhos aqui citados, ser orientada para o cronotopo artístico-literário e, mais especificamente, para a análise do romance, Bakhtin menciona que a dimensão cronotópica dos enunciados se estende para outros domínios. Comenta essa posição através do exemplo do cronotopo do encontro, ao dizer que este não tem somente domínio no campo da literatura, mas também em outras esferas sociais. Cita o caso dos encontros diplomáticos, bem regulamentados, onde o tempo, o espaço e a composição dos participantes são estabelecidos de acordo com a hierarquia social da pessoa encontrada (BAKHTIN, 1998).

O cronotopo, através dessa visão, diz respeito aos atributos temporais e espaciais materializados em um determinado gênero. Nesse sentido, assim como a aula presencial, ministrada em uma sala de aula física, é marcada por um cronotopo cujas peculiaridades determinam ações e construções que precisam ser consideradas nas atividades produzidas

neste tempo-espaço, as videoaulas inseridas na internet, uma vez que são marcadas por novos domínios temporais e espaciais, são elaboradas e compreendidas de acordo com suas especificidades.

Segundo Morson e Emerson (2008, p. 443), “os cronotopos proporcionam o fundo para tipos particulares de atividade e trazem consigo uma percepção da experiência”. Por isso, pensar tal percepção comparando-a a eventos totalmente congelados, seria desconsiderar as particularidades de cada situação enunciativa e incorrer a um equívoco ou destituir de sentido a concepção dialógica da linguagem.

O tempo-espaço de uma videoaula youtubiana é bastante específico e acaba por compor não só o dizer dos seus “professores-apresentadores”, mas sim sua própria forma de apresentar-se. Como a constituição dos gêneros não ocorre em um vácuo social, nem os gêneros são eximidos de valor, há diversas variáveis neste cronotopo que devem ser consideradas (ver item 7.6) para os estudos da linguagem na vertente adotada neste trabalho.

Dito isso, a categoria a que nos referimos aqui é importante para este nosso estudo porque trata de dimensões valorativas, e são justamente essas dimensões que indicam o modo como cada sociedade, situada em uma dada época, concebe o tempo-espaço, outorgando sentido a essa relação.

### **1.1.3 Gêneros do Discurso e Esferas de Atividade<sup>16</sup>**

Nos estudos concernentes aos gêneros do discurso tidos no Brasil, Bakhtin é indubitavelmente um dos autores mais citados. Não obstante, o que se pode notar é uma extensa diversidade conceitual e terminológica em pesquisas assentadas na análise dos gêneros. Este acontecimento se explica através de uma concepção não hegemônica de tal conceito, advinda de diferentes correntes teóricas, bem como da questão das diversas interpretações e apropriação desta noção pelos estudiosos do assunto.

Todavia, para a realização desta pesquisa – pautando-nos nas injunções do princípio da dialogicidade inerente à linguagem –, os gêneros do discurso funcionam como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 279), determinados sócio-historicamente. Segundo o Círculo bakhtiniano, nós só nos comunicamos, falamos e escrevemos através de gêneros, por isso, é analisando, dialogicamente, os discursos que nos

---

<sup>16</sup> Optamos em trazer tais conceitos juntos, uma vez que entendemos que a constituição do gênero está indiscutivelmente imbricada à esfera de atividade a que ele está submetido. Desse modo, preferimos discuti-los de forma contígua, de modo que possamos traçar as devidas relações entre eles.

rodeiam, que é relevante notar a importância do estudo dos gêneros discursivos, já que os diversos matizes que eles adquirem estão vinculados ao contexto em que são analisados.

Fazendo alusão à gênese dos gêneros, esta é vista em povos de cultura oral. Com a invenção da escrita alfabética (século VII a.C.), os gêneros se multiplicaram. A partir do século XV, os gêneros alcançaram grandes proporções com o advento da imprensa. Todavia, na atualidade, a tecnologia propiciou o aparecimento de novos gêneros, tanto da oralidade como da escrita (como através do hibridismo de gêneros, posto no formal e no informal, no oral e no escrito, assim como relata Marcuschi (2001) ao tecer o termo *continuum*<sup>17</sup>), integrando-se à comunidade e caracterizando-se por seus diversos propósitos comunicativos.

---

<sup>17</sup> O hibridismo dos gêneros que propomos aqui está relacionado à mescla entre as modalidades oral e escrita, sonora e gráfica, denominada por Marcuschi de *continuum tipológico*. Contudo, não adotamos o conceito de Marcuschi uma vez que a concepção de gênero empregada pelo autor reporta a noções mais textuais do que discursivas; logo, trata-se de uma concepção de gênero diferente da que adotamos neste trabalho, que considera o enunciado como um produto da interação social. Apenas para caracterizar o conceito trazido pelo referido autor, cabe lembrar que a maioria dos estudos que norteavam a Linguística, até a década de 80, atinente ao estudo do conceito de língua, como, por exemplo, o estruturalismo saussureano, considerava a fala e a escrita através de uma relação dicotômica. Definia-se a primeira como contextualizada, não planejada, imprecisa e fragmentária; e a segunda como descontextualizada, autônoma, planejada e completa. A fala era tida como uma estrutura desorganizada, propensa à situação de caos e, conseqüentemente, de erro. Eram concebidas, portanto, como sendo uma a transcrição da outra, ou como duas modalidades da língua distintas por completo. No entanto, foi na década de 80 que Marcuschi (2001) traz à tona a noção de *continuum*, sugerido por Biber (1988), com o objetivo de abordar novas perspectivas entre fala e escrita, mostrando ser possível observar mais semelhanças que diferenças entre tais modalidades. Essas semelhanças são evidenciadas quando os resultados destas modalidades são organizados em um *continuum tipológico*, de modo a se notarem distintos gêneros tipográficos da oralidade que se aproximam a gêneros tipográficos da escrita, bem como vários gêneros da escrita que se assemelham aos da oralidade. Por outro lado, há inúmeros tipos de cada uma das modalidades que se distanciam dos seus respectivos protótipos, tendo como ponto em comum apenas o fato de ser do gênero oral ou do escrito. Segundo Botelho (2001), grande parte das pesquisas mais antigas sobre a linguagem oral e a linguagem escrita era produzida tendo como base textos de conversação espontânea (da fala) em contraste com textos em prosa expositiva (da escrita). É claro que, sem a menor dúvida, um determinado texto da conversação do dia a dia, como uma conversa familiar, possui características da oralidade e evidentemente pode representar a linguagem oral, bem como um texto em prosa expositiva, como um artigo científico, apresenta características da escrita e denota, de modo satisfatório, a linguagem escrita. São opostos completamente não apenas pelo fato de pertencerem a fenômenos discursivos distintos, mas porque fazem parte de gêneros diferentes, cujas condições de produção também se distinguem radicalmente. Todavia, diferente seria se tal comparação fosse a partir de textos do mesmo gênero, como, por exemplo, através de uma conferência (representativa da linguagem oral) e um artigo científico; ou mesmo uma conversa informal entre amigos e um bilhete familiar. Seguramente, é possível se verem as semelhanças entre tais linguagens, de maneira a se propor sua não dicotomia. Por isso, devem ser analisadas sob a ótica de duas práticas discursivas cujas semelhanças e diferenças existem a partir de um *continuum tipológico*, no qual suas extremidades diferem-se por seu grau máximo de formalidade e informalidade. Marcuschi (2001, p. 37), ao suscitar a hipótese de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum tipológico* das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos”, passa a preocupar-se com as correlações em variados planos, lugares esses onde emerge um conjunto de variações e não apenas uma simples variação linear. Logo, a noção de *continuum tipológico* respalda a tese de que existem mais similitudes entre as modalidades discursivas da língua do que divergências entre elas. O autor reforça, nesse sentido, a tese também de que a visão dicotômica entre as modalidades discursivas é algo inconsistente, uma vez que oralidade e escrita compõem um mesmo sistema linguístico e que, por esse motivo, não são estanques, ainda que seus processos e meios de produção sejam distintos. Traz a ideia das relações mistas dos gêneros a partir do meio e da concepção das modalidades. Opõe, assim, sonoro x gráfico (como meios

A dinamicidade do meio, por interferência ou contaminação, modifica tanto as formas de relações humanas quanto as formas de representar o mundo através das diferentes linguagens – sonoras e visuais – que, numa grande variedade de textos, frequentemente, co-ocorrem e interagem (PINHEIRO, 2002, p. 262).

Vemos, assim, como o meio propicia o surgimento de distintos gêneros e consolida a importância dada às esferas de atividade, uma vez que o estudo dos gêneros discursivos considera, sobretudo, “a natureza do enunciado” em sua diversidade e nos diferentes campos de atividade comunicacional.

A totalidade artística de qualquer tipo, isto é, de qualquer gênero, orienta-se na realidade de forma dupla, e as particularidades dessa dupla orientação determinam o tipo dessa totalidade, isto é, seu gênero. Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante (...). Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui princípios de seleção, determinadas formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (MEDVIÉDEV, 2012, p. 195-196).

É válido lembrar que o gênero nunca é em si mesmo, por essa razão não pode ser abstraído da esfera que o cria e o usa, como também de suas coordenadas de tempo-espço e das relações entre os interlocutores. Grillo (2010) ressalta que as esferas estão ligadas ao destinatário, e há destinatários presumidos para cada gênero, além de formas de atividades responsivas que são ligadas a determinada esfera; por isso afirma:

A interação se dá entre indivíduos organizados socialmente, o que coloca em jogo condições sócio-históricas de duas ordens. Primeira, a situação social mais imediata, cujos componentes, descritos em trabalho anterior, são o horizonte social comum aos co-enunciadores (unidade do lugar visível), o conhecimento e a compreensão da situação, compartilhados pelos co-enunciadores, e a avaliação que eles fazem dessa situação. Segunda, o meio social mais amplo, definido, por um lado, pelas especificidades de cada esfera de produção ideológica (ciência, literatura, jornalismo, religião, etc.) e, por outro, por um certo “horizonte social” de temas recorrentes, em razão da onipresença social da linguagem verbal e da relação que as

---

de produção) e oral x escrito (como concepção discursiva). Traz gêneros tipicamente orais e escritos, respectivamente, como, por exemplo, a conversa espontânea (sonoro e oral), como protótipo da oralidade e o artigo científico (gráfico e escrito), como protótipo da escrita. Contudo, há também as produções de domínio misto, pois, uma vez que se misturam as modalidades, não são caracterizadas em gênero protótipos, como visto, por exemplo, em uma entrevista publicada em determinada revista impressa (gráfico e oral) e uma notícia de TV (sonoro e escrita). É por meio dessas relações que o autor mostra que não há limite rigidamente definido entre os gêneros que se distribuem num contínuo.

esferas ideológicas estabelecem com a ideologia do cotidiano (GRILLO, 2010, p. 138).

Ancorada nos postulados bakhtinianos, a autora ainda acrescenta o fato de que por meio do “horizonte ideológico de cada época, há um centro valorativo em direção ao qual todos os caminhos e aspirações da atividade ideológica levam” (BAKHTIN apud GRILLO, 2010, p. 138). Dessa maneira, os gêneros sofrem alterações em decorrência do momento histórico no qual estão inseridos. Cada situação social engendra um gênero, com suas características que lhe são peculiares. Ao observarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo em número ilimitado. Por isso, o Círculo cinge a formação de novos gêneros à renovação das esferas de atividade humana, com finalidades discursivas em movimento.

De acordo com a teoria na qual nos debruçamos, cada esfera social detém diversos textos segundo as atividades da comunicação humana. Ao circularmos pelas diferentes esferas sociais das atividades humanas, lançamos mão de inúmeros gêneros do discurso, os quais promovem a prática social daqueles que estão nelas envolvidos como meio de legitimação das relações sociais. Vê-se, assim, que o ser humano, em qualquer uma de suas atividades, usufrui da língua e, segundo o interesse, intencionalidade e finalidade específica de cada atividade, realiza enunciados linguísticos de maneiras diversas.

Com relação às esferas de atividade humana (esferas sociais de comunicação ou também chamadas esferas comunicativas), estas são heterogêneas e cada uma delas possibilita condições comunicativas específicas para o atendimento das necessidades do ser humano de expressar-se. As esferas referidas caracterizam-se como formas de organização e distribuição dos diversos papéis e lugares sociais presentes nas situações e instituições em que se elaboram os discursos. Desse modo, as condições comunicativas das esferas sociais (acadêmica, oficial, cotidiana, científica, etc.) propiciam os denominados gêneros do discurso ou discursivos, responsáveis pela materialização da língua, que está vinculada à vida. Logo, os gêneros situam-se entre a língua e a vida.

Os gêneros dos discursos fazem-se então presentes em todos os atos comunicativos realizados por meio da fala ou da escrita, e a utilização da língua se dá através de enunciados pertencentes a uma esfera da atividade humana, refletindo os objetivos comunicativos dessas esferas, sendo os gêneros elaborados de acordo com as formas como os enunciados são utilizados. Estando os gêneros no dia a dia dos sujeitos falantes, que detêm um infindável



repertório de gêneros, podemos observar que até nos discursos mais informais, por exemplo, o discurso sempre é moldado pelos gêneros, os quais podem sofrer modificações de acordo com a finalidade a que foram utilizados.

Em razão do desenvolvimento das sociedades e da influência de outras culturas, ou mesmo diante de tantos outros fatores com que a língua possui relação direta, como o próprio passar do tempo, de épocas e de costumes, podemos observar como as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso. Por esse motivo, os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são meios de transmissão que levam a história da sociedade à história da língua, sendo as alterações presentes nos gêneros inevitáveis, pois como estes estão relacionados às práticas sociais, quaisquer mudanças na vida social implicam mudanças nos gêneros.

Nesse sentido, é fundamental perceber o gênero como um produto social e como tal, desuniforme, variado e suscetível a mudanças. Dotado de uma imensa heterogeneidade, cada esfera de atividade humana o produz de acordo com as suas necessidades. Sem menosprezar qualquer variedade de gêneros, Bakhtin (1997) caracteriza-os em primários e secundários. Os primários são classificados como enunciados utilizados na vida cotidiana, sugerindo, desse modo, uma comunicação coloquial e imediata, materializada em um bilhete, em uma piada ou em um bate-papo, por exemplo. Já os gêneros secundários, normalmente, surgem em situações comunicativas complexas, considerando culturas com linguagens mais elaboradas, como os textos jurídicos, jornalísticos, religiosos, científicos, etc. Através das palavras de Bakhtin (1997), percebemos que os gêneros se resignificam para se amoldarem aos novos tempos e situações e, por existirem novos propósitos, ampliam-se à medida que a esfera vai se tornando mais complexa.

Podemos observar que se cada indivíduo enuncia a partir de uma dada esfera de atividade, o seu discurso será demarcado por esta esfera, ou seja, o discurso proferido estará em conformidade com as pretensões e finalidades específicas deste meio, logo, a variedade dos gêneros passa a ser infinita. Como a constituição de um gênero ocorre em um determinado tempo e espaço, as mudanças sempre ocorrerão, pois as esferas alteram-se para cada contexto sócio-histórico. Dessa forma, podemos dizer que os gêneros são meios para entender o mundo atual e, uma vez que estão ligados à realidade, é por meio deles que podemos observar a disseminação dos discursos e da própria ideologia.

Ao pautarmos nossas reflexões nos estudos sobre os gêneros, não poderíamos deixar de nos debruçar nos escritos de Grillo (2010), com o propósito de buscarmos uma referência para o entendimento da ideia de esfera, presente nos estudos do Círculo de Bakhtin.

[...] a noção de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua, ou simplesmente da ideologia) é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo.

[...] a noção de esfera permeia a caracterização do enunciado e dos seus tipos estáveis, os gêneros, no que diz respeito ao seu tema, à sua relação com os elos precedentes (enunciados anteriores) e com os elos subsequentes (a atitude responsiva dos co-enunciadores) (GRILLO, 2010, p.143/146).

A noção de campo ou esfera é ainda vista por Grillo (2010) como um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto, enunciado/enunciado, enunciado/coenunciadores. Esta noção aqui mencionada de esfera ou campo perpassa toda a obra do Círculo de Bakhtin e exhibe as especificidades das produções ideológicas com o objetivo de compreender a pluralidade das produções humanísticas.

Podemos perceber que as esferas de atividade humana, sobrevividas do enunciado concreto, fazem emergir diferentes composições, refletidas e refratadas em três elementos composicionais: o conteúdo temático (assunto), a construção composicional (estrutura formal), que se unem na formação do enunciado concreto e são específicos da esfera de onde são gerados, e o estilo (forma individual de fala/escrita, vocabulário, composição frasal e gramatical).

Esmiuçando tais elementos, podemos ver que o conteúdo temático relaciona-se com a finalidade de dado gênero. Já a construção composicional é o modo como se organiza um texto, como este é estruturado. E o estilo alude à seleção dos recursos linguísticos para a elaboração do texto. O estilo é parte do componente composicional, estabelece relação com o enunciado e, como o enunciado é único, reflete a individualidade de cada falante ou escritor. Assim, tais características estão plenamente interligadas entre si e são definidas em função das particularidades de cada esfera de comunicação, principalmente em virtude da sua construção composicional.

Com o desenvolvimento social e tecnológico, os gêneros do discurso, originados a partir de tais elementos já descritos, se desenvolveram e conquistaram mais espaço no cotidiano das pessoas. Logo, conhecê-los e empregá-los eficientemente no processo comunicativo é de suma importância para o crescimento social e intelectual dos sujeitos, uma

vez que não podemos produzir nada linguisticamente se não for através de algum gênero discursivo.

Como a diversidade de gêneros varia conforme as circunstâncias, uma vez que estes servem ao funcionamento das suas esferas de origem, o nível social e o relacionamento entre os sujeitos devem ser também levados em conta. Em vista de o sujeito sempre fazer uma escolha por um determinado gênero, essa escolha é determinada em função da comunicação verbal que se pretende estabelecer, bem como das condições e funções sociais, específicas de cada esfera de atividade, as quais influem em seu intuito discursivo e na própria constituição dos seus interlocutores.

#### **1.1.4 Enunciado**

Para iniciarmos uma breve discussão a respeito do conceito de enunciado (peça-chave para entendermos o conceito dos gêneros, descrito anteriormente), faz-se importante uma concisa explanação a respeito de outros termos, refletidos por Bakhtin (1997), como, por exemplo, a questão da palavra e da oração (unidades da língua).

A palavra, bem como a oração pura e simples, não requer ato comunicativo, não suscita uma atitude de resposta por parte do outro, pode ser retirada do contexto, possui uma conclusibilidade abstrata, logo, pode não ser precisa; funciona como elemento, mas não como um todo. A oração em si não tem autoria e só a partir do momento em que se torna um enunciado, em uma situação discursiva, é que passa a representar a intenção do falante.

As palavras passam, então, a ser definidas de acordo com as especificidades do gênero discursivo a ser utilizado. E já que o gênero é uma forma típica do enunciado, é através do gênero que as palavras incorporam esta tipicidade. Mas voltemos à questão da oração.

A oração enquanto tal, em seu contexto, não tem capacidade de determinar uma resposta; adquire essa propriedade (mais exatamente: participa dela) apenas no todo de um enunciado. A oração que se torna enunciado completo adquire novas qualidades e particularidades que não pertencem à oração, mas ao enunciado, que não expressam a natureza da oração, mas do enunciado e que, achando-se associadas à oração, completam-na até torná-la um enunciado completo (...). As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras (numa acepção rigorosamente linguística), ou combinações de palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua — palavras, combinações de palavras, orações; mesmo assim, nada impede que o enunciado seja constituído de uma única oração, ou de uma única palavra, por assim dizer, de uma única unidade da fala (o que acontece sobretudo na réplica do diálogo), mas não é isso que converterá uma unidade da língua numa unidade da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997, p. 297).

Bakhtin considera que a palavra não é dotada apenas de expressão típica, mas também de expressão contextualizada, já que nos comunicamos por meio de enunciações marcadas pelo acontecimento. À diferença do enunciado, palavra e oração são desassistidas de “endereçamento”; não são, assim, ditas para alguém, não pertencem e nem se referem a ninguém, eximem-se de qualquer tipo de relação com o dizer do outro. Já o enunciado, podendo ser escrito ou falado, presume um ato de comunicação social, sendo, desse modo, a unidade real do discurso. Neste processo, existe uma interatividade entre sujeitos. O “receptor<sup>18</sup>” não é um ser passivo, mas, ao ouvir e compreender um enunciado, adota uma atitude responsiva, podendo discutir, direcionar, ampliar, concordar ou não com que está sendo “dito”, atuando de forma ativa no ato enunciativo. O locutor também não deseja uma reação passiva, mas um retorno, uma vez que age no sentido de provocar uma resposta, intervém sobre o outro buscando tocá-lo, convencê-lo, influenciá-lo. Bakhtin salienta que esta atitude é a principal característica do enunciado. Este não pode ser repetido (apenas citado), já que deriva de discursos proferidos no exato momento da interação social. Para a teoria bakhtiniana, o enunciado é resultante de uma “memória discursiva” condicionado de enunciados que já foram proferidos em outras épocas, em outras situações interacionais, as quais o locutor toma como base para realizar a enunciação do momento, para formular seu discurso.

Bakhtin (1997) questiona os termos “ouvinte” e “receptor” pela linguística tradicional<sup>19</sup>, uma vez que tais acepções representam uma imagem totalmente distorcida do processo complexo da comunicação verbal, pois quando buscam representar o todo real do processo comunicativo, o “receptor” adota também uma atitude responsiva perante o que está sendo proferido, não agindo passivamente. Nas palavras do autor:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva*

---

<sup>18</sup> Trazemos o termo “receptor” entre aspas justamente para demarcar a não passividade presente nesta categorização, uma vez que temos como base o dialogismo, considerado em Bakhtin como princípio fundamental da linguagem. Logo, discordamos do esquema linear que concebe o locutor ativo e “solidário” e o ouvinte passivo no processo de percepção e de compreensão de um ato comunicativo, haja vista que para a teoria à qual nos filiamos, o ouvinte, ao compreender a mensagem, ocupa diante dela uma posição responsiva.

<sup>19</sup> Concebemos como “linguística tradicional” teorias linguísticas que objetivam uma descrição meramente formal e estrutural da língua, separada de seu uso e de seu significado. Como exemplo, podemos citar o modelo de Roman Jakobson, na década de 60, o qual apresenta um modelo de comunicação que vê a linguagem humana como um código com mensagens pré-estabelecidas a serem decodificadas. Embora as relações lógicas na língua sejam evidentes e necessárias, é preciso deixar claro que elas não esgotam toda a complexidade presente nas relações dialógicas.

*ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Assim, a compreensão de uma fala disposta em enunciado vivo é apoiada em uma atitude responsiva ativa, partindo do pressuposto de que toda compreensão é também prenhe de resposta, forçando o ouvinte, de alguma forma, tornar-se, direta ou indiretamente, locutor. Todavia, essa compreensão responsiva ativa pode se realizar por meio de uma fala, de um ato, de uma ação, mas pode também permanecer uma compreensão responsiva muda (compreensão responsiva de ação retardada), pois cedo ou tarde, tudo aquilo que foi ouvido, lido ou visto será compreendido de maneira ativa e encontrará um eco no discurso ou no comportamento daquele ouvinte.

De acordo com Bakhtin, os gêneros secundários da comunicação verbal, em sua maior parte, contam precisamente com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada, valendo-se tanto para o discurso lido, como também escrito.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do *outro*, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (...). O próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente, pois não é o primeiro locutor, que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores – emanantes dele mesmo ou do outro – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte (BAKHTIN, 1997, p. 291-292).

Mas voltando-nos à questão específica do enunciado, é possível observarmos que quaisquer que sejam o volume, o conteúdo ou a composição, os enunciados sempre conservam, como unidades da comunicação verbal, características estruturais que lhes são comuns, e, acima de tudo, fronteiras definidas. Sendo assim, Bakhtin (1997, p. 294) retoma a discussão sobre as fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal, as quais são determinadas pela:

a) *Alternância dos sujeitos falantes*, ou seja, pela alternância dos locutores, uma vez que todo enunciado (desde uma réplica monolexêmica até um tratado científico) tem um início e um fim absoluto, pois, antes de seu início, já existiam os enunciados dos outros e, depois de seu fim, há ainda os enunciados-respostas dos outros. É importante salientar que essa

alternância dos sujeitos falantes que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da existência humana, é diversamente caracterizada e adota formas variadas. Contudo, essa relação estabelecida entre as réplicas de um diálogo (seja ele direto ou indireto) apenas ocorre durante o processo da comunicação verbal, sendo impossível entre as unidades da língua, ou seja, entre as palavras e orações, uma vez que pressupõe o outro e não se presta a uma gramaticalização, mas ao contexto real do diálogo.

b) *Acabamento específico do enunciado*. O acabamento do enunciado é, de certa maneira, a alternância dos sujeitos falantes vista do interior. Essa mudança ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) o que queria dizer em um momento e em condições precisas. Então, ao ouvir, ler (ou assistir), percebemos o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor. Este denota um acabamento totalmente específico e que pode ser caracterizado por meio de critérios particulares. O mais importante dos critérios de acabamento de um enunciado é a possibilidade de responder – a adoção de uma atitude responsiva para com ele. Há, por sua vez, três fatores desta conclusibilidade específica: o tratamento do objeto do sentido, o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor acoplado às formas do gênero do acabamento. O primeiro elemento difere em relação às diversas esferas de atividade humana. Por exemplo, nas esferas, nas quais os gêneros refletem uma natureza padrão, o acabamento é praticamente pleno, ao passo que nos gêneros menos padronizados, pode-se falar só em um acabamento mínimo. O segundo alude à vontade de dizer do sujeito e é através dessa intenção verbalizada que é possível medir a conclusibilidade do enunciado, ou seja, somos capazes de perceber quando o outro finalizou seu turno, para que possamos tomar o nosso. O terceiro fator, o mais importante dos três para Bakhtin, está relacionado à escolha do gênero discursivo pelo sujeito, oriundo de sua intenção comunicativa. Essa escolha é caracterizada em relação à esfera pela qual o discurso transitará, por seu conteúdo temático, pelas condições de produção e pela composição dos participantes. Desse modo, o querer-dizer do locutor se realiza na escolha de um determinado gênero.

c) *A relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal*. Sendo o enunciado o “elo na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 308), ele se caracteriza como conteúdo do objeto de sentido. Num primeiro momento, é a execução desse objeto do sentido que vai determinar a escolha do gênero discursivo apropriado à determinada esfera de comunicação pelo locutor. Logo em

seguida, num segundo momento, na etapa da escolha da composição e do estilo, tem-se a necessidade de expressividade do locutor ante o objeto de seu enunciado. A importância e a intensidade dessa fase expressiva diversificam de acordo com as esferas da comunicação verbal, todavia existe em todo tipo de manifestação discursiva, uma vez que um enunciado absolutamente neutro é inexecutável.

Assim, para o autor, essa expressividade de sentido e, por conseguinte, a noção de estilo se caracterizam pelo(a):

- Princípio expressivo do discurso expresso no enunciado concreto, não na língua enquanto sistema (frases, orações, palavras, etc.), já que é sabido que as palavras não são de ninguém, logo, elas não comportam um juízo de valor.

- Expressividade marcada pela relação emotiva-valorativa do locutor com o objeto do discurso, sendo a entonação expressiva utilizada para expressar a relação emotivo-valorativa do locutor com o objeto do seu discurso, de forma a definir o seu estilo individual. Fora do enunciado, essa entonação é inexistente. Se uma palavra isolada é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo. “A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 310).

- Significação de uma palavra dentro do enunciado, através dos recursos lexicais, gramaticais do enunciado, pois ao escolher a palavra, guiamo-nos nas intenções que presidem ao todo do nosso enunciado, e não no tom emocional da palavra isolada. “Apenas o contato entre a significação linguística e a realidade concreta, apenas o contato entre a língua e a realidade — que se dá no enunciado — provoca o lampejo da expressividade” (Ibid., p. 310). Seleccionamos, assim, uma palavra segundo as características de um determinado gênero, ou seja, pelo seu tema, composição e estilo. Desse modo, “as significações lexicográficas das palavras da língua garantem sua utilização comum e a compreensão mútua de todos os usuários da língua, mas a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto” (Ibid., p. 313). A palavra pode, porém, existir para o locutor por meio de três situações: a) como palavra neutra da língua (não pertence a ninguém); b) como palavra do outro (pertencente aos outros e preenche o eco dos enunciados alheios); e c) como palavra minha (no uso de determinada intenção discursiva, o uso de

determinada palavra impregna-se da expressividade de quem a utiliza). Nesses dois últimos casos, vemos como a palavra nasce nas circunstâncias de uma situação real, apresentando-se por meio de aglomerados de enunciados (o pai, a mãe, o professor, o cientista, etc.). “As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos” (Ibid., p. 314).

- Dialogicidade com outros enunciados. A expressividade não se dá através do locutor com seu objeto do sentido, porque o enunciado estabelece uma relação dialógica com outros enunciados; a expressividade de um enunciado se marca por essa relação com outros enunciados.

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (Ibid., p. 316).

Bakhtin discorre sobre as *tonalidades dialógicas* que definem um enunciado, sendo estas importantes características para a obtenção e compreensão do estilo do enunciado, uma vez que até nosso próprio pensamento nasce no embate ao pensamento alheio, refletindo e refratando as formas de expressão do nosso pensamento.

- Noção de estilo em Bakhtin, ao englobar não somente a questão da expressividade posta na valoração do locutor diante do seu objeto de discurso, mas compreender as tonalidades dialógicas, bem como a relação do locutor com seu interlocutor. Por conseguinte, “o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de *dirigir-se* a alguém, de estar voltado *para o destinatário*” (Ibid., p. 320, grifo do autor). No entanto, este destinatário pode ser de distintas instâncias, desde o interlocutor direto do diálogo até um outro não concretizado determinado pelas distintas áreas da atividade humana. A quem o enunciado é dirigido, a forma como o locutor imagina e percebe o seu destinatário, o modo como o destinatário pode influenciar o enunciado, tudo isso influi na composição e no estilo do enunciado, uma vez que “cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero” (Ibid., p.321).

- Possibilidade de percepção/recepção do interlocutor, fato que determinará a escolha do gênero. O locutor, deste modo, leva em conta como sua fala será recebida pelo destinatário, o grau informacional deste diante da situação, bem como as suas opiniões,



convicções, preconceitos, seus conhecimentos, já que tudo isso interferirá na compreensão responsiva do enunciado a ser proferido. Uma vez refletidas tais características, dar-se-á a escolha do gênero do discurso, como também dos recursos linguísticos a serem empregados, compondo, assim, o estilo do seu enunciado. “Vê-se como o estilo depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário, e do modo que ele presume uma compreensão responsiva ativa” (Ibid., p. 324). É dessa maneira que Bakhtin engendra sua crítica à estilística tradicional, a qual não percebe o papel determinante do interlocutor no processo de interação verbal e tenta definir o estilo ancorando-se exclusivamente no conteúdo do discurso, ou seja, no nível do objeto, e na expressiva relação do locutor com tal conteúdo. Já diz Bakhtin “Quando se subestima a relação do locutor com *o outro* e com seus enunciados (existentes ou presumidos), não se pode compreender nem o gênero nem o estilo de um discurso” (Ibid., p. 324, grifo do autor).

- Individualidade e coletividade do estilo refletidas nos gêneros. O estilo passa, então, a ser individual e coletivo concomitantemente. Coletivo, pois nos comunicamos sempre a partir de um gênero e este se caracteriza por sua tipicidade (elementos de base determinados por sua permanência), porém, ao mesmo tempo, os gêneros são tidos como enunciados que, como unidades reais de comunicação, são assumidos por falantes, por indivíduos marcados por sua singularidade. Por esse mesmo motivo, Bakhtin propõe uma definição dialógica de estilo, contrariando a frase “O estilo é o homem”, de Buffon em “*Discours sur le Style*”, de 1753, ao proferir que o estilo é pelo menos dois homens, ou seja, uma pessoa e seu grupo social.

O autor considera que o “estilo” é a algo acoplado aos gêneros do discurso, destaca que por meio dele é que a individualidade do falante/escritor pode ser refletida, todavia, diz que nem sempre é possível ao sujeito representar sua individualidade estilística, pois alguns gêneros exigem uma forma padronizada de linguagem, como, por exemplo, documentos oficiais, artigos científicos, etc. Atenta, também, para o fato de que o estilo caracteriza-se como o “epifenômeno” do enunciado, já que não se escreve com determinado estilo, é o estilo que acaba sendo o produto – consequência do escrito/fala (e/ou do vídeo).

Nas palavras de Amorim (2004):

O estudo dos estilos só pode ser feito em relação direta com o estudo dos gêneros. Quando se faz passar um estilo de um gênero a outro, não somente se modifica a ressonância desse estilo de um gênero a outro, não somente se modifica a

ressonância desse estilo como também se renova o gênero em questão (...). É ao nível do gênero que se registram e se estabilizam as novas formas de estruturação dos enunciados. ‘Lá onde há estilo, há gênero’ (AMORIM, 2004, p. 111).

Assim, Bakhtin ao tratar da questão do estudo da estilística ou qualquer estudo que se faça a respeito da língua, defende a necessidade de se incluir o aprofundamento das modalidades dos gêneros, uma vez que eles configuram a língua viva, a linguagem em uso.

### **1.1.5 Ideologia**

Segundo Faraco (2009, p. 46), nos textos do Círculo, a palavra ideologia é usada para indicar o universo dos produtos do “espírito” humano. Segundo ele, alguns autores a denominam como cultura “imaterial ou produção espiritual, chamada também, numa terminologia materialista, de formas da consciência social”. Ideologia para o Círculo de Bakhtin abrange um grande universo: a arte, a filosofia, a ciência, a religião, a ética, a política.

Todo produto ideológico nasce de uma realidade (natural ou social), possui um significado e reporta-se a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo. Um corpo ou mesmo um instrumento qualquer de produção são, por exemplo, simplesmente um corpo e um instrumento de produção; não significam necessariamente. Não sendo, pois, ideológicos, podem ser compreendidos de formas significantes e, dessa maneira, munidos de simbolismo, passam a refletir e a refratar possíveis outras realidades e a representarem algo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006).

Contrário à filosofia idealista e à visão psicologista da cultura, o Círculo de Bakhtin critica correntes que defendem que a ideologia é um mero fenômeno de consciência individual; assim atenta-se para o fato de que, para que um signo seja incorporado, ele, antes, aproxima-se de outros signos já conhecidos. Compreende-se um signo a partir de outro. A consciência individual se produz com base nesse sistema semiótico, impregnando-se de ideologia. Contudo, ela só aflora no processo de interação social. Interação pautada em um sentido de unidade mesmo, em que um determinado grupo, socialmente organizado, possui um sistema de signos inteligível entre seus membros. Portanto, a consciência individual é um fato socioideológico.

A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista e ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.). A ideologia não pode se derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência

individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 34).

Uma vez que o signo e a enunciação são constituintes de uma natureza social, Bakhtin e seu Círculo buscam desvendar em que medida a linguagem passa a determinar a consciência e a atividade mental, bem como também almejam destacar como a ideologia determina a produção dos enunciados nas diferentes esferas de atividade humana. Sendo assim, valorizam a fala, a enunciação, afirmando sua condição social estritamente ligada às estruturas sociais. Destacam a palavra como a arena onde são confrontados os valores sociais opostos, mostrando como os conflitos da linguagem refletem os conflitos de classe no interior do sistema. A comunicação verbal, sendo inerente a outras formas de comunicação, enreda conflitos, relações de dominação e de resistência, bem como a própria utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder. A entonação expressiva, a modalidade apreciativa, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada afetam a significação. O signo é, por natureza, vivo e móvel, plurivalente; todavia, a classe dominante tem interesse em torná-lo monovalente.

A enunciação concebe a realidade da língua como estrutura socioideológica. Ela não acontece fora de um contexto social, já que cada locutor possui um “horizonte social”; há, então, sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um destinatário bem definido, e a palavra, signo ideológico por excelência, veicula, de maneira privilegiada, a ideologia. Esta sendo uma superestrutura faz com que as transformações sociais da base reflitam-se por meio dela, bem como pela língua que as veicula. A palavra funciona como um “indicador” das mudanças sociais. A língua passa a ser definida como a expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta e servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material, podendo-se dizer que a filosofia burguesa contemporânea está se desenvolvendo *sob o signo da palavra*.

É importante salientar que as bases de uma teoria marxista da criação ideológica – as dos estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral, etc. – estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem. Um produto ideológico está associado a uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo, todavia também reflete e refrata outra realidade, que lhe é

exterior, pois “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 29, grifo do autor).

Com isso posto, podemos notar que tudo que é ideológico é um signo e sem signos não há ideologia. Apenas um corpo físico não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza. Neste caso, não se trata de ideologia. No entanto, qualquer produto de consumo pode, da mesma maneira, transformar-se em signo ideológico. Como exemplo dado pelos autores, tanto um instrumento de produção, como a foice e o martelo, ao apenas desempenhar sua função na produção, bem como um produto de consumo, como o pão e o vinho, não possuem um sentido preciso, portanto, enquanto tal, não são exatamente um signo. No entanto, a foice e o martelo, presentes no emblema da União Soviética, assim como o pão e o vinho, utilizados no sacramento cristão da comunhão, podem constituir-se como signos ideológicos ao tornarem-se símbolos políticos e religiosos. Logo,

Os signos também são objetos naturais, específicos, e, como vimos, todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 30).

Ademais:

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 e 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 (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 31).

Desse modo, cada signo ideológico é não somente um reflexo da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade, pois “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 31). Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo, sendo um signo um fenômeno do mundo exterior.

Ainda segundo os autores acima citados, a ideologia não pode derivar da consciência, como é pregado pelo idealismo e o positivismo psicologista. A consciência passa a adquirir forma e existência a partir dos signos criados por um grupo organizado no curso de suas

relações sociais. Os signos são, pois, o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e esta reflete sua lógica e suas leis. Consoante esta vertente marxista da linguagem, a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social, logo, caso privemos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, nada resta. “A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 34).

Assim, cada um dos sistemas de signos é específico de alguma esfera particular da criação ideológica, de forma que cada domínio congrega seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. Distinguindo signo de palavra, vemos que o signo é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela, já a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode, todavia, preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa.

A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 36).

Busca-se assim saber como a realidade (infraestrutura) determina o signo, bem como o signo reflete e refrata a realidade em transformação, uma vez que compreendemos que todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação condicionado tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições estabelecidas para que a interação ocorra. Uma alteração nesta forma resulta na modificação do signo. Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 43, grifo do autor) assevera que é esta justamente uma das tarefas das ciências e das ideologias: estudar a evolução social do signo linguístico. Assim, para a passagem do ser ao signo, explicita as seguintes regras metodológicas:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo* (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social* (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).

3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).*

Portanto, concretizando-se no processo da relação social, todo signo ideológico, e, por conseguinte, também o signo linguístico, vê-se demarcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social específico. Todavia, além de tratarmos as formas do signo determinado pelas formas da interação social, observaremos as questões atreladas às questões do conteúdo do signo e do índice de valor que afetam este conteúdo, haja vista que em “cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 44).

Todavia, é importante lembrar que a análise da ideologia nas sociedades modernas é uma tarefa bastante difícil, uma vez que sua manifestação aparece, às vezes, de forma explícita, e, em outras, de forma tão sutil, que passa quase despercebida, pois as formas simbólicas são muitas e seu entrecruzamento com as relações de poder ganha uma dimensão ainda maior. Diante disso, para estudar a ideologia é preciso estudar, também, as maneiras como o sentido, mobilizado pelos signos ideológicos, pelas formas simbólicas, pelo discurso e pela linguagem, serve para estabelecer e sustentar relações e o exercício do poder. A linguagem é o terreno sensível pelo qual e no qual é possível rastrear as ideologias dominantes e as relações de poder que trazem em seu bojo através de inúmeras vozes sociais.

Como para o Círculo de Bakhtin, cada ato de enunciação é composto por distintas “vozes”, cada ato de fala é abarrotado de assimilações e reestruturações destas diversas vozes, ou seja, constituído de vários discursos. Estas vozes dialogam dentro do discurso, e este diálogo é, pois, construído na história e socialmente. Assim, é através dele que se dá a construção da consciência individual do falante, pois, segundo os pressupostos desta teoria, só pensamos graças a um contato permanente com os pensamentos alheios, pensamentos estes expressos no enunciado. Dessa forma, a consciência individual é derivada de um diálogo de interconsciências.

É válido ressaltar que o conceito de ideologia para os teóricos russos está diretamente relacionado com a materialidade histórica, nos enunciados concretos que operam nas esferas ideológicas ou nos campos da atividade humana e é, sem dúvida, diretamente ligado ao conceito de cultura. O conceito de ideologia no Círculo está em consonância com os conceitos

de esfera ideológica, de signo ideológico, como observa Medviédev na obra “O Método Formal nos Estudos Literários”:

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (MEDVIÉDEV, 2012, p. 48-49).

Para o autor, a vivência em situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso exercitam a competência linguística do produtor de enunciados. É esta competência dos interlocutores que auxilia no que é ou não aceitável em determinada prática social, sugerindo que quanto mais experiente for o sujeito, mais hábil será na diferenciação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que os compõem. É por esse motivo que o sujeito enunciativo das videoaulas (“professor-apresentador<sup>20</sup>”) deve adotar uma postura diferenciada daquela aula ministrada presencialmente, pois se trata de outro gênero. Por assumirem finalidades distintas e serem inseridas em contexto diferenciados, tais gêneros são ressignificados de acordo com a esfera em que estão inseridos. Bakhtin (1997) compreende, assim, que os diferentes usos da linguagem (em suas diversas semioses), por meio de diferenciados gêneros, efetuam-se na forma de enunciados concretos, únicos e proferidos por sujeitos participantes das interações sociais que ocorrem em determinadas esferas de atividades. Tais esferas não apenas saturam e significam os enunciados de determinadas projeções ideológicas, como os consubstanciam de determinadas condições de produção e finalidades discursivas, que se materializam no conteúdo temático, no estilo e na composição dos enunciados, segundo já explicitamos anteriormente.

O domínio do ideológico se ajusta com o domínio dos signos: são, pois, mutuamente correspondentes. Onde os signos coabitam, coabita também o ideológico, por meio de um valor semiótico. A ideologia pode ser vista como visão de mundo, concepções religiosas, jurídicas, filosóficas, estéticas, em um sentido bem amplo. O conceito de ideologia é sustentado pela noção de vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e linguísticos que atravessam a enunciação. Dessa

---

<sup>20</sup> A expressão “professor-apresentador” será utilizada durante toda esta análise para aludir ao locutor das videoaulas que, em razão da intersecção das esferas de atividades proporcionada por este gênero, exibe a imagem não apenas do professor que ensina, mas também daquele que tem como meta a venda de um determinado produto ou serviço.

maneira, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem, isto é, que compreendem ativamente os enunciados. Assim, o percurso temático desenhado pela metáfora das vozes na obra de Bakhtin autoriza definir, de forma materialista, as relações dialógicas que se estabelecem entre os sujeitos e os enunciados na interação verbal, adquirindo, por consequência, determinada espessura histórica.

Tais vozes operam por meio da língua através de duas forças opostas: a centrípeta (de centralização) e a centrífuga (de dispersão). Ambas atuam confrontando-se e a enunciação traz o ponto de aplicação de tais forças. Nesse sentido, as forças centrípetas agem em prol da centralização, da unificação, da estabilidade, para a manutenção do paradigma vigente. As entidades conservadoras (como as instituições religiosas ou mesmo a própria gramática) podem ser consideradas forças centrípetas que operam nas instâncias ideológicas da sociedade. Em contrapartida, vemos as forças centrífugas que confrontam os eixos centralizadores e sinalizam para o múltiplo, para a ruptura. Segundo Faraco (2009), o diálogo, no sentido amplo do termo (o simpósio universal), deve ser compreendido como um imenso espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos).

As forças centrípetas situam-se em discursos que tendem a dissipar a diversidade e são monologizantes, ou seja, não concebem a diversidade. As centrífugas combatem a unilateralidade, corroendo continuamente os esforços de centralização discursiva. E, retomando a questão do enunciado vista anteriormente, podemos observar, através dos dizeres de Bakhtin (1998, p. 82), como essas forças atuam nele, uma vez que “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas”.

Tomando como baliza a questão das forças que imperam na sociedade, Bakhtin/Voloshinov (2006) assevera que todas as vozes no contexto social estão intimamente ligadas à tomada do poder. Ademais, observamos que tais disputas imperam em distintos cenários da sociedade, retratadas não só na luta de classes entre o rico e o pobre, o branco e o negro, mas entre as Ciências Naturais e Exatas e as Ciências Humanas, entre a aula convencional e a digital, entre o privado e o público, etc. É por isso que todo discurso carrega consigo o conflito entre as vozes sociais, marcadas pelos embates ideológicos e pela ausência da neutralidade.

Segundo os postulados da teoria bakhtiniana (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006), o outro não se apresenta apenas de forma análoga ao sujeito, mas está presente internamente na



constituição da linguagem do próprio sujeito. Em cada palavra que enunciamos, esta relação dialógica está presente na fala do outro, de maneira assertiva ou mesmo contraditória, pois tais posicionamentos estão pautados em escolhas valorativas baseadas em diferentes posições ideológicas. Há, assim, a presença de vozes sociais que buscamos combater, contradizer ou mesmo contrapor, devido ao próprio contexto no qual estamos envolvidos; contudo, muitas vezes, fazemos uso de tais vozes ainda que para rejeitá-las. Logo, todo discurso está imerso em distintas vozes sociais, vozes que se enlaçam, mas que também se digladiam, pois estão intimamente ligadas ao posicionamento ideológico de distintas instituições.

## **1.2 Conceitos emprestados: a importância do *ethos* e do *mídiun* na análise das videoaulas de escrita/redação científica**

Com a crescente expansão e domínio das mídias audiovisuais, a necessidade da apresentação de si é posta em relevância, e novos recursos tecnológicos, originados a partir de diferentes *mídiuns*, têm interferido nas práticas de produção e interpretação de discursos instrutivo-comerciais (modo como compreendemos as videoaulas youtubianas por nós analisadas), tendo na apresentação do enunciador um fator decisivo na configuração das aulas inseridas em ambiente virtual. Nesse sentido, trazemos à tona estes dois conceitos estudados por Maingueneau, *ethos* e *mídiun*, já que os consideramos relevantes para a análise das videoaulas e, ainda, consideramos que seja possível estabelecer diálogos entre esses conceitos e a teoria bakhtiniana, teoria esta que subsidia nosso trabalho.

### **1.2.1 *Ethos***

Uma vez que todo discurso sugere uma imagem dos indivíduos circunscritos no processo interativo de comunicação, haja vista que ao se projetar um modo de dizer não se tem a possibilidade de se desconsiderar as consequências de tal ato, de modo a provocar a construção de uma imagem que condiciona uma determinada ação comunicativa, os participantes dessa interação passam a desempenhar poderes uns sobre os outros através de posições e papéis sociais definidores de caráter definidos no momento da enunciação.

A partir da enunciação, há o projetar de um autorretrato, o qual encerra a representação de uma autoimagem que tem por finalidade a produção de uma imagem daquele que enuncia. Esse autorretrato discursivo, desde os gregos antigos, é denominado *ethos*. Enquanto, na Grécia, por meio de Aristóteles, a imagem criada e mostrada pelo orador no momento da enunciação, a qual tinha como intuito o convencimento do seu destinatário, não

correspondia, necessariamente, à identidade real daquele que enuncia; para os romanos, o *ethos* estava associado aos atributos reais do orador, à sua moral, não incidindo, propriamente, na imagem discursiva criada pelo orador<sup>21</sup>. Foi seguindo o esteio do pensamento grego que os estudos linguísticos alicerçaram sua construção teórica da noção de *ethos*.

Maingueneau (2013) baliza o conceito de *ethos* na retórica aristotélica, definindo-o como a suposta imagem que o enunciador pretende dar de si mesmo, não apenas pelas suas afirmações com relação às suas qualidades, mas através do modo e do tom de voz utilizados, inferidos pelo ouvinte (destinatário) na totalidade daquilo que é enunciado. Assim, o *ethos* não se situa no enunciado, mas na enunciação. O *ethos* se materializa no sujeito construído no discurso, é, logo, uma imagem do autor, não o autor real (pessoa), mas um autor discursivo (erigido pela tessitura e pela textura do texto), segundo os dizeres de Discini (2008).

No entanto, o conceito de *ethos* ao ser recuperado e ampliado pela Análise do Discurso, segundo as discussões de Maingueneau (2008), apresenta situações discursivas associadas a enunciados orais ou escritos, sendo estes últimos atrelados à modalidade verbal, visual ou verbo-visual, podendo representar pessoas ou até mesmo instituições, diferenciando-se, assim, do conceito aristotélico – no qual o *ethos* baseava-se em situações de eloquência judiciária ou em enunciados orais.

Ao se observar a retórica clássica, podemos perceber a divisão estipulada por Aristóteles ao dividir a retórica em três partes: *inventio*, *dispositio* e *elocutio*. É através desta primeira parte, “*Inventio*”, que o conceito de *ethos* é pensado juntamente com o de *pathos* e *logos*. Segundo Maingueneau, atentando-nos ao conceito de “*ethos*”, podemos dizer que este está relacionado a uma corporalidade, ou seja, aos modos de existência discursiva de determinado enunciador, sujeito este que ao assumir uma posição ideológica, elabora seu discurso consoante a algum lugar institucional. O modo de recepção do discurso por parte dos interlocutores consubstancializaria o *pathos*. Já as argumentações e provas (temas) que contribuiriam para compor a credibilidade do enunciador seriam alicerçadas pelo *logos*. A segunda parte mencionada, o *dispositio*, corresponderia aos encadeamentos das provas

---

<sup>21</sup> A preocupação com a moralidade, segundo Amossy (2006), também é expressa por Cícero, ao definir o bom orador como o homem capaz de juntar ao caráter moral a capacidade de expressar-se. Pautado neste mesmo pensamento, Quintiliano, orador e professor de retórica romano, também defendia que o argumento avançado pela vida de um homem tinha mais valor que o que podem fornecer suas palavras. Apenas como esclarecimento, o termo orador, advindo da Teoria Clássica da Argumentação, descrita por Aristóteles, está sendo usado aqui nesta seção para referir-se àquele que se apresenta como responsável pelo discurso, remetendo-se ao termo de locutor, na teoria bakhtiniana.

inferidas, de acordo com os objetivos propostos. E o último, o *elocutio*, funcionaria como a representação do pensamento.

Além de tais conceitos mencionados, Aristóteles também escreveu sobre alguns conceitos éticos que inspiravam confiança em um autor, como é caso do *Phorónesis*, tido como o bom senso, a prudência; o *Areté* ou a virtude – do latim “vírus”, “útis” – tido como uma “força corpórea” vinculada à coragem, designando aquele que não tem medo; e o *Eúnoia*, a benevolência, retratando aquele que passa uma imagem agradável de si mesmo.

Ao voltarmos, contudo, ao conceito de *ethos*, pois é dele que nos propomos a tratar neste item, Maingueneau o caracteriza como o meio pelo qual a personalidade do enunciador é revelada, utilizando-se dos dizeres de Roland Barthes ao asseverar que estes “são traços de caráter que o orador deve mostrar ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar. [...] O orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo” (BARTHES, 1966, p. 212 apud MAINGUENEAU, 2013, p. 107).

Maingueneau (2013) complementa que a eficácia do *ethos* se deve ao fato de que ele envolve de alguma forma a enunciação, sem estar explícito no enunciado:

Não se trata das afirmações elogiosas que o orador pode fazer sobre sua própria pessoa no conteúdo de seu discurso, afirmações que, contrariamente, podem chocar o ouvinte, mas da aparência que lhe conferem o ritmo, a entonação, calorosa ou severa, a escolha das palavras, dos argumentos... [...] É na qualidade de fonte da enunciação que ele se vê revestido de determinadas características que, por ação reflexa, tornam essa enunciação aceitável ou não (DUCROT, 1984, p. 201 apud MAINGUENEAU, 2013, p. 107).

Contudo, este *ethos* não faz menção apenas à eloquência judiciária dos discursos na retórica antiga, mas se faz válido para qualquer tipo de texto. O tom produzido pelo texto, seja oral ou escrito, é, pois, o fator que lhe dá autoridade e permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciador (e não, evidentemente, do corpo do autor efetivo), fazendo emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito. Segundo o autor, esta noção de *ethos* compreende não só a dimensão vocal, mas as dimensões físicas e psíquicas ligadas pelas representações coletivas à personagem do enunciador. São “as propriedades que os oradores se conferiam implicitamente, através de sua maneira de dizer não o que diziam a propósito deles mesmos, mas o que revelavam pelo próprio modo de se expressarem” (MAINGUENEAU, 1997, p. 45).

Para Maingueneau, este modo de dizer, apresentar-se, expor-se, não se dá de modo individual, mas é resultado de inspirações psicológicas, segundo determinado posicionamento ideológico. Assim, a qualidade do *ethos* projeta-se à imagem de um “fiador”, que através de seu discurso “confere a si próprio uma identidade compatível com o mundo que ele deverá construir em seu enunciado” (MAINGUENEAU, 2013, p. 108). Logo, a este fiador, cuja imagem o interlocutor deve construir por intermédio de diversos fatores, lhe é atribuído um caráter e uma corporalidade, cujo grau de precisão varia segundo o seu texto, o seu discurso. O “caráter”, segundo o autor, corresponde a uma gama de traços psicológicos; já a “corporalidade” designa a compleição corporal, a maneira de vestir-se e movimentar-se no espaço social. O *ethos* se constitui, por assim dizer, de uma disciplina do corpo por intermédio de um comportamento global. Fatores como “caráter” e “corporalidade” do fiador advêm de um conjunto difuso de representações sociais valorizadas ou desvalorizadas, sobre as quais se ancora a enunciação que, por sua vez, pode confirmá-las ou modificá-las. Contudo, cabe aqui lembrar que tais estereótipos culturais circundam nos domínios publicitários, artístico, cultural, educacional, etc.

No seu texto “*Ethos, cenografia, incorporação*”, Maingueneau (2005, p. 72-73) elucida melhor a figura deste “fiador” ao dizer que este é, por assim dizer, a imagem de cada um de nós fazemos nos textos (orais ou escritos) ou nos silêncios que produzimos; é a imagem que cada um de nós queremos, projetamos, construímos ou, ainda, que gostaríamos de ter nos mais diversificados contextos. No entanto, uma vez que os indivíduos sejam constituídos de múltiplas identidades, o *ethos* também será múltiplo. Como exemplo, podemos citar um professor que assume um *ethos* autoritário ao ministrar uma aula presencial para uma turma de alunos universitários; na sua fala, enquanto professor que ministra determinada aula, esse *ethos* difere do *ethos* professor, por exemplo, de uma aula gravada (videoaula), que pode ser um *ethos* mais sedutor, simpático, apresentador. Esses *ethé* do professor tomarão forma nos discursos, em relação a seus diversos destinatários, nas variadas situações, esteja ele consciente deles ou não. Contudo, cabe ressaltar que o *ethos* não se deriva de uma escolha, mas se dá partir da imposição de determinada formação discursiva (grupo social).

Maingueneau (2005, p. 75) considera a possibilidade de diferentes *ethe* ao retratar a cena englobante, cena genérica e cenografia, que são, respectivamente, os tipos de discurso (religioso, científico, literário, educacional...), inseridos em distintas esferas, os gêneros (visita médica, sermão, editorial...) e os modos de dizer (enunciações) no texto (modo

professoral, profético, aconselhador...). O autor comenta que em uma cenografia, como em qualquer situação de comunicação, “a figura do enunciador, o fiador e a figura correlativa do coenunciador são associadas a uma cronografia (um momento) e a uma topografia (um lugar) das quais supostamente o discurso surge” (MAINGUENEAU, 2005, p. 77).

Desse modo, quaisquer que forem as cenas englobantes (os discursos) em que estejamos imersos, as cenas genéricas (os gêneros) e as cenografias (tons, modos de dizer) exibirão os fiadores (imagens em que nos fiamos) de cada um de nós; evidenciando nossas identidades em diversas situações.

Como o *ethos* corresponde a um comportamento, este articula o verbal e o não verbal, provocando efeitos multissensoriais nos interlocutores. Pode ser compreendido como algo relativamente saliente, singular, coletivo, partilhado, implícito e visível, de modo que sua apreensão se concretiza na relação discursiva estabelecida entre o enunciador e seus interlocutores. O *ethos* ainda é concebido como algo relativamente fixo, convencional e ousado.

Segundo Maingueneau (2008, p. 17, grifo nosso):

- o *ethos* é uma noção discursiva, ele se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior a sua fala;
- o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro;
- é uma noção fundamentalmente híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Assim, o autor adverte que sua definição de *ethos* se inscreve em um quadro da Análise do Discurso que ultrapassa a proposta da retórica antiga, sem, contudo, romper totalmente com a concepção aristotélica. Trata-se de algo que vai além do processo de argumentação e persuasão, instituindo-se como o ato geral de anuência dos sujeitos a um certo discurso.

O auxílio de Maingueneau (2008), diferentemente de outras teorias que estudam a questão do *ethos*, é que este pode ser inferido de textos de distinta natureza enunciativa. Não é depreendido apenas de uma pessoa em situação de enunciação, de um discurso, no sentido lato do termo, mas pode ser observado em enunciados orais, escritos, na modalidade verbal, visual, ou verbo-visual, figurando uma pessoa ou até mesmo uma instituição.

Na teoria de Maingueneau (2008), a questão do gênero, por exemplo, é refletida no interior de uma cena genérica, logo o *ethos* se faz presente dentro de tal cena por meio de um

viés mais discursivo. Já Bakhtin (1997) discorre sobre determinado tom que paira sobre os enunciados, materializados através dos gêneros, de modo a congregar até os próprios valores sociais. Quando Maingueneau discorre sobre *ethos*, Bakhtin alude à questão do estilo. Estilo é, pois, uma construção muito mais ampla que *ethos*, uma vez que o *ethos* nada mais é que parte do estilo.

Assim, é proeminente destacar que embora este trabalho tenha como objetivo analisar videoaulas de escrita/redação científica tendo por base a teoria de Bakhtin e seu Círculo, baseada no dialogismo inerente à linguagem, entendemos ser possível articular esta teoria à noção de *ethos* proposta por Maingueneau (1995) que, embora admita que o *ethos* seja origem de um sujeito enunciativo, discursivo e, portanto, divergente do sujeito ativo, real de Bakhtin, assevera que o *ethos* está ligado ao exercício da palavra e vinculado à enunciação que implica uma relação entre corpo e discurso. Segundo Maingueneau, o *ethos* tem uma ligação importante com a enunciação, pois, para ele,

É insuficiente ver a instância subjetiva que se manifesta por meio do discurso apenas como estatuto ou papel. Ela se manifesta também como voz e, além disso, como corpo enunciante, historicamente especificado e inscrito em uma situação, que sua enunciação ao mesmo tempo pressupõe e valida progressivamente (MAINGUENEAU, 1995, p. 70).

No momento em que Maingueneau refere-se à voz e ao corpo, compreendemos que não se trata do autor efetivo, mas do enunciador, ou seja, daquele que está inscrito na instância do discurso; o que há é um posicionamento discursivo do qual podemos extrair o universo de sentido que o discurso consente. As ideias postas em um discurso nos remetem a um modo de dizer e, conseqüentemente, a um modo de ser; a intenção do enunciador de um texto (ou de uma videoaula) é atrair um destinatário aos sentidos que estão sendo veiculados. Contudo, isso não quer dizer que o enunciador seja o centro do discurso; é necessário, a priori, que haja um lugar e momento próprios para a enunciação que, para o autor, seria a cena de enunciação.

Consoante Maingueneau, o enunciador não se configura como um ponto de origem estável que se expressaria dessa ou daquela maneira, mas é levado em conta em um quadro profundamente interativo, em uma instituição discursiva inscrita em certa configuração cultural e que envolve papéis, lugares e momentos de enunciação legítimos, bem como um suporte material e um determinado modo de circulação do enunciado (MAINGUENEAU

apud AMOSSY, 2005). Logo, o *ethos* é mostrado no discurso através das escolhas feitas<sup>22</sup>, através das possibilidades de dizer, o que nos faz refletir sobre o modo de produção e sobre o discurso veiculado nas videoaulas de escrita/redação científica.

Contudo, procurando aprofundar um pouco mais essa questão sobre as proximidades entre *ethos* e estilo, de modo que consigamos refletir sobre eles nas videoaulas que nos propomos analisar, discutiremos tal assunto sob o olhar de Discini (2015, p. 12, grifo do autor).

Junto ao eco de que “o estilo é o homem”, há outro, “o estilo são dois homens”. No intervalo entre essas duas asseverações, movimentam-se nossas reflexões, que partem do princípio de que tudo tem estilo. Para isso, interrogamos como se apresenta no interior dos textos o *homem-no-mundo* – esse efeito de identidade que diz respeito ao sujeito concebido como a imagem de quem “fala” a partir dos próprios enunciados. É a imagem fincada no papel de um enunciador necessariamente pressuposto aos seus enunciados e semanticamente encarnado neles. Esses propósitos – que supõem pensarmos no estilo como desdobramento discursivo do *ethos* tal qual previsto pela retórica aristotélica – amparam-se numa operacionalização analítica que busca contemplar um modo recorrente e organizado de dizer, do qual resulta um modo próprio de ser no mundo.

Segundo a autora, esse modo próprio de dizer se dá através de mecanismos de construção de sentido que, imbricados nos enunciados, concebem corpo, voz e caráter ao que é dito ou escrito, promovendo o estilo como uma homogeneidade discursiva constitutivamente heterogênea através de uma estilística que fluidifica limites entre o eu e o *outro*, uma vez que assegura o aparecimento de um estilo por meio da ética e de estéticas próprias.

Distante de ser apenas como “um algo a mais” sobreposto a uma fala ordinária, ou seja, compreendido como um desvio em relação a determinada norma das manifestações estéticas, é possível pensar no estilo entre o estilo do gênero e o estilo autoral, sendo o homem visto como aquele que andarilha por diferentes esferas de comunicação. Assim, “o estilo é concebido como o que emerge de coerções: dos gêneros (...); de esferas da comunicação (...); da própria homogeneidade do corpo (DISCINI, 2015, p. 12)”.

O enunciador, enquanto pessoa discursiva, se apropria de um corpo, de uma voz, de um caráter, apresentando-se como um *ethos*: “imagem de quem diz, dada por um modo

---

<sup>22</sup> Para a Análise do Discurso, a escolha pode ser feita dentro das possibilidades do interdiscurso. Logo, há possibilidades, mas não todas. Como não há aspectos intencionais, as escolhas são efetuadas dentro de uma determinada formação discursiva (é a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito pelo falante a partir do lugar, da posição social, histórica e ideológica que ele ocupa).

recorrente e organizado de dizer, na apropriação feita pela estilística discursiva, da noção de *ethos* advinda da retórica de Aristóteles” (DISCINI, 2015, p.12). O estilo é visto como um fato diferencial, haja vista que o homem é compreendido como aquele se constrói na relação com seu *outro*, promovendo, assim, a alteridade. Logo, é da diferença entre ambos que o estilo emerge heterogeneamente, tendo no dialogismo seu principal suporte.

O analista, dessa forma, ao comparar estilos de determinados jornais, revistas, poemas, pinturas, videoaulas, etc. reconhecerá o estilo como um corpo contingente e uma estrutura aberta e a partir de uma totalidade de enunciados correlacionados entre si firma o estilo como uma presença no mundo.

Cada texto apresenta vetores de estilo, que reúnem as marcas da enunciação enunciada, as quais se estendem aos mecanismos de textualização. Tais marcas, espalhadas num único texto, remetem à totalidade, tal como o dado remete ao não dado. Assim os vetores fazem ver o todo que subjaz à parte (DISCINI, 2015, p.14).

A herança teórica oferecida pela obra de Bakhtin, segundo Discini (2010), favorece o pensamento do estilo, associado a um *ethos*, como a representação de um sujeito inacabado, cujo estatuto dialógico promove uma ética e uma estética. Assim, ao procurar obter da palavra do homem, constitutivamente uno e duplo, o modo peculiar de ser responsivo, concebe o estilo como fato diferencial.

Dentro do quadro teórico bakhtiniano, vamos entender *ethos* na relação entre tom e estilo. O tom alude a determinado horizonte social, fomentando, assim, tons valorativos. Já o estilo é parte característica do gênero. O estilo situa-se no como dizer tipicamente a partir de um determinado gênero. Sendo assim, um *ethos* que incorpora os valores sociais tem a ver com o tom e o estilo em Bakhtin. Logo, o conceito de *ethos* faz-se importante em nossas análises, pois, nas videoaulas analisadas, há a imagem de um determinado sujeito (“professor-apresentador”) que necessita ser observada para a produção de sentidos neste tipo de gênero digital. Dentro das possibilidades de dizer de determinado gênero, de determinado grupo social, há marcas que caracterizam suas formas de dizer; por isso, pensaremos a questão do *ethos* no sentido de aproximá-lo à questão do estilo de Bakhtin<sup>23</sup>, bem como de construir uma imagem desse sujeito (“professor-apresentador”) na relação com o seu destinatário.

---

<sup>23</sup> Cabe aqui ressaltar que as possibilidades oferecidas pelo lugar entre fronteiras teóricas, isto é, estudos acerca do discurso e a filosofia bakhtiniana da linguagem, permitem refletir não só sobre o *ethos* ou sobre o estilo, mas também sobre a natureza da linguagem.



### 1.2.2 *Mídium*

No trajeto teórico percorrido por Bakhtin e seu Círculo, pode-se observar a ênfase estabelecida na relação entre atividade humana, usos da língua (enunciados) e esferas de comunicação discursiva. Por essa razão, conhecer a natureza dos enunciados, suas singularidades constitutivas e a esfera histórico-social em que são constituídos e disseminados é de suma importância para que consigamos discutir questões de sentidos em nosso objeto de estudo, neste caso, as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica.

Os enunciados, sejam eles verbais ou não verbais, segundo Bakhtin (1997), são dinâmicos e expressam especificidades e finalidades próprias das esferas de atividade a que estão submetidos, logo, carregam características da esfera de atuação do sujeito que os enuncia. Tal relação, contudo, expõe opacidades que se referem ao fato de o sujeito e o enunciado serem históricos, dialógicos e ideológicos.

Assim, tendo como base as reflexões efetuadas neste trabalho a respeito das videoaulas sobre escrita/redação científica, bem como a proposta metodológica desenvolvida por Bakhtin/Voloshinov (2006), ao contemplar o estudo inter-relacional de esfera, gêneros e enunciado, buscamos um esteio na teoria de Maingueneau (2013), com o intuito de observar o modo de manifestação material dos discursos, seu suporte e modo de difusão (oral, no papel, radiofônicos, na tela do computador, etc.). Acerca do conceito de *mídium*, o autor afirma que este

... não é um simples meio de transmissão do discurso, mas que ele impõe coerções sobre seus conteúdos e comanda os usos que dele podemos fazer. O *mídium* não é um simples 'meio', um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *mídium* modifica o *conjunto de um gênero de discurso* (MAINGUENEAU, 2013, p. 81, grifo do autor).

Segundo o autor acima citado, o suporte material não é acessório, mas sim de extrema importância para análise dos enunciados. Assim, o conceito de *mídium* refere-se ao modo de manifestação material do enunciado, o suporte e seu modo de difusão, seja ele emitido através da oralidade, através de um texto em jornal impresso ou mesmo por meio de um *site* na internet.

Consoante Maingueneau (2013), foi, sobretudo, devido à chegada dos *mídiuns* audiovisuais e o desenvolvimento da informática que tomamos consciência do importante papel desempenhado pelo *mídium*, uma vez que ele revolucionou efetivamente a natureza dos textos e seu modo de consumo. O seu surgimento acarretou mudanças drásticas na concepção

da leitura de um livro, na especificidade do oral, bem como proporcionou alterações aquém daquelas introduzidas pela escrita e pela própria imprensa.

Quando tratamos do *mídiu*m de um gênero de discurso, não basta levar em conta seu suporte material no sentido estrito (oral, escrito, manuscrito, televisivo, etc.). É necessário também considerar o conjunto do circuito que organiza a fala. A comunicação não é, com efeito, um processo linear: inicialmente, uma necessidade de se exprimir por parte do enunciador; a seguir, a concepção de um sentido; depois, a escolha de um suporte e de um gênero; posteriormente, a redação; a seguir, a busca de um modo de difusão; finalmente, o hipotético encontro com um destinatário (MAINGUENEAU, 2013, p. 82).

Maingueneau expõe a necessidade de se partir de um dispositivo comunicacional que integre o *mídiu*m, pois o modo de “transporte” e o de recepção do enunciado condiciona a própria constituição do texto, modelando assim o gênero de discurso. A evolução do *mídiu*m acontece na medida em que a nossa sociedade se transforma e as tecnologias materiais se modernizam. Esse dispositivo comunicacional possibilita novas opções e abrangências na comunicação em qualquer âmbito. O exemplo trazido pelo autor contrasta duas situações de uso em épocas históricas distintas, nas quais se pode perceber a criação de novos gêneros propiciados pelas novas condições tecnológicas.

O autor exemplifica a criação de novos gêneros, apresentando um caso, numa reunião eleitoral na França do século XIX, de um orador que, ao discursar publicamente em um salão de festas, em um café ou numa praça, dirigindo-se a um público cuja localização geográfica se assemelha, em razão da ausência de microfone, fala em voz alta e não tece argumentos complexos, uma vez que sua intenção é unificar ali o grupo reunido. Contudo, em razão dos avanços tecnológicos, décadas mais tarde, um político pode fazer sua campanha pela rádio, de maneira amigável, dirigindo-se individualmente a cada ouvinte. Comprova, assim, que o *mídiu*m radiofônico permite à fala introduzir-se na casa de qualquer pessoa, surpreendendo-a em sua intimidade familiar. Da mesma forma, o enunciador (locutor) não pode mais se apropriar da cumplicidade do auditório (destinatário), pois estará sendo ouvido por todos sem a necessidade de locomoção de seus ouvintes para ouvir seu discurso, uma vez que o público não é mais constituído por uma comunidade de ouvintes voluntários que se apresentam como um grupo frente a um orador, mas por ouvintes dispersos e anônimos, em relação aos quais já não é possível posicionar-se como “orador” (locutor). Logo os gêneros discursivos são nitidamente diferenciados pelo tom de voz (o dizer alto x o sussurrar), conhecimento do

“coenunciador”<sup>24</sup> (presencialidade x universalidade), intimidade estabelecida (discursa para um público geral x discursa singularmente para cada ouvinte), processo argumentativo (argumentos simples x argumentos complexos), etc.

O autor também traz a distinção entre o oral e escrito, retratando a questão dos enunciados dependentes e independentes ao ambiente não verbal. Mostra, dessa forma, que, no primeiro caso, o “coenunciador” está fisicamente presente no mesmo ambiente físico do enunciador; já, no segundo, os enunciados são concebidos em função de um destinatário que se encontra em outro ambiente. Voltando ao primeiro caso, é possível observar que a dependência de ambiente gera à fala do enunciador uma certa ameaça, já que o “coenunciador” pode, a qualquer momento, intervir na fala de quem discursa, logo, pode-se observar claramente os indicadores não verbais (mímicas, gestos), elipses, embreantes (eu, aqui), etc. Dificilmente ocorre também uma sintaxe elaborada, através do uso da hipotaxe, mas faz uso de parataxe, utilizando-se de conjunções coordenativas mais simples para a concatenação do discurso. Os enunciados independentes do ambiente tendem a ser mais autossuficientes, pois não se apoiam em um ambiente partilhado com o “coenunciador”.

Diante disso, o autor diferencia os enunciados de estilo escrito e de estilo falado, uma vez que há enunciados escritos de estilo falado, como enunciados orais de estilo escrito. Exemplifica o primeiro caso ao retratar uma propaganda por escrito, mas que usa uma linguagem mais dinâmica e amigável para aproximar-se do seu público. Já, no segundo caso, apresenta a questão de uma comunicação científica em que o público não é retratado como um “coenunciador” comum, mas como um auditório universal, o de especialistas que assistem ao desenvolvimento de uma argumentação que deve bastar-se a si mesma. Uma das características deste tipo de discurso é o de pretender ser verdadeiro independente da situação em que é enunciado.

Apesar das diferenças existentes entre o oral e o escrito, o autor se atenta às novas formas de comunicação, proporcionadas pelos dispositivos comunicacionais novos, pois segundo ele,

(...) as técnicas cada vez mais sofisticadas de gravação e de transporte de informação têm modificado os dispositivos de comunicação e, portanto, o estatuto dos

---

<sup>24</sup> O termo “coenunciador” será representado, em nosso trabalho, com aspas, uma vez que, ao fazer parte de outro aparato teórico, no caso o construído por Maingueneau, é entendido segundo a perspectiva desse aparato. Considerando a teoria bakhtiniana, utilizaremos o conceito de destinatário, tal como se encontra na tradução por nós utilizada de “Estética da Criação Verbal” para tecermos nossas análises e reflexões.

enunciados verbais. O mundo contemporâneo caracteriza-se pelo surgimento de *novas formas de oralidade* que diferem totalmente da oralidade tradicional (MAINGUENEAU, 2013, p. 92, grifo do autor).

Maingueneau (2013) elenca, assim, alguns fatores que se devem levar em considerações ao se analisar estes novos fenômenos da contemporaneidade.

- A existência ou não de um contato físico imediato entre enunciador e “coenunciador” (conversa face a face x conversa telefônica); a possibilidade de o enunciador ver ou não seu “coenunciador” (teleconferência telefônica x telefone tradicional ou rádio).

- A abertura ilimitada do número de destinatários, consequência da ausência do contato físico. No lugar da aula, da conferência, do espetáculo em espaço determinado, com a presença destes novos dispositivos tem-se um enunciador e um auditório cuja extensão e identidade são dificilmente determináveis.

- O caráter estático ou não dos interlocutores de acordo ao tipo de *mídiu*m utilizado. A título de exemplificação, vê-se o rádio de carro, prevendo um auditório móvel, bem como o telefone celular, permitindo ao locutor deslocar-se e realizar outras atividades enquanto fala;

- A possibilidade ou impossibilidade de o “coenunciador” interromper o enunciador contrasta a conversa telefônica à comunicação escrita ou radiofônica.

- A existência de um terceiro invisível a qual caracteriza certos gêneros de discurso, como nas emissões televisivas em que os interlocutores que se encontram no estúdio falam a um terceiro invisível (o telespectador, o ouvinte) elaborando suas falas em função dele. Todavia pode ocorrer que no estúdio haja espectadores convidados, de maneira que os destinatários invisíveis disponham de uma espécie de representantes no local. Logo, cada tipo de emissão deve administrar a seu modo essa situação de “trílogo”, de discurso a três.

- Os enunciados podem ser efêmeros ou destinados a serem consumidos sob a forma de gravações: discos, cassetes, disquetes, etc. Podem classificar-se como enunciados “espontâneos”, os quais são concebidos em função de uma gravação ou por aqueles cuja gravação é feita de surpresa.

- A intervenção de máquinas ao produzir enunciados orais, como aqueles produzidos nos videogames ou nos computadores, em particular.

- A estabilidade material do texto em decorrência das novas tecnologias. Com o monitor de um computador associado a um CD ROM ou conectado à internet, veem-se as reconfigurações de um texto acopladas às decisões de seu “leitor”, pois insere este navegar, quase sem barreiras, em um mar de enunciados que ele faz aparecer ou desaparecer e que se

tornarão estáveis com a impressão. Nas palavras de Maingueneau (2013, p. 94), comprovamos que “assistimos hoje, graças à numerização generalizada das informações, a uma desmaterialização dos suportes físicos dos enunciados”.

Para finalizar esta exposição acerca do conceito de *mídiun*, após as considerações do autor sobre a influência do suporte material para a definição dos gêneros discursivos, podemos ressaltar sua extrema importância na produção de sentidos dos discursos, principalmente no que concerne às novas linguagens advindas dos novos recursos tecnológicos. Romper paradigmas, como a dualidade entre texto oral e escrito, físico e virtual, bem como perceber as diferentes propostas dos gêneros em relação à presença das características do *mídiun* e do “coenunciador”/destinatário nas práticas sociais, é imprescindível para o melhor entendimento da pesquisa proposta, a qual, ao abordar sobre as videoaulas sobre escrita/redação científica inseridas em *sites* como o *YouTube*, busca averiguar a produção de sentidos refletida neste tipo de plataforma<sup>25</sup> e nestes tipos de discursos.

### 1.3 Apontamentos dialógicos

Como foi visto durante este capítulo, uma das características mais inovadoras da produção de Bakhtin e seu Círculo foi a de conceber a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo – e não apenas como um sistema autônomo –, uma vez que a língua materna, bem como sua estrutura gramatical e seu vocabulário não podem ser compreendidos por meio de manuais de gramáticas e dicionários, mas sim pelos enunciados concretos vistos, ouvidos, proferidos e reproduzidos na comunicação efetiva com as pessoas.

Assim, segundo esta concepção de linguagem, a língua só existe em função do uso que enunciadore (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem escuta ou lê) fazem dela em situações (prosaicas ou formais) de comunicação. O emprego da linguagem passa, pois, pelo sujeito, o qual é caracterizado como o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Todavia, esse sujeito ancora-se em enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos segundo um contexto social, histórico, cultural e ideológico.

---

<sup>25</sup> O termo plataforma será utilizado nesta pesquisa como modo de divulgar o lugar onde as videoaulas estão inseridas, ou seja, o lugar onde é feito o *upload* dos vídeos do *YouTube*. O termo *site* é utilizado para referir-se à página que abriga determinados conteúdos acessíveis geralmente por um protocolo http na internet.

É, pois, nesta relação dialógica entre enunciador e interlocutor, entre o verbal e o não verbal influenciando de maneira profícua a construção dos enunciados, que a interação se dá em um contexto em que todos participam em condições de igualdade, haja vista que aquele que enuncia seleciona palavras adequadas para a formulação de uma mensagem compreensível para seus destinatários. Contudo, de outra forma, o interlocutor também é dotado da capacidade de interpretar e responder com atitude ativa ao enunciado proferido, de maneira interna (através de seus próprios pensamentos) ou externa (através de um novo enunciado oral, escrito, digital “áudio-verbo-visual”, etc.).

Desse modo, ao considerar a importância do sujeito, bem como das esferas de atividades e dos contextos históricos, sociais, culturais e ideológicos no uso efetivo da linguagem, Bakhtin e seu Círculo conceberam uma abertura conceitual que possibilita, hoje, analisar dialogicamente os meios de comunicação de massa e as modernas mídias digitais, como é o caso das videoaulas inseridas no *YouTube*. Sua teoria, fundamentada no diálogo, a forma mais elementar de comunicação, conserva a atualidade, graças à sua inerente capacidade de relacionar-se com o passado, o presente e o futuro.

Na sociedade moderna, os meios tecnológicos possibilitaram uma maior abrangência da circulação das formas simbólicas e, com isso, alcançaram um número significativo de audiência, tornando as mensagens por eles veiculadas de fácil acesso e recepção, fazendo com que a internet (bem como *sites* como o *YouTube*) ocupe um papel central de mecanismo de divulgação (social, científica, educativa, comercial, etc.). É justamente por isso que este tipo de objeto deve ser estudado cuidadosamente, sobretudo, no que concerne aos contextos e processos em que as mensagens (enunciados) são produzidas por distintos enunciadores e recebidas por um eclético público cotidianamente.

É por tais motivos que, indubitavelmente, a internet representa, hoje, um dos principais fatores de materialização da ideologia nas sociedades modernas. Nesse sentido, o espaço de interação dialógica não pode ser descartado desta análise também ideológica. Assim, a integração destes distintos conceitos sucintamente apresentados, não só bakhtinianos, mas também advindos da teoria de Maingueneau, auxilia na compreensão e na construção de sentidos dos distintos gêneros (criados e ressignificados), como é o caso das videoaulas youtubianas, devido à sua presença em diferentes esferas de atividade, não só na forma de produção e transmissão dos meios de comunicação, mas também em todas as demais

manifestações ideológicas que se encontram no universo de signos da sociedade contemporânea.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA NOVA CONSTRUÇÃO DO SABER

---

*“O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação”.*

(FREIRE, 1999, p. 147)

Após expor a teoria em que se embasa o nosso trabalho, neste segundo capítulo expomos o contexto tecnológico em se insere nosso objeto de pesquisa, tendo como objetivo retratar as particularidades deste ambiente virtual (lugar este onde as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica se constituem) para a produção de sentidos dos enunciados aí produzidos. Como os gêneros do discurso manifestam valores ideológicos através do sentido firmado pelo contexto histórico-sociocultural em que ocorrem, este passa a ser o legítimo responsável pelas inúmeras transformações que os gêneros sofrem na sociedade.

A partir da segunda metade do século XX, iniciou-se uma nova fase de processos tecnológicos, em decorrência de uma integração física entre ciência e produção, denominada Terceira Revolução Industrial ou Revolução Tecnocientífica. Como resultado, vimos a aplicação de tais descobertas científicas em distintos segmentos e em distintas áreas do conhecimento. As novas tecnologias trouxeram grande impacto também sobre a Educação, criando novas formas de aprendizado, de disseminação do conhecimento, bem como de poder, de modo a fazer emergir novas relações entre professor e aluno, aluno e professor, professor-aluno, aluno-professor<sup>26</sup>.

A revolução trazida pela rede mundial possibilitou que a informação gerada em qualquer lugar esteja disponível rapidamente. Todavia, cabe destacar que a tecnologia na Educação sempre esteve presente como forma de auxílio no processo tanto de aprendizagem quanto de ensino. Fez-se presente desde em aparelhos rudimentares como o ábaco até nos computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* vistos nos dias de hoje. Essas tecnologias

---

<sup>26</sup> O trocadilho faz menção ao fato de que, hoje, não só as relações sociais entre aluno e professor, professor e aluno sofreram alterações em razão da inserção na tecnologia no meio educacional, mas também à questão da possibilidade de inversão de papéis proporcionada pelas especificidades da Web 2.0 ao proporcionar a qualquer usuário posicionar-se como professor na disseminação de conhecimentos.



estão possibilitando não só novas formas de ensino (e divulgação) através de novos recursos, como também processos de “aprendizagem” diferentes dos tradicionais.

Nesse sentido, a internet tem auxiliado fortemente para uma total mudança nas práticas comunicativas e, conseqüentemente, educacionais. Na leitura, na forma de escrever, na pesquisa, assim como através de um novo acesso às aulas, por meio de videoaulas, como instrumento para complementar conteúdos vistos (ou não) em sala de aula ou mesmo como estratégia de divulgação e comercialização de informações.

É ponto de convergência que as videoaulas podem ser definidas basicamente como uma modalidade que prevê educador, “professor-apresentador”, e educando, “aluno-usuário<sup>27</sup>”, desenvolvendo um processo de “ensino-aprendizagem-divulgação”, estando separados, fisicamente e espacialmente, e mediados por uma interface baseada em tecnologias de comunicação. Percebe-se que, por definição, tais características de aulas são diferentes do modelo tradicional de educação presencial, pois as relações entre os sujeitos envolvidos também devem ser consideradas de acordo com as suas características específicas. Quando se colocam em pauta elementos como a “construção colaborativa do conhecimento”, “inteligência coletiva” e “aprendizagem dialógica”, o papel das videoaulas na internet só pode ser considerado aparentemente monológico<sup>28</sup>, uma vez que tais aulas são essencialmente dialógicas em razão da sua estrutura semântica, da sua forma estilística e do suporte ao qual estas estão vinculadas.

Entretanto, apesar das características acima elencadas, também é possível notar a dialogicidade presente nestas aulas no próprio momento de sua composição, pois, uma vez que todo enunciado é dialógico (e ideológico) por natureza, a relação discursiva, na qual os enunciados tomam forma para a composição das videoaulas, se divide em dois momentos: “a enunciação, que é o ato do locutor; a compreensão do enunciado pelo ouvinte, a qual já contém em si elementos de resposta” (VOLOSHINOV, 1930, p. 43).

Esse tipo de visão nos permite uma leitura contemporânea, principalmente no que concerne às tecnologias digitais e a toda reconstrução social pela qual passamos neste século.

---

<sup>27</sup> O encadeamento vocabular “aluno-usuário” é outra expressão que será utilizada neste trabalho para referir-se ao destinatário presumido das videoaulas ao interessar-se pelo conteúdo exposto (escrita/redação científica) em forma de aula em vídeo cujo acesso se dá por meio digital.

<sup>28</sup> Entendemos como uma aparente monologia o fato de a videoaula, em razão de ser produzida de maneira assíncrona, não estabelecer interações sincrônicas e face a face com seus destinatários, “alunos-usuários”. Todavia, a teoria dialógica na qual nos amparamos nos dá a possibilidade de analisar tais enunciados, sejam eles verbais ou não verbais, através de relações dialógicas que se perfazem, a todo momento, na constituição dos inúmeros gêneros do discurso, como é o caso das videoaulas de escrita/redação científica.

Tais mudanças podem ser vistas não só como progresso técnico, mas aludem a todas as transformações das formas de comunicação da sociedade atual. Logo, não estamos somente adquirindo conhecimento por meio de computadores e aulas digitais, estamos mudando nossa maneira de interagir com o mundo e, principalmente, de dialogar.

Não por acaso, os estudos na área da comunicação, já de posse do debate pós-moderno sobre a tecnologia e suas consequências inerentes, estão muito mais interessados em compreender como os elementos culturais têm contribuído (ou não) para o desenvolvimento de uma nova forma de dialogar, não só com o outro<sup>29</sup>, mas com o mundo à nossa volta. É nesse contexto que recorreremos a Bakhtin e seu Círculo que, distantes de um discurso massivo e generalizante, veem o ato de comunicar como um processo, sobretudo, ideológico-dialógico, no qual se rompe com o esquema monológico, unilateralizante, de emissor, mensagem e receptor. É nesse sentido que a apropriação destas tecnologias de informação e comunicação (TICs), tendo como ênfase o uso das videoaulas na internet, pode encontrar o seu lugar entre os diferentes sujeitos, espaços e tempos, inclusive na disseminação dos postulados da escrita/redação científica.

Findas tais observações, neste presente capítulo, tratamos de discutir alguns conceitos fundamentais, advindos do campo comunicacional, para a compreensão da questão da dialogia e dos distintos mecanismos presentes na composição das videoaulas, a fim de promovermos uma reflexão acerca da construção (divulgação) partilhada do conhecimento. Desse modo, faz-se necessário fazermos uma breve exposição de alguns aspectos conceituais de Pierre Lévy, ao abordar termos como “cibercultura” e “inteligência coletiva”, bem como de outros autores da comunicação ao descrevem as especificidades das Eras da Web e do próprio canal de compartilhamento de vídeos, o *YouTube*, já que é neste cenário, e por intermédio deste meio, que as videoaulas sobre escrita/redação científica serão analisadas neste trabalho.

Para um estudo enviesado de opiniões, relataremos primeiramente os posicionamentos advindos do campo comunicacional, com o intuito de mostrarmos como os aspectos tecnológicos que ancoram nosso objeto de estudo (videoaulas youtubianas) são descritos de acordo como aparecem nos discursos midiáticos positivistas da modernidade. No entanto,

---

<sup>29</sup> Segundo Todorov (1999), apesar de a teoria bakhtiniana tratar o “outro” através de várias instâncias: o *outro* indivíduo, o *Outro* do inconsciente (construção psíquica do indivíduo) e o *outro* como um grupo social concreto ao qual pertencemos, neste trabalho, buscamos referir-nos a tal termo com o propósito de enfatizar a dimensão necessariamente dialógica, alteritária e polifônica da produção de discursos, tendo como base o interlocutor (ou interlocutores) ao qual um enunciado é destinado.

após tais observações, para não prescindirmos de um olhar de analista do discurso, refletiremos sobre essas questões sob o prisma dialógico que embasa este nosso estudo.

## 2.1 Pierre Lévy: contribuições teóricas para o estudo da internet

Ao sugerirmos a internet como elemento constituinte de significação para o estudo das videoaulas sobre a produção da escrita/redação científica - tema deste estudo - é conveniente que sejam feitas algumas considerações conceituais, no sentido de tornar claro o referencial teórico, advindo do campo comunicacional, acerca das contribuições tecnológicas atreladas à gênese e à constituição da internet.

A partir do momento em que o computador foi criado em 1945, nos Estados Unidos da América e na Inglaterra, as inovações e reformulações presentes neste suporte e sistema de processamento de dados ampliam-se exponencialmente de acordo com as infinitas relações humanas.

Nas palavras de Lévy:

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 (LÉVY, 1998a, p. 17).

Ao longo de todos os momentos históricos, o homem foi desenvolvendo técnicas que o auxiliaram a construir seus mecanismos de atuação sobre a realidade, uma vez que as técnicas são também maneiras de produzir conhecimento. A partir da década de 70, a informação e o conhecimento adquirem uma nova projeção social e econômica, na medida em que dentro de uma lógica de geração, processamento e transmissão da informação, as inovações e o conhecimento são a marca da sociedade e da economia.

A internet, designada como a "rede das redes", compõe-se, então, de uma instância técnica que concatena uma série de características do *cyberspace*, conceito este que lhe é predecessor. Concebida por William Gibson, no clássico romance de ficção científica *Neuromancer*, Gibson (1984) designa o termo *cyberspace* (ciberespaço), criado pelas comunicações mediadas por computador (CMC's), como:

Uma alucinação consensual experienciada diariamente por bilhões de operadores legítimos, em todas as nações, bem como por crianças, sendo a elas ensinados conceitos matemáticos... Uma representação gráfica de dados abstraídos dos bancos de todos os computadores do sistema humano. Complexidade impensável. Linhas de

luz variaram no não-espço da mente, aglomerados e constelações de dados. Como luzes da cidade, recuando... (GIBSON, 1984, p. 51, tradução nossa)<sup>30</sup>.

Tal vocábulo foi, assim, designado para rebatizar e propiciar novas características ao que se chamava até então de "esfera de dados". Para a definição de cibercultura, segundo Lévy, faz-se, então, necessário identificar o meio da sua criação, no qual ela emerge e se transforma: o ciberespaço.

A cibercultura, produzida neste espaço, não tem um conteúdo particular, mas adere a inúmeros conteúdos ao mesmo tempo, promovendo qualquer indivíduo a produtor ou "emissor"<sup>31</sup> de novas informações. Para o autor, a cibercultura insere uma nova forma a um novo tipo de universal, o universal sem totalidade. O ciberespaço, segundo essa perspectiva, não consegue engendrar uma cultura do universal porque está em toda parte, mas sim porque a sua forma é indissociável da humanidade, uma vez que permitiria, para quem esteja envolvido ou interessado, emitir a sua opinião, mostrando um direito adquirido e legitimado. Nesta conglomeração de informações e dilúvio comunicacional, não se pode haver uma totalização, pois cada conexão suplementar agrega ainda mais heterogeneidades, novas fontes de informação, de tal modo que o sentido global torna-se menos perceptível, sendo, cada vez mais, difícil de circunscrevê-lo, de fechá-lo, de dominá-lo. Nesse contexto, a cibercultura permitiria a existência da humanidade em si mesma, ao contrário da totalidade estabilizada, pois "quanto mais o novo universal se concretiza ou se atualiza, menos ele é totalizável" (LÉVY, 1999, p. 120).

É neste cenário que o conceito de ciberespaço poderia ser melhor compreendido perante a luz dos postulados que Pierre Lévy faz a respeito do virtual (LÉVY, 1996), pois, segundo ele, o virtual é uma nova modalidade de ser, pautado no processo da virtualização.

O ciberespaço (que também chamarei de "rede") é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que

---

<sup>30</sup> Citação traduzida do texto original "*A consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children being taught mathematical concepts... A graphical representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system. Unthinkable complexity. Lines of light ranged in the nonspace of the mind, clusters and constellations of data. Like city lights, receding...*" (GIBSON, 1984, p. 51).

<sup>31</sup> O termo "emissor" encontra-se entre aspas, uma vez que não concordamos com o esquema monológico que trata o "emissor" e o "receptor" como caixas ou casas vazias de emissão e recepção de mensagens. Segundo Barros (1996), de acordo com o pensamento bakhtiniano, estes precisam ser reconhecidos como sujeitos "plenos" ou "preenchidos", tanto por qualidades modais necessárias a suas competências comunicativas, quanto por valores decorrentes das relações com o "extralinguístico" e com a sociedade.

navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, específica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 1999, p. 17).

O ciberespaço pode ser, assim, visto como uma virtualização da realidade, uma migração do mundo real para um mundo de interações virtuais. A desterritorialização, ou seja, a saída do "agora", do "isto" e do “aqui”, é, segundo esta ótica, uma das características da virtualização, devido à transformação da coerção do tempo e do espaço em uma variável contingente. Esta transmigração em direção a um novo espaço-temporalidade gera uma realidade social virtual que, supostamente, ao manter as mesmas estruturas da sociedade real, não possui, obrigatoriamente, correspondência total com esta, conservando seus próprios códigos e estruturas.

Para atingir essa virtualidade, de acordo com Lévy, o computador e a web assessoram-nos agora com mais eficiência e riqueza de detalhes através do estímulo audiovisual, uma vez que

Os saberes encontram-se, a partir de agora, codificados em bases de dados acessíveis on-line, em mapas alimentados em tempo real pelos fenômenos do mundo e em simulações interativas. A eficiência, a fecundidade heurística, a potência da mutação e de bifurcação, a pertinência temporal e contextual dos modelos suplantam os antigos critérios de objetividade e de universalidade abstrata. Mas reencontramos uma forma de universalidade mais concreta com as capacidades de conexão, o respeito a padrões ou formatos, a compatibilidade ou interoperabilidade (LÉVY, 1999, p. 166).

Nesse sentido, a cibercultura suscitaria uma mudança radical no imaginário humano, transformando a natureza das relações dos homens com a tecnologia e entre si. É assim que Lévy (1997) defende uma inter-relação muito próxima entre subjetividade e tecnologia. Esta influenciando aquela de forma determinante, na medida em que fornece referenciais que modelam a forma do homem de representar e interagir com o mundo. Através do conceito de "tecnologia intelectual", o autor discorre sobre como a tecnologia afeta o registro da memória coletiva social. As noções de tempo e espaço das sociedades humanas são afetadas pelas diferentes formas através das quais este registro é realizado.

Lévy (1997), desse modo, aponta a gênese do ciberespaço como consequência de um verdadeiro movimento social, tendo na inteligência coletiva (ver item 2.1.1) uma forma de fazer com que os grupos humanos que se interessam por criar uma comunidade virtual se

aproximem do ideal coletivo inteligente, propiciando, de maneira rápida, a capacidade de se aprender e inventar<sup>32</sup>.

Nessas novas configurações virtuais, vale destacar que a criação deste ciberespaço teve também ressonâncias no âmbito artístico e educacional. Assim como a música, a imagem e o texto estão a cada dia sofrendo modificações, pois cada um de nós é um possível agente ou coautor modificador dos conteúdos inseridos em ambiente web, diferentes gêneros discursivos (como as aulas em vídeo, por exemplo), segundo Lévy (1997), possuem portas abertas para a transfiguração<sup>33</sup>. E foi justamente através de tais mudanças que a sociedade também mudou.

No século XXI, podemos presenciar a preponderância do Conhecimento, da Mídia e da Informação através dos postulados do referido autor, o qual nos convoca a repensar o papel de tais fatores na sociedade, uma vez que estes eram tidos como condicionados e não condicionantes. Se pensarmos, no entanto, a questão das videoaulas youtubianas neste espaço virtual-midiático, não poderemos deixar de atrelá-las a um gênero que, ao abarcar distintas esferas de atividade, também promove a interseção de variadas intenções e finalidades.

A chegada da internet fez com que a sociedade começasse a fazer grandes mudanças em seus modos de agir. Sua presença ocasionou, assim, o surgimento de novas empresas, novos movimentos políticos, novas instituições; novas formas de venda, de compra, de informação, de comunicação, de relacionamento, de ensino, de aulas. A cibercultura, segundo Lévy (1999), passou então a se solidificar através de inúmeras maneiras, como, por exemplo, por meio das:

- *Comunidades de Aprendizagem*, as quais, designadas também pelo Ensino a Distância (EaD), promovem que muitos centros de aprendizagem se proliferem exponencialmente a nível mundial. A premência de conhecer e de aprender, com o menor custo possível, impele instituições e empresas a reorganizarem-se para permitir o ensino on-line. Logo, existe também uma série de recursos disponibilizados na web, como as bibliotecas digitais, e-books, *blogs*, vídeos e videoaulas, por exemplo, que auxiliam neste processo de formação.

---

<sup>32</sup> É importante destacar que, devido à importância deste fenômeno à sociedade atual, bem como para o surgimento das videoaulas na internet, tal assunto possuirá uma análise mais acurada no decorrer deste trabalho.

<sup>33</sup> Para pensarmos, bakhtinianamente, a questão da transfiguração, neste contexto comunicacional, tudo o que criamos, sejam obras de arte ou aulas, retratos ou vídeos, está pautado em um olhar alteritário, um olhar do outro que se presentifica no ecoar de diversas vozes que se autorizam, se chocam, se complementam, se transformam.

- *Redes Sociais*, as quais já viraram rotina no cotidiano dos cidadãos. A necessidade de comunicar e conhecer tem levado inúmeras pessoas a utilizar várias interfaces de comunicação, como o *Messenger*, *Skype*, *Facebook*, *MySpace*, *Google Plus*, *Twitter*, *YouTube*, etc. Essas plataformas de comunicação têm evoluído de tal forma que a comunicação textual deu lugar à comunicação com imagens, sons, podendo, assim, interligar uma série de informações.

- *Artes através de Som, Imagem e Vídeo*, as quais toda a multiculturalidade musical do planeta é agora encontrada na web. Hoje não se compram CD's, compram-se músicas ou álbuns, realizando-se *downloads*<sup>34</sup>. A imagem também difunde uma série de informação, já que tudo, atualmente, é fotografado e publicado. Há “armazéns” de fotografias digitais, onde cada um pode contribuir com o trabalho de todos. O vídeo, principalmente a partir da criação do *YouTube*, passou a ser mais uma ferramenta de divulgação planetária para vários fins. Com o vídeo aprende-se, instrui-se, conhece-se, diverte-se, comercializa-se, etc. E faz-se, assim, da internet “um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional” (LÉVY, 1999, p. 126).

### **2.1.1 A Inteligência Coletiva: definindo conceitos**

O conceito da Inteligência Coletiva teve sua gênese a partir de alguns debates realizados por Pierre Lévy relacionados às tecnologias da inteligência. Designa-se pela nova forma de pensamento sustentável através de conexões sociais que se tornam viáveis pela utilização das redes abertas de computação da internet. É um princípio, segundo o seu criador, em que as inteligências individuais são somadas e compartilhadas por toda a sociedade, potencializadas com o advento de novas tecnologias de comunicação, possibilitando a partilha da memória, da percepção, da imaginação e resultando na aprendizagem coletiva, na troca de conhecimentos.

As tecnologias da inteligência são representadas, em especial, pelas linguagens, pelos sistemas de signos, pelos recursos lógicos e pelos instrumentos dos quais se servem os usuários (ou os “alunos-usuários”). Como todo o funcionamento intelectual do ser humano é induzido por essas representações, segundo Lévy (1998b), os seres humanos são inábeis para pensar só e sem o auxílio de qualquer ferramenta. Por isso, a Inteligência Coletiva seria uma forma de o homem pensar e compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas, utilizando

---

<sup>34</sup> Da mesma maneira, hoje, o acesso às videoaulas se dá, majoritariamente, através de plataformas de compartilhamento de vídeos, como é o caso do *YouTube*.

recursos mecânicos, como, por exemplo, a internet. Por meio dela, os próprios usuários é que geram o conteúdo através da interatividade com o *website*. O ciberespaço seria, por conseguinte, um lugar onde os acontecimentos estão em constante mudança e onde as infovias garantem a velocidade dessas transformações. Como foi dito pelo próprio autor:

As decisões técnicas, a adoção de normas e regulamentos, as políticas tarifárias contribuirão, queiramos ou não, para modelar os equipamentos coletivos da sensibilidade, da inteligência e da coordenação que formarão no futuro a infraestrutura de uma civilização mundializada (LÉVY, 1998b, p. 13).

Nesse contexto, Lévy (1998b) adverte sobre o fato de que o ser humano voltou a ser nômade, e esse nomadismo está atrelado ao problema da velocidade, em um mundo repleto de sentidos, devido a uma multiplicação exagerada de saberes e de conhecimentos. Todavia, esse nomadismo não está cingido à ideia de um espaço territorial geográfico, mas à busca de intermináveis informações por infinitos lugares na rede.

O autor mostra, assim, a concretização do projeto de Inteligência Coletiva como uma condição antropológica e propriamente efetiva no meio das pessoas a partir do meio técnico informacional, mostrando a efetividade do processo de Inteligência Coletiva e do Social. “Por isso, a inteligência do todo não resulta mais mecanicamente de atos cegos e automáticos, pois é o pensamento das pessoas que pereniza, inventa e põe em movimento o pensamento da sociedade” (LÉVY, 1998b, p. 31).

O escritor assevera que a Inteligência Coletiva só progride quando há cooperação e competição ao mesmo tempo. Para exemplificar, Lévy (1998b) mostra como a comunidade científica é capaz de intercambiar ideias (cooperar) porque possui a liberdade de confrontar pensamentos opostos (competir) e, desse modo, gerar conhecimento. Sendo assim, segundo o autor, é do equilíbrio entre a cooperação e a competição que nasce a Inteligência Coletiva.

É importante, entretanto, destacar que este conceito não era inexistente no período pré-internet. Segundo o pesquisador, a Inteligência Coletiva desenvolveu-se à medida que a linguagem (as linguagens) intercambiou-se. A disseminação do conhecimento acompanhou a difusão das ideias através dos discursos, da escrita (há, hoje, a possibilidade de ler o filósofo Platão, por exemplo, mesmo que ele tenha escrito uma obra há mais de mil e quinhentos anos) e da imprensa, uma vez que a Inteligência Coletiva é favorecida à proporção que os meios de comunicação se aperfeiçoam.

No contexto atual, a era é diferente, pois o mundo das ideias é o ciberespaço, o qual permite a interconexão e, portanto, a onipresença e a própria ubiquidade. Nesse sentido, o



papel da internet é fundamental para o funcionamento desse sistema, pois o ciberespaço é a principal fonte para a criação coletiva de ideias, de forma que elas sejam usadas para o bem comum, através da cooperação intelectual<sup>35</sup>.

É assim que a rede proporciona uma maior potencialidade na composição comunicativa e sociotécnica das informações disponibilizadas na internet, fazendo com que tempo e espaço herdem novos arranjos, influenciando novas e diferentes sociabilidades. De acordo com os dizeres de Serres (2003, p. 197), vivenciamos com a rede a espacialização do tempo e a sincronicidade do espaço, logo, em razão desta hibridização espaço-temporal, um dos questionamentos a ser feito na contemporaneidade é:

Para que anfiteatros, classes, reuniões e colóquios em lugares determinados, até mesmo para que uma sede social, uma vez que cursos e encontros podem ser realizados a distância? Esses exemplos culminam no exemplo do endereço: no transcorrer dos tempos, o endereço se referia a um lugar, de moradia ou de trabalho; hoje os programas de educação a distância, ou o número do telefone celular não mais designam um lugar determinado: pura e simplesmente, um código ou um número são suficientes. Quando todos os pontos do mundo desfrutam de um tipo de equivalência, entra em crise a dupla aqui e agora. Quando Heidegger, o filósofo mais lido no mundo na atualidade, denomina a existência humana “ser-aí”, ele designa um modo de habitar ou de pensar em vias de desaparecimento. A noção teológica de ubiquidade – capacidade divina de estar em todos os lugares – descreve melhor nossas possibilidades do que esse fúnebre aqui-jaz (SERRES, 2003, p. 197).

Embora os espaços não tenham terminado e se mantêm cumprindo sua função social, a reflexão sobre novas e possíveis formas de agenciarmos redes de comunicação para além das convencionais relações espaciotemporais cresce cada vez mais. As redes digitais permitem que estejamos simultaneamente em vários espaços, partilhando sentidos. Assim, as videoaulas presentes na rede são novos tipos de enunciados que permitem que cada singularidade possa se conectar e promover distintas formas de diálogo. Contudo, apesar das novas possibilidades de dialogar, também é preciso que estejamos atentos para as vozes alteritárias e autoritárias presentes nestes novos espaços, bem como nestes “novos” gêneros.

---

<sup>35</sup> Analisando a questão da cooperação intelectual (a qual está atrelada à terceira categoria), Lévy (1999) explica que um dispositivo comunicacional pode ser distinto em três categorias: um-todos, um-um e todos-todos. 1-Um-todos se refere a um emissor que envia suas mensagens a um grande número de “receptores”, como o rádio, por exemplo. O Um-um é aquele que estabelece relações entre indivíduo a indivíduo, como o telefone. E o Todos-todos já é um dispositivo comunicacional original, possibilitado pelo ciberespaço, o qual permite “que comunidades constituam de forma progressiva e de maneira cooperativa um contexto comum” (LÉVY, 1999, p. 105). É o caso do Ensino a Distância, das worl wide webs (www) ou mesmo das videoaulas youtubianas.

## 2.2 A (R)evolução da Internet: as Eras da Web

Atualmente, devido à globalização instaurada em todo o mundo, propiciada pela revolução tecnológica informacional, o comportamento da sociedade contemporânea mudou. A globalização não apenas contribuiu com a internacionalização de mercados, com o aprofundamento da integração social e econômica dos países, mas transformou o conhecimento da informação em um bem de grande valor. Através da universalização do acesso aos meios de comunicação, novas ferramentas geradas pela informática passaram a exercer enorme influência nas pessoas, e a internet assumiu sua face mais visível neste contexto, situando-se em uma posição de destaque e tornando-se uma importante ferramenta para a transformação e difusão do conhecimento.

Contudo, a internet foi dividida em eras, as quais foram denominadas “Eras da Web”, através das nomenclaturas Web 1.0, 2.0, 3.0 (estando em construção a Web 4.0), com o intuito de explicar o processo de evolução da difusão das informações na internet. Essa evolução mostra como o conteúdo é produzido e assimilado desde a década de 1990, quando a informação era difundida e não havia a possibilidade de manifestação do usuário àquele conteúdo.

Com isso posto, para um profícuo entendimento do assunto, será feita uma sucinta explanação do que cada Era representa para o desenvolvimento da internet e, conseqüentemente, para as diversas formas de representação hoje existentes. Todavia, cabe ressaltar que para este estudo, deter-nos-emos na era 2.0, a qual permitiu a disseminação das videoaulas em ambiente web.

A Web 1.0 pode ser definida como a primeira fase da Web, que se estende, principalmente, durante a década de 90. Ela é caracterizada por um *read-only web* (ler somente na web), em que o internauta pertence ao papel de mero espectador, sem ter condições de desenvolver o conteúdo dos *sites* visitados. Já a Web 2.0, a qual será melhor explicada a seguir, marcada por um *read-write web* (ler e escrever na web), representa a segunda década da web, caracterizada por uma mudança no uso da rede, época essa caracterizada por uma contramudança cultural com relação à propriedade de dados e privacidade. A Web 3.0 representa a próxima década da web. Ela passa a ser caracterizada por um *read-write-execute web* (ler, escrever e executar na web) e faz uso de softwares que organizam informações disponíveis em rede, através da análise de inúmeras informações, com mínima percentagem de esforço, mas com resultados bem mais precisos. A Web 4.0 será

baseada em sistemas operativos da web. Segundo os especialistas da área, é caracterizada como um sistema inteligente que englobará não apenas tecnologias, mas atingirá uma massa crítica de participação em redes on-line, oferecendo transparência global, governança, distribuição, participação, colaboração na indústria, redes políticas e sociais e outros esforços importantes da comunidade.

### **2.2.1 A Web 2.0 como espaço disseminador das videoaulas**

Cada inovação tecnológica traz possibilidades de diferentes tipos de interação<sup>36</sup>, mas é importante salientar que a Web 2.0 não é apenas sinônimo de internet, é, sobretudo, a possibilidade de distintas formas de interação. Assim, as relações interativas também se inscrevem em uma nova lógica: não há somente alguns enunciadores (“professores-apresentadores”) falando ou escrevendo a muitos; a partir deste novo cronotopo, agora, todos falam ou escrevem para todos. Segundo Primo (2006), o termo Web 2.0 foi propagado em 2004 e visa potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo.

Com a supremacia da internet no contexto atual, a sua simples definição calcada como “a rede mundial de computadores” passou também a ser ressignificada. A partir da *Web 2.0 Conferece*, a internet deixava de ser somente uma rede e se tornava uma plataforma. Na verdade, a internet continua sendo a mesma, no entanto o que foi alterado foi o modo de entendê-la, a partir de exames de inúmeros projetos de internet que deram certo, como, por exemplo, o próprio *site* do *YouTube*.

Quando a internet se iniciou – com a Web 1.0 -, ela era feita de *sites* que publicavam conteúdo. Era, assim, marcada pela transposição do impresso para o digital, ou seja, o ponto alto eram *sites* que replicavam virtualmente um conteúdo que antes era no papel. Um modo digital de executar as mesmas ações as quais a mídia impressa já fazia há séculos. Entretanto, devido ao seu progresso e aperfeiçoamento, as pessoas começaram a notar que ela era muito

---

<sup>36</sup> Para Bakhtin, a linguagem é sempre dialógica e se dá através do enunciado, através do seu diálogo com o outro. No entanto, o que gostaríamos de salientar é que a interação estabelecida ocorre por meio de situações diferentes quando mediada por suportes variados. A interação, portanto, não somente está presente em todo lugar, mas se manifesta de formas diferentes. Há a interação na leitura, na aula presencial, na videoaula youtubiana. Em tudo há interação, mas interações de níveis e modos diferentes a partir dos vários lugares onde se fazem presentes. A Web 2.0 não traz a ideia de um ambiente mais ou menos dialógico, traz, contudo, novas possibilidades de diálogos tendo em vista as singularidades deste novo tempo-espaço.

mais que simplesmente a publicação de conteúdos em *sites*. A internet poderia ser um meio de prestar serviços e propagar informações de uma maneira mais rápida e abrangente.

Com a Web 2.0, de acordo com Primo (2006), um novo paradigma é criado. A internet passa a ser um novo meio de comunicação, com um alto nível de interação. O número de empresas *pontocom* aumentou massivamente e tornou-se visível a necessidade do desenvolvimento de aplicações orientadas a esta nova geração de internautas. O foco agora são os usuários e a web é baseada em suas colaborações, interatividade e acessibilidade. Assim, tem como princípio a colaboração, a interação e a força do coletivo como motor propulsor para dar respostas a essa nova sociedade virtual.

Quanto mais a sociedade é virtualizada, mais rápida ela gera seus ciclos e mais depressa é preciso acompanhá-la para a atualização de novas práticas culturais, sociais e educativas. Assim, os ambientes virtuais, com os atributos da Web 2.0, segundo o autor citado, são fecundos em disseminar conhecimentos de forma coletiva, tendo como suporte suas ferramentas, tais como *blogs*, *wikis*<sup>37</sup>, *podcast*<sup>38</sup>, bem como vídeos e a própria promoção das videoaulas, inseridas em *sites* como o *YouTube*, que utilizam conceitos de aprendizagem coletiva ao proporcionarem a seus sujeitos participantes uma diversidade de opções para a aprendizagem on-line, principalmente no que tange à interatividade.

---

<sup>37</sup> O termo *wiki*, traduzido como "rápido, ligeiro, veloz" no idioma havaiano, é um software colaborativo que permite a edição coletiva dos documentos, usando um sistema que não necessita que o conteúdo seja revisado antes de sua publicação. O que faz o *wiki* ser tão diferente das outras páginas da Internet é certamente o fato de poder ser editado pelos usuários que por ele navegam. Através dele é possível corrigir erros, complementar ideias e inserir novas informações a um determinado assunto inserido na rede. Assim, um *wiki* representa um espaço rico e dinâmico que favorece o potencial colaborativo, tornando-se uma ferramenta para gerenciar conteúdos on-line e prover uma base de conhecimentos compartilhados. Conforme Schons (2008), os *wikis* correspondem a páginas Web onde os próprios colaboradores podem criar, gerenciar e publicar conteúdos sob a forma de textos, imagens e vídeos, os quais podem ter seus conteúdos expandidos e categorizados conforme a ocorrência de diferentes colaborações. Devido à sua filosofia, segundo Villalta (2007), os *wikis* possibilitam que os colaboradores fiquem mais motivados, pois passam da posição de leitor e observador para a de escritor, criador e autor de conteúdos. O autor destaca que os *wikis* representam ferramentas ilimitadas para a prática colaborativa, sendo as mais efetivas em termos de aprendizado em grupo. Para os autores Bottentuit Junior e Coutinho (2008), o uso dos *wikis* pode trazer diversos benefícios educacionais como: interação e colaboração dinâmica com os alunos; troca de ideias; construção de glossários, dicionários, livros de texto, manuais e repositórios de aula; controle de todo o histórico de colaborações por aluno, dentre outros.

<sup>38</sup> *Podcast* é o nome dado ao arquivo de áudio digital, frequentemente em formato MP3 ou AAC (este último pode conter imagens estáticas e *links*). Também pode se referir à série de episódios de algum programa quanto à forma em que este é distribuído. A palavra é uma junção de *Pod-Personal On Demand* (numa tradução literal, pessoal sob demanda). Trata-se, assim, de uma gravação de áudio personalizada para divulgar informações, opiniões e/ou entrevistas. Para Voigt (2007), *podcasts* podem ser utilizados para disponibilizar nos AVAs (Ambiente Virtual de Aprendizagens) conteúdos das aulas, explicações teóricas sobre um determinado assunto e comentários ou mensagens que podem ser ouvidos a qualquer momento pelos alunos. É importante mencionar que o *podcast* em vídeo chama-se "*videocast*" e frequentemente se encontra em formato MP4.

A possibilidade de inúmeras formas de comunicação e interação, propiciadas pelo desenvolvimento tecnológico, as quais caracterizam a sociedade em rede, alicerçou que a educação on-line participasse deste contexto evolutivo, utilizando-se das tecnologias emergentes. Um exemplo concreto é o uso das tecnologias que compõem a web para o ensino on-line, como as ferramentas da Web 2.0.

### 2.2.2 Origens e desdobramentos da Web 2.0

Em 1999, em um artigo publicado na *Print Magazine*, Darcy DiNucci, especialista em web-designer, fazia uso do termo “Web 2.0” para aludir às mudanças que, segundo ela, estavam a tornar a web mais interativa, mais interconectada e mais presente no nosso cotidiano.

Os primeiros vislumbres da Web 2.0 estão começando a aparecer, e nós estamos apenas começando a ver como é que este embrião pode se desenvolver (...). A Web vai ser entendida não como ecrãs de textos e gráficos, mas como um mecanismo de transporte, o éter através do qual a interatividade acontece. Ela aparecerá na tela do computador, transformada pelo vídeo e outras mídias dinâmicas que se tornaram possíveis pela tecnologia de conexão de alta velocidade que estão surgindo atualmente. A Web também será exibida, em diferentes formas, em seu televisor (conteúdo interativo tecido perfeitamente em programação e comerciais), no painel do carro (mapas, páginas amarelas e outras informações destinadas ao viajante), no seu telefone celular (notícias, cotações de ações, voo e atualizações), nas mãos máquinas de jogos (que ligam os jogadores com os concorrentes sobre a rede), e talvez até mesmo o seu micro-ondas (encontrando automaticamente os tempos de cozedura de produtos) (DINUCCI, 1999, p. 32, tradução nossa)<sup>39</sup>.

Apesar de ser uma visão ainda muito difusa e exploratória sobre as modificações que estavam por ocorrer na web, foi a primeira a nomeá-la, no entanto a ela não foi dado o mérito de entrar para História como a criadora de tal expressão. Tal termo, todavia, foi reputado indelevelmente a Dale Dougherty, vice-presidente da O'Reilly Media, Inc., uma conceituada editora de livros na área da computação, através da organização de uma conferência com essa designação.

A importância da Web 2.0, ou *Read-Write Web*, é algo que vai além do mero domínio tecnológico: ela é superior a uma revolução tecnológica, mas abrange uma revolução social e

---

<sup>39</sup> Citação traduzida do texto original “*The first glimmerings of Web 2.0 are beginning to appear, and we are just starting to see how that embryo might develop (...) The Web will be understood not as screenfuls of text and graphics but as a transport mechanism, the ether through which interactivity happens. It will still appear on your computer screen, transformed by video and other dynamic media made possible by the speedy connection technologies now coming down the pike. The Web will also appear, in different guises, on your TV set (interactive content woven seamlessly into programming and commercials), your car dashboard (maps, Yellow Pages, and other traveler info), your cell phone (news, stock quotes, flight updates), hand-held game machines (linking players with competitors over the Net), and maybe even your microwave (automatically finding cooking times for products)*”.

cultural, estendendo-se a todas as áreas da sociedade. Em alguns anos, a Web 2.0 mudou incomensuravelmente o modo como as pessoas utilizavam a internet e interagiam com os outros, com a informação e com o conhecimento. De sujeitos caracterizados como “consumidores de conteúdos e informação”, novos cidadãos digitais passaram a ser, também, produtores de informação, promovendo conteúdos que, ao serem compartilhados, passam a fazer parte do *corpus* de informação e de conhecimento disponíveis na web, tomando agora para si o controle de muitos processos e espaços tradicionalmente dominados por corporações e instituições. Todavia, cabe ressaltar que o termo “consumidor” deve ser entendido neste contexto não como um sujeito passivo que apenas recebe informações sem se posicionar ou manifestar, direta ou indiretamente, sua opinião, mas como um sujeito que, assegurado pela teoria bakhtiniana, possui sua compreensão responsiva “calado” ou “verbalizando informações”. O vocábulo utilizado tem a intenção de apenas situar o leitor para o entendimento de um sujeito que se torna “consumidor”, tendo em vista somente suas formas de atuação em relação à ausência de instrumentos tecnológicos que possibilitem a inserção de seus pontos de vista, uma vez que a tecnologia disponível naquele momento barrava esse tipo de interação.

O enfoque social e de relação em rede (rede social ou *social networking*) dessas novas tecnologias, combinado com a noção de personalização dos espaços virtuais e de organização da informação, faz com que os utilizadores construam arquiteturas próprias de coleção, gestão, partilha e produção de informação, promovendo uma rede ou ambiente pessoal de conhecimento e de informação que interage com outras redes.

Nesse sentido, tais transformações, que irradiam para todas as áreas de atuação humana, possuem uma incidência vasta no campo da Educação e no uso das tecnologias no apoio às aprendizagens, tanto para aqueles que estão à procura de formação e informação, como para aqueles que as orientam e desenvolvem-nas. Este é o caso, por exemplo, de muitas das videoaulas sobre escrita/redação científica inseridas no *YouTube*, que ao serem difundidas na web promovem o nome das instituições as quais elas pertencem, proporcionam uma aprendizagem “on-line”, bem como podem funcionar também como fonte de divulgação científica e mercadológica.

Assim, a Web 2.0 trouxe consigo um conjunto de contatos, recursos, ferramentas e artefatos, uma espécie de portfólio pessoal combinado com uma rede social de comunicação e

interação, que constitui, de certa forma, o seu Ambiente Pessoal de Aprendizagem (*Personal Learning Environment* – PLE).

Os atributos deste contexto tecnológico, sociocultural e educativo, acoplados à experiência resultante de se viver e aprender nele, conduzem a uma notória desestabilização e problematização de noções como as de autoria, validade e certificação do conhecimento, aprendizagem formal e informal, relação entre quem aprende e quem ensina, natureza da finalidade do conhecimento inserido na rede, bem como a do papel da própria universidade e o do professor.

Através desta realidade da web, composta por uma plataforma de serviços e informações, é natural que os indivíduos recorram não apenas a instituições e entidades, mas a *sites*, vídeos e videoaulas para receber “in-formação<sup>40</sup>” (certificada ou não) como mais um dos muitos serviços ao utilizarem a internet.

Para aqueles que se utilizarão das informações dispostas na rede, tendo, neste trabalho, o foco nas videoaulas, como forma de consumir informações novas ou de revisar conteúdos de um modo mais informal, é necessário, também, ater-se a aspectos como a independência e a autonomia na aprendizagem. A personalização e o controle desse processo por parte de quem aprende, desde sempre fundamentais no Ensino a Distância, ou, neste caso, ao Ensino Informal a Distância (uma vez que o consumo das videoaulas não se faz de modo imposto, mas voluntário por parte dos aprendentes), ganham uma nova dimensão e relevância, pois tal adesão às aulas não exige uma rigidez de avaliações, existentes nos cursos a distância institucionais, mas propicia apenas a visualização das aulas com um propósito instrucional e não avaliativo.

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

---

<sup>40</sup> A utilização do termo “in-formação” faz referência não apenas às informações casuais recebidas através da internet, mas também a cursos ou disciplinas que conferem certificações àqueles que deles participam.

### 2.2.3 “Cultura participativa” e a *Read/Write Web*

Na transição da web 1.0 para a 2.0, o fator essencial de sucesso parece ser a capacidade de mobilizar a inteligência coletiva, potenciada pelo poder da rede (O'REILLY, 2005). Nesse sentido, esta se desenvolve de uma forma análoga à do cérebro, organicamente, tornando-se mais rica e complexa à medida que novas (hiper) ligações vão criando conexões com novos *sites* e novos conteúdos contribuídos por uma multidão de utilizadores.

Os *blogs*, os *wikis*, os *podcasts*, como o próprio *YouTube*, entre tantos outros serviços, são os “emissores” de onde se brotam vozes empenhadas em partilhar visões do mundo e do cotidiano, pautando-se em diferentes finalidades, fora dos poderes editoriais instituídos, e tecendo esta “teia plural” a partir de uma grande diversidade de pontos de vista. Assim, a voz dos cidadãos no imenso espaço público que é a web pode ser encarada, segundo o autor acima citado, como um dispositivo de reforço da própria democracia e de expressão de uma cidadania completa. Todavia, não acreditamos neste discurso panfletário proferido pelas novas mídias, ao compor uma estabilidade de dizeres que aponta para as novas tecnologias, como um espaço que concebe uma voz igualitária a todos. Ora, se ela atinge todo mundo, que direito de voz é esse? É claro que supostamente ela almeja este intento, mas a verdade é que ela não pode atingir igualmente, de forma generalizante, a todos aqueles que, ainda que estejam presentes neste espaço cheio de novidades tecnológicas, são envoltos por subjetividades e posicionamentos singulares. Ainda que haja a possibilidade de pessoas emitirem suas opiniões, seus vídeos, suas videoaulas, como o *site* que propomos analisar, o *YouTube*, é fato que a mídia, dita tradicional, ainda impera em muitos espaços. O poder de mídia ainda é um espaço mais autorizado do dizer. Tal fato, por exemplo, pode ser entendido nos tipos de videoaulas vistos neste ambiente. Videoaulas de professores famosos, renomados e geralmente ligados a uma determinada instituição de ensino são quase sempre as mais requisitadas, vistas e assistidas que as videoaulas produzidas pela dita “cultura participativa”. Ainda são exceções os vídeos independentes que destoam neste ambiente virtual; a questão é que quando isso acontece, estes reverberam em distintos contextos não apenas em razão da pujante força engendrada em seus processos de construção, mas sim em razão de serem divulgados pela grande mídia. O que é interessante também pensarmos é até que ponto tais vídeos independentes se sustentam em seus apogeus sem que logo sejam esquecidos.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que é a partir desses dispositivos de comunicação que assistimos a um fluxo de partilha de imagens e de vídeos que circula na



rede, de pessoas para pessoas, de qualidade desigual sim, mas que, em detrimento da dimensão do fenômeno e dos números envolvidos, promove a socialização das informações compartilhadas.

### 2.3 O *YouTube* como ferramenta de aprendizagem e de divulgação

Detentor do nome *YouTube*, advindo do inglês, “*you*” (você) e do vocábulo “*tube*” (tubo), é usado como gíria para designar “televisão” (*You television*, Você televisa, Você transmite). É um *site* que permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

Surge como uma comunidade de vídeos on-line cuja finalidade é possibilitar que pessoas comuns possam “transmitir-se”, criando, desse modo, seus próprios canais de conteúdo. Configura-se como uma mídia alternativa capaz de transformar leitores, ouvintes e telespectadores antes “passivos<sup>41</sup>” em usuários ativos, produtores e “emissores” de conteúdo, constituindo a base de uma cultura efetivamente “participativa”, que, sem excluir a colaboração da mídia tradicional, deixa de depender dela para gerar comunicação.

De acordo com Burgess e Green (2012), o *YouTube* foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, todos ex-funcionários do *site PayPal*, em junho de 2005. Assim, era tido como um entre os diversos concorrentes que buscavam eliminar as barreiras técnicas para um maior compartilhamento de vídeos na internet. Possuía uma interface simples e com uma modesta largura de banda e não estabelecia limites para o número de vídeos que cada usuário poderia inserir on-line via *upload*<sup>42</sup>. Além de se conectar a outros usuários, também

---

<sup>41</sup> O termo passivo encontra-se destacado, pois não compartilhamos desta teoria comunicacional que trata os usuários como meros receptores de informações. Segundo a teoria sobre a qual nos debruçamos, a teoria dialógica do discurso, o ouvinte não é alguém passivo na interação socioverbal – sua réplica e resposta provocam outro discurso-resposta, formulando uma compreensão ativa por parte do ouvinte, pois é sobre o fundo apreciativo do ouvinte que a enunciação atua, já que toda compreensão dialógica implica em uma atribuição de valor.

<sup>42</sup> Praticamente todas as operações realizadas em uma rede de computadores dependem da comunicação entre duas partes ou mais. No caso de páginas que são acessadas pelo navegador, por exemplo, existe o computador que disponibiliza as informações para serem acessadas e outro PC que requisita estas informações. Técnicos chamam a máquina que dispõe as informações de “Servidor”, enquanto que os computadores que acessam as páginas são chamados de “Clientes”. Durante visitas a uma página no *browser*, informações são trocadas entre estas duas partes o tempo todo, com o cliente realizando pedidos de imagens, textos, vídeos e o servidor entregando o conteúdo. O ato de enviar dados do servidor para o cliente é chamado de *download*. Já o caminho inverso, quando a máquina do usuário envia algum conteúdo para o “*server*” na internet, é chamado de *upload*. Informações disponíveis em: <http://www.tecmundo.com.br/conexao/1148-o-que-e-upload-.htm#ixzz2txvj1Rj4> - Acesso em 21 fev. de 2014.

permitia que os vídeos pudessem ser incorporados a outros *sites* através da introdução de tecnologias de *blogging*<sup>43</sup>, as quais eram acessíveis ao grande público.

Todavia, foi somente no ano de 2006, quando o *Google* pagou 1,65 bilhão de dólares pelo *YouTube*, que este teve, então, seu momento de grande sucesso. Em 2007, era o *site* de entretenimento mais popular do Reino Unido e em 2008 já se configurava como um entre os dez *sites* mais visitados do mundo. Em abril desse mesmo ano, já hospedava cerca de 85 milhões de vídeos; um número que representava um aumento dez vezes maior em comparação com o ano anterior.

Em razão desse despontar do *YouTube*, três versões distintas foram criadas para justificar sua popularidade:

- 1) O fato do *blog* de tecnologia e negócios *TechCrunch*, em 2005, inserir o perfil do *YouTube* na home page do *Slashdot*<sup>44</sup>, o qual era considerado um importante *site* sobre as notícias de tecnologia voltadas a usuários;

- 2) A versão de Jawed Karim, seu terceiro cofundador, que assegura que o sucesso do *site* se deve à implementação de quatro recursos por ele disponibilizado: a) recomendações de vídeos por meio da lista de “Vídeos Relacionados”, b) um link de e-mail que permitia o compartilhamento de vídeos; c) a postagem de comentários e d) um reprodutor de vídeo que podia ser incorporado em outras páginas da internet (GANNES, 2006, apud BURGUESS; GREEN, 2012).

- 3) A criação de um quadro cômico do *Saturday Night Live*<sup>45</sup>, no qual mostrava o estereótipo de dois nova-iorquinos cantando um rap sobre comprar bolinhos e assistir Às

---

<sup>43</sup> As tecnologias de *blogging* e *microblogging* contribuíram para que a internet deixasse de ser um ambiente em que a informação já vinha pronta de um determinado lugar, como em um portal de jornais e revistas, para ser um meio de divulgação livre de conteúdos. Logo, tais tecnologias são formas que facilitam o acesso dos usuários à rede uma vez que estes não precisam compreender a estrutura de como determinado serviço foi desenvolvido – eles apenas o usam. O *Twitter*, por exemplo, pode ser considerado um detentor desta tecnologia. Informações disponíveis em: <http://www.tecmundo.com.br/historia/1778-a-world-wide-web-completa-20-anos-conheca-como-ela-surgiu.htm#ixzz2txxyULP5> – Acesso em 21 fev. de 2014.

<sup>44</sup> O *Slashdot* é um popular *website* de notícias, cuja maior parte dos artigos são sumários de notícias publicadas em outros *sites* com espaço aberto ao comentário dos leitores. Dependendo da popularidade do tema, o artigo em questão pode chegar até a mais de 1000 comentários. Em muitos aspectos o *site* lembra um *blog*, embora tenha surgido anos antes da adoção desse termo. Os sumários das notícias geralmente são enviados pelos próprios leitores do sítio, podendo os editores aceitar ou não a contribuição. Informações disponíveis em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Slashdot> - Acesso em 21 fev. de 2014.

<sup>45</sup> *Saturday Night Live* (abreviado como SNL) é um famoso programa de televisão semanal dos Estados Unidos, cujo primeiro episódio foi exibido no ano de 1975, o qual gira em torno de uma série de sketches (esquetes) parodiando a cultura e a política americana. Informações disponíveis em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Saturday\\_Night\\_Live](http://pt.wikipedia.org/wiki/Saturday_Night_Live) - Acesso em 21 fev. de 2014.

*crônicas de Nárnia*. O clipe intitulado *Lazy Sunday* (Domingo de Preguiça) tornou-se o primeiro *hit* do *YouTube* e foi visto por 1,2 milhão de vezes em seus dez primeiros dias on-line e teve mais de 5 milhões de acessos em fevereiro de 2006, quando a NBC Universal exigiu que o *YouTube* o retirasse da rede, caso contrário enfrentaria uma ação legal com base na Lei dos Direitos Autorais do Milênio Digital (*Digital Millennium Copyright Act*) (BIGGS, 2006, apud BURGUESS; GREEN, 2012). A ascensão e queda de *Lazy Sunday* levou o *YouTube* a obter a atenção da imprensa popular como algo além de um simples desenvolvimento tecnológico. Através de seus recursos, obteve a desejada audiência jovem e, apesar de ser rotulado como uma ameaça no cenário da radiodifusão, foi considerado “a bola da vez” da internet (BURGUESS; GREEN, 2012).

No início de seu surgimento, em 2005, o *site* trazia dizeres como, por exemplo, “Exiba seus vídeos favoritos para o mundo”, “Exiba seus vídeos com segurança e privacidade aos seus amigos e familiares no mundo todo”, “Faça vídeos de seus cães, gatos e outros bichos”, juntamente com o slogan “*Your Digital Video Repository*” (Seu Repositório de Vídeos Digitais). Entretanto, com o passar dos anos, sua atual insígnia pautada no “*Broadcast yourself*” (algo como Transmitir-se) choca-se com os dizeres antes transmitidos, uma vez que a mudança de atuação do *site* – de um recurso de armazenagem pessoal de conteúdos em vídeo para uma plataforma destinada à expressão pessoal – insere o *YouTube* no contexto da Web 2.0 como um *site* de “cultura participativa” (GROSSMAN, 2006, apud BURGUESS; GREEN, 2012).

Como empresa de mídia, o *YouTube* é uma plataforma e um agregador de conteúdo, embora não seja uma produtora do conteúdo em si. É um exemplo do que Weinberger (2007) chama de “metanegócio” – uma nova categoria de negócio que aumenta o valor da informação desenvolvida em outro lugar e, posteriormente, beneficia os criadores originais dessa informação.

Assim, o *YouTube* obtém o seu lucro a partir do compartilhamento, divulgação e acesso à sua plataforma, mas não produz os conteúdos ali postados. Logo, não está no negócio de vídeo, mas na disponibilização de uma plataforma conveniente e funcional para o compartilhamento de vídeos on-line. Faz parte, então, do chamado *reach business* (alcance negócios), o qual atende a um vasto volume de visitantes e a uma infinita audiência, oferecendo aos seus participantes um meio de conseguir uma extensa exposição.

O *YouTube* colocou em prática a análise de comportamento, mesclando conteúdo, tecnologia e pessoas. Nesse sentido, Burgess e Green (2012) mostram exemplos de como tal canal pode ser útil a diferentes áreas:

- Empresários que desejam criar um novo canal de divulgação de seu negócio;
- Professores que buscam novas maneiras de envolver seus alunos e aprimorar suas aulas;
- Criadores de conteúdo que querem ampliar seu público;
- Formas de convergência e auxílio mútuo entre a internet e o próprio livro; contribuindo não apenas para a extinção deste último, mas para o desenvolvimento de ambos.

Os autores acima citados apontam o *YouTube* como representante da “cultura participativa”, sendo o maior aglutinador de mídia de massa da internet no início do século XXI.

### **2.3.1 *YouTube* como site de “cultura participativa”**

O *YouTube* é cocriado pela *YouTube Inc*, agora de propriedade do *Google*. Os colaboradores deste site são constituídos por diferentes segmentos, desde grandes produtores de mídia, como grandes canais de televisão, até anunciantes comerciais de pequenas e médias empresas que o veem como um meio de distribuição mais barato de divulgação ou como alternativa aos sistemas de veiculação de massa. Além disso, há também as instituições culturais, artistas, ativistas, fãs letrados de mídia, leigos ou produtores amadores de conteúdos que, mesmo não funcionando como empresas, modelam tal canal coletivamente, tornando-o um site de “cultura participativa”.

“Cultura participativa”, como já foi definido, é um termo geralmente usado para descrever a aparente ligação entre tecnologias digitais mais acessíveis, conteúdo gerado por usuários, e algum tipo de alteração nas relações de poder entre os segmentos de mercado da mídia e seus consumidores. A disponibilidade das tecnologias da Web 2.0 permitiu o crescimento das “culturas participativas”.

Segundo Marc Davis, 1997 (apud JENKINS, 2009, BURGUESS; GREEN, 2012, p. 144):

Nos próximos 50 anos, testemunharemos uma explosão de acesso, produção e distribuição de vídeos por comunidades que anteriormente não tinham condições de produzi-los em suas casas, escolas e escritórios. Assim como os computadores e programas gráficos deram aos consumidores o poder da indústria sobre suas mesas (mas foi necessária a internet para fazer de todos nós agentes de publicação, já que ainda faltava um canal de distribuição), e como os *samplers* de áudio digital deram

origem a novos gêneros e classes musicais, a tecnologia de vídeo no computador permitirá que esses indivíduos e novas comunidades façam vídeos com base em sua comunicação cotidiana.

Para a filosofia youtubiana, a “cultura participativa” não é somente um adereço secundário, mas sim seu principal negócio. Tal foi a alteração provocada por este tipo de canal, ao se inserir como o mais popular *site* do tipo, pautado nesta “cultura participativa”, que a edição de 13 de novembro de 2006 da revista norte-americana *Time* o classificou como a melhor invenção do ano por, entre outros motivos, “criar uma nova forma para milhões de pessoas se entreterem, se educarem e se chocarem de uma maneira como nunca foi vista”<sup>46</sup>.

O *YouTube*, como todas as mídias, passa, então, a adquirir um sentido real quando visto como algo que as pessoas utilizam em seu cotidiano. Segundo Bruns (2007, apud BURGUESS; GREEN, 2012, p. 72, grifo nosso):

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.

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

No discurso de Burgess e Green (2012, p. 142):

É por meio de cada ato de participação ou tentativa de influência, seja no *YouTube* ou em outros lugares, que a cultura participativa está sendo cocriada dia após dia por vloggers, profissionais de marketing, artistas, audiências, advogados, designers, críticos, educadores, bibliotecários, jornalistas, tecnologias, empreendedores – e até mesmo acadêmicos.

E acrescentam:

---

<sup>46</sup> Citação pertencente à revista norte-americana *Time*, retirada do *site* <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1340903-6174-363,00.html>> Acesso em 8 jan. de 2014.

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).

De acordo com os autores, é preciso caracterizar o *YouTube* como um processo contínuo de participação cultural, pois esse modelo exige a compreensão das atividades não somente dos criadores de conteúdo, mas também das audiências e de suas práticas de participação, porque as práticas da audiência – citando, adicionando aos favoritos, comentando, respondendo, compartilhando e assistindo – deixam rastros e, portanto, todas têm impacto na cultura em comum do *YouTube* à medida que tal *site* evolui. Logo, “aqueles que insistem em tratar o *YouTube* como se fosse uma plataforma de radiodifusão têm menos probabilidade de atingir os objetivos de suas participações, sejam elas quais forem” (BURGUESS; GREEN, 2012, p. 83).

Desse modo, aludindo às reflexões já inseridas pelos autores, podemos perceber que, segundo eles, no *YouTube*, a criação de conteúdo é provavelmente muito menos importante do que os usos desse conteúdo dentro dos vários parâmetros das redes sociais. Assim, conteúdos em vídeo, com ampla variedade de fontes, são disponibilizados no *YouTube* para uma série de propósitos de comunicação igualmente vasta.

### **2.3.2 Singularidades do *YouTube***

O *YouTube*, hoje, desfruta de uma posição como mídia de massa, com novos modelos de negócios e ferramentas de produção mais acessíveis. Isso, todavia, tem ocasionado interações entre a mídia alternativa e a mídia comercial de massa, o que faz com que o *YouTube* seja representado de um lado como agente no cenário comercial da nova mídia (*top-down*<sup>47</sup>), podendo popularizar, e muito, os produtos da mídia convencional, de modo a desafiar os alcances que a mídia de massa monopoliza, mas, de outro lado, é visto como um

---

<sup>47</sup> Segundo os autores Burgess e Green (2012, p. 187-188), os termos *Bottom-up/Top-down*, pesquisados e licenciados de acordo com a *Copyleft by Wikipedia* e *The Urban Dictionary*, são estratégias de processamento de organização de informação e conhecimento, geralmente envolvendo aplicativos de informática, mas também no âmbito de teorias humanísticas e científicas. Na prática podem ser vistos como estilos de pensamento e ensino. *Top-down* refere-se a uma atitude vertical descendente e, na pirâmide social econômica, refere-se à imposição das elites sobre as massas.

site de criatividade vernacular e de contestação (*bottom-up*<sup>48</sup>), através de conteúdos criados por usuários. Desse modo, segundo Burgess e Green (2012), o *YouTube* não é apenas mais uma empresa de mídia nem somente uma plataforma de conteúdo criado por usuários. Os autores o entendem como ocupante de uma função institucional – atuando 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.

A internet evoluiu rapidamente para uma nova “tecnologia social da capacitação<sup>49</sup>” em prol do conhecimento. Contudo, como uma nova mídia normalmente apenas complementa, mas não suplanta suas predecessoras, ela depende tanto de especialistas como de todo o mundo. “É dessa maneira que a geração de conhecimento *bottom-up* (com base no consumidor DIY<sup>50</sup>) e *top-down* (com base na expertise industrial) se conectam e interagem” (POTTS et al., 2008a, HARTLEY, 2009 apud BURGUESS; GREEN, 2012, p. 174).

De acordo com Burgess e Green (2012, p. 33, grifo nosso):

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.

É assim que o *YouTube*, amparado por essa visão comunicacional, representa uma ruptura com os modelos de negócios da mídia existentes e se promove como um novo ambiente do poder midiático. Devido à atenção que ganhou da imprensa, agora se integra ao cenário da mídia de massa. Entretanto é também utilizado como veículo para ensaios de

---

<sup>48</sup> *Bottom-up*, assim como foi retratado na nota anterior, refere-se a uma vertical ascendente e, na pirâmide social econômica, é o oposto do *Top-down*, referindo-se à vontade das massas sobre a das elites.

<sup>49</sup> Esta expressão se encontra em destaque, pois uma vez que assumimos, dialogicamente, a não passividade do sujeito, todo ser humano é capacitado para interagir com outros seres humanos ou tecnologicamente.

<sup>50</sup> DIY é uma abreviação de “*Do It Yourself*” (do inglês Faça você mesmo), que traduz um espírito empreendedor que teria surgido com a cena punk, pós-punk e movimentos underground. Em geral, o termo se refere a qualquer coisa feita pela própria pessoa, sem a contratação de profissionais. A expressão DIY surgiu na década de 50 e, nos anos 1960 e 1970, ganhou força no cenário punk underground, em que bandas DIY eram aquelas que contavam com produções independentes, desde a composição das músicas até os álbuns, a divulgação, a venda. O conceito DIY também foi associado a ideias anticapitalistas, anticonsumistas, pregando que todos são capazes de produzir o que consomem. Informações disponíveis em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/DIY> - Acesso em 21 fev. de 2014.

debates públicos sobre novas mídias e internet enquanto forças de desestabilização nos negócios e na sociedade, principalmente com relação aos jovens (BURGUESS; GREEN, 2012).

Apenas como forma de expormos nossa opinião frente a esse discurso, aproveitamos esse momento somente para salientar que ao passo que o *YouTube* promove forças que buscam desestabilizar padrões instituídos na sociedade, principalmente, por caracterizar-se como novas formas de divulgação de conteúdos e informações, podemos perceber que nele há também forças que atuam na estabilização de dizeres. Logo, há a circulação das duas forças neste espaço. O que ocorre é que tais forças podem atuar de modos diferentes. Pensando em nosso objeto de estudo, videoaulas youtubianas de escrita/redação científica, vemos como há uma desestabilização tendo em vista o modo de aquisição de tais informações, ou seja, um ensino/divulgação através de meios informais de aprendizagem/comercialização. Um letramento digital que abarca um letramento acadêmico-científico (ensino da escrita/redação científica), por meio de um Ensino Informal a Distância (EIA/D). No entanto, atentando-nos ao conteúdo temático de tais aulas, deparamo-nos com formas estabilizadas se debruçarmos nossos olhares aos dizeres sobre este tipo de escrita/redação. Vozes enraizadas na sociedade ditam, ainda que por meio de um ensino informal, valores científicos (materializados até mesmo na forma de escrita/redação, bem como na produção das próprias videoaulas) presentes no nosso meio social. Logo, em termos de valores, vemos a estabilização de determinadas forças; já em termos de modos de fazer (ver item 2.4), tem-se o ato desestabilizado do ensinar/comercializar via internet.

Mas voltando-nos ao pensamento de Burgess e Green (2012), vemos que o *YouTube* sempre foi um empreendimento comercial, construindo uma audiência para anunciantes ao permitir que usuários individuais compartilhassem vídeos por razões pessoais e para entretenimento. Todavia, acabou se transformando em um local de “oportunidades similares”<sup>51</sup>, como aquelas oferecidas pela mídia comunitária, por causa de seu potencial comercial de massa. Ou seja, a motivação comercial por trás do *site* e a febre pelo *YouTube*

---

<sup>51</sup> Destacamos essa expressão, pois não concordamos com o viés “similar” das oportunidades, proposto pelos autores, haja vista que ideologicamente este tipo de *site*, o qual funciona como um canal de compartilhamento de vídeos, dissemina valores convencionais, por meio de vozes sociais ali existentes, prenes de aspectos ideológicos marcados, muitas vezes, por traços autoritários, característica essa tão presente na grande mídia.



criaram, a partir deste olhar comunicacional, a possibilidade de participação na cultura do vídeo on-line para uma parcela muito maior de participantes do que era possível antes.

As atividades coletivas de milhares de usuários, cada qual com seus entusiasmos individuais e interesses ecléticos, resultam em um arquivo verdadeiramente vivo da cultura contemporânea formado a partir de uma grande e diversa gama de fontes. Na verdade, se o *YouTube* persistir tempo suficiente, o resultado será não apenas um repositório de conteúdo de vídeos antigos, mas algo até mais significativo: um registro da cultura popular contemporânea global (incluindo a cultura vernacular e cotidiana) na forma de vídeo, produzida e avaliada de acordo com a lógica do valor cultural que emerge das escolhas coletivas da compartimentada comunidade de usuários do *YouTube*. Assim, o *YouTube* está evoluindo para se tornar um imenso arquivo público, heterogêneo e, em grande parte, acidental e desorganizado (BURGUESS; GREEN, 2012, p. 120, grifo nosso).

Segundo Potts *et al.*, 2008 (apud BURGUESS; GREEN, 2012, p. 131, grifo nosso):

É a rede social do *YouTube*, produzida a partir da interação de seus participantes por meio de seus vídeos, que fornece o ambiente no qual novos conhecimentos, novas formas culturais e novas práticas sociais – pontuadas no e apropriadas para a cultura do vídeo on-line produzido por usuários – são ‘originadas’, ‘adotadas’ e ‘conservadas’ (Potts *et al.*, 2008). São os participantes da rede social do *YouTube* que estão produzindo muito do valor cultural, social e econômico do *YouTube*.

O *YouTube*, segundo o autor, alterou as condições de produção, bem como reformulou os contextos de circulação e recepção, uma vez que tais obras agora atingem um público maior por meio de seus canais de distribuição. Portanto, há pessoas que desejam encontrar e se envolver com conteúdos comerciais, como há consumidores que apenas dialogam entre si (concordando ou discordando) quando produzem seus próprios vídeos informais.

Gregory (apud JENKINS, 2008b apud BURGUESS; GREEN, 2012, p. 159, grifo nosso) reconhece o valor que o *YouTube* oferece ao salientar que:

Do ponto de vista do suporte, vemos como um pode se destacar em termos de atenção pública se conseguir alcançar uma posição de destaque e se for difundido de maneira viral no *YouTube*. Da mesma maneira, para muitas organizações não governamentais de amparo que estão tentando engajar o público em geral, seja com um único vídeo ou por meio de um canal, o *YouTube* é sempre o primeiro lugar onde o público provavelmente vai procurá-los.

Em um tempo pautado em uma cultura de convergência, através da transformação cultural, à medida que consumidores, alunos, internautas são incentivados a procurarem novas informações e fazerem conexões de conteúdos inseridos em distintos meios e suportes, as videoaulas promovem dizeres na rede que, além de objetivarem a disseminação de informações advindas de áreas diversas, utilizando-se de diversos recursos oferecidos pela

internet, podem abarcar, através desses meios, distintas finalidades (educacionais, comerciais, etc.).

Apesar do discurso portentoso trazido pelos estudiosos da comunicação, podemos observar como o *YouTube* favorece, sim, a divulgação fugaz de informações transformadas em vídeos, promovendo, assim, a dialogicidade entre “produtores-usuários” (eus-outros) e “usuários-produtores” (outros-eus). No entanto, não podemos nos esquecer também da questão ideológica presente neste ambiente virtual, a ponto de renegarmos sua existência e dirigirmos nosso olhar apenas aos aspectos tecnológicos tão discutidos por esse domínio comunicacional. É preciso que observemos o caráter ideológico presente neste meio virtual. Por esse motivo, iniciemos a próxima seção refletindo sobre essa questão.

#### **2.4 Um olhar ideológico no estudo das videoaulas youtubianas de escrita/redação científica**

Mediante uma caracterização originada no campo midiático-comunicacional, o *YouTube* é geralmente descrito tendo em vista apenas os traços marcados por sua funcionalidade e acessibilidade; entretanto, como forma de contribuir com os estudos que versam sobre esses ambientes virtuais, assunto este tão presente nos dias atuais, pensemos neste *site* de compartilhamento de vídeos a partir de aspectos ideológicos específicos que definem não apenas suas novas “formas de fazer”, mas também suas novas “formas de dizer”.

“Formas de fazer”<sup>52</sup> e “formas de dizer”<sup>53</sup> foi um modo que encontramos de designar como a produção de vídeos neste tipo de *site* pode ser entendida não apenas sob o crivo de aspectos técnicos e tecnológicos, já tão discutidos pelos domínios da área comunicacional, mas sim sob a ótica de analistas do discurso, através de uma teoria dialógica de se analisar a linguagem e o mundo.

Olhando por um viés ideológico, as videoaulas de escrita/redação científica veiculadas no *YouTube*, e por nós analisadas, podem ser concebidas como discursos de poder. Logo, aquele discurso de que o sujeito nesse ambiente é livre para escolher o que (e como) quiser, haja vista suas “formas de fazer”, quando condicionado às “formas de dizer”, é, no entanto, atravessado por vozes que coíbem silenciosamente suas “escolhas”.

---

<sup>52</sup> “Formas de fazer” é uma expressão criada que se relaciona ao ato de agir, produzir, ou seja, praticar uma ação.

<sup>53</sup> “Formas de dizer” é uma expressão criada que se refere à temática daquilo que é dito, proferido, veiculado, ou seja, aos assuntos proferidos em distintas esferas de atividades, os quais são sempre marcados ideologicamente.

Diante das ditas “formas de fazer”, as videoaulas veiculadas no *YouTube* favorecem uma prática que permite a intervenção daquele que as assiste. Desse modo, pode-se optar em visualizá-las, avançá-las, retrocedê-las, intercambiá-las, abandoná-las, etc. No entanto, focalizando suas “formas de dizer”, elas também podem direcionar suas “escolhas” através das ideologias nelas inseridas. Nas videoaulas de escrita/redação científica dos cursos avaliados, tem-se, por exemplo, a voz que ensina, que comercializa, que vende ideias sobre a ciência, etc., vozes essas pautadas em valores ideológicos estabilizados, os quais direcionam as escolhas por parte do “aluno-usuário”, bem como dirigem sentidos, haja vista as finalidades ali retratadas. Observando o conteúdo temático das aulas, vemos como estão ali presentes valores estabilizados da ciência, por exemplo.

Visualizando as videoaulas de escrita/redação científica, no que concerne à sua temática, vemos como estas podem funcionar como um discurso antagônico quando atreladas ao discurso veiculado por vozes que buscam somente engrandecer o próprio *YouTube*. Enquanto os discursos do campo da comunicação, como esses que retratamos anteriormente, referem-se a este *site* comunicacional, através de um discurso elogioso, onde tudo pode e todos podem tornar-se sujeitos livres detentores do direito de se expressarem igualmente, podemos perceber, pelo nosso próprio *corpus*, que este espaço é também um espaço de coerção, de veiculação de valores tradicionais. É um lugar de legitimar vozes institucionais, não só cotidianas. Embora se promova a ideia, através de um discurso permissivo, de um discurso do cotidiano, de que este é um lugar onde “todos têm sua vez”, há inúmeras vozes que permeiam este *site*; umas instaurando “liberdades”; outras, coagindo-as.

Olhando por esse prisma, cabe aqui destacar que esta é uma questão delicada em nosso trabalho, pois ao passo que o *YouTube* dá possibilidades de dar voz àqueles que desejam explicitar suas ideias por meio dos vídeos, tendo em vista as “formas de fazer”, ou seja, a possibilidade da ação que o *site* oferece em inserir vídeos em sua plataforma, através da disponibilidade de acesso ao *site*, desde que nele se faça um cadastro, se crie uma conta, etc., nele, outras ideologias dominantes fazem-se presentes a todo momento. Para pensar sobre isso, é só refletirmos: Quais são os vídeos mais acessados neste tipo de *site*?

Quando o discurso da comunicação retrata a questão da liberdade propiciada pelo *YouTube*, sendo este um valor ideológico, este discurso é reforçado nas possibilidades da ação, nas “formas de fazer”. Ele não está aludindo às outras ideologias ali presentes. Logo, podemos pensar nesse discurso midiático-comunicacional como um modo ingênuo de

expressar-se, pois até que ponto estamos mesmos livres para agir, fazer e dizer? Com a pressuposição de que todos são livres, podemos, de certa forma, questionar: Somos livres para quê? Somos livres no ato mecânico de se fazer, produzir, mas não diante das “formas de dizer”, de se fazer ouvir. As formas de dizer sofrem interferências ideológicas daquilo que é ideologicamente dominante na sociedade contemporânea. Há a presença de um discurso majoritário, de valores convencionais que ditam modos de se fazer e, por consequência, modos do que ouvir. Assim, podemos pensar, a partir daqueles que selecionam as aulas a que querem assistir, ou seja, os “alunos-usuários”, que estes são “livres” em termos, pois, embora possam selecionar os vídeos que bem entenderem, a própria ideologia a que eles estão envolvidos já lhes condiciona a escolherem formas autorizadas do dizer. Essas formas são dadas não apenas na figura credenciada do professor ao pronunciar sobre o tema de escrita/redação científica, mas também na própria produção da videoaula, tendo em vista seus aspectos composicionais.

Pensando no nosso objeto de estudo, quais são as videoaulas de escrita/redação científica mais acessadas? O próprio cotejar do nosso *corpus* nos direciona àquelas diretamente ligadas às instituições de ensino, as quais são tidas pelo “aluno-usuário” como autorizadas para o dizer. A voz que é dada a “todos” no *YouTube* pode até ser dada, mas efetivamente ela é difícil de ser ouvida. Há uma ideologia de vozes dominantes que legitima, que, de certa maneira, autoriza o que é crível de ser visto ou não.

Pensando até nos modos de produção dos vídeos, têm-se aqueles produzidos, “domesticamente”, a partir de câmeras de celulares, bem como aqueles produzidos em estúdios. Videoaulas gravadas em estúdios, assessoradas por uma produção mais técnica e elaborada, são, geralmente, mais visíveis e atrativas; logo, mais autorizadas, do que aquelas feitas de modo doméstico e rudimentar. Assim, vemos que algumas “formas de fazer”, quando analisadas através deste prisma, são destituídas do discurso da igualdade pregado. E isso tende a se manifestar, ainda mais visivelmente, quando analisamos o gênero aula, o qual já não é um “gênero qualquer”.

Esse gênero, em particular, define relações de poder. Logo, não há saídas. O gênero aula na internet, por exemplo, parece ser mais autorizado a se dizer quando figurado por um *ethos* de professor que se configura como qualificado para dizer. Por consequência, também é amparado por recursos tecnológicos mais sofisticados que possibilitam a veiculação de uma aula de um modo mais produzido, mais requintado. São os aspectos técnicos da produção das

aulas interferindo até nos modos de recepção daqueles que as assistem. Desse modo, vemos, assim, que também há padrões de aulas mais ou menos autorizados de serem difundidos.

Ao atentarmos para tais modos de se compreender este espaço de disseminação do nosso *corpus*, ou seja, o *YouTube*, através das videoaulas de escrita/redação científica, podemos perceber como este *site* torna-se um lugar ambíguo de atuação. Dialogicamente, ao analisá-lo, tendo em vista suas “formas de fazer”, bem como suas “formas de dizer”, verificamos que ao mesmo tempo em que ele fornece possibilidades de se fazer ver, atuar e interagir em sua plataforma de vídeos, desestabilizando formas estabilizadas de participação, como, por exemplo, a própria aula, ao inseri-la em meio virtual, dando a possibilidade do tornar-se “professor-apresentador,” por meio de um ensino informal que preza não apenas o ensino, mas a comercialização de serviços e produtos inseridos nas próprias aulas, o *site* também promove a difusão e/ou manutenção de valores convencionais, de ideologias dominantes, estabilizando, assim, dizeres e discursos já marcados em nossa sociedade, de modo a propiciar, talvez, uma pseudoideia de “liberdade” e de “autonomia participativa”.

## **2.5 Construtivismo tecnológico e as ressignificações da tecnologia: a passagem da aula para videoaula**

Diante das questões acima expostas, é possível o estabelecimento de um diálogo com a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, pois da mesma forma que uma palavra, por excelência, tem seu valor ideológico e pode ser empregada de maneiras diferentes, dependendo da sua relação com o outro (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006), a constituição e divulgação de videoaulas sobre a escrita/redação científica difundidas no ciberespaço são também modificadas de acordo com a área de sua inserção e o suporte no qual elas estão inseridas.

Nesse sentido, a tecnologia, ao promover a criação de diferentes suportes, utilizados segundo diferentes finalidades, não só promove a reflexão de seu potencial, ou seja, o que se pode fazer com ela, mas também possibilita a sua refração, baseando-se no modo de como se relacionar com o outro por meio dela, através de uma determinada relação entre dois ou mais indivíduos organizados socialmente.

Por esse motivo, trazemos para essa reflexão o conceito de construtivismo tecnológico, criado a partir de uma das vertentes do campo de estudos de ciência, tecnologia e sociedade, o qual é tratado por vários autores brasileiros, como Dagnino, Brandão e Novaes (2004) ou mesmo por autores estrangeiros, como é o caso de Bijker e Pinch (1987), ao retratarem que as tecnologias são modificadas de acordo com os usos que as pessoas fazem

dela. Apoiando-nos nessa ideia, temos, então, a expansão de conteúdos, propiciada pelo *site YouTube* que, ao ser acessado milhares de vezes ao dia em todo mundo, passa a ressignificar, hoje, até as práticas educativas (e comerciais), promovendo o aumento de inúmeros cursos on-line, bem como a propagação massiva de inúmeras videoaulas.

Assim, para se pensar a questão sobre as mudanças de paradigmas advindas da contemporaneidade, observemos as reflexões postas no texto “Sobre o marco analítico conceitual da tecnologia social”, de Bijker e Pinch, em que os autores propõem as ressignificações atribuídas ao desenvolvimento da bicicleta, por exemplo, como um modo de salientar o progresso tecnológico promovido pelas exigências de um novo tempo.

Os fundadores do construtivismo – Bijker e Pinch – ilustram esse argumento com a história de um conhecido artefato tecnológico: a bicicleta. Trata-se de um objeto que, como tantos outros, seria hoje visualizado como uma “caixa preta”. De fato, começou sua existência com formas sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social de maneira muito distinta, formas essas que iam desde um equipamento esportivo até um veículo de carga. Sua roda dianteira mais alta era necessária, naquele tempo, para alcançar maior velocidade, uma vez que a força de tração era exercida diretamente na roda dianteira. No entanto, usada numa bicicleta, que servia como equipamento esportivo, este mesmo recurso causava instabilidade (PINCH; BIJKER, 1987). Em sua forma final, todavia, observa-se que rodas de igual tamanho foram sendo paulatinamente adotadas visando à segurança em detrimento da velocidade. Não obstante, durante certo período, os dois projetos que atendiam a necessidades diferentes conviveram lado a lado. Essa temporária ambiguidade do artefato tecnológico bicicleta foi chamada de “flexibilidade interpretativa”. Tal conceito aponta para o fato de que significados radicalmente distintos de um artefato podem ser identificados pelos diferentes grupos sociais relevantes que outorgam sentidos diversos ao objeto de cuja construção participam.

De acordo com os autores acima citados, a bicicleta foi se modificando e se construindo socialmente, e essa modificação não foi apenas pelo surgimento de novas opções tecnológicas, mas devido às necessidades de quem a utilizava para os mais diversos fins. Os usos e desusos promovem o direcionamento para a construção da tecnologia, todavia estaríamos sendo subjetivistas ao extremo se não partilhássemos a ideia de que o objeto também se impõe (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006). Toda tecnologia passa a ser criada de algo. Nenhuma tecnologia surgirá do nada. Assim, é necessário que o avanço tecnológico ocorra e proponha os caminhos para que socialmente e culturalmente a tecnologia se

ressignifique. A bicicleta, desse modo, só existiu porque a roda já existia e esta foi se modificando.

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

Os exemplos da roda associados à bicicleta, assim como da aula transformando-se em videoaula mostram como o construtivismo pode modificar a forma que uma tecnologia existe através de sua ressignificação, de forma que pensemos caminhos para sua “evolução”. São diversos grupos sociais, áreas do conhecimento que ressignificam a tecnologia através de embates culturais e ideológicos dirigidos a uma determinada finalidade. A tecnologia é um meio para as relações, das mais rudimentares até as mais complexas. Ela possibilita uma inter-relação de espaços e ambientes ao mesmo tempo, o que na época de Bakhtin não era ainda possível, mas que, através de seus postulados, advindos de seu Círculo e de sua teoria dialógica do discurso, pode ser, hoje, certamente analisada.

## **2.6 Dialogando com Chartier sobre as novas formas de leitura na internet**

A internet adentrou, expressiva e consideravelmente, todos os ambientes da produtividade humana, aguçou o interesse das mais diversas áreas do saber; criou, modificou e ampliou o leque de gêneros discursivos, concebendo novas formas de expressão e comunicação. Entretanto, neste contexto, surgem inúmeras discussões a respeito desse ciberespaço, onde tudo é transmutável e adaptável. Como vimos no item anterior, a internet mudou, assim, o modo de ser e agir do homem, transformando, ampliando e ressignificando as possibilidades de práticas discursivas, educativas e mercadológicas.

Com o advento da internet, a prática de leitura e escrita cresceu. Podemos, hoje, ler e escrever ao mesmo tempo, apresentar e interpretar conteúdos concomitantemente, bem como intercambiar papéis antes instaurados hierarquicamente. A tela do computador é uma nova base para as nossas atividades. O próprio Lévy (1996, p. 41) assevera que a “tela informática

é uma nova ‘máquina de ler’, o lugar onde uma reserva de informação possível vem se realizar por seleção, aqui e agora, para um leitor particular”.

No entanto, toda leitura em computador é uma edição, uma montagem singular, sendo a ordem dos discursos afetada tendo em vista o suporte a ser utilizado. Segundo as palavras de Chartier (2002, p. 22-23):

É essa ordem dos discursos que se transforma profundamente com a textualidade eletrônica. É agora um único aparelho, o computador, que faz surgir diante do leitor os diversos tipos de textos tradicionalmente distribuídos entre objetos diferentes. Todos os textos, sejam eles de qualquer gênero, são lidos em um mesmo suporte (a tela do computador) e nas mesmas formas (geralmente as que são decididas pelo leitor).

No seu livro “Os Desafios da Escrita” (2002), Chartier trata de alguns temas como o suposto desaparecimento da leitura e a morte do leitor como característica desta civilização da tela, do êxito das imagens e da comunicação eletrônica. Contudo, não cabe a nós dizer que a cibercultura desbancou o antigo sistema de informação, formação, leitura ou comunicação, uma vez que ainda existem pessoas que se utilizam de cartas, livros, jornais e revistas não eletrônicos, bem como aulas presenciais ministradas em escolas e universidades.

Consoante os postulados de Chartier (2002), as novas técnicas não suprimem as antigas, mas as complementam. Para isso, cita como exemplo o caso do manuscrito que permanece com sua importância mesmo após a invenção de Gutenberg, de maneira a salientar como “as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente os antigos usos” (CHARTIER, 2002, p. 8).

O novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez. Porém, ele impõe uma redistribuição dos papéis na “economia da escrita”, a concorrência (ou a complementaridade) entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos (CHARTIER, 2002, p. 117).

A distinção entre os meios convencionais e os eletrônicos é que, no último, as informações são enviadas, reenviadas, formatadas, acrescidas de novas informações, bem como apagadas quando necessário. O próprio Chartier (2002, p. 25) nutre tal possibilidade ao afirmar que

o texto eletrônico, tal qual o conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera.



Contudo, transferindo o pensamento de escrita e leitura eletrônica para o contexto das videoaulas, podemos pensar, também, no texto a ser informado por aquele que as apresenta e se posiciona como sujeito enunciativo dotado de determinado conhecimento para agir como tal (ministrar uma aula). Como qualquer um pode se colocar como professor de uma videoaula youtubiana, caso este traga consigo a informação a ser disseminada (ainda que isso não lhe garanta o direito de ser ouvido) é então neste momento que Chartier aborda questões atinentes ao ciberespaço, à “cultura participativa”, à inteligência coletiva, proferidas por Pierre Lévy, ao dizer que este tipo de comunicação pode se posicionar de diferentes maneiras:

A comunicação à distância livre e imediata, autorizada pelas redes, pode trazer uma ou outra dessas virtualidades. Pode levar à perda de qualquer referência comum, à separação das identidades, à exacerbação dos particularismos. Pode, inversamente, impor a hegemonia de um modelo cultural único e a destruição, sempre mutiladora, das diversidades. Mas pode também trazer uma nova modalidade de constituição e de comunicação dos conhecimentos, que não seria mais apenas o registro das ciências já estabelecidas, mas, igualmente, à maneira das correspondências ou dos periódicos da antiga República das Letras (cf. Goldgar, 1995), uma construção coletiva do conhecimento por meio da permuta dos saberes, das perícias e das sabedorias (CHARTIER, 2002, p. 115-116).

Assim, temos também um novo processo de leitura instaurado a partir deste novo meio: a internet, a qual propicia o surgimento de “novos gêneros”, como é o caso das videoaulas youtubianas. Um novo processo de leitura que não se apresenta apenas mediante um texto escrito, que deve ser lido, na concepção mais literal da palavra, mas um texto escrito falado, encenado, apresentado, permeado por diferentes vozes que, para serem “ouvidas”, “visualizadas” e “compreendidas” necessitam de uma leitura mediada pela audição, visão e interpretação, de modo que o “aluno-usuário” possa observar, ler e analisar não somente o próprio conteúdo ali explanado, mas o projeto de dizer daquele que as profere, as ministra e as apresenta.

Dialogando com as ideias de Chartier (2002), o qual discorre sobre o curso da leitura até chegar ao estudo do texto eletrônico, pensamos a videoaula como uma nova forma de se ler através de dispositivos eletrônicos que se produzem em decorrência do surgimento da internet.

Segundo o autor, algumas interrogações são postas no que concerne a

como caracterizar a leitura do texto eletrônico? Para compreendê-la, Antonio Rodriguez de las Heras (1991) formula duas observações que nos obrigam a abandonar nossas percepções espontâneas e hábitos herdados. Em primeiro lugar, é preciso considerar que a tela não é uma página, mas sim um espaço de três dimensões, que possui profundidade e que nele os textos brotam sucessivamente do

fundo da tela para alcançar a superfície iluminada. Por conseguinte, no espaço digital, é o próprio texto, e não seu suporte, que está dobrado. A leitura do texto eletrônico está concebida nesse caso como desdobramento de texto eletrônico, ou melhor, uma textualidade suave, móvel e infinita (CHARTIER, 2002, p. 31).

Nesse sentido, o espaço digital (ou o ciberespaço) passa a assumir a responsabilidade de promover uma leitura maleável, geradora de descontinuidades, uma vez que

a leitura diante da tela é geralmente descontínua e busca, a partir de palavras-chave ou rubricas temáticas, o fragmento textual do qual quer apoderar-se (um artigo em um periódico, um capítulo em um livro, uma informação em um web *site*), sem que necessariamente sejam percebidas a identidade e a coerência da totalidade textual que contém esse elemento. Num certo sentido, no mundo digital, todas as entidades textuais são como bancos de dados que procuram fragmentos cuja leitura absolutamente não supõe a compreensão ou percepção das obras em sua identidade singular (CHARTIER, 2002, p. 23, grifo nosso).

E continua:

Assim, quanto à ordem dos discursos, o mundo eletrônico provoca uma tríplice ruptura: propõe uma nova técnica de difusão de escrita, incita uma nova relação com os textos, impõe-lhes uma nova forma de inscrição. A originalidade e a importância da revolução digital apoiam-se no fato de obrigar o leitor contemporâneo a abandonar todas as heranças que o plasmaram, já que o mundo eletrônico não mais utiliza a imprensa, ignora o ‘livro unitário’ e está alheio à materialidade do códex. É ao mesmo tempo uma revolução da modalidade técnica da produção do escrito, uma revolução da percepção das entidades textuais e uma revolução das estruturas e formas mais fundamentais dos suportes da cultura escrita (CHARTIER, 2002, p. 23-24).

Da mesma forma acontece com as videoaulas, já que as aulas, inseridas no *YouTube*, estão dispostas no *site* de forma que podem ser acessadas não linearmente, dando ao “aluno-usuário” a possibilidade de elegê-las na sequência que este bem entender, como também de escolher quais delas (não necessariamente do mesmo “professor”) vai assistir.

Logo, o texto (vídeo apresentado) pode ser lido e interpretado pelo “aluno-usuário” singularmente. Ao acionar sua visão e audição aos conteúdos ali ministrados, a interpretação feita do assunto ocorre de maneira singular, tendo em vista sua subjetividade, seu conhecimento de mundo, a bagagem interna que traz consigo ao escolher, analisar, ver, ler e interpretar as videoaulas assistidas. Isso, por sua vez, promove rupturas na própria concepção de aula, instaurada há séculos, em que o aluno deve acatar e ouvir aquilo que lhe é falado, sem a possibilidade de escolha<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Através de tais afirmações, não temos o propósito de incutir valorações sobre as concepções de aulas referidas. Nosso objetivo é apenas salientar possíveis diferenças nos modos de fazer de cada tipo de aula.

Assim, o “aluno-usuário” tem um leque de múltiplas informações que o guiará aos seus interesses pessoais. O “novo” leitor precisa ultrapassar as barreiras de uma leitura e aprendizagem superficial; precisa elaborar concisas interpretações.

Essa revolução modifica, ainda, o que se poderia chamar a ordem das razões, se com isso entendermos as modalidades das argumentações e os critérios ou recursos que o leitor pode mobilizar para aceitá-las ou rechaçá-las. Por um lado, a textualidade eletrônica permite desenvolver argumentações e demonstrações segundo uma lógica que já não é necessariamente linear nem dedutiva, tal como dá a entender a inscrição de um texto sobre uma página, mas que pode ser aberta, clara e racional graças à multiplicação dos vínculos hipertextuais. Por outro, e como consequência, o leitor pode comprovar a validade de qualquer demonstração consultando pessoalmente os textos (mas também as imagens, as palavras gravadas ou composições musicais) que são o objeto da análise se, evidentemente, estiverem acessíveis numa forma digitalizada (CHARTIER, 2002, p. 24-25).

Ainda ao dialogarmos com os pensamentos de Chartier e instaurarmos uma ponte que interliga a leitura em meio digital a uma “leitura áudio-verbo-visual” possibilitada pelas videoaulas, talvez encontremos no trecho acima uma pequena fresta que aponte como estes novos recursos multimidiáticos (imagens, palavras gravadas, composições musicais) corroboram uma nova maneira de se ler e aprender na atualidade.

Nesse sentido, o autor citado, observando a dialogicidade presente em diferentes suportes, aponta para as mudanças que sofre a obra quando inscrita em formas distintas, carregando, a cada vez, um novo significado:

Contra a representação (...) segundo a qual o texto existe em si mesmo, separado de qualquer materialidade, devemos lembrar que não existe texto fora do suporte que permite sua leitura (ou da escuta), fora da circunstância na qual é lido (ou ouvido). Os autores não escrevem livro: escrevem textos que se tornam objetos escritos – manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados – manejados de diferentes formas por leitores de carne e osso cujas maneiras de ler variam de acordo com as épocas, os lugares e os ambientes (CHARTIER & CAVALLLO apud CORDEIRO, 2001, p. 24).

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão (CHARTIER, 1998, p. 77).

A leitura é um processo de interação com o leitor, principalmente quando as inferências, realidades e linguagens são associadas em harmonia. Com a inserção das videoaulas em ambiente digital, passou-se a ter uma difusão planetária das informações, promovendo-se aulas de distintas maneiras, sendo a maioria delas pautadas em acabamentos

mediáticos, postos no hibridismo de sons, cores, formas e textos, bem como numa organização multilinear e dimensional, calcada em uma leitura hipertextual, hiperimagética, e hiperinterativa.

Desse modo, Chartier contribui de maneira fundamental para pensarmos diferentes concepções de leituras advindas deste novo cenário cibernético que, além de difundir a leitura digital, pode ajudar-nos a conceber novas formas de se pensar a leitura e a aprendizagem. No entanto, o autor também nos auxilia a refletirmos sobre a forma utópica de abordagem do assunto feita, muitas vezes, pelos estudiosos da comunicação ao exporem a grandiosidade da “cultura participativa” na difusão das informações.

De acordo com Benjamin (1987 apud CHARTIER, 2002, p. 121-122),

as técnicas de reprodução dos textos ou imagens não são em si mesmas nem boas nem perversas. Daí o seu diagnóstico ambivalente sobre os efeitos de sua “reprodução mecanizada”. De um lado, essa última assegurou, em escala desconhecida até então, a “estetização da política prática”: “Com o progresso dos aparelhos, que permite fazer ouvir a um número indefinido de ouvintes o discurso do orador no momento em que fala e difundir pouco depois a sua imagem diante de um público indefinido de espectadores, o essencial torna-se a apresentação do homem político diante do próprio aparelho. Essa nova técnica esvazia os parlamentos assim como esvazia os teatros”. De outro, o desaparecimento da distinção entre o criador e o público (“A competência literária não repousa mais numa formação especializada, mas sim numa multiplicidade de técnicas e se torna, desse modo, um bem comum”), a ruína dos conceitos tradicionais mobilizados para designar as obras e, finalmente, a contabilidade entre o exercício crítico e o prazer do divertimento (“O público das salas escuras é de fato um examinador, mas um examinador que se distrai”).

Considerando tal asserção, e novamente abstraído-nos dos postulados chartieanos concernentes ao estudo da leitura eletrônica, a fim de refletirmos a concepção das videoaulas inseridas em aparelhos (plataformas), como o *YouTube*, que permitem desdobrar e divulgar inúmeros vídeos de modo abrangente, podemos notar que tais técnicas, ao mesmo tempo em que difundem informações, promovendo uma infinidade de pessoas indiscriminadamente, também dialogam com a questão da “cultura participativa”, possibilitando que qualquer pessoa (legitimada ou não) produza uma videoaula com fins específicos, transformando-se, assim, em um “aluno-usuário-professor”. Da mesma forma que o homem político prepara sua apresentação frente a rádios, televisões e internet, aumentando audiências e esvaziando antigos comícios ao ar livre; hoje, muitos conteúdos acadêmicos são ministrados virtualmente por inúmeros sujeitos, elevando o número de acessos a conteúdos virtuais, mas, reduzindo, por exemplo, visitas a bibliotecas. Em razão da tecnologia instaurada por meio dos aparelhos, criador (locutor) e público (destinatário) subvertem papéis, assumindo várias posições

enunciativas e, conseqüentemente, permitindo a difusão massiva de vídeos na internet. Todavia, frente a todas essas mudanças, não nos esqueçamos da ideologia. Afinal, assim como já comentamos na seção anterior, só o fato de este aluno, em razão dos aspectos técnicos e tecnológicos disponibilizados pelo *site* do *YouTube* (“formas de fazer”), ter a possibilidade de tornar-se professor de uma aula, devido à “cultura participativa” já mencionada por autores da comunicação, isso não lhe legitima o poder de ser ouvido. Ser “aluno-usuário-professor” neste espaço não significa ser dotado de características que lhe “capacitem” a se portar como tal, pois tais questões ultrapassam as barreiras das “formas de fazer” e vão ancorar-se nas formas de como aquilo é dito, formas essas que são atravessadas, a todo o momento, por questões ideológicas.

Aprofundando essa questão, o que é interesse notar é que diferente de seres anônimos que usufruem deste canal para a promoção e divulgação de seus trabalhos, como, por exemplo, cantores, bandas, etc., o caso das videoaulas é um tanto peculiar, pois, em se tratando da representação de uma aula, esta seria tida como crível, uma vez que o sujeito enunciativo que a ministra tenha a legitimidade e credibilidade de proferi-la, principalmente quando se trata de assuntos específicos, como é caso da escrita/redação científica. Este espaço favorece o direito à voz, no entanto é o outro, o “aluno-usuário”, atravessado ideologicamente, quem vai decidir prestigiá-la ou não, de acordo com seus critérios de seleção.

Isso posto, cabe destacar que este “aluno-usuário” tem sim o poder de selecionar o que lhe apetece assistir, mas não podemos nos esquecer de que aquilo que ele busca é também ideologicamente marcado. O seu direito de escolha resvala nas marcas ideológicas que ele traz consigo ao constituir-se como sujeito social. Afinal, todos somos sujeitos sociais marcados ideologicamente por nossas estruturas, pelas relações de poder, pelos efeitos de memória que permeiam em nossa cultura. Somos, portanto, marcados pelas interpelações do outro, de forma que nossos discursos e escolhas sejam atravessados pelas posições por nós assumidas ao longo de nossa vivência social.

## **2.7 Novas práticas leitoras: o caso das videoaulas youtubianas**

Diante da aula trazida e ressignificada em ambiente web, podemos supor uma nova caracterização deste “aluno-usuário” diante do advento da videoaula youtubiana. Independente de seu grau de instrução, escolaridade, concluinte ou não dos níveis escolares básicos ou superiores (ensino fundamental; médio; graduação; pós-graduação), ao se buscar

por uma videoaula na internet, tem-se, neste momento, o encontro do usuário da rede com o sujeito aprendiz que, mesmo não sendo, se coloca na posição de aluno para receber tais informações e conhecimentos. Contudo, não é só essa categoria que é instaurada, ao se buscar determinado conhecimento por meio das videoaulas, apesar destas serem ditas e representadas por alguém que assume a posição de professor e profere determinados conteúdos, aquele que deseja aprender com o assistir do vídeo realiza, neste momento, uma leitura interpretativa daquilo que é dito, ou seja, “escolhe”, se apropria, inventa e produz significados a partir das ideias alheias.

Assistir a um vídeo não é um processo meramente passivo, uma vez que este sujeito “aluno-usuário” faz uso de seus conhecimentos de mundo para o entendimento do que foi ministrado. Nas palavras de Chartier (1998, p. 77):

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados (...) o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, essa liberdade do autor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem.

Sendo assim, propomos aqui que o processo de leitura não ocorre somente no olhar para um texto, mas está em todo lugar, até mesmo na escolha de leitura feita de uma videoaula na internet. O ato da leitura não acontece somente através dos olhos, mas por meio de outros recursos do cérebro, tais como a memória e a atenção, bem como da própria realidade social que ajudam na melhor compreensão do que está sendo aprendido. O leitor serve-se também de uma linguagem textual e interpretativa, a qual visa compreender para si o processo de interpretar o que está sendo dito, expressando, assim, sua capacidade de assimilação, bem como consentido a possibilidade de tecer diálogos, através de críticas ou comentários sobre o texto, como, acontece, por exemplo, nos comentários do *site* do *YouTube*.

Dessa maneira, observamos que ler também se dá no assistir, pois além da leitura visual, há aquela que acontece através do conhecimento prévio de certo assunto a ser lido (e/ou visto) e compreendido. Sem este conhecimento não há sentido para o leitor. Através da leitura não visual, o leitor é levado para a compreensão, a qual depende da teoria de mundo que cada um constrói ao longo da vida. No caso das videoaulas youtubianas, por se tratar de um ensino informal, vemos como o nosso “aluno-usuário” é levado a “escolhas” e

direcionamentos das aulas segundo sua própria vivência, a qual está baseada em critérios que ele mesmo estipula e seleciona (ideologicamente) de forma a promover inúmeras possibilidades de interpretação.

Para essa discussão, trazemos à tona o pensamento de Bakhtin (2012) ao asseverar que a linguagem só pode ser analisada, na sua devida complexidade, quando considerada como fenômeno socioideológico e apreendida dialogicamente no fluxo da história. É a partir desse olhar que a concepção de linguagem de Bakhtin/Voloshinov (2006) é arquitetada segundo uma crítica radical a grandes correntes da Linguística de sua época, por considerar que tais teorias não trabalhavam a língua como fenômeno social.

O autor faz uma crítica epistemológica a duas grandes correntes linguísticas, as quais foram denominadas de Objetivismo Abstrato e Subjetivismo Idealista. Para ele, o objeto de estudo de cada uma dessas correntes tinha um objetivo reducionista. A primeira por reduzir a língua a um sistema abstrato de normas; e a segunda por ver a língua como expressão da realidade interna, reduzida à enunciação monológica isolada (prioriza o aspecto interior, o lado subjetivo da criação significativa). O autor, no entanto, defende que o verdadeiro núcleo da realidade linguística consiste na prática viva da língua. Em razão de entender a linguagem nessa dimensão, sua teoria aponta que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e, por conseguinte, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal, pois

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 125).

Nesse sentido, apoiamo-nos na categoria teórica da interação verbal, proposta por Bakhtin e seu Círculo, para conceber também a videoaula como espaço de produção de linguagem, e, portanto, propiciadora de interações/interlocuções/enunciações e compreensões responsivas a partir de diferentes modos e intensidades.

Todavia, ao se destacar o termo enunciação, lembremo-nos de que este é entendido pelo Círculo de Bakhtin como sendo a unidade real da linguagem (expressão linguística), o produto dessa expressão verbal caracteriza-se pelo enunciado. Baseando-nos em tais pressupostos teóricos, pretendemos elucidar como a enunciação é construída nas videoaulas.

Bakhtin (2012) declara que a linguagem é um fenômeno de duas faces, já que presume sempre a existência de um falante e de um ouvinte - ainda que este não seja real. A interação entre os interlocutores é o princípio fundador da linguagem e se cumpre por intermédio do diálogo entre ouvinte e falante, mediado pela palavra, “modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 34).

Dessa maneira, podemos vislumbrar as enunciações presentes nas videoaulas também como um duplo fenômeno, já que o sujeito “professor-apresentador” supõe um “aluno-usuário” e vice-versa, pois toda comunicação discursiva, para esse autor, é marcada pela compreensão e responsividade de uma outra pessoa. Essa orientação para o outro – que ele denomina de orientação social da comunicação discursiva – pressupõe que se leve em conta a interação sócio-hierárquica que permeia a relação entre os interlocutores (BAKHTIN, 2012).

O dizer, por sua vez, está sempre orientado em função desse interlocutor, por esse motivo não pode ter apenas uma face, mas duas, já que o que determina a palavra é que ela procede de alguém e se dirige para alguém, constituindo-se o produto de interação entre locutor e ouvinte. É particularidade própria de o enunciado endereçar-se a alguém, caso contrário deixaria de existir. Logo, o enunciado

(...) constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra [enunciado] serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 115).

E o ouvinte, tendo neste caso o nosso “aluno-usuário”, não é passivo diante do enunciado do outro, dado que a palavra que lhe é destinada leva em conta a sua compreensão efetiva ou potencial resposta. A compreensão engloba sempre elementos da resposta, seja de concordância ou discordância em relação ao que se ouve.

Assim, nas videoaulas, podemos entrever que o espaço disponível para que o interlocutor dê sua contrapalavra (os comentários) – considerando, é claro, que estamos nos referindo a uma interlocução pela via escrita ou por meio de outros recursos semióticos – é ampliado em função de um suporte que está interconectado num sistema de redes e favorece uma maior interação via linguagem escrita. Todavia, neste estudo, esta compreensão responsiva posta na contrapalavra deste sujeito “aluno-usuário” da videoaula também pode ser vista no número de acessos às aulas assistidas, recurso este proporcionado pelo *YouTube* ao registrar numericamente o acesso a seus vídeos. Por exemplo, quanto maior o número de



acesso a uma videoaula, podemos presumir um julgamento positivo perante os ensinamentos aí inseridos, sendo o inverso também verdadeiro. A não continuidade no acompanhar das aulas – uma vez que alguns cursos se dividem em distintos módulos, conseqüentemente, em diversas videoaulas, e a primeira delas conta com um exponencial acesso, já suas últimas registram acessos reduzidos – pode, também, sugerir um certo descontentamento com o assunto ali ministrado.

O número de curtidas em uma postagem no *YouTube* – embora esta possibilidade de curtir tais vídeos não seja um dispositivo tão utilizado quando comparado ao seu uso em redes sociais – pode também representar um modo de atribuição de valor ao conteúdo ali inserido, tanto se for em grande quantidade, o que pode lhe atribuir status devido à adesão de muitas pessoas, quanto em pouca quantidade, podendo apontar para uma pouca visibilidade.

Esses fatos, por sua vez, instauram determinada dialogicidade, no ambiente digital, que têm por base, além do tradicional recurso da escrita, a presença de recursos, semióticos e multimidiáticos, que se constituem enquanto estruturação textual e tecnológica propiciada por este tipo de suporte. A plataforma do *YouTube*, onde as videoaulas são postadas, são, portanto, uma grande arena de encontro, de diálogo e de produção de sentidos.

Mas voltando à teoria bakhtiniana explicitada anteriormente, a enunciação estrutura-se por meio de duas partes: uma verbal (as palavras, formas morfológicas ou sintáticas, os sons) e outra extraverbal, a qual determina o significado da primeira. A parte extraverbal, de acordo com o Círculo, compreende toda a situação de uma enunciação, caracterizando-se por três aspectos: o espaço e o tempo nos quais ocorre a enunciação (onde, quando e a unidade do que é visível pelos interlocutores no momento da interação verbal); o objeto ou tema sobre o qual ocorre a enunciação (aquilo de que se fala); a atitude dos falantes diante do que ocorre (a valoração).

O enunciado depende diretamente desses fatores que dão sustentação ao que é dito. Isso quer dizer que cada ato de fala conta com algo que se refere ao horizonte espacial e ideacional dos falantes e que, portanto, é presumido por eles, e é graças ao fato de haver algo presumido pelos interlocutores que a comunicação discursiva acontece (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1926 [s.d.]) Neste caso, o presumido dá-se no interesse do “aluno-usuário” pelo assunto da escrita/redação científica. De forma análoga, podemos perceber que as considerações feitas por Bakhtin nos permitem vislumbrar o contexto extraverbal das videoaulas: o espaço e o tempo específicos em que eles têm origem (o meio digital – o

*YouTube*); o suporte da tela (o vídeo); o momento em que a aula é acessada pelo “aluno-usuário” (modo assíncrono); o tema do qual se fala (o ato de se escrever/redigir cientificamente e as características da escrita/redação científica coadunadas à produção de artigos científicos); e a atitude do “aluno-usuário” e do “professor-apresentador” diante da interlocução promovida pelas videoaulas.

Diante disso, o que podemos sintetizar até o momento é que qualquer enunciação depende da situação e da orientação social em relação ao seu ouvinte (assim como depende das esferas de atividade, dos gêneros, da relação entre texto e contexto histórico, a partir de relações mais imediatas ou mediatizadas, etc.). Entretanto, a enunciação precisa também possuir uma forma, pois o seu conteúdo e o seu significado necessitam de uma expressão material que os realize. Bakhtin/Voloshinov (2006) considera como elementos fundamentais construtivos da forma da enunciação: o som expressivo (entonação); a escolha das palavras e a sua disposição no interior da enunciação. Para ele, o elo entre a enunciação, sua situação e seu auditório é caracterizado pela entonação. É por meio dela que se realizam a escolha das palavras e sua disposição, dando um sentido para toda a enunciação.

Bakhtin/Voloshinov (2006) evidencia que, em uma situação de diálogo, as palavras usadas no discurso não apresentam apenas significação e sentido, mas conservam também um acento de valor ou apreciativo que está relacionado com a situação de interação verbal, designado por ele de entonação. Esta se ajusta à necessidade de expressividade do locutor defronte ao objeto de seu enunciado e apenas ela pode estabelecer essa espécie de relação – manifestar um juízo de valor a respeito da realidade mediante um enunciado concreto. Ela denota as apreciações dos interlocutores, a atitude dos falantes diante do que ocorre. Sem esse acento de valor não há palavra, não há enunciados, pois toda enunciação compreende, preliminarmente, uma orientação apreciativa (a entonação).

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo não há palavra (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 135-136).

Logicamente, exterior à enunciação, a entonação expressiva não existe. É apenas no contato entre a realidade e a língua que ela acontece, produzindo, assim, emoção, juízo de valor e expressividade.

Nas situações trazidas pelas videoaulas sobre escrita/redação científica, pode-se compreender o quanto a entonação é sensível a todas as falas (enunciados) proferidas pelos “professores-apresentadores” para marcar justamente esta entonação professoral (estereotipada pelo didatismo, pelo discurso pausado e pelos valores sociais) típica de quem ensina, bem como para marcar uma entonação expressiva por parte de quem enuncia, o “professor-apresentador”, como forma de atrair o seu “aluno-usuário” para a continuação do assistir das aulas, principalmente, por se tratar de um Ensino Informal a Distância. Para dialogar com esse fato, vejamos um depoimento retirado do *site* Cloud-EaD (2014), ao relatar o testemunho de profissionais que trabalham com a produção de videoaulas:

(...) “Quanto maior o grau de interatividade, maior a capacidade de retenção do assunto”. (...) Por isso, o vídeo precisa ser dinâmico. “Não posso pegar um professor, colocar em frente da câmera e reproduzir a aula presencial” (...) Mesmo nos vídeos mais curtos o professor precisa de empenho: “ele precisa passar o conteúdo de maneira carismática e interativa, quando o professor é muito sério, acaba perdendo o foco e o aluno não assiste o vídeo inteiro”.

Desse modo, podemos concluir como a entonação pode atuar na constituição e integração do enunciado como parte essencial de sua significação. Ela serve para salientar que toda a estrutura formal da fala (e/ou escrita), depende, significativamente, da relação do enunciado com o meio onde o discurso ocorre. Nas videoaulas disponibilizadas na internet, ela é a conexão entre o discurso verbal produzido pelos “professores-apresentadores” e o contexto do qual fazem parte, ou seja, o *site* do *YouTube*. Por esse motivo, o gênero e o suporte se fazem extremamente importantes nesta análise.

Ao conceber a enunciação enquanto unidade da comunicação verbal, Bakhtin (2012) atesta que ela se constrói e assume uma forma fixa, particularmente no processo constituído por uma interação verbal específica, oriunda de um tipo de intercâmbio comunicativo social também específico. Cada um desses tipos de intercâmbio comunicativo constrói, organiza e completa, a seu modo, a forma gramatical e estilística da enunciação. É o que Bakhtin e seu Círculo chamam de gêneros do discurso.

O gênero discursivo é parte do ambiente social, coincide e é delimitado por ele. O gênero organiza e molda os enunciados, revelando através dele o querer dizer do locutor. Assim, os enunciados se reportam aos mais variados gêneros discursivos em uso na língua, nas esferas da comunicação social, já que “cada época e cada grupo social tem seu repertório de gêneros discursivos, que funciona como espelho que reflete e refrata a realidade. A palavra

é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma sociedade se explicitam e se confrontam” (CASTRO; JOBIM E SOUZA, 1997, p.14).

É preciso apreender e interpretar os gêneros discursivos contidos na videoaula, pois qualquer interlocução/interação pode ser definida como produção de linguagem que se realiza, portanto, através dos gêneros. Assim como Castro, Jobim e Souza (1997), também não é nossa intenção, ao tentar apreender as características desses gêneros discursivos (aula transformando-se em videoaula, transformando-se em videoaulas youtubianas), superar suas diferenças em busca de categorias uniformizantes, mas, ao contrário, “apreender nos movimentos dos usos da linguagem cotidiana a própria diversidade que torna a língua viva, refletindo de uma maneira imediata, atenta e flexível todas as transformações da vida social” (CASTRO e JOBIM E SOUZA, 1997, p. 6).

Os enunciados aludem aos mais distintos gêneros do discurso em uso na língua, pois cada época histórica tem sua linguagem, seu formato, seu vocabulário específico. Os gêneros discursivos modulam, assim, as enunciações, demarcando a forma dos enunciados do enunciador/professor. Sua pluralidade corresponde à intencionalidade de quem fala (ou escreve). Essa intenção discursiva – posta no seu projeto de dizer – acontece justamente através da escolha do gênero.

O “aluno-usuário”, por sua vez, não é dotado de uma compreensão passiva diante do que ouve. Consoante Bakhtin (1997), ele recebe o discurso, adotando para com ele uma atitude responsiva ativa: concordando, discordando, completando, adaptando. A entonação expressiva também possui uma relação com os gêneros discursivos, constituindo-se em um dos recursos que o enunciador (“professor-apresentador”) utiliza para expressar a relação valorativa com o objeto do seu discurso. É pela entonação que a ligação entre a enunciação e o seu destinatário (“alunos-usuários”) se estabelece, pois através dela o “sujeito-enunciador-professor-apresentador” elege as palavras (e o tom) que compõem seu enunciado, dando um sentido para aquele que “lê, escuta, assiste, interpreta, interage” nas videoaulas.

Através de Bakhtin (1997), notamos, assim, que a língua é estável, mas não é estática (estabilidade essa que se instaura nos e através dos gêneros discursivos em decurso na história da humanidade). Ao estabelecermos a comunicação com o outro através dos gêneros, são estes que trazem em si a noção de totalidade, porém não “totalizante”, podendo se modificar ou se manter. Como atingimos o outro pela palavra que se manifesta no interior de gêneros discursivos, através de enunciados relativamente estáveis, compostos indissolivelmente por

três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, é que os gêneros permitem a interlocução, mas sem se encerrarem em determinadas “tipologizações”. Logo, são maneiras de ver o mundo, de uma dada época, que, todavia, trazem em si outros tempos, outros lugares. Tempo e lugar que se fundem na esfera do uso e não na esfera da forma. Os gêneros discursivos não aparecem no todo social de modo espontâneo, já que é a fusão de dois gêneros que faz emergir, ressuscitar outro gênero.

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

Apesar de o termo videoaula pressupor um processo educativo de ensino-aprendizagem, já que busca promover um determinado conhecimento associado ao âmbito escolar-acadêmico, o seu uso, porém, também pode denotar não apenas uma finalidade educativa, mas estar associado a práticas mercadológicas e comerciais.

Assim, é fundamental que se avalie a necessidade de uma educação para uma “leitura” crítica da mídia, tendo em vista esta própria tendência de divulgação de videoaulas em ambientes informais na internet, como é o caso do *site YouTube*. Em um contexto onde as redes de construção “participativa” crescem de forma espantosa, é primordial que os processos educativos considerem esta nova situação instaurada e possibilitem a ampliação de uma “cultura de participação” que está para além da tecnologia em si, mas que é definida pelo novo perfil social do indivíduo, que também é agente atuante na construção partilhada do conhecimento.

Pensar a inserção de videoaulas sobre a escrita/redação científica no *YouTube* sob a ótica alteritária do discurso, é uma forma de compreender o papel central do dialogismo

desempenhado por este tipo de aquisição voluntária de conhecimentos a distância. Baseando-se na abordagem dialógica do Círculo de Bakhtin, podemos observar que mesmo as videoaulas sendo “imexíveis”, uma vez que são gravações, e se pautarem em uma comunicação assíncrona, podendo ocorrer em espaço-tempo diversificado por parte de quem as assiste, vemos que no encontro com o outro não há marcas de passividade, mas atribuição de significado à enunciação. Assim, cada reprise detém uma nova produção de sentidos.

Por isso, pesquisar o ciberespaço – geralmente descrito através de uma abordagem tecnológico-comunicacional – pela ótica bakhtiniana é reconhecer o encontro de alteridades nos ambientes virtuais. Por esse motivo, ainda que este capítulo tenha buscado retratar os aspectos técnicos deste ambiente virtual, a partir de teóricos advindos do campo da comunicação, lugar esse onde as videoaulas que propomos analisar estão situadas, não poderíamos deixar de estabelecer uma ponte com o pensamento de Bakhtin e seu Círculo, através desse último tópico, para, assim, já introduzirmos importantes aspectos no negociar de sentidos presentes nas videoaulas youtubianas.

## PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS DO GÊNERO VIDEOAULA

---

*“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
muda-se o ser, muda-se a confiança; todo o  
mundo é composto de mudança, tomando sempre  
novas qualidades”.*

(CAMÕES, 2016, p. 4)

Neste capítulo, com o intuito de traçar proximidades e distanciamentos das videoaulas presentes na internet, mais especificamente no *site* do *YouTube*, buscamos, inicialmente, descrever características de determinados gêneros digitais que dialogam com o gênero videoaula youtubiana, o qual nos propomos analisar. Após estabelecer tais relações limítrofes, enfocamos possíveis modos de composição de videoaulas em geral, para, em seguida, demonstrar como o meio de veiculação das aulas, sejam elas presenciais ou a distância (tendo em vista modalidades em EaD e EIIaD), produz sentidos diversos em razão de suas finalidades específicas.

### 3.1 Variedades do gênero “aula” em ambiente web

Antes de discriminar os “tipos de aulas” encontrados neste ambiente da internet, propiciado pelas novas formas de comunicação e interação tecnológica, buscamos tecer, brevemente, algumas reflexões sobre este gênero que auxiliarão as denominações de tais aulas.

Marcadas pela informalidade, as videoaulas são constituídas ecleticamente, sendo denominadas de modo distinto, devido às inúmeras nomenclaturas a elas atribuídas em razão da multiplicidade de atividades condicionantes pelas suas formas de utilização pela sociedade. E é justamente por essa visão sociológica-interacionista que Bakhtin e seu Círculo demonstram que o que se produz na sociedade é ponto de partida para suprir as necessidades de uma dada esfera social.

Como o polo da identidade foi transferido para o polo da alteridade, a abstração migrou para a interação concreta e a dialética se rendeu à dialogia, buscamos observar como os enunciados proferidos (ou as aulas inseridas na internet) são modelados para que os interlocutores possam atender de forma responsiva ao que lhes está sendo posto em cada

esfera de atuação em um contexto determinado. No entanto, como os enunciados, engendrados em distintos gêneros, são proferidos nas diversas esferas da atuação humana, os gêneros estão suscetíveis às variações de cada época, sofrendo variadas modificações para atender às necessidades da interação verbal.

Dessa forma, distintos nomes foram criados para especificar gêneros trabalhados em sala de aula (seja esta virtual ou não). Todavia para uma melhor definição e análise do nosso objeto de estudo, as videoaulas, é importante que observemos gêneros afins a elas, de modo que ao compreendermos seus limites e aproximações não tenhamos dúvidas sobre as características pertencentes a este gênero. Vejamo-los.

- **O vídeo educativo**<sup>55</sup> é uma modalidade de exposição de conteúdos de forma sistematizada e congrega a maioria dos denominados vídeos didáticos ou educativos, utilizados pelo professor em ambiente de sala de aula, os quais, segundo Moran (1991, 1995), podem se tornar cansativos e pouco produtivos na medida em que o professor limita a organização da aula à exposição dos conteúdos por meio do vídeo em detrimento de outras formas de interação. Contudo, por outro lado, ainda segundo este autor, essa modalidade se mostra didaticamente eficaz quando desempenha uma função informativa exclusiva, na qual se almeja transmitir informações que precisam ser ouvidas ou visualizadas e que encontram no audiovisual o melhor meio de veiculação.

- **Tutorial** é um tipo de ferramenta de ensino/aprendizagem – podendo ser tanto um programa de computador, um vídeo, quanto um texto, contendo ou não imagens – que auxilia o processo de aprendizagem, exibindo passo a passo o funcionamento de algo, não especificamente reportando a um conteúdo escolar ou acadêmico. Segundo Santiago (2013), o tutorial é um gênero que prima pela instrumentalização de todo e qualquer indivíduo que esteja envolvido em uma atividade que demande determinada prática para operacionalizar uma ferramenta informatizada. Caracterizado como textos instrucionais, para o autor, “o tutorial é um gênero, uma vez que está ambientado em um certo domínio social de comunicação, possui um dado público-alvo e um propósito bastante claro que o determina” (SANTIAGO, 2013, p. 37). Devido à contemporaneidade, os tutoriais se difundiram muito na

---

<sup>55</sup> Elencamos o vídeo educativo como um gênero que dialoga com a noção de videoaula, uma vez que pesquisadores como Arroio e Giordan (2006) o denominam sob o termo de “o vídeo-aula”, ao discorrerem sobre o uso de vídeos em ambientes de sala de aula com o objetivo de utilizá-lo para a transmissão de informações, reforço de explicações, etc.



rede, através de vídeos inseridos em *sites* que funcionam como canal de compartilhamento deste tipo de recurso audiovisual, como é o caso do *YouTube*, por exemplo. O tutorial pode ser entendido como um "Manual de instruções" ou ainda como um "passo-a-passo" para que um usuário, através de explicações mais simplificadas, chegue ao resultado que se espera dele.

- **Webaula** pode ser caracterizada, de um modo mais abrangente, como uma aula elaborada por um professor especialista, geralmente dentro de um curso a distância, cujo objetivo é o de ampliar e aprofundar os conhecimentos dos discentes ali matriculados. É um instrumento pedagógico que utiliza recursos ampliados para potencializar a construção do conhecimento. Assim, a webaula pode ser constituída por textos, chats, imagens, vídeos, etc. (ou pela junção de todos eles) com o intuito de aprofundar conteúdos sobre determinados assuntos acadêmicos, bem como para a realização de avaliações virtuais previstas em disciplinas quando associada a cursos a distância.

- **Teleaula** pode ser caracterizada como uma aula ministrada sincronicamente de modo on-line em ambiente digital. Nela, os participantes estão interagindo entre si no mesmo momento em que a assistem. A aula acontece em tempo real, no entanto é transmitida por meio de dispositivos tecnológicos para uma infinidade de alunos situados em espaços geográficos distintos. É, logo, um sistema de ensino via satélite, transmitido ao vivo para os alunos situados nas telessalas, também denominadas de polos de ensino. Esses espaços dão apoio e suporte ao aprendizado discente; de modo geral, possuem laboratórios de informática, biblioteca, secretaria acadêmica, etc. As transmissões ao vivo ocorrem em encontros presenciais uma ou duas vezes na semana. Grande parte das instituições proporciona a comunicação em tempo real do aluno com o professor que está ao vivo ministrando a teleaula por meio de distintas tecnologias. Após a teleaula, geralmente acontecem as reuniões presenciais com os alunos sob a supervisão do professor tutor local que orienta as atividades e coordena as discussões e trabalhos na telessala. Na maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) que trabalham com este modelo semipresencial, os alunos recebem materiais didáticos impressos e orientações para o estudo durante a semana com o apoio de tutor on-line ou eletrônico (MORAN, 2008). Contudo, é importante lembrar, também, que o termo teleaula foi muito difundido na década de 90, devido ao programa “Telecurso 2000”<sup>56</sup>, o qual exibia

---

<sup>56</sup> Telecurso é um sistema educacional de educação à distância brasileiro mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo), exibido pela Rede Globo e disponibilizado para as Tvs educativas. Inicialmente, em 1978, foi criado para atender apenas aos estudantes do

uma infinidade de aulas gravadas (geralmente com conteúdos do ensino fundamental e médio) a serem assistidas pela televisão.

- **E-aula** é uma forma criada pela contemporaneidade para aludir às aulas eletrônicas inseridas na internet. O prefixo “e-“ advindo de “eletrônico” assevera o seu uso como algo presente em ambiente digital. Fornecendo como exemplo o *site* de e-aulas da USP<sup>57</sup>, pode-se notar que uma e-aula se compõe através de aulas produzidas, que podem ser caracterizadas por vídeos animados explicativos<sup>58</sup> ou gravados em forma de videoaulas, com ou sem a figura física do professor (para o aprofundamento dessas questões, ver capítulo metodológico, capítulo 6). No entanto, também pode se configurar pela disponibilização em rede de aulas filmadas, a partir de determinado contexto escolar ou acadêmico, que, assim como uma aula presencial, predispõe de professor e alunos que interagem através do mesmo ambiente físico. Vejamos o resumo delas:

### Quadro 1 - Tipos de e-aula

#### 1) Aulas produzidas:

1.1 Vídeos animados explicativos.

1.2 Videoaulas.

1.2.1 – Videoaula constituída com a presença do professor.

1.2.2 – Videoaula constituída somente através da voz do professor.

#### 2) Aulas filmadas:

2.1 Aula filmada de uma aula presencial e disponibilizada na internet.

Fonte: Autor (2015).

---

antigo 2º Grau; já em 1981, o Telecurso passou a contemplar também alunos do 1º Grau. Para participar, bastava assistir aos programas pela TV e comprar os fascículos vendidos nas bancas de jornal. Em 1995, o projeto se remodelou, com a substituição dos dois programas pelo Telecurso 2000 (visando a uma parcela da população que não havia completado o ensino fundamental ou o médio, bem como também àqueles que buscavam uma educação técnica, com a criação do Telecurso 2000 – Profissionalizante) e a criação das telessalas, equipadas com aparelhos de DVD/vídeo, TV, mapas, livros, dicionários e outros materiais didáticos. Atores famosos, como Marília Gabriela e Dênis Carvalho, os quais atuavam como professores na TV cederam lugar a docentes de verdade. A partir de convênios firmados entre a Fundação Roberto Marinho e instituições públicas e privadas, o projeto se consolidou, transformando-se em política pública. Informações disponíveis em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Telecurso> - Acesso em 06 mar. de 2014.

<sup>57</sup> Ver *site* <http://eaulas.usp.br/portal/home>

<sup>58</sup> Entendemos por vídeo animado explicativo toda produção em forma de vídeo, exposta através de sequências de desenhos ou imagens, com ou sem áudio, que visa explicar determinado conteúdo atinente, neste caso, ao contexto acadêmico-científico.

A partir da reflexão acima exposta, vemos que uma videoaula pode ser caracterizada como um tipo de e-aula, mas nem toda e-aula pode ser uma videoaula, segundo os moldes a que nos propomos seguir.

### **3.2 Caracterização de uma videoaula**

Tendo em vista os gêneros descritos anteriormente, buscamos, agora, observar como configuramos o gênero videoaula, neste trabalho, de maneira a perceber seus limites e aproximações com os gêneros já apresentados, bem como possibilitar um possível critério de seleção das videoaulas de escrita/redação científica analisadas (ver capítulo 6).

Videoaula é uma ferramenta pedagógica importante, pois através dela o “aluno-usuário” tem a possibilidade de visualizar um determinado conteúdo acadêmico ministrado em audiovisual através da aula de um professor, o qual ensina o conteúdo através de sua imagem e/ou voz geralmente acopladas a outros recursos tecnológicos. Por isso, os mecanismos de produção são fundamentais na composição das videoaulas já que o modo como estas são produzidas pode fazer ecoar múltiplos sentidos.

O conceito de videoaula nasceu na década de 80 e tornou-se viável com a popularização dos famosos videocassetes, que utilizavam fitas VHS. Já na década de 90, os DVDs começaram a ser difundidos e muito comercializados, o que fez com que as chamadas “fitas” se tornassem obsoletas. No entanto, hoje, este tipo de negócio também está mudando, pois com a internet o acesso aos vídeos (videoaulas) é feito de modo imediato e, em grande parte dos casos, de forma gratuita, uma vez que tais aulas estão inseridas em plataformas gratuitas de vídeos.

Entretanto, apesar de sua massiva difusão, o conceito de videoaula ainda precisa ser discutido, pois não há uma literatura que fundamente essa palavra como única. A definição de vídeo em sala de aula, como foi visto anteriormente, bem como a de aula em vídeo se distinguem em sua função, já que o vídeo em sala de aula tem várias atribuições; desde levar aos alunos filmes como forma de aula ou até mesmo a aula gravada em vídeo. Um dos poucos conceitos de videoaula encontrados e definidos genericamente caracteriza-se como uma aula gravada e distribuída em forma de vídeo. No entanto, acreditamos que o conceito de videoaula ultrapassa tal definição e passa a ser definido como uma aula criada com recursos tecnológicos, utilizando como base um conteúdo escolar, transformado em um vídeo ou pequeno filme, que pode ser usado nas TVs, multimídias ou diretamente no computador.

Produzir, porém, esse recurso demanda planejamento, criação, edição, conhecimento técnico e visão pedagógica. De acordo com Girão (2005, p. 115):

A realização de um programa audiovisual educativo é, sem dúvida, uma tarefa complexa, mas perfeitamente exequível. Um pequeno segredo sobre produção é a familiaridade com as várias fases do processo e os equipamentos. Quanto mais se realiza, mais experiência se ganha e mais fácil será construir uma análise crítica dos meios audiovisuais, eletrônicos ou não. A quantidade de recursos, efeitos existentes hoje no mercado e na Internet proporcionam criações com animações, imagens, efeitos sonoros e visuais. Estes além de trazer a ludicidade, a criação, são inovadores em termos de recurso pedagógico.

Com as mudanças na sociedade, as formas de ensinar também sofreram alterações, tantos os professores como os alunos percebem que muitas aulas convencionais já estão ultrapassadas. As tecnologias telemáticas de banda larga, que permitiram ver-nos e ouvir-nos facilmente, colocam em xeque o conceito tradicional de sala de aula, de ensino e de organização dos procedimentos educacionais. Assim, o conceito de aula também está mudando, e aquela categorização simplista, entendida e difundida por muitos, de que a aula é concebida através de horários e espaços determinados, tende a se tornar cada vez mais retrógrada em razão da intensa flexibilidade imposta pelas novas tecnologias.

Pautada na linguagem cinematográfica (ou audiovisual de modo geral), o texto audiovisual, utilizado pelas videoaulas, foi desenvolvido através de um fazer cinematográfico (por meio de recursos técnicos e estéticos) no qual se buscou educar seus “espectadores” para a compreensão de suas narrativas, ou seja, para o seu modo de explicar determinados assuntos. Sendo assim, a produção audiovisual é feita em pedaços, na chamada decupagem, que consiste em escolher as partes ou pedaços da realidade que serão criados pela câmera, eliminando os tempos fracos ou inúteis da ação (MARTIN, 1990).

Uma videoaula melhor produzida é realizada sob a forma de centenas de fragmentos, muitas vezes, criados fora da ordem narrativa e que, para se articular num enredo, ganhando continuidade lógica e cronológica, precisa recorrer a ligações ou transições que levem a uma fluidez assegurada pela montagem/edição. Essa linguagem audiovisual final é ao mesmo tempo som, palavra, imagem enquanto elementos mixados, amplificados, enquadrados, multiplicados graças aos recursos eletrônicos que criam uma experiência global sensorial unificada (BABIN; KOULOUMDJAN, 1989).

Hoje, em razão da presença de um ciberespaço, criado a partir da inteligência coletiva, pautada numa “cultura participativa”, muitas videoaulas passaram a ser criadas não mais

atreladas a um ambiente profissional de estúdios e oficinas especializadas na produção deste tipo de gênero, mas por meio de formas domésticas e caseiras, ao se fazer uso de máquinas fotográficas digitais ou mesmo por meio de dispositivos tecnológicos, como celulares, notebooks, *tablets*, etc., desde que apresentem uma câmera integrada. Assim, este frenético avanço tecnológico fez com que a própria concepção das videoaulas também se ressignificasse, de forma que possamos separá-las em dois grupos:

- 1) Videoaulas ligadas explicitamente a entidades institucionais;
- 2) Videoaulas não ligadas explicitamente a entidades institucionais.

Pautando-nos nessas duas concepções de aulas, consideramos, assim, que as videoaulas ligadas explicitamente a entidades institucionais são aquelas que fazem menção a uma determinada instituição de ensino e, geralmente, são apresentadas por indivíduos legitimados em ministrá-las (ou seja, professores). Já as não ligadas explicitamente a entidades institucionais podem referir-se a qualquer aula veiculada em ambiente virtual, em razão da expressiva acessibilidade proporcionada pela “cultura participativa”, porém sem vínculos institucionais, podendo ser apresentadas por quaisquer indivíduos<sup>59</sup>.

Tanto as “videoaulas institucionais” quanto as “não institucionais”, para serem caracterizadas como videoaulas, devem conter: a) Presença da imagem e da voz do professor acopladas ao uso de recursos tecnológicos<sup>60</sup>; ou b) Presença somente da voz do professor acoplada ao uso de recursos tecnológicos.

As videoaulas pautam-se, assim, pela presença de um enunciador (geralmente posto na figura de um “professor-apresentador”) que, apesar dos recursos imagéticos e tecnológicos trazidos para a constituição da aula em si, não renegam a presença (física ou vocal) daquele que conduz a aula. Desse modo, vídeos, ainda que explicativos, que trazem somente a construção do conhecimento através de animações, por exemplo, não se caracterizam, em nossos moldes, como uma videoaula, pois não há a inserção de alguém que a conduz, posicionando-se como aquele que ensina e apresenta os conteúdos.

---

<sup>59</sup> Ressaltamos que, neste trabalho, tomaremos como análise as videoaulas ditas “institucionais”; no entanto, as videoaulas “não institucionais” também foram citadas para referenciar como a “cultura participativa” promove novas formas de interação na rede. Como tais classificações foram por nós idealizadas, estas serão explicadas detalhadamente no capítulo metodológico de modo a nortear o percurso que traçamos para a seleção das videoaulas analisadas.

<sup>60</sup> Chamamos de recursos tecnológicos qualquer tipo de recurso utilizado pelo criador do vídeo para, por exemplo, compor edições, cortes, mixagens de imagens, sons, etc.

Nesse contexto, vale ressaltar que não consideramos a aula filmada como uma forma de videoaula, pois a finalidade primeira de uma videoaula é a gravação de uma aula que contribua para a disseminação de determinado conteúdo sem, necessariamente, a presença física de alunos no momento da filmagem<sup>61</sup>. Logo, uma aula presencial gravada e inserida na internet não pode ser caracterizada como uma videoaula, pois seu objetivo central não era a gravação de tal conteúdo, e sim o ensino da matéria a alunos fisicamente presentes em determinado espaço e tempo, mas cuja aula foi aproveitada para servir como ensinamento a distintas pessoas por meio digital. Por essa lógica, a produção de um enunciado audiovisual, neste caso, uma aula gravada que apenas coleta imagens e sons diretamente da realidade não se constitui em uma videoaula, uma vez que as finalidades e o público de cada gênero (videoaula x aula presencial filmada) são distintos.

Em um texto em que mostra a decepção de um professor ao perceber que sua aula gravada ao vivo não se tornou um filme emocionante, Gerbase (2006) explica que, ao não levar em conta os códigos e as condições de produção da linguagem cinematográfica, a aula “real” ficou como um teatro (mal) filmado. Esse equívoco, segundo Gerbase, acontece com muita frequência no EaD, pois “a aula a distância está sendo mediada por câmeras e microfones, ou seja, pelas ferramentas do cinema e da TV, mas quase sempre usa a linguagem da aula tradicional, que é a mesma do teatro” (GERBASE, 2006, p. 4). Assim, o autor-cineasta propõe duas linhas de trabalho. Uma é

(...) lutar para que as aulas recebam um tratamento linguístico mais adequado ao meio audiovisual (...), o que significa treinar estes professores para o trabalho de câmera (...), tornar a aula visualmente mais interessante (...) e criar ferramentas de apoio audiovisual para a aula além das já existentes (GERBASE, 2006, p. 5).

A outra (bem mais complexa e cara) consiste em “lutar para criar e produzir produtos audiovisuais que usem plenamente a linguagem audiovisual, fugindo do esquema expositivo/sala de aula e procurando uma estética narrativa/mundo” (GERBASE, 2006, p. 5). Nesse último caso, haveria a presença de material de arquivo, imagens e sons de fontes diversas, inclusive animações digitais em edições que dariam outra dinâmica às aulas. O cineasta ainda ressalta que “a migração do ‘teatro mal filmado’ para uma boa aula a distância

---

<sup>61</sup> Ao mencionarmos a questão da ausência de alunos para a gravação de uma videoaula, estamos nos referindo às formas de acabamento e ao projeto de dizer deste tipo de gênero. A presença física de alunos no momento de determinada aula faz com que a atenção do professor que as ministra seja, de certo modo, direcionada, em uma primeira instância, a esse determinado público, ainda que a aula, posteriormente, seja inserida no ambiente web. As formas de circulação definem, portanto, a própria constituição do gênero.

passará, necessariamente, por uma revolução no processo de realização da aula, desde a sua concepção até a edição final” (GERBASE, 2006, p. 5), colocando o professor como elemento central e decisivo na produção desse gênero digital. Logo, essa linguagem presente na composição de textos audiovisuais é considerada uma linguagem de síntese, pois, segundo Kenski (2007, p. 31)

(...) ao englobar aspectos da oralidade e da escrita em novos contextos [a linguagem] rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz. Deixa de lado a estrutura serial e hierárquica na articulação dos conhecimentos e se abre para o estabelecimento de novas relações entre conteúdos, espaços, tempo e pessoas diferentes.

É assim que os gêneros são ressignificados para os novos suportes de comunicação, utilizando-se do ciberespaço como novos domínios para as relações sociais entre os sujeitos, bem como para novas estratégias e práticas comunicativas, didáticas e mercadológicas.

### **3.2.1 Formas composicionais de uma videoaula youtubiana institucional**

Ancorando-nos nos dizeres de Peters (2001), quando observamos a produção de vídeos para a internet, muitas diretrizes devem ser seguidas tendo em vista este tipo de produção, já que a cultura educacional dos “alunos-usuários” neste ambiente digital estaria mediada pela expectativa que estes têm a partir da televisão e do cinema, relacionada aos padrões de linguagem visual e de composição dos elementos aos quais estão acostumados. Fatores, de natureza tecnológica, como o treinamento de professores, aperfeiçoamento da linguagem de vídeo ou até mesmo cuidados com a composição de cenários, etc. podem contribuir diretamente no modo como o “aluno-usuário” vai receber ou aceitar determinado vídeo. Este “aluno-usuário” vai provavelmente desejar reconhecer nas imagens que visualiza aquelas que contêm uma boa linguagem de vídeo, de televisão e de cinema, bem como um bom enquadramento, uma boa iluminação, ou seja, uma dinâmica em sua narrativa.

Assim, tendo como referência as contribuições do autor acima mencionado, mas voltando-nos à estruturação das videoaulas youtubianas ditas institucionais, podemos também observá-las segundo determinadas características que podem se fazer importantes durante a sua produção, como, por exemplo: a) a definição do tema a ser abordado, b) a confecção do roteiro da aula, ou seja, a preparação do texto discursado; a escolha das imagens que serão utilizadas, incluindo-se aqui as já existentes em vídeo; as filmadas; as geradas por computador (animação gráfica) e as escaneadas (figuras e fotos), bem como os sons ou vinhetas

selecionados; c) a gravação (captura) em arquivo da aula produzida; d) a contagem do tempo; e) a previsão do total de imagens a serem utilizadas; f) a utilização de um programa de edição; g) a elaboração da abertura, que tem por função prender a atenção do espectador (destinatário); h) a produção do vídeo; i) a disponibilização da aula em plataforma *Moodle* quando esta estiver atrelada ao Ensino a Distância (no nosso caso, é necessário a abertura de uma conta no *site* do *YouTube* e a criação de um canal dentro do próprio *site* onde os vídeos serão inseridos).

Na produção da videoaula, faz-se necessário observar aspectos como: cenário, iluminação, planos e cortes. Ao assistir à videoaula, o “aluno-usuário” poderá focar sua percepção no detalhe inesperado, dispersando a atenção necessária ao conteúdo. Logo, é importante atentar-se a problemas de foco ou de enquadramento desequilibrado, os quais podem cortar partes do corpo do professor, pois uma vez que tais vídeos são acessados, geralmente, em pequenas telas, como *tablets* ou *smartphones*, tais falhas podem maximizar as incorreções.

Deve-se ter cuidado também com o cenário, o qual pode apoiar a contenção gestual do “professor-apresentador”. O uso de mesas e cadeiras, por exemplo, no cenário, ajuda a compor uma imagem serena e estável para o professor através de uma postura equilibrada. O plano de fundo do cenário costuma ser neutro, sem paredes com listras ou detalhes decorativos. Elementos de apoio visual (como um *notebook*, lousas, etc.) podem contribuir tanto para ilustrar o tema da aula quanto para apoiar a expressão do professor, desde que não haja desproporções, composições inadequadas, reflexão de luz ou sombra. A câmera que foca o professor também costuma estar posicionada à sua frente e à altura de seus olhos evitando, assim, deformações em sua face. Com relação ao vestuário, as roupas listradas ou xadrezes são, geralmente, dispensadas em favor de roupas lisas (formais e/ou casuais).

Tendo em vista os aspectos de edição, uma das características mais marcantes da linguagem de vídeo é a utilização dos chamados cortes, que estabelecem a transição permanente de um tipo de enquadramento a outro, como, por exemplo, do geral para o detalhe, de uma câmera para outra, de um enunciador a outro, de um enunciador para uma imagem, etc.

Considerando as noções de enquadramento, ainda segundo Peters (2001), é importante que o professor tenha em mente que sua primeira tecnologia educacional é o seu próprio corpo, por isso, de acordo com o autor, é preciso que se tenha a contenção dos gestos largos,



uma boa entonação da voz, uma postura simpática, bem como é aconselhável, nas apresentações audiovisuais, para não deixar a aula monótona, a inserção de animações, textos, vídeos ou outros recursos de edição de imagem.

A partir dos direcionamentos acima especificados, é claro que tais “ensinamentos” são marcados pela voz daquele que busca elencar “dicas<sup>62</sup>” para se produzir uma “boa videoaula”. Esses requisitos são valores atribuídos a práticas que visam não apenas ensinar, mas comercializar as informações ali contidas. Características como essas são modelos generalizantes de uma determinada esfera que objetiva definir “formas de fazer” padrões sem se atentar às particularidades. Logo, tais modelos (inseridos em um discurso de “etiqueta”), muitas vezes utópicos, são repetidos em comunicações, treinamentos, livros, frequentemente, como normas a serem seguidas, contrapondo-se às especificidades de cada aula, de cada disciplina. Tais ideologias presentes nesta “forma de fazer” são difundidas como representações e práticas de caráter prescritivo, normativo, regulador, as quais buscam representar a realidade, generalizar o particular, através de um discurso lacunar que renega as particularidades do fazer e refuta a validação das singularidades.

### **3.3 Reverberações do gênero aula: aulas presenciais x videoaulas de EaD x videoaulas de “ElaD”**

Na atualidade, em razão da supremacia dos meios tecnológicos na sociedade contemporânea, um “novo” domínio discursivo tem sido originado, possibilitando, assim, a emergência de inúmeros gêneros discursivos no meio virtual em consonância com outros já estabilizados e legitimados socialmente: é o caso das aulas transformando-se em videoaulas. De fato, este tipo de gênero responde, e muito, às novas demandas sociais, que, aliadas ao fluxo cultural de uma sociedade, tendem a se materializar em também novas práticas educativas, interativas e mercadológicas.

A videoaula marca sua atividade enquanto aula ministrada por meio de vídeo, contudo há ainda outras diferenças a serem assinaladas, principalmente no que concerne às aulas presenciais e às videoaulas poderem ser compreendidas como gêneros diversos.

Em termos discursivos, de acordo com as palavras de Camargo *et al.* (2011, p. 9),

---

<sup>62</sup> Cabe aqui ressaltar que o termo “dicas” apesar de ser pautado em um caráter sugestivo de proceder em determinadas situações, carrega consigo valores que prezam por preceitos regulamentários sempre enredados ideologicamente.

(...) na aula presencial o professor poderá moldar seu texto em relação ao ambiente e ao público presente (...). O professor, nesse caso, não pode apagar o que diz e é levado pela dinâmica da sua própria fala, utilizando recursos da linguagem como modalizações, fórmulas fáticas e da linguagem própria do ambiente (no caso de a sala possuir ou não lousa, projetor de slides, etc.). (...) Na videoaula a linguagem é mais objetiva, sem muitas reformulações, mesmo porque ela pode ser gravada a partir de um roteiro. Além disso, durante a gravação, se o professor erra algo em sua fala, a edição do vídeo pode excluir esse erro. A linguagem se apoia em um sistema de referência intradiscursivo, sendo autossuficiente, uma vez que o ambiente não é compartilhado e o discurso será “preso” dentro da gravação. A videoaula também faz usos de outros recursos possíveis, assim como na aula presencial, mas que são próprios do seu tipo de *mídium*.

De acordo com Bakhtin (1997) e seu Círculo, como os gêneros do discurso estão fortemente condicionados a diferentes esferas de atividade humana, sendo, pois, inesgotáveis, estes passam por adaptações e ampliações à medida que o campo no qual emergem também se modifica. Assim, são concebidos como enunciados baseados na “*unidade real da comunicação verbal*” (BAKHTIN, 1997, p. 287, grifo do autor), e demarcados pelas alternâncias na tomada da fala pelos falantes. Apesar disso, não se pode proferir que o enunciado é uma unidade demarcada somente por convenção, ou delimitação teórica, mas trata-se de um elemento real a ser captado nos discursos de sujeitos envolvidos em diversas atividades humanas. O instante de transmissão da fala ao outro entabula, para o filósofo, limites precisos (BAKHTIN, 1997), no que concerne à delimitação dos enunciados. Nessa perspectiva, tomando como base essa questão do gênero trazida por Bakhtin e seu Círculo, na caracterização de uma videoaula, é sempre importante observar a qual suporte este gênero está vinculado.

Uma videoaula de Ensino a Distância é, logo, divergente de uma videoaula inserida em *sites* gratuitos de compartilhamento de vídeos. Assim, o suporte de atuação (um curso a distância ou um *site* de domínio público) gera sentidos distintos com relação à própria composição e finalidade de cada videoaula. Por esse mesmo motivo, ao se analisar uma videoaula, em ambiente virtual, deve-se observar as recorrências que oportunizam diferenciar variados conjuntos de elementos como pertencentes a um mesmo gênero; as alterações em nível diacrônico, devido às transigências da história; as condições ideológicas que intermeiam a atividade do gênero; suas características dialógicas; enunciados que permitem a atividade responsiva e, sobretudo, as novas tecnologias com as quais dialoga.

Com o objetivo de analisar o estudo sobre a escrita/redação científica através de videoaulas youtubianas enquanto gênero do discurso, partimos da concepção de que os gêneros são entidades de relativa estabilidade, atrelados a uma esfera de atuação humana.

Dessa forma, as videoaulas têm lugar nos sistemas de ensino a distância como uma das ferramentas dessa metodologia de aprendizagem, todavia adquirem significados diferentes quando atreladas a outro suporte.

A implicação disso está presente no fato de que devemos entendê-las dentro de seu campo de atuação, ou seja, uma videoaula introduzida no interior de um campo educacional digital (e oficial), tendo como base as videoaulas em EaD, é diferente de uma videoaula situada em um campo público digital (e informal), tendo em vista as videoaulas youtubianas (através do ELaD) com relação à compreensão que seus usuários fazem delas.

Há uma compreensão no campo do Ensino a Distância de que as videoaulas são aulas adaptadas ao meio digital, ou seja, representam atualizações do secular “gênero aula presencial”, respondendo a novas demandas sociais e tecnológicas. No entanto, não podemos afirmar que a aula presencial e a videoaula são os mesmos gêneros, diferenciados apenas pelas adaptações relativas ao veículo de comunicação, por ser a primeira um tipo de interação face a face e a última ser veiculada em arquivo de vídeo, disponível na internet.

Nesse cenário, as videoaulas também se diferenciam dependendo do lugar onde estão anexas. Enquanto uma está disponível em uma página on-line de determinada instituição, a outra pode ser compartilhada por inúmeros usuários em *sites* gratuitos. Desse modo, é de suma importância ressaltar que, dentro do sistema do EaD, as videoaulas não são os eixos principais, mas apenas ferramentas que subsidiam a aprendizagem, acopladas a webconferências<sup>63</sup>, chats, leitura de textos individuais, etc. Tais materiais funcionam, à parte, como um espaço que pode suprir as necessidades responsivas dos estudantes, já que estes não podem recorrer simultaneamente às falas do professor na videoaula, por exemplo. Já videoaulas posta em *sites* de compartilhamento de vídeos, como o *YouTube*, na maioria dos

---

<sup>63</sup> Webconferência é um meio de reunir-se através de ferramentas de vídeo em tempo real pela internet. Ela permite que um grupo de pessoas em bairros, cidades ou países distantes, reúna-se sem sair de suas respectivas casas ou estabelecimentos. Para que a webconferência ocorra, as partes precisam ter apenas algum programa específico em seu computador, como, por exemplo, o *Skype*, o *Hangouts*, etc. Este serviço não exige muito investimento financeiro e suporta poucas conexões simultâneas. No entanto, o fabricante do software não garante estabilidade na conexão, qualidade na troca de imagens ou interrupções no áudio enviado e recebido. Todavia, a videoconferência permite também a um grupo de pessoas localizadas em lugares distantes realizarem reuniões como se estivessem na mesma sala. Os participantes podem conversar uns com os outros e visualizarem-se através de um écran, todavia para que a videoconferência ocorra é necessário que as duas partes envolvidas (local e remota) possuam equipamentos específicos de videoconferência. Estes equipamentos suportam, geralmente, até cinco conexões simultâneas e sua infraestrutura requer grandes investimentos financeiros. A diferença entre tele e videoconferência está, basicamente, na forma de interação. Já a teleconferência acontece como um programa de televisão, no qual o conferencista é o único que fala e tem sua imagem transmitida, enquanto os participantes remotos podem apenas interagir através de fax, telefone, e-mail, chat, etc. Informações disponíveis em: [http://www.fef.unicamp.br/fef/video\\_conferencia\\_fef](http://www.fef.unicamp.br/fef/video_conferencia_fef). Acesso em 21 fev. de 2014.

casos, são restritas somente a vídeos dispersos ou enumerados sequencialmente para que o “aluno-usuário” possa observar a sequência proposta e informar-se do conteúdo ali disposto.

Com relação à interação presente nas videoaulas, podem-se notar diferenças quanto ao espaço disponível às atividades comunicativas entre professores e estudantes ou entre os próprios estudantes. No caso do Ensino a distância, este espaço se realiza através dos chats, fóruns ou mesmo nas correções, por professores e tutores, das atividades propostas. Já na videoaula digital informal<sup>64</sup>, este contato sincrônico com o professor também não existe, mas sua interação geralmente se dá por perguntas, críticas ou sugestões deixadas pelos usuários no próprio *site*, geralmente na parte destinada aos comentários dos vídeos.

Logo, consideramos, então, que não se pode demandar das videoaulas uma plena correspondência com as aulas presenciais, pois, deste modo, estaríamos ignorando as condições do tempo-espaço em que são produzidas. Já no que diz respeito à interação<sup>65</sup>, vemos que esta ocorre, de fato, não só nas aulas presenciais, mas nos diferentes tipos de videoaulas, porém em contexto diverso da enunciação do professor.

No tocante à relativa “estabilidade” do gênero, observamos que a materialidade de uma videoaula (seja ela em EaD ou EIaD) não se dá apenas em nível linguístico (oral e escrito), mas, considerando suas características alicerçadas no audiovisual, há a presença de imagens, *gifs*, quadros, além do próprio vídeo. Todos esses elementos são imprescindíveis, por veicularem informações, mas também para evitar uma possível monotonia visual, pois, nas videoaulas, em geral, diferentemente das aulas presenciais, vê-se a imagem do professor gravada apenas da cintura até a cabeça.

Podemos, assim, dizer que apesar das diferenças existentes entre as videoaulas de Ensino a Distância e as videoaulas digitais informais, ambas se constituem enquanto gênero autônomo, quando em comparação com as aulas presenciais. É certo que representam, enquanto reconhecimento social, uma adaptação daquelas às novas demandas tecnológicas do nosso século. Caracterizam-se como gênero distinto por possuírem características dialógicas distinguíveis (imagens, *gifs*, quadros, etc.) quando comparadas ao gênero presencial, tendo, portanto, novas significações e novas exigências de comportamento por parte de seus “alunos-usuários”.

---

<sup>64</sup> Chamaremos de videoaula digital informal aquela cuja aula é inserida em *sites* de compartilhamento de vídeos gratuitos, sem a necessidade de o “aluno” estar regularmente matriculado em um curso de Ensino a Distância.

<sup>65</sup> Como a interação, segundo a teoria bakhtiniana, sempre se faz presente em qualquer tipo de enunciado, vemos, através deste caso, como a interação nunca é ausente, mas se dá de modos diferentes dependendo da singularidade enunciativa.

Com relação à produção/recepção, as videoaulas se dão em momentos diferentes das aulas presenciais, sendo, portanto, assíncronas. Sua duração é limitada, tendo, em geral, a extensão do texto oral ou escrito que veicula, sem mudanças de turno professor-aluno. Sendo assim, as unidades enunciativas não podem ser marcadas por troca de turno, mas somente por delimitações de tópico ou expressão. Já os participantes da situação social são, além dos que participam da produção da aula, os destinatários oficialmente inscritos e matriculados em um curso a distância (no caso do EaD) ou “alunos-usuários” que voluntariamente optaram por acessar tal conteúdo (no que concerne às videoaulas disponibilizadas em *sites* como o *YouTube*, por exemplo). Com relação aos primeiros, esses destinatários são, em geral, hipoteticamente conhecidos, porque precisam ter sua participação legitimada pela matrícula em tal curso; já os segundos são desconhecidos, pois podem referir-se a qualquer usuário da internet.

**NOVAS FORMAS DE LETRAMENTOS EM AMBIENTE WEB**

---

*“Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende”.*

(COLL, 1996, p. 30)

O desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, de modo particular, o computador e a internet, promove uma alteração significativa nos processos de geração e divulgação das informações e conhecimentos, bem como nas experiências de leitura e de escrita no contexto atual. Afinal, o mundo digital ressignifica as relações com os discursos, fomentando alterações nas técnicas de difusão dos escritos, nos seus modos de inscrição, assim como nas maneiras de se relacionar com os textos, produzindo práticas culturais específicas, diferenciadas daquelas relativas aos impressos e manuscritos.

A leitura e a escrita mediadas pelo suporte do computador estão cada vez mais presentes em diferentes contextos sociais, tendo particular relevância, neste estudo, a divulgação da escrita/redação científica através de videoaulas divulgadas na internet. No tocante a este assunto, buscamos refletir, neste capítulo, como se opera este tipo de letramento a partir da emergência da cultura digital midiática<sup>66</sup>.

Este estudo considera os impactos das transformações tecnológicas na configuração de novas práticas sociais de aquisição de conhecimentos, tendo como base o fenômeno denominado letramento digital. Nesta parte da pesquisa, buscamos designar, brevemente, o conceito de letramento, assumido, hoje, por muitos teóricos, como letramentos (no plural), para pautar-nos em como o(s) letramento(s) acadêmico(s) é auxiliado por letramentos digitais, com vista a compreender as transformações em curso e suas implicações nos processos de divulgação da escrita/redação científica por meio de videoaulas, de forma a se pensar em um possível “letramento digital-acadêmico” em materialidades “áudio-verbo-visuais”<sup>67</sup>.

---

<sup>66</sup> A expressão cultura digital midiática foi mencionada para denominar a fase correspondente aos processos de digitalização das informações através da mídia. O termo abarca as diversas transformações de caráter cultural, social, político e técnico que envolvem a mudança de uma matriz tecnológica à outra. Em razão disso, reflete, ainda, certa fluidez conceitual. No entanto, alude ao modo como as pessoas transmitem informações de diversas áreas (comercial, saúde, educacional, etc.) através de mídias digitais como é o caso da internet.

<sup>67</sup> Trazemos tais encadeamentos vocabulares como forma de designar um tipo de ensino informal, promovido pelas videoaulas, pautado em meio digital, através de recursos tecnológicos que acoplam áudio, texto e imagem. Somado a tais características, tivemos como propósito também inserir o termo acadêmico, pois se trata de um

A intensificação das tecnologias da informação nas diversas instâncias da vida tem provocado importantes alterações na orientação dos estudos referentes às práticas sociais de divulgação de conhecimentos e de sua aprendizagem. Nesse sentido, parece haver um consenso de que as tecnologias tornaram possível uma nova concepção de se ler, escrever e aprender em contextos eletrônicos; entretanto, pensar este tipo de fenômeno hoje demanda reflexões sistemáticas das tendências implementadas pelas inovações tecnológicas.

No bojo dessas questões suscitadas e intensificadas pela dinamização tecnológica, buscamos produzir reflexões cujo cerne encontra-se na noção de letramentos e práticas de letramentos com o objetivo de compreender melhor as videoaulas youtubianas.

#### **4.1 O que é letramento**

Não faz muito tempo que o termo “letramento”, criado entre linguistas e estudiosos da Língua Portuguesa, passou a ter veiculação não só na área Linguística, mas também na Educação e Ciências Sociais. Na verdade, o termo se originou de uma versão feita do vocábulo inglês “*literacy*”, cuja representação etimológica designa estado, condição ou qualidade de ser *literate*, a qual alude àquele que é educado, especialmente, para ler e escrever. No entanto, esta denominação foi dada em um momento em que ser capaz de codificar e decodificar palavras não era mais condição exclusiva para se dizer que um indivíduo seria capaz de inserir-se na sociedade.

Devido à humanidade estar inserida em uma sociedade grafocêntrica, várias são as discussões sobre a problemática da falta do saber ler e escrever. Logo, isso gerou uma crescente preocupação em desenvolver um controle sobre essa questão, através de inúmeros estudos e ações com o objetivo de erradicar o problema. Observou-se que aqueles que detinham a condição de ler e escrever e que respondiam, de maneira ampla e satisfatória, às demandas sociais, fazendo uso de alguma maneira da leitura e escrita, ainda eram isentos de denominação. Portanto, obteve-se uma constatação de uma nova situação: de que não basta apenas saber ler e escrever, necessário é saber fazer uso do que se lê e do que se escreve; saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz. Foi, desse modo, que se cunhou o nome letramento.

---

novo modo de letrar-se, encontrado pelos “alunos-usuários” pertencentes à contemporaneidade, que, ao buscarem na internet novas práticas de letramentos relacionadas a conteúdos ministrados na academia, bem como, especificamente, aos modos de escrita/redação utilizadas no contexto acadêmico-científico, instauram diferentes formas de aprendizagem.

Segundo Soares (1998, p. 17), a palavra letramento significa estado ou condição que assume a pessoa que aprende a ler e a escrever, o que “traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usar a escrita”. Quando fatos “novos” são constatados, ou surgem novas ideias a respeito de fenômenos, depara-se com a necessidade de se criarem novos vocábulos ou nomes para se tratar de determinados assuntos (SOARES, 2003). Frequentes mudanças sociais geram novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita, gerando novos termos específicos.

Entretanto, assim como há divergências entre diferentes perspectivas teóricas ao abarcar estudos sobre o Letramento, cabe aqui destacar sua distinção do termo alfabetização, pois enquanto este está preocupado com o processo de dotar os indivíduos dos códigos relativos ao escrito, tendo, assim, uma estreita relação com o âmbito escolar e com atividades de escolarização, o letramento é visto como uma prática. Pode também ser um processo, mas caracterizado como uma prática em que as pessoas usam os textos, sendo, portanto, um processo social.

A partir desta visão, há a ideia de que a pessoa ou o grupo social que aprende a ler e a escrever muda de estado ou condição sob várias perspectivas: social, cultural, cognitiva, etc. Além disso, fica subentendida a ideia de que aprender a ler e a escrever, ou seja, ser alfabetizado, adquirir a tecnologia da escrita, é diferente de se apropriar da escrita a ponto de usá-la. Por conseguinte, para ser considerado letrado, não basta saber ler e escrever (ser alfabetizado), mas se faz necessário usar socialmente a escrita.

Partindo de objetivos diferentes, a alfabetização promove a aquisição da escrita por meio de um indivíduo ou grupo. Já o letramento enfoca os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade (TFOUNI, 1995). É, pois, o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.

Desse modo, o conceito de letramento configura-se como um auxílio para a compreensão de questões atreladas ao ensino-aprendizagem da linguagem. Foi designado para responder às novas necessidades sociais, que, hoje, demandam um aprendizado de diferentes práticas de leitura e escrita muito aquém da decodificação do sistema de escrita alfabético. Outrossim, busca-se responder, também, por que a escola (principal agência de letramento) não consegue possibilitar ao sujeito o aprendizado pleno das práticas culturais letradas de



prestígio social, o que corrobora com os dizeres de Fischer (2007, p. 30) ao dizer que “ninguém é totalmente letrado, mas letrado “[...] em diferentes e determinados contextos [...]” e de Dionísio (2007, p. 99), ao declarar que um indivíduo letrado é “[...] capaz de usar a variedade de linguagem certa, do modo certo dentro de um dado discurso”.

Logo, os letramentos podem ser pensados como práticas sociais associadas a diferentes linguagens, vários níveis de habilidades de leitura e escrita relacionadas aos campos das atividades humanas e não apenas à escola, cujo objetivo é o ensino sistematizado do conhecimento científico produzido pelo homem. Tal sentido plural (letramentos) conjuga essas práticas na vida das pessoas, as quais se apropriam de tais práticas com a finalidade de alcançar um fim específico, e não como um conjunto de competências apenas para ser armazenadas. E é justamente nestes outros campos que inserimos nosso objeto de estudo, as videoaulas de escrita/redação científica, uma vez que o acesso a elas, como modo de letrar-se acadêmico-cientificamente, se dá por meios “web-audiovisuais”.

É devido às várias possibilidades de letramento presentes na sociedade que foram configurados os Novos Estudos do Letramento, os quais se empenham em ver o que as pessoas fazem com o letramento e como os textos estão integrados na vida das pessoas. Nesse sentido, a diversidade das definições para o conceito de letramento é decorrente justamente da “plasticidade” desse fenômeno, determinado pelas necessidades dos indivíduos e dos grupos sociais do qual fazem parte, e, também, pelas condições históricas e de estágio de desenvolvimento desses sujeitos. Por isso, o que fundamenta os Novos Estudos do Letramento é justamente a não existência de uma única forma de letramento, mas de vários letramentos.

No que tange aos interesses de pesquisa, a área dos Novos Estudos do Letramento concentrou-se, primeiramente, em investigações dos usos culturais que comunidades, sociedades e grupos sociais faziam da escrita, a partir da observação do cotidiano dos indivíduos e das relações que estabeleciam com a escrita. Desse modo, com a grande preocupação dada ao tema, muitos estudos foram se desenvolvendo sobre esta temática. Como a construção do conhecimento e a própria aprendizagem são mediadas por textos, sejam eles textos escritos, textos que integram múltiplos sistemas, como, por exemplo, sistemas semióticos (ou mesmo sistemas multimodais como é o caso das videoaulas) é compreensível que os estudos do letramento se preocupem com as práticas pedagógicas para a construção de novos conhecimentos.

Assim, os Novos Estudos do Letramento têm se orientado através de segmentos. Um que não visa imediatamente à escola, à aprendizagem e à educação e o outro que tem subjacente a ideia de criar condições para que a escola e a educação respondam, de forma produtiva e eficaz, pelas práticas<sup>68</sup> de letramento dos indivíduos na sociedade. Este último, todavia, almeja responder pela formação de sujeitos, que, se responsabilizando, são capazes de se envolver em práticas de *literacia* cada vez mais novas, dadas as novas tecnologias (DIONÍSIO, 2007).

E foi pensando em contemplar a formação de sujeitos que se responsabilizem no envolvimento em práticas de letramento, que, uma vez que a temática das videoaulas por nós analisadas trata justamente do ensino/divulgação da escrita/redação científica, trataremos a seguir sobre o letramento acadêmico.

#### **4.2 Letramento acadêmico**

O discurso sobre letramento, tão tradicionalmente arraigado nos níveis iniciais e médios, como vimos no item anterior, tem, também, agora, uma vasta repercussão no domínio acadêmico. Segundo Boyd e Cullen (1998), devido à justificativa da desadequação das competências e saberes de leitura e escrita dos estudantes universitários, bem como suas dificuldades de adentrarem no discurso acadêmico, inúmeras práticas têm sido pensadas quanto à produção de instrumentos para sua avaliação e remediação.

Ao adentrar na universidade, os acadêmicos iniciam o contato com práticas sociais de leitura e escrita, as quais estão imersas num mundo novo de informações, muitas vezes, desconhecido para grande parte desses sujeitos. Por isso, Kleiman (1995, p. 19), ao retratar o letramento, salienta que este é “o conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Assim, é determinado contextual e culturalmente de forma que para cada situação e contexto novas práticas de letramento são utilizadas. Na esfera acadêmica, as práticas de letramento estão relacionadas a finalidades e linguagens específicas, por essa razão trata-se de um processo de apropriação de novas práticas de letramento acadêmico.

Letramento acadêmico pode ser compreendido como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos de como interagir com os diferentes gêneros discursivos nesse

---

<sup>68</sup> Tendo em vista a configuração de “práticas” advinda deste campo dos letramentos, gostaríamos de salientar que, através de um sentido bakhtiniano, tal conceito será entendido, dentro do contexto da enunciação, como práticas de compreensão responsiva de um sujeito nas relações desse sujeito com a voz do outro.

meio (FISCHER, 2008, 2011). Para serem nomeados como sendo academicamente letrados, os acadêmicos buscam desenvolver, gradativamente, um conjunto de estratégias efetivas para poderem compreender, usar e dominar diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas no âmbito acadêmico. Todavia, o domínio das distintas linguagens não acontece de forma segregada. Ele é proveniente e interligado a outros contextos sociais.

Uma das metas do ensino superior é o compromisso de destinar esforços a atividades cujas habilidades estejam subjacentes ao letramento acadêmico, proporcionando possibilidades de atuação mais efetiva, reflexiva e crítica aos alunos em formação, em situações sociais diversas (FISCHER, 2008). Com uma atuação mais efetiva, reflexiva e crítica, reforça-se a importância de as práticas de letramento estarem inseridas em contextos reais de atuação dos alunos, em especial, no contexto do ensino superior, evitando apenas simulações de práticas.

Kleiman (2007) diz que em razão dos letramentos estarem associados a atividades coletivas, novas práticas discursivas são geradas, de maneira gradual, nas interações e em âmbito acadêmico. Fischer (2008) então complementa que para obter acesso ou incluir-se em novas e diferentes práticas sociais, é necessário, além da adaptação a contextos diversos, promover mudanças, através da exposição cultural, as quais objetivam fazer com que os indivíduos, sujeitos da história, possuam condições de transmutar a própria consciência ingênua em consciência crítica. Diz ainda que é preciso saber analisar como o letramento é utilizado nos contextos, de que forma é ensinado e como é aprendido.

Uma das marcas distintivas das práticas dominantes de letramento acadêmico é a exigência de mudar o estilo de escrita/redação e os gêneros entre uma configuração e outra, para inserir repertórios de práticas discursivas mais institucionalizadas, e ter a capacidade de lidar com os sentidos sociais e identidades que cada repertório, atinente a alguma área específica de conhecimento, designa.

Sob o prisma dos letramentos acadêmicos, a leitura e a escrita são compreendidas como práticas sociais variáveis, tendo em vista o contexto, a cultura e o gênero em que se manifestam. Nesse direcionamento, Lea e Street (2006) exprimem uma discussão, em contextos de letramento acadêmico, tendo como enfoque textos de alunos inseridos nesse ambiente, sob a configuração de modelos: o das habilidades, o da socialização acadêmica e o dos letramentos acadêmicos. Esses três modelos, na concepção dos autores acima

mencionados, podem ser sobrepostos, com o objetivo de qualificar as ações com a linguagem no ensino superior.

O primeiro modelo considera a escrita e, em especial, o letramento de um indivíduo como conjunto de habilidades individuais e cognitivas (LEA; STREET, 2006). No que concerne à produção textual, o foco está na tentativa de “corrigir” os problemas de linguagem, de ordem gramatical e ortográfica, que os alunos apresentam em seus textos. Segundo Lea e Street (1998), o aluno é visto a partir do seu *déficit* durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender, de modo que a redação é tida como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua. Esse tipo de abordagem pressupõe que os acadêmicos transferem os seus conhecimentos de leitura e escrita, sem conflitos ou interferências, de um contexto para outro. Contemplar o letramento por este modo, segundo os autores, é não se ater à trajetória anterior de letramento do aluno, de forma a recair sobre ele a responsabilidade de desenvolver competências cognitivas e metacognitivas de leitura e escrita para adaptar-se à universidade, sendo de sua responsabilidade os insucessos no domínio da escrita. Logo, mostram a importância do aluno desenvolver habilidades específicas da esfera acadêmica; entretanto para que isso aconteça reforçam a necessidade deste em não negligenciar a sua capacidade de leitura e escrita desenvolvida em séries anteriores, com o propósito de identificar qual é a condição letrada do discente.

Já o segundo modelo, denominado socialização acadêmica, sugere que “os discursos dos estudantes estão situados em gêneros relativamente disciplinares e estáveis e, uma vez aprendidas e compreendidas as regras básicas de um discurso acadêmico, os estudantes são capazes de reproduzi-los sem problemas” (LEA; STREET, 2006, p. 369). Parte do pressuposto de que o professor é responsável por introduzir os alunos na cultura universitária, com a finalidade de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade. Esse modelo parte da concepção de que os gêneros discursivos acadêmicos são relativamente homogêneos e, por isso, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam esses gêneros, ele estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância. Optar somente por este modelo, segundo Zamel (2003 apud RAMIRES, 2007, p. 67) corrobora a ideia de que a esfera acadêmica “é monolítica, imutável e suas entidades facilmente identificáveis”. Sendo assim, para pesquisadores da área, como, por exemplo, Ramires (2007), instituir a comunidade acadêmica como “monolítica” e “imutável” promove apenas reprodutores de

discursos legitimados na academia e entrava o avanço de outras questões importantes, como formação de cidadãos preparados para atuarem de forma efetiva na sociedade contemporânea. É importante ressaltar, também, que este tipo de modelo não privilegia o desenvolvimento de estratégias de leituras e de escrita, restringindo-se somente a testar o nível de compreensão atingido pelos alunos em situações isoladas, contribuindo, assim, para a perpetuação das lacunas e dificuldades nos níveis cognitivo e metacognitivo.

E, para finalizar, o terceiro modelo trata dos letramentos acadêmicos, o qual, por sua vez, traduz os processos mais complexos, relacionando a construção dos letramentos e seus usos efetivos de forma mais adequada e dinâmica, considerando suas nuances, envolvendo as questões epistemológicas e os processos sociais e incluindo, também, as relações de poder entre as pessoas, instituições e identidades sociais. Assim, os autores mencionados salientam a importância desses modelos, pois são úteis tanto para os pesquisadores que buscam entender melhor a escrita/redação e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos, bem como para os educadores que desenvolvem currículos, programas e são reflexivos sobre a própria prática de ensino (LEA; STREET, 2006, p. 369). Nesse direcionamento, Corrêa (2011) corrobora que o modelo de letramentos acadêmicos apresentado e defendido pelos autores, estando ligado à construção de sentidos, da identidade, do poder (capacitação para a ação) e da autoridade, está aberto ao dinamismo de tudo quanto é considerado conhecimento em qualquer contexto acadêmico. Envolvendo questões epistemológicas e processos sociais, é de se esperar que, em função das questões epistemológicas, o letramento acadêmico se preocupe com a natureza (as variedades), as bases e a validade do conhecimento (CORRÊA, 2011, p. 8).

Este tipo de abordagem, o modelo dos letramentos acadêmicos, é compartilhado pelos pesquisadores dos Novos Estudos do Letramento e atenta para o fato de que as demandas de letramento do currículo universitário envolvem práticas comunicativas que variam de acordo com as disciplinas e os gêneros discursivos em que se inscrevem. Sob a ótica do aluno, uma das especificidades dos letramentos acadêmicos é a exigência de ter de implantar um repertório linguístico adequado às diferentes disciplinas e manipular as identidades e significados sociais que cada uma evoca. O modelo dos letramentos acadêmicos pode ser caracterizado por centralizar-se nos significados que alunos, professores e instituição atribuem à escrita, partindo de questões epistemológicas que envolvem as relações de poder estabelecidas entre esses sujeitos, no que diz respeito ao uso dessa modalidade da língua.

Entretanto, esse modelo considera, também, a história de letramento dos alunos e suas identidades sociais, bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao assentir a um novo discurso.

É válido lembrar que este tipo é compartilhado pelos pesquisadores que fazem parte da área dos Novos Estudos do Letramento e que se concentram em pesquisas sobre o que chamam de “letramentos acadêmicos”. Esse grupo de pesquisadores entende os letramentos como práticas sociais e, portanto, como constitutivos dos vários setores que formam a instituição acadêmica, variando de acordo com o contexto e o gênero em que se inscrevem.

Apesar das diferenças entre os três modelos apresentados, é importante acrescentar que eles não se excluem, mas se hibridizam, já que o aluno precisa dialogar com as convenções que regulam as práticas de letramento da universidade, assim como promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita específicas da esfera acadêmica a fim de se engajar nos modos de uso da escrita valorizados pelas disciplinas e áreas temáticas da instituição, na aprendizagem de novas linguagens sociais e gêneros discursivos, sem, é claro, desconsiderar sua história prévia de letramento e seus valores identitários.

Devido, muitas vezes, à pressuposição de que as convenções da escrita/redação acadêmica/científica fazem parte do senso comum dos alunos, visto que o professor supõe que estes já detêm a prática sobre ela, gera-se o que Lillis (1999) demarca como a “prática do mistério”. Segundo a autora, esse tipo de prática emerge dos contextos e situações específicas de aprendizagem do ensino superior, bem como da cultura dessa esfera e é estabelecida de duas maneiras: pela omissão de ensinar ao aluno as convenções de escrita/redação que regulam determinado gênero acadêmico, bem como pelo endereçamento ou direcionamento dominante (BAKHTIN, 1986 apud LILLIS, 1999) nas relações professor/aluno.

Muitos professores esperam que os alunos utilizem determinadas convenções de escrita na produção de gêneros acadêmicos/científicos, como, por exemplo, na produção de um artigo científico, partindo do pressuposto de que os estudantes já sabem quais são essas convenções. Dessa maneira, o professor suscita a prática do mistério que, por sua vez, apresenta-se contra os alunos menos familiarizados com as convenções dominantes, dificultando, assim, seu acesso ao discurso acadêmico. Logo, tal prática pode desencadear, por exemplo, que muitos alunos busquem possíveis respostas para suas dúvidas – uma vez que estas não foram esclarecidas pelo professor em razão do fato deste apropriar-se da prática do mistério – no próprio ambiente tecnológico: a internet.

Outro fator que dificulta o acesso do aluno, segundo Lillis (1999), é o direcionamento dominante no ensino superior, processo no qual não há uma relação dialógica, mas apenas a voz do professor, num espaço monológico, na sala de aula. Neste ambiente, tem-se, muitas vezes, ecoada somente a voz do professor dirigida ao aluno, sem que este possa refutar, questionar ou indagar os conteúdos ali ministrados. Para que este tipo de situação não seja frequente nos ambientes acadêmicos, é necessário que o professor conheça o seu destinatário, dando-lhe possibilidades de exercer seu direito à voz, de modo a estabelecer relações de ensino-aprendizagem frutíferas.

Para finalizar, destacamos que o conceito de letramento acadêmico pode ser entendido pelos usos de diferentes gêneros discursivos, os quais, ancorados em distintas práticas, são utilizados para atingir propósitos sociais diversificados. Percebemos também como a tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado constantemente, de modo a ressoar nas práticas de ensino na escola e na universidade. Onde antes se esperava apenas o uso do espaço em aula, bem como livros e manuais, hoje também se pode contar com o uso do computador e também da internet como dispositivos para aprendizagem (formal e informalmente). Em vista disso, Kleiman (2005, p. 22) corroborando com essa situação assegura que

o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da internet.

Assim, pode-se dizer que, em função da tendência à contextualização das atividades, estratégias e saberes – segundo determinada situação específica, em tempos e espaços concretos – variam tendo em vista diferentes instituições e contextos. Por essa razão, numa era em que a tecnologia desponta como recurso fundamental para o desenvolvimento de diversos setores na sociedade, por que não associar o letrar-se academicamente em ambientes virtuais? Para refletir sobre isso, vejamos o que se denomina por letramento digital.

### **4.3 Letramento digital: uma nova dinâmica no ensino-aprendizagem**

A rede mundial de computadores tem proporcionado, de forma exponencial, o aumento de usuários, multiplicando, conseqüentemente, também a oferta de videoaulas (institucionais ou não institucionais) em ambiente web. Dessa maneira, nos debruçamos sobre

este assunto, uma vez que ao fazermos parte dessa era tecnológica, a concepção de aula não poderia passar incólume a essas mudanças.

Como não é possível letrar-se digitalmente sem se pensar em alguém que precisa estar alfabetizado, não é possível apenas alfabetizar, sem se pensar no uso social que se fará desse conhecimento nas práticas sociais que envolvam as ferramentas da Web 2.0. Assim, no contexto do letramento digital, ser letrado é poder interagir em ambientes digitais, realizando práticas de leitura e escrita que diferem das práticas tradicionais. Aludindo à concepção das videoaulas, é necessário o desenvolvimento de práticas leitoras para que se saiba ler, ouvir e interpretar. É saber pesquisar informações, selecionar conteúdos, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados: aprender, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento, etc.

Buzato (2001, p. 96) assevera que a especificidade do letramento eletrônico está em “incluir o conhecimento e habilidade necessários para fazer marcas numa era eletrônica com dispositivos eletrônicos”. Ainda segundo o autor, esse conhecimento ou habilidade não substitui o letramento tradicional. Todavia, destaca que codificar, armazenar e recuperar informações, ainda que sejam ações necessárias, não são suficientes para o letramento tradicional. Da mesma maneira, o letramento eletrônico pede algo mais que essas habilidades, conjecturando a necessidade do conhecimento ou da habilidade para responder às demandas sociais da era digital em que vivemos.

Nesse sentido, determina como letrado eletrônico aquele que “dispõe não só de conhecimento sobre propriedades do texto na tela que não se reproduzem no mundo natural, como também sobre as regras e convenções que o habilitam no sentido de trazer o texto à tela” (BUZATO, 2001, p. 100). Indo mais além, o autor diz que o letrado eletrônico é capaz de interagir com uma gama mais variada de textos e está mais apto para conhecer/reconhecer novos tipos e gêneros no meio eletrônico.

Como o debate sobre letramento na contemporaneidade é muito rico (RIBEIRO, 2007) é difícil um consenso sobre como designar as práticas e usos dos gêneros digitais (MARCUSCHI, 2010); no entanto, haja vista a relação intensa do EaD com tais mídias, o conceito de letramento poderia ser utilizado para entender as questões de acesso, uso e objetivos para essa modalidade. Com isso posto, Cavalcante Junior (2001) propõe a questão dos letramentos múltiplos para promover a composição de sentidos para a expressão e/ou comunicação de distintas ideias e pensamentos através de diferentes formas de representação.



De acordo com o autor, tais letramentos funcionam como dispositivos para a expressão de diversas experiências (auditivas, sinestésicas, visuais, olfativas, gustativas, táteis e intuitivas) – e se transformam em uma representação pública, constituída por diversas formas (palavras, imagens, música, dança, teatro, poesia, pintura, filme, etc.). Neste contexto, Rojo (2009, p. 119) comenta sobre os letramentos multissemióticos, dizendo como estes “ampliam a noção de letramento para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”.

As transformações que os meios digitais vêm provocando com a emergência de diferentes modos de circulação da comunicação, através de suas mensagens e linguagens (verbal, imagética, musical, corporal, gráfica, etc.), suscitam e acolhem práticas sociais, modos de uso, consumo, apropriação e produção de informação e linguagens, que uma vez configuradas nestes novos espaços, requerem habilidades e competências que são exigidas para a operação dessas tecnologias.

Em grande parte dos estudos sobre letramento, a ênfase é colocada na leitura e expressão escrita, enquanto nos contextos da cultura da convergência (JENKINS, 2009), o hibridismo parece ser a solução para este tipo de aprendizagem em rede. Por esse motivo, é importante destacar como esta multiplicidade de linguagem traz novas práticas de comunicação no contexto digital por meio de textos orais e verbais acoplados de imagens, sons e outros signos, como é o caso das videoaulas youtubianas.

As linguagens híbridas dessas mídias são expressas em gêneros, que são transformados, uma vez que seus suportes se modificam e geram novas práticas interativas de letramento. Em razão disso, é importante que observemos os aspectos da produção e veiculação de videoaulas sobre escrita/redação científica e sua relação com o *site* onde estão vinculadas (o *YouTube*) para além do meramente técnico, entendendo este gênero digital como o conjunto de elementos linguísticos e visuais, dotado de um sentido completo que possibilita sua compreensão como um todo e que, através de suas múltiplas linguagens, é composto ao mesmo tempo por imagens, sons, grafismos, bem como pela própria escrita.

A proposta é pensar que este tipo de gênero traz técnicas e práticas sociais atreladas a um suporte para o qual é preciso aprendizagem para o seu manuseio. A produção de sentidos inerente às videoaulas youtubianas além de depender da seleção tática dos diferentes elementos linguísticos verbalizados e inseridos em cada aula, também se estende às questões extraverbais postas em cena por parte daquele que as ministra (“professor-apresentador”). A

enunciação desse gênero, como não poderia deixar de ser, é definida pela situação social imediata e pelo meio social, sendo organizada, no que diz respeito ao seu conteúdo e significação, “fora do indivíduo pelas condições extraorgânicas do meio social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 124). Ela é um produto da interação social, por isso, o seu sentido é também engendrado pelas condições reais da enunciação e distribui-se entre as diversas vozes que habitam o tecido da linguagem. Estabelece-se, pois, um relacionamento dialógico de sentidos entre enunciados confrontados, uma vez que as relações dialógicas são relações semânticas entre os enunciados na comunicação verbal (BAKHTIN, 1997).

Para finalizar, retomamos aqui os postulados de Chartier, tendo em vista o letramento digital, ao afirmar que as novas tecnologias de informação e comunicação, ao operarem profundas transformações cognitivas, sociais e culturais na sociedade, vêm promovendo novas modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, diferentes formas de aprendizagem. Ora, se a cibercultura cria um novo espaço de aprendizagem, ou seja, a tela do computador, esse espaço – entendido como campo físico e visual – não traz mudanças apenas na localização espacial e na aquisição da informação, mas configura profundas ligações com as práticas de leitura e escrita neste novo meio, criando-se e mesclando-se distintos gêneros, como é o caso das videoaulas youtubianas. O aprendizado na tela, através de novos suportes, modifica as práticas de leitura e escrita de uma sociedade, bem como propicia novos ambientes informais de ensino, acoplados, muitas vezes, a questões também comerciais.

A relação entre autor e leitor também se altera significativamente com o advento das novas tecnologias, na proporção em que a distância entre eles diminui. Assim, as possibilidades efetivas de intervenção do leitor no meio digital se ampliam. É certo que no livro em rolo e no códex, como observa Chartier (1998), é possível ao leitor intervir, deixar sua “marca” no texto. Contudo, essa intervenção fica restrita às margens do texto, permanecendo clara a autoridade do texto e do autor que o escreveu sobre a intervenção periférica do leitor. Hoje, o leitor pode intervir no centro do texto, na medida em que o suporte digital “permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro” (CHARTIER, 1998, p. 88).

Com relação às videoaulas youtubianas, vemos que estas são gravações de aulas sobre determinado tema, tendo, neste estudo, as especificidades da escrita/redação científica. No entanto, apesar de o sujeito enunciador proferir o seu discurso de maneira assíncrona, uma vez

que as aulas, apesar de estarem disponibilizadas de modo on-line, são gravadas e não ocorrem “ao vivo”, a própria plataforma do *YouTube*, local onde as videoaulas estão inseridas, reserva um espaço a este “aluno-usuário” para comentar sobre o conteúdo ali veiculado, postar elogios, críticas, dúvidas, de forma que aquele que produz a videoaula também possa emitir seus comentários ou mesmo readequar futuras videoaulas, haja vista a opinião de outrem. Posto isso, vemos como tais aulas reverberam dialogicamente, pois são constituídas em razão do olhar alheio. Nelas, como nas situações em que falamos ou escrevemos, tem-se em vista um interlocutor, com um intuito (querer dizer) discursivo. Este, por sua vez, determina a escolha dos procedimentos composicionais no uso do gênero, bem como dos meios linguísticos ali utilizados, abarcando, assim, o próprio estilo da videoaula.

Outro aspecto que pode ser ressaltado como característico do suporte digital é a multimodalidade possibilitada pelo texto eletrônico, permitindo integrar texto, imagem e som no mesmo suporte, o que faz com que Chartier considere que estamos vivendo uma verdadeira revolução da escrita, da leitura e, conseqüentemente, da própria aprendizagem.

(...) essa revolução, fundada sobre a ruptura da continuidade e sobre a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e, portanto, um distanciamento com relação aos hábitos, tem muito poucos precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita (CHARTIER, 1998, p. 93).

Este novo modo de acesso às informações e à aprendizagem implica novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento: o letramento digital, denominado como “o estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento- dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151). Para os apreciadores e entusiastas dos recursos audiovisuais, o vídeo e o áudio digital tendem a se tornar componentes quase que indispensáveis nos letramentos digitais uma vez que podem contribuir para aumentar o “letramento digital-acadêmico” em materialidades “áudio-verbo-visuais” dos agora “alunos-usuários”.

Defendemos aqui que a utilização dos recursos digitais de som e imagem, com os quais se produzem as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica, deve ultrapassar o enfoque do “uso tecnológico”; desejamos entender como o vídeo e o áudio podem atuar como recursos para o ensino e a aprendizagem, bem como para a divulgação de informações mercadológicas e comerciais, destacando, assim, que além das relações dialógicas,

perpassadas pelas diferentes vozes presentes na composição das videoaulas analisadas, a finalidade à qual elas se propõem é fato determinante para a geração de sentidos em tais enunciados sincréticos.

#### **4.4 “Letramento digital-acadêmico” em materialidades “áudio-verbo-visuais”**

Tomamos a liberdade de cunhar as expressões “letramento digital-acadêmico” e “materialidades áudio-verbo-visuais” para denotar o uso de recursos tecnológicos no caso das videoaulas youtubianas, considerando a escrita/redação científica.

Nesse contexto, para a explicação dos termos propostos, é importante frisar que trabalhamos com o conceito de letramento digital, o qual, além de perpassar pela questão de que indivíduos usuários da internet devem deter conhecimentos prévios e apropriar-se de habilidades para utilizar e acessar os distintos recursos tecnológicos existentes na rede; estes, uma vez conhecendo tais características presentes neste ambiente web, utilizam a internet e os distintos gêneros discursivos por ela proporcionados para compreender e inteirar-se de infinitos assuntos, sendo, neste estudo, atinentes ao meio acadêmico-científico<sup>69</sup>.

Como o digital alude à questão do vídeo inserido neste meio, o qual dialoga com as formas verbais e visuais instaladas nestas videoaulas para a disseminação da aula em si, usamos para integrar essa ideia, de modo a dialogar com o pensamento de Brait (2012a, 2012b, 2013), ao trabalhar a verbo-visualidade, o “letramento verbo-visual”, o qual fornece bases para a materialidade verbal e visual (através de imagens estáticas e em movimento) presente na constituição das videoaulas.

Aproveitamos o trabalho de Brait com a verbo-visualidade (no nosso caso também se inclui o aspecto auditivo), pois segundo a autora:

A verbo-visualidade funciona de maneira a constituir o objeto de conhecimento, a partir de um ponto de vista teórico-metodológico. A dimensão visual interage

---

<sup>69</sup> O termo científico (atrelado ao letramento científico) versa sobre a característica de se empregar o conhecimento científico para identificação de questões, aquisição de novos conhecimentos, explicação de fenômenos científicos, etc. Segundo Eler e Ventura (2007), refere-se ao uso do conhecimento científico e tecnológico no cotidiano dos indivíduos, posto em contextos sócio-históricos específicos. Assim, aludimos a este conceito para conectá-lo ao estudo sobre as características da escrita/redação científica, a qual sofre as coerções desta cientificidade no próprio modo de composição dos textos científicos, tendo em vistas os preceitos de objetividade e clareza impostos pela própria ciência. Escrever ou redigir academicamente pode suscitar diferentes tipos de estratégias discursivas e efeitos de sentidos outros quando comparado aos seus moldes científicos. Por essa razão letrar-se academicamente (por se buscar um conteúdo inserido em disciplinas do ensino superior) e, cientificamente, (por adotar formas de dizeres propícias a este ambiente científico, rigoroso e objetivo), quanto atreladas à forma de se escrever/redigir um texto, são formas que podem configurar-se de maneira distintas tendo em vista sua finalidade específica.

constitutivamente com o verbal (ou vice-versa), acrescentando-lhe valores. Sem esse jogo não se dá a construção do objeto de conhecimento, nem dos sujeitos da construção e da recepção (BRAIT, 2013, p. 62).

Neste jogo de linguagens, como forma de letrar-se, o “aluno-usuário”, estando em busca de informações sobre a escrita/redação (assunto este ministrado academicamente), se volta ao ambiente digital como modo de obtenção sobre este assunto. Por isso, usamos “letramento acadêmico”.

O termo acadêmico tem como objetivo salientar práticas de leitura e escrita (principalmente) atribuídas na composição da escrita/redação através da composição do gênero artigo científico – gênero esse escolhido pelos professores das videoaulas selecionadas para tecerem suas considerações sobre os modos de se escrever/redigir cientificamente. No entanto, cabe aqui destacar que o termo acadêmico não se refere apenas aos discentes regularmente matriculados no sistema universitário, mas a todos aqueles que buscam orientações, no nosso caso, sob a forma de videoaulas youtubianas, sobre conteúdos ministrados na academia, os quais, geralmente, fazem alusão a assuntos atinentes ao terceiro grau.

Apesar de alguns estudiosos entenderem o conceito de letramento acadêmico compreendendo todo contexto onde há práticas formais de escolarização, a exemplo de Fischer (2008), consideramos letramento acadêmico como restrito ao contexto universitário (acadêmico), embora saibamos que há práticas de letramento comuns a todos os contextos, da educação básica até a universidade.

Observando a definição de acadêmico inserida no Dicionário Aurélio On-line<sup>70</sup>, esta se apresenta como 1) “Relativo à academia ou que a ela pertence”; 2) “Estilo acadêmico, estilo em que se faz sentir a preocupação de aplicar os princípios da arte oficial” e 3) “Membro de uma academia; Estudante universitário”. Desse modo, para esta classificação, nos pautaremos no termo “acadêmico” no sentido de este voltar-se a assuntos que aludem à academia, ao meio universitário, não necessariamente referindo-se aos distintos graus de estudo (ensino básico, médio, etc.) daquele que está sendo letrado acadêmico-digitalmente. Há muitos casos de pessoas já formadas (não sendo mais universitárias) ou pessoas que nem sequer ingressaram na universidade, mas que devido à dificuldade com variados assuntos ensinados na academia

---

<sup>70</sup> Definição retirada do *site* <http://www.dicionariodoaurelio.com/Academico.html> / Acesso em 20 de fev. de 2014.

(ou apenas por curiosidade ou necessidade advinda de um determinado trabalho específico), fazem uso de diversos recursos tecnológicos para assessorá-los com tais conteúdos.

Ao nos reportamos a esse ambiente informal de aprendizagem, a internet, através de videoaulas inseridas no *YouTube*, vemos, então, que o letramento acadêmico pode se dar por meio de modos distintos. Nos tempos atuais, a busca pelo “letramento digital-acadêmico” pode ser efetuada não apenas por aqueles alunos que, em razão de práticas como a “do mistério” ou por “direcionamentos dominantes” por parte de determinados professores – como foi proposto por Lillis (1999) – veem a necessidade de se buscar variados modos de aprendizagem, mas também por aqueles que ainda que não frequentem diretamente o ambiente acadêmico se interessam por conteúdos a ele relacionados, de modo a voltarem-se às videoaulas disponibilizadas em *sites* de compartilhamento de vídeos como fonte de aquisição de conteúdos acadêmico-científicos.

Assim, diante dos tipos de letramentos apresentados, segundo Lea e Street (2006), ancoramo-nos na concepção dos letramentos acadêmicos, ao considerarem que, através de suas práticas, é possível estabelecer construção de sentidos, de identidade e conseqüentemente de relações de poder. Adquirir o conhecimento da escrita, tendo, neste caso, a escrita/redação científica, apreendida em ambiente web, por meio de videoaulas inseridas na internet, dotadas de materialidades “áudio-verbo-visuais”, são, por exemplo, novas formas de letrar-se cotidianamente. É desse modo que o universo acadêmico – responsável pela difusão deste tipo de conteúdo – vê-se em meio a novos modos de aquisição de conhecimentos, através de modos informais de aprendizagem, que, por pertencerem a outras esferas de atividades, além de oferecerem novas formas de ensino também agregam finalidades outras.

No nosso caso, temos as videoaulas sobre escrita/redação científica como um meio de um “aluno-usuário” obter informações sobre os modos de se escreverem/redigirem artigos científicos, por exemplo. Além deste assunto se reportar ao tipo de escrita/redação adotado em ambiente acadêmico-científico, seja por alunos, professores e pesquisadores, este pode ainda suscitar dúvidas e questionamentos não apenas em sujeitos principiantes com relação à escrita, mas até em pessoas mais intelectualizadas ou experientes.

Tratado na literatura, até há bem pouco tempo, como material impresso, o texto escrito era a base dos cursos a distância, assim como da aprendizagem informal, e era tido como a principal e, muitas vezes, única fonte de informação para aqueles que desejassem letrar-se acadêmico-cientificamente por meio digital. No entanto, o texto audiovisual ganhou forças na

contemporaneidade devido às diversas plataformas de compartilhamento de vídeos, como é o caso do próprio *YouTube*, e hoje pode ser lembrado como um meio muito utilizado para se buscar informações, estabelecendo, assim, novos modos de aprendizagem/divulgação.

Por essa razão, os encadeamentos vocabulares “letramento digital-acadêmico” em materialidades “áudio-verbo-visuais” são uma forma de expressar como as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica corroboram um tipo de ensino informal, muitas vezes, pautado até na autopromoção dos cursos e professores que as apresentam, mas que têm como meta ensinar conteúdos de práticas de letramento atinentes à modalidade escrita, cuja função, por se tratar de artigos científicos, ancora-se em difundir métodos que auxiliam a escrita/redação de gêneros discursivos tão difundidos acadêmico-cientificamente através de um modo tecnológico e acessível a usuários da internet letrados também digitalmente.

**VOZES DA CIÊNCIA**

---

*“O começo de todas as ciências é o espanto de as coisas serem o que são”.*

(ARISTÓTELES, 2003 - )

Depois de retratarmos os conceitos nos quais nos apoiamos para compor a tessitura deste trabalho, não poderíamos nos eximir de um breve capítulo sobre as vozes da ciência que compõem os diálogos e discursos presentes na construção da escrita/redação científica, tema do gênero do discurso estudado aqui, as videoaulas sobre escrita/redação científica. Compreender o cenário científico, em especial, o discurso científico, pressupõe entender os conceitos vigentes de ciência, os métodos estabelecidos, as regras elaboradas segundo determinadas finalidades, as relações entre paradigmas e as revoluções científicas que se fazem ecoar na constituição e disseminação do nosso *corpus* de pesquisa. Por essa razão, para elucidar tais fatos, recorrer à epistemologia se torna algo imprescindível.

No senso comum, ciência é uma maneira peculiar de produzir conhecimento objetivo. Objetividade, ainda pelo viés desse senso comum, opõe-se à subjetividade, sendo independente das posições (ou opiniões) de um sujeito qualquer. Nesta ótica comum, tal forma de conhecimento retrata questões da realidade e não opiniões desse ou daquele indivíduo ou grupo social. O conhecimento científico, por meio dessa visão, se sobrepõe a aspectos da subjetividade, por isso é que o estilo típico do discurso da ciência se encontra em frases do tipo “a ciência demonstra que...” ou “cientistas comprovaram...”. Cabe aos métodos científicos o atributo de diligenciar a realidade, de desvelar suas regularidades e leis. Adotar um método científico seria o melhor modo de se chegar à verdade, de constatar, para além das meras opiniões, o que acontece, de fato, na realidade.

Todavia, esse consenso, essa imagem de ciência tem uma história, pois foi arquitetada analogamente com a gênese da chamada ciência moderna e é exemplificada pela física newtoniana. Nela ecoa a voz de uma já secular aspiração da civilização ocidental: a de erigir uma forma de conhecimento universal, cuja validade transcenda as diferentes culturas humanas. Contudo, diante do viés da filosofia, da sociologia das ciências, bem como da própria história, esta imagem de ciência nem sempre se sustenta. Por esse motivo, após uma breve explanação sobre seu senso comum, passemos agora a explicar a origem da ciência.



## 5.1 Caracterização da ciência moderna

A ciência moderna, como se concebe hoje, é baseada em um conjunto de conhecimentos com características e métodos próprios de abordagem. Originou-se a partir do século XVI, com Galileu, Bacon e Descartes, dando início à racionalidade matemática e ao rigor metodológico através de ferramentas que proporcionariam às ciências a previsibilidade mediante experimentos e cálculos (CHIBENI, 2013).

Essa racionalidade desencadeou nas Ciências Naturais e Exatas o uso constante de tais ferramentas em busca do reconhecimento dito científico. Contudo, cabe aqui ressaltar que esse discurso ainda hoje se faz extremamente presente entre os cientistas de tais ciências, provocando o embate destes com os cientistas de outras áreas.

A eclosão da ciência moderna (séculos XVI a XVIII) ficou marcada não apenas pelo desenvolvimento de novos procedimentos de investigação, mas pelo descobrimento de novos fenômenos e, principalmente, pelo desenvolvimento de distintas teorias capazes de explicá-los. Tais teorias contribuíram para uma nova visão científica do mundo, confrontando-se veementemente com a visão (até então predominante) advinda do amálgama de elementos da filosofia antiga e da filosofia e religião medievais.

Sobretudo, por intermédio de Descartes, alicerçou-se uma perspectiva teórica denominada mecanicismo, que serviria como cenário de toda a ciência nos séculos XVII, XVIII e XIX. Descartes e seus sucessores próximos utilizaram-se de um programa de investigação, que forneceria material de pesquisa, por vários séculos, às mais diversas áreas da ciência, incluindo-se aí áreas como a química e a própria biologia. Inegavelmente, parte desta suposta excepcional fertilidade se devia ao fato de propor uma base extremamente simples para o alcance dos ideais metodológicos principais da nova ciência: a matematização (CHIBENI, 2013).

No processo evolutivo, as Ciências Exatas, ao usarem a linguagem matemática como ferramenta de diálogo e resultados, assim como as Ciências Naturais, por terem como finalidade o estudo racional da natureza sem o aporte da subjetividade do ser humano, foram as primeiras ciências a moldarem seus campos de trabalho e metodologias. Foram as Ciências Exatas as primeiras a usarem tais moldes, pois geralmente os cientistas que trabalhavam com cálculos eram mais prestigiados junto à classe dominante (entre os reis e imperadores). Em cada reino, havia a presença de um astrólogo, o qual se tornaria o primeiro astrônomo ou matemático, incumbindo-se da responsabilidade em prever o futuro da nobreza e do reino.

Isso fazia com que os astrólogos tivessem as melhores ferramentas de que necessitassem, o que não os isentava de erros nas previsões, apesar de inúmeros deles serem descritos na história da ciência como grandes descobridores. Os cientistas naturais vieram posteriormente. Tornaram-se importantes no momento em que houve a necessidade de se conhecerem os elementos da natureza e sua utilidade, como, por exemplo, a utilização da água e suas propriedades, as novas frutas ou verduras ou, mais comumente, a busca de riquezas metálicas. Habitualmente, os cientistas naturais eram conhecedores de várias ciências, uma vez que a grande divisão que se tem hoje dos muitos ramos científicos se fazia inexistente.

No momento em que a ciência moderna foi fundamentada pela primeira vez, por volta de século XVII, a ciência concebeu um método, uma maneira única de construir conhecimento e elaborar as “verdades científicas”, que só seriam críveis se pudessem ser provadas e comprovadas por qualquer pesquisador, por intermédio daquilo que hoje conhecemos como método científico.

Desde suas origens, a evolução da ciência concedeu a separação dos vários ramos do conhecimento, fazendo com que alguns deles conseguissem evoluir exponencialmente. No entanto, para Santos (1997), apesar de essa ciência possuir método científico e se fazer presente nos momentos de descobertas sobre diversos conhecimentos, a forma como ela é transmitida gera problemas para a sociedade, pois sua maneira de transmissão para o leigo não faz com que seja compreendida pelo “homem comum” não afeito ao contexto da produção do conhecimento científico. O mais interessante sobre esta situação é que essa estagnação tem potencializado a grande barreira tecnológica que percebemos neste século entre a produção do conhecimento, o fazer científico e seu uso na sociedade, de forma que retardamentos culturais ou mesmo econômicos estão atrelados ao uso que se faz da linguagem científica. Por isso, o estudo sobre a constituição e caracterização da escrita/redação científica se faz tão importante neste cenário atual.

## **5.2 As influências filosóficas na constituição do fazer científico**

A ciência é definida como um conjunto de conhecimentos empíricos, teóricos e práticos sobre a natureza, o qual é produzido por uma determinada comunidade global de pesquisadores através do uso do método científico (GALLIANO, 1986). O uso deste método deve, por sua vez, enfatizar a observação, a explicação e a predição de fenômenos reais do mundo através de experimentos.

Em razão das investigações empíricas do mundo natural terem sido descritas desde a antiguidade clássica (como, por exemplo, por Tales de Mileto, Aristóteles, entre outros), e o método científico ter sido utilizado desde a Idade Média, o surgimento da ciência moderna é geralmente traçado até a Idade Moderna, durante o que é conhecido como Revolução Científica, a qual se deu nos séculos XVI e XVII na Europa.

Durante todo o seu percurso, a ciência sempre obteve influência de distintas concepções filosóficas na constituição de seu fazer científico. Dentre elas, a corrente de maior expressividade e longevidade é o positivismo, caracterizado pela ideia de uma ciência linear e cumulativa (ZAMBIASI, 2006). Foram, pois, esses valores que consentiram à ciência moderna a portabilidade de “verdades” e a legitimação de conceitos. Contudo, a mudança entre os séculos XX e XXI alavancou o embate entre tais valores e as ideias ancoradas nas incertezas e imprevisibilidades, caracterizadas pelo que se poderia cognominar de Paradigma da Ciência Contemporânea.

Inúmeras concepções foram originadas no decorrer da história da ciência tendo em vista o processo de construção intelectual de conhecimentos. No período que abrange os séculos XVI a XVIII, ocorre a queda da ordem feudal, representada pelo Absolutismo e, conseqüentemente, a consolidação da sociedade capitalista. A classe burguesa em ascendência desencadeia um processo de valorização da ciência, atribuindo-lhe o encargo de construir novos instrumentos de trabalho. Defronte deste novo cenário histórico, a ciência passa a ser descrita por valores como a quantificação e os testes empíricos, recebendo, assim, uma forma de legitimação de “verdades”, antes decretada pela Igreja (HENRY, 1998).

É neste clima que se assenta o Positivismo, uma das concepções filosóficas de longo alcance e de forte influência na construção científica até o século XXI. Todavia, cabe ressaltar que esta corrente de pensamento teve sua gênese no século XVI, solidificando-se no século XVIII. Além disso, tem como contexto histórico vigente o capitalismo de Estado e a constituição da classe burguesa, de modo a fazer convergir interesses econômicos, políticos e ideais de racionalidade (ZAMBIASI, 2006).

É assim que o modelo de racionalidade esteia-se nas Ciências Naturais, tendo como ponto central a matemática, passando a ser direcionada por um rigoroso determinismo, escorando-se na articulação e concepção de leis sob a égide das regularidades observadas. Assim, as ciências modernas são imbuídas pelo rigor científico que se afere pelo rigor das medições (SANTOS, 1997). O ato de conhecer passa a ser compreendido através do

quantificar, do dividir e do classificar, uma vez que a natureza torna-se descritível segundo a matemática, de modo a ser compreendida como uma espécie de laboratório, no qual os fenômenos são assimilados em suas partes e o experimento elucidado através de uma “teoria econômica e bela” (HENRY, 1998, p. 10).

A nupérrima mentalidade prática e utilitarista do homem burguês o libertou da concepção medieval voltada para a vida após a morte e o conduziu à valorização do homem e da natureza, não apenas sob o crivo da contemplação, mas como fonte de riqueza e acumulação de bens materiais. Assim, “para o homem moderno, cioso de uma objetividade que o levasse à compreensão dos fenômenos e das leis que constituem o cosmos, era fundamental a experiência da natureza, descobrir suas leis através de um método eficiente – o método experimental” (ZAMBIASI, 2006, p. 70). O conhecimento científico transformou-se em um conhecimento confiável por ser comprovado objetivamente. As teorias científicas deveriam ser derivadas, inexoravelmente, da aquisição dos dados da experiência, adquiridos por observação e experimentação, ou seja, uma ciência objetiva (TRIVINÕS, 2006).

Segundo Ramos *et al* (2009, p. 2)

O positivismo da ciência se consolida no século XIX com o francês Augusto Comte (1798-1857) ao defender a substituição de uma especulação racional da filosofia pelos dados positivos da ciência. Em suas ideias, Comte salienta uma postura científica baseada na exaltação da observação dos dados reais.

É assim que o termo positivo ancora-se em uma concepção do real em oposição às formas metafísicas predominantes da filosofia da época e, mediante uma visão reducionista, a ciência transfigura-se como a única forma de conhecimento válida. Por outros termos, “o significado do conhecimento para o positivismo é definido como aquilo que as ciências fazem” (MARTINS; BICUDO, 1989, p. 11).

De acordo com o que já foi exposto e apoiando-nos nos apontamentos de Behrens (2003), o século XX inicia-se com uma pletórica tendência da visão positivista e reducionista de mundo, de modo a separar, maniqueistamente, o conhecimento em campos especializados. Apartou, assim, a ciência da ética, a teoria da prática, a razão do sentimento e a mente do corpo.

Nota-se que a presença de tais valores positivistas, tais como a produção de conhecimentos lineares e cumulativos de maneira a legitimar verdades, alcançou o período histórico contemporâneo, mas começou a entrar em crise a partir da segunda metade do século XX, denominada por Kuhn (1998) como uma crise no interior de um paradigma. Também

chamada por outros teóricos de crise na ciência da pós-modernidade, caracteriza-se por um contexto histórico no qual o conceito, os critérios de certeza, a validade dos métodos da ciência e sua relação com a realidade são contestados e reavaliados (LYOTARD, 1998).

Segundo a reflexão promovida por Lampert (2005), o positivismo perdeu seu monopólio e credibilidade, não se constituindo mais capaz como de explicar a complexidade e os incalculáveis fenômenos do mundo contemporâneo. No Paradigma da Ciência Contemporânea, também denominado, por vários autores, como Paradigma da Pós-Modernidade, e subsidiado nas teorias da própria ciência, as verdades axiomáticas da visão positivista e reducionista deparam-se com as imprevisibilidades e incertezas; o determinismo e a estabilidade defrontam com as flutuações, a desordem, a entropia; a reversibilidade resvala na irreversibilidade e na evolução; a linearidade colaciona com a complexidade; a ordem digladiada com a desordem e o caos; e a simples causalidade contrasta com a multicausalidade (MORAES, 1997; BEHRENS, 2003).

Em contrapartida, salienta Latour (2000), e concordamos com ele, que a Pós-Modernidade posiciona-se como um sintoma vivido por uma sociedade que, ao mesmo tempo em que vive metanarrativas modernas, também é contra as tentativas de compreender a forma como esses discursos estão sendo produzidos. Esse movimento pós-moderno, caracterizado como Paradigma da Ciência Contemporânea, não se caracteriza como um tempo simplesmente subsequente à modernidade, uma vez que a contemporaneidade ainda é marcada por valores modernos, como o fato, por exemplo, da crença da ciência como a única maneira possível de ler e interpretar o mundo. Não acreditamos que os pressupostos contemporâneos sejam a solução dos problemas apresentados pela ciência moderna, todavia os vemos como um modo humilde de aceitar o caráter frágil da ciência e os questionamentos postos diante dela sobre a validação de suas verdades.

### **5.3 O fazer científico sob o olhar das Ciências Humanas**

Depois de destacarmos o período de XV a XVIII como um período marcado por um fazer científico racionalista (como vimos anteriormente), os estudos de natureza física desenvolvem uma epistemologia científica que ganhará domínio cultural-discursivo sobre os sujeitos e sobre as sociedades, através de discussões psicossociais postas em relevo a partir do século XIX, visto que até então era papel da Filosofia analisar os estudos concernentes ao humano.

Em razão de surgirem depois das ciências matemáticas e naturais, as humanidades, como campo(s) científico(s), inclinaram-se – de maneira forçosa – a “reproduzir” o paradigma metodológico que aquelas ciências haviam postulado, estudando o homem de modo a matematizá-lo. “Para ganhar respeitabilidade científica, as disciplinas conhecidas como Ciências Humanas procuraram estudar seu objeto empregando conceitos, métodos e técnicas propostos pelas Ciências da Natureza” (CHAUI, 2000, p. 345).

Isso nos chama atenção nesta pesquisa, de concepção dialógica, interdiscursiva, sobretudo para a questão da terminologia “científica” aplicada para o tipo de escrita/redação, uma vez que é importante ressaltar como a ciência a que ela se refere (videoaulas pertencentes aos domínios das Ciências Naturais e Exatas) traz consigo valores sócio-históricos, ideologias, estratégias e paradigmas sob o molde de diferentes vozes.

Assim, é necessário que nos atentemos para como a projeção da ciência pautada em uma exclusiva “verdade” racionalista impera sobre as concepções da própria escrita/redação científica. Fórmulas, gráficos, regras a serem utilizados e seguidos, exemplificam a produção lógica de um texto, assim como engendra a própria constituição do fazer científico.

É pensando na forma como a ciência se constitui que autores como Rajagopalan, no prefácio do livro “Um fazer persuasivo: O discurso subjetivo da ciência”, de Maria José Coracini, reflete sobre o papel dos cientistas através de indagações presentes não apenas nessa obra, mas ancoradas historicamente na própria sociedade ocidental.

Até que ponto esses 'altos sacerdotes do templo secular do saber científico' conseguem, como sustenta a credence popular, manter-se acima dos interesses mundanos, assim como das vaidades e dos demais sentimentos próprios dos seres humanos de carne e osso? Em que medida o discurso desses profissionais confirma e evidencia efetivamente a tão decantada neutralidade, isto é, total isenção dos interesses ideológicos que subjazem a qualquer outro campo de atuação humana? É possível, enfim, que a linguagem dos cientistas seja, como tende a acreditar o leigo, testemunho perfeito da chamada objetividade científica? (RAJAGOPALAN, 1991, p. 11).

Através de tais questionamentos, vemos não apenas como a questão da objetividade é central neste tema, mas o próprio caráter de respeitabilidade posto no termo científico. Ao se escrever/redigir cientificamente, tem-se a ideia de se produzir/dizer uma verdade inquestionável; logo, se pensa em uma padronização imutável, inflexível e catalogada das formas de escrita e redação, através de técnicas e macetes que sugerem uma simples aplicação nos textos daquilo que foi propalado. No entanto, escrever/redigir faz parte de um acontecimento, está no lugar do irrepetível, da novidade, do balanço das instabilidades e

estabilidades que só são interpretadas contextualmente. Talvez seja por isso que, fazendo parte das Ciências Humanas, dificilmente encontramos videoaulas que versem sobre como ensinar a escrita/redação científica. Talvez em razão de não concebermos, por meio de nosso arcabouço teórico-metodológico, que as práticas são estagnadas, mas sim que se produzem através de enunciados concretos irrepetíveis, é que dificilmente encontramos videoaulas sobre este assunto, ancoradas neste tipo de estabilização enunciativa.

Outra justificativa para ausência de tais aulas pode se dar, quiçá, ao seu caráter atrelado à ciência. Como muito nos é caro o rótulo de científico, podemos alfabetizar, ensinar a ler, escrever, produzir textos, mas não “textos científicos”, afinal, segundo o confronto de inúmeras vozes, nos falta cientificidade. Não somos cientistas, por isso não é comum que ensinemos a escrever/redigir cientificamente. Mas a questão que envolve todo este contexto é: De qual ciência estamos tratando? Necessitamos ser cientistas, como nos moldes da ciência moderna, para podermos participar, com propriedade, desse fazer científico? Certamente não, até porque já vimos como a ciência tem sido questionada ao longo do tempo, e um novo paradigma de ciência tem despontado nesse meio. Entretanto, o mito ainda prevalece e ele pode ser visto na própria disseminação das videoaulas em ambiente web, pois, diante deste espaço virtual propiciado pela internet, são quase nulas as videoaulas que reportem ao escrever/redigir cientificamente estando inseridas no contexto das Ciências Humanas.

Por isso, atentemo-nos ao mito, pois como já dizia Rubens Alves,

O cientista virou um mito. E todo mito é perigoso porque induz o comportamento e inibe o pensamento. Se existe uma classe especializada em pensar de maneira correta (os cientistas), os outros indivíduos são liberados da obrigação de pensar e podem simplesmente fazer o que os cientistas mandam. [...] Antes de mais nada, é necessário acabar com o mito de que o cientista é uma pessoa que pensa melhor que as outras (ALVES, 1981, p. 7-8).

Se o mito do cientista se desfaz ao ser comparado com qualquer outra pessoa, tal discussão também dialoga com a produção de ciência advinda, por exemplo, de distintas áreas do conhecimento. Logo, temos ciências diferentes, sim! Mas que suas diferenças não construam graus de superioridade ou inferioridade entre elas. Contudo, que elas se completem em busca de um único objetivo: o diálogo como prática do aperfeiçoamento científico.

#### **5.4 Diálogos entre as Ciências: limites e aproximações**

Para a sociedade, a procura pelo conhecimento nem sempre tem alcançado êxito esperado (SANTOS, 2000, 2007), provocando um abismo entre os diferentes tipos de ciência

(Ciências Naturais, Exatas, Humanas, Sociais, etc.). Esse abismo tem estimulado a criação da “humanização” das ciências. Essa humanização é simplesmente a busca da aproximação do criador (a sociedade) com a criatura (a ciência). Todavia, é válido recordar que essa ruptura se deu quando a linguagem científica possibilitou o afastamento de ambas as partes. A ciência é elaborada, mas não é absorvida e compreendida pela maior parte da sociedade. Geralmente, dela fazem parte só aqueles “iniciados”, ditos cientistas, ou os “iniciandos”, pós-graduandos ainda iniciantes nas pesquisas, os quais formam todos uma casta social científica.

Tendo como definição que as Ciências Humanas retratam os aspectos do homem enquanto indivíduo e ser social ou como as Ciências Sociais estudam os aspectos sociais do mundo humano, ou seja, a vida social de indivíduos e grupos humanos, incluir o estudo do homem no campo das ciências não ocorreu de maneira pacífica. Ainda hoje persiste o debate se as Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, podem mesmo ser consideradas ciências, uma vez que não apresentam a mesma objetividade das Ciências Naturais e Exatas.

Wilhelm Dilthey foi um dos pesquisadores que defendeu uma autonomia metodológica das Ciências do Homem ou Ciências do Espírito, como chamava o filósofo, a partir de uma distinção entre “explicar” e “compreender”. Segundo Dilthey (2010), o método científico físico-matemático se adequaria a um conhecimento explicativo, enquanto o método científico histórico corresponderia a um conhecimento compreensivo. Por esse viés, as Ciências do Espírito contemplariam as manifestações da vida e as objetivações do homem no mundo social e histórico, sendo a compreensão o principal meio de acessá-las. Desse modo, cabe ao pesquisador interpretar ou compreender o que está estudando em função do contexto mais geral da sociedade, da cultura ou do tempo histórico de que está tratando. Seu método é, portanto, dito “compreensivo”, pois não basta descrever o objeto de estudo, ou relacioná-lo com outros, é notório compreender o(s) seu(s) sentido(s).

No entanto, tal é o prestígio e a notoriedade imposta pelo fazer científico das Ciências Naturais e Exatas, que muitos ainda afirmam que para as Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, estarem imbuídas de cientificidade, estas devem sim se atentar ao uso de observações sistemáticas, modelos matemáticos e análises estatísticas.

Para exemplificar a afirmação acima, vemos como a própria gênese da Sociologia, através de Émile Durkheim (1858-1917), é inaugurada sob a ótica de uma Ciência Social à maneira das Ciências Naturais, ao defender que era preciso observar os fatos sociais como se fossem coisas e fazer uso das estatísticas para verificar as relações entre diferentes fenômenos



sociais. Enquanto tal fato ocorria na Sociologia, no início do século XX, outras inovações se passavam na Economia e na Psicologia, por exemplo, de forma que as estatísticas passavam também a ser muito utilizadas para descrever e depois interpretar as relações entre fenômenos sociais medidos de forma sistemática, através do método empírico, formal e quantitativo. No entanto, indo de encontro a tais pensamentos, há também aqueles, como Santos (2000, 2007), que, em busca de um novo paradigma humanizante da ciência, afirmam que as Ciências Sociais e/ou Humanas têm ainda um extenso caminho a percorrer no sentido de se tornarem compatíveis como os critérios de cientificidade das Ciências Naturais.

Mesmo possuindo uma linguagem nem sempre decodificada, é possível perceber como as Ciências Exatas fazem suas demonstrações matematizadas, de forma que conseguem se fazerem entendidas por grande parte da sociedade. Logo, não é ao acaso que quando se pronuncia sobre o ser “cientista” normalmente são lembrados aqueles ligados à Física, Química, Astronomia, etc., não se podendo dizer o mesmo quando há referência àqueles que promovem pesquisas no campo das Humanidades.

Há, assim, ainda por muitos, um sentimento de inferioridade advindo desse tipo de ciências em relação às Ciências Naturais ou Exatas. Algo, no entanto, que não se justifica em si, já que todas elas são, em essência, “ciência”. O que gera a diferença entre elas, nada mais é do que a capacidade de se mostrar enquanto conhecimento “útil”. Exemplificando: Quando a Linguística discorre sobre determinado fato discursivo, o qual pode afetar a vida do cidadão, nem sempre esta informação elucidada pelo cientista é compreendida pela população, pois esta não percebe o fato em si, por estar no mundo das ideias, não sendo por isso quantificável. Por outro lado, se essa mesma informação for assistida com dados estatístico-matemáticos, é possível que uma maior parte da sociedade assimile a informação, pois o número pode ser atrelado a algo concreto.

Contudo, devido a uma transição paradigmática de valores e a uma crise na sociedade, estamos presenciando um período propício para um renascimento científico com o rompimento do *status quo* da ciência vigente. E é justamente essa turbulência por que passa a ciência moderna que se torna possível refletir sobre um novo modo de se pensar a ciência, o qual busca apresentar novos referenciais à procura da humanização do conhecimento científico. Mas, diante deste novo panorama, um questionamento brota desse recente contexto histórico-social: Como a humanização do conhecimento científico se materializará na própria linguagem científica, ou seja, nos modos de se conceber a escrita/redação científica?

Desde o surgimento da “ciência”, podemos perceber o quanto ela tem servido à classe dominante, e sua aplicação apenas tem realmente chegado, com mais intensidade, às classes subordinadas a partir de meados do século XX, no momento em que houve o surgimento de mais “Universidades” e de Institutos de Pesquisa. Entretanto, uma vez conferida que tal crise está atrelada ao fato de que a ciência e os cientistas estão distantes do princípio do uso do conhecimento científico para fins humanitários, ao se objetivar o humano como finalidade científica, como a escrita/redação acompanhará tais mudanças? Pensemos apenas!

### **5.5 Bakhtin e as Ciências Humanas**

Ao se pautar em uma reflexão sobre o erigir de uma epistemologia das Ciências Humanas com bases na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, o pesquisador deste campo transita no terreno das descobertas, dos diálogos, das interações e revelações que produzem sentido através do eu e o do outro.

Sem postulados taxativos, postos entre o certo e o errado, uma vez que este critério pertence ao registro da verdade universal, validada a partir de critérios que buscam a exatidão, a qual pressupõe a coincidência de um objeto consigo mesmo, sendo, em certas circunstâncias, necessária e até possível, a ciência neste campo se constrói, contudo, na aceitação do abalo de nossas certezas, de modo a problematizar, sempre que seja possível, as explicações que se eximem de réplicas.

Assim, Bakhtin (1997), ao distinguir o conhecimento elaborado no interior das ciências Naturais e Exatas do conhecimento frutificado no contexto das Ciências Humanas, comenta:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 1997, p. 403).

Segundo Bakhtin, a epistemologia das Ciências Humanas, ancorada em sua filosofia da linguagem, tem como diretriz problematizar a sólida e pujante presença do positivismo no pensamento ocidental moderno, proporcionando outra possibilidade de se produzir conhecimento no interior das Ciências Humanas. Para isso, leva em conta que o conhecimento que o ser humano pode obter do mundo onde vive destoa do conhecimento que os homens podem ter de si próprios, com relação à sua natureza, às suas criações e às suas formas de

vida. Quando se considera a particularidade do encontro do pesquisador com o seu outro e, claro, da especificidade do conhecimento consubstanciado diante dessa condição, o que se nota é a produção de um conhecimento irrevogavelmente alteritário e dialógico.

A perspectiva bakhtiniana faz valer a complexidade deste ato bilateral, bem como da profundidade do conhecimento constituído e revelado na conexão dialógica eu-outro, afinal, o outro é o lugar da busca de sentido, mas também, concomitantemente, da incompletude e do provisório. Essa perspectiva exprime a condição de inacabamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo, bem como delata a precária condição das teorias que buscam, por meio de uma linguagem instrumental, representar a totalidade da experiência do homem no mundo, uma vez que o mundo apreendido teoricamente não é o mundo inteiro (BAKHTIN, 2012).

Pautando-nos nas diretrizes do pensamento bakhtiniano, vemos, então, como o ato de pesquisar é um momento de excepcionalidade, dito de outra forma, é um acontecimento próprio e único, devendo, pois, ser entendido na extensão de tal dimensão singular. Dessa maneira, por essa perspectiva, o pesquisador ultrapassa a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em Ciências Humanas, permitindo que as circunstâncias e o contexto da cena em que a pesquisa se desenrola os afetem. O pesquisador passa, assim, a indagar-se sobre o conhecimento produzido na tensão entre o eu e o outro, problematizado a partir da compreensão que o sujeito faz de si e dos outros no âmbito de sua pesquisa.

Ao retratar a construção da Ciência, em geral, Bakhtin (1997) assevera o fato de ser a relatividade o elemento primordial para a compreensão do ato científico. É, pois, no dialogismo que a Ciência se perfaz e se sustenta, e não em atos impositivos, unilaterais e universalizantes, pois, segundo ele, a ciência é concebida erroneamente, quando

(...) em vez de ratificar a descoberta (positiva) da relatividade (da verdade parcial) da própria posição e do próprio ponto de vista, tende-se para a refutação absoluta e para o aniquilamento do adversário, para o aniquilamento total do ponto de vista do outro — é nisso que se gasta toda a energia.

Não há uma orientação científica (a não ser que seja charlatanismo) que se preserve em sua forma primitiva, inalterada. Nas ciências, não houve uma época em que existisse uma mesma e única orientação (uma orientação predominante, quase sempre existe). Não é uma questão de ecletismo: a fusão de todas as orientações numa única e mesma orientação seria fatal à ciência (se a ciência fosse mortal). Não há mal algum em que as delimitações sejam muito marcadas, mas devem ser conciliadoras. Sem brigas na demarcação. A cooperação. O reconhecimento das zonas fronteiriças (é nelas que costumam aparecer as novas orientações e disciplinas) (BAKHTIN, 1997, p. 376).

É neste ressoar de vozes e reconhecimento de fronteiras que Bakhtin (2012), em sua filosofia do ato, vai desenvolver o conceito “evento do ser”, postulando que ele (o ser) está presente em uma consciência viva como um evento. Essa perspectiva favorece, assim, o olhar para o mundo dos atos humanos em sua individualidade, unicidade e diversidade, escapando da avassaladora totalidade generalizante engendrada pelo mundo da cognição teórica.

O ato ético responsável, que Bakhtin interpõe à forma de pensamento universalizante, é fundamentado no seguinte questionamento: Como pode ser possível o ser humano, enquanto ser pensante e responsável por atos de raciocínios, encontrar-se a si próprio em um mesmo num juízo de validez universal? Um ato ético responsável só pode ser concebido por meio de um pensamento participativo, ou seja, compromissado, interessado, engajado: um pensamento não indiferente (BAKHTIN, 2012). Por meio desta visão, rejeita, assim, fortemente todos aqueles princípios teóricos e filosóficos do pensamento que primam por um “teoricismo” abstrato e “fatal”, que, segundo o autor, conduz à segregação do ato e de seu produto, própria dos sistemas filosóficos que excluem a vivência cotidiana e histórica do homem, separando-a do processo cognitivo. Por isso, “qualquer que seja a tentativa de superar o dualismo entre consciência e vida, entre o pensamento e a realidade concreta singular é, do interior do conhecimento teórico, absolutamente sem esperança” (BAKHTIN, 2012, p. 49). Na introdução de “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, Ponzio comenta que o autor “rejeita a concepção bastante arraigada e aceita da verdade como composta de momentos gerais, universais, como algo reiterável e constante, separado e contraposto ao singular e ao subjetivo” (PONZIO, 2012, p. 17).

Afirma, nesse sentido, que a atividade individual só pode ser desvelada por meio das categorias de uma comunicação real (ato ético), de uma vivência participativa criada a partir da singularidade concreta do mundo. Desse modo, elenca três tipos de relações que qualquer tipo de fenômeno apresenta em suas análises:

- 1) Relações entre os objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, químicos, relações causais, relações matemáticas, lógicas, linguísticas, etc.
- 2) Relações entre o sujeito e o objeto.
- 3) Relações entre os sujeitos, que são relações individualizadas, personalizadas: relações dialógicas entre os enunciados, relações éticas, etc. (BAKHTIN, 1997, p. 378).

Este olhar, pautado em um sistema análogo de valorações, favorece o domínio que Bakhtin resume sob o nome de “ciência”, pois se, por um lado, nesse campo, é possível e desejável aplicar o critério intersubjetivo sobre o processo de investigação, alterando ou

colocando em dúvida a relação sujeito-objeto em que se apoia o método científico, por outro lado, os critérios sociolinguísticos são aplicáveis aos postulados científicos demonstrando, assim, a relatividade do próprio objeto científico e, sobretudo, o caráter sociológico historicamente condicionado aos objetos.

A característica que é comum ao pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética (...) é esta: todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo ver a ser e autodeterminação (BAKHTIN, 2012, p. 42).

O ato deve, então, encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções: no mundo da cultura e no mundo da vida. No entanto, para o dever não é suficiente apenas a veracidade, é preciso o ato de resposta do sujeito, que provém do seu interior, a ação do reconhecimento da veracidade do dever. Sendo assim,

Não existe um dever estético, científico e, ao lado deles, um dever ético: há apenas o que é estético, teórica e socialmente válido e ao qual se pode agregar um dever a respeito do qual todas estas validades são de caráter técnico, instrumentais. Tais posições adquirem sua validade no interior de uma unidade estética, científica, sociológica; enquanto adquirem o dever na unidade de minha vida singular e responsável (BAKHTIN, 2012, p. 47).

Não existe um dever científico, estético etc., nem um dever especificamente ético, entendido como conjunto de normas com um conteúdo determinado. Tudo aquilo que é válido fornece fundamento relativamente à sua validade a diversas disciplinas específicas.

Bakhtin, através do estudo do ato ético, busca mostrar que o discurso da ciência é afetado pela vida; logo, o discurso de que a ciência se encontra fora do sujeito é algo incabível, uma vez que a busca pela objetividade absoluta, de certa forma, é infundada.

É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, assola uma dada individualidade. (BAKHTIN, 2012, p. 92).

Bakhtin, ao passo que diz que a filosofia contemporânea atingiu um alto grau de qualidade, critica também a fragmentação que o mundo da abstração (que ele chama de mundo da cultura e que compreende, entre outros domínios, a filosofia, a ciência, a estética e

a ética) exerce entre o conteúdo de determinado ato (que é, no plano da abstração, recortado da existência, objetificado) e a sua realidade como experiência vivida em sua eventicidade irrepitível. Segundo ele, o filósofo que fala do absoluto não compreende a existência humana, bem como o filósofo que busca construir sistemas, cujo intuito é promover a explicação de tudo, também não consegue captar a existência em sua singularidade. Sobre isso, Faraco, no Posfácio desta mesma obra, diz que este é “o mesmo eco kierkegaardiano que vamos escutar, anos depois, na crítica que Heidegger faz, nos Seminários de Zollikon, não à ciência como tal, mas à sua pretensão ao absoluto, a ser o parâmetro de todas as verdades” (FARACO, 2012, p. 151).

Através dessa postura, Bakhtin também nos alerta sobre como o próprio desenvolvimento tecnológico pode restringir-se a um fim e não a um meio (em direção ao geral e não ao particular).

Dá-se, então, o que ocorre no mundo da tecnologia, que conhece sua própria lei imaneente a que se submete em seu impetuoso e irrestrito desenvolvimento, não obstante já há tempo tenha se furtado à tarefa de compreender a finalidade cultural desse desenvolvimento, e acabe contribuindo para piorar notavelmente as coisas em vez de melhorá-las, assim, com base nas suas leis internas, aperfeiçoam-se instrumentos que, como resultado, se transformam de meio de defesa racional em uma força terrificante, letal e destrutiva. É aterrorizante tudo que é tecnológico, quando abstraído da unidade singular do existir de cada um e deixado entregue à vontade da lei imaneente de seu desenvolvimento; ele pode repentinamente irromper nesta unidade singular da vida de cada um como força irresponsável, deletéria e devastante (BAKHTIN, 2012, p. 49-50).

Hoje, a tecnologia, apoiada em “grandes verdades científicas”, é exaltada à revelia do que significa concretamente enquanto meio de aprimoramento do indivíduo. Louva-se o computador, a internet como se estes, por si só, conduzissem à maior perfeição do espírito, como se fossem em si mesmos importantes. O computador e a internet, não resta dúvida, permitem auxiliar os negócios, os estudos, mas não decidem para onde as pessoas vão, o que vão negociar e como vão estudar; tais invenções simplificam as rotinas cotidianas e permitem, muitas vezes, poupar tempo com certas tarefas, mas em si mesmos não modificam o indivíduo.

De acordo com Faraco, ao comentar o pensamento de Bakhtin, uma tábua normativa, seja ela material ou formal, circula no vácuo, pois “o sujeito moral só se obriga ao ato quando ele responsabilmente decide” (FARACO, 2012, p. 154-155). Não basta que determinada proposição tenha validade teórica, assim como todos os valores acumulados pela humanidade

histórica sejam necessários para a vida humana, é preciso assumi-los, reconhecê-los, pois “sem a disposição moral da consciência individual, nada feito” (FARACO, 2012, p.155).

Pensando sobre tal questão tecnológica, assim como sobre a construção da ciência, é, pois, necessário “reconduzir a teoria em direção não a construções teóricas e à vida pensada por meio destas, mas ao existir como evento moral, em seu cumprir-se real – à razão prática” (BAKHTIN, 2012, p. 58). As normas contedísticas, por exemplo, encontram o seu fundamento específico na sua validação pela disciplina científica correspondente, como através da lógica, da estética, da biologia, da medicina, etc., sendo específicas e não generalizantes. “Uma das falhas da ciência material é a sua universalidade – a suposição de que o dever possa ser estendido, possa aplicar-se a qualquer um” (BAKHTIN, 2012, p. 75).

Concebemos o campo da ciência como se este mundo estivesse apartado do mundo da vida, no entanto, há um sujeito que ali produz, age e diz. E é justamente esse ato ético que marca toda a produção científica. Não há como estabelecer separações entre o mundo da ciência e o mundo da vida. Nesse sentido, as ações do sujeito se encontram imbricadas no fazer ciência não apenas nas Ciências Humanas, mas em todas as Ciências.

Ao retratarmos as Ciências Humanas, podemos refletir sobre os seus valores na sociedade contemporânea, com a intenção de dialogarmos com questões sociais, políticas e ideológicas que regem prioridades e interesses globais a partir dessa discussão sobre a cientificidade das ciências, posta até nas videoaulas sobre escrita/redação científica. Observando as aulas em vídeos que nos propusemos analisar, podemos perceber uma instrumentalização por parte de determinadas ciências que têm sido loteadas por verdades universais a partir de uma visão positivista de mundo. Encontrar as vozes que tencionam conceber o fazer científico como um ato reduzido a exemplos generalizantes poderia ser uma forma de pensarmos em como introduzir o ato ético na divulgação deste tipo de ciência. Uma vez que a reflexão axiológica cedeu espaço a uma racionalidade instrumental limitada aos propósitos econômicos, de forma a reduzir a maioria das pesquisas científicas (e consequentemente os próprios artigos científicos) a números e a dados estatísticos, legitimando um processo supremo de mercantilização, reflexões críticas (e éticas) sobre o fazer científico são, muitas vezes, esquecidas em detrimento de uma lógica englobante que prima por descartar individualidades em favor da legitimação de uma ordem social dominante.

Apoiando-nos no que Bakhtin diz acerca da “Metodologia nas Ciências Humanas”, na obra “Estética da Criação Verbal” (1997), bem como em suas reflexões postas em “Para uma Filosofia do Ato” (2012), é possível perceber como o ato valida o objeto, logo, é preciso que fiquemos atentos nos modos como as Ciências Humanas, Exatas e Naturais, através de seu objeto de estudo, concebem o fazer científico.

Para finalizar, vale aqui lembrar que, na perspectiva bakhtiniana, a “verdade” não se encontra no interior de uma única pessoa ou situação, mas está na interação dialógica entre pessoas e contextos que produzem sentidos coletivamente. E são justamente essas vozes que formam o cenário onde contracenam ambiguidades e contradições, certezas e incertezas. É, pois, na tensão entre as múltiplas vozes participantes do diálogo da vida que se torna possível dar conta da complexidade e da integralidade do real.

Ao observarmos nosso *corpus*, videoaulas youtubianas de escrita/redação científica, vemos como estas incorporam o discurso da ciência que tem privilégios em nossa sociedade. Através dos exemplos, assim como das falas trazidas pelos professores das videoaulas, notamos como esses enunciados estão povoados por vozes científicas que se perfazem por meio de uma visão que incorpora os ditames da ciência moderna e difunde postulados positivistas de se fazer ciência ou, no nosso caso, de promover não só modelos de escrita/redação científica, mas também, em razão de seu aspecto temático, de dirigir a própria constituição das videoaulas analisadas.

## **5.6 As vozes silenciadas da escrita/redação acadêmica**

Como já vimos, a teoria dialógica de Bakhtin e seu Círculo ao compor-se através da interação com o outro e da mediação do diálogo com outros discursos faz ecoar a multiplicidade de vozes dispersas e profusas na sociedade. Ao enunciar, os sujeitos fazem uso de distintos termos e expressões para construir o seu dizer, o qual poderia também ser dito de outra forma, através de outras palavras. Daí o motivo de incluirmos o conceito do silêncio, do não dito, em nosso trabalho, posto que quando uma formulação é materializada, outra é apagada ou silenciada. Pensando nisso, podemos nos perguntar: “Por que o adjetivo “científica” para referir-se à escrita/redação e não o termo acadêmica?”, “Quais os não ditos e os efeitos de sentido implícitos nessa escolha?”.

Conforme foi dito por Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 43) “todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação”, logo, todo signo se materializa ideologicamente na opacidade do dizer. Se



pensarmos sobre o fato de o termo “científico” ser explicitado enquanto a qualificação “acadêmica” é silenciada, podemos perceber que tal escolha significa bastante sobre o cenário acadêmico-científico atual, bem como sobre os modos de leitura já retratados no item anterior.

Acadêmico advém do substantivo academia, do grego *akadémeia*, que tinha por definição um local de reunião de intelectuais e artistas e de estudos clássicos. Mais tarde a palavra ampliou ainda mais sua abrangência, podendo ser aplicada como sinônimo de universidade, lugar onde docentes e discentes realizam atividades de ensino e de pesquisa. Desse modo, ao reportarmos a tal vocábulo, deparamo-nos com um cenário de ensino-aprendizagem pluridisciplinar, em nível superior, que apesar de propiciar o desenvolvimento de inúmeras pesquisas, nacionais e internacionais, tem em sua base instaurada uma questão instrutiva-pedagógica que, diferentemente dos objetivos da pesquisa e da extensão, encontra-se cerceada por um viés educacional.

Do latim *scientificus*, o adjetivo “científico” permite fazer referência àquilo que pertence ou se relaciona com a ciência, logo, não se baseia no senso comum. Diz respeito ao conjunto de métodos e técnicas que organizam a informação adquirida através da experiência ou da introspecção. A aplicação sistemática desses métodos e dessas técnicas proporciona a produção de conhecimento científico, ou seja, informação concreta e comprovável. Neste caso, o adjetivo científico diz respeito à precisão e à objetividade implícitas na metodologia da ciência, conferindo-lhe credibilidade. Quando alguém se refere ao ser cientista projeta-se a imagem daquele que fala com autoridade, que sabe sobre o que está falando, portanto, cabe ao outro ouvi-lo e obedecê-lo. É através desse tipo de estereótipo, estabilidades do dizer, que Rubem Alves, em seu livro “Filosofia da ciência, introdução ao jogo e suas regras” reproduz a imagem deste sujeito através deste exemplo:

De fato, não se pode negar a arrogância do cientista e a sua pretensão de saber mais que os homens comuns. No Massachusetts Institute of Technology, vulgarmente denominado MIT, considerado por muitos como a maior escola de engenharia do mundo, existe um enorme mural, no seu grande refeitório, que chama a atenção. É uma alegoria da ciência. No alto, a face austera da deusa Ciência. Logo abaixo, o seu sumo sacerdote, com suas vestes rituais, o cientista e o seu avental branco. À direita, uma ânfora rodeada por anjos e pela deusa da abundância. À esquerda, coberta pela sombra, uma outra ânfora, ao lado da qual se podem ver a cabeça de um lobo e uma feiticeira. No primeiro plano, a congregação dos cientistas e o seu moto: “(...) e sereis como deuses, conhecendo o bem e o mal” (ALVES, 1981, p. 137).

É através dessa visão mítica e endeusada do ser cientista que este é posto em diversas situações do cotidiano (política, comercial ou mesmo acadêmica) como elemento

representativo de poder e credibilidade, haja vista sua presença até no setor tabagista, de cosméticos, etc.

Daí que imagem de ciência e cientista pode e é usada para ajudar a vender cigarro. Veja, por exemplo, os novos tipos de cigarro, *produzidos cientificamente*. E os laboratórios, microscópios e cientistas de aventais imaculadamente brancos enchem os olhos e a cabeça dos telespectadores. E há cientistas que anunciam pasta de dente, remédios para caspa, varizes, e assim por diante (ALVES, 1981, p. 7, grifo do autor).

É assim que o termo “científico” é utilizado como argumento de autoridade nos dizeres sociais, posto que atualmente a autoridade da ciência é comumente requisitada, tanto nos meios industriais, comerciais, políticos, acadêmicos, etc. quanto nas atividades que surgem em decorrência das transformações sociais vividas, devido ao êxito atingido pela Física, Química e Biologia ao presumirem que exista uma fórmula ou um procedimento que conduz a um resultado seguro, compreendido como científico.

Posto isso, vemos como a concepção “científica” ganha prestígio e notoriedade em detrimento da utilização “acadêmica”, a qual apesar de abarcar aspectos da cientificidade produzida na academia, através de seus catedráticos-pesquisadores, tem, possivelmente, como sua principal insígnia a questão instrutiva, didática e pedagógica. Nesse sentido, é possível convocarmos a discussão sobre as vozes sociais, presentes neste todo arquitetônico, as quais interferem na tessitura do discurso, mais especificamente, na nominalização das videoaulas de escrita/redação científica.

Como sabemos, determinadas vozes são autorizadas em um específico contexto histórico-social, mas desautorizadas em outros. Por isso, ocultar o adjetivo “acadêmica” significa ocultar a voz que constrói e perspectiva o caráter aprendiz e “disciplinar” da escrita/redação de artigos. Implica notar que ainda que os dois cursos estejam sendo oferecidos por instituições de ensino e apresentados por professores de tais universidades, o termo utilizado para referir-se à escrita/redação é o adjetivo “científico”.

O silenciamento de “acadêmico” pode, assim, vincular-se aos traços tecnológicos e tecnocráticos que imperam nesta sociedade atual, na qual se tem a valorização do capital, do experimento, do produto gerado a partir de pesquisas financiadas pelo próprio governo ou por empresas particulares. Cientificidade dialoga com a geração de pesquisas e, por conseguinte, com a obtenção de lucros e investimentos. Somada a isso, vê-se também a área na qual os cursos estão vinculados, ou seja, a área das Ciências Naturais e Exatas, cujo ato de escrever é

consequência dos resultados de pesquisas científicas que devem ser expostos para conhecimento (e investimento) mundial.

Nessa cadeia de significações, é importante que notemos como o discurso é tecido no entrecruzamento de vozes veladas ou explícitas, através de um jogo dialógico que se constrói ideológica e socialmente.

### **5.7 O silenciamento das Ciências Humanas nas videoaulas de escrita/redação científica**

Embora não seja este o foco do nosso trabalho, não poderíamos deixar de mencionar sobre o silenciamento presente nas videoaulas youtubianas de escrita/redação científica no que tange à apresentação de tal conteúdo por profissionais (“professores-apresentadores”) pertencentes às Humanidades.

Diferente das características pertencentes ao campo das Ciências Naturais, o qual tem na matemática o instrumento que fornece à ciência moderna<sup>71</sup> a base lógica da investigação através das medições impostas pelo método científico, as Ciências Humanas, segundo Japiassu (1981):

- São ciências que estão aferradas em um conjunto de discursos que se recusa a definir-se por si mesmo. Padecem, desse modo, por se definirem como um campo de investigação aberto e regulado por relações interdisciplinares.

- Possuem uma grande pluralidade de discursos fazendo com que sua fundamentação esteja ancorada em uma cientificidade que toma como ponto de partida a história.

- Não fazem cortes epistemológicos decisivos e irreversíveis, uma vez que seus discursos são interdisciplinares e, por vezes, transversais.

Outro ponto de grande importância salientado por Japiassu (1981) é o caráter extremamente inovador das Ciências Humanas, uma vez que estas fazem da linguagem o objeto privilegiado de sua reflexão, colocando em pauta o conjunto de regras de organização dos diversos discursos e de suas relações. O pesquisador do campo das Ciências Humanas, segundo Bakhtin (1997), está, portanto, locomovendo-se no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das produções de sentidos entre o eu e o outro. Nesse sentido, o autor discute a oposição entre “certo” e “errado”, posto que este critério

---

<sup>71</sup> Atualmente, a ciência contemporânea vem promovendo o exercitar de um movimento que incita a busca da subjetividade e do irracional, reconhecendo seus direitos e lhe fornecendo um fundamento, o que dá espaço para uma possível reabilitação de práticas e modos de pensar que as ciências excluíram no passado. No entanto, apesar das possíveis mudanças pelas quais a ciência vem passando, ainda é forte o pensamento cartesiano e racional instaurado não apenas no meio científico, mas na própria forma de concebê-la por indivíduos comuns.

pertence ao registro da verdade universal, validada a partir de critérios que buscam a exatidão. A exatidão, por sua vez, pressupõe a coincidência de um objeto consigo mesmo, sendo necessária e possível em determinadas circunstâncias. Todavia, para que o ato de conhecer ocorra, é necessário que haja o abalo das certezas, problematizando, sempre que possível, as explicações que não comportam réplicas.

Sendo a dialogia parte constitutiva das relações humanas, estudar as formas de composição da escrita/redação científica através de videoaulas youtubianas é algo que tem despertado muito interesse nas áreas das Ciências Naturais e Exatas, como visto através do nosso *corpus*. Estando as formas de produção da escrita/redação científica correlacionadas com as formas de divulgação da ciência adotadas atualmente, as quais primam pela objetividade, concisão, internacionalização – através de modelos e regras a serem seguidas –, as formas de produção de artigos nas áreas da Ciências Humanas, apesar de suas nuances e especificidades, devido às particularidades das distintas disciplinas que as compõem, têm um caráter menos prescritivo e normativo quando comparadas com as Ciências da Natureza ou mesmo as Ciências Exatas. Tal é essa nossa observação que quando buscamos no *YouTube* videoaulas que versavam sobre tais assuntos, o resultado da busca foi praticamente zero.

O silenciamento desta área das humanidades frente a este assunto pode ser um tanto significativo, uma vez que os critérios de cientificidade diante dos aspectos circunscritos em determinadas áreas são um tanto destoantes. O cientificismo, visto como uma atitude intelectual pertencente a uma ciência mensurável, isenta de juízos de valor e regida por regras, normas e leis, apesar de se encontrar em um possível declínio frente à crise da ciência moderna, ainda é proclamado em aulas, tendo em vista as videoaulas selecionadas. Bakhtin, entretanto, denuncia, assim, o perigo de toda sistematização ou formalização exagerada de teorias que ao tornarem-se um sistema que estanca, perde sua vitalidade, seu dinamismo dialético.

Apesar de novos paradigmas serem delineados, as aulas ainda se materializam de maneira prescritiva, com fórmulas a serem seguidas, mas engendradas por um discurso que tenta não generalizá-las ou impô-las severamente. Frente a isso, temos uma voz emudecida, possivelmente, devido à própria problemática estabelecida no campo das Ciências Humanas com relação aos seus aspectos científicos, uma vez que este geralmente é definido como uma ciência “não exata” e de grande margem subjetiva.

Diante de tal caracterização, a ausência de videoaulas sobre esta temática, produzidas e dirigidas respectivamente por professores e alunos pertencentes à área das Humanidades, pode ser considerada um fato justificável especialmente em razão da não objetividade deste tipo de ciência. Logo, a ausência da extrema dogmaticidade nas Ciências Humanas, quando comparadas com as Ciências Naturais e Exatas, pode nos fazer refletir sobre as distintas concepções de escrita/redação científica a partir dos diferentes campos do saber. Nas Humanidades, há também instruções sobre como produzir diversos gêneros acadêmicos/científicos, no entanto, podemos observar uma menor rigidez, incidindo em uma maior flexibilidade de escrita, quando se tem como referência as Ciências da Natureza ou as Ciências Exatas.

Sua maleabilidade, apesar de tratar da escrita/redação científica, a qual compõe gêneros tidos como científicos, conhecidos por sua rigidez e prescritividade<sup>72</sup>, pode ser uma das possíveis respostas para a ausência de aulas que visem a esse tipo de reprodução nos moldes como é propagado em outras áreas, seja por meio de enunciados impressos ou digitais.

Dialogando sobre este discurso, vemos nas palavras de Teixeira (s.d., p. 6-7) a seguinte asserção:

Nas Ciências Naturais, o artigo científico é quase que exclusivamente utilizado para apresentação e análise de resultados de pesquisas experimentais, e o *review*, em função do alto nível de aprofundamento do tema e complexidade na sua abordagem, normalmente é assinado por cientistas conhecidos tradicionalmente na área ou linha de pesquisa em questão. Já nas Ciências Humanas e Sociais, o artigo científico é utilizado para os mais diversos fins...

Suas finalidades distintas fazem com que dificilmente haja manuais de escrita/redação científica que abordem a elaboração de artigos científicos especificamente na área das Humanidades; logo, a presença de videoaulas que se destina à divulgação deste tipo de conteúdo também é praticamente nula. É em virtude deste seu caráter menos coercitivo que, talvez, a principal razão da ausência de tais aulas em ambiente web pode ser justificada pela desvalorização das Ciências Humanas no cenário nacional atual. Marcadas por um maior distanciamento, no que tange a questões econômicas, tais ciências permanecem distantes de um modelo político vigente que dita quais valores devem ser estimados e postos em destaque.

---

<sup>72</sup> O artigo científico caracteriza-se como um gênero do discurso em que o locutor (especialista no assunto tratado) escreve para outros especialistas; afinal, para que qualquer troca linguística se torne possível, é “indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, p. 69). O artigo científico, de modo especial, refere-se a um gênero secundário, posto que é elaborado em circunstâncias de uma comunicação mais complexa e relativamente evoluída, haja vista o contexto da comunicação científica.

As Ciências Humanas permanecem emudecidas, silenciadas, e esse movimento de silenciamento vai além da escrita/redação científica. Desse modo, não se trata apenas de uma questão de estilo, mas de poderes políticos, de valores.

Fatos como esses podem mostrar como a realidade linguística se apresenta para Bakhtin como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – “relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações” (FARACO, 2009, p. 84). Se há um discurso que menciona o ato de se escrever/redigir cientificamente no englobar das três grandes áreas das Ciências Naturais (Química, Física e Biologia), há, por conseguinte, vozes outras que são silenciadas neste dizer. Partindo de determinadas concepções históricas, sociais e ideológicas, segundo as vozes reguladoras do poder, tem-se, ainda hoje, inquietações sociais sobre a própria cientificidade deste tipo de área, a ponto de emergir indagações sobre as Ciências Humanas serem ou não “científicas”.

Desse modo, podemos pensar que além da esfera científica, na qual o artigo científico está inserido, tem-se também as especificidades de tal esfera, afinal, o termo científico pode ser discutido sob diferentes primas, em diferentes áreas do conhecimento, somado ao crivo dos valores sociais. E é justamente este caráter específico, pertencente às distintas áreas das ciências, que dá voz a determinadas áreas, mas que faz silenciar outras.

## PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA

---

*“Já não quero dicionários consultados em vão. Quero só a palavra que nunca estará neles nem se pode inventar. Que resumiria o mundo e o substituiria. Mais sol do que o sol, dentro da qual vivêssemos todos em comunhão, mudos, saboreando-a”.*

(ANDRADE, 2014, p. 47)

Através das categorias de análise já relatadas no primeiro capítulo desta pesquisa, buscamos analisar as videoaulas de escrita/redação científica sob o prisma dialógico do discurso. Para essa finalidade, descrevemos pormenorizadamente o modo como nosso *corpus* foi selecionado, para, em seguida, refletirmos sobre a constituição desta “metodologia bakhtiniana”, segundo a metodologia do cotejamento, tal como exposto por Geraldi (2012).

### 6.1 Delimitação do *corpus*

Para especificar o modo de delimitação do nosso *corpus*, traçamos, neste momento, como se deu o seu percurso de formação até, finalmente, selecionarmos as videoaulas de escrita/redação científica. Em razão de esta pesquisa ter se iniciado com o propósito de observar a produção de sentidos da escrita/redação acadêmica/científica em videoaulas na internet, inseridas no *site* do *YouTube*, estas foram inicialmente selecionadas da seguinte maneira:

a) Como o campo sobre a escrita/redação acadêmica/científica é muito vasto, tendo em vista os distintos gêneros discursivos que ela comporta, como, por exemplo, monografias, dissertações, teses, resenhas, fichamentos, resumos, artigos científicos, dentre outros, foi necessário fazer uma seleção de qual gênero priorizaríamos ao reportarmos a ela. Ao digitarmos no *YouTube* “Escrita acadêmica”, “Redação acadêmica”, “Escrita Científica” ou “Redação científica”, muitos eram os direcionamentos possíveis para a pesquisa. Elencamos, a seguir, uma breve lista de vídeos que fazem alusão às expressões “Escrita acadêmica” e

“Redação acadêmica”, quando digitadas no recurso de busca na página do *YouTube*<sup>73</sup>. Em razão da extensão de vídeos apresentados, remetemo-nos às três primeiras páginas apresentadas pelo *site*, uma vez que são as mais acessadas pelos usuários, justamente por localizarem-se no início da busca. Ressaltamos que a busca efetuada pelo próprio *site* nos endereça a vídeos de diferentes concepções<sup>74</sup> (e intenções), os quais observaremos a seguir. Vejamo-nos:

1) Vídeo televisivo<sup>75</sup> sobre o programa “Plural”, da TV Aperipê, Sergipe, cujo conteúdo, dividido em dois blocos, reporta a questões da escrita acadêmica, ressaltando a importância e os desafios da escrita acadêmica. No quadro “Utilidade Pública”, explica como o trabalho acadêmico se torna livro e no quadro “O que é isso” explica o que é uma monografia. Além disso, completa a apresentação do programa apresentando dicas para não “pirar” com os trabalhos acadêmicos.

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=TawfAaLN8\\_E](https://www.youtube.com/watch?v=TawfAaLN8_E))

2) Vídeo animado de divulgação<sup>76</sup> da empresa de revisão de textos Keimelion, a qual promove a criação de um manual de redação acadêmica em formato de app<sup>77</sup>.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=3-aZCa5UIFg>)

3) Vídeo informal informacional<sup>78</sup> (com texto sobreposto) sobre o ato genérico de se escrever.

---

<sup>73</sup> Para fins didáticos e científicos, cabe aqui ressaltar que a pesquisa na qual resultou a triagem de tais vídeos foi realizada em junho de 2014.

<sup>74</sup> Importante destacar que tais vídeos não se esgotam nesta seleção, podendo ser encontrados vídeos afins ou totalmente dissonantes a este assunto. Nesse sentido, também convém tornar claro que a nomenclatura atribuída aos vídeos participantes dessa seleção não tem a intenção de estabelecer formas taxativas com relação às suas estruturas, visto a própria estabilidade relativa dos gêneros. No entanto, optamos pela tentativa de definir tais enunciados “áudio-verbo-visuais” somente com a intenção de demonstrar as possíveis aproximações e distanciamentos entre gêneros, tendo como ponto de referência a forma composicional de uma videoaula.

<sup>75</sup> Caracterizamos como vídeo televisivo os vídeos de matérias jornalísticas produzidas para a televisão, mas divulgados na internet por meio de *sites* de arquivamento de vídeos, como é o caso do *YouTube*.

<sup>76</sup> Concebemos por vídeo animado de divulgação toda produção em forma de vídeo, exposta através de sequências de desenhos ou imagens, com ou sem áudio, a qual visa divulgar determinado curso, empresa ou instituição.

<sup>77</sup> Do inglês *application*, traduzido como aplicativo em português, é um tipo de programa para smartphones (telefones inteligentes) que pode ter diferentes funções dependendo do aplicativo a ser instalado. Pode ter usos variados, como jogos, dicionários, livros de receitas, condições climáticas, etc. até servir como fonte de pesquisas, como é o caso deste aplicativo que traz as regras de como escrever cientificamente.

<sup>78</sup> Por vídeo informal informacional, compreendemos os vídeos produzidos informalmente (através da “cultura participativa”) cujo objetivo é a exposição de conteúdos na internet sem necessariamente estarem atrelados a empresas, pessoas, instituições ou cursos específicos. Apenas para ressaltar, esclarecemos que a diferenciação



(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=EhWR8RXYIrc>)

- 4) Videoaula em formato *Power Point*<sup>79</sup> produzida informalmente por um aluno de um curso de medicina, associada à empresa Gastroclínica Cascavel Ltda., sobre como fazer a revisão de um artigo científico.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=CIylcvF5mMQ>)

- 5) Vídeo de aula filmada<sup>80</sup> de um professor explicando sobre redação dissertativa-argumentativa.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=qNYhYrSo5bo>)

- 6) Vídeo informal divulgacional<sup>81</sup> denominado “Prof. Cláudio Cezar Henriques e a Redação Acadêmica”, o qual tem por como objetivo divulgar o livro "Redação de trabalhos acadêmicos: teoria e prática", mostrando o auxílio que a obra dá em simplificar as técnicas de trabalho no âmbito acadêmico.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ePvK8GbNFyI>)

- 7) Vídeo de aula filmada denominada “Oficina de escrita acadêmica – Sessão 1”, ministrada pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Máximo Pimenta, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade da Universidade Federal de Itajubá, MG.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=33mm6xVfJWw>)

- 8) Vídeo animado de divulgação (de origem portuguesa) intitulado por “Curso de Ensino a Distância - Escrita Acadêmica em Português”, pela Universidade de Coimbra, departamento de Ensino a Distância, ressaltando a importância de se comunicar por escrito o conhecimento adquirido das pesquisas científicas ao mundo científico.

---

entre vídeo e videoaula é salutar, uma vez que este último gênero, assim como foi retratado no capítulo 3 deste trabalho, detém acabamentos específicos para ser retratado por tal.

<sup>79</sup> Videoaula em formato de *Power Point* é uma forma que denominamos os vídeos geralmente produzidos através de uma apresentação em *Power Point*, ou seja, em formato de *slides* e com apenas a voz de seu apresentador, ligada ou não à divulgação de determinado curso ou empresa.

<sup>80</sup> Vídeo de aula filmada, como já foi exposto no capítulo 3 desta pesquisa, não foi considerado como uma videoaula devido às suas finalidades enunciativas serem diferentes de uma videoaula. Logo, concebemos este gênero apenas como uma gravação da aula ministrada presencialmente.

<sup>81</sup> Entendemos por vídeo informal divulgacional, vídeos produzidos informalmente (através da “cultura participativa”) cujo objetivo é a exposição de conteúdos na internet explicitamente para fins de divulgação, seja de um curso, de uma obra ou de uma empresa.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=rFN3pM9hjiE>)

- 9) Videoaula em formato *Word*<sup>82</sup> produzida por um indivíduo anônimo (uma vez que este não se identifica durante a apresentação), denominada “Escrita acadêmica: diferenças básicas entre *Word* e *LaTeX*”, a qual ressalta a supremacia deste último programa (utilizado no mundo acadêmico internacional) na produção científica/acadêmica.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=RiVpaSadqvo>)

- 10) Vídeo reportagem<sup>83</sup> denominado “Dicas para escrever uma resenha”, publicado pela Vejapontocom com o intuito de divulgar como se produz uma resenha.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=7-cV9ImQsKQ>)

- 11) Videoaula em formato filmagem informal<sup>84</sup> intitulada “Resenha o que é e como se faz”, a qual mostra quais competências são necessárias para a produção de uma resenha.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=hlOXncqusH0>)

- 12) Vídeo animado de divulgação denominado “Scriptorium - Centro de Escrita Acadêmica em Português”, o qual tem por objetivo divulgar tal centro de escrita a aluno e professores do ensino superior em geral, através de atividades desenvolvidas pela Escola Superior de Educação de Lisboa.

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=se\\_6aO8Bt6o](https://www.youtube.com/watch?v=se_6aO8Bt6o))

Como já explicitamos, os vídeos acima selecionados se constituem por uma compilação da busca pelas expressões “Escrita acadêmica” e “Redação acadêmica”. Contudo, podemos observar que nenhum deles remete propriamente a uma videoaula ligada explicitamente a entidades institucionais (como veremos a seguir – ver figura 1 deste trabalho) de escrita/redação acadêmica, por isso mesmo a maioria dos vídeos são denominados por “vídeos” ou “videoaulas informais”, ou seja, aqueles produzidos pelos

---

<sup>82</sup> Videoaula em formato *Word* é uma forma que denominamos os vídeos geralmente produzidos através de uma apresentação a qual faz uso do programa editor de texto *Word*.

<sup>83</sup> Como vídeo reportagem, denominamos os vídeos atrelados a órgãos midiáticos produzidos exclusivamente para internet com a finalidade de expor determinada matéria.

<sup>84</sup> Configuramos como videoaula em formato filmagem informal vídeos que apresentam o acabamento de aula, já descritos no capítulo 3 deste trabalho, mas que se caracterizam pela informalidade do espaço no qual são produzidos, bem como pela informalidade apresentada pelo seu próprio locutor.

ditames da “cultura participativa”. No tocante à significação da expressão “Escrita acadêmica” e “Redação acadêmica”, podemos também notar que os termos “escrita” e “redação” são tratados como sinônimos. Todavia, a concepção “acadêmica” traz, através dos vídeos apresentados, variadas situações. Escrever ou redigir academicamente trouxe como referência o ato de se produzir uma monografia, uma resenha, um artigo científico, bem como ensinamentos e dicas para se fazer um trabalho acadêmico ou um texto dissertativo-argumentativo. Além de tais significações, podemos perceber que os vídeos (e videoaulas) apresentados se unem pela mesma temática (escrever/redigir academicamente), mas destinam-se a distintas finalidades.

Vemos que quando é mencionada a questão “acadêmica”, a maioria dos vídeos reporta a trabalhos acadêmicos (ensinados na universidade), com restritas exceções. A maioria deles destina-se a alunos ainda em fase de graduação (ou pós-graduação), os quais podem se apoderar de tais ensinamentos para produzir seus trabalhos acadêmicos ou podem adquirir os serviços (empresas/livros) apresentados para uma melhor compreensão do assunto.

Para termos uma melhor visualização dos vídeos selecionados, elaboramos um quadro demonstrando suas especificidades.

**Quadro 2 - Sugestão de classificação dos vídeos (e videoaulas) selecionados sobre escrita/redação acadêmica**

<b>Vídeos (e videoaulas) selecionados sobre escrita/redação acadêmica</b>
Vídeo televisivo
Vídeo animado de divulgação
Vídeo informal informacional
Videoaula em formato <i>Power Point</i> *
Vídeo de aula filmada
Vídeo informal divulgacional
Videoaula em formato <i>Word</i> *
Vídeo reportagem
Videoaula em formato filmagem informal*

Fonte: Autor (2015).

A partir destas variadas nomenclaturas, tivemos como meta apenas sugerir nomes para os vídeos (e videoaulas) encontrados sem, no entanto, ter o objetivo de rotulá-los, haja vista

não só a dificuldade deste encargo, em razão da multiplicidade de gêneros propiciada pelo ciberespaço, mas também por não ser este o foco de nossa pesquisa. No entanto, alguns itens encontram-se assinalados no quadro acima como forma de remetê-los à categoria de videoaulas (e não de vídeos), ainda que se enquadrem na categoria de videoaulas não ligadas explicitamente a entidades institucionais, como foi mencionado no capítulo terceiro deste trabalho.

b) Tomando como base a mesma forma de seleção dos vídeos apresentados anteriormente, mas pautando-nos na expressão “Escrita científica” ou “Redação científica”, inserida no campo de busca do *YouTube*, os vídeos encontrados e selecionados foram:

- 1) Videoaula em formato *Power Point* (sem imagem de apresentador) denominada “Escrita Científica”, do professor Humberto Elias Lopes, constituída por uma aula sobre oito princípios de redação que podem ajudar qualquer pessoa a escrever um texto científico mais interessante para seus leitores.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=DHLOHVDC7WQ>)

- 2) Videoaulas em formato estúdio<sup>85</sup> denominadas “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”, do professor e pesquisador Dr. Valtencir Zucolotto, as quais buscam disseminar conhecimentos na área de Escrita Científica, através de módulos desenvolvidos para qualificar cientistas, pesquisadores e alunos de pós-graduação para o processamento e produção de Artigos Científicos de Alto Impacto. Vejamos os títulos das videoaulas:

### **CURSO DE ESCRITA CIENTÍFICA - APRESENTAÇÃO - PROF. VALTENCIR ZUCOLOTTO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=O7i72JBT3Ug&index=1&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0>)

### **MÓDULO 01 - "O GÊNERO LITERÁRIO" – CURSO DE ESCRITA CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0>)

---

<sup>85</sup> Denominamos videoaulas em formato estúdio aquelas videoaulas produzidas em ambientes específicos e equipados para a realização de determinadas aulas, através da gravação apropriada de som e imagem.

## **MÓDULO 02 - "TÍTULOS, AUTORES E ABSTRACT" - CURSO DE ESCRITA CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0>)

## **MÓDULO 03 - "INTRODUÇÃO" - CURSO DE ESCRITA CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0&index=3>)

## **MÓDULO 04 - "RESULTADOS, DISCUSSÃO E CONCLUSÕES" - CURSO DE ESCRITA CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-awveTSmmIM&index=5&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0>)

## **MÓDULO 05 - "PRECISÃO E COMPLEXIDADE" - CURSO DE ESCRITA CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=IwSdEuV63kg&index=6&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0>)

## **MÓDULO 06 - "AÇÃO NO VERBO, FLUÊNCIA DE TEXTO" - CURSO DE ESCRITA CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=FnQt4be0Wck&index=7&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0>)

## **MÓDULO 07 - "PLAIN ENGLISH, ESCREVER EM INGLÊS" - CURSO DE ESCRITA CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=f1dC0lKpn90&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0&index=8>)

## **MÓDULO 08 - "PARÁGRAFOS, COVER LETTERS, PROCESSO EDITORIAL" - CURSO DE ESCRITA CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4ZLg8GABq3Q&index=9&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0>)

3) Videoaula em formato *Power Point* denominada “Ensino-Metodologia Científica: Escrita Científica”, pertencente ao curso de Sistema de Informação, de Educação a Distância, da SeaD-UFSCar (Secretaria Geral de Educação a Distância da Universidade Federal de São

Carlos), ministrada pela professora Helena Caseli. Nela, há informações metodológicas destinadas a quem está desenvolvendo um trabalho de pesquisa.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ruOqDbIAJyQ>)

4) Vídeo de uma palestra intitulada “Curso de Escrita Científica”, apresentada na 2ª Semana da Escrita Científica do Instituto de Física de São Carlos - IFSC/USP. Palestra em forma de curso para as “desmistificações” sobre a escrita científica.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=QkJFxA9CR3M>)

5) Videoaulas em formato *Power Point* denominadas “Escrita Científica - Resumo UEM” e “Escrita Científica – Introdução”, postadas por pós-graduandos para a disciplina de Prática Docente, do Programa de Pós-Graduação em Odontologia Integrada, da Universidade Estadual de Maringá, as quais têm como objetivo informar sobre a elaboração de um resumo na área da saúde, bem como explicar sobre a *template* Introdução, criada pelo grupo *Research on Research*, da *Duke University*, que atua como uma Ferramenta de auxílio para escrita de artigos científicos.

(Links: <https://www.youtube.com/watch?v=CNjmtogG4E> e <https://www.youtube.com/watch?v=sSKxSMJAT6A>)

6) Vídeo televisivo do quadro Janela Educativa, produzido pela TV Feevale, da Universidade Feevale, no Rio Grande do Sul, ao abordar como tópico de discussão de um de seus programas o tema denominado “Escrita Científica e Pesquisa Acadêmica”.

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=45MIK2R\\_oxY](https://www.youtube.com/watch?v=45MIK2R_oxY))

7) Videoaulas em formato estúdio denominadas “Método Lógico para Redação Científica” – 42 aulas – do professor Dr. Gilson Luiz Volpato, as quais são divididas segundo os diferentes assuntos abaixo elencados:

### **AULA 1 – INTRODUÇÃO**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=mg\\_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E](https://www.youtube.com/watch?v=mg_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E))

### **AULA 2 - BASES DO MÉTODO LÓGICO PARA REDAÇÃO CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=HGgDI3Bgj2A&list=PL838A236D33BA042E&index=2>)

### **AULA 3 - IMPORTÂNCIA DAS BASES FILOSÓFICAS**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=xEjaBIHFnt0&index=3&list=PL838A236D33BA042E>)

### **AULA 4 - BASE EMPÍRICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=HnKw4rS6Bc&list=PL838A236D33BA042E&index=4>)

### **AULA 5 - CONTROVERSAS SOBRE DADOS**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=6QEOzsJiSo&list=PL838A236D33BA042E&index=5>)

### **AULA 6 - CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=IemDp4HcEW4&list=PL838A236D33BA042E&index=6>)

### **AULA 7 - POR QUE PUBLICAR**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=CpUG5XRPmE&index=7&list=PL838A236D33BA042E>)

### **AULA 8 - O QUE PUBLICAR**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=xqWS3Q8DscA&index=8&list=PL838A236D33BA042E>)

### **AULA 9 - O QUE É UMA REVISTA INTERNACIONAL**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=E56NkJvY6Q&list=PL838A236D33BA042E&index=9>)

### **AULA 10 - CLASSIFICAÇÃO DE REVISTAS CIENTÍFICAS**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=Q7M5f5vukic&list=PL838A236D33BA042E&index=10>)

### **AULA 11 - REQUISITOS PARA PUBLICAÇÃO INTERNACIONAL**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=X5KtXeeLgrw&index=11&list=PL838A236D33BA042E>)

### **AULA 12 - IDIOMA DA PUBLICAÇÃO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=uDNhAg7nAYQ>)

### **AULA 13 - CAUSAS DAS NEGAÇÕES DE ARTIGOS BRASILEIROS**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-bJuUWUbzYE&list=PL838A236D33BA042E&index=12>)

### **AULA 14 - O LADO EDUCACIONAL**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=9D9qI\\_N33P0&list=PL838A236D33BA042E&index=13](https://www.youtube.com/watch?v=9D9qI_N33P0&list=PL838A236D33BA042E&index=13))

### **AULA 15 - COMO AS REVISTAS PODEM AJUDAR**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=CvMdopzYTo&list=PL838A236D33BA042E&index=14>)

## **AULA 16 - COMO OS AUTORES PODEM AJUDAR**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-yLt-i66Cmw&index=15&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 17 - PASSO PARA A PUBLICAÇÃO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=dykHfW3mRR4&list=PL838A236D33BA042E&index=16>)

## **AULA 18 - A ESPECIFICIDADE DA PESQUISA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=GNjD9qxE8OU&index=17&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 19 - TIPOS DE VARIÁVEIS**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=MaMe4WHt6sU&index=18&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 20 - TRÊS TIPOS LÓGICOS DE PESQUISA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=XoTQo7fUf0s&list=PL838A236D33BA042E&index=19>)

## **AULA 21 - TIPOS DE PESQUISA X REDAÇÃO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=CLZT3wjNN7c&index=20&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 22 - A ARTE NA REDAÇÃO CIENTÍFICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=sztd3m2bgw0&list=PL838A236D33BA042E&index=21>)

## **AULA 23 - O TEXTO CIENTÍFICO COMO ARGUMENTO LÓGICO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=-FJLu0CLbyw&list=PL838A236D33BA042E&index=22>)

## **AULA 24 - POR ONDE COMEÇAR**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=piP6xslHQmE&list=PL838A236D33BA042E&index=23>)

## **AULA 25 - AUTORIA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=RubGhUUBRa0&index=24&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 26 - IMPORTÂNCIA DA APRESENTAÇÃO ORAL**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1XkwncWRPWM&list=PL838A236D33BA042E&index=25>)

## **AULA 27 - RESUMO CONVENCIONAL**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1KpFUDI9P3w&index=26&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 28 - RESUMO CRIATIVO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=VxjxcAdoTaM&index=27&list=PL838A236D33BA042E>)



## **AULA 29 - CONCLUSÕES - O QUE SÃO**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=eYi\\_zPzyVKs&list=PL838A236D33BA042E&index=28](https://www.youtube.com/watch?v=eYi_zPzyVKs&list=PL838A236D33BA042E&index=28))

## **AULA 30 - CONCLUSÃO - COMO REDIGIR**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=TA8RtZod\\_7E&list=PL838A236D33BA042E&index=29](https://www.youtube.com/watch?v=TA8RtZod_7E&list=PL838A236D33BA042E&index=29))

## **AULA 31 - CONCLUSÃO - ONDE APARECEM**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=406KnXNXKxM&list=PL838A236D33BA042E&index=30>)

## **AULA 32 - RESULTADOS - QUAIS INCLUIR**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZRANalaUQUw&list=PL838A236D33BA042E&index=31>)

## **AULA 33 - RESULTADOS - DECISÕES E ÊNFASES**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=yRhdJkc4bnQ&index=32&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 34 - RESULTADOS - FIGURAS**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=xdbE2Irop0Y&index=33&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 35 - MATERIAL E MÉTODOS - ESTRUTURA BÁSICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1S0tZIztBJ0&index=34&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 36 - DISCUSSÃO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=RKD6G8a1krI&list=PL838A236D33BA042E&index=35>)

## **AULA 37 - INTRODUÇÃO - PARA QUE SERVE**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=rjrwbFNGzHA&index=36&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 38 - INTRODUÇÃO - EQUÍVOCO COMUM**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=WUcAPnPGiUo&index=37&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 39 - INTRODUÇÃO - ESTRUTURAS**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=DTe92QAk7a4&index=38&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 40 - CITAÇÕES**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=7Et-r47o8Us&index=39&list=PL838A236D33BA042E>)

## **AULA 41 - TÍTULO**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=EoLd72g\\_tZo&list=PL838A236D33BA042E&index=40](https://www.youtube.com/watch?v=EoLd72g_tZo&list=PL838A236D33BA042E&index=40))

## **AULA 42 - ESTILO CIENTÍFICO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=xNfXpIDcPEw&list=PL838A236D33BA042E&index=41>)

8) Videoaulas dialogadas<sup>86</sup> denominadas “Curso de Redação Científica - Gilson Volpato”, nas quais o professor e cientista citado apresenta um curso de redação científica on-line a pedido da Pós-Graduação da UNESP, baseando-se em respostas das perguntas proferidas pela pró-reitora de graduação da UNESP, Marilza Vieira Cunha Rudge, perguntas essas sempre apresentadas no início de cada videoaula. Vejamo-las.

### **CURSO GILSON VOLPATO 1 – APRESENTAÇÃO - MARILZA RUDGE**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=MhhMgnPnzOE&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=1>)

### **CURSO GILSON VOLPATO 2 – INTRODUÇÃO - DR. GILSON LUIZ VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=WL697oXpFCQ&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=2>)

### **CURSO GILSON VOLPATO 3 – IMPORTÂNCIA DAS BASES FILOSÓFICAS**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=1\\_cP2jbiJ20&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=1_cP2jbiJ20&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=3))

### **CURSO GILSON VOLPATO 4 – BASE EMPÍRICA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=h4XkQmKLKZs&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=4>)

### **CURSO GILSON VOLPATO 5 – CONTROVÉRSIAS SOBRE DADOS**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=bUceMjgYMD8&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=5>)

### **CURSO GILSON VOLPATO 6 – CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KIEowoAiP1g&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=6>)

### **CURSO GILSON VOLPATO 7 – POR QUE PUBLICAR**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=3LpOy9WwOOQ&index=7&list=PLF746F9BB7668A5A2>)

### **CURSO GILSON VOLPATO 8 – O QUE PUBLICAR**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=XGUBiwHio5o&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=8>)

### **CURSO GILSON VOLPATO 9 – IDIOMA DA PUBLICAÇÃO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=1oY8nrzsfWQ&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=9>)

---

<sup>86</sup> Consideramos por videoaulas dialogadas a estruturação de videoaulas produzidas em forma de diálogo entre dois interlocutores, dispostos em ambientes diferentes, mas que por meio de perguntas e respostas estabelecem a construção composicional de tais aulas.

## **CURSO GILSON VOLPATO 10 – CAUSAS DE NEGAÇÃO DOS ARTIGOS**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=9Y5E5WxJU9c&index=10&list=PLF746F9BB7668A5A2>)

## **CURSO GILSON VOLPATO 11 – LADO EDUCACIONAL**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=4imbOnxvF-o&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=11>)

## **CURSO GILSON VOLPATO 12 – COMO AS REVISTAS PODEM AJUDAR**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=dRj8p9958rw&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=12>)

## **CURSO GILSON VOLPATO 13 – COMO OS AUTORES PODEM AJUDAR**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=ha7\\_VT-zcMU&index=13&list=PLF746F9BB7668A5A2](https://www.youtube.com/watch?v=ha7_VT-zcMU&index=13&list=PLF746F9BB7668A5A2))

## **CURSO GILSON VOLPATO 14 – PASSOS PARA PUBLICAÇÃO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=eWb2o1fw42A&index=14&list=PLF746F9BB7668A5A2>)

## **CURSO GILSON VOLPATO 15 – NEGAR HIPÓTESE O QUE FAZER**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=1tq\\_fzazAk8&index=16&list=PLF746F9BB7668A5A2](https://www.youtube.com/watch?v=1tq_fzazAk8&index=16&list=PLF746F9BB7668A5A2))

## **CURSO GILSON VOLPATO 16 – TIPOS DE PESQUISA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=z5h5wejZRzk&index=17&list=PLF746F9BB7668A5A2>)

## **CURSO GILSON VOLPATO 17 – A ARTE DA REDAÇÃO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=c8VB2dGdXsM&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=18>)

## **CURSO GILSON VOLPATO 18 – TEXTO COM ARGUMENTO LÓGICO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=6ibr61HlepI&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=15>)

## **CURSO GILSON VOLPATO 19 – POR ONDE COMCAR A REDAÇÃO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=h4ei8qEkteU&index=19&list=PLF746F9BB7668A5A2>)

## **CURSO GILSON VOLPATO 20 – TIPOS DE PESQUISA X REDAÇÃO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=DAgMuQIpu1k&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=20>)

## **CURSO GILSON VOLPATO 21 – AUTORIA**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ZlzmNJGLVRQ&index=21&list=PLF746F9BB7668A5A2>)

- 9) Vídeos em formato de série independente<sup>87</sup> denominados “Série: Minutos da Redação Científica”, apresentados pelo professor Gilson Volpato, onde, através de diferentes temáticas, há a apresentação de informações sobre a redação científica e situações atreladas a ela. Apesar dos vídeos estarem numerados, não há uma sequência progressiva deles no próprio *YouTube*, sendo necessário procurá-los. No entanto, como os vídeos abordam assuntos variados, não há pré-requisitos entre eles, podendo ser vistos aleatoriamente<sup>88</sup>.

### **PV001 - ÍNDICE DE INTERNACIONALIZAÇÃO - GL VOLPATO**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=VvxK\\_kot7fY](https://www.youtube.com/watch?v=VvxK_kot7fY))

### **PV002 - EFICIÊNCIA CIENTÍFICA - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=l5AvG3Mn9d0>)

### **PV003 - EMPREENDEDORISMO & CIÊNCIA - GL VOLPATO**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=-Z\\_t3VcDhlw](https://www.youtube.com/watch?v=-Z_t3VcDhlw))

### **PV004 - DEVEMOS CRIAR REVISTAS CIENTÍFICAS - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=EAT5BqIEOlw>)

### **PV005 - AVALIAÇÃO # 3 RUINS = 1 BOM - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=PCOKQy--gps>)

### **PV006 - ESCREVEMOS PARA O ESPECIALISTA - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=85RRXNOrjf8>)

---

<sup>87</sup> Vídeos em formato de série independente faz alusão a um grupo de vídeos gravados com uma determinada finalidade que, ainda que não contenha pré-requisitos estabelecidos, por isso o chamado série independente, possui vídeos que se relacionam mutuamente, sendo gravados em espaços distintos.

<sup>88</sup> Destaca-se aqui que tais vídeos, como já foi mencionado, não possuem uma sequência cronológica ao serem procurados no *YouTube*. Embora sejam numerados, durante a visualização, é necessário que o usuário procure-os segundo os números estipulados em seus títulos. É notório observar que por serem descritos como componentes de uma série, denominada “Minutos da redação científica”, estes podem ser vistos aleatoriamente, segundo apenas suas temáticas, e não necessariamente por uma sequência programática. Interessante também é o diálogo entrevisto de tais vídeos com a coleção de livros “Minutos da Sabedoria”, de Carlos Torres Pastorino; coleção esta tida como *best-seller* na área de autoajuda, a qual apresenta reflexões e pensamentos puros de aspectos motivadores para as ditas “horas difíceis”. Ao fazer referência ao próprio título de tais livros, da mesma maneira que estes representam um alento para vida, assistir a esta série de redação científica pode proporcionar, através de um linguajar simples, proferido em cenários não estereotipados, uma forma clara, fácil e atrativa de se aprender sobre redação científica, assunto este, ao contrário, tido como algo difícil e tortuoso.

**PV007 - AUTOCITAÇÕES - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=du2EmIsbb-o>)

**PV008 - REDAÇÃO CIENTÍFICA O PROBLEMA É O INGLÊS - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=KdBc8iS15YU>)

**PV009 - REVISTAS CIENTÍFICAS QUANTIDADE E QUALIDADE - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=iMcOeQBgtXo>)

**PV010 - SEQUÊNCIA DE AUTORIA - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=gNbSWUufVNI>)

**PV011 - QUALIS POR QI - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=pR958DJUmmM>)

**PV012 - NEM TODAS AS REVISTAS NOS ENSINAM - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=xaGHV7IBGVQ>)

**PV013 - QUESITOS DE UM CIENTISTA - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=GjAfhN3Zbb0>)

**PV014 - TESE NA INTERNET - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=CGilIWmAooY>)

**PV015 - REDAÇÃO CIENTÍFICA PRONOMES PESSOAIS - GL VOLPATO**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=hLrkr1MioCM>)

**PV016 - COMO AUMENTAR NOSSAS CITAÇÕES - GILSON VOLPATO - 2012**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=wflcewf8flg>)

**PV017 - COMO MELHORAR AS REVISTAS BRASILEIRAS - GILSON VOLPATO - 2012**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=HBtezh25y20>)

**PV018 - PLÁGIO E AUTOPLÁGIO – GILSON VOLPATO - 2012**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=WHfEtYuFsDY>)

### **PV019 - O QUE É UM ARTIGO DE REVISÃO - GILSON VOLPATO - 2012**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=TB0wP6Jebfc>)

### **PV020 - COMO REVISAR UM ARTIGO CIENTÍFICO - GILSON VOLPATO - 2012**

(Link: [https://www.youtube.com/watch?v=RY5j\\_uq07p8](https://www.youtube.com/watch?v=RY5j_uq07p8))

10) Vídeo de uma entrevista intitulada “Eduardo Bessa entrevista Gilson Volpato”. Tal vídeo é parte do Blog “Ciência à Bessa”, o qual discute como o cientista pode fazer diferença na sociedade atualmente.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=blLpU9cM9Oo&list=PLF746F9BB7668A5A2&index=22>)

11) Vídeo informal divulgacional de Gilson Volpato cujo título é “Redação Científica”, publicado pela Universidade Federal de Santa Maria (RS). Nele, o cientista discorre sobre cuidados que se deve ter ao escrever cientificamente.

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=iiCorLiDEP8>)

12) Videoaula em formato estúdio denominada “Produção e Redação Científica IFGe/UNISANTA”, apresentada pela professora Ms. Laura Cristina Peixoto Chaves, na disciplina Produção e Redação Científica, para os curso de Pós-Graduação e MBA do Instituto de Formação e Gestão Educacional – Universidade Santa Cecília – IFGe/UNISANTA, via EaD. O curso é dividido em quatro videoaulas apresentadas pelos títulos a seguir:

### **VIDEOAULA PRODUÇÃO E REDAÇÃO CIENTÍFICA IFGE/UNISANTA – CAPÍTULO 1**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=DhVUcKeDwA0>)

### **VIDEOAULA PRODUÇÃO E REDAÇÃO CIENTÍFICA IFGE/UNISANTA – CAPÍTULO 2**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=9Fzpeikatww>)

### **VIDEOAULA PRODUÇÃO E REDAÇÃO CIENTÍFICA IFGE/UNISANTA – CAPÍTULO 3**

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=GXUwnXiEXYU>)

## VIDEOAULA PRODUÇÃO E REDAÇÃO CIENTÍFICA IFGE/UNISANTA – CAPÍTULO 4

(Link: <https://www.youtube.com/watch?v=BxzlNIoD37M>)

É importante destacar que os títulos das videoaulas inseridos nesta seleção foram referidos da maneira como foram denominados nas videoaulas no *YouTube*. É por esse motivo que há denominações distintas como “aula”, “videoaula”, “curso”, “módulo”, etc. Contudo, embora sejam classificados de maneira diversa, por cingirem os requisitos necessários para serem classificados como videoaulas passaram a receber essa nomenclatura.

Também é importante considerar que esta mostra seletiva de vídeos foi elaborada não com o intuito de analisá-la integralmente, uma vez que não seria este o propósito da pesquisa, já que nosso foco era analisar somente videoaulas sobre escrita/redação acadêmica/científica. No entanto, como nos propusemos a observar o modo como essas aulas aparecem na internet, mais precisamente no *YouTube*, por ser o *site* que abarca maior totalidade de vídeos e o lugar onde os usuários mais se destinam ao fazer suas buscas sobre videoaulas<sup>89</sup>, resolvemos inserir alguns resultados de busca deste *site* ao nos reportamos às expressões já mencionadas como uma amostragem dos diversos tipos de vídeos (e videoaulas) encontrados pelos usuários ao fazer uso deste canal e optar por este assunto de pesquisa (escrita/redação acadêmica/científica). Todavia, cabe ressaltar, mais uma vez, que nosso foco é apenas as videoaulas, das quais também fizemos uma seleção para um melhor aprofundamento da pesquisa.

Posto isso, podemos notar que quando é apontada a questão da “cientificidade”, a maioria dos vídeos se dirige ao ato de se escrever/redigir cientificamente, ou seja, à produção de artigos impactantes destinados à publicação em periódicos científicos, de preferência renomados e internacionais, com o objetivo de divulgar pesquisas científicas findas ou em andamento. Há também alguns vídeos destinados à produção de resumos ou trabalhos acadêmicos, mas com bem pouca incidência, o que nos faz notar que o termo “científico” ou “científica” (quando se refere à redação ou escrita) promove uma significação atrelada ao caráter da ciência que extrapola, muitas vezes, o âmbito acadêmico e privilegia determinadas áreas científicas, haja vista a própria posição dos sujeitos enunciadores (professores das videoaulas sobre redação e escrita científica) ao discorrer sobre este assunto. Pode-se notar

---

<sup>89</sup> Embora haja videoaulas que estejam inseridas em outros *sites* pessoais ou institucionais, certamente, encontram-se alocadas no *YouTube* em razão de sua extensa popularidade.

que, em sua maioria, estes são professores, mas, acima de tudo, pesquisadores do campo da física, química e biologia.

Além disso, há uma espécie de domínio e supremacia de determinados “professores-pesquisadores” tendo em vista o termo utilizado ao se denominar a redação ou escrita científica. Quando as videoaulas se referem à redação científica, o professor-pesquisador Gilson Volpato tem sua preeminência com relação aos vídeos sobre este assunto. No tocante à escrita científica, é o professor-pesquisador Valtencir Zucolotto o detentor da maioria dos vídeos sobre esta temática.

Outra questão relevante é que ao se tratar cientificamente a linguagem, as videoaulas são produzidas com intenções específicas, o que faz com que a maioria delas seja composta em forma de cursos, pressupondo um trajeto de aprendizagem, e não apenas videoaulas isoladas e deslocadas.

Diante da diversidade de vídeos encontrados pela busca do *YouTube* sobre este assunto abordado, para uma melhor visualização dos vídeos selecionados, elaboramos uma tabela demonstrando suas especificidades.

### **Quadro 3 - Sugestão de classificação dos vídeos (e videoaulas) selecionados sobre escrita/redação científica**

<b>Vídeos (e videoaulas) selecionados sobre escrita/redação científica</b>
Videoaula em formato <i>Power Point</i> *
Videoaula em formato estúdio*
Vídeo em formato de palestra
Vídeo televisivo
Videoaula dialogada*
Vídeo em formato de série independente
Vídeo em formato de entrevista
Vídeo informal divulgacional

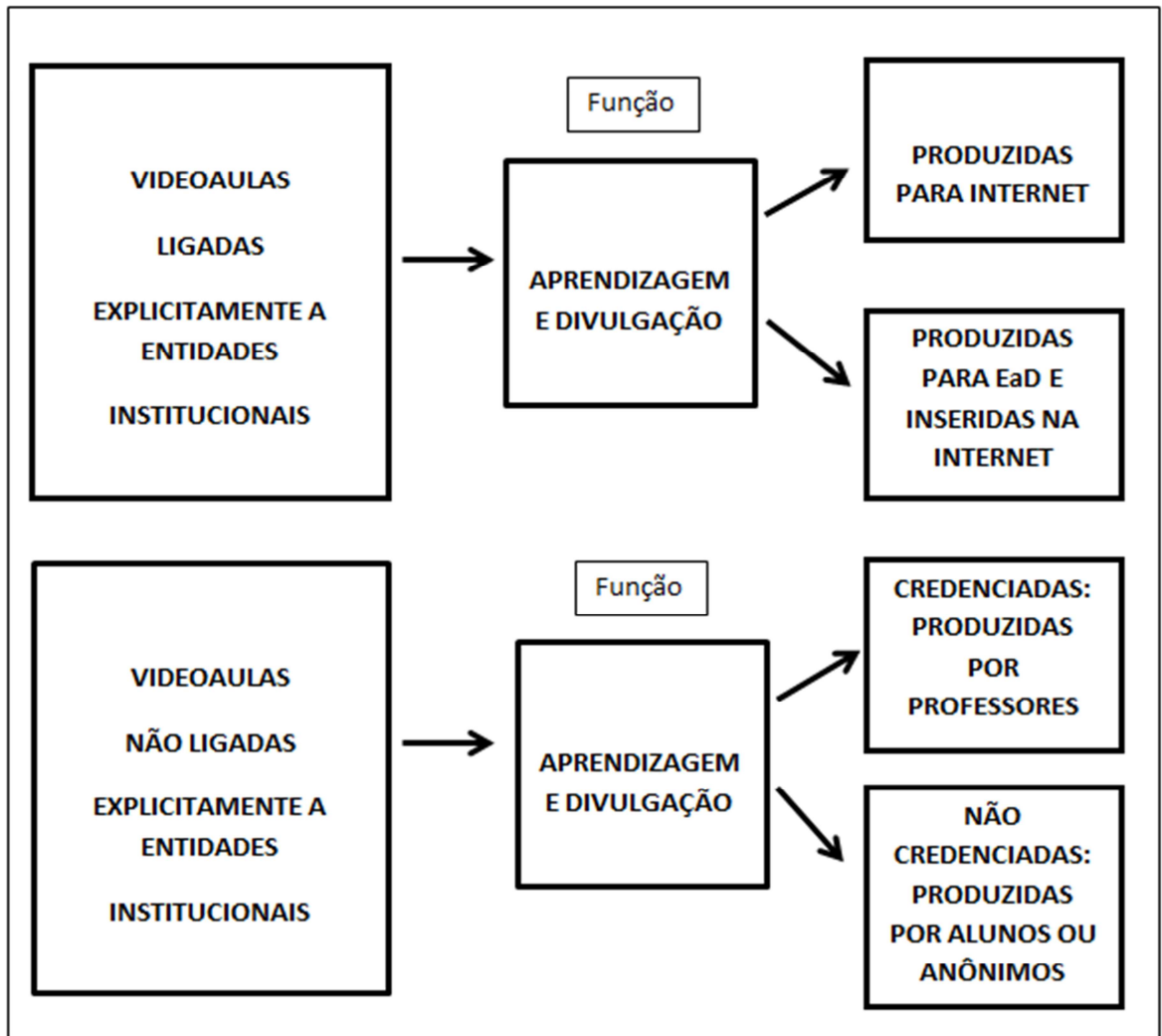
Fonte: Autor (2015).

Assim como foi exposto anteriormente, alguns itens encontram-se assinalados como forma de remetê-los à categoria de videoaulas (e não de vídeos), ainda que se enquadrem na categoria de videoaulas não ligadas explicitamente a entidades institucionais.



Há, desse modo, diferentes gêneros reproduzidos em formato de vídeo e disseminados na plataforma do *YouTube*. São caracterizados por vídeos produzidos segundo distintas finalidades e apresentam características singulares. Em razão da diversidade de tais gêneros, tomamos a liberdade de criar a seguinte figura, a qual traz os diferentes tipos de videoaulas difundidos na internet, com suas respectivas funções.

**Figura 1 - Tipos de videoaulas difundidas na internet**



Fonte: Autor (2015).

Interpretando, fracionariamente, a figura acima, podemos notar que as videoaulas de escrita/redação acadêmica/científica inseridas no *YouTube* podem ser classificadas como: “Videoaulas ligadas explicitamente a entidades institucionais” e “Videoaulas não ligadas explicitamente a entidades institucionais”. Por videoaulas “Ligadas explicitamente a entidades institucionais”, entendemos aquelas atreladas a alguma Instituição de Ensino, a qual detém

professores/pesquisadores qualificados para tratar sobre determinado assunto. Já as “Não ligadas explicitamente a entidades institucionais” denominam-se aquelas que não se encontram vinculadas explicitamente a nenhum tipo de Instituição Educacional, sendo produzidas por pessoas que se disponibilizaram em elaborá-las, mas sem vínculos institucionais.

Com relação à função “aprendizagem e divulgação”, observamos que ela se apresenta nos dois tipos de videoaulas mencionados (institucionais e não institucionais): são aulas destinadas àqueles que buscam aprender com os ensinamentos nelas propostos, possuindo, assim, um valor educativo e didático; todavia, podem possuir também um caráter de divulgação, com finalidades mercadológicas e/ou ter como meta proporcionar notoriedade àqueles que as disseminam através da cibercultura, que, ancorada nos preceitos da “cultura participativa”, propiciada pela natureza interativa da internet, promove intensas mudanças no modo como as pessoas se relacionam com os meios de comunicação, instigando alterações entre os papéis de produtores e consumidores de informação neste ambiente digital.

No que tange ao primeiro tipo das videoaulas, incorporadas por seu viés institucional, de aprendizagem e de divulgação, salientamos as diferenças das “produzidas na internet” e das “produzidas para EaD inseridas na internet”. Aludindo às videoaulas do primeiro caso, tomamos como base aquelas que foram produzidas com o propósito de serem introduzidas na internet. Ou seja, sua principal e primeira função é a de se destacar neste meio virtual, de modo que possam ser visualizadas por qualquer usuário que a elas tenha acesso. Já as do segundo caso fazem alusão a videoaulas criadas para a composição de aulas inseridas em cursos de Ensino a Distância. Desse modo, dirigem-se, primordialmente, a alunos regularmente matriculados neste tipo de curso, contudo acabaram também sendo disponibilizadas em *sites* de compartilhamento de vídeos, como é o caso do *YouTube*, buscando atingir fins específicos, como, por exemplo, promover determinada aprendizagem para todos e/ou divulgar tais conteúdos e, conseqüentemente, o próprio curso de EaD a que estão submetidas<sup>90</sup>.

Por “credenciadas” e “não credenciadas”, classificamos, respectivamente, as videoaulas detentoras desta classificação que, embora não estejam ligadas explicitamente a

---

<sup>90</sup> Como curiosidade, apenas gostaríamos de ressaltar que as videoaulas referentes a este primeiro tipo (videoaulas ligadas explicitamente a entidades institucionais), sejam elas, produzidas para internet ou produzidas para EaD e inseridas na internet, são sempre ministradas por professores legitimados socialmente.

uma determinada instituição de ensino, são proferidas, no primeiro caso, por professores, os quais, por possuírem o título, são legitimados e autorizados pela própria sociedade a ensinar e, no segundo caso (as “não credenciadas”), por aquelas pessoas que também produzem videoaulas e as inserem no *YouTube*, no entanto as fazem por crerem que dominam determinado assunto para assim disseminá-lo, sem, necessariamente, possuírem um título professoral. Muitas delas são elaboradas por alunos ou mesmo por produtores não identificados.

Para um maior entendimento da análise das videoaulas sobre escrita/redação acadêmica/científica, buscamos explicitar particularidades sobre sua estruturação de forma a entendermos o modo como elas se constituem. Outrossim, procuramos dissociá-las de outros gêneros dos quais elas se aproximam, bem como estabelecer limites e aproximações de uma videoaula de Ensino Informal a Distância (ElaD) para uma videoaula de Ensino a Distância (EaD)<sup>91</sup>. Descritas tais características, iniciamos as análises propriamente das videoaulas selecionadas não de forma aleatória, mas pautando-nos nas temáticas recorrentes sobre a escrita/redação acadêmica/científica depreendidas no próprio cotejar das videoaulas já elencadas anteriormente.

A princípio, nossa intenção era selecionar um gênero para se falar sobre escrita/redação acadêmica/científica, uma vez que não seria possível analisar todos os gêneros em que este tipo de escrita/redação se fazia presente. Pensamos em selecionar aleatoriamente distintos gêneros, como videoaulas sobre produção de uma tese, de uma dissertação, de um artigo científico, etc. Contudo, com o cotejar das videoaulas, elas próprias traçaram o caminho de pesquisa a ser percorrido, pois a maioria delas acabava versando sobre os moldes de se escrever cientificamente em periódicos científicos. Desse modo, foram selecionadas videoaulas sobre escrita/redação científica, as quais retratam o gênero artigo científico.

## **6.2 Caracterização das videoaulas sobre escrita/redação científica**

Após este longo percurso, chegamos, enfim, ao final da seleção de nosso *corpus*: videoaulas de escrita/redação científica ligadas explicitamente a entidades institucionais, produzidas exclusivamente para internet. Nesses moldes, basear-nos-emos em videoaulas produzidas sob o formato estúdio, uma vez que, em nosso cotejamento, quando estas tinham por característica a intenção de inserir-se unicamente na internet, sob o crivo de ensinar e

---

<sup>91</sup> As singularidades presentes nas videoaulas de Ensino Informal a Distância (ElaD), bem como nas de Ensino a Distância (EaD) podem ser vistas no item 3.3 deste trabalho.

divulgar-se, a ambientação (cenário) e a presença do “professor-apresentador” (atrelada a figuras de prestígio) fazem-se imprescindíveis. Desse modo, segundo essas orientações, vejamos, então, a caracterização dos cursos selecionados.

### **6.2.1 Curso de Escrita Científica**

As videoaulas analisadas referem-se ao curso “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”, ministrada pelo professor do Instituto de Física de São Carlos, da Universidade de São Paulo (IFSC/USP), Valtencir Zucolotto. O curso aborda a estrutura e a linguagem dos artigos científicos e foi disponibilizado gratuitamente na internet, através do *site YouTube*, o qual permite que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital, como também nas páginas “[www.escritacientifica.com](http://www.escritacientifica.com)” ou “[www.nanomedicina.com.br](http://www.nanomedicina.com.br)”, gerenciadas pelo próprio professor. No entanto, além de ser veiculado via internet, foi lançado em DVD e distribuído para bibliotecas e instituições públicas. O material – que consiste em oito módulos (mais uma aula de abertura) – tem tópicos sobre como compor as seções de um artigo regular, aspectos de linguagem e editoração científica, bem como, em um dos módulos, retrata especificamente sobre a redação científica em língua inglesa.

### **6.2.2 Curso de Redação Científica**

O curso “Método Lógico para Redação Científica”, oferecido pela Universidade Estadual Paulista, através da Pró-reitoria de Pós-Graduação (PROPG), é ministrado pelo professor Gilson Volpato, pesquisador na área de fisiologia e comportamento de peixes, e apresenta 42 aulas em vídeos (mais uma aula de abertura), totalizando 8 horas e 8 minutos de curso. As aulas têm como objetivo expor temas que envolvem a redação científica, com base na lógica de se produzir ciência, componente este essencial para a produção do seu método lógico de se fazer ciência, o qual atinge, diretamente, o modo de redigir textos científicos. Para isso, o texto científico é comparado a um argumento lógico, e toda informação, em seu interior, deve ser equivalente a premissas ou conclusões. Segundo as especificações do curso, este pode ser usado para direcionar e guiar professores e alunos, bem como servir como conteúdo sobre aulas deste tema. Há, assim, durante sua produção, uma grande preocupação em transmitir uma forma de raciocínio lógico para a redação de um texto científico, tendo, neste caso, um enfoque primordial para a produção de artigos científicos.

### 6.2.3 Considerações youtubianas no divulgar das videoaulas

É importante lembrar que ambos os cursos, “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” e “Método Lógico para Redação Científica”, disponibilizados através de videoaulas, nos *sites* dos professores já citados, estão vinculados ao canal do *YouTube*, de forma que mesmo que o “aluno-usuário” resolva assistir a tais aulas através dos *sites* específicos de cada curso, estas são direcionadas a este canal. Isso comprova, mais uma vez, o quanto esta plataforma de compartilhamento de vídeos tem sua visibilidade e notoriedade garantida nos tempos atuais, devido à tecnologia advinda da Web 2.0.

### 6.3 Diálogos do cotejar

Após esta breve caracterização dos cursos a serem analisados, é importante destacarmos que nosso cotejamento, apesar de se deter nas análises de videoaulas youtubinas, dialoga com outros tipos de enunciados que tratam de tal assunto, como manuais de redações, aulas de leitura e produção de textos, metodologia científica, blogs e *sites* acadêmicos e científicos, etc., para, assim, observarmos de que forma as videoaulas ocupam, ao longo de todo seu processo constitutivo, uma posição responsiva que concorda e/ou discorda, completa-os, aplica-os ou retifica-os, de maneira a buscar, em outros enunciados (regidos ideologicamente), bases argumentativas para usá-los e antecipá-los nas suas primeiras palavras.

Ao cotejar os textos, é possível identificarmos a dialogicidade de tais videoaulas com distintos contextos histórico-culturais na compreensão dos diálogos emergentes ao longo das interações, os quais podem ser explicados por sua indissociabilidade com cada uma das esferas da vida.

É o próprio *corpus* quem dita o modo de manuseá-lo, mas nem por isso é possível também ignorar o método, pois segundo Medviédev,

O método deve adaptar-se ao objeto. Porém, por outro lado, sem um método determinado é impossível aproximar-se de um objeto. É necessário saber isolar o próprio objeto de estudo e identificar, corretamente, suas peculiaridades específicas essenciais (MEDVIÉDEV, 2012, p. 133).

O método deve ser caracterizado como uma grandeza secundária e dependente, devendo adaptar-se às peculiaridades específicas do objeto de estudo. Não é bom por si mesmo, mas é no ajuste às peculiaridades de seu objeto que ele é capaz de dominá-las. Assim, passemos, então, às questões metodológicas em Bakhtin.

#### 6.4 Peculiaridades da metodologia em estudos bakhtinianos

Um primeiro aspecto a se destacar na perspectiva bakhtiniana é o cotejamento de textos (GERALDI, 2012). Entendemos que o cotejo das temáticas nas videoaulas a serem analisadas é importante para que consigamos identificar o que é relevante no *corpus*. É no cotejo que encontramos as regularidades. É por ele que conseguimos determinar a recorrência de determinadas temáticas postas através de um olhar em diálogo, um olhar que se concebe na relação com o outro (os outros).

A crítica estabelecida com relação ao método formal nos estudos literários, de acordo com Medviédev (2012), enseja uma reflexão sobre a questão literária, no que diz respeito a seus métodos, e salienta a necessidade de se buscar uma perspectiva sociológica de análise em que a criação artística seja vista como a combinação de elementos vinculados à comunicação ideológica social e à compreensão temática da realidade. Assim, a questão do gênero (no caso de Medviédev, os gêneros literários) passa a ter uma relação clara com o conteúdo sócio-histórico, destacando sua estreita confluência com o contexto, com o ir e voltar dos acontecimentos.

No caso desta pesquisa, é interessante perceber como se dá a singularidade dos enunciados entre os diálogos postos na sociedade. No estudo das videoaulas sobre escrita/redação científica, faz-se importante notar como estas trazem à tona determinadas questões que não estão isoladas em um enunciado qualquer, mas estão na história, na memória, no diálogo, de forma a atualizar este discurso já materializado sócio-historicamente por meio das relações dialógicas, da ideologia, das vozes que insurgem no tempo e atualizam os discursos. Por isso, a necessidade da articulação com novos pontos de vista, ou seja, com a totalidade dos enunciados.

Desde o passado até os tempos atuais, somos levados pelo mito da homogeneidade, o qual assevera que tudo pode ser dito e revelado através da ausência de indeterminações, sendo a objetividade e a neutralidade, postas no campo da ciência, os seus principais exemplos. Para compartilhar conhecimentos, a ciência alicerçou sua própria língua, baseada na lógica e na exatidão. Logo, optou pelo desprezo pela singularidade e pelo irrepetível. Em razão de a igualdade ser uma construção que desbasta o real das diferenças, a ciência se constitui no processo de negação do único, da unidade em benefício da generalização e da abstração (GERALDI, 2012).

Paradoxalmente, ao consagrar o homem como um ser epistêmico, a ciência moderna também o expulsou do processo de produção de conhecimentos. Não era necessário um sujeito empírico para sua elaboração. Mas diante da crise desta ciência, uma nova surge e carece da presença do sujeito em seus processos de produção, uma vez que somente o homem é capaz de estabelecer novas relações, possibilidades, diferentes das disciplinas e dos métodos.

É a partir desta nova concepção de ciência que Geraldi (2012) explica a transição da lógica posta nos raciocínios da ciência moderna, amparados na ordem da implicação, baseados no “se p, q” para os da ordem da adição “ p & q & r...”<sup>92</sup>, buscando, assim, demonstrar que ao se adicionarem novas informações, o produto da análise pode não só se alterar como confirmar-se com maior exatidão, uma vez que a verdade jamais será finita.

Sendo assim, pensando nos estudos da Análise do Discurso, lugar onde esta pesquisa se encontra inserida – no caso, uma análise dialógica do discurso –, para se analisar um discurso, materializado em um texto (ou em uma videoaula), é necessário que se façam presentes as condições de sua produção, estreitando as relações entre linguagem e sociedade<sup>93</sup>. Dentre outros fatores, devem-se também notar as questões do estilo e as afiliações ideológicas dos discursos. Sob este olhar, perdem-se as verdades enraizadas postas na definição de um método indefectível e ganham-se as multiplicidades de sentidos. Abre-se, então, a porta para a filosofia da linguagem. Na teoria dialógica, proposta por Bakhtin e seu Círculo, todo dizer e todo dito dialogam com o passado e com o futuro, sem, no entanto, perder sua unicidade, já que todo enunciado é único, mas nenhum é isolado. Logo, os enunciados são ligados numa cadeia infinita de enunciados e, desse modo, não são inteiramente acessíveis ao analista, devido à sua abrangência e infinitude. Por essa razão, toda análise não pode (e nem deve) ser considerada como a fonte da verdade, mas sim, uma análise compreensiva (e responsiva) dos enunciados analisados.

Ainda segundo Geraldi (2012), em se tratando da linguagem, há a possibilidade de se criar uma metodologia, e não um método, a qual pode orientar o pesquisador nas enredadas

---

<sup>92</sup> Através de tais fórmulas, Geraldi (2012) demonstra, respectivamente, que os raciocínios que conduzem à verdade-istina (verdade presente no racionalismo clássico) são da ordem da implicação; enquanto que os raciocínios que conduzem à verdade-pravda (verdade que não possibilita uma fixação, por estar sempre em movimento, sempre em construção) é da ordem da adição, pois sempre que se insere uma nova informação, o produto final das análises pode alterar-se ou validar-se com mais ardor.

<sup>93</sup> Segundo Geraldi (2012), esta relação está mais próxima ao estilo da “sociologia da linguagem” (cujos autores mais importantes são Bourdieu, Bernstein e, principalmente, Gnerre) do que ao estilo da sociolinguística (protagonizado por Labov).

complexidades deste “objeto”. Explica, assim, que um método constitui-se de um conjunto de princípios de descoberta que, se seguido rigorosamente, promove admiráveis descobrimentos, mas que, se outro pesquisador comprometer-se em proceder da mesma forma, chegará aos mesmos resultados. Logo, para promover novas descobertas é necessário desobedecer ao método, dispondo-se de uma metodologia.

Nas palavras de Geraldí (2012, p. 24):

Dispor de uma metodologia é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia. Dispor de um método é ter corrimãos definindo a caminhada para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido.

A não obediência a um método não sinaliza a ausência de rigor, mas a abertura para uma pluralidade de sentidos possíveis diante do emaranhado das estruturas simbólicas abertas à interpretação. Como foi dito por Bakhtin (1997), interpretar os sentidos pode não ser uma prática científica como explica a índole das Ciências Naturais e Exatas, mas é, por sua vez, profundamente científica. Por isso, “cumpre reconhecer que a simbologia não é uma forma *não-científica* do conhecimento, mas uma forma *científica-diferente*<sup>94</sup> do conhecimento, dotada de suas próprias leis internas e de seus critérios de exatidão” (Averintsev) (BAKHTIN, 1997, p. 402, grifo do autor).

Bakhtin defende que, para essa forma interpretativa ser aprofundada, é preciso que se amplie o contexto das análises, de maneira a fazer emergir as inúmeras vozes que estão além da superfície discursiva. Tal prática é importante não com o intuito de buscar, nestas vozes, a verdade e origem do dizer, mas para proporcionar o diálogo de distintos textos, de distintos dizeres. O múltiplo faz-se necessário para a compreensão do enunciado, tido como único e irrepetível, pois a unicidade se deixa entranhar-se pela multiplicidade.

O cotejo de textos é uma maneira para o desvendar dos sentidos. É uma proposta de alargamento do contexto com a finalidade de desvendar a “verdade” inserida na singularidade do evento, das vozes que ressoam nos enunciados, inseridos em atos particulares. Nos dizeres de Bakhtin (1997, p. 401, grifo nosso e do autor):

Na compreensão efetiva, real e concreta, esses atos se fundem indissoluvelmente num único e mesmo processo de compreensão; no entanto, cada ato distinto tem uma autonomia ideal de sentido (de conteúdo) e pode ser isolado do ato empírico concreto. 1) A *percepção psicofisiológica* do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) O *reconhecimento* do signo (como algo conhecido ou desconhecido); a

---

<sup>94</sup> Também expressa como heterocientífica.



compreensão de sua *significação* reproduzível (geral) na língua. 3) A compreensão de sua *significação* em dado contexto (contíguo ou distante). 4) A compreensão *dialógica ativa* (concordância-discordância); a inserção num contexto dialógico; o juízo de valor, seu grau de profundidade e de universalidade.

E continua:

Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos. O comentário. Dialogicidade deste cotejo. Lugar da filosofia. Ela começa onde acaba a exatidão da cientificidade e onde começa uma cientificidade diferente. Pode-se defini-la como metalinguagem de todas as ciências (e de todos os modos de cognição e de consciência). Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro). Contextos presumidos do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (de que me movimenter). Etapas da progressão dialógica da *compreensão*; o ponto de partida — o texto dado, para trás — os contextos passados, para frente — a presunção (e o início) do contexto futuro (BAKHTIN, 1997, p. 404, grifo do autor).

Tais momentos detectáveis no processo de construção de uma compreensão, segundo os postulados bakhtinianos, podem nos ofertar valiosos subsídios aos processos de pesquisa. Sendo assim, é imprescindível perceber a constituição do signo para uma profícua análise. Sua forma, sua veiculação, seus dizeres, tudo isso é munido de significação, por isso as videoaulas que servirão como base para nosso estudo pautam-se neste tipo de percepção.

Outro aspecto a se considerar é que a contextualização do enunciado é de suma importância, já que todo enunciado reflete e refrata uma realidade extraverbal. Além disso, a interpretação será interpelada pelos elementos do contexto (e dos com-textos) com os quais o analista promove o diálogo de seu objeto. Para isso, deve-se pautar em uma compreensão ativo-dialógica que implica a não submissão à palavra do outro, mas a formulação de inúmeras contrapalavras necessárias para a própria compreensão de toda análise.

Ao se dar contextos a um determinado texto (cotejamento), estamos recuperando, de certa forma, a cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, se contrapõe, com a qual concorda ou polemiza. Bakhtin mostra que tal metodologia é proveitosa quando, no estudo das obras de Dostoiévski e de Rabelais, ao ir cotejando os textos com outros textos, encadeia a elaboração de inúmeros conceitos ou promove o remodelamento de conceitos a partir da análise de outros estudos, até mesmo de outras áreas do saber. Como o processo aqui se constrói com a adição de variáveis à análise, de modo que os sentidos são inacabados (e as relações com outros textos também), não importa se esta relação esteve ou não presente no processo de produção do discurso, o importante é a construção de um sentido para um discurso a partir da coerência (e consistência) dos argumentos.

Por ser esta uma investigação de caráter qualitativo, e por adotarmos a perspectiva bakhtiniana, para a qual são também relevantes para a produção de sentido os aspectos próprios do acontecimento da enunciação, optamos pela metodologia do paradigma indiciário (aliada à do cotejamento de textos) com o objetivo de buscar, nas videoaulas youtubianas de escrita/redação científica, indícios de como são disseminadas as aulas pela internet sobre o ato de se escrever/redigir cientificamente. Para isso, pusemo-nos como caçadores em busca de pistas que fornecessem elementos indispensáveis à investigação, pois segundo Ginzburg (1989, p. 154), “por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto talvez mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa”. O caçador é, pois, uma metáfora criada por Ginzburg para aludir à atitude do pesquisador que se aventura a seguir um modelo epistemológico fundado no singular. Esse autor insere, assim, a analogia do paradigma indiciário com a metáfora do caçador:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 143).

Como caçadores, pretendemos realizar a análise das videoaulas mencionadas em busca de pistas que forneçam dados que qualifiquem este trabalho como um construtor de conhecimentos, um criador de sentidos para questões atinentes à propagação de videoaulas neste espaço cibernético da internet, bem como a questões sobre a escrita/redação científica.

Tal proposta metodológica vem ao encontro da valorização do singular, bem como propõe a teoria bakhtiniana, tendo em vista que as formas de saber assumidas enredam uma atitude orientada para casos singulares, os quais devem ser reconstruídos e compreendidos por meio de sinais, signos e/ou indícios. Todavia, cabe ressaltar também que apesar desta metodologia privilegiar o singular, ela não se abstém da ideia de totalidade, pois esse modelo epistemológico suscita a interconexão de fenômenos e não o indício como conhecimento isolado. Apesar dos sinais emitidos pelas partes, ela permite a busca pelas interconexões e a execução de tentativas de compreensão da totalidade, o que faremos com o cotejar de textos (cotejando as videoaulas selecionadas entre si, as videoaulas selecionadas com outros enunciados com função de ensino/aprendizagem, as videoaulas com outros enunciados produzidos na esfera científica etc.).

## NEGOCIAR SENTIDOS: ANÁLISE DAS MATERIALIDADES COMPOSICIONAIS NAS VIDEOAULAS DE ESCRITA/REDAÇÃO CIENTÍFICA

---

*“O encontro com o que é grande, concebido como encontro com o que determina, obriga, envolve, é o momento supremo da compreensão”.*

(BAKHTIN, 1997, p. 382)

O objeto deste estudo são videoaulas, inseridas em ambiente web, tendo, neste caso, o *site* do *YouTube* como instrumento divulgador de tais informações. Buscamos iniciar as análises de acordo com as seguintes orientações.

Primeiramente nos atentamos para a constituição do gênero videoaula de escrita/redação científica, a partir dos cursos “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” e “Método Lógico para Redação Científica”, tendo como meta observar as negociações de sentidos presentes neste tipo de produção web-audiovisual, de modo a conferir nossa hipótese de que a formatação de tais aulas reflete, ecoa e reverbera, a partir de enunciados concretos (verbais e não verbais), constituídos pelos próprios vídeos, traços de um fazer instrutivo-educacional, característico de um discurso professoral, atrelado à esfera didático-pedagógica, bem como um caráter mercadológico, ancorado em uma esfera midiática-comercial, que tem como alvo a venda de determinado produto (livros) ou serviços (aulas, cursos e palestras).

Por se tratar de um tipo de aprendizagem “midiatizada” e “tecnológica” (por estar inserida em um canal de compartilhamento de vídeos na internet e por ser veiculada a distância), tais videoaulas têm um estilo que se associa com a própria temática de tais aulas, sendo esta uma de suas principais especificidades. Como a formalização do fazer científico passa a nortear até a forma de composição e organização das videoaulas ao se ensinar a escrever/redigir cientificamente, é, neste momento, que podemos observar o gênero atualizado neste acontecimento. Todas as videoaulas têm seu estilo ao se estruturarem, mas essas a que nos propomos analisar, em nossa hipótese, são tomadas pela temática, pela forma composicional, pelos distintos acabamentos que dialogam com a composição de uma aula tradicional (presencial), pelos valores de mercado, ao serem associadas a um “professor-

apresentador” que se porta como aquele que palestra, ensina e vende, bem como pelos valores sociais que ditam modelos, modismos, etc.

Antes de iniciarmos as análises, cabe aqui ressaltar que, para fins didáticos da pesquisa, utilizaremos as siglas EC1, EC2, EC3 respectivamente para representar os excertos referentes à Escrita Científica, bem como as siglas RC1, RC2, RC3... para figurar os trechos atinentes à Redação Científica.

Com relação à transcrição dos excertos das videoaulas, optamos em não utilizar marcações baseadas na formatação de um texto escrito, uma vez que julgamos as aulas como pertencentes a um gênero híbrido, o qual condensa características das modalidades escrita e oral, por exemplo. No entanto, também não os reproduzimos totalmente segundo os moldes da oralidade, pois, uma vez que nossa pesquisa não tem como finalidade uma análise fonética e fonológica das videoaulas, julgamos desnecessário este tipo de demarcação sistematizada. Assim, elegemos apenas as reticências como marcação de pausas e o uso de pontos de interrogação para o estabelecimento de perguntas. Excluímos também o prolongamento das vogais, bem como o uso de maiúsculas nas falas transcritas e só as utilizamos em determinados momentos da análise quando tais aspectos caracterizam-se relevantes aos objetivos de nossa pesquisa. Para finalizar, salientamos o uso do recurso do negrito para destacar alguns trechos dos excertos transcritos como forma de ressaltar determinadas passagens que estão referenciadas pela expressão “grifo nosso”.

### **7.1 Negociações de sentidos depreendidas da verbo-visualidade na constituição das videoaulas youtubianas de escrita/redação científica**

Com o objetivo de perscrutar o funcionamento da verbo-visualidade, sob a égide de uma perspectiva dialógica do discurso, buscamos, nesta seção, caracterizar o gênero videoaula de escrita/redação científica youtubiano, de maneira a observar seus processos composicionais (estrutura e organização) ancorados em aspectos e pressupostos-metodológicos da teoria bakhtiniana.

Iniciamos uma breve análise da constituição de tais enunciados, tendo em vista sua construção composicional (aulas em vídeo) e sua circulação (*YouTube*) como forma de auxiliar a compreensão e o funcionamento tanto de discursos verbais quanto de discursos não verbais (sonoros e imagéticos). Nesta perspectiva, esta pesquisa busca contribuir para análise de discursos contemporâneos (como é o caso das videoaulas youtubianas), normalmente

analisados por teorias comunicacionais, a partir de um olhar discursivo, sob a ótica dos estudos bakhtinianos.

A natureza semiótica heterogênea inerente à constituição das videoaulas, as quais são compostas por signos verbais e visuais, é que nos impõe a necessidade de uma abordagem dialógica de enunciados verbo-visuais. Para isso, é importante que concebamos tais videoaulas como enunciados multimodais, haja vista que tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal são interpenetradas na análise de modo a produzir enunciados heterogêneos, híbridos ou sincrônicos.

Para que tal análise se constitua é necessário que tais enunciados multimodais dialoguem entre si, de modo a respeitarem as peculiaridades na produção de sentidos de cada uma de suas modalidades, com o intuito de descrever as regularidades deste gênero. Como as relações dialógicas são definidas pelas esferas da comunicação discursiva e pelos gêneros do discurso, constituídos através do seu conteúdo temático, construção composicional e estilo, uma vez que os enunciados de diferentes esferas, entre eles as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica, apresentem uma dimensão verbo-visual imprescindível para a sua compreensão, os aspectos visuais, como o cenário, as ilustrações, os gráficos, as vestimentas, as edições gráficas, etc., exibidos nas videoaulas, podem ser analisados segundo os elementos constituintes do gênero (dado que o conteúdo temático das videoaulas influencia tanto a sua construção composicional, como o estilo adotado nas aulas), bem como através da materialização do projeto discursivo de seu produtor (“professor-apresentador” e instituições às quais as videoaulas estão vinculadas).

Assim, para a compreensão de tais videoaulas, pautadas em uma análise bakhtiniana, é preciso que adotemos um olhar que vê o mundo a partir de vozes, sentidos, sons e linguagens que se mesclam, (re)constroem-se, transformam-se e metaforseiam-se continuamente. Nesse cenário compreensivo, a palavra adota papel primordial, pois é a partir dela que o sujeito constitui e é constituído. O linguístico, dentro de tal visão dialógica, busca interagir com os elementos extralinguísticos que, direta ou indiretamente, regulam a interação nos planos social, econômico, histórico e ideológico.

Tentamos compreender, então, a partir de tais elementos não verbais inseridos na composição das videoaulas, como os recursos sonoros e visuais auxiliam neste tipo de construção enunciativa, de maneira a contribuir com os efeitos de sentidos produzidos em tais vídeos. Com esse intuito, analisamos a seguir trechos das videoaulas selecionadas dos cursos

“Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” e “Método Lógico para Redação Científica”.

### 7.1.1 Análise das videoaulas em sua constituição multimodal: um estudo do verbo-visual do “Curso de Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”

Iniciando agora a análise das videoaulas do Curso de Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto, visando ater-nos aos aspectos visuais representativos de sentidos na caracterização de sua estrutura cênica, notemos, primeiramente, que sua apresentação se encontra desvinculada dos oito módulos<sup>95</sup> do curso, sendo elaborada à parte, conforme mostra a figura abaixo:

**Figura 2 - Apresentação do curso Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto**



Curso de Escrita Científica - Apresentação - Prof. Valtencir Zucolotto

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=O7i72JBT3Ug&index=1&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=O7i72JBT3Ug&index=1&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Nela, o professor é posto à frente de uma estante cheia de livros, simulando, provavelmente, uma biblioteca, símbolo de conhecimento e sapiência. Os livros de capa dura

<sup>95</sup> É oportuno destacar que o não uso do termo “aula” para denominar a sequência das videoaulas sobre Escrita Científica, mas a inserção do vocábulo “módulo” para fazer tal referência favorece o diálogo com as formas de dizer instauradas neste campo das Ciências Naturais e Exatas, uma vez que “módulo” traz consigo valores significativos da álgebra, da função matemática, do sistema aritmético, os quais fazem alusão ao campo em que tais videoaulas estão inseridas.

envelhecida, sinônimos de uma ciência tradicional e consolidada, postos em prateleiras de madeira trabalhada, conferem à cena um ambiente clássico e erudito.

Observemos também que estando o cenário mais escuro em razão dos elementos já apresentados, o professor se exime dos trajes sofisticados (terno, gravata, etc.) para trajar-se apenas socialmente com tom claro de azul. A imagem majestática e secular imposta pelo cenário de apresentação destas videoaulas reflete o próprio tradicionalismo que impera sobre a instituição a qual as promove: a Universidade de São Paulo (USP). Assim, o gênero videoaula engloba diferentes aspectos extralinguísticos para suscitar significação, podemos concordar com Machado quando afirma que “o gênero não pode ser concebido senão como um conceito plural: reporta-se às formulações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extraverbal” (MACHADO, 2011, p. 133).

Após a apresentação, dá-se início ao curso propriamente dito, que começa com uma abertura representativa sobre a própria ação de se escrever, ao se grafar, através de letras cursivas, o título das videoaulas “Curso de Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” e o nome do professor que o apresenta. Logo em seguida, irrompe uma tela em azul, apresentando novamente o nome do curso e as credenciais do “professor-apresentador”. No entanto, é válido salientar que tal tela assemelha-se ao *layout* de um *slide* (como outras telas em que aparecem conteúdos apresentados neste curso), o qual, provavelmente, é utilizado tanto na composição das videoaulas aqui inseridas como em palestras e aulas presenciais ministradas pelo próprio professor, o que denota, mais uma vez, a hipótese que sustentamos de que, além de fins didáticos, as videoaulas também contêm um caráter mercadológico. Observemos:

Figura 3 - *Layout* inicial das videoaulas de Escrita Científica



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Por se tratar de videoaulas ligadas explicitamente a uma entidade institucional, a presença de *slides* na composição de tais aulas – os quais são muito utilizados em “videoaulas em formato *Power Point*” (como vimos no capítulo 6 desta pesquisa), em que se tem, geralmente, a ausência da figura do próprio professor que as apresenta – não denota um suposto “amadorismo” – usualmente presente neste tipo de aula – quando se observam suas outras formas de acabamento, ou seja, a presença do professor, a preparação do cenário, o jogo de câmeras, etc. No entanto, o uso de *slides* em sua apresentação pode demonstrar como esse tipo de construção pode ser reutilizado para possíveis apresentações físicas deste trabalho em ambientes presenciais de aprendizagem.

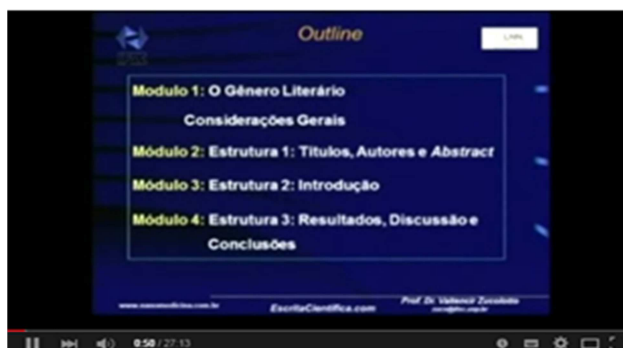
Outro aspecto merecedor de consideração é com relação aos aspectos organizacionais destas videoaulas de Escrita Científica, que, diferentemente das videoaulas de Redação Científica (as quais apresentaremos a seguir), possuem o acabamento de aula tanto em sua



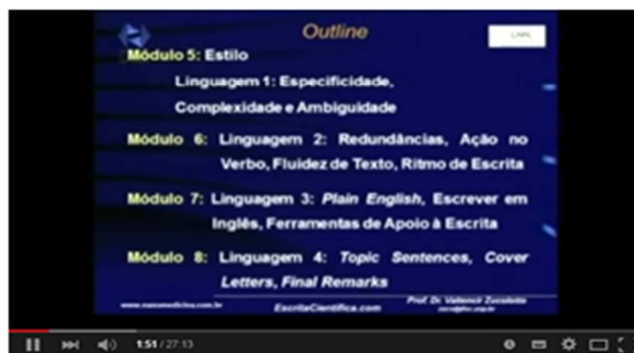
construção composicional, como em seu conteúdo temático, uma vez que cada videoaula não possui truncamentos em sua finalização, através de cortes nas falas do professor para a inicialização de outra temática, mas sim um começo-meio-fim, característico de uma aula convencional, em que o professor cumprimenta os seus presumidos alunos, através de frases como EC1: “Olá... muito bem-vindos...” (módulo 2) ou quando rotula o seu curso como uma sucessão de videoaulas, de maneira a tecer considerações sobre os assuntos expostos durante suas aulas em vídeo, retomando questões e tópicos já estipulados em aulas anteriores, como visto em EC2: “(...) Já caminhando pro final dessa nossa primeira videoaula... vamos pra essa parte que eu chamo de algumas considerações gerais ou alguns conselhos úteis...” (módulo 1) ou em EC3: “(...) Como vocês já nos acompanham desde a primeira videoaula... esse curso é dividido em oito módulos...” (módulo 3).

Este acabamento de aula também pode ser visto, por exemplo, na própria sequência contudística elaborada pelo “professor-apresentador” para a apresentação das videoaulas, ao elencar as temáticas que serão abordadas durante o curso de escrita científica, assim como se apresenta o ementário em uma aula presencial. Vejamos as imagens:

**Figura 4 - Layout da ementa do curso de Escrita Científica**



Módulo 01 - " O Gênero Literário" - Curso de Escrita Científica



Módulo 01 - " O Gênero Literário" - Curso de Escrita Científica

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Ao dialogar com a estruturação de uma aula tida como tradicional, tais videoaulas ainda promovem o seu acabamento temático e composicional (analogamente às avaliações e tarefas inseridas, geralmente, ao final de uma aula presencial) através da inserção de *quizzes*<sup>96</sup> e testes no final de cada módulo (cada videoaula), com a inclusão de exercícios de escrita (de textos mais longos e elaborados) no final dos dois grandes módulos (módulos 4 e 8), como também trazem noções e informações sobre o processo de autoavaliação por parte dos “alunos-usuários”. Seleccionamos aqui alguns trechos do curso de Escrita Científica que comprovam nossa interpretação:

EC4: “(...) Então já chegamos ao final desse módulo 1... apenas pra introduzir nosso módulo 2... no nosso módulo 2... que corresponde à nossa próxima videoaula... nós vamos falar dos artigos científicos regulares... não é? E nós vamos principalmente focalizar a estrutura de um artigo científico regular (...). **Então pra terminar... qual seria a nossa mensagem aí da aula de hoje? Nosso *take home message* (...)**”. (grifo nosso) (Módulo 1)

EC5: “(...) **Eu convido a vocês que estão nos vendo agora pra analisarem esse texto com bastante calma... é um texto bastante curto... e eu convido vocês a fazerem a categorização deste *abstract*... olhando sentença por sentença... e vocês vão descobrir que os autores foram bastante eficientes na produção de um *abstract* bastante curto... não é? (...)** Isso é um bom *abstract*... extremamente claro e conciso... que são as duas palavras de ordem na escrita científica (...)”. (grifo nosso) (Módulo 2)

EC6: “(...) **Muito bem... então já partindo pro final dessa videoaula... nós temos aqui... como *assignments*... né... ou tarefas... daqueles artigos que vocês já identificaram bons artigos de grandes revistas na sua área... eu sugiro que vocês selecionem aí... dez artigos... dez seções de resultados e discussão e dez seções de conclusão e façam o processo de categorização (...)**”. (grifo nosso) (Módulo 4)

EC7: “(...) **Então eu deixo como tarefa principal dessa primeira parte a escrita de um artigo científico né... e pra te auxiliar... eu sempre gosto de sugerir a sequência... né... desse processo de escrita... não é? Muita gente me pergunta... eu começo a escrever meu artigo por onde? Pelo título... pelo *abstract*... e assim por diante... e eu então sugiro essa sequência (...)**”. (grifo nosso) (Módulo 4)

Através de tais exemplos, principalmente, através das sequências destacadas, podemos perceber que a função de aula se repete nas formas dirigidas de tarefas, explicitadas pelo “professor-apresentador”, como visto na expressão “*take home message*” (EC4), no convite à

---

<sup>96</sup> *Quizzes* são questionários que têm por finalidade fazer uma avaliação de uma quantidade grande de pessoas, com respostas que podem ser “certo” ou “errado” para, assim, se chegar a um resultado geral. Existem vários tipos de *quiz*. Aqueles destinados principalmente a uma única pessoa ou aqueles destinados a um grupo de pessoas.

categorização de um *abstract* (EC5), bem como nos termos “*assignments*” ou “tarefas” (EC6), “tarefa principal” (EC7), dentre outros, como forma de promover o acabamento inerente às obrigações e deveres geralmente exigidos em uma aula presencial. Contudo, é válido salientar que neste tipo de aprendizagem informal, pautado em um Ensino Informal a Distância (ElaD), a obrigatoriedade e a responsabilidade do dever são isentas de cobranças e coerções, logo são facultativas e se restringem à boa vontade do “aluno-usuário” em executá-las. Nesse sentido, em decorrência da inexigibilidade desta ação, o professor se exime de verbos prescritivos, utilizando-se, todavia, de alvitres, conselhos e sugestões, engendrados nos verbos “convidar” e “sugerir”, como forma de propiciar apenas um aconselhamento: “(...) eu convido vocês a fazerem a categorização deste abstract...” (EC5) e “(...) eu sugiro que vocês selecionem aí...” (EC6).

Ao trazer todas essas características, tais videoaulas promovem um acabamento que se abre para distintas significações: um acabamento situado, contextualizado, necessário à compreensão. É, pois, através do gênero videoaula youtubiana de escrita<sup>97</sup> científica que percebemos como sua manifestação estética se sobressai através de acabamentos específicos de uma aula convencional atualizados em um gênero da contemporaneidade.

A noção de acabamento orienta as formulações de Bakhtin sobre a estética geral. Primeiro: o acabamento corresponde a um modo de dar corpo a experiências. Segundo: o processo de acabamento implica a construção de todo através das relações entre partes. Quer dizer, quando Bakhtin entende o acabamento como categoria estética, ele está pensando formas de valorização das relações entre o *eu* e o *outro*. Por isso, Bakhtin orienta sua reflexão estética dentro de um conjunto que ele muito propriamente chamou de arquetônica (MACHADO, 2011, p. 140).

Nessa perspectiva, a arquetônica deste “novo gênero” é pensada tendo em vista a compreensão alheia e busca, através dos acabamentos situados na construção composicional das aulas, bem como no seu estilo – ambos marcados pela temática da escrita científica –, configurar um projeto de dizer, pautado não apenas em explicações (instrutivas e comerciais), mas em orientações avaliativas facultativas, que se submetem ao julgamento (e treinamento) do outro (sujeito destinatário a quem as videoaulas são destinadas).

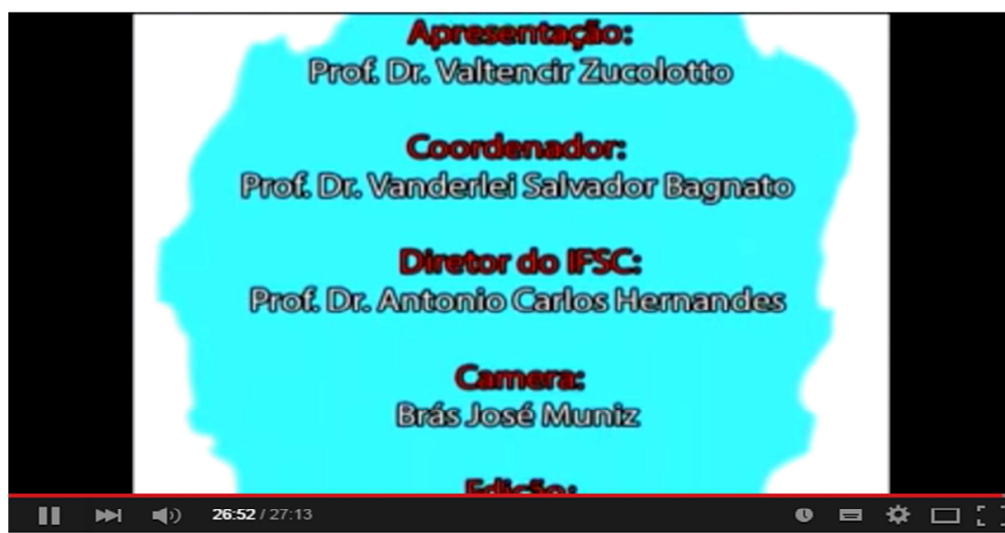
Ainda dialogando com esta noção de “acabamento aula”, vemos como tal noção de acabamento também se relaciona com a de “acabamento vídeo”, uma vez que o curso se materializa em gravações e reproduções de imagens, acompanhadas de sons, e

---

<sup>97</sup> O termo “escrita” não está acompanhado do substantivo “redação” – modo como usualmente trazemos em nosso trabalho – devido a esta análise ser referente estritamente ao curso de “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”.

disponibilizadas em meio digital na internet. Além disso, é composto por aulas em vídeo de praticamente a mesma duração (de aproximadamente 27 a 30 minutos), possui sempre uma abertura, um desenvolvimento e um desfecho análogo à produção de um programa televisivo, como vemos na figura a seguir:

**Figura 5 - Término das videoaulas de Escrita Científica**



Módulo 01 - " O Gênero Literário" - Curso de Escrita Científica

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Foi pensando neste tipo de produção audiovisual que recorremos aos dizeres de Bakhtin (1997) ao afirmar que o acabamento é determinado por três agentes: a) o tratamento exaustivo do tema; b) o intuito discursivo do locutor e c) as formas composicionais relativamente estáveis do todo. Esses três fatores serão definidos em função do gênero e da esfera da comunicação em que circulam.

Com relação ao tratamento exaustivo do tema do enunciado, este varia conforme as esferas de comunicação verbal. Participam da construção do tema não apenas os elementos que visam à estabilidade da significação, mas também os elementos extraverbais, que constituem a situação concreta e histórica de produção, de recepção e de circulação. Nas esferas em que os gêneros do discurso são padronizados ao máximo, o tratamento exaustivo do tema é quase total e por ser padrão já se espera uma atitude responsiva daquele a quem se dirige. Estando tais videoaulas de Escrita Científica imersas em ambiente web, estas procuram adotar possíveis formas de estabilidade dos gêneros que se manifestam em meio audiovisual,

assim como abordar características próprias do gênero aula, para, assim, posicionarem-se como aula em vídeo e serem significativas para aqueles que as assistem, de modo a obterem destes suas compreensões responsivas.

Tendo em vista o projeto discursivo do locutor, este opera, conjunta e concomitantemente, com o tema do enunciado, tendo, neste caso, a divulgação de aulas sobre escrita científica de modo instrutivo e comercial. Constrói, desse modo, fronteiras de acabamentos de aula e de programa em meio audiovisual para compor o seu enunciado.

Em relação às formas composicionais do gênero do enunciado, observamos como tais formas não devem ser analisadas sem se levar em consideração a esfera e o gênero em que se dá a comunicação, pois são esses dois aspectos que lhes conferem uma estabilidade relativa, uma determinada especificidade. No caso das videoaulas, vemos como estas adotam características que as legitimam como aula em vídeo, pois, ao serem finalizadas através da catalogação dos profissionais que as produziram, seguidos de suas respectivas funções, é possível remetê-las a um programa audiovisual em que, no final, sempre há os participantes de determinada produção.

Tais videoaulas adotam acabamentos da esfera de comunicação, mas são inseridas em meio web, trazendo à tona, apesar de suas distintas possibilidades enunciativas, pois dialogam com as videoaulas produzidas pela “cultura participativa”, memórias de um querer-dizer já estabilizado na mente dos usuários sobre a constituição de uma aula em vídeo. Como nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero, quando ouvimos o discurso alheio, já desvendamos o seu gênero pelas primeiras palavras, deciframos um determinado volume (ou seja, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, antevemos o seu fim, posto que, desde o início, temos a sensação do conjunto do discurso.

Dando sequência à análise, analisamos, agora, o contexto extralinguístico a que a videoaula se submete, observando o cenário onde o curso tende a se desenvolver.

**Figura 6 - Cenário das videoaulas de Escrita Científica**



**Módulo 01 - " O Gênero Literário" - Curso de Escrita Científica**

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Através deste ambiente, vemos a presença de um professor que, enquadrado da cintura para cima, está trajado socialmente, com camisa social e gravata, porém de forma mais informal, devido à dobra das mangas da camisa, mas que, apesar de apresentar-se através de um estilo mais casual, não perde o caráter de circunspeção e credibilidade. Sentado atrás de uma bancada, o que lhe confere uma posição de estaticidade, e falando diretamente à câmera, com o olhar atento ao lugar onde se pressupõe estar o(s) seu(s) destinatário(s) presumido(s), profere o seu discurso, o qual, ao ultrapassar as relações entre réplicas de um diálogo face a face, sustenta-se na dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas, cerceadas por variadas posições avaliativas daqueles que o assistem.

O olhar do “professor-apresentador” é uma forma de estabelecer contato. Um contato que não se dá através de um diálogo *tête-à-tête*, visto a própria característica das videoaulas em serem difundidas a distância, mas um olhar abrangente que – diferentemente de muitas videoaulas informais (ver capítulo 3), como aquelas promovidas, a partir da dita “cultura participativa”, produzidas apenas por sons e imagens de *slides*, sem a figura do professor que as apresenta – promove diálogos amplos. Um olhar que ao ser posto em cena, através do “professor-apresentador”, traz consigo prestígio à videoaula, visto a credibilidade deste no meio acadêmico-científico, visto seu pertencimento a uma das instituições de ensino mais

conceituadas em todo país. Por essa razão, o olhar é tão importante. Nas palavras de Amorim (2004, p. 102): “Se considerarmos que a situação de oralidade apresenta outras marcas que não apenas as linguísticas, acreditamos que, entre elas, o olhar representa uma região importante no estabelecimento das relações de alteridade”.

Passemos agora a uma visibilidade dada ao corpo (gestos, mímicas, indumentárias, etc.); vemos como esta também não escapou à tradição retórica de onde emergiram as práticas de ensino (BARTHES, 1988) que ainda perduram até nos “gêneros instrutivos mais contemporâneos”, como é o caso das videoaulas. Considerando o fato de que a gestualidade e as expressões fisionômicas denotam disposições psicológicas e suscitam sentidos nas relações de interlocução, a retórica as normatizou como um poderoso elemento de comunicação, demonstrando que não é qualquer gesto que convence o outro, bem como não é qualquer gesto (como qualquer pessoa) que mantém a audiência atenta ao orador (HAROCHE, 1998).

Baseando-se na expressividade corporal – e aqui já podemos até pensar sobre a noção de *ethos*, trazida, principalmente, no item 7.3 desta pesquisa – a retórica também estabeleceu a contenção dos gestos no exercício da preleção, definindo-os como um acompanhamento da palavra, submetidos a ela e ao seu funcionamento. Nesse sentido, a própria mesa, bancada onde o professor se posiciona durante as videoaulas, o posicionamento de seus braços nela ancorados, suas mãos entrecruzadas indiciam esta contenção gestual como um gesto de polidez, prudência e razoabilidade, justamente por se tratar de um professor-pesquisador-cientista que fornece informações científicas atreladas ao ato de escrever de maneira intelectual, ação esta geralmente atribuída a pessoas instruídas, intelectuais, dotadas de sensatez.

De acordo com Haroche (1998), o ato da contenção é um dos elementos essenciais de uma antropologia histórica e política das formas do laço social nas sociedades ocidentais. Posto como uma norma social, uma exigência ética, um imperativo político, o preceito da contenção e de retenção das atitudes e dos gestos acompanha o exercício do governo de si, como dos outros. Trata-se de um modelo psicológico que implica a consciência, o reconhecimento do próximo (o seu destinatário “aluno-usuário”) e o respeito por ele, ao mesmo tempo em que constitui uma delimitação de si; por isso, “as disposições psicológicas tais como a reserva, a moderação, a retenção, o controle e a prudência veem-se literalmente requisitadas pela contenção” (HAROCHE, 1998, p. 44). Assim, podemos afirmar que o “professor-apresentador” desta videoaula faz uso do seu próprio corpo como um elemento de

visibilidade e hierarquização intelectual sob a contemporaneidade de um “novo gênero”: as videoaulas youtubianas.

Pensemos, ainda, a produção de sentido dessa posição do “professor-apresentador” em relação com o contexto sócio-histórico. De acordo com Voloshinov (1993, p. 227), a linguagem (seja ela verbal ou não verbal) não é um dom divino, premeditada e totalmente consciente, ela é “o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a organização sócio-política da sociedade que o tem gerado”. Conforme o autor, o homem ao interagir com a linguagem e com a própria sociedade, transforma e transforma-se, criando sentidos. Por essa razão, a linguagem se constitui como uma produção social da vida humana, refletindo (e refratando) os elementos de sua organização política, econômica e social. Nesse sentido, o desenvolvimento de “novos gêneros”, como as videoaulas youtubianas, é pautado em criações historicamente constituídas pela práxis linguística dos sujeitos, com o intuito de atender a suas necessidades de interação nas distintas esferas de ação e de convivência social. Logo, a postura assumida pelo “professor-apresentador” da videoaula relaciona-se com a configuração sócio-histórica em que vivemos, pois sendo o sujeito um ser social, imerso em uma determinada cultura, seus enunciados não são neutros, estando sempre imbuídos de discursos reproduzidos inconscientemente devido à assimilação das vozes sociais. Seus modos de dizer, de olhar, de gesticular também passam a ser condicionados por respostas inconscientes, suscitadas por regras da “ideologia oficial”, a qual está instaurada nas relações histórico-materiais dos homens como modo de organização e regularização dessas relações, pois, afinal,

nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras que perderam as aspas) (FARACO, 2009, p. 85).

Com o objetivo de compreender os sentidos suscitados pelas mediações da linguagem não verbal (agora através de imagens ilustrativas postas no cenário das videoaulas em questão) que acompanham as palavras no ritual da aula, bem como de levantar indícios de produção de sentidos, é interessante que nos atentemos a esta nova questão.

Projetadas ao fundo de onde está situado o “professor-apresentador” das videoaulas, há a presença de duas imagens: uma foto, branca e preta, da portaria da USP de São Carlos e a imagem da abóbada da igreja conhecida como Catedral, localizada também no mesmo



município, a qual é tida como um patrimônio histórico da cidade. Para somar-se a essas imagens, há a presença de uma frase que diz “Cidade da Tecnologia”, título conferido à cidade.

Somada a essa cena, há, logo no início da videoaula, uma fala do “professor-apresentador” em que este apresenta a formatação do seu curso, os lugares onde já o apresentou (no Brasil e no exterior), bem como dá opções sobre as extensões de tempo em que tais aulas podem ser ministradas. Vejamos:

EC8: “(...) Esse... é um curso que tem sido formatado... produzido nos últimos 6 ou 8 anos... e eu tenho ministrado já em várias unidades das Universidades de SP e também em várias outras universidades no país e também no exterior... na maioria dos cursos... na maioria da vezes... a convite de programas de pós-graduação... são cursos que a gente pode formatar pra 4 a 16 horas... não é... e nós temos oferecido em várias universidades no Brasil e também no exterior...”. (Módulo 1)

Percebemos que há vozes presentes no discurso verbal e não verbal do professor, as quais representam a entrada do contexto de enunciação no interior do enunciado, sendo o extraverbal elemento constituinte do enunciado. São vozes de outros discursos que se misturam com a voz do sujeito que enuncia. Ou seja, ao mesmo tempo em que o professor busca emitir informações sobre as características da escrita científica, há vozes, através do seu próprio discurso, como também por meio das imagens apresentadas, que enaltecem o lugar da enunciação proferida: uma universidade de renome, situada em uma cidade conhecida por sua importância tecnológica. Por esse mesmo motivo, tal curso é digno de ser ministrado em inúmeras universidades do país, bem como do exterior. Dessa maneira, vemos que além da voz que busca informar, há aquela que se preocupa em engrandecer o discurso, bem como aquela que visa difundir o produto (as videoaulas) e/ou vender seus serviços (palestras, aulas, cursos, etc.). Os sentidos dos enunciados aqui expostos, sejam eles verbais ou não verbais, são engendrados pelas condições reais da enunciação e se produzem pelas diversas vozes que habitam tais videoaulas. Percebe-se, assim, que a interpretação dada ao enunciado não pode se limitar apenas ao que é linguisticamente expresso, dito, verbalizado (no caso das videoaulas), mas sim deve buscar alcançar o significado construído através dos elementos extralinguísticos aparentes ou presumidos no enunciado. Para tanto, é preciso observar não só o que o “professor-apresentador” da videoaula diz, mas como e por que diz, bem como o contexto social em que está inserido.

### 7.1.2 Análise das videoaulas em sua constituição multimodal: um estudo do verbo-visual do curso “Método Lógico para Redação Científica”

Iniciamos esta análise observando as primeiras informações (verbo-visuais) inseridas na aula introdutória do curso “Método Lógico para Redação Científica” tendo em vista a sequência cronológica apresentada pela videoaula.

Sendo o curso composto pelas 42 videoaulas já apresentadas (ver capítulo 6), a primeira delas (e as demais 41 videoaulas) se inicia com a apresentação dos logotipos da UNESP (Universidade Estadual Paulista), na parte central superior, da PROPG (Pró-Reitora de Pós-Graduação) e do NEAD.TIS (Núcleo de Educação à Distância e Tecnologias da Informação em Saúde) localizados paralelamente abaixo do primeiro logo, como pode ser visto na figura a seguir:

**Figura 7 - Layout inicial das videoaulas de Redação Científica**



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=mg\\_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E](http://www.youtube.com/watch?v=mg_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E)

Já é possível perceber que a disposição das imagens agrega valores à videoaula, não apenas atrelados à sua autoridade discursiva, como veremos a seguir, mas concernentes aos graus hierárquicos atribuídos a cada instituição mencionada. Como se pode notar, o logo da UNESP se posiciona superiormente, já que esta abarca os demais órgãos, os quais estão a ela vinculados. Nesse contexto, o destaque dado à instituição de ensino não é, pois, aleatório, já

que é esta a responsável por subsidiar o projeto de dizer de tais videoaulas e por financiar tal iniciativa.

A exposição de tais signos não verbais, de início, já agrega fiabilidade às videoaulas, uma vez que exhibe o lugar de onde se enuncia. Através de uma renomada instituição de ensino ligada a órgãos competentes e de prestígio perante o meio acadêmico, o professor Gilson Volpato instaura o seu discurso, conferindo a tais videoaulas o seu caráter institucional.

A presença de tais distintivos na abertura das videoaulas possibilita a construção de um conjunto de símbolos que vão sendo convertidos em signos ideológicos, os quais refletem/refratam uma determinada realidade. Nota-se, nesse sentido, que a legitimidade e a autoridade deste discurso, materializado nas videoaulas de Redação Científica, são promovidas, desde o início, através de material simbólico construído sócio-historicamente através das instituições que as amparam, pois, como afirma Bourdieu (1996, p. 95), “a especificidade do discurso de autoridade reside no fato de que não basta que ele seja compreendido (...), é preciso que ele seja reconhecido enquanto tal para que possa exercer efeito próprio.” No caso da videoaula analisada, tal reconhecimento se concretiza na medida em que a própria sociedade legitima tal instituição como venerável e respeitosa.

Ainda na abertura das videoaulas sobre Redação Científica, vemos que após a visualização de tais logos, através de um corte de imagem, é inserido, imediatamente, o objetivo de tal curso, de maneira centralizada, em letras maiúsculas e com coloração azul, em contraste com um fundo preto, com o propósito de iniciar a apresentação do curso. Cabe lembrar também que a cor azul de tais textos dialoga com a composição do próprio logotipo de UNESP, o qual também possui esta tonalidade. Vê-se como o uso desta cor estabelece relações lógicas e dialógicas neste contexto, influenciando o olhar do destinatário e favorecendo a construção de sentidos. Ela tem “um significado próprio, tem valor de símbolo e capacidade, portanto, de construir uma linguagem própria que comunique uma ideia” (FARINA; PEREZ; BASTOS, 2006, p. 13). A cor, como veremos também mais adiante, nas análises dos elementos visuais que compõem as videoaulas em questão, encontra-se no cerne do processo de produção de sentidos na medida em que seu uso sugere um refinamento na construção da linguagem visual que, como nas demais linguagens, transforma-se em relação direta e simbólica com os processos de interação social.

Não somente a cor ajuda a produzir acabamento a essas videoaulas; vejamos como se dá a sua forma composicional. No assistir das videoaulas, observam-se cortes produzidos nas

falas do professor que as apresenta, seguidos de breves textos apresentativos, através de escritos como: “Objetivo”, “Minha Experiência”, “Minha Abordagem”, “Publicar ou formar cientistas?”, “O potencial de nossas instituições”, “A relação da pesquisa com as outras funções universitárias”, “A pesquisa atrapalha o ensino?”, “A pressão por publicação favorece fraudes?”, “Nosso desafio”. Vejamos:

**Figura 8 - Textos apresentativos das videoaulas de Redação Científica**



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=mg\\_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E](https://www.youtube.com/watch?v=mg_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E)

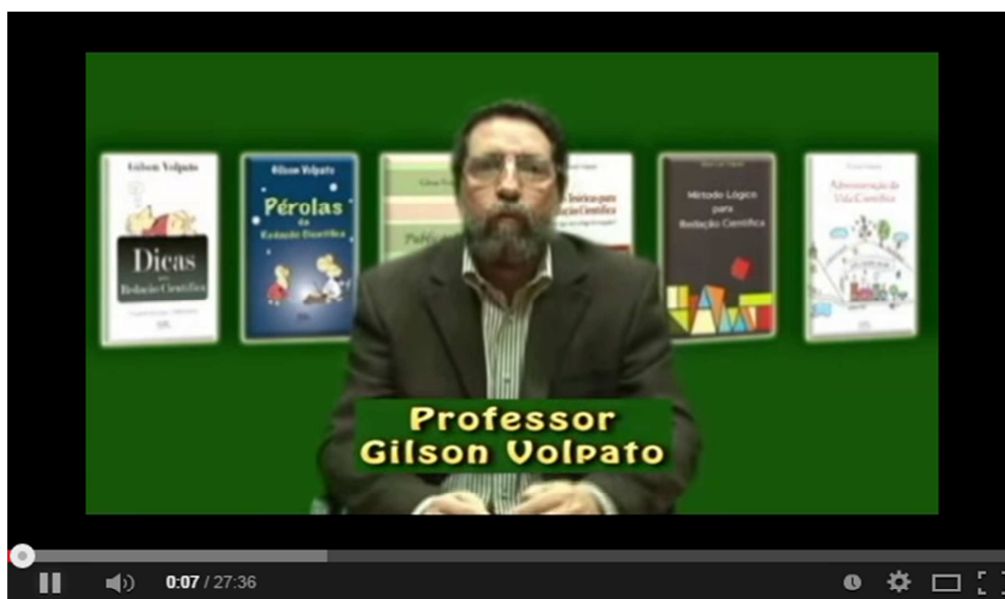
Na aula introdutória, cada um dos cortes ocorre após o término da fala do “professor-apresentador” para, assim, dar início a um novo item a ser apresentando, como os vistos no parágrafo acima. Em contrapartida, é perceptível, durante o desenvolvimento das videoaulas, que, apesar de elas se enquadrarem como tal, foram editadas, a partir do curso sobre Redação Científica, e transformadas em aula em vídeo. Não foram produzidas através de tempos metrificados nem possuem o acabamento próprio de uma aula. O seu acabamento se dá pela temática. Logo, a sequência das videoaulas, disposta por meio de seus 42 temas, é mediada por cortes nas falas do “professor-apresentador”, uma vez que este termina a exposição de

determinado assunto, para, assim, iniciar outra videoaula, pautada em outras questões, o que faz com que elas dialoguem, por exemplo, com a própria construção composicional de um livro didático ou mesmo de manual de redação, os quais também elencam os temas a serem ensinados.

Ao mencionarmos a noção de acabamento, auferida por Bakhtin e seu Círculo, percebemos que sua constituição opera de maneira divergente quando posta em relação à sua expressividade na composição dos enunciados entre os sujeitos falantes. Sendo o enunciado “uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo ‘*dixi*’ percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou” (BAKHTIN, 1997, p. 294), a finalização destas videoaulas, por ser um curso gravado e transformado em aulas, não é marcada por tal *dixi* do sentido tradicional da conversa, dado que o discurso do professor é interceptado por cortes de edição. Logo, não possui o acabamento típico de aula, com começo, meio e fim, mas se torna acabada porque uma nova temática está prestes a se iniciar.

Já com relação à composição do cenário, de maneira geral, é importante destacarmos como este cria trilhas de sentidos para a compreensão da verbo-visualidade. A presença do fundo verde, ao decorar o ambiente onde o “professor-apresentador” se coloca em posição central, decanta, assim, possibilidades de interpretação que dialogam com o discurso instrutivo/mercadológico, o qual está interceptado pelas esferas pedagógica e comercial. Observemos:

**Figura 9 - Apresentação do curso Método Lógico para Redação Científica**



## AULA 01 - INTRODUÇÃO

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=mg\\_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E](http://www.youtube.com/watch?v=mg_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E)

A presença da coloração verde, posta em formato retangular horizontal, reproduz a imagem de uma lousa (objeto estereotípico para figurar cenas escolares), a qual representa um ambiente estudantil, ou seja, uma sala de aula. A cor (verde), associada à reprodução de objetos representativos em uma sala de aula (lousa), funciona como um signo ideológico, pois seu entendimento atrela-se ao horizonte social e ideológico de um determinado tempo-espço, de um determinado cronotopo. A inserção deste simbólico material escolar demonstra a clara preocupação dos produtores da videoaula em reproduzir um cenário já conhecido e familiar a seus destinatários (“alunos-usuários”), ainda que se trate de uma aula em vídeo, veiculada em outro suporte, a internet. Na perspectiva dialógica bakhtiniana, o sujeito constrói temporalidades e espacialidades e se constrói também constitutivamente em relação a elas e por elas.

Através deste exemplo, podemos perceber como a videoaula youtubiana, ainda que seja um gênero da atualidade, preocupa-se, através do extralinguístico, em materializar seus dizeres na atualização do antigo (reprodução de uma aula convencional). Segundo Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 128), “a fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo”.

Como todo signo é ideológico, uma vez que integra a realidade material humana, ele também pode assumir diferentes sentidos de acordo com a determinação/orientação ideológica a ele associada, um pão, por exemplo, do mesmo modo que se caracteriza como um produto de consumo, pode, todavia, ser transformado ideologicamente quando usado para representar o corpo de Cristo em cerimônias religiosas. Um retângulo de pigmentação esverdeada pode designar simplesmente uma figura geométrica, mas, quando associado ao contexto escolar, pode transformar-se em uma lousa, devido ao fato de tal ferramenta pedagógica ser constantemente utilizada para representar ambientes de ensino-aprendizagem, como uma sala de aula.

Desse modo, sabendo que os signos refletem e refratam parte de uma determinada realidade, sendo, portanto, resultado das interações languageiras, estes estão ligados a uma avaliação ideológica, já que, segundo Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 33), "tudo o que é ideológico possui um valor semiótico". Em razão de o signo constituir-se como um fenômeno do mundo exterior, este goza de um aporte material, como uma cor, um som, um movimento, dentre outras formas de materialização dos efeitos de sentidos ideológicos alcançados no percurso das inter-relações sociais dos sujeitos. É justamente por esse motivo que os teóricos, que se inclinaram sobre as reflexões trazidas no Marxismo e Filosofia da Linguagem, propuseram o pensar sobre questões alusivas ao verbo-visual: o signo, coadunado aos propósitos do funcionamento discursivo verbo-visual, alavanca um leque de estudos.

Depois de tais reflexões, decorrentes deste viés ideológico-interpretativo, voltemos à análise do cenário da videoaula em questão. Observando os aspectos não verbais deste gênero multimodal, cabe destacarmos também a produção de sentido desencadeada com a sobreposição de livros ao fundo verde já mencionado. Ao considerarmos tal cena como mostra representativa de uma sala de aula, podemos inferir que tais livros, de autoria do próprio "professor-apresentador" da videoaula, representam os próprios ensinamentos que serão ministrados durante as aulas. Assim como uma lousa repleta de informações é sinônimo de ensino e aprendizagem, as capas de tais livros são exemplos críveis e verídicos dos ensinamentos a serem passados, os quais, por serem escritos e publicados pelo próprio professor que os apresenta, conferem a ele prestígio e respeito.

No entanto, desta cena dialógica podem também decorrer sentidos outros. Uma vez que hipotetizamos sobre o caráter não apenas instrutivo, mas comercial de tais aulas, podemos conceber que os livros expostos ao fundo verde, liso, sem ranhuras, contrastam com tal

superfície, ganhando, assim, destaque na cena. Desse modo, estando exibidos lado a lado, como em uma vitrine, simbolizam bens a serem vendidos a “consumidores-alunos-usuários” que, ao se apropriarem de tais videoaulas, estão, a todo o momento, impelidos e estimulados a exercerem seu poder de compra. Tal ação capitalista é ainda evidenciada quando, durante as aulas, o professor menciona que determinados ensinamentos por ele descritos se encontram nas obras por ele publicadas (como veremos no item 7.2), bem como quando, no final de cada videoaula, mediante técnicas de edição, há a inserção de uma tela preta (como forma de destaque) apresentando, através de letras brancas, uma lista de livros de sua autoria que versam sobre o assunto exposto (a redação científica). Tal é a natureza comercial deste enunciado que, a partir da segunda videoaula, junto às obras do professor, há também a inserção de um *site* indicando onde adquiri-las, como pode ser visto na figura seguinte:

**Figura 10 - Término das videoaulas de Redação Científica**



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=mg\\_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E](http://www.youtube.com/watch?v=mg_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E) e [www.youtube.com/watch?v=HGgDI3Bgj2A&list=PL838A236D33BA042E&index=2](http://www.youtube.com/watch?v=HGgDI3Bgj2A&list=PL838A236D33BA042E&index=2)

Tendo em vista o tempo-espaço da videoaula e as diretrizes que auxiliam a sua produção, é importante destacarmos que, além de tais observações já apontadas, como a inserção de elementos que remetem à produção e à divulgação das obras publicadas por tal professor, ao voltarmos à produção de sentidos na apresentação desta videoaula (figura 9), vemos a presença de elementos como uma cadeira, que, de modo quase imperceptível, foi apresentada nesta videoaula inicial como uma forma de transmitir serenidade à apresentação, já que nela o “professor-apresentador” se exhibe sentado apenas discursando sobre o que será apresentado na sequência das videoaulas que compõe o seu curso sobre o “Método Lógico para Redação Científica”. Com efeito, o professor sentado é sinônimo do professor institucionalizado, do professor que atingiu a consagração e se instala confortavelmente na



sua cátedra. A inclusão de tal peça na cena também confere centralidade ao ambiente, pois traz o professor em posição de destaque na aula, ocupando, em primeiro plano,<sup>98</sup> o centro das atenções. Assim, instrutivo e comercialmente, tem-se como foco aquele que representa o saber, por isso deve ser posto em evidência; e, como consequência, supõe-se que haja a venda da sua imagem, pois um bom professor ministra palestras, vende livros, etc. Logo, a disposição dos elementos na cena também se faz proposital, uma vez que é o profissionalismo do professor retratado por sua imagem e ações (primeiro plano) que promove a venda de seus livros (segundo plano).

Outro fator detentor de sentido está posto na figura do “professor-apresentador”. Vê-se, durante as videoaulas, como sua caracterização, corporeidade e entonação endossam sentidos na análise. Destacando, primeiramente, o seu próprio vestuário, podemos observar como sua indumentária também demonstra particularidades sobre a composição de tais aulas. Na primeira videoaula, por se tratar de um cenário de abertura, visto que o professor está sentado, e não em pé dando aula, como nas outras videoaulas em que os conteúdos começam a ser explicados, podemos notar que seus trajes sociais (camisa social e blazer) também atribuem à cena uma valorização enunciativa. Ao retratar sua experiência profissional, a sua área de atuação, os projetos dos quais participa ou participou, tais enunciados conferem respeitabilidade ao sujeito enunciativo, o que pode interferir na disposição do destinatário em assistir às suas aulas (e não assistir a outras). Sua composição imagética deve dialogar com o discurso verbal proferido de maneira a confirmar e conferir-lhe o status desejado. Nota-se, no entanto, que uma vez conquistada a aceitabilidade de seus destinatários, posiciona-se, nas aulas em sequência, com vestimentas mais simples (camiseta ou camisa) de modo a retratar a normalidade presente em um comum dia de aula.

Baseando-nos nos pressupostos bakhtinianos, atinentes à linguagem e à constituição social da subjetividade, é possível compreendermos os efeitos de sentido suscitados pela imagem corporal do “professor-apresentador” das videoaulas (e novamente aqui podemos nos referir ao conceito de *ethos*), através de materialidades sígnicas, postas na dinâmica instaurada

---

<sup>98</sup>Planos, segundo Bernardet (1980), são sequências que constituem uma hierarquia de unidades do produto audiovisual, tanto para o planejamento e realização quanto para a recepção e análise do seu significado.

pela linguagem não verbal, por meio de seus trajes e trejeitos, os quais fazem parte do imaginário social (da gestualidade e da corporeidade escolar) constitutivo dos papéis sociais que dialogam com as formas de dizer, pensar e vivenciar tal postura professoral na contemporaneidade, como na própria representação em videoaulas youtubianas de escrita/redação científica.

Todo gesto ou processo do organismo, seja a respiração, os movimentos do corpo, a articulação, a mímica, a reação aos estímulos exteriores, adquire um valor semiótico nas relações sociais, em que cada indivíduo apreende sua própria corporeidade e expressividade pela/na mediação da corporeidade e possibilidade expressiva do outro. Dessa maneira, o professor, até pelo fato de se tornar apresentador e ter sua aula transmitida a inúmeros “alunos-usuários”, inseridos neste infinito espaço virtual propiciado pela internet, assume determinada postura tendo em vista o olhar do seu outro (os seus destinatários). Com o propósito de criar uma atmosfera de seriedade e credibilidade, pautada no “eu-para-o-outro” e no “eu-para-si”, porta-se da maneira que crê como o outro o vê e da maneira como quer se ver. Logo, o corpo não se basta a si mesmo, mas necessita do outro, do seu reconhecimento e da sua atividade formadora para se configurar.

Em razão do conteúdo temático adotado pela videoaula (redação científica), bem como de seu projeto de dizer (subsidiado por entidades de renome), sua corporeidade não deve ser instituída de informalidade (principalmente em sua apresentação), como em outros tipos de videoaulas que se resumem, por exemplo, a como tocar violão ou a videoaulas anônimas pertencentes à “cultura participativa”. Como signos não verbais, as roupas, as posturas, a gestualidade, etc. organizam-se em uma linguagem que localiza os indivíduos nos tempos e nos espaços sociais, condicionando valores, códigos, sentidos, sensibilidades e suscitando réplicas.

Como portadores de inscrições históricas (aceitáveis e não aceitáveis em determinados tempos, esferas e lugares), os corpos compendiam em si as disputas de poder entre as diversas instituições sociais que buscam homogeneizar condutas e padronizar comportamentos. Por essa razão, Certeau (1994, p. 231) já dizia, certamente, que “a lei se escreve sobre corpos”. É, portanto, o social e o ideológico que nos movem, que constituem nossa alteridade, nossa forma de ver o outro, nosso modo de ser e de se portar no mundo através de distintas linguagens. Para finalizar esta análise não verbal do curso “Método Lógico para Redação Científica”, recorreremos aos dizeres de Medviédev (2012) ao salientar que é no universo

semiodiscursivo no qual o homem vive, que as realidades ideológicas se fazem presentes através das palavras, atos, vestimentas e maneiras; logo, objetos e atos são cruzados por ideologemas e por produtos ideológicos.

Apesar de nosso escopo inicial ter sido identificar o funcionamento da verbo-visualidade discursiva que compõe as videoaulas de escrita/redação científica, através de alguns exemplos retirados das próprias videoaulas, de maneira alguma pretendemos desconsiderar a sua totalidade no processo de construção de sentidos, já que não é possível deslocar as imagens do restante das aulas para analisá-las separadamente. Para tanto, observamos a sintaxe construída ao longo das videoaulas, por meio da junção dialógica dos elementos extralinguísticos, tais como o cenário apresentado nas videoaulas, a inserção das imagens nas cenas, os recursos de edição, etc., como mostra da dimensão multimodal da linguagem na produção de sentidos outros.

Notamos, com efeito, que as videoaulas aqui analisadas, ao fornecerem elementos significantes para a produção de sentidos, disseminada por meio deste tipo de gênero discursivo, bem como para a temática apresentada (escrita/redação científica), constituem-se, por meio do processo dialógico, através de materialidades (sons, imagens, gestos, etc.), as quais possibilitam o contato com outras formas de “ensino/comércio”, “instrução/divulgação”, diferentes do caráter de aula adotado convencionalmente, cuja principal função seria prioritariamente a de ensinar.

Em termos de materialização do signo ideológico, podemos dizer que tais videoaulas passam a explorar os aspectos visuais e sonoros diferentemente da aula convencional. Assim, as cores, a luz, os sons e as imagens são tão importantes quanto a própria fala do “professor-apresentador”. No entanto, tal caráter técnico e tecnológico, no qual se amparam as videoaulas por nós analisadas, é apenas um dos pontos de nossa análise; logo, a materialização dos signos, além de perpassar pela questão do suporte, também se aloja, principalmente, na própria matéria do signo ideológico.

## **7.2 O gênero em sua forma composicional**

É sabido que Bakhtin e seu Círculo expandiram o dialogismo dos processos comunicativos para o campo dos gêneros discursivos, assim, encontraram "um excelente recurso para 'radiografar' o hibridismo, a heteroglossia e a pluralidade de sistemas de signos da cultura" (MACHADO, 2012, p. 153). Tendo em vista essa afirmação, Machado recorre aos

dois tipos de gêneros<sup>99</sup> concebidos pela teoria bakhtiniana: os primários e os secundários que, longe de serem excludentes, são complementares.

Em se tratando de videoaulas youtubianas, por se tratar da aprendizagem de um determinado conteúdo acadêmico (escrita/redação científica), podemos perceber como em tais ambientes virtuais impera a hibridização discursiva, concebida por meio de um "letramento digital". No entanto, se retomarmos os dizeres de Soares (2002), este conceito (ver item 4.3) refere-se a um estado adquirido pelos indivíduos que se apropriam das novas tecnologias digitais, exercendo práticas de escrita e leitura pela tela do computador. Mas ao analisarmos tal reflexão trazida pela autora, nos questionamos se ela não esteja referindo-se somente à questão do texto verbal lido na tela, sem considerar, por exemplo, que desde a metade dos anos 90, as interfaces gráficas inseridas na internet já eram repletas de gráficos, de diagramas, de imagens, bem como de vídeos. Tendo em vista esse contexto, no caso das videoaulas, não podemos isolar o seu caráter linguístico, mas devemos caracterizá-las através da mescla de suas várias linguagens.

Como as videoaulas a que nos propomos analisar possuem um texto falado, mas previamente preparado para ser discursado, uma vez que, em sua produção, possibilitam regravações, figuras, gráficos, símbolos matemáticos, diagramas, cenários, vestuários, diferentes entonações, etc., todos povoados de vozes plurais, deparamo-nos com um enunciado digital carregado de distintas materialidades. Ainda, por dialogarem com a vertente da aula tradicional, as videoaulas youtubianas são engendradas de enunciados de apresentação, de explicação, de fechamento, etc., que, por estarem presentes neste gênero, partilham significados também distintos. Ainda que possuam textos a serem lidos/ditos, quando o “professor-apresentador”, por exemplo, introduz determinado assunto, este nem sempre é proferido da forma como foi idealizado; logo, há momentos espontâneos que ocorrem em momentos imediatos de fala, podendo abarcar graus de “primariedade” diluídos na “secundariedade” deste determinado gênero.

Por se tratarem de videoaulas de escrita/redação científica, segundo suas materialidades já mencionadas, verificamos não ser um gênero do cotidiano, mas um gênero produzido na intersecção de distintas esferas e com finalidades definidas. Assim, seu caráter tido como secundário é moldado por graus primários de enunciações que ocorrem no decorrer

---

<sup>99</sup> Embora a discussão sobre gêneros já tenha sido realizada ao longo deste trabalho, para um melhor aprofundamento deste assunto é importante que voltemos ao item 1.1.3 desta tese.

das aulas ministradas. Por esse motivo, tais graus foram pensados, em razão da dialogicidade nelas presente, como forma de contemplar os diversos momentos da aula (já que são estes que a constituem).

Assim, as videoaulas inauguram uma nova maneira de formar e configurar informações, através de uma densidade de significados que se mescla entre o oral e o escrito, entre o verbal e o não verbal, entre o formal e o informal, etc., construindo-se por similitudes e dessemelhanças advindas das múltiplas possibilidades propiciadas pelo som, pela imagem (visualidade) e pelo discurso verbal. Partindo de questões conteudísticas, podemos também lembrar que tais videoaulas foram selecionadas segundo seu conteúdo temático. Tendo em vista o fato de que privilegiamos as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica, consideramos aqui um tipo de “letramento digital-acadêmico” pautado em materialidades “áudio-verbo-visuais”, através da mistura densa e complexa de diferentes linguagens, as quais, postas numa mistura inextricável entre a linguagem fílmica, sonora, verbal e visual, proporcionam uma vasta divulgação/aprendizagem/comercialização de informações na internet.

Observando o contexto social atual, podemos notar a pluralidade de gêneros difundidos em função do progresso social e tecnológico. A comunicação, assessorada pelo mundo digital, transforma-se a cada momento e, conseqüentemente, dita diversas formas na divulgação de informações, proporcionando rapidez e globalidade na difusão de conhecimentos. Nesse sentido, cada segmento encontra meios próprios para difundir conteúdos, segundo determinadas finalidades. É pensando nessas novas formas de comunicação que tomamos as videoaulas youtubianas como análise, uma vez que a partir de características auditivas, verbais e visuais, estas se instalam neste meio web, mudando estilos, formatos e a própria linguagem de cada esfera de comunicação em razão de sua proposta comunicativa. Com isso, os gêneros próprios de cada esfera de atividade humana assumem contornos diferentes em função não só das novas necessidades, mas também dos múltiplos recursos tecnológicos disponíveis.

Levando em consideração os postulados bakhtinianos já descritos no capítulo teórico desta pesquisa (ver capítulo 1), entendemos a questão da videoaula como sendo uma ressignificação do conceito aula em vistas do avanço tecnológico instaurado contemporaneamente. De acordo com esta teoria, os enunciados – organizados e agrupados –

são usados em toda e qualquer atividade humana, sendo essas atividades caracterizadas por condições especiais de atuação e por objetivos específicos comumente associados a elas.

Segundo Bakhtin (1997), não há limites para a renovação dos gêneros, pois eles estão diretamente relacionados com as múltiplas atividades da vida social. Nesse sentido, os gêneros desenvolvem-se em proporção ao desenvolvimento das práticas humanas. Para deixar mais clara esta asserção, podemos citar como exemplo o caso do e-mail (correio eletrônico) como uma forma de comunicação quimérica há algumas décadas, mas que, em razão do desenvolvimento científico e tecnológico, passou a ser introduzido no cotidiano das pessoas e, em algumas situações, seu uso, hoje, tornou-se imprescindível.

Como cada esfera de atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve, as videoaulas surgem devido às complexidades e particularidades do mundo atual. Em razão dos gêneros emergirem juntamente com as necessidades e atividades socioculturais, por meio das evoluções tecnológicas, podemos dizer que o desenvolvimento tecnológico ampliou e desenvolveu os gêneros (orais e escritos) de forma significativa. Assim, na contemporaneidade, vivemos em uma época em que se amplia a “cultura eletrônica” (rádio, telefone, televisão, computador e, especialmente, a internet), o que nos conduz a novas formas discursivas, materializadas em gêneros como: teleconferências, videoconferências, *chats*, aulas virtuais, videoaulas, etc.<sup>100</sup>

Conforme Bakhtin, um gênero pode renovar-se ao absorver outro, ressignificando-se; os novos gêneros criados, como, por exemplo, as videoaulas, não são criações inéditas, visto que se construíram a partir de outros gêneros já existentes. Isso nos remete à concepção bakhtiniana sobre a “transmutação” dos gêneros e à absorção de determinado gênero quando do surgimento de novos. Em razão dos gêneros do discurso serem extremamente heterogêneos, suscitando, muitas vezes, dificuldades para se definir o “caráter genérico do enunciado”, retomamos a questão primária e secundária dos gêneros, sugerida por Bakhtin, para, assim, refletirmos como, no decorrer do processo da formação dos gêneros secundários, estes absorvem e transmutam os gêneros primários, que se compuseram em circunstâncias de uma comunicação verbal cotidiana.

---

<sup>100</sup> Tais distinções, atinentes aos diferentes gêneros enumerados, podem ser vistos no capítulo 3 como forma de observarmos seus limites e aproximações.

Todavia, cabe ressaltar que o gênero é secundário não apenas devido às relações de interação do momento; ele é secundário, também, tendo em vista questões históricas mais amplas, questões essas que aludem à forma de sua própria circulação. Tem, pois, um lugar na história, além de exigir um trabalho, um refinamento. Em relação às videoaulas, podemos dizer que este também é um gênero secundário, uma vez que é uma extensão/ressignificação da aula presencial, exige pelo menos o mesmo processo de “elaboração” (organização de conteúdo, preparação, inserção de discurso científico, etc.) e tem uma certa permanência, pois está inserido em plataformas digitais de vídeos, como é o caso do *YouTube*. Passa, desse modo, por tecnologias e agrega vários outros gêneros, pois devido às suas especificidades tem um acabamento diferente. Sendo também videoaulas sobre escrita/redação científica, é um gênero pautado por questões institucionais. É um discurso que, para funcionar, necessita de alguns canais para aparecer, bem como é diluído por questões bem mais amplas do que apenas uma interação face a face. Dialoga com um contexto histórico que define este tipo de dizer, através de injunções que asseveram aquilo que é necessário dizer neste contexto institucional. Por meio de acabamentos específicos, é produzido através da relação com a escrita, bem como embebido por formas organizadas de circulação, de forma a propiciar a permanência do enunciado.

Assim como a literatura e a ciência, por exemplo, precisam de uma forma organizada para circular, a aula, oral e presencial, também carece desta organização. Nesse sentido, a videoaula, haja vista todos os aspectos já descritos, suscita uma complexidade maior ao se ater à classificação dos gêneros. É difícil encontrar um lugar para precisar o momento em que o gênero primário se transforma em secundário. Há muitas inflexões neste trajeto. Para pensar a formação do gênero videoaula, que, além de se constituir por textos espontâneos proferidos pelos seus professores, também abarca um prévio roteiro de produção, talvez seja melhor pensarmos em um hibridismo de gêneros.

Analisar dicotomicamente essa questão torna-se uma prática inexata, uma vez que há distintas variáveis neste percurso. O próprio cumprimento de “bom dia”, inserido na abertura das videoaulas e expresso pelos professores que as apresentam, ao ser concebido como um gênero primário, pois designa um simples gesto de educação e civilidade, dentro do gênero aula passa a integrar um gênero mais complexo. Desse modo, em vez de pensarmos de maneira antitética, seria interessante refletirmos graus de “secundariedade” e “primariedade”

presentes no interior de determinados gêneros, pois entre o cotidiano e o absolutamente formal e científico, há a presença de cambiáveis situações.

Como o gênero a ser analisado pode ocorrer em *sites* de vídeos gratuitos inseridos na internet, como é o caso do *YouTube*, ressignificando o conceito de aula e transformando-se em videoaula, novas formas de ensino e de produção de sentidos passam a ser consideradas; logo, os gêneros também são modificados. Considerando a importância que o sistema educacional deveria ocupar na sociedade, o estudo sobre os gêneros, neste caso, a aula expositiva em forma de videoaula, é fundamental para uma melhor compreensão das novas formas de difusão de conhecimento originadas pelos avanços da tecnologia.

Bakhtin comenta sobre a transmutação dos gêneros e a assimilação de um gênero por outro, gerando novos; também Todorov (1980), sobre a origem dos gêneros, diz que

um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. Um “texto” de hoje (também isso é um gênero num de seus sentidos) deve tanto à “poesia” quanto ao “romance” do século XIX, do mesmo modo que a “comédia lacrimajante” combinava elementos da comédia e da tragédia do século precedente. Nunca houve literatura sem gêneros, é um sistema em contínua transformação e a questão das origens não pode abandonar, historicamente, o terreno dos próprios gêneros: no tempo, nada há de anterior aos gêneros (TODOROV, 1980, p. 46).

Para exemplificar esta transformação, voltemos ao exemplo do e-mail, retratado no início desta seção, mas agora sob um novo viés. Por meio de uma hibridização de cartas pessoais, comerciais, bilhetes – pautados em uma identidade própria –, a linguagem desse gênero – como de outros novos gêneros, incluindo aqui as videoaulas –, vinculada às condições tecnológicas de sua produção e a uma comunidade discursiva que faz uso do e-mail, de maneira geral, está cada vez mais maleável, o que faz com que alguns e-mails sejam determinados pelo próprio ambiente em que aparecem, criando, assim, distintas formas comunicativas e agrupando os vários tipos de semioses (signos verbais, sons, imagens e formas em movimento) em sua composição.

Tais gêneros aparentemente estáveis estão em um processo de transformação contínua, uma vez que os gêneros existentes mudam a partir de modificações na situação social na qual exercem uma função ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daqueles já existentes (PAGANO, 2001, p. 87).

Um diálogo familiar inserido em uma propaganda não é mais um diálogo, mas parte de uma propaganda. Portanto, o gênero discursivo a ser analisado neste trabalho (videoaulas youtubianas sobre escrita/redação científica) poderia, nos termos bakhtinianos, ser



classificado como “gênero secundário”<sup>101</sup>, que abarca níveis de “primariedade” e de “secundariedade”, uma vez que engloba diferentes linguagens e se insere em diferentes contextos e situações discursivas.

O fato de as videoaulas serem gravadas dá a possibilidade de edições, regravações, etc. Somado a isso, também o uso de roteiros e esquematizações para a apresentação das aulas faz com que elas se concentrem em menos momentos espontâneos e em mais situações construídas, se comparadas a uma aula expositiva presencial, por exemplo. Momentos em que o “professor-apresentador” tece seus cumprimentos e despedidas nas aulas, tidos como acontecimentos espontâneos, simples, logo, primários, ao integrarem diversas videoaulas, transformam-se em formas estanques, pré-concebidas de um modo de enunciar. Se observarmos as falas retiradas das três primeiras videoaulas do curso “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”, compreenderemos possíveis graus de “primariedade” e “secundariedade” a que nos referimos. Vejamos os excertos retirados das videoaulas pertencentes, respectivamente, aos módulos um, dois e três do referido curso.

EC9: “Olá... sejam muito bem-vindos... esse é o nosso curso de escrita científica produção de artigos de alto impacto” (...) “Muito bem... muito obrigado então pela audiência... e até a próxima... até já”. (Módulo 1)

EC10: “Olá... sejam muito bem-vindos... esse é o segundo módulo do curso em escrita científica produção de artigos de alto impacto” (...) “Essa foi a nossa segunda videoaula... nosso segundo módulo... lembrando que esse é um curso que tem oito módulos... e eu espero vocês pra nossa próxima videoaula... muito obrigado”. (Módulo 2)

EC11: “Olá a todos... sejam muito bem-vindos ao nosso curso de escrita científica produção de artigos de alto impacto... como vocês já nos acompanham desde a primeira videoaula...” (...) “A gente termina por aqui esse terceiro módulo... eu agradeço a audiência de vocês... e eu espero encontrá-los aí... no nosso próximo módulo... na nossa próxima videoaula... muito obrigado”. (Módulo 3)

Os enunciados acima, correspondentes aos cumprimentos e às despedidas nas videoaulas, se analisados individualmente podem ser tidos como representações simples do dia a dia (pertencentes ao gênero primário), que, ao serem incorporadas ao gênero videoaula, representante do gênero secundário, podem abarcar graus de “primariedade” dentro deste gênero mais complexo. No entanto, se analisarmos a totalidade dos enunciados acima

---

<sup>101</sup> Classificamos as videoaulas como um “gênero secundário” no sentido destas fazerem parte de um gênero complexo, no entanto chamamos a atenção para o fato de que justamente por serem constituídas como aulas, apresentam diferentes graus de complexidade em sua constituição, o que nos faz pensar em níveis de “primariedade” e “secundariedade”.

expostos, na sua inter-relação, vemos como os cumprimentos e as despedidas de cada aula, na verdade, fazem parte de um roteiro já pré-concebido, pois além de assemelharem-se com relação ao que está sendo dito, ainda trazem expressões, como em EC9: “... esse é o segundo módulo do curso em escrita científica produção de artigos de alto impacto”, EC10: “Essa foi a nossa segunda videoaula...”, EC11: “... como vocês já nos acompanham desde a primeira videoaula”, que fazem remissão a enunciados já proferidos, ou seja, a videoaulas já visualizadas. Logo, o que podemos perceber é que tais enunciados, anteriormente pertencentes aos gêneros primários, quando associados entre si, seguindo um *script* estabelecido, moldam-se por uma determinada complexidade, promovendo possíveis níveis de “secundariedade” dentro do próprio gênero.

Ao considerar o enunciado como um produto da interação verbal, em que as palavras são definidas a partir das trocas sociais dos membros de cada grupo ou esfera social, Bakhtin contribui para os estudos dos gêneros do discurso, haja vista que, para ele, a diversidade de atividades sociais leva a uma diversidade de produções de linguagem. Entretanto, Bakhtin enfatiza ainda que os gêneros têm sua relativa estabilidade ameaçada constantemente por forças que atuam sobre as coerções genéricas. Tais forças, por outro lado, possibilitam a estabilidade do sistema, promovendo as relações de comunicação entre os membros dos grupos sociais e a variabilidade das formas textuais com inovações de estilos pelos membros do grupo social (ARAÚJO, 2002).

Fazendo menção às videoaulas inseridas na internet, podemos notar, no entanto, como o próprio gênero videoaula se altera tendo em vista sua inserção em plataformas distintas. Em razão de cada videoaula sobre escrita/redação científica objetivar uma finalidade específica, por meio da extensa diversidade das atividades sociais, as videoaulas de Ensino a Distância (EaD), por exemplo, cumprem o seu papel de ensinar a distância; já as de “Ensino Informal a Distância” (“EiAD”), inseridas na internet (ver capítulo 3), institucionalizadas ou advindas de enunciadore anônimos por meio da “cultura participativa” (ver item 2.2.3), podem, todavia, além de propiciar um ensino virtual, assumir um papel comercial ou mesmo promover a visibilidade de seus enunciadore (“professore-apresentadore”) na esfera midiática .

Segundo os postulados do Círculo, enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade e pela repetibilidade, o gênero não é totalmente estável, logo essa suposta estabilidade, por exemplo, ao se discursar sobre a composição de videoaulas inseridas na internet, é constantemente ameaçada por forças que atuam sobre as restrições genéricas,

forças de caráter social, cultural e individual (estilísticas) que determinam as mudanças em um gênero, o seu apagamento ou mesmo sua revivescência.

E é essa tensão entre estabilidade e variabilidade que marca de maneira específica os diferentes gêneros, propiciando suas transmutações. Dentre as forças que atuam como elemento desestabilizador, pode-se observar a necessidade de expressividade do locutor (no caso das videoaulas, do “professor-apresentador”) frente ao objeto de seu discurso e de seu destinatário. Necessidade esta posta não só por um querer-dizer do locutor, mas pelas injunções do princípio da dialogicidade inerente à linguagem, pela questão da alteridade e das finalidades inseridas no processo enunciativo. É considerando a esfera de atividade, o objeto do discurso, bem como o destinatário envolvido, que o locutor elege o gênero adequado, a forma de abordar o objeto, os recursos linguísticos, imprimindo sua tonalidade apreciativa. É, portanto, neste espaço, que ele pode também fazer aparecer seu estilo de forma a tornar sua a palavra alheia.

Desse modo, vemos como as aulas de escrita/redação científica podem sofrer modificações ao acompanharem as novas tendências expressivas, transformando-se em aulas em vídeo e deixando de pertencer somente às esferas pedagógica e científica para impregnarem-se de valores de natureza ideológico-comercial em uma esfera midiática. Nessa imensa variedade de gêneros que circulam no contexto social, as videoaulas de escrita/redação científica analisadas, tidas, aqui, como um gênero híbrido, ao mesclarem informação e mercadoria, constituem um material importante de “leitura multimodal”, pois propiciam que a construção deste gênero se molde segundo sua própria forma composicional. Nesse sentido, tais aulas acompanham as transformações ao longo do tempo em seu estilo (e em sua forma composicional) em virtude das características do contexto social.

EC12: “(...) São cursos que a gente pode formatar pra 4 a 16 horas... **e nós temos oferecido em várias universidades no Brasil e também no exterior (...)**”. (grifo nosso) (Módulo 1)

RC1: “(...) Veja... já faz 25 anos que eu tô nessa área dando aula de redação científica né... não é minha especialidade especificamente... mas é uma área que eu gosto muito... eu tenho me dedicado a ela... e nesse todo eu fui desenvolvendo várias coisas... a questão de uns... dois... três anos atrás... que eu consegui perceber que existia um método na mão... **e aí meu último lançamento é até a expressão desse método... de uma forma clara e simples pros leitores (...)**”. (grifo nosso) (Aula 2)

RC2: “(...) **Eu publiquei um livro só sobre as falhas nessas explicações... é o PÉROLAS na redação científica né... ele foi publicado em 2010... é um livro que mostra VÁRIAS dessas colocações... que na verdade fazem parte do método ilógico né... e lá eu tento**

mostrar a falha... na verdade eu resumi... eu coloquei apenas 101 delas... mas na verdade existem muitas por aí (...). (grifo nosso) (Aula 2)

RC3: “(...) Nós vamos produzir uma sociedade que nós vamos poder dizer que não valeu a pena toda conquista tecnológica até o momento... **isso eu já disse com outras palavras... na virada do século no ano 2000... tá em um dos meus livros...** veja... nós temos que investir nisso... não adianta formar bons cientistas né... o bom cientista inclui uma formação de valores (...). (grifo nosso) (Aula 1)

RC4: “(...) 90... 95% da sua publicação tão em revista internacional de bom nível... então como eles não têm isso... eles também não têm como ensinar o como fazer isso... então se você quiser chegar aqui... vai ser difícil aprendendo equívocos... eu costumo dizer... **cuidado com as pérolas... as pérolas é aquele meu livro que eu publiquei** (...). (grifo nosso) (Aula 14)

Através dos enunciados expostos, podemos perceber como o caráter comercial preenche o conteúdo das aulas, de modo a mesclar-se com suas atribuições pedagógicas. Vê-se como sua forma composicional é interseccionada por esferas de diferentes naturezas, as quais juntas possibilitam a produção de diferentes sentidos. A forma composicional do enunciado, ou seja, a sua estruturação e seu enquadramento formal, corresponde a um dos fatores que, segundo Bakhtin (1997), caracteriza o gênero num dado campo da comunicação. No caso específico das videoaulas youtubianas de escrita/redação científica, vemos como os trechos destacados, uma vez que aludem ao caráter comercial de tais aulas, pois têm como intenção referir-se aos cursos e às obras produzidas pelos professores das videoaulas, dialogam com o próprio acabamento de tais aulas, ou seja, com seu caráter jornalístico-cinematográfico, formatado de acordo com um gênero que, além de ser informativo, é também comercializado.

Na análise das videoaulas de Escrita Científica, além das formas visuais e auditivas que compõem o ambiente discursivo de tais enunciados, provocando efeitos de sentidos já descritos, a inserção da informação acima destacada reforça, ainda mais, o sentido da aula como mercadoria a ser vendida, dialogando com formas composicionais do próprio projeto de dizer publicitário, que tem como meta vender. Reproduz, assim, vozes do discurso capitalista e tem como objetivo a transformação de seus presumidos destinatários em possíveis nichos mercadológicos, convertendo-os em potenciais consumidores de seus serviços.

Já os enunciados retirados do curso de Redação Científica, ao mencionarem incessantemente os livros produzidos por tal professor, recuperam os dizeres aí contidos não apenas com o intuito de exemplificar o assunto em pauta, mas, sim, promover a venda de tais

obras, uma vez que tais assuntos estão descritos nos livros citados de forma mais contundente e detalhada. Tal é o caráter mercadológico visto nesse discurso que o uso das letras maiúsculas durante a transcrição foi justamente para marcar a entonação forte utilizada pelo professor neste momento como modo de destacar o título do livro de sua autoria, bem como os diversos conteúdos importantes por ele trazidos.

Logo, endossando o caráter mercantilista presente neste tipo de gênero discursivo, vemos como o querer-dizer do locutor se realiza, acima de tudo, na escolha de um gênero do discurso, como forma de determinar o acabamento específico de cada enunciado. Contudo, essa escolha não é aleatória, mas é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação, das necessidades de uma temática, dos destinatários, etc. O intuito discursivo do locutor adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido segundo as características de sua forma composicional.

Pensando nas características de tais aulas, como a postura de apresentador adotada pelo professor das videoaulas (a ser estudada no item a seguir), o uso do *YouTube* como suporte de divulgação (ver item 2.3), o diálogo com a estruturação da aula convencional (ver item 3.3), bem como sua posição comercial aqui exemplificada, é possível observarmos como os desdobramentos de sua forma composicional, postos através da visão dialógica da linguagem, manifestam-se em várias instâncias desse gênero.

### **7.3 O “eu-professor”, o “eu-professor-apresentador”: configurações do estilo de um *ethos* discursivo**

Em qualquer discurso, ao enunciar em uma dada situação comunicativa, o locutor mobiliza mecanismos favoráveis à construção de uma imagem de si, que é moldada ou reelaborada por seus interlocutores. Essa imagem que o locutor revela de si mesmo no discurso é denominada de *ethos*. Assim, no momento em que este locutor profere o seu discurso, tal sujeito constrói diversas imagens que dialogam com seu destinatário, como meio de incentivá-lo e convencê-lo para a veracidade de suas informações. E são essas imagens erigidas através de marcas do sujeito que, ao emergirem em seu discurso, nos permitem verificar a constituição do *ethos* deste sujeito.

Posto isso, vemos, nesta seção, através dos postulados de Maingueneau (ver item 1.2.1), como se dá o *ethos* discursivo dos “professores-apresentadores” das videoaulas de escrita e redação científica, de modo a perceber como este se associa com a questão do estilo

em Bakhtin, uma vez consideramos aqui que o *ethos* nada mais é que parte estilística de determinada enunciação.

Advindo do termo grego, *ethos* significa personagem, funcionando como uma imagem que o enunciador/locutor constrói de si no discurso para impressionar o seu destinatário, ganhando, como consequência, a sua confiança. Fiorin (2004, p. 134) destaca que o *ethos* está diretamente ligado à adesão deste destinatário no momento do discurso. Assim, este último não adere ao discurso apenas porque ele é exibido como um conjunto de ideias que exprimem seus possíveis interesses, ele adere ao discurso porque se identifica com o dado sujeito da enunciação, com seu caráter, com seu corpo, com seu tom, com suas vozes sociais, com seu estilo. Com Bakhtin, podemos dizer que o discurso não é apenas um conteúdo, mas também um modo de dizer que se configura através do projeto de dizer daquele locutor, de maneira a constituir os sujeitos de determinada enunciação. O discurso, ao construir e ser construído por um enunciador, constrói também seu(s) destinatário(s).

A respeito da teoria aristotélica, Fiorin (2007) menciona que é o *ethos* do orador que vai propiciar a credibilidade da informação, pois quando o discurso é organizado, o orador inspira confiança. Todavia, todas essas qualificações que o destinatário faz do seu locutor, no momento em que ele desempenha uma *performance*, dependem do ponto de vista de quem observa, que segundo Fiorin (1989) não são julgamentos individuais, mas sociais. Logo, dependem dos valores que os homens exercem, dialogicamente, nas relações com os outros. Segundo Maingueneau, (2008), o *ethos* é uma noção discursiva, que se constrói através do discurso, não é uma “imagem” do locutor exterior à sua fala; é também um processo interativo de influência sobre o outro; é uma noção fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser assimilado fora de uma situação de comunicação precisa, integrada numa determinada conjuntura sócio-histórica.

Tendo em vista tais considerações, para a análise que nos interessa aqui realizar, a partir de um olhar dialógico sobre as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica, percebemos como a figura do “professor-apresentador” se legitima, uma vez que esta está associada a duas grandes instituições de ensino: USP e UNESP.

Através de toda a produção de sentidos desprendida pela verbo-visualidade já analisada anteriormente (ver item 7.1), a qual contribui, direta e proficuamente, para esta

interpretação, somam-se, agora, os discursos de apresentação<sup>102</sup> dos “professores-apresentadores” veiculados como forma de configurar o *ethos* de tais enunciadores. Observemo-los.

EC13: “Olá a todos... sejam muito bem-vindos... **meu nome é Valtencir Zucolotto e eu sou coordenador do grupo de nanomedicina e nanotoxicologia do Instituto de Física da USP de São Carlos... estou aqui com vocês hoje pra apresentar nosso curso de escrita científica... produção de artigos de alto impacto... um curso que foi criado né... com base na nossa experiência nos últimos 6 ou 8 anos... ministrando disciplinas relacionadas à escrita científica... e o curso está agora totalmente on-line em forma de videoaulas... o nosso curso é dividido em duas grandes partes... a primeira parte do curso é voltada ao gênero literário da escrita científica e à estrutura de um artigo científico... **onde nós fazemos um raio x do ponto de vista linguístico em cada uma das seções de um artigo científico regular**... e a segunda parte do curso é voltada para estilo e linguagem da escrita científica... e no final... nós temos as notas sobre o processo editorial (...)”. (grifo nosso) (Apresentação)**

RC5: “(...) Ééé... eu queria primeiramente agradecer a possibilidade de tá aqui conversando com vocês né... que me foi oferecida pela Universidade Estadual Paulista... a UNESP... eee... em particular à pró-reitoria de pós-graduação... a professora... a professora Marilza... nossa pró-reitora de pós-graduação... e também ao grupo do NEAD... queee trabalhou e fez todo esse processo comigo né... na construção desses vídeos (...)”. (grifo nosso) (Aula 1)

RC6: “(...) **O que eu vou colocar pra vocês nesse curso de redação científica... ééé... na verdade parte da minha experiência... parte da minha história e parte de todos os estudos que eu tenho feito na área evidentemente... tenho aprendido com muitas pessoas... principalmente com editores científicos... com revisores científicos em revistas de bom padrão né... tenho estudado a área... tem várias pessoas estudando isso... publicando artigos... e **tem a minha experiência pessoal que também pesa um pouco nisso né**... eu também atuo como editor científico... também já levei várias pedradas por isso como editor científico né... uma situação difícil aqui no Brasil principalmente na hora em que você é colocado no panorama internacional... mas estamos na luta e parte disso... vai tá transcrita... vai tá transposta pra esse curso... e a minha experiência... ela traz uma... uma vertente interessante que depois vocês vão entender um pouco melhor quando eu falar da minha abordagem... ééé... quando eu comecei a fazer ciência né... eu de fato tinha aquela ilusão do grande cientista... de fazer ciência geral e paralelamente a isso eu fui me infiltrando... ééé... nas questões da filosofia da ciência... muito mais porque eu via que meu orientador valorizava isso né... e eu acabava... ééé... buscando... uma vez que eu o admirava... eu acabava buscando entender um pouco mais dessa área...**

---

<sup>102</sup> Lembramos que as partes negritadas de tais discursos destacam o que pretendemos, inicialmente, analisar, no entanto o restante do texto também se faz necessário para que possamos ter uma compreensão abrangente de outros fatores que contribuem para a formação do *ethos* discursivo dos locutores das videoaulas. Nesse sentido, cabe também salientar que algumas palavras estão propositalmente sublinhadas com o objetivo de demarcarem alguns recursos prosódicos e conversacionais que omitimos em outros excertos, mas que neste momento se fazem presentes em razão do nosso propósito de análise.

daaa... filosofia da ciência... e fiz isso arduamente... sempre publiquei ou tentava publicar em revistas de boa qualidade internacional... isso há trinta anos atrás... 25 anos atrás... fazendo essa jornada né... e era assim uma coisa por idealismo... eu acreditava que a ciência era internacional... quando chega mais no final da década de noventa vem um processo de globalização que começa a colocar o Brasil no cenário internacional ... aí as pessoas começam de fato a perceber a necessidade da... ééé... internacionalização da pesquisa... era algo que eu já vinha fazendo como outros cientistas brasileiros também faziam né... mas a gente fazia de uma forma meio... ééé... propensa... por achar que a ciência era isso... lógico que tinha uma base filosófica por trás que nos dizia que o caminho era esse... mas na prática você via pessoas publicando em revistas de baixo escalão... passando na sua frente e você ficava meio sem entender... mas eu sempre me neguei... às vezes escapa um ou outro mas isso era contra a minha vontade... mas eu sempre me neguei a publicar em revistas de baixa qualidade ou de tão baixa qualidade né... então essa história né... foi me mostrando particularmente da... da... virada do século pra cá o quanto eu tava no caminho certo e o quanto a questão era essa... ao longo dessa vivência eu como professor e como alguém que gosta de ensinar... sempre gostei de ensinar... né... em qualquer área que fosse... desde que eu soubesse alguma coisa honestamente... ééé... nessa experiência eu fui... ééé... criando cursos... enfim dando aula de redação científica... a primeira delas... oficial pelo menos... começou em 86... 1986... quer dizer... já faz vários anos né... então nessa trajetória... eu fui cada vez mais... ééé... me conduzindo pra esse caminho... e isso que era 20% da minha atividade... hoje constitui praticamente 80% da minha atividade... mas eu não posso largar a minha especialidade... que eu trabalho na verdade com fisiologia e comportamento de peixes né... mas eu consegui construir um discurso que é geral dentro da ciência né... e se aplica às três grandes áreas... então a minha experiência foi levando a esse caminho... esse é um pedaço curto porém significativo da minha história dentro da redação científica né... o meu primeiro livro eu publiquei em 98... e de lá pra cá as coisas foram aumentando e eu acredito que tenho conseguido trazer um aspecto positivo pra redação científica em nosso país... motivo que me faz então... ééé... disponibilizar um vídeo né... com um curso sobre redação científica (...)" (grifo nosso) (Aula 1)

É produtivo e pertinente que observemos, nos trechos destacados<sup>103</sup>, como em tais discursos os enunciadores produzem um elogio de si e são construídos de forma a dar credibilidade ao dizer pela valoração positiva do sujeito que diz. Vemos, já de início, nos dois cursos analisados, o mencionar das universidades a que pertencem os professores das videoaulas, USP e UNESP, como forma de instituir legitimidade e autoridade aos dizeres proferidos nas aulas, uma vez que são renomadas instituições de ensino conhecidas nacional e internacionalmente e, como consequência, prestigiadas perante pela população em geral, pois

<sup>103</sup> Para assegurar nossa imparcialidade com relação aos dados inseridos neste trabalho, ressaltamos que os textos destacados, bem como os excertos transcritos das videoaulas apresentam extensões diferenciadas devido ao fato de o curso de Escrita Científica se resumir em 8 videoaulas, enquanto o de Redação Científica ser composto por 42 aulas; logo os dizeres de cada professor também variam mediante esta construção composicional.



são tidas como representações sociais valorizadas. É, portanto, devido a este contexto sócio-histórico, construído e partilhado socialmente, que o *ethos* de tais professores é também constituído.

No entanto, dando continuidade à observação de seus discursos, é possível que notemos a visibilidade dada às suas áreas de atuação, bem como ao tempo de trabalho e estudo dedicado à escrita/redação científica. A inserção do tempo, reproduzida aqui através dos trechos EC13: “(...) com base na nossa experiência nos últimos 6 ou 8 anos...”, RC6: “(...) sempre publiquei ou tentava publicar em revistas de boa qualidade internacional... isso há trinta anos atrás... 25 anos atrás...” ou em RC6: “(...) eu fui... éé... criando cursos... enfim dando aula de redação científica... a primeira delas... oficial pelo menos... começou em 86... 1986... quer dizer já faz vários anos né..”, denota uma maior capacidade de se falar sobre tal assunto por salientar a experiência laboral dos professores nesta área específica. Tal situação dialoga, assim, com a máxima instaurada na sociedade, nos negócios ou na própria ciência de que a experiência é fator primordial para a aceitabilidade de determinado trabalho, contratação, validação de teorias científicas, etc.

Somado a isso, vê-se também este caráter de credibilidade, na última parte do discurso do professor Volpato, reproduzido, através do excerto RC6 “(...) o meu primeiro livro eu publiquei em 98... e de lá pra cá as coisas foram aumentando... e eu acredito que tenho conseguido trazer um aspecto positivo pra redação científica em nosso país...”, a informação por ele dita sobre a publicação de seu primeiro livro em 1998 e sua capacidade e aptidão em falar sobre este assunto. Marcas como essas, além de possuírem um viés comercial, devido ao marketing estabelecido pela venda dos seus livros, possibilitam também o engrandecimento e o enaltecimento da figura do professor.

E é pensando nesta figura do professor que não podemos nos esquecer de salientar o *ethos* na construção de um discurso pedagógico (também comercial), quando na própria apresentação dos cursos, o professor lança mão de escolhas lexicais na constituição dos seus discursos, as quais visam didatizar o enunciado proferido, haja vista a própria complexidade do tema (escrita/redação científica).

Se o estudo da escrita/redação científica fosse mediado apenas por livros e manuais, certamente, tais materiais sofreriam as coerções da formalidade por se tratar de um assunto complexo e categórico, bem como por estar atrelado a este tipo de suporte. Tendo em vista que o divulgar sobre escrever/redigir cientificamente está, em nosso *corpus*, anunciado sob a

forma de videoaulas youtubianas, podemos notar tais “ensinamentos” sendo divulgados a partir da concepção de aula. Vemos, assim, variadas formas de dizer sobre a escrita/redação científica em razão deste outro gênero. Frases retiradas dos excertos acima como EC13: “(...) nós fazemos um radio X do ponto de vista linguístico de cada uma das seções de um artigo científico regular...”, RC6: “(...) também já levei várias pedradas com isso como editor científico né...”, RC6: “(...) mas estamos na luta e parte disso... vai tá transcrita, vai tá transposta pra esse curso...” ou mesmo em outros trechos como RC7: “(...) Quantos cientistas já leram vários livros do Paulo Freire? Poucos... não é... então nós temos que entrar de sola nisso...” (Aula 1) mostram estratégias dos professores que, em meio a um assunto formal, mesclam expressões coloquiais como forma de aproximar o aluno deste discurso complexo. Entretanto, cabe chamar a atenção também para o primeiro trecho aqui transcrito que, além de promover o diálogo com expressões informais utilizadas na oralidade, através da expressão “raio x”, marca nitidamente a área de atuação deste “professor-apresentador”, pois o remete aos estudos da Física (área esta à qual pertence).

Além de tais exemplos informais, marcas da oralidade estão presentes nestes discursos através do prolongamento da vogal “e” nas sequências “ééé” e “queee” em RC6 e RC5 respectivamente, bem como através da expressão “ahn” ou nas repetições “da... da...”, as quais funcionam como unidades articuladoras do discurso oral. Já vocábulos como “né”, postos em EC13, RC5 e RC6, funcionam como marcadores de busca de apoio pelos “professores-apresentadores” durante o momento de suas enunciações. Tais encadeamentos monossilábicos fazem-se constantes neste gênero híbrido<sup>104</sup>, que apesar de ser falado também segue a prévia de um possível roteiro (com edições, cortes, arranjos, etc.) como forma de organização do discurso e das aulas.

Nesta contiguidade de modalidades, torna-se possível também notar uma afluência entre o “eu-professor-apresentador” e seu(s) destinatário(s), quando, por exemplo, no curso de Redação Científica, o professor Gilson Volpato conta parte de sua trajetória acadêmica, (RC6: “... tenho aprendido com muitas pessoas... principalmente com editores científicos... com revisores científicos em revistas de bom padrão né...”), descreve o início de suas pesquisas, (RC6: “... quando eu comecei a fazer ciência né... eu de fato tinha aquela ilusão do grande

---

<sup>104</sup> A questão do gênero híbrido, já discutida no item 1.1.3 desta tese, é novamente retratada como forma de mostrar que o texto de tais videoaulas, apesar de pautar-se na oralidade, uma vez que é verbalizado pelos locutores (“professores-apresentadores”), é também um texto projetado para se dizer, possuindo já uma forma prévia de constituir-se, sem dialogar, a primeira instância, com as formas de um dizer espontâneo, por exemplo.

cientista... de fazer ciência geral e paralelamente a isso eu fui me infiltrando... ééé... nas questões da filosofia da ciência...”), relembra as orientações de seu antigo orientador, (RC6: “... eu via que meu orientador valorizava isso né... e eu acabava... ééé... buscando... uma vez que eu o admirava... eu acabava buscando entender um pouco mais dessa área...”), enfatiza o seu gosto por ensinar, (RC6: “... sempre gostei de ensinar... né... em qualquer área que fosse... desde que eu soubesse alguma coisa honestamente”), etc.

Práticas como essas configuram o *ethos* do professor que entende as dificuldades pelas quais passam seus “alunos” (ou mesmo as dificuldades encontradas pelos próprios professores, uma vez que as videoaulas são dirigidas, primordialmente, a este público, tendo em vista seus dizeres na introdução do curso), que encoraja, que estimula, que ama o que faz, proporcionando uma aprendizagem mais agradável e prazerosa.

Somado a isso, vemos também, no discurso deste professor, o uso de analogias, que, através de uma ação processual de mudança linguística, altera a forma de um modelo já existente de enunciado para enquadrá-lo de maneira mais acessível ao entendimento. Trechos como o que veremos a seguir denotam, mais uma vez, a necessidade de o professor se aproximar de seu(s) outro(s) de maneira mais pedagógica e educacional, de modo a comparar as fraudes nas publicações científicas com exemplos do cotidiano.

RC8: “(...) É... é... evidente... é falado constantemente né... é... o famoso *publish or perish*... ou seja... você publica né... ou você tá danado... não é verdade? Ou você publica ou você morre cientificamente... então essa é uma pressão que existe... em todo mundo... **a mesma pressão que existe pra um jogador de futebol... o jogador de futebol... ou ele joga bem... é escalado... ou ele não vai dar em nada... não é? Um corredor de fórmula 1 ou ele tá entre os primeiros ou ele não existe... então são coisas que existem em qualquer profissão... um empresário... ou ele cresce ou ele definha... então isso é em qualquer lugar na verdade... um professor também... ou ele ensina ou ele não ensina...** então são coisas que existem em qualquer área (...) é importante que você entenda que essa pressão... ela faz parte do jogo... tá? Agora essa pressão não é motivo pra você querer aumentar numericamente seus trabalhos de forma fraudulenta... não é? Veja... se as pessoas falam assim... a pressão por publicação tá levando os indivíduos a inventarem dados... a serem autores fraudulentos... a cometerem equívocos éticos dentro da ciência... não... **não é a pressão por publicação que faz isso... me desculpe... mas não é... porque se eu admitir que a pressão por publicação faz isso... eu tenho que admitir que um indivíduo por falta de dinheiro vai virar bandido... será que isso é verdade? Será que quem rouba só são os mais pobres? Será? Provavelmente não... então veja... a questão que tá por trás é uma questão ética e moral do indivíduo... a pressão pode ser justificativa dos fracos de conceito... não? Então veja... o indivíduo pode tá sem dinheiro para comprar comida... mas ele vai dá um jeito de conseguir resolver a comida de uma forma honesta... é pedir pra alguém... não vai roubar... não é? (...)**”. (grifo nosso) (Aula 25)

Enfatiza-se, assim, a atividade docente que, socialmente, além de ser aquela que detém o saber, também é marcada pelo auxílio, pelo educar, pelo ser facilitador e didatizante que desperta no aluno a vontade de aprender, através de formas de dizer claras e descomplicadas. O uso de analogias, como estratégia facilitadora dos conteúdos apresentados, relaciona-se a situações do dia a dia, como a alusão feita ao futebol, à fórmula<sup>1</sup>, à postura adotada pelo empresário ou até mesmo ao próprio ato ilícito de roubar praticada pelo bandido, fazendo com que os seus destinatários (“alunos-usuários”) tenham exemplos simples e de fácil entendimento para questões, muitas vezes, complexas, como é o caso do plágio científico.

Cabe aqui ressaltar que as analogias integram o processo cognitivo humano e ainda auxiliam na compreensão dos conceitos científicos por aproximarem domínios heterogêneos. Desse modo, um domínio menos familiar (conceito científico a ser esclarecido), sendo, no nosso caso, “o plágio científico”, é tornado compreensível por semelhança com domínios mais familiares, de modo a auxiliar o processo de ensino do docente, bem como constituir o seu saber-fazer professoral.

Todavia este saber-fazer é diretamente influenciado pela sensibilidade do “professor-apresentador” que, ao projetar a estranheza de seus alunos com relação a determinado conteúdo, faz uso deste tipo de recurso para que seus presumidos destinatários compreendam melhor suas colocações, oportunizando, assim, uma aproximação mais intensa do seu outro. Faz então das aulas uma instância que fortalece e afiança o *ethos* que o identifica através de tais práticas pedagógicas. Nesse panorama de interlocução, o “eu-professor”, que já possui o *ethos* imposto pela profissão, busca construir o seu estilo pessoal e idealizar determinadas caracterizações para seus destinatários, que assumem o papel de “coenunciadores”, podendo, assim, avaliar esse *ethos* por ele assumido. Nesse cenário, Bakhtin/Voloshinov (2006) alerta justamente para a necessidade de se discernir, na apreensão do discurso, até que ponto as suas expressões e particularidades são distintamente percebidas e possuem significação social, pois se o discurso for percebido como impenetrável pelo narrador (locutor), este deve escolher um caminho mais seguro para proferi-lo.

É, pois, nesse intermeio que o “eu-professor-apresentador” também entra em cena, afinal tem-se uma corporeidade (como já vimos no item 1.2.1) associada a uma compleição corporal, a uma forma de vestir-se e de mover-se no espaço proporcionado pelas videoaulas, a um tom, a uma dimensão vocal do enunciador, desvelada pelo seu próprio discurso. Logo, tais elementos estão apoiados sobre um conjunto de representações sociais, bem como de

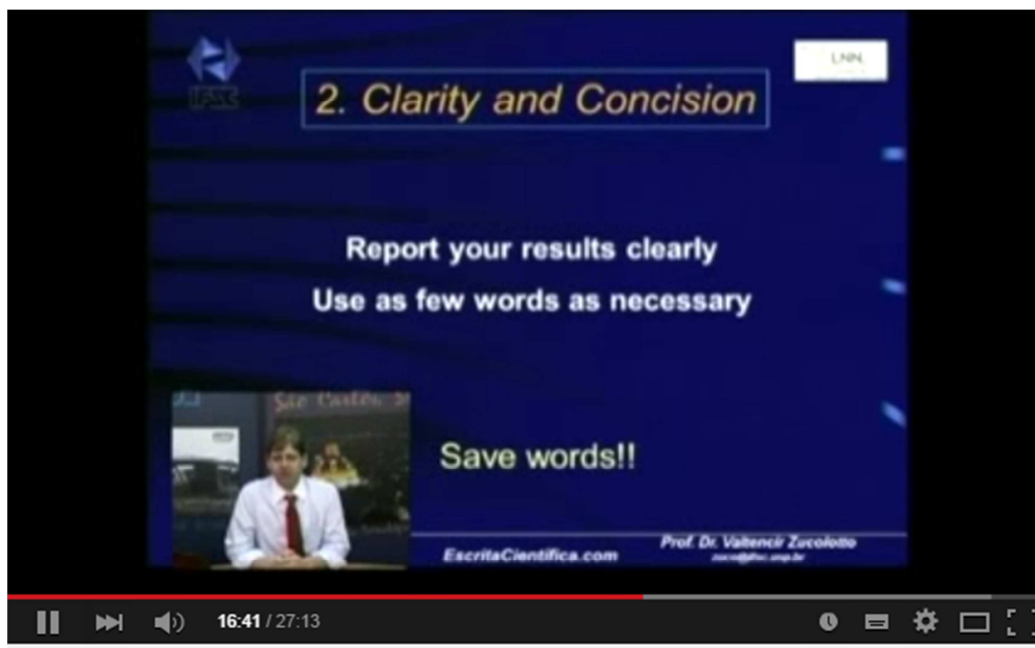
estereótipos sobre os quais a enunciação se apoia quando se pensa na constituição do fazer-se apresentador. Tal é a verdade desta situação que Maingueneau (2008) já se referia ao *ethos* não somente como uma dimensão vocal, mas também ao conjunto das determinações físicas e psíquicas atribuídas pelas representações coletivas à personagem do orador (locutor).

Nessa construção de imagem, podemos entender um pouco os motivos da tentativa dos professores em se tornarem apresentadores, no momento, por exemplo, em que fazem uso da bancada, no modo de olhar para a câmera, na forma de gesticular, no posicionamento vocal, etc. Em razão do *mídiun* (suporte) a que tais videoaulas estão vinculadas e devido à construção composicional deste tipo de enunciado, professores assumem, em seu projeto de dizer, comportamentos advindos de outras esferas de comunicação como forma de abarcar um maior número de “alunos-usuários”, dispostos (ou “impostos”) a aprender ou adquirir seus serviços e/ou produtos.

No entanto, neste ponto, é possível notarmos algumas diferenças na constituição de cada curso de escrita e redação científica, haja vista sua maneira de dialogar com as formas representativas desse meio midiático baseado em um “fazer telejornalístico”.

Nas videoaulas de Escrita Científica, tem-se o diálogo com as formas de se fazer um jornalismo dito objetivo, que teoriza a neutralidade não apenas da informação, mas, sobretudo, da linguagem não verbal, em que gestos e expressões são rigorosamente controlados do ponto de vista técnico e editorial. Entendemos, assim, que as videoaulas deste curso, ao trazerem, durante todas as aulas ministradas, a bancada onde está posto o “professor-apresentador”, a sua forma social de trajar-se, os cortes de imagem entre os conteúdos apresentados em tela e a sua imagem exibida na aula (muitas vezes até sobrepostas, de maneira a observar as duas cenas simultaneamente), buscam proporcionar credibilidade à informação veiculada de modo a dialogar com as formas figurativizadas da ambientação de um telejornal, como do seu próprio apresentador. Logo, a seriedade é a voz que ecoa neste ambiente enunciativo, sendo este o tom principal conferido a tais videoaulas que dialogam diretamente com o conceito de objetividade jornalística, bem como com a própria objetividade científica.

**Figura 11 - Disposição dos elementos nas videoaulas de Escrita Científica**



### Módulo 01 - " O Gênero Literário" - Curso de Escrita Científica

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

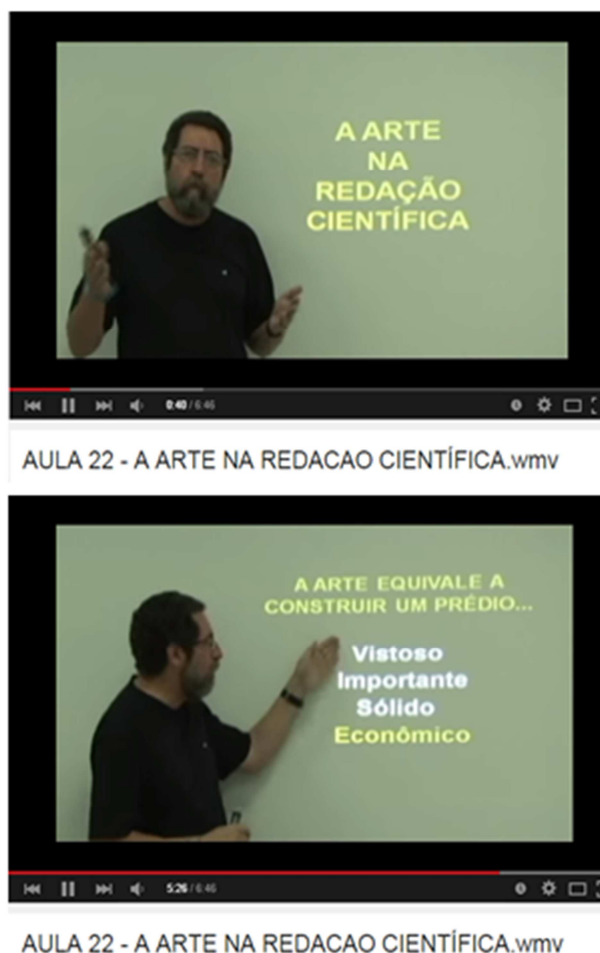
Na figura acima, é possível percebermos a imagem do “professor-apresentador” reduzida ao canto esquerdo inferior da tela, por meio de recursos técnicos da própria produção da videoaula, tida como institucional, juntamente com o conteúdo exposto no restante da tela. Essa disposição de informações não é aleatória, pois, além de dialogar com o padrão jornalístico já mencionado (gênero telejornalístico), instaura determinada dialogicidade à cena mediante o contato visual posto tanto no conteúdo quanto no “professor-apresentador”, de modo a dar credibilidade a este tipo de enunciado, que, diferentemente de outros tipos de videoaulas, (como, por exemplo, aquelas provenientes da “cultura participativa”) promove a divulgação de informações de maneira mais completa e não por intermédio apenas de sons, sem imagem de quem as apresenta ou mesmo fazendo auxílio somente da tela do computador. Vemos, assim, que o processo de transmissão do conhecimento ocorre, nestas aulas, por meio de movimentos complexos, através dos quais as videoaulas disponibilizam recursos audiovisuais que possibilitam um contato visual com o seu locutor (“professor-apresentador”) e com as informações disponibilizadas em tela. A partir de seus enquadramentos (muito utilizados na esfera jornalística), tais aulas buscam promover mais possibilidades para que seus destinatários (“alunos-usuários) se “apropriem” dos conteúdos acessados.

Ao analisarmos as videoaulas de Redação Científica, podemos também perceber tal caráter jornalístico principalmente na aula introdutória, a qual tem por objetivo apresentar resumidamente ao destinatário o tema (ou os temas) que será desenvolvido e de que forma este será exposto ao longo do curso. No entanto, neste curso, diferentemente do anterior, vê-se a intenção do “professor-apresentador” em situar-se em contextos mais espontâneos como uma forma também de promover a interação com o seu destinatário. Este tipo de representação dialoga com as novas formas apregoadas pelo jornalismo moderno que trazem uma nova configuração enunciativa ao permitir que o apresentador se movimente com maior intensidade, proporcionando a produção de um efeito de informalidade, descontração, proximidade (HERNANDES, 2012). Dialoga também com as experiências de profissionais que trabalham com a produção de videoaulas, ao mencionarem que “quanto maior o [seu] grau de interatividade, maior a [sua] capacidade de retenção do assunto” (CLOUD-EAD, 2014). Por esse motivo, o vídeo necessita ser dinâmico e não reproduzir as mesmas posturas de um professor em uma sala de aula presencial.

Nas videoaulas de Volpato, vê-se, então, a figura do professor que, diferentemente do curso de Escrita Científica, ministra suas aulas em pé, movimentando-se diante de sua lousa eletrônica para a explicação dos conteúdos expostos, mas, ao mesmo tempo, não deixa de olhar para câmera, mantendo sempre ativa a interação com seu destinatário presumido. O seu “eu-professor” funde-se neste processo enunciativo de maneira a transformá-lo em um personagem criado a partir de sua própria representação: “eu-professor-apresentador”.

Vejamos a disposição dos elementos nas videoaulas de Redação Científica posta nas imagens abaixo:

Figura 12 - Disposição dos elementos nas videoaulas de Redação Científica



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=sztd3m2bgw0&list=PL838A236D33BA042E&index=21](http://www.youtube.com/watch?v=sztd3m2bgw0&list=PL838A236D33BA042E&index=21)

Vemos, neste tipo de docência, pautada no Ensino Informal a Distância (EIaD), em que o professor lida com diferentes *ethé* constitutivos de sua imagem, procedentes de distintas vozes, ou seja, aquela que busca ensinar, aquela que busca apresentar-se, aquela que busca vender.

Ainda que nas videoaulas não se tenha um destinatário disposto fisicamente no tempo-espaço da enunciação, o qual interage sincronicamente com os dizeres dos “professores-apresentadores”, este destinatário torna-se um destinatário presumido, logo, também é agente atravessador dos dizeres dos enunciadores das videoaulas.

Nesse atravessamento, o “eu-professor-apresentador” das videoaulas constitui-se através de diferentes formas: o professor que ensina (eu-professor), o que apresenta (eu-professor-apresentador”), o que comercializa seus serviços e produtos (“eu-professor-apresentador-comerciante”), caracterizado através do desdobrar de vários “eus”, com marcas



identitárias daquele que “ministra/apresenta/vende”. Nesse sentido, pode também constituir-se segundo as funções atreladas ao próprio conteúdo da aula que ministra sobre escrita/redação científica, assumindo também um *ethos* marcado, por exemplo, pelo “eu-professor-apresentador-cientista”.

Todavia, uma vez que este “eu-professor-apresentador” é atravessado pelos dizeres alheios, marcado pela constituição alteritária de ser, torna-se, assim, um “eu-outro-professor”, um “eu-outro-professor-apresentador”, um “eu-outro-professor-apresentador-comerciante”, um “eu-outro-professor-apresentador-comerciante-cientista”, etc. Ao assumir diversas funções, o seu eu é parte constituinte do atravessamento alheio, ou seja, do outro indivíduo, de outro(s) discurso(s), enfim, do dialogismo que o fundamenta.

Para isso, a constituição desse *ethos* deve ser muito bem planejada, pois uma aula sobre escrita/redação científica ministrada presencialmente, de certo modo, impõe ao aluno a obrigação de assisti-la ainda que este não tenha gostado do conteúdo, do professor, etc. Contudo, uma videoaula youtubiana sobre tal temática necessita, a todo momento, ser representativa, chamar a atenção de seu(s) possível(eis) destinatário(s), uma vez que este tipo de “leitura multimodal”, propiciado pelos recursos tecnológicos da contemporaneidade, promove a transitividade de vídeos de modo instantâneo e, conseqüentemente, uma maior navegabilidade entre os vídeos selecionados pela plataforma do *YouTube*, fazendo com que muitos dos usuários possam dispersar-se ou traçar formas outras de leitura.

Assim, ao recorrermos ao conceito de *ethos*, proposto por Maingueneau, podemos associá-lo ao conceito de estilo, segundo o entende o Círculo de Bakhtin, já que todo enunciado ao se fazer ecoar pressupõe um sujeito enunciador (locutor), o qual ao produzir um enunciado utiliza-se de um determinado estilo que se relaciona ao estilo do gênero do discurso mobilizado. E foi em busca deste *ethos*/estilo, que recortamos videoaulas sobre escrita/redação científica e, a partir desse recorte, examinamos as recorrências de modos de dizer que remetem a um modo de ser professor (apresentador) no mundo da internet.

Se *ethos* está associado a estilo, uma vez que o *ethos* nada mais é que parte estilística de determinada enunciação, o conceito de estilo, segundo a perspectiva dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin e pelos membros de seu Círculo, deixa de ser tratado na sua individualidade e passa a implicar interação. Como pode ser visto em “Discurso na vida e discurso na arte” (BAKHTIN/VOLOSHIVOV, 1926 [s.d.], p. 16):

O estilo do poeta é engendrado do estilo de sua fala interior, a qual não se submete a controle, e sua fala interior é ela mesma o produto de sua vida social inteira. 'O estilo é o homem', dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte - o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa.

Assim como já vimos, o *ethos* de tais professores se forma segundo o estilo próprio de enunciarem, o qual, todavia, não se produz individualmente, mas é engendrado pelas relações socioideológicas de interação entre sujeitos. Baseia-se, desse modo, nas formas constitutivas do ser professor, as quais são produzidas pelas caracterizações auferidas pelo ser aluno, que, seguindo também as atribuições conferidas pela própria sociedade, denota a ele (o professor) a responsabilidade de ensinar e de ser um exemplo a se seguir. Logo, confere-lhe modelos de atuação, tendo em vista o seu modo de falar, vestir-se, situar-se neste cronotopo propiciado pelas videoaulas youtubianas.

Para ancorarmos este nosso posicionamento, atentamo-nos a outra obra do Círculo, “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2006), na qual Bakhtin/Voloshinov, ao exibir um estudo sobre o estilo das formas de citação da palavra alheia (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), ressalta a importância dos discursos de outrem para a constituição dos discursos próprios. De acordo com o autor, o estilo tem uma ordem própria, ou seja, organiza, segundo o seu modo, os discursos do outro e os elementos da língua, sem negar o caráter individual do autor; em contrapartida, sempre é visto como um fenômeno social, já que ele sempre se relaciona com os enunciados alheios.

Já na obra “Estética da Criação Verbal” (BAKHTIN, 1997), o estilo é incorporado como um dos elementos que caracteriza o gênero (conteúdo temático, construção composicional e estilo). Assim, tais elementos, ao estarem intrinsecamente ligados no todo do enunciado, são também determinados pela especificidade de uma determinada esfera, e uma vez que a compreensão da língua se dá a partir de gêneros do discurso, os textos criados pela sociedade funcionam como mediadores entre o locutor e o destinatário (entre “professor-apresentador” e “aluno-usuário”).

Com isso posto, percebemos que o estilo, por sua vez, passa a ser compreendido em sua relação com o gênero no qual se concretiza, de modo que cada esfera da atividade e da comunicação humana tenha o seu estilo próprio. Assim como em cada esfera há o emprego de diversos gêneros, tais gêneros passam a assumir determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais. Refletindo sobre os enunciadores das videoaulas de

escrita/redação científica inseridas no *YouTube*, vemos como estes assumem um estilo que incorpora o *ethos* do professor que ensina, que apresenta, que comercializa (“professor-apresentador-comerciante”), haja vista que tais aulas são interceptadas não apenas por uma esfera didático-pedagógica, mas também por uma esfera midiático-comercial. Nesse sentido, o seu locutor engendra as características (o estilo) que necessita assumir em razão de tais esferas.

Dessa forma, para a criação de um *ethos*, é necessário que o locutor assuma determinado estilo, conferido por todo um entorno situacional. Só assim um *ethos* captará certo conjunto de representações sociais e reproduzirá determinado tom de voz e caráter, de modo a termos uma estilização do estilo. Quando um *ethos* é identificado nas enunciações, sua presença restabelece no discurso as relações de poder, fazendo-se presente ainda que não seja textualmente ou visualmente marcado. Logo, no gênero videoaula youtubiana de escrita/redação científica, sua voz sustenta o discurso e, simultaneamente, é sustentada por ele. O projeto de dizer de seus enunciadores se constitui tendo em vista como o outro vai constituí-lo, bem como a sua esfera de atuação e os elementos situacionais e ideológicos que integram este tempo-espço enunciativo.

#### **7.4 Os eu(s)-outro(s), o(s) outro(s)-eu(s): um diálogo de enunciadores-destinatários**

Tendo em vista que o enunciador sempre presume destinatários, podemos facilmente perceber que a relação dialógica é polêmica e sem passividade. Posto isso, é importante destacar que o caráter compreensivo, responsivo e ético da existência humana apela para a assunção de responsabilidades, de modo que o ser humano não tenha álibi para existência (BAKHTIN apud FARACO, 2007; 2009). A partir de tais considerações filosóficas, objetivamos observar, nesta seção, como os “professores-apresentadores” das videoaulas analisadas dialogam e polemizam com os discursos outros existentes na sociedade, bem como formulam seus discursos através de distintos destinatários.

Contrariando seus contemporâneos, Bakhtin (1997) acreditava no estudo do enunciado como unidade real de comunicação discursiva para a obtenção de uma compreensão mais precisa sobre a natureza das unidades da língua enquanto sistema. Por isso, segundo seu olhar, o enunciado é tecido como sendo um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, sendo os limites da unidade de comunicação discursiva definidos pela alternância dos sujeitos do discurso.

Com isso posto, e tendo como foco de estudo as videoaulas sobre escrita/redação científica, é possível observarmos as distintas vozes que permeiam a composição de tais enunciados (ver item 1.1.5) e como este “eu-professor-apresentador” formula seu discurso em razão de seu “outro-destinatário”. Diante disso, é curioso notar que ainda que ambos os cursos tenham como proposta de divulgação as características de se escrever/redigir cientificamente, vemos como os destinatários presumidos de cada videoaula se fazem diferentes.

Atentando-nos, primeiramente, à questão do destinatário nas videoaulas de Escrita Científica, vemos que, obviamente, por se tratar de uma videoaula, os “alunos-usuários” não estão presentes fisicamente como em uma aula convencional, porém é possível notar a presença destes em diversas falas do professor, como em EC14: “Olá, sejam muito bem-vindos... esse é o nosso curso de escrita científica produção de artigos de alto impacto” (Módulo 1). Para que se estabeleça a aula, mesmo sendo ela virtual, é necessária a presença deste outro, pois é na relação com o outro que se faz presente o eixo da produção de saber. No entanto, esse outro, ainda que não possa fisicamente proferir sua contrapalavra, respondendo a expressões como “sejam bem-vindos” (EC14), ele sempre se faz presente. É por ele e para ele que pensamos, formulamos e direcionamos o nosso dizer. É pelo dialogismo que é permitido que se examine a questão da alteridade enquanto presença do outro e de seu discurso no interior do próprio discurso.

O destinatário da concepção bakhtiniana se faz presente no texto de quem enuncia e é ele quem apresenta a instância de pertencimento social do enunciado. Logo, também promove a demarcação do lugar do “eu” e do “onde se enuncia” nas palavras do “eu-professor-apresentador” como modo de atestar o caráter interacional típico do discurso catedrático, como pode ser visto em:

EC15: “(...) É muito importante que os grupos de pesquisas... os pesquisadores... **não é...** tenham essa noção de *timing* de publicação científica muito clara para suas áreas de pesquisa... analisando... por exemplo... as publicações dos grandes grupos... publicações científicas de grandes grupos no Brasil ou no exterior... em uma determinada área... podem nos fornecer informações sobre com que frequência esses grupos de pesquisa publicam novidades científicas nessa determinada área... é lógico que a questão de *timing* varia muito de uma área pra outra... claro... **não é...** há áreas em que a publicação... a implementação do método científico... a submissão e publicação é mais rápida ou mais lenta que em outras áreas... **mas é importante que cada cientista... que cada aluno de pós-graduação... pós-doutorando-pesquisador** tenha essa noção de *timing*... como as coisas estão andando... como essa fronteira do conhecimento... essa área na qual você tá trabalhando **não é...** avança... pra que a gente não peque pelos excessos... **né...**” (grifo nosso)

Observando o excerto acima, podemos notar, através das falas do professor, que seu modo de enunciar é típico da categoria à qual ele pertence. O uso de expressões como “É muito importante” e marcadores conversacionais como “não é” ou sua abreviatura “né”<sup>105</sup> deixam, de forma evidente, a marca do destinatário no discurso por ele proferido. Além de promover sua fala em função do outro, o locutor a promove através do modo que acredita ser a postura professoral daquele que ensina, ou seja, uma postura que destaca, a todo o momento, a importância do conteúdo ministrado, sem deixar que aconteça a ruptura desse processo comunicacional. Ao utilizar tais marcadores (“né” e “não”, por exemplo), vê-se a necessidade do “eu-professor-apresentador” em tê-los como apoio para o diálogo com o “destinatário-aluno-usuário”, assim como possibilitar, através deles, um contato (trata-se de construções fáticas) e uma suposta aprovação discursiva.

Esmiuçando um pouco mais o aqui exposto, podemos notar seu destinatário presumido ao mencionar os termos “pesquisadores mais novos”, “alunos de pós-graduação” e “pós-doutorandos”, pois, ao abarcar todos esses como seus “outros”, passa a ter como destinatários principais de suas aulas “alunos-usuários-pesquisadores” que se apropriarão das videoaulas de Escrita Científica para a composição de seus textos científicos, como pode ser visto nos dizeres a seguir:

EC16: “(...) mas eu gostaria de chamar atenção... principalmente para aqueles **pesquisadores mais novos ou alunos de pós-graduação... pós-doutorandos** (...)” (grifo nosso)

Tendo, agora, como ponto de observação, as videoaulas de Redação Científica, vemos como nelas as aulas são direcionadas, *a priori*, para professores (pesquisadores) de diferentes instituições, de maneira que estes possam utilizar tais conteúdos, ministrados neste curso online, em suas próprias aulas presenciais. Tal é o direcionamento para este outro (professores-pesquisadores) que o “professor-apresentador” que as ministra se dirige a este destinatário com a intenção de até antecipar dele uma possível compreensão responsiva. Vejamos:

RC9: “(...) e pra finalizar eu quero dizer que... todo material que eu tô colocando... eu tô colocando à crítica da comunidade... eu tô colocando pra ser usado... **vocês podem utilizar esse material pra dar aula... pra... enfim... ensinar seus alunos no laboratório... onde for... vão criticar evidentemente né... podem fazer uma crítica no vídeo... podem fazer**

---

<sup>105</sup> Cabe aqui ressaltar que o uso de tais marcadores é algo também usual nas falas do professor Gilson Volpato, no curso “Método Lógico para Redação Científica”, o que denota a necessidade de tais professores de confirmarem as informações ali presentes e, conseqüentemente, obterem a concordância e a aceitação de seus dizeres perante os seus destinatários. Para maiores detalhes sobre tais marcadores, voltemos ao item 7.3 desta tese.

**uma crítica escrevendo livros que pensem de forma contrária... mas produzam esse material...** a sociedade brasileira ganha com essa discussão... né... eu tô colocando o que me parece coerente... eu tô fundamentando... eu não posso defender todas as críticas e nem tô interessado com isso no momento... porque as críticas não vão chegar a mim diretamente... **mas vocês vão usar esse material...** a crítica faz parte desse processo... **vocês podem debater nas classes...** uns concordam... outros não concordam... **eu tô dando a cara pra bater exatamente pra fornecer a vocês um elemento... um substrato de discussão... não precisam concordar com tudo o que eu falo... mas usem esse material pro crescimento dos nossos alunos... dos nossos futuros cientistas...** e até mesmo dos cientistas que já estão instaurados... instalados há algum tempo na nossa sociedade (...). (grifo nosso) (Aula 1)

Podemos perceber nesta videoaula como o “professor-apresentador” declara abertamente o seu destinatário através do pronome de tratamento “vocês”, o qual se dirige a “professores-pesquisadores” que podem (e devem) fazer uso de tal material para ensinar inúmeros alunos nas aulas ou nos laboratórios. Tal marcação também pode ser vista através da terceira pessoa do verbo “usar”, na expressão “(...) usem esse material pro crescimento dos nossos alunos...” (RC9), destacado na 12ª linha do enunciado acima transcrito, como mostra de referir-se a seu destinatário, bem como de inserir uma entonação enfática destacada pelo professor.

Ainda observando tal excerto, vemos como o próprio termo “científico”, designado à redação, é associado ao ato de redigir exercido por alunos das Ciências Naturais e Exatas, uma vez que são estes os que estão submetidos a laboratórios e pesquisas empíricas (RC9: “vocês podem utilizar esse material pra dar aula... pra... enfim... ensinar seus alunos no laboratório...”). Vemos como a questão da atribuição “científica” dada à escrita, apesar de poder ser ensinada na academia, perpassa pela voz que prima pela escrita de bons artigos destinados à publicação, tendo, assim, uma finalidade de divulgação definida, principalmente devido ao fato de estar vinculada aos dizeres e ditames das Ciências Naturais e Exatas, áreas essas da qual nosso locutor (“professor-apresentador”) e seus destinatários “alunos-usuários” fazem parte.

Prosseguindo nossa análise, neste mesmo excerto, podemos perceber também como o “professor-apresentador” antecipa possíveis críticas ao seu trabalho. Sob as esteiras dialógicas do discurso, o locutor, ao construir o seu enunciado, deve defini-lo de maneira ativa, antecipando a percepção deste enunciado pelo destinatário, ou seja, o seu conhecimento da situação e do campo cultural da comunicação, bem como as suas antipatias, simpatias e convicções. Situações como essas, por exemplo, podem ser vistas em: RC9: “(...) vão criticar evidentemente né... podem fazer uma crítica no vídeo... podem fazer uma crítica escrevendo

livros que pensem de forma contrária (...) eu tô dando a cara pra bater exatamente pra fornecer a vocês um elemento... um substrato de discussão... não precisam concordar com tudo o que eu falo...”. Através de tal dizer, podemos perceber como o enunciado tem um destinatário cuja compreensão responsiva o enunciador procura e antecipa. Na busca por essa antecipação, o enunciador, posto na figura do “professor-apresentador”, também faz surgir a figura de um *ethos* altruísta, que se preocupa com o outro, com o seu destinatário, ainda que ele sofra as coerções de tais ações.

Essa preocupação com o destinatário supõe a ativa compreensão responsiva do enunciado pelo “aluno-usuário”. Isso se dá porque este destinatário presumido não é simplesmente um decifrador de código, mas alguém que, ao longo de todo processo, ocupa, simultaneamente ao enunciado, uma posição responsiva: concorda ou discorda, completa-o, busca, na memória, outros enunciados, formas outras de se explicar as características de se redigir cientificamente.

Um caso interessante possibilitado pelas videoaulas é que essa percepção antecipada do enunciado pelo locutor, tendo em vista a contrapalavra de seus destinatários presumidos, permite ao locutor enunciar não apenas situações relacionadas ao conteúdo a ser passado em suas aulas, como, por exemplo, a antecipação de uma possível dificuldade do “aluno-usuário” ao adentrar no mundo da redação científica, como é propagado em muitos manuais, livros ou *sites* que versam sobre essa temática, mas lhe oportuniza situações para discursar sobre fatos de outras instâncias, como “opiniões”, “sensações” singulares postas, inclusive, até por meio de palavreados informais, como a expressão “dando a cara pra bater”, situação essa que em outros gêneros (como o manual científico) não seria possível. Vemos, assim, que apesar das videoaulas abordarem um assunto científico, logo, formal, é possível notarmos marcas de informalidade neste discurso, as quais são possibilitadas em razão de tal temática ser apresentada através do gênero aula.

É oportuno também destacarmos a multiplicidade de destinatários que tais videoaulas abarcam ainda que o seu destinatário presumido seja “professores-pesquisadores” universitários. Com a inserção de tal curso no *site* do *YouTube*, muitos são aqueles que fazem uso de tais informações por se interessarem pelo tema em questão, podendo até exprimir suas opiniões, tecer dúvidas ou comentários sobre a aula vista.

O destinatário na perspectiva bakhtiniana é, pois, uma instância interior ao enunciado, por isso, é necessário distinguir o destinatário presumido do destinatário real, que é, neste

caso, quem realmente assiste às videoaulas, fazendo uso de suas informações. Tendo em vista o destinatário presumido, este é construído na instância do discurso, por isso, participa da construção do sentido presente em tais aulas, pois é pensando neste outro que os enunciados se constituem. Professores-universitários, segundo o professor deste curso de redação científica, ocupam este lugar, no entanto, como as videoaulas localizam-se em um ambiente digital, através do *site* de compartilhamento de vídeos do *YouTube*, o seu destinatário real pode ser infinito, o que comprova as inúmeras contrapalavras de variados destinatários (“alunos-usuários”) vistas no item 7.5 desta pesquisa.

Considerando a destinação de um enunciado, também não podemos nos esquecer de uma terceira voz que ecoa neste contexto alteritário: a voz do sobredestinatário, o qual se distingue do destinatário presumido em relação à temporalidade e à espacialização do enunciado. O destinatário presumido faz ouvir a voz do contexto de origem do enunciado; ele faz com que um enunciado seja sempre um enunciado de seu tempo e de seu meio. O sobredestinatário, ao contrário, libera o enunciado das limitações de seu contexto imediato, projetando-o naquilo que Bakhtin nomeia como grande temporalidade. Nesta grande temporalidade, ele pode ter o embate ou a consonância de vozes que engendram tal enunciado; pode, inclusive, ser reconstruído por formas outras e proporcionar distintas significações.

Retratado por Bakhtin, o sobredestinatário atua de forma invisível, mas é dotado de uma compreensão responsiva e está situado acima dos participantes do diálogo. A sua presença se deduz da possibilidade de diálogo entre enunciados separados no espaço ou no tempo e que se revelam em relação dialógica mediante uma confrontação de sentido. Dessa maneira, acima da questão sobre o que é redação científica, há um embate de vozes construído ao longo da história sobre as diferentes concepções do próprio fazer científico e conseqüentemente do que é ciência. Os professores, ao proferirem seu discurso, ao falarem de determinado lugar sobre escrita/redação científica, não são a fonte embrionária dele, mas sim, dialogam e polemizam com outros discursos presentes em nossa sociedade, pois, como retrata Faraco, ao mostrar a tripla dimensão da dialogicidade, “... todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito (...) todo dizer é orientado para a resposta (...) todo dizer é internamente dialogicizado.” (FARACO, 2009, p. 59-60).

Bakhtin (1997, p. 320), a respeito disso, também já dizia que



(...) o enunciado está ligado não só aos elos que o precedem, mas também aos que lhe sucedem na cadeia da comunicação verbal. No momento em que o enunciado está sendo elaborado, os elos, claro, ainda não existem. Mas o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração.

Assim, além de presumir um determinado destinatário (“professores-pesquisadores”), as videoaulas do curso de Redação Científica também se voltam para “estudantes-pesquisadores” desta área das Ciências Naturais e Exatas, os quais podem dela fazer uso em seus textos científicos. Contudo, em razão de sua abrangência e desterritorialização, proporcionadas pelas especificidades do *YouTube*, bem como da própria Web 2.0, há também destinatários-outros não pertencentes à área de atuação na qual o professor se insere (Ciências Naturais e Exatas) que, ao vê-las gratuitamente em ambiente web, podem apropriar-se de tal conteúdo, através de distintas compreensões responsivas, de maneira a compartilhá-lo, criticá-lo, etc.

Essas formas e concepções de destinatário, as quais mencionamos no parágrafo anterior, são então criadas devido ao suporte em que tal gênero é inserido. Apesar do “professor-apresentador” refletir sobre questões como: “A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?” (BAKHTIN, 1997, p. 321), o gênero videoaula youtubiana de escrita/redação científica possui uma composição e um estilo que lhe são próprios, de modo a atingir destinatários (eu-outros) ou ser atingido (outros-eu) por destinatários nunca antes imaginados, haja vista o próprio tipo de interação proporcionado pela plataforma deste canal de vídeos.

É neste cenário que também outras formas de leitura podem se manifestar em razão desta abrangência de destinatários. Uma vez que as videoaulas youtubianas, ligadas diretamente a entidades institucionais, além de se encontrarem em um ambiente virtual, atrelado às experiências profissionais daqueles que as ministram – ou seja, em seus próprios *sites* pessoais<sup>106</sup> – têm como meio de divulgação o *site* do *YouTube*, lugar este onde são facilmente encontradas e compartilhadas, elas também podem funcionar como um veículo de ensino, bem como um recurso de divulgação comercial.

---

<sup>106</sup> As videoaulas analisadas encontram-se também inseridas nos *sites* [www.escritacientifica.com](http://www.escritacientifica.com) e [www.gilsonvolpato.com.br](http://www.gilsonvolpato.com.br)

## 7.5 A importância do *mídium* como forma de circulação

Devido ao fato de o *YouTube* possibilitar a postagem de vídeos das mais diferentes naturezas, bem como de comentários sobre eles (ou mesmo outros vídeos), é possível percebermos uma nova forma de se ler: a leitura em vídeo.

Com esse novo modo de leitura, tem-se a existência de um novo tipo de leitor criado em razão desta cultura digital; um leitor ágil e interativo, que diferentemente do leitor de um texto impresso, que se orienta através da sequência estabelecida pelas páginas de um jornal, manual ou livro, andarilha pelas telas de vídeos disponíveis nos canais que os suportam. Assim, esse novo sistema de leitura promove multissequências (através de um acesso não sequencial), possibilitando que o próprio “aluno-usuário” estabeleça conexões entre os vídeos por meio de saltos de um ao outro, de modo a propiciar que este sujeito crie, dentro das possibilidades dadas, o arranjo informacional adequado.

No *YouTube*, é possível se deparar com os mais diversos vídeos ao acessarmos o *site*. Assim, se digitarmos uma palavra sobre o assunto que nos interessa, assim como fizemos com o tema “escrita acadêmica”, “redação acadêmica”, “escrita científica”, “redação científica”, e clicarmos em “buscar”, logo aparecerá uma lista com variados vídeos similares semanticamente àquela palavra ou expressão, já que é composto por um sistema de busca associado a termos-chave, como o *site* de busca do *Google*, por exemplo, mas com resultados em formato de vídeos.

Portanto, podemos perceber que a transmissão de um discurso, na contemporaneidade, pode mesclar diferentes recursos tecnológicos na construção do que se quer expressar, além de promover a construção de diferentes formas de leitura em vídeo, em razão das possibilidades de escolha dadas no momento da seleção dos vídeos disponibilizados. Afinal, toda escolha é mediada e limitada.

*Sites* como o *YouTube*, além de abrigar mais de uma ferramenta de (re)construção de sentido – a saber, os distintos percursos de leitura em vídeo promovidos pela sua interface –, permitem também que se articulem diferentes mecanismos de expressão verbal e não verbal em sua estrutura composicional.

Segundo Abril (2008), é possível observar como o *YouTube* promove a disseminação de saberes individuais e coletivos, envolvendo-se na construção de condições e cenários espaço-temporais, bem como de instâncias reguladoras da vida social e institucional. Exemplos como este fazem-nos notar como as ciberculturas se inscrevem na escrita da

história de uma maneira diferente, narrando, a partir de suas ferramentas de circulação discursiva, como também através de seu contexto sócio-histórico, distintas formas de reprodução dos saberes, que, no caso das videoaulas que nos propomos analisar, são vistas segundo suas diferentes finalidades.

Podemos dizer que a existência de *sites* como o *YouTube* potencializa a capacidade de transformar práticas de ensino, como a aula presencial, por exemplo, em práticas instrutivo-comerciais, haja vista as videoaulas youtubianas, que, ao serem transformadas dialogicamente, em razão do seu acesso ilimitado ao outro (aos outros), podem adquirir outro potencial na construção dos sentidos.

Por isso, é possível dizer que essa reconstrução da aula, com a ajuda da tecnologia, garante o lugar de diferentes práticas discursivas, através da interação de diferentes esferas. Nesse sentido, Machado (2011) propõe que os gêneros discursivos sejam vistos sob o viés ontogenético e filogenético. Sendo os primeiros materializados nas interações produzidas na esfera da comunicação verbal; já os segundos expandidos para outras esferas de comunicação em razão da dinâmica de outros códigos culturais. Nas palavras da autora, "exatamente porque surgem na esfera prosaica da linguagem, os gêneros discursivos incluem toda sorte de diálogos cotidianos bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica" (MACHADO, 2012, p. 155).

É nessa tessitura de enunciações que assistir a uma videoaula youtubiana pode nos levar a caminhos outros, realocando nosso modo de ler, agora em vídeos. Uma vez que o vídeo tradicional nos proporciona avançar ou retroceder seu conteúdo, saltar ou pausar cenas para uma reflexão, por exemplo, quando o vídeo está inserido no *YouTube*, ele passa a promover leituras outras em razão de sua acessibilidade aos diferentes "hiperlinks entre vídeos" encontrados em sua plataforma.

Assim como um aluno, em uma sala de aula tradicional, pode dispersar-se, preocupando-se com enunciações paralelas àquela emitida pelo professor, no *YouTube*, a continuidade das aulas pode também se perfazer de acordo com a atitude de seu "aluno-usuário". Todavia, tais "hiperlinks entre vídeos" podem levá-lo a conteúdos similares aos que estava procurando, bem como a assuntos diversificados, fazendo com que a leitura das videoaulas ali inseridas vaze as fronteiras da linearidade<sup>107</sup>, com maior evidência se se

---

<sup>107</sup> A não linearidade, segundo Santaella (2014), tem sido apontada como uma propriedade do mundo digital e tem o *hiperlink* como o principal elemento para a descontinuidade, ou seja, para a conexão entre dois pontos no espaço digital.

considerar outras atividades de leitura, dando a possibilidade de o “aluno-usuário” compor seu próprio roteiro de aula, porém sempre diante das possibilidades de dizer/ler, segundo um determinado momento histórico.

No que tange aos “*hiperlinks* entre vídeos”, devido aos avanços tecnológicos, ao barateamento da banda larga, bem como aos distintos fenômenos virtuais, os vídeos tornam-se cada vez mais presentes no dia a dia das pessoas; logo, da mesma forma que os *hiperlinks*, em um hipertexto, proporcionam navegabilidade a outros documentos, o mesmo pode ocorrer com “*hiperlinks* entre vídeos”, os quais proporcionam ao “aluno-usuário” a não intervenção no desdobramento de um determinado vídeo, mas sim no seu modo de leitura. Há a reestruturação do seu entendimento sobre o conteúdo impulsionado por suas “próprias escolhas”, as quais são condicionadas ideologicamente.

Ao escolher os trajetos de leitura das videoaulas ou mesmo ao migrar de uma aula a outra, de um curso a outro, de uma videoaula a outro vídeo, por exemplo, este “aluno-usuário” se apossa de suas “formas de fazer”, tendo em vista o suporte ao qual ele tem acesso, o que lhe possibilita diversas opções diante das “formas de fazer” que lhe são proporcionadas. Logo, trata-se de uma liberdade parcial, pois o que ele escolhe sempre estará condicionado às possibilidades do escolher. O que pode ser feito, todavia, é auxiliar este “aluno-usuário” a abrir suas possibilidades de “escolha”, ampliar seu modo de escolher, traçar estratégias para que consiga selecionar melhor as videoaulas que deseja, por exemplo, neste ambiente de ensino informal (o que nos remete à importância do letramento digital-acadêmico propiciado por esse espaço virtual); entretanto, sabemos que essas possibilidades estão condicionadas pelo sócio-histórico e ideológico.

Foquemos, agora, os “*hiperlinks* entre vídeos youtubianos”, modo como os denominamos aqui; vemos que tais transições não se dão dentro do próprio vídeo, mas pela própria interface do *YouTube*, proporcionando, assim, acessibilidade a outros vídeos<sup>108</sup>, de maneira a possibilitar também diversas formas de leitura, pois pode-se clicar em vídeos correlatos ao mesmo assunto ou, muitas vezes, devido à busca realizada, a outros vídeos encontrados pelo *site*, mas que se diferem totalmente do conteúdo temático buscado.

---

<sup>108</sup> É graças a essa fácil acessibilidade a outros vídeos permitida pelo *YouTube*, oriunda da tecnologia *streaming* de vídeo – que possibilita a transmissão de conteúdos digitais na internet através de maneira instantânea, sem que haja a necessidade do download do vídeo à máquina do “aluno-usuário” – que a migração a diferentes “*hiperlinks* entre vídeos” é gerada. Logo, é importante observarmos como a tecnologia, bem como o *mídiu*m utilizado é de extrema importância na produção de sentido desses “novos gêneros” digitais.

Logo, tais “*hiperlinks* entre vídeos youtubianos” habilitam a criação de uma experiência não linear com esse tipo de mídia, definindo percursos e conteúdos outros a serem explorados. Com a “autonomia” para criar o próprio caminho de leitura, o “aluno-usuário” não necessita ficar restrito ao conteúdo presente em tais videoaulas, pois o modo de ler e escolher tais aulas é feito pelo próprio sujeito que as assiste.

Dentro da lógica da comunicação digital, a economia da atenção ganha aspectos novos em razão da condição “participativa” que tais tecnologias propiciam aos seus usuários. Viabilizadas pela evidência da não linearidade das redes, há, hoje, interfaces que estimulam e facilitam a “participação”, assim como a projeção de leituras outras, possibilitando ao sujeito um “novo tipo de interação” através do novo meio que o introduz.

A postura deste “aluno-usuário” das videoaulas youtubianas, por estar associada a um tipo de ensino informal, converge para que este adote comportamentos variados, como a mescla de assuntos correlatos ou não quando da atividade de ensino/aprendizagem. Pode, desse modo, optar por alternar a sequência das aulas, priorizando determinados assuntos em detrimento de outros, como pode também optar por assistir a outras aulas ou mesmo interromper “os estudos” com outros vídeos que não necessariamente versem sobre a escrita/redação científica – sabemos que a não linearidade e os comportamentos variados de consulta a diversas fontes e de interrupção de atividade de leitura é comum em todas as atividades realizadas pelos sujeitos; o que defendemos aqui é que a internet (e o *YouTube*) ampliam/evidenciam essas possibilidades participativas.

A plataforma do *YouTube* permite que se passe de um vídeo a outro, de modo que a atenção do sujeito fique, muitas vezes, dividida entre as videoaulas selecionadas e os distintos vídeos que ele pode eleger. Este comportamento multifacetado por tal interatividade já faz parte deste canal, fazendo com que a economia da atenção por parte do “aluno-usuário” seja ampliada devido ao elevado número de informações e vídeos disponibilizados.

Considerando que a linguagem das videoaulas analisadas<sup>109</sup> é própria e está mediada pelas tecnologias da informação e comunicação (como já expusemos anteriormente), as aulas

---

<sup>109</sup> Estamos caracterizando singularmente a descrição das videoaulas, pois, como já vimos, devido às novas tecnologias instauradas com o advento da internet e a web 2.0, os gêneros são facilmente transmutados e adquirem suas próprias peculiaridades, como, por exemplo, os inúmeros vídeos e videoaulas produzidas pela chamada “cultura participativa”, segundo Jenkins (2009), a qual possibilitou a emergência de uma “inteligência coletiva”, trazendo uma profunda transformação tecnológica, mercadológica, cultural e social de modo que os conteúdos de diferentes mídias estabeleçam conexões e circulem através de sistemas administrativos e limites territoriais distintos (LÉVY, 1999).

em vídeo dialogam com a produção de um programa televisivo e se pautam em um roteiro que obedece a critérios técnicos.

Conforme mencionado por Carneiro (2003, p. 98-99), as videoaulas são vistas como um “Programa de vídeo educativo, em que o professor apresentador emprega recursos visuais e sonoros para substituir o quadro-de-giz”, além de possuir “linguagem espontânea e coloquial, porém mantendo as características intrínsecas à educação – como precisão e correção” (TIMM, 2003, p. 13). As videoaulas youtubianas as quais nos propomos analisar constituem-se a partir de uma finalidade instrutiva, fornecer informações sobre a escrita/redação científica. Contudo, como já vimos, tais videoaulas também adquirem finalidades outras, uma vez que carregam consigo um caráter mercadológico no qual se debruçam os professores que as apresentam para a venda de seus produtos e serviços.

No processo elaborativo das videoaulas, diferentemente do vídeo ou teleconferência, elas não permitem a interação dos estudantes em tempo real, não se desvinculando, assim, da exposição do conteúdo de maneira geral. No entanto, cabe ressaltar que devido às videoaulas youtubianas estarem imersas na internet, nelas podemos encontrar distintos fenômenos comunicacionais advindos deste mundo contemporâneo.

O *Faça você mesmo* (do inglês “*Do It Yourself*”), o qual determinou variados acontecimentos sociais (ver item 2.3) transfigura-se, hoje, através deste atual ambiente web, pelo “Poste você mesmo”, ou pelo conhecido “Transmita-se” (do inglês “*Broadcast*”) como é vinculado pelo próprio emblema do *YouTube*. Sendo assim, essas novas relações espaço-sociais permitem aos indivíduos (“alunos-usuários”) visualizarem, ao longo deste tempo, certas modificações culturais nas sociedades, principalmente no que tange à circulação discursiva de discursos de ordens diversas, possibilitando o “direito” a respostas, perguntas, compartilhamentos (compreensões responsivas diversas) em *sites*, como é o caso do *YouTube*.

Dito isso, as aulas inseridas neste meio continuam sendo assíncronas, uma vez que os seus destinatários podem assisti-las em tempos distintos. Contudo, em razão dos diferentes tipos de interação promovidos por tal *site*, os “alunos-usuários”, após visualizá-las, podem inserir suas dúvidas, críticas e elogios às aulas, com a possibilidade de resposta de seu produtor. Tal fato pode ser visto, por exemplo, em inúmeras videoaulas sobre escrita/redação científica em que os “professores-apresentadores” ou mesmo os próprios “alunos-usuários”

dão suas contrapalavras nos comentários<sup>110</sup> proferidos às aulas nos campos abaixo de tais vídeos<sup>111</sup>. Vejamos:

### Figura 13 - Contrapalavras nas videoaulas de Escrita Científica



The image shows a screenshot of a YouTube video page with a dropdown menu set to 'Principais comentários'. There are six comments visible, each with a profile picture, name, and text. The comments are as follows:

- Regina Bulde** (1 semana atrás): compartilhou isto via Google+.
- Breno Gontijo Tavares** (3 semanas atrás): O curso é muito bom e está me ajudando muito. O problema é alguns comentários aqui que não agregam valor nenhum para o autor. Se querem criticar, façam críticas mais embasadas e inteligentes.
- Maria Cristina Furtado da Silva** (3 semanas atrás): Artigos científicos.
- Luís Eduardo** (3 meses atrás): Parabéns Prof. Valtencir. O conteúdo da aula está excelente. O único problema que achei foi a qualidade dos vídeos.
- Ariosvaldo Ramos Silva** (4 meses atrás): Muito bom.
- Gilbson Gomes Bento** (4 meses atrás): Eu gostei muito deste vídeo. Mais ainda do que o primeiro. O objetivo do curso é a publicação em revistas internacionais, por isso o inglês.

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=O7i72JBT3Ug&index=1&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=O7i72JBT3Ug&index=1&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

<sup>110</sup> Os comentários de tais aulas foram aqui trazidos não com a intenção de analisá-los acuradamente, já que não é este o objetivo de nosso trabalho. No entanto, sua presença se faz importante para nossa análise como um meio de mostrar como se dá a interação neste tipo de gênero, constituído através de um *mídiu*m específico.

<sup>111</sup> É interessante notar a contrapalavra estabelecida diretamente pelo próprio “professor-apresentador” das videoaulas do curso “Método Lógico para a redação científica” em respostas aos comentários dos seus “alunos-usuários” face às aulas assistidas. Cabe ressaltar também que não há respostas do professor nas videoaulas de “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”.

## Figura 14 - Contrapalavras nas videoaulas de Redação Científica

Principais comentários ▾

 **Mrbmadal** 4 meses atrás  
Parabéns Gilson!  
Espero que possa voltar logo para Santa Maria - RS para mais um curso!

Um grande abraço.  
Responder ·  

 **Gilson Volpato** 4 meses atrás  
Obrigado. É verdade, faz tempo que não vou a Santa Maria. Ano passado tentaram me levar, mas não foi possível conciliar datas. Espero logo retomar aí. Aliás tenho ido muitas vezes a Passo Fundo (onde estou neste momento).

Responder ·  

 **Cinthia Silva** 8 meses atrás  
Muito obrigada por disponibilizar os vídeos no YouTube, professor! Eu assisti um dos cursos que o senhor deu na Unicamp e sempre recorro aos vídeos nas vezes em que tenho dúvidas!

Responder ·  

 **Gilson Volpato** 4 meses atrás  
Obrigado Cinthia, desculpe-me pela demora em responder, mas algumas vezes não recebo notificação de que há comentário no canal e só descubro bem mais tarde.  
Falando em Unicamp, dias 16 e 17/10/14 ministrarei curso prático de redação, oferecido pela Reitoria e Espaço da Escrita.

Responder ·  

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=mg\\_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E](http://www.youtube.com/watch?v=mg_xpd-xk9c&index=1&list=PL838A236D33BA042E)

A videoaula tradicional, produzida em VHS ou DVD, em razão do *mídiun* (suporte) ao qual está vinculada (ver item 1.2.2), além de não permitir o contato (ainda que por meio escrito) com o “professor-apresentador”, também exclui a possibilidade de “participação direta” através de comentários entre os destinatários do vídeo, funcionalidade essa permitida pelas videoaulas youtubianas.

Devido a esta possibilidade “participativa” propiciada pelo *site*, podemos perceber que a sobreposição de vozes presentes nos comentários das videoaulas do *YouTube* pode atuar de distintas maneiras. Pode, por um lado, construir um discurso de autoridade ao conteúdo ali apresentado, à medida que os comentários destilados corroboram a eficiência e produtividade do curso exposto, produzindo certa monologização discursiva. Entretanto, pode também dar espaço a vozes dissonantes (vozes persuasivas) que criticam ou questionam aspectos da apresentação, seja com relação à sua estrutura, forma ou teor, provocando a variedade ativa do



discurso bivocal, entendida por duas categorias teóricas: a polêmica aberta e a polêmica velada<sup>112</sup>, caracterizadas pela presença de vozes assimétricas no discurso.

Pautadas nesse tipo de construção, as vozes poderão então funcionar de diferentes maneiras: “algumas funcionarão como vozes de autoridade, já outras como vozes internamente persuasivas” (BAKHTIN, 2005, p. 342). A palavra apresentada com caráter de autoridade prima por certo “reconhecimento e adesão incondicional”; já a palavra internamente persuasiva se posiciona aberta para mudanças. Sendo assim, quanto maior for a quantidade de vozes com características de autoridade, o discurso do sujeito se tornará mais monológico, “ao passo que quanto mais internamente persuasivas as vozes, mais galileana será sua consciência” (FARACO, 2009, p. 85).

Consideremos ainda este *mídiu*m tendo em vista seu uso em atividades de ensino/aprendizagem, informais ou não. A utilização de videoaulas youtubianas como forma de ensino e divulgação é decorrência dos novos modos de difusão do conhecimento na contemporaneidade (a Web 2.0 alavancou esse fenômeno). Assim, estas, além de promoverem comercialmente cursos, serviços ou produtos, também podem ser vistas como novos recursos de aprendizagem, uma vez que um assunto complexo, antes apenas restrito a contextos educativos (ou seja, através de universidades e livros, por exemplo), hoje, faz-se presente através de materialidades digitais “áudio-verbo-visuais”, podendo até se tornar algo “mais fácil” de ser assimilado, se pensarmos nos vários recursos que os vídeos podem agregar em comparação com a difusão de tal assunto por meio de um suporte impresso.

Logo, para isso, o professor se coloca como apresentador, fazendo-se valer de inúmeros recursos, como montagens de cenário, aperfeiçoamento da postura vocálica, utilização de expressões discursivas típicas do discurso pedagógico, técnicas de marketing, constituição de um *ethos* discursivo atraente, discursos de credibilidade, etc., possibilitando, desse modo, o ecoar de distintas vozes que se entremeiam neste discurso.

“Professores” (e aqui ressaltamos não só esta classe, mas todos aqueles que buscam através da internet meios para ensinar, instruir, divulgar, comercializar, etc.) têm se perguntado sobre estratégias adequadas para interagir (propagar, divulgar, persuadir, etc.) com uma geração de “alunos-usuários” que tem acesso a novas formas de comunicação

---

<sup>112</sup> Bakhtin (2005) descreve a polêmica velada como uma orientação discursiva voltada para o objeto referencial. É uma modalidade discursiva que se desdobra no discurso interior, mas não é vocalizada. Em relação à polêmica aberta, a orientação discursiva se caracteriza tendo em vista a fala refutável do outro, tomada como o próprio objeto referencial.

inseridas na web. Historicamente, o centro do processo ensino-aprendizagem tradicional tem o seu cerne na atuação do professor e na concepção de transferência de conhecimento, mas, atualmente, veem-se inúmeras abordagens pedagógicas (e comerciais) baseadas em novas metodologias e em relações experienciadas pelo desenvolvimento de novas tecnologias. Assim, é difícil contestar que, desde a emergência da cultura digital (anos 80 e 90), estamos imersos, cada vez mais, em ambientes impulsionadores de diferentes tipos de interação.

Sobre essa expansão tecnológica, Capurro (2013, p. 8) já dizia que

a tecnologia digital, em geral, e a rede digital, que chamamos de internet, em particular, mediando o uso, por exemplo, da telefonia móvel e os *tablets* eletrônicos, assim como a grande quantidade de programas (*apps*) e de formas de comunicação e informação digitais, como são as redes sociais ou os blogs, têm alterado as possibilidades de interação de milhares de pessoas a nível político, econômico, cultural, industrial e, sobretudo, no nível da vida diária.

Acentuando essa discussão sobre os aspectos instrutivo-pedagógicos, nos dias atuais, é nítida a presença de uma geração de alunos com acesso a velozes e dinâmicos meios de comunicação, utilizando-se da internet, já tão disseminada pelos espaços educacionais, dentro e fora da sala de aula. Em um artigo publicado pela Revista Tecnologia Educacional (MOTA, 2010), foram projetadas as tendências para a educação brasileira nos próximos dez anos, estando nelas contempladas o papel da tecnologia e da inovação. De acordo com Mota (2010), o futuro sinaliza para uma educação flexível (por isso a preocupação com o Ensino Informal a Distância, através das videoaulas youtubianas), em oposição à crença de que as modalidades tradicionais, (ensino presencial e Ensino a Distância), são separáveis, distintas ou mesmo contrastantes. Nessa perspectiva, Feldman e McPhee (2008), no livro “The science of learning: The art of teaching”, enfatizam a necessidade de se refletir sobre a experiência concreta de ensinar, baseando-se no que neurocientistas, psicólogos e educadores vêm teorizando sobre as distintas práticas para ensinar conteúdos singulares a heterogêneas populações e a alunos com variados perfis cognitivos.

Tomando-se como modelo as tecnologias de vídeo como recurso de ensino (e divulgação), a videoaula é capaz de integralizar múltiplas mídias e linguagens, com superposição de códigos e significações predominantemente audiovisuais, ancoradas no discurso narrado e escrito (ALMEIDA, 2003; PEREIRA, SCHMITT & DIAS, 2007). Pautada, no entanto, nos moldes de uma aula expositiva, através de um ensino diretivo e tradicional, procedimento este amplamente utilizado pelos professores ao longo de toda a história da educação, o “professor-apresentador” expõe um conjunto de conhecimentos de

modo que o “aluno-usuário” passe a reconhecer os tópicos mais importantes de tais ensinamentos e adquira habilidades para aprender sozinho.

Sendo o vídeo, até o final dos anos 70, uma tecnologia exclusiva das emissoras de televisão, passou, definitivamente, no final do século passado, para as mãos de indivíduos comuns, principalmente em razão da popularização da internet e, de maneira particular, devido à gênese do *YouTube*, ao permitir que seus usuários carreguem e compartilhem vídeos em formato digital.

O baixo custo de filmadoras, máquinas digitais e *smartphones* conferiu aos indivíduos, através das possibilidades proporcionadas pela cibercultura, bem como pela web 2.0 (ver capítulo 2), a possibilidade de produzir e distribuir o próprio material audiovisual. No entanto, para a produção de videoaulas profissionais (videoaulas em formato estúdio – ver capítulo 3), faz-se necessário conhecimentos técnicos, capacitação adequada, custos e disponibilidade de tempo do professor (agora também apresentador) para apropriar-se dessa ferramenta. É por esse motivo que resolvemos priorizar as videoaulas – as quais denominamos por “ligadas diretamente a entidades institucionais” – em detrimento daquelas produzidas pela sociedade da informação e pela “cultura participativa”.

É, pois, neste ambiente dialógico que se tem a pluralidade dos gêneros discursivos, uma vez que, segundo o Círculo de Bakhtin, os gêneros do discurso tendem a crescer à medida que se desenvolvem e se complexificam as esferas da práxis humana. Sendo assim, as videoaulas youtubianas fazem parte de um gênero híbrido dado que, na rede, o discurso verbal entremeia-se com as formas das imagens fixas e em movimento, com as linguagens sonoras, com o ruído, com a oralidade, com a música, com os gestos, etc.

Assim, a perspectiva dialógica de Bakhtin e seu Círculo se fez relevante par este trabalho, pois, ao analisarmos as videoaulas de escrita/redação científica postadas no *YouTube*, podemos perceber como essa rede difusora de diferentes tipos de interação, nutrida por meios sincréticos (meios auditivos, verbais e visuais), é um espaço privilegiado para aqueles que pretendem analisar os significados sociais desta tecnológica ferramenta de trocas comunicacionais do tipo "poste você mesmo".

Brait (2012a, 2012b, 2013) ao postular reflexões sobre a concepção da verbo-visualidade (ver item 4.4), ancorando-se na concepção bakhtiniana da linguagem, tenciona refletir as distintas inter-relações dialógicas existentes entre os textos verbais e visuais componentes das mais distintas práticas sociais; logo, ao acoplarmos o áudio a este

pensamento, também podemos fazer uso de tais conhecimento para pensar nosso objeto de estudo: as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica.

## **7.6 A importância do *mídiun* numa relação cronotópica**

Para finalizar este capítulo de nosso estudo, encerraremos com a reflexão de como o tempo transformou os modelos de aula, bem como os de “professor”. Em razão das possibilidades advindas da contemporaneidade, possibilitadas pelo surgimento de diferentes *mídiuns*, há, hoje, diferentes lugares para se ensinar, de forma a se promover na própria rede diversos tipos de letramentos, como o “letramento digital-acadêmico” em materialidades “áudio-verbo-visuais” em situações de aprendizagem informal.

Na análise de videoaulas inseridas em canais de compartilhamento de vídeos como o *YouTube*, as categorias de tempo e espaço são elementos importantes para a construção de sentidos. Através de um viés mais específico, pautando-nos, neste momento, no instante de produção das videoaulas, vimos como elas são produzidas em tempos distintos, mas presentes no mesmo lugar<sup>113</sup> (canal do *YouTube*), numa relação cronotópica indissolúvel.

Diferentemente da construção social e histórica do tempo na escola ou na universidade, com um valor de tempo estipulado para a duração de uma aula, nas videoaulas não há exatamente a definição de tempos de aprendizagem, como numa aula convencional presencial. A definição de tempos de aprendizagem, a relação entre escolarização de conhecimentos e tempos, a distribuição, a utilização, a constituição dos métodos pedagógicos, a organização de turmas, classes e espaços escolares alteram-se em razão da mudança cronotópica. Devido às videoaulas na internet se constituírem a partir de novos espaços (espaços virtuais), passou-se a ter também novas referências de tempos e novos tipos de letramentos.

Assim, vemos como a relação tempo-espaço é indissociável e acompanha a alteração dos espaços tendo em vista o lugar de realização da aula. Não há tempo definido para a duração das videoaulas, mas o que se pode notar é que geralmente elas são mais curtas, e o tempo da aula é geralmente pautado no assunto a ser ministrado. Ou seja, o tempo é concebido através da temática da videoaula, uma vez que neste lugar virtual não há normatizações, sistematizações, nem uma legislação específica do tempo, como acontece na

---

<sup>113</sup> Em face do nosso objeto de pesquisa situar-se na internet, o uso do termo “lugar” refere-se, necessariamente, a este lugar virtual assumido pelas novas tecnologias ao instaurarem inúmeras mudanças nas práticas sociais vistas na contemporaneidade.

aula presencial. É válido também destacar que esta produção da aula, tendo em vista o conteúdo temático, se dá tanto para as videoaulas de Ensino Informal a Distância (EiAD), como para as próprias videoaulas de cursos de Ensino a Distância (EaD).

Em face das limitações tecnológicas dos *sites* onde as videoaulas são inseridas, sendo no nosso caso o *site* do *YouTube*, várias aulas de escrita/redação científica, por exemplo, são divididas em distintos vídeos, projetando-se em inúmeras aulas. Esta divisão é feita tendo como parâmetro o término de determinado assunto, bem como a capacidade técnica de arquivamento digital de determinada plataforma. No entanto, cabe destacar que esta última informação é apenas ilustrativa, pois não estamos atentando-nos às limitações de espaço de *sites*, uma vez que este assunto não é o tema da nossa pesquisa.

Distanciando-nos das especificidades técnicas dos *sites* de arquivamento de vídeos, podemos pensar que, devido à efemeridade temporal alojada neste sistema virtual, onde tudo é rápido e veloz, a dinamicidade impera como ponto fulcral. Sendo assim, o tempo de uma videoaula, por exemplo, é determinado em razão do lugar onde ela está inserida: a internet.

Como o lugar determina também o estilo, uma vez que as videoaulas passam a ser redefinidas em sua produção, de acordo com o lugar em que são disseminadas, tomando como modelo os espaços destinados ao “letramento digital-acadêmico” em materialidades “áudio-verbo-visuais”, encontramos, pois, um tipo de “ensino-aprendizagem” sem a limitação de um tempo definido. Em muitos ambientes, o tempo é materializado pelo aluno de acordo com sua disponibilidade e recursos tecnológicos, uma vez que, pensando na produção das videoaulas, estas são compostas tendo em vista o tema a ser proferido e o lugar onde são veiculadas. Mas referindo-nos ao tempo de aula criado pelo “aluno-usuário”, este pode expandi-lo, ao assistir várias vezes à aula, retrocedê-lo, avançá-lo, finalizá-lo, uma vez que não sofre determinadas coerções, tendo como referência o lugar onde está. Entendemos, então, que o ambiente onde as aulas são inseridas representa o papel do cronotopo, pois é nele que o tempo acontece, se transforma, se movimenta.

Eventos praticados pelo homem, que age responsabilmente, assentado numa dimensão espaciotemporal determinada, são provas de que a cronotopia é elemento fulcral na sociedade em que vivemos. Criação e disseminação de videoaulas em *sites* que funcionam como plataforma de arquivamento de vídeos, através da dita “cultura participativa”, são exemplos de como as transformações advindas da contemporaneidade provocam também mudanças de hábitos e de valores.

A evolução do conhecimento humano através das diversas áreas do saber e o decorrente reflexo desta dinâmica evolutiva na sociedade contemporânea geraram novos comportamentos. A internet é fruto deste novo tempo e, hoje, posiciona-se como uma ferramenta que evoluiu largamente desde a sua criação, apresentando-nos a possibilidade de realizar múltiplas ações no espaço virtual. Desse modo, esta se instaurou como um dos elementos fulcrais que medeia e permite ação, interação e transmissão de inúmeros conhecimentos. No entanto, em decorrência de uma realidade intrínseca a esta ferramenta, tem-se o processo da virtualização das informações aí contidas. Fazendo alusão a este conceito, Lévy (1996) teoriza acerca deste fenômeno como sendo a capacidade que uma entidade tem de proporcionar uma mudança de realidade, passando a existir em potência. A virtualização altera uma entidade na sua realidade, contudo não em sua essência, nos seus traços gerais, mas lhe propicia outra “vida” e outras características do real. Para Lévy, a virtualização denomina-se como:

Uma passagem do atual ao virtual, em uma “elevação à potência” da entidade considerada. A virtualização não é uma desrealização (a transformação da realidade em um conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma “solução”), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático. Virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mudar a entidade (...) (LÉVY, 1996, p. 18).

Desse modo, de acordo com os dizeres do autor, “Os limites não são mais dados. Os lugares e tempos se misturam. As fronteiras nítidas dão lugar a uma fractalização das repartições” (LÉVY, 1996, p. 25). Resumindo, vê-se claramente que a relação do homem com a máquina tecnossocial resultou na criação de tecnologias que marcadamente mudaram o seu ambiente.

Esse outro “lugar” constitutivo do horizonte espacial da aula é agora promovido pelo espaço virtual ou ciberespaço. Este “lugar” confere à aula um novo status de existência que possibilita a sua presença e acontecimento neste meio, transformando-a em uma videoaula de Ensino Informal a Distância. Trata-se da presença da virtualização como forma de mudar a sua realidade física. “Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma ‘elevação à potência’, da entidade considerada” (LÉVY, 1996, p. 17). Como efeito desta virtualização, as videoaulas, através de sua postagem no *YouTube*, assumem projeções novas de tempo e, sobretudo de espaço, pois ao se desterritorializar, isto é, desvincular-se de uma realidade na qual o conhecimento era transmitido através de um modo físico-espacial (geográfica),

passam, agora, a atualizar-se em qualquer lugar. Onde houver conexão à internet qualquer “aluno-usuário” poderá acessar tal canal de arquivamento de vídeos em busca de distintas informações ou distrações. Assim, a aula (videoaula), quando virtualizada, passa a viver numa realidade ubíqua, metaespacial, ultrapassando os limites físicos que estariam impostos à aquisição de informações *in loco*, por exemplo, podendo, desse modo, abarcar diversas finalidades, sejam elas instrutivas, comerciais, etc.

## AS VOZES DA CIÊNCIA NO GÊNERO VIDEOAULA DE ESCRITA/REDAÇÃO CIENTÍFICA: UMA QUESTÃO IDEOLÓGICA

---

*“De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica”.*

(BAKHTIN, 1997, p. 413)

Neste capítulo, ainda seguindo as mesmas diretrizes de análise, instituídas no capítulo anterior, com relação à produção de sentidos que ecoa da linguagem verbal e não verbal presente nas videoaulas de escrita/redação científica, bem como através da utilização das siglas EC (Escrita Científica) e RC (Redação Científica) para representar os excertos dos discursos dos “professores-apresentadores” dos cursos analisados, buscamos verificar como se dá o diálogo presente em tais videoaulas tendo em vista a definição de ciência adotada por elas. Para isso, uma vez que já esmiuçamos os aspectos composicionais das videoaulas referentes aos cursos “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” e “Método Lógico para Redação Científica”, observaremos agora as questões referentes à própria escrita/redação científica, suscitadas pelas videoaulas, de maneira a percorrer diversas temáticas sobre esse assunto.

Para essa finalidade, é importante observarmos não só como a objetividade, pela qual prima a escrita/redação científica, mas também a abstração, presente na concepção das Ciências, emanam na elaboração destas videoaulas, ao se utilizarem, por exemplo, de esquematismos para se escrever/redigir cientificamente, assim como de inúmeros organogramas, tabelas e gráficos. Além de tal caráter objetivo e abstrato, verificaremos também como tais aulas apresentam uma grande preocupação com a disseminação da escrita/redação em língua inglesa como forma de internacionalização dos conhecimentos, função esta também galgada pela ciência. Através de tais situações, buscamos verificar que, além da forma composicional desse gênero do discurso estar relacionada aos valores sociais (visto no capítulo 8), o próprio estilo das aulas é perpassado pela temática nelas abordadas.

Nesse sentido, é importante percebermos quais são as vozes que ecoam neste campo das Ciências Naturais e Exatas, trazidas pelas videoaulas, já que o olhar do pesquisador dessa área recai sobre um objeto que, como nos mostra Bakhtin (2003, p. 394 apud RODRIGUES;



LUNA, 2010, p. 294), “é coisa morta, dotada apenas de aparência, só existe para o outro e pode ser totalmente revelada por um ato individual unilateral do outro”.

Pensar no diálogo travado destes dois cursos de escrita/redação científica requer perceber que os indivíduos professores que os apresentam interagem em seus dizeres, sendo capazes de transmitirem dizeres outros a seus destinatários (“alunos-usuários” do *YouTube*), como também de participarem de um amplo diálogo com a definição de ciência arraigada na dinâmica histórico-cultural da sociedade. Através de tais práticas, cumpre-se, assim, a principal função da linguagem, que é a de dar existência à sociedade através da interação e do diálogo entre os seres humanos e entre todo o conjunto social, cultural a que ela se vincula e está vinculada. Segundo esta visão sobre o caráter dialógico da linguagem, propiciado por sua natureza interdiscursiva, que Faraco (2012, p. 40), pautando-se nos esteios da teoria bakhtiniana, assevera que a linguagem é, portanto, “concebida como heteroglossia, como um conjunto de formações verbo-axiológicas”.

No caso do nosso objeto de estudo, as videoaulas sobre escrita/redação científica inseridas no *YouTube*, podemos notar como estas significam de acordo com o seu contexto de constituição, de forma a depreendermos os modos de constituição da ideologia ali vigente – em suas distintas esferas de atuação –, bem como os propósitos de sua enunciação. Nessas videoaulas, podemos perceber como as ideologias manifestam-se através de vozes que são constituídas pela realidade e constituintes da realidade.

Nesta esteia de entendimento, é possível observarmos que sua concepção material e de exibição, no que concerne aos modos de produção de uma aula em vídeo inserida na internet, é apenas consequência dos valores ecoados pela ciência, pela academia, pela mídia, bem como pelo próprio capitalismo, já que, numa sociedade, posicionamentos sobre determinadas questões levam em conta interesses de grupos sociais distintos. Por essa razão, baseamo-nos nos dizeres de Bakhtin/Voloshinov (2006, p. 40) ao asseverar que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

No ato da criação, ou da apresentação dos enunciados postos nas videoaulas sobre o fazer científico, há um constante deslocamento de vozes presentes na história da própria ciência. Nesse sentido, o discurso do “professor-apresentador” não se caracteriza como uma voz única, exclusiva e direta, mas sim é visto como um ato de apropriação de vozes refratadas

de vozes sociais, afinal, como foi dito por Authier-Revuz (1982, p. 141), “por trás de uma aparente linearidade, da emissão ilusória de uma só voz, outras vozes falam”.

Em nosso *corpus*, a concepção de ciência trazida pelas videoaulas dialoga abertamente com a concepção de ciência pautada em “um conjunto de descrições, interpretações, teorias, leis, modelos, etc.” (FREIRE-MAIA, 1998, p. 24) que se dá através de uma metodologia científica lógica, específica. Este tipo de cientificidade, ancorado em modelos científicos, se faz presente no próprio título de um dos cursos sobre escrita/redação científica, denominado “Método Lógico para Redação Científica”. Olhando por esse prisma, vemos como essa concepção de ciência

... significa um determinado tipo de conhecimento já consagrado como a Física, a Química, a Biologia, etc. Significa a atividade através da qual se obtém este conhecimento ("fazer ciência" = realizar uma determinada atividade científica). Significa também o conjunto de pessoas empenhadas na atividade científica: "a comunidade científica". Quando se diz que a "ciência aceita a tese de que há outros mundos também habitados", está se querendo dizer que a comunidade dos cientistas (ou parte dela) aceita esta tese, pois obviamente não há ainda um estudo científico, no sentido convencional do termo, sobre outros mundos habitados (CHAGAS, 1987, p. 232).

Vemos como as videoaulas materializam o sentido que o homem dá ao seu universo social em determinada circunstância espaço-temporal. Assim, é legítimo inferir que os dois cursos, materializados em aulas em vídeos, sobre escrita/redação científica, fornecem pistas não só como tais “professores-apresentadores” concebem o estatuto da ciência, mas como esta voz procura, em seus dizeres, adentrar também no bojo de outras áreas, postulando verdades inquestionáveis e ditando as regras concebidas na própria gênese da ciência moderna.

É possível ponderar ainda, à luz do dialogismo, que os sentidos produzidos a partir de tais enunciações são materializados no processo de interlocução que estas videoaulas mantêm com a sociedade que as cerca, num movimento de inter-relacionamento, influências, diálogos em determinado momento do tempo e do espaço. As videoaulas youtubianas, apresentando-se por meio do desenvolvimento de um gênero relativamente atual e amparadas tecnologicamente por este mundo digital, auxiliam na divulgação e disseminação de inúmeras vozes e pensamentos. É, portanto, neste lugar de interação, que, segundo a perspectiva adotada, através de consciências socialmente construídas, o enunciado é organizado por meio de complexas coordenadas espaço-temporais. Desse modo, assim como a globalização e o desenvolvimento tecnológico também subverteram as noções de espaço/tempo, as aulas

precisaram também se modificar para se ajustarem neste novo tempo. Mas, voltemos à questão da ciência.

Bakhtin (1997, p. 413) ao dizer “De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica”, concebia a palavra comportando duas faces: o fato de ela se dirigir a alguém, bem como o de proceder de alguém segundo dizeres já ditos no tempo. Tendo em vista essa questão, podemos observar como as falas dos professores das videoaulas se moldam de acordo com o contexto em que estão situadas, as Ciências Naturais e Exatas, e a construção deste tipo de ciência ao longo do tempo. Logo, as compreensões responsivas assumidas por aqueles que assistem aos seus discursos estão enviesadas ao tipo de posicionamento ideológico assumido pelos professores. Assim, a comunicação, pautando-nos neste entendimento, não é a expressão de algo (pré-existente e interior) por alguém a alguém através de palavras – o que a designaria como um mero instrumento. A comunicação, ancorada como realidade fundamental da língua, é justamente o processo de expressar-se em relação ao outro e está envolvida de valores ideológicos que produzem os discursos e configuram a dinâmica da interação verbal/discursiva.

O indivíduo que fala nas videoaulas de escrita/redação científica, no caso os “professores-apresentadores”, parte de conteúdos já estabilizados, tanto em relação à estruturação de se escrever/redigir cientificamente, como de que maneira se deve escrever/redigir, uma vez que se está dentro de um determinado tipo de ciência específica, que prioriza uma compreensão compartilhada por um grupo social privilegiado, vinculado a uma visão de mundo considerada dominante. Desse modo, este tipo de compreensão orienta um olhar para o estilo nas videoaulas de escrita/redação científica selecionadas, marcado pela unificação e pela centralização de determinadas ideologias, chamadas por Bakhtin de forças centrípetas da vida social, linguística e ideológica. Vejamos como se constituem os trechos abaixo:

EC17: “(...) Do ponto de vista histórico... quando começou esse gênero literário? Quando começou a tomar forma a escrita científica né... mais ou menos nos moldes que nós temos hoje? A gente pode voltar um pouco... lá pelo século XVIII, XIX... e pensar que nessa época as ciências já tavam... mais ou menos... separadas... a Física da Química... e a gente já tinha grandes avanços em várias áreas aí né... das ciências... e é claro que havia divulgação de resultados dos cientistas entre esses pares né... mas era através de documentos bastante informais né... onde tinha um modelo de escrita muito diferente desse modelo que a gente encontra hoje nos artigos científicos (...)”. (Módulo 1)

RC10: “(...) E o objetivo principal é fornecer pra vocês um panorama que permita vocês entenderem melhor o processo de construção de ciência... de ciência empírica... o processo de construção de um artigo científico... que é na verdade o desdobrar da ciência pro texto né... então ciência forte... leva a textos fortes... ciência fraca... leva a textos fracos... quando a ciência fraca leva a textos fortes é enganação... e não é essa a proposta (...)”. (Aula 1)

Observando tais excertos, ressaltamos, assim, a ideia neles inserida de que este gênero científico, o artigo científico, constituído por uma escrita/redação científica, tem sua origem no momento em que as Ciências Naturais e Exatas traziam grandes descobertas para a sociedade. Analisando o fragmento EC17, vemos nitidamente como este enunciado, além de tratar a questão da escrita científica como um modo de escrever mais aprimorado, alia o surgimento da ação de se escrever cientificamente nos moldes atuais às revelações e conquistas atreladas ao campo das ciências, como é o caso da Física e da Química, por exemplo. Dialoga, desse modo, não apenas com o excerto RC10, ao aludir que o processo de construção de ciência, com destaque às Ciências Naturais e Exatas, deve ser comparado ao processo de construção do próprio artigo científico, provavelmente através de métodos lógicos (como é o próprio nome do curso), mas com a voz da própria ciência moderna constituída há séculos.

Essa voz que produz um elogio das ciências aqui chamadas de “fortes” não é recente, faz-se presente desde os séculos XVI e XVII, quando surge o questionamento da filosofia da ciência sobre o critério de demarcação entre o que é considerado “ciência”, “não ciência” e “pseudociência”.

Através da obtenção de consideráveis incrementos firmados no poder de predição e explicação dos fenômenos, segundo o ecoar da voz de Francis Bacon, arraigou-se a ideia de que o sucesso da ciência era devido à adoção do método científico, que diferenciava a ciência dita genuína da atividade não científica. Propôs-se que a investigação científica deveria consistir na elaboração, com base na experiência, de extensos catálogos de observações neutras dos mais variados fenômenos, devendo a mente do cientista estar limpa de todas as ideias que adquiriu dos seus educadores, dos teólogos, dos filósofos, dos cientistas; ele não devia ter nada em vista, a não ser a observação pura, bem como as leis científicas deveriam ser extraídas do conjunto das observações através do método indutivo (SANTOS, 1997).

Contudo, muitas foram as críticas dirigidas a esse pensamento, pois conforme Santos (1997, p. 13): “ao contrário do que pensa Bacon, a experiência não dispensa a teoria prévia, o pensamento dedutivo ou mesmo a especulação, mas força qualquer deles a não dispensarem,

enquanto instância de confirmação última, a observação dos fatos”. Diante disso, este tipo de afirmação racional e empírica de que a ciência se inicia por observações apresenta alguns percalços, uma vez que para que o cientista comece seus experimentos, ele sempre deverá ter uma ideia de como aquilo será por ele analisado. Conforme comenta Chibeni (2013, p. 5) “se não tivermos nenhuma diretriz teórica para guiar as observações, estas nunca poderão ser concluídas, já que a rigor teríamos que considerar uma infinidade de fatores”. Com relação à suposta neutralidade das afirmações apresentadas no discurso científico, o autor ainda destaca que

... em certo sentido, a apreensão da realidade se faz parcialmente mediante “recortes” próprios de cada observador, determinados por sua experiência prévia, as teorias que aceita, os objetivos que tem em vista. A tarefa de isolar elementos completamente objetivos, ou pelo menos intersubjetivos, em nossas experiências está envolta em dificuldades maiores do que se supôs nas etapas iniciais do desenvolvimento da filosofia empirista moderna, quando se propunha que o material básico de todo conhecimento era um conjunto de “ideias”, “impressões”, “conceitos” ou “dados sensoriais” comuns. Parece que em cada ocasião em que a mente interage com algo, esses dados sensoriais já vêm inextricavelmente associados a interpretações condicionadas pelos fatores apontados (CHIBENI, 2013, p. 5).

Considerando os dizeres de Chibeni (2013), é oportuno salientar que nem por isso toda observação se pautará em completo subjetivismo, mas também não é possível negar as singularidades presentes de cada cientista. Assim, o discurso sobre a ciência, forma histórica concebida no decorrer do tempo, faz-se ouvir através de suas inúmeras vozes, dirige-se a um destinatário (ou vários destinatários) e impõe uma atitude dialógica, a fim de que os vários sentidos, distribuídos entre as vozes, possam aflorar. Nesse horizonte discursivo, é perceptível como o discurso e seu concerto perenal de produção e efeitos de sentido não são objetos pacíficos e passíveis de submissão ao monologismo de uma teoria (ou uma ciência) acabada.

É por este motivo que vemos as distintas mudanças nas concepções da ciência ao longo do tempo (ver capítulo 5). É por essa razão que por mais que impere uma voz social e ideológica que ordena a racionalidade e objetividade científica nas videoaulas de escrita/redação científica, por meio de regras de construção de um artigo de alto impacto, como visto no curso de Escrita Científica, ou por meio de uma escrita lógica fundamentada no raciocínio exato, trazido pelo curso de Redação Científica, ela sempre estará em tensão existente entre as forças de unificação (centrípetas) e de descentralização (centrífugas) das ideologias, bem como sobre o próprio fazer científico. Não há, portanto, uma realidade com uma estrutura dada, uma representação mental “correta” deste fazer científico. A ciência se

compõe como uma atividade ininterrupta, um campo de forças criado pelo embate das forças centrífugas, que impelem ao movimento, à história, ao devir, bem como por forças centrípetas, que opõem resistência à história e primam pela imutabilidade, pela mesmice, contrapondo-se ao movimento das forças sociais. Tais forças atuam no campo das relações sociais, das classes econômicas e das culturas, por esse motivo, para discutir essas questões, é necessário sair do terreno do imóvel, do dado, do estabelecido, do único e do indivisível e atrever-se a um terreno movediço, onde nossas certezas teriam que ser derrocadas para dar lugar ao imprevisível, ao vir a ser. É por isso, talvez, que, muitas vezes, os sujeitos buscam agarrar-se a imagens de uma ciência estável e imutável, como aquelas trazidas pelas videoaulas, uma vez que estas lhes dão maior segurança e estabilidade. Isso talvez explique a grande quantidade de acessos que têm as videoaulas de nosso *corpus*.

É pela infinitude das inter-relações dialógicas e das multiplicidades de vozes que a concepção de ciência, inserida nas videoaulas de escrita/redação científica, se constitui. É ao lado desta voz racional e que defende a objetividade que se ouve outra voz que, em curso de escrita/redação científica, discute formas de se ensinar essa escrita/redação. Vejamos o trecho a seguir, em que o professor Gilson Volpato cita que não pautará o seu curso “em regrinhas”.

RC11: “(...) Bom... antes de começarmos a fase seguinte do curso onde nós vamos ver a estruturação do artigo né... como fazer cada parte tal... nós já tivemos uma série de aulas sobre as bases teóricas que nós vamos usar para a estruturação do artigo... porque a proposta que eu tenho apresentado é exatamente essa... **não adianta dar regrinhas pra vocês fazerem um artigo...** vocês têm que entender o processo de construção do texto... o processo de fazer ciência (...).” (grifo nosso) (Aula 25)

RC12: “(...) **Então a proposta é que pra tratar a questão da redação científica não basta nós ensinarmos regrinhas... não basta nós ensinarmos meios práticos pra vocês fazerem um bom texto...** ou não basta nós simplesmente corrigirmos o seu texto né... eu posso pegar uma empresa por exemplo pra corrigir um texto... fica bom... fica legal... mas e a formação do indivíduo? Se nós pensamos em ciência nacional... se nós pensamos em colocar o Brasil num panorama... num patamar razoável da ciência internacional... nós precisamos zelar pela formação profissional dos nossos cientistas né... isso vai muito além da especialidade... certo? Então o indivíduo tem que tá envolvido em várias áreas... ele tem que conhecer epistemologia... tem que conhecer outras áreas da ciência... ele tem que conhecer outras áreas da Filosofia... da Educação... ele é um educador acima de tudo né... ele tá formando pessoas também... nesse sentido ele é educador (...) essa é minha grande preocupação... por isso que **o curso tem que ser um curso pra formar cientistas e como consequência redação científica e não simplesmente dar macetes pra fazer regrinhas e construir um texto científico né...** há quem faça isso... eu discordo plenamente... eu acho que nós temos que pensar na formação do indivíduo (...).” (grifo nosso) (Aula 1)

Nos trechos acima, vemos, claramente, a contrapalavra do “professor-apresentador” àqueles discursos outros (ou cursos outros) que ainda se perfilam em aprender os trejeitos da escrita/redação científica através de regras e macetes calcados em situações desconexas. Para isso, destaca a necessidade de ser cientista (de conhecer a lógica da ciência) para realmente saber redigir cientificamente. Nesse sentido, para ser cientista, segundo se infere da fala do professor, é necessário dialogar com os parâmetros de se fazer a ciência já dita e instaurada na sociedade (ou com a própria produção de seu curso “Método Lógico para Redação Científica”). Contudo, em seu discurso, ele oscila entre a formulação de modelos e regras, o que o faz destoar da voz do “professor-apresentador” em não querer se ater a determinadas “regrinhas”, como ele afirma no trecho já citado. Ele, preso ao padrão prescritivo, busca livrar-se dele e se contradiz. Entendemos que os valores da prescrição, presentes na esfera pedagógica, prevalecem sobre os valores do discurso científico que valoriza o “saber-fazer do cientista”. Nesse caso, a força centrípeta prevalece. Vejamos alguns excertos da aula de “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”:

EC18: “(...) Então vamos lá... **nós vamos tentar propor aqui... de alguma forma... modelos pra se escrever... um bom... uma boa seção de resultados e discussão... na verdade a gente não vai propor modelos... a gente vai fazer é usar a literatura... eu já selecionei um ou dois bons artigos científicos e a gente então... com base nesse texto... vai tentar sugerir... informações extremamente relevantes que deveriam aparecer numa boa seção de resultados e discussão (...)**”. (grifo nosso) (Módulo 4)

EC19: “(...) Ainda na questão de estilo... a gente pode dizer que principalmente nos grandes artigos... **nos artigos de alto impacto... se percebe uma maior frequência dos textos escritos na terceira pessoa... são menos... digamos pessoais... ou mais impessoais né... então essa é uma tendência que se percebe nas grandes publicações... então ao invés de escrever ‘In our analysis we observed that the virus incorporated into the cells’... talvez caberia ou ficaria melhor ‘Analysis revealed that the vírus incorporated into the cells’ ... ou seja... na terceira pessoa o texto fica um pouco mais agradável pro leitor né... um pouco mais fácil... e mais rápido pra que as ideias cheguem à mente do leitor... então essa é uma tendência que a gente vê em várias áreas científicas e nas boas publicações (...)**”. (grifo nosso) (Módulo 5)

Nos excertos acima, vemos a dissonância de vozes entre um possível dizer moderado do “professor-apresentador-cientista” e o dizer prescritivo da esfera didático-pedagógica. Como pode ser visto no EC18, o professor enuncia sobre o fato de propor modelos para se escrever cientificamente de forma correta, todavia, logo em seguida, retifica-se sobre esta questão e diz não se ancorar em modelos; contudo, sequencialmente, comenta sobre já ter selecionados bons modelos de artigos científicos, os quais podem servir como exemplo na

extração de relevantes informações para a composição de seções significativas deste tipo de gênero. Vemos ecoar no seu discurso a voz de um “querer-dizer” que dialoga com o discurso da permissividade, da complacência – refletido até mesmo pela escolha do verbo “sugerir” em vez de “ordenar” (EC18: “... e a gente então... com base nesse texto... vai tentar sugerir... informações extremamente relevantes...”) – tão presente na contemporaneidade, mas que se porta como um discurso mítico de liberdade, uma vez que apesar de verbalizar a ação de não querer fazer seguir modelos, acaba por ancorar-se neles na atividade didática.

O mesmo acontece no EC19 ao comentar sobre o uso da terceira pessoa do singular nos artigos científicos. Apesar de o professor não impor determinadas formas de pessoalização em detrimento de outras, mas se utilizar de expressões modalizadoras como “talvez caberia” ou “ficaria melhor” o uso de determinada pessoa, após tais comentários, tem-se, claramente, as formas que realmente devem ser utilizadas, acopladas ao fato aludido de serem estas as que mais estão presentes nas melhores publicações (EC19: “na terceira pessoa o texto fica um pouco mais agradável pro leitor né... um pouco mais fácil... e mais rápido pra que as ideias cheguem à mente do leitor... então essa é uma tendência que a gente vê em várias áreas científicas e nas boas publicações...”).

Notemos, neste excerto (EC19), que o “professor-apresentador”, apesar de ditar as formas a serem seguidas, o faz em tom de sugestão, ou seja, em tom que propõe atitude não obrigatória. A presença das expressões acima destacadas (“talvez caberia” ou “ficaria melhor”) marca em um discurso prescritivo uma voz que ecoa na busca de atenuá-lo.

Vemos, dessa maneira, na constituição discursiva de tais enunciados, a seleção de modelos e estruturas corretamente estruturados como uma forma de prescrever modos como este tipo de escrita deve ser seguido. No entanto, é possível notar também uma voz inserida neste discurso que tenta camuflar este teor normativo imposto por esta temática. É, portanto, neste jogo de vozes que Bakhtin (1979 apud BRAIT, 1994, p. 14) já dizia: “Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis, assim como as vozes próximas que ecoam simultaneamente no momento da fala”.

Tais são algumas distintas vozes presentes neste discurso. Elas dialogam com o que é fazer ciência – vejamos como o professor Volpato relaciona a escrita do artigo às concepções de ciência que se faz. Ademais, ele valoriza uma forma de fazer ciência em detrimento de outra. Observemos os trechos na sequência:



RC13: “(...) Essa palavra eu uso ou não uso? Depende... ela não pode ser incoerente... é muito comum você pegar textos que têm coisas ali sobrando... coisas que não usa... que não precisa (...) **pra você fazer um texto claro... ele tem que ter um discurso coerente... guiado por norteadores que começam lá sobre... o que é ciência... o que é fazer ciência? (...) Quando ele diz que sua conclusão vale pra fazenda do seu Jão... mas não vale pra fazenda do seu Antônio... isso é especificidade do estudo... ele não sabe o que é fazer ciência... né... então são esses tipos de construções que vão nos direcionar na redação científica (...)**”. (grifo nosso) (Aula 2)

RC14: “(...) A questão não é a especificidade... é o que você faz com ela... é o que o pesquisador vai fazer com essa especificidade... qual a abordagem dele com esse problema... **se ele achar que de fato fazer ciência é ficar descrevendo coisas pontuais... ele vai dedicar toda sua carreira a isso... e aí provavelmente não vai trazer grandes acréscimos (...)**”. (grifo nosso) (Aula 18)

Nesses trechos, é possível ser notada, a sobreposição do discurso do fazer científico com base em generalizações ao discurso do fazer científico baseado nas singularidades e especificidades. Para o professor, uma pesquisa que descreve somente a “fazenda do seu Jão” (RC13) não pode ser considerada científica se não contempla as características da “fazenda do seu Antônio” (RC13). Desse modo, resultados pontuais, como mostram os exemplos citados, não são valoráveis para o desenvolvimento da própria ciência, demarcando, claramente, de qual lugar tal discurso é veiculado, ou seja, o campo das Ciências Naturais e Exatas, as quais, socialmente, são dignas de distinções e enaltecimentos perante a sociedade em geral. Por esse motivo, não há como conhecer as estratégias da escrita/redação científica sem antes se caracterizar qual o campo da ciência de que estamos tratando.

Tal é a relevância desta questão, nas videoaulas, que os próprios títulos trazem marcas referentes a este cenário; vejamos as expressões “curso lógico” ou “alto impacto”. O adjetivo lógico, advindo do substantivo “lógica”, com origem no termo grego *logiké*, está relacionado com o *logos*, com a razão, dialogando, assim, novamente, com o campo no qual tais videoaulas estão inseridas.

Já a expressão “alto impacto” dialoga com o fator de impacto utilizado pelas agências fomentadoras de pesquisas, por se tratar de uma medida que reflete o número médio de citações de artigos científicos publicados em determinado periódico, de modo a avaliar sua importância em determinada área. Como a vontade de medir acompanha o homem desde o começo de sua história, as medições e as comparações passaram a ser pilares importantes da construção do conhecimento, tornando-se temas centrais na ciência. Logo, não era de se estranhar que a própria ciência sofresse as coerções da medição, a qual tem, atualmente, como

matéria-prima os artigos científicos. Esse discurso, como o do valor da objetividade, da generalidade e da investigação lógica, materializam-se nas videoaulas.

### **8.1 O discurso acadêmico-científico: o ato de se escrever/redigir acadêmico-cientificamente**

Segundo o viés de autores das Humanidades, Navarro e Brown (2014), os gêneros discursivos (como, por exemplo, a resenha, o resumo, o trabalho de conclusão de curso ou mesmo o artigo científico) se são relevantes para a formação universitária do aluno podem ser classificados como científicos ou acadêmicos ou mesmo por científico-acadêmicos. O discurso acadêmico, dessa forma, é constituído por um arsenal de gêneros elaborados pela comunidade científica e divulgados através de publicações, livros especializados, etc. Baseia-se, epistemologicamente, também na produção de conhecimentos ditada por diferentes áreas (MACDONALD, 1994) e, linguisticamente, pode ter alguma identificação com determinados recursos linguísticos (discursivos, lexicais e gramaticais), tornando-se, segundo alguns, uma variedade funcional específica dentro de uma língua natural (HALLIDAY; MARTIN, 1993). Segundo Bakhtin (1997), este seria o estilo do gênero.

Os recursos linguísticos que fazem parte do estilo do discurso acadêmico atendem aos objetivos da esfera em que são inseridos, por esse motivo, o ato de escrever estando imerso em um gênero não significa somente responder a uma lista de regras e normas que atendam este gênero, mas sim apropriar-se de recursos que constroem a especificidade disciplinar inserida em uma comunidade discursiva. Olhando por esse viés, notamos a necessidade de se observarem os valores sociais, ideológicos presentes na língua e nas diferentes disciplinas e áreas do saber no momento de desenvolver determinada pesquisa e apropriar-se da escrita.

Percebemos que a escrita pode sofrer alterações devido à sua utilização em disciplinas diferentes, no entanto, podemos notar que, além da mudança do tipo de escrita (recursos linguísticos, etc.), a própria designação de escrita acadêmica e científica pode sofrer alterações quando observamos qual a área em que estamos inseridos. Por exemplo, nas Ciências Exatas e Biológicas, dificilmente o termo acadêmico passa a ser utilizado, ainda que se refira a situações do contexto universitário. Na maioria das vezes, em razão do significado de ciência estar atrelado à própria constituição do fazer científico, a escrita passa sempre a denominar-se científica. Observando as denominações presentes nas videoaulas examinadas, notamos que, por se tratar deste tipo de ciência dita “forte”, até o nome do discurso passa a ser

mutado, não sendo pertencente ao discurso acadêmico, mas sim condicionado ao discurso científico de se fazer ciência.

Na citação a seguir, presente no texto “Lectura y escritura de géneros académicos: conceptos básicos”, também de Navarro e Brown (2014), mas baseado nos dizeres de Parodi (2007) e em distintos autores, os quais serão referenciados segundo o texto original, podemos avistar as dimensões para a caracterização do discurso acadêmico. Neste caso, compreendemos como os autores associam o discurso acadêmico aos gêneros discursivos de formação<sup>114</sup>, diferenciando-os do discurso do especialista<sup>115</sup> (em espanhol, *experto*), o qual também é denominado pelos autores por discurso científico e discurso profissional, dependendo do contexto em que eles circulam. Atentemo-nos a ele:

...el DA [discurso académico] tiene como propósito cristalizar y *difundir un conocimiento disciplinar* y apoyar a la formación de los miembros en formación de esa comunidad de especialistas.

(...) Otro criterio es el contextual. Desde esta mirada, el DA es aquel que se *utiliza en contextos académicos* o, dicho de otra forma, *con propósitos académicos* (Kennedy, 2001; Flowerdew, 2002; Dudley-Evans y St. John, 2006). Sabemos, sin embargo, que *los propósitos académicos son variados y no siempre fáciles de determinar*, razón por la cual, el criterio resulta algo complejo. Esto se debe a que los DAs no tienen un claro límite y *pueden confundirse o asimilarse con otros tipos de discursos que se encuentran muy cercanos, tales como el discurso técnico-científico*, el discurso profesional, el discurso pedagógico o el discurso institucional (López, 2002; Flowerdew, 2004). Desde el punto de vista contextual, Hyland (2000) argumenta que para caracterizar el DA *resulta indispensable identificar las interacciones y los participantes involucrados en ellas, es decir, analizar los textos como prácticas sociales*. Este enfoque incluye el análisis de los medios donde circulan y se utilizan estos textos (Gunnarsson, 1997). En este sentido, se considera el DA como una manifestación de una comunidad específica (Valle, 1997); así, iniciarse en esta comunidad implica *conocer los procedimientos y estilos propios de la comunidad académica* (Swales, 1990, 2000, 2004; Berkenkotter, Huckin y Ackerman, 1991), o tal como señalan Hyland y Tse (2004), manejar el metadiscurso académico (Crismore, 1989).

Desde el criterio textual, los textos académicos se caracterizan, según algunos autores (Hyland, 1998a, 2000; Reppen, 2004), por ser *altamente elaborados, por utilizar un registro formal de la lengua y por presentar un lenguaje objetivo con un léxico preciso y específico* (Cassany, Luna y Sanz, 2000). Normalmente, *los textos académicos en que se realiza la actividad académica* suelen ser: el manual, la guía didáctica, el informe de investigación, la presentación de proyectos, la clase magistral, la monografía, el artículo de investigación, el informe, la reseña, etcétera (Hyland, 1998a, 1998b, 2000; Vásquez, 2001; Vilá, 2000; Mogollón, 2003; Parodi y Gramajo, 2003; Marinkovich, 2004). *Estos textos tienden a ser caracterizados por*

---

<sup>114</sup> Os gêneros de formação (*géneros de formación*), segundo Nesi y Gardner (2012), têm como objetivo a instrução, a introdução e a avaliação dos novos membros das culturas disciplinares,

<sup>115</sup> Os gêneros de especialistas (*géneros expertos*) têm como objetivo a construção, a comunicação e a negociação do conhecimento compartilhado dentro das culturas disciplinares, também de acordo com Nesi y Gardner (2012).

*un conjunto de rasgos lingüísticos y tramas textuales prototípicas que se acercan, muchas veces, al discurso científico, pero en que tiende a prevalecer un andamiaje didáctico con fines educativos* (NAVARRO; BROWN, 2014, p. 78-79, (grifo nosso).

Tal descrição do discurso acadêmico vem ao encontro dos nossos propósitos, uma vez que também assumimos a posição de que o seu objetivo é difundir um conhecimento disciplinar (e toda disciplina está associada ao ensino de determinado conteúdo, logo está presente em um ambiente acadêmico); possui propósitos acadêmicos, mas, muitas vezes, difíceis de limitar, como, por exemplo, a escrita de uma monografia, a qual tem como principal finalidade a obtenção de um título acadêmico, mas também pode promover o despertar de conhecimentos, propiciando pesquisas de interesse na sociedade; bem como resulta de interações entre participantes envolvidos em práticas sociais dentro de sua comunidade acadêmica (universidade). Em relação à sua construção linguística, pode-se dizer que utiliza a modalidade formal da língua, também se caracterizando pelo uso de uma linguagem objetiva e precisa, mas pautada, primordialmente, em finalidades educativas.

Embora, em muitos manuais de escrita/redação “acadêmica” e “científica”, observamos tais denominações como sinônimas, neste trabalho, como já afirmado, assumimos a posição de que o discurso acadêmico, materializado na escrita/redação acadêmica, é presente em questões concernentes ao ambiente da universidade. Ou seja, trabalhos acadêmicos que circulam neste ambiente, como resumos, fichamentos (com fins avaliativos e didáticos), etc., são produzidos através da escrita/redação acadêmica, contudo, gêneros que extrapolam este âmbito estudantil primário, como, monografias, artigos científicos, dissertações, teses, etc. podem também denominar-se acadêmico-científicos, caso estes circulem dentro da instituição de ensino, bem como façam parte de um discurso externo, que assume a posição de contribuir com pesquisas, análises e produções de conhecimento social. Nesse contexto, o discurso científico pode ser também acadêmico, mas o acadêmico não necessariamente é científico, uma vez que depende da sua esfera de circulação, assim como do conteúdo ali engendrado.

É importante lembrar também que a escrita/redação acadêmica está atrelada a avaliações didáticas, afinal, um texto acadêmico pode, como já ressaltamos, divulgar informações de pesquisas, etc., mas, em algum momento, sofrerá reparações, ajustes, críticas e/ou elogios daquele a quem ele é submetido (o professor, o parecerista...). O texto acadêmico, resultado da escrita/redação acadêmica, é produzido segundo uma finalidade

acadêmica, mas prima por um sujeito acadêmico-científico que compõe diferentes gêneros, os quais, conteudisticamente, estabelecem relações com uma comunidade de investigação na qual tais gêneros estão inseridos para a realização das atividades investigativas. Ou seja, o texto ou a escrita/redação pode ser acadêmico, mas o assunto é sempre científico.

Observando a caracterização do discurso científico, uma vez que salientamos que este (escrita/redação científica) se difere do discurso acadêmico (escrita/redação acadêmica), pois carrega consigo aspectos voltados à produção de conhecimentos sem necessariamente estar envolvido no ambiente universitário, consideremos a seguinte citação, retirada de um artigo de Negroni (2008, p. 10-12), no qual a autora reflete sobre algumas questões a respeito do tema em pauta no que tange à estruturação de tal discurso. Segundo ela, a suposta objetividade do discurso científico é na realidade uma construção discursiva. A postura subjetiva do autor é um componente presente no discurso “científico-acadêmico”:

*La escritura científica* ha sido tradicionalmente caracterizada por las propiedades de *objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión con las que referiría a la realidad externa*, la que por lo tanto se manifestaría en el texto como totalmente independiente de las emociones, sentimientos y apreciaciones del autor. Muy a menudo, en efecto, como recuerda Verdejo Segura (2003), el lenguaje científico ha sido contrastado con el literario o incluso con el general, y se lo ha descrito como básicamente informativo, transparente, sin marcas de subjetividad, polifonía o argumentación: de este modo, observaciones, análisis y resultados se contarían a sí mismos sin intervención ni “implicación personal del escritor en los hechos que se presentan (...) para convencer al lector del carácter incontrovertible de lo que se expone” (Montolio, 2001: 41).

*Marcas evidentes de esta enunciación* típica de la Historia (en el sentido de Benveniste, 1966) *sin huellas de un locutor que se responsabilice de ella serían el respeto del esquema Introducción- Metodología- Resultados-Discusión-Conclusión (frecuente sobre todo en los artículos científicos de las ciencias naturales y exactas) y la sintaxis caracterizada por la ausencia o baja frecuencia de marcas de primera persona coincidente con el número del/los autor/es en favor de formas desagentivadas, como la voz pasiva, las estructuras impersonales o las nominalizaciones.*

(...) Si bien es cierto que la presencia de las marcas personales del locutor-autor de un trabajo científico debe vincularse con las distintas tradiciones culturales y con los distintos campos disciplinares (Hyland, 1999, 2000; Breivega, Dahl y Fløttum, 2002; Bolívar, 2004; Harwood, 2005; Kaiser, 2005), una primera observación evidente a la luz del corpus analizado [artículos de investigación de Lingüística, Historia, Medicina y Geología] es que las formas de la primera persona coincidente con el número del/los autor/es, no resultan del todo ajenas al artículo de investigación científica y constituyen una de las manifestaciones más explícitas de la subjetividad.

Sin duda, y aunque en distinto grado, *las estrategias de despersonalización, que refuerzan la pretensión de neutralidad* (Gutiérrez Rodilla, 2000) y que diluyen la responsabilidad en tanto ocultan la fuente de la enunciación (Goethals y Delbecque, 2001) *son frecuentes en las cuatro disciplinas analizadas* (NEGRONI, 2008, p. 10-12 10-12, grifo nosso).

Tais são os diferentes prismas dados a esse tipo de escrita/redação que, através deste trecho, podemos ver distintos pontos de vista ao se retratar essa questão, já que, nessa passagem, por exemplo, a autora expõe as características de objetividade e subjetividade do discurso científico, sem, necessariamente, ater-se em diferenciá-lo do discurso acadêmico<sup>116</sup>.

Em nossa visão, compreendemos que um artigo científico, o qual visa expor conhecimentos sobre uma determinada pesquisa ou estudo, por exemplo, tem como alvo o mundo exterior (fora da universidade), ao menos em teoria. Justamente por esse motivo é tido como científico, uma vez que, apesar de poder ser pedido pelo docente como uma forma de avaliação em uma disciplina ministrada, sua principal função é a disseminação de informações à comunidade científica. No caso de um periódico científico, o artigo também é lido, corrigido, ou seja, posto à avaliação pelos pares, todavia, esse processo avaliativo não é necessário neste gênero (academicamente falando) como é o caso da monografia, dissertação ou tese. O seu destinatário é muito mais abrangente, não possui um destinatário próximo (o professor, o orientador, a banca, etc.), como, por exemplo, os gêneros acima citados.

Tendo em vista as diferentes formas de se pensar o discurso acadêmico e científico, discutiremos, a partir de agora, como essa questão se deu no cotejar das videoaulas de escrita/redação científica analisadas. Por isso, para iniciar este assunto, primeiramente, faz-se importante relatar a dificuldade com que nós nos deparamos em encontrar videoaulas propriamente ditas sobre escrita/redação acadêmica (conforme já foi explicitado no capítulo 6), uma vez que a maior parte dos resultados da busca referia-se a vídeos informais, noticiosos ou propagandísticos sobre este assunto. Além disso, fazendo alusão a seu conteúdo, tais resultados traziam uma mescla de gêneros discursivos em que a escrita/redação acadêmica podia fazer-se presente, como em monografias, resenhas, teses, artigos científicos, entre outros. Percebemos, assim, que a maioria dos vídeos reportava-se a trabalhos ou práticas de leitura e escrita destinadas ao âmbito acadêmico (universidade), com salva exceções. Quando nos propusemos a pesquisar sobre escrita/redação científica, notamos uma grande incidência de vídeos, na maioria deles videoaulas, sobre como escrever/redigir artigos científicos. Havia, claro, vídeos que versavam também sobre gêneros mais presentes na academia, no entanto,

---

<sup>116</sup> Apenas como explicação, ressaltamos que nosso foco não é traçar as distintas peculiaridades de tais vertentes acadêmica e científica, uma vez que nosso objetivo de pesquisa prima pela questão do gênero videoaula de escrita/redação científica e não necessariamente pelas diferenças de tais conceitos. Tal distinção cabe, no entanto, ser citada devido ao fato de a seleção das videoaulas denunciarem supostas dessemelhanças.

tanto as videoaulas como os vídeos em geral, aludiam, em grande parte, às áreas das Ciências Naturais e Exatas. Outro fato curioso é que, durante nossa pesquisa, dificilmente encontramos videoaulas sobre escrita/redação científica no âmbito das Ciências Humanas, o que nos faz refletir, bakhtinianamente, sobre a explicitação e o silenciamento de vozes que refletem e refratam, no erigir da própria história, os dizeres construídos social e culturalmente agora também através de gêneros digitais postos em materialidades “áudio-verbo-visuais”.

Vemos, então, como se dá a utilização de gêneros no divulgar de outros gêneros, como é caso das videoaulas de escrita/redação científica que se propõem a retratar a composição de um artigo científico. Nesse cenário, podemos notar também como ocorre a imposição do próprio gênero na esfera, ou seja, a incidência de se atrelar o ato de escrever/redigir cientificamente com a composição de artigos científicos (destinados a renomados periódicos, principalmente, internacionais).

Observa-se, assim, que apesar de o artigo científico se impor enquanto gênero, ele também é estabilizado nas videoaulas sobre este assunto. Há sobre ele uma imposição estilística e composicional. Logo, a questão a ser refletida é que, a partir das constatações aferidas, tais videoaulas trazem consigo uma imagem sobre o fazer artigo científico, bem como sobre o fazer escrita/redação científica posto em relação com o tema proposto. Nesse diálogo responsivo, é possível percebermos o movimento existente, no que tange à imposição do gênero e à imposição sobre o gênero, de maneira a apreendermos o funcionamento desta esfera científica (apoiada nos ditames das Ciências Naturais e Exatas), tendo em vista a estabilização de determinados dizeres<sup>117</sup>.

### **8.1.1 A imposição do gênero artigo científico na esfera científica**

A relação estabelecida pelos sujeitos com a história e a ideologia define discursos como resultantes de um processo de construção simbólica, no qual os sentidos construídos socialmente emergem e inscrevem-se a partir da relação que é estabelecida com os sentidos já postos em funcionamento, os quais são retomados sempre pelos sujeitos em um constante movimento dialógico. Assim, os sentidos passam a ser produzidos e sustentados por uma memória, que permite a manutenção ou a ruptura do que está entabulado, bem como pela ideologia, orientadora de tal processo, a qual tem por função naturalizar posições de maneira

---

<sup>117</sup> É proeminente destacar que a suposta ausência de videoaulas que versam sobre escrita/redação científica relacionadas à área das Ciências Humanas é também um fato detentor de significação.

que elas se tornem claras e evidentes. Desse modo, um dizer apoia-se em inúmeras vozes que o sustentam ao buscar dirigir sentidos em curso e silenciar outros.

Pensando sobre a questão do gênero artigo científico se impor na esfera científica como meio para retratar a própria escrita/redação científica, conforme visto nas videoaulas selecionadas, destacamos como tais sentidos, ancorados em um já-dito e ecoados em um já-lá, dialogam com os modos de leitura atuais, atribuindo força e pujança a esse gênero. Como hoje se avulta a proposta de se quantificar, noção essa advinda dos preceitos e interesses do capitalismo global, o nível de desenvolvimento de pesquisa, dentro e fora das universidades, também sofre tais coerções e os próprios investimentos das instituições de fomento à pesquisa são atrelados à divulgação dos conhecimentos obtidos em periódicos de alto fator de impacto. Escrever/redigir cientificamente também passou a ser um tipo de mercadoria.

Tal é a relação da escrita/redação científica com a produção do gênero artigo científico que, nas próprias aulas introdutórias dos cursos analisados, este processo de se escrever/redigir cientificamente já é inferido à produção de artigos. Vejamos a fala de seus enunciadores:

EC20: “(...) Nós vamos falar então de um tema... bastante atual... bastante relevante... que tem despertado a atenção de muitos pesquisadores... não só no Brasil... mas também no exterior... que é a produção de bons artigos... artigos de alto impacto... né... o processo da escrita científica...”. (Módulo 1)

RC15: “(...) Um ponto importante no meu discurso... e que hoje eu vejo que não é só meu... tem mais pessoas nesse sentido... eu fico muito feliz... né... é que a questão não é simplesmente formar o indivíduo para escrever um bom *paper*... formar publicadores de *papers* é fácil... o difícil é formar cientistas... agora a partir do momento que o indivíduo é cientista... ele vai publicar *papers*...”. (Aula 1)

A partir dos dizeres acima, vemos como a questão do gênero artigo científico se impõe nesta esfera científica. Quando se pensa neste processo de escrita/redação científica não é, por exemplo, a produção de resenhas, fichamentos, monografias, dissertações ou teses que é posta em discussão, mas a produção de artigos direcionados à comunidade científica. Os dizeres de EC20 juntamente com o próprio título do curso ministrado (“Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”) corroboram essa prática, pautada na objetividade e na precisão, que este tipo de escrita deve ter para portar-se como tal.

Se nos atentarmos aos dizeres de RC15, paralela à questão da produção de artigos, notamos uma constante preocupação do professor desse curso com a boa formação do



indivíduo para tornar-se cientista, pois, segundo ele, para que se tenham bons artigos é necessário, antes de tudo, que se formem bons cientistas, os quais, a partir do momento que são bem preparados, são capazes de produzir textos que difundam suas pesquisas. A difusão da pesquisa é um momento de transmitir informações que extrapolam o domínio do acadêmico (como da própria escrita acadêmica), o que endossa nosso ponto de vista ao salientarmos as diferenças de se escrever de maneira “acadêmica” e “científica”.

Tendo em vista a preparação do indivíduo para que este se torne um bom cientista, vemos o quão honrosa é a proposta do professor ao se dirigir por esse pensamento, mas o mais interessante nesse contexto (visando não nos desvencilharmos dos propósitos dessa nossa pesquisa) é a menção feita ao gênero artigo científico como sendo este o gênero reportado para a difusão de conhecimentos<sup>118</sup>, o qual é digno de se produzido por meio de uma redação também científica, que, para assim se assumir, deve ser marcada por características “objetivas” que lhe denotem o atributo da cientificidade.

Nesse cenário, ressoa-se a voz da objetividade, de modo que os artigos aqui produzidos são constituídos sob o rótulo de serem claros, concisos e objetivos, fatores esses que dialogam com os próprios propósitos das Ciências Naturais e Exatas ao retratar, a partir de observações e experimentações, o caráter exato e preciso do estudo científico. Por esse motivo, talvez, é que observamos a imposição do artigo frente ao discorrer da escrita/redação de teses e dissertações<sup>119</sup> por exemplo, uma vez que estas, segundo o autor, são imbuídas da voz que a apontam para um lugar cheio de prolixidades e chatices, como demonstra a citação a seguir:

O mais interessante na tese é que, quando nos contam, são maravilhosas, intrigantes. A gente fica curiosa, acompanha o sofrimento do autor, anos a fio. Aí ele publica, te dá uma cópia e é sempre – sempre – uma decepção. Em tese. Impossível ler uma tese de cabo a rabo. São chatíssimas... (PRATA apud MACHADO et al, 2005, p. 18).

O mundo atual vive da velocidade, do instantâneo e de resultados imediatos, pois a efemeridade é quase que inerente à existência humana do século XXI. O dinamismo da contemporaneidade promove, assim, o divulgar de informações cada vez mais condensadas,

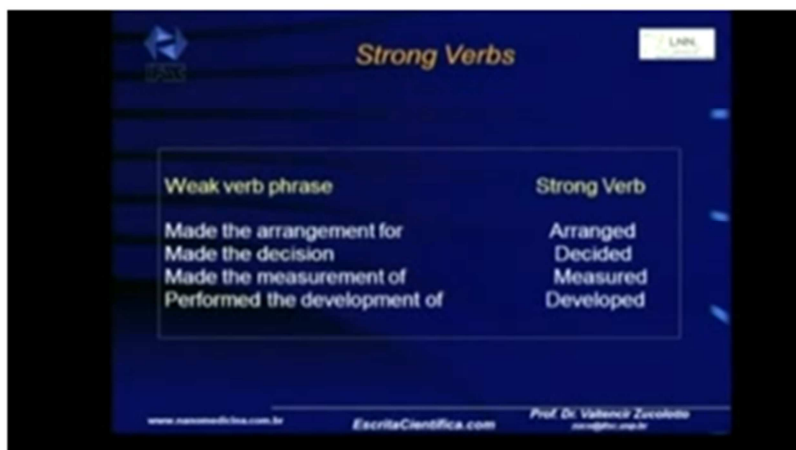
---

<sup>118</sup> A difusão de conhecimentos associada ao ato de publicar, por intermédio de artigos científicos, é também marcada em várias aulas do referido curso de Redação Científica, tendo em vista os inúmeros títulos das aulas que reportam a essa prática, como, por exemplo: “Aula 7 - Por que publicar”; “Aula 8 - O que publicar”; “Aula 9 - O que é uma revista internacional”; “Aula 10 - Classificação de revistas científicas”; “Aula 11 - Requisitos para publicação internacional”; “Aula 12 - Idioma da publicação”; “Aula 13 - Causas das negações de artigos brasileiros” e “Aula 17 - Passo para a publicação”.

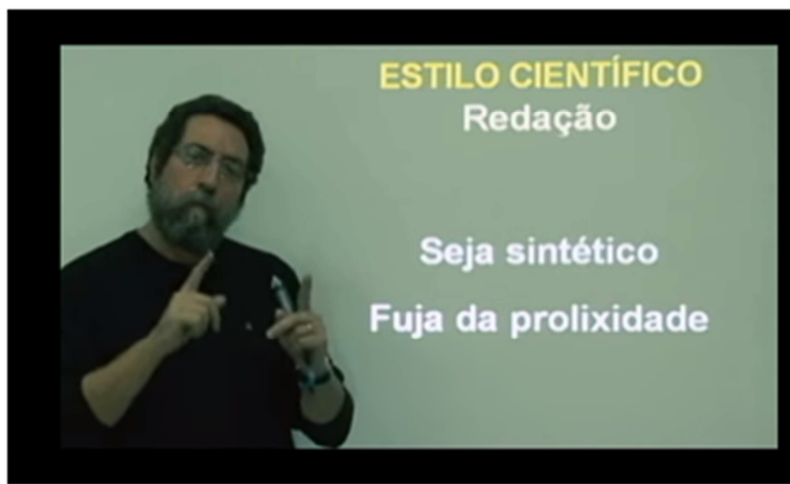
<sup>119</sup> Foram utilizados tais gêneros como exemplo, uma vez que teses e dissertações também aludem diretamente a questões científicas, pois tratam do desenvolvimento de variados tipos de pesquisas.

por isso é permeado por essa voz que dita modos “objetivos” de divulgação científica, com ênfase nas transformações presentes na atualidade e sob o forte apelo da sociedade de consumo. Tal é a objetividade apregoada no gênero que os próprios cursos de Escrita e Redação Científica trazem em seus conteúdos inúmeras formas de se escrever objetivamente:

**Figura 15 - A objetividade linguística do artigo científico através de videoaulas de Escrita e Redação Científica**



Módulo 06 - "Ação no Verbo, Fluência de Texto" - Curso de Escrita Científica



AULA 42 - ESTILO CIENTÍFICO.wmv

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=IemDp4HcEW4&list=PL838A236D33BA042E&index=6](http://www.youtube.com/watch?v=IemDp4HcEW4&list=PL838A236D33BA042E&index=6) e [www.youtube.com/watch?v=xNfXpIDcPEw&list=PL838A236D33BA042E&index=41](http://www.youtube.com/watch?v=xNfXpIDcPEw&list=PL838A236D33BA042E&index=41)

Sendo uma constante a questão da objetividade nos cursos citados, como pode ser visto nas imagens acima, com as simplificações de frases (em inglês) trazidas pelo curso de Escrita Científica, associadas ao discurso “EC21: (...) Então cabe a nós... como autores de

artigos científicos... desse gênero da escrita científica... nos preocuparmos com esses aspectos... de precisão... de concisão... e de clareza de ideias...” (Módulo 6), bem como com a importância da síntese mostrada pelo curso de Redação Científica, com frases como “RC16: “(...) então veja... ser sintético é fundamental” (Aula 42), notamos o quanto a área das Ciências Naturais e Exatas se preocupa, sistematicamente, com esse tipo de prática, principalmente, neste tipo de gênero<sup>120</sup>, condicionado, cada vez mais, por valores do imediatismo, da instantaneidade, da objetividade do conhecimento científico.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros utilizados em determinada época refletem o momento na vida social das pessoas. Desse modo, os artigos científicos produzidos atualmente carregam características específicas de nossa época, pois são gêneros marcados por um momento histórico e trazem marcas não só do seu autor, mas da esfera a que eles pertencem.

Se buscarmos na história um argumento para essa prática, podemos perceber que, segundo Barros (2006), a publicação de artigos científicos tem exibido um elevado crescimento no Brasil, como no mundo, desde a década de 1990, nas mais diferentes áreas do conhecimento. Autores como Henz (2003) e Teixeira (s.d.) atestam que este crescimento foi imposto, principalmente, à importância assumida pelo gênero no interior da sua esfera de circulação ao longo de sua existência, sendo, portanto, considerado como um dos principais e mais rápidos meios para a disseminação da ciência entre pesquisadores e para se atingir notoriedade e prestígio entre os pares.

Apropriar-se de um artigo torna-se muito mais rápido e aprazível que o consumir de uma tese, sem contar o seu caráter comercial já retratado anteriormente. Da mesma forma, assistir a uma aula em forma de vídeo sobre tal tema torna-se, de certo modo, bem mais dinâmico que sua leitura impressa, por exemplo. Outrossim, se associarmos todos esses fatores já mencionados ainda com a questão do divulgar da escrita/redação científica através de artigos científicos pelas Ciências Naturais e Exatas, vemos a estabilidade desse gênero ainda mais nítida tendo em vista suas próprias concepções e ideologias.

---

<sup>120</sup> Embora não seja esta a nossa preocupação neste trabalho, apenas gostaríamos de destacar a forma como o professor-enunciador das videoaulas de Escrita Científica se refere à própria escrita científica em suas aulas, denominando-a como um gênero. Tal é o caráter científico adotado neste tipo de linguagem que a própria escrita se mescla ao gênero artigo como forma de incorporá-lo.

## 8.2 Um silenciar e despertar de vozes no discurso científico

Como já dito, diálogo em Bakhtin “não é entendido meramente no sentido óbvio de conversação entre duas pessoas” (CLARK & HOLQUIST, 1998, p. 36), mas é concebido de maneira mais ampla, relacionado a todo o tipo de comunicação verbal existente. Além disso, o dialogismo, na teoria bakhtiniana, segundo Brait (1996), se dá por meio de variados níveis: nas relações entre interlocutores envolvidos, nas relações do texto com outros discursos e textos, bem como na relação do texto com o contexto, de modo a promover inabaláveis pontes entre linguagem-ideologia, linguagem-história e linguagem-sociedade.

Posto isso, nosso olhar se dirige para a construção da dialogicidade nas videoaulas pautada justamente nesses níveis, ou seja, na relação dos “professores-apresentadores” com seus destinatários presumidos (“alunos-usuários”), na relação dos dizeres sobre escrita/redação científica com a própria trajetória da ciência (por isso, talvez, o uso contínuo da adjetivação “científica” em detrimento de “acadêmica”), como também na relação do discurso com o contexto de onde se fala, tendo como parâmetro a esfera na qual os enunciadores das videoaulas estão inseridos, bem como o suporte de divulgação de tais aulas em razão dos modernos meios tecnológicos advindos da contemporaneidade.

Começamos com o próprio título de tais videoaulas: “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” e “Método Lógico para Redação Científica”. É interessante observar como o adjetivo “científica” se constrói nas videoaulas analisadas. Uma vez que os enunciadores de tais aulas se posicionam como “professores-apresentadores” e têm como objetivo a difusão de informações sobre a escrita/redação científica, estes estabelecem uma relação professor-aluno que, embora não esteja centrada em um local específico, a academia, tem o seu cronotopo definido através de um tempo-espço definido a partir do modelo aula, mas atualizado na situação de divulgação no *YouTube* - as videoaulas, estando inseridas na rede mundial de computadores, podem ser vistas e acessadas por um número ilimitado de pessoas em um tempo não definido, diferentemente de uma aula presencial convencional. Buscando abarcar, assim, um grande público, segundo diferentes finalidades (ensinar, comercializar seus produtos ou serviços, etc.) propagam a importância da “correta” maneira de se escrever/redigir determinados textos, tendo, neste caso, a escrita/redação de artigos científicos.

A preocupação de tais professores se pauta no propagar de novas descobertas, experimentos, pesquisas no cenário científico, através de estratégias e formas de

escrita/redação que sejam aceitas por pares e revisores de periódicos científicos de prestígio. Logo, este destinatário a quem são dirigidas tais videoaulas não pode se assumir como alguém que está se iniciando neste tipo de escrita/redação, ou seja, um mero graduando ou acadêmico. Consideramos que, no *corpus*, não se tem a intenção de ensinar o aluno a adentrar no mundo dos textos acadêmicos, cuja preocupação central está posta na e para academia, local onde é iniciado este saber. Escrever/redigir cientificamente pressupõe um texto não introdutório, mas com acabamentos específicos dirigidos à comunidade científica. Assim, escrever/redigir academicamente se coloca como um grau anterior a se escrever/redigir cientificamente, de maneira que somente pós-graduandos ou pesquisadores-cientistas já experientes podem se apropriar desta forma científica de dizer.

Definindo, agora, a questão atrelada à construção da dialogicidade apresentada acima, vemos que no diálogo, através das relações entre interlocutores, aparecem elementos como: o enunciador, o interlocutor, bem como outro participante para cada ato de fala, ao qual Bakhtin dá o nome de destinatário superior (ou superdestinatário). “O destinatário superior é aquele que antecipa a compreensão de um enunciado, quer dizer, prevê sua compreensão, num espaço metafísico ou num tempo historicamente distante” (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 110).

O enunciador (“professor-apresentador”) mantém relação com os enunciados de outros enunciadorees (enunciados outros sobre como escrever/redigir cientificamente) e não somente com o objeto da enunciação (a produção da videoaula sobre escrita/redação científica). Desse modo, tais enunciados (as videoaulas) estão sempre em busca de uma resposta do outro (“alunos-usuários”), pois “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 325).

Sendo assim, o destinatário participa ativamente na cadeia discursiva, sendo o enunciado (a construção das videoaulas) construído em função da sua resposta. Pode o destinatário de tais videoaulas posicionar-se a favor ou contra elas, concordando com elas ou discordando do assunto exposto, de maneira a compreender e utilizar os ensinamentos propostos, compartilhar as aulas em razão da tecnologia promovida pelo *site* do *YouTube*, adquirir os serviços ou produtos anunciados pelos professores nas aulas, bem como criticar tais informações, abandonar as aulas, já que neste meio não há a obrigatoriedade de assisti-las, etc., promovendo, por conseguinte, diferentes compreensões responsivas.

Para exemplificar essa questão, vejamos o excerto a seguir, retirado do curso de Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto.

EC22: “(...) Abordando esse primeiro tópico... não é... a questão da redundância na escrita científica... **o que acaba se tornando um problema muito sério e infelizmente bastante frequente nos nossos artigos científicos...** lembrando que a escrita científica é um gênero literário altamente específico... e sucinto... não é... então a concisão é um fator muito importante pra a escrita de artigos científicos... de maneira que redundâncias acabam se tornando um problema maior nesse gênero literário da escrita científica... eu trouxe aqui algumas sentenças... com exemplos... como redundâncias... **e eu gostaria que vocês me acompanhassem agora pelo slide lendo essas sentenças que aparecem no texto...** *during the data collection phase of the study, all experimental measurements were performed in a period of time of 3 months... all the obtained results were further analyzed and possible erros were completely eliminated...* muito bem... **pra aqueles que estão um pouco mais atentos já devem ter observado várias regiões onde aparecem muitas redundâncias nesse texto (...)** então eu acho que pra aqueles que estão mais treinados... ou mesmo pra quem não tem tanta intimidade com a escrita científica... lendo essas sentenças... principalmente se ler em voz alta... vai perceber redundâncias muito gritantes... (grifo nosso) (Módulo 6)

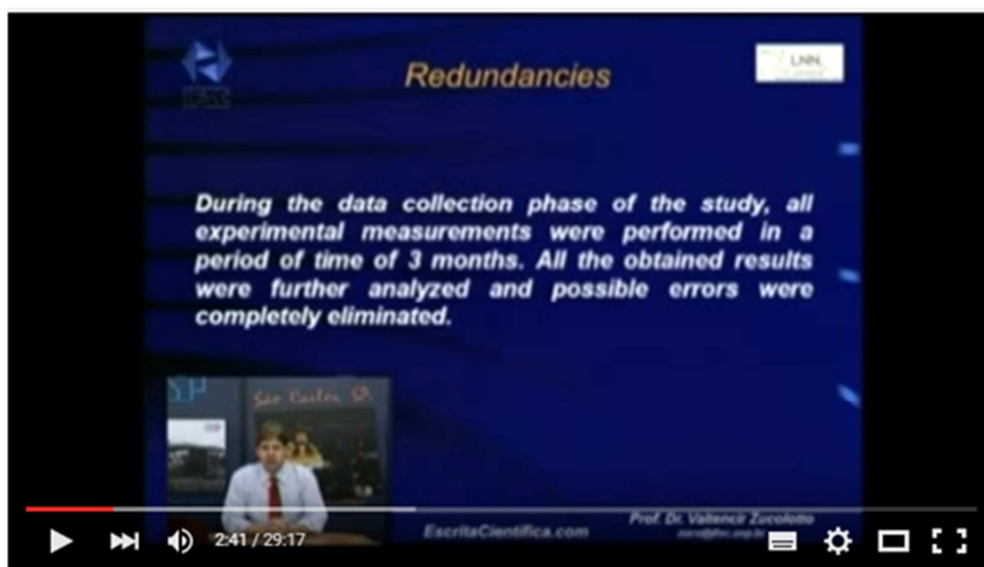
Através desse excerto, ao apresentar a questão das redundâncias na escrita científica, vemos como o “professor-apresentador” insere esse problema como pertencente à categoria de todos aqueles que trabalham com este tipo de escrita, ou seja, a comunidade científica em geral (superdestinatário), incluindo-se também em tal classe ao utilizar, por exemplo, o pronome possessivo “nossos” em suas asserções sobre a escrita científica (EC22: “... o que acaba se tornando um problema muito sério e infelizmente bastante frequente nos nossos artigos científicos...”).

Nessa passagem, é possível notar que o professor conhece as dificuldades por quais passam aqueles que se debruçam sobre a prática de escrever cientificamente, alertando, assim, a comunidade científica em geral sobre essa problemática. Entretanto, ao continuar expor esse assunto, o professor dirige-se a um destinatário específico, através do pronome de tratamento “vocês” (EC22: “eu gostaria que vocês me acompanhassem agora pelo *slide* lendo essas sentenças que aparecem no texto”), o que o faz presumir um determinado destinatário para o acompanhamento das informações ali trazidas. Tal é a veracidade desse fato que o próprio exemplo trazido pelo professor encontra-se exposto através da língua inglesa, de modo que somente aqueles que dominam esse idioma podem compreender suas explicações. Inere, desse modo, um destinatário (“aluno-usuário”) que domina o idioma inglês, mas sem necessariamente condicioná-lo a ser conhecedor da escrita científica (EC22: “... pra aqueles que estão um pouco mais atentos já devem ter observado várias regiões onde aparecem muitas

redundâncias nesse texto (...) então eu acho que pra aqueles que estão mais treinados... ou mesmo pra quem não tem tanta intimidade com a escrita científica... lendo essas sentenças... principalmente se ler em voz alta... vai perceber redundâncias muito gritantes...”).

Vejamos a figura abaixo que traz os conteúdos da aula ministrados em língua inglesa.

**Figura 16 - Videoaula de Escrita Científica produzida em inglês**



### Módulo 06 - "Ação no Verbo, Fluência de Texto" - Curso de Escrita Científica

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=FnQt4be0Wck&index=7&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=FnQt4be0Wck&index=7&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Como o enunciado é pensado em função de um determinado destinatário, assim como comentamos anteriormente, esse destinatário presumido pode-se configurar de diversos modos tendo em vista o *mídiu*m utilizado para veicular as videoaulas, mais precisamente, as videoaulas youtubianas. Estando as videoaulas inseridas na internet, muitos são os destinatários que podem apoderar-se deste gênero, possibilitando a manifestação de dizeres outros, como estes, por exemplo:

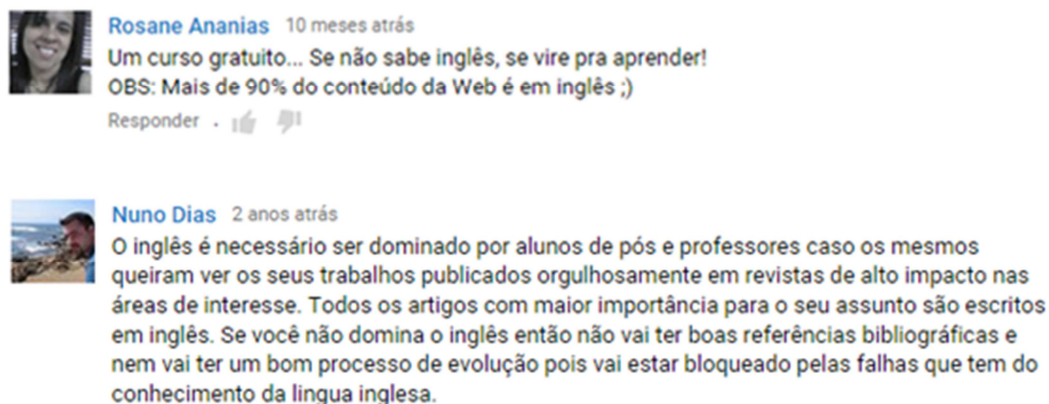
### Figura 17 - Contrapalavras de destinatários-outros



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=FnQt4be0WCk&index=7&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=FnQt4be0WCk&index=7&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0) e [www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Os comentários acima são exemplos de destinatários-outros (“alunos-usuários”) que reivindicam que tais aulas sejam ministradas em sua língua materna, ou seja, o português. Uma vez que todo enunciado é moldado em função de uma resposta, suas contrapalavras ratificam a participação de determinados destinatários ao se posicionarem contra uma determinada postura do sujeito enunciativo (“professor-apresentador”) que não atendeu suas expectativas. Em contrapartida, há também dizeres-outros que apoiam a postura enunciativa assumida pelo enunciativo da aula, concordando com ele. Vejamos:

### Figura 18 - Contrapalavras de destinatários presumidos



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)



No confrontar de vozes, os posicionamentos acima assumidos além de defenderem a postura do enunciador das videoaulas em trazer seus conteúdos em inglês, também são constituídos de justificativas para o uso desse idioma. Exemplos assim fazem-nos perceber quem são os destinatários presumidos dos quais tratávamos. Mas passemos agora para a questão do enunciado.

Como o enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior, a relação entre o texto com outros discursos e textos é algo constante, o que caracteriza outro nível de operação do dialogismo que destacamos.

...dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (BAKHTIN, 1997, p. 354).

No caso das videoaulas analisadas, vemos como este tipo de enunciado responde, por exemplo, a enunciados outros, vozes que trazem a escrita/redação científica como algo difícil, complexo e, muitas vezes, até entediante de ser aprendido. Trata-se de um diálogo, nesse caso, com um senso comum sobre a ciência.

Cotejando nosso *corpus* com os dizeres outros, dizeres esses construídos historicamente no bojo de uma sociedade caracterizada pela precariedade cultural do seu povo, o povo brasileiro, em que o domínio da escrita e da leitura é tido como um dos mais baixos de todo o mundo, escrever/redigir, segundo grande parte da população, torna-se uma prática complexa e difícil. Em se tratando da escrita/redação, em geral, já se tem o mito de que escrever é complexo e chato, vejamos os inúmeros textos difundidos em ambiente digital, intitulados por: “Escrever é difícil” (*site*: <http://blogdasbi.blogspot.com.br/2013/01/escrever-e-dificil.html>), “Por que é tão difícil escrever” (*site*: <http://www.analisedetextos.com.br/2010/01/por-que-e-tao-dificil-escrever.html>), “Por que é tão difícil escrever? I Parte” (*site*: <http://www.doralorch.com.br/por-que-e-tao-dificil-escrever-i-parte/>), “Odeio escrever” (*site*: <http://www.institutomvc.com.br/artigos/post/odeio-escrever>), “Escrever é uma chatice” (*site*: <http://www.ifono.com.br/ifono.php/escrever-e-uma-chatice>), logo, escrever/redigir cientificamente também não escapa a esse rótulo.

Como muitas são as vozes que endossam esse discurso, suas finalidades também são variadas. Por essa razão, tem-se o ecoar da voz, por exemplo, que alicerça o discurso da complexidade da escrita/redação científica, posto em enunciados como: “Eu odeio escrever

artigos científicos. Não há uma maneira mais fácil?” (*site*: <http://virtualmarketingpro.com/blog/sergiomedeiros/eu-odeio-escrever-artigos-nao-ha-uma-maneira-mais-facil/>), “A chatice da prosa científica” (*site*: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe2707200303.htm>) ou mesmo em inúmeros livros referentes a esta temática, denominados “Como escrever artigos científicos: sem arroudeio e sem medo da ABNT” (2010), de Ítalo de Souza Aquino; “Escrever textos científicos não é um bicho-de-sete-cabeças” (2012), de Danielle Guglieri Lima, coordenação de Sergio Simka; “A escrita científica no divã: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever” (2007), de Ana Cláudia dos Santos Meira; bem como “Redação Científica: como entender e escrever com facilidade” (2011), de Gonzaga Ferreira, entre outros.

Manchetes jornalísticas, referentes aos próprios cursos por nós analisados, também fazem alusão a esse discurso, como, por exemplo, a matéria on-line trazida pelo jornal “O Povo”, a qual faz referência às videoaulas de Gilson Volpato (curso “Método Lógico para Redação Científica”), sob o título de “O fim dos mistérios na redação científica” (*site* <http://www.opovo.com.br/app/opovo/tendencias/2013/10/04/noticiasjornaltendencias,3140993/o-fim-dos-misterios-na-redacao-cientifica.shtml>) ou mesmo a notícia trazida pelo jornal também on-line “O Globo”, “Professor da USP desenvolve curso on-line de escrita científica” (*site*: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professor-da-usp-desenvolve-curso-online-de-escrita-cientifica-11639045>) sobre as videoaulas de Valtencir Zucolotto (curso “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”), que, sob a égide de que a elaboração de artigos científicos no Brasil ainda deixa muito a desejar, faz-se necessário saber escrever cientificamente.

No momento em que os “professores-apresentadores” apresentam seus dizeres sobre a escrita/redação científica, mostram, através de suas enunciações (as videoaulas), as dificuldades dos indivíduos em adentrar no discurso científico, assim como as dificuldades estabelecidas por tais “alunos-usuários” quanto à obediência das regras a serem seguidas neste tipo de escrita/redação. Levando em conta o fato de que a palavra comunga com diferentes individualidades, esta não possui o falante (“professor-apresentador”) como seu único detentor, todavia, em um sentido mais amplo, inter-relaciona-se com outras vozes, possibilitando-nos, apreender seu efeito de significado em qualquer enunciado, ou seja, em enunciados que carregam consigo o axioma sobre a complexidade de se escrever/redigir cientificamente.

Para comprovar esse mito, atentemo-nos agora às videoaulas do curso “Método Lógico para Redação Científica”, tendo em vista os próprios títulos de suas videoaulas:

**Figura 19 - Dúvidas sobre a Redação Científica através de videoaulas na internet**



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=xqWS3Q8DscA&index=8&list=PL838A236D33BA042E](http://www.youtube.com/watch?v=xqWS3Q8DscA&index=8&list=PL838A236D33BA042E),  
[www.youtube.com/watch?v=piP6xslHQmE&list=PL838A236D33BA042E&index=23](http://www.youtube.com/watch?v=piP6xslHQmE&list=PL838A236D33BA042E&index=23),  
[www.youtube.com/watch?v=eYi\\_zPzyVKs&list=PL838A236D33BA042E&index=28](http://www.youtube.com/watch?v=eYi_zPzyVKs&list=PL838A236D33BA042E&index=28),  
[www.youtube.com/watch?v=TA8RtZod\\_7E&list=PL838A236D33BA042E&index=29](http://www.youtube.com/watch?v=TA8RtZod_7E&list=PL838A236D33BA042E&index=29),  
[www.youtube.com/watch?v=406KnXNXKxM&list=PL838A236D33BA042E&index=30](http://www.youtube.com/watch?v=406KnXNXKxM&list=PL838A236D33BA042E&index=30),  
[www.youtube.com/watch?v=ZRANalaUQUw&list=PL838A236D33BA042E&index=31](http://www.youtube.com/watch?v=ZRANalaUQUw&list=PL838A236D33BA042E&index=31),  
[www.youtube.com/watch?v=rjrwbFNGzHA&index=36&list=PL838A236D33BA042E](http://www.youtube.com/watch?v=rjrwbFNGzHA&index=36&list=PL838A236D33BA042E) e  
[www.youtube.com/watch?v=WUcAPnPGiUo&index=37&list=PL838A236D33BA042E](http://www.youtube.com/watch?v=WUcAPnPGiUo&index=37&list=PL838A236D33BA042E)

Denominadas por “Aula 24 - Por onde começar”, “Aula 29 - Conclusões - O que são”, “Aula 30 - Conclusão - Como redigir”, Aula 31 - Conclusão – “Onde aparecem”, “Aula 32 - Resultados - Quais incluir”, “Aula 37 - Introdução - Para que serve”, “Aula 38 - Introdução - Equívoco comum”, tais videoaulas, a partir de seus próprios nomes, fornecem exemplos de diversos questionamentos existentes para se adentrar ao universo da redação científica. Pronomes interrogativos como “o que”, “onde”, “quais”, “para que”, entre outras expressões, configuram possíveis dúvidas de seus destinatários (“alunos-usuários”) sobre esse tipo de prática científica, dialogando com os enunciados acima expostos que atestam sua complexidade. Somada a isso, a própria designação da aula de número 38 (“Introdução - Equívoco comum”) é também uma mostra das incorreções já conhecidas e praticadas nesse processo de se redigir de maneira científica.

Mas não é só isso. O discurso do próprio professor, perpassado por incertezas de seu destinatário (trecho marcado através do uso de aspas simples), também confere um grau de dubiedade sobre a ação de se redigir cientificamente. Notemos:

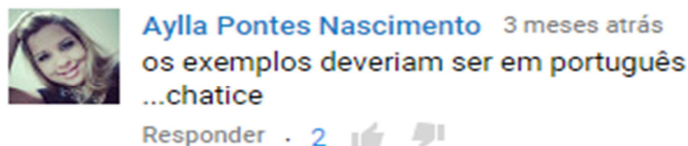
RC17: “(...) Nós vamos conversar da sequência com que você começa a escrever o seu trabalho... então... muitas vezes... o aluno... né... ele confunde... ‘mas eu vou escrever assim... então vou apresentar’... não... a sequência que você escreve não é a sequência que você monta para mandar pra revista...”. (Aula 24)

As imprecisões sobre esse ato desencadeiam, assim, diversos diálogos com variados discursos que povoam os espaços sociais contemporâneos, sejam eles educativos, publicitários, jornalísticos, etc., vistos os próprios exemplos trazidos acima, através do cotejamento do nosso trabalho. As dificuldades sobre esse tipo de escrita/redação permeiam não apenas o discurso de discentes em geral, mas é uma voz que ressoa constantemente no meio científico, mesmo entre profissionais mais experientes. Vejamos, a seguir, uma fala do professor Gilson Volpato ao destacar a dificuldade de se fazer a seção de discussões em um artigo científico:

RC18: “(...) Então vamos ver basicamente... uma estrutura básica... uma estrutura geral dessa introdução... pra que a gente possa... de fato... entender como fazer esse capítulo do trabalho científico... não é simples... né... mas também não é impossível...”. (Aula 36)

Todavia, juntamente a tais ecos de complexidade, é possível também fazer-se ouvir, por vozes de seus próprios destinatários (“destinatários-outros”), afirmações que a denominem como algo chato e maçante, como visto, por exemplo, nesta fala presente nos comentários de uma das videoaulas do curso de “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”:

### Figura 20 - Outras contrapalavras



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=-awveTSmmIM&index=5&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=-awveTSmmIM&index=5&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Atestando novamente a importância da veiculação de exemplos em língua portuguesa, a suposta “aluna-usuária” acima finaliza sua contrapalavra com relação ao curso visto com a denominação “chatice”, o que pode comprovar tanto um desconforto com relação ao idioma utilizado nas aulas como com a própria temática do curso (escrita científica).

Posto isso, vemos como toda enunciação está envolta por um conteúdo ideológico e por posicionamentos valorativos. Somos, desse modo, ao mesmo tempo, seres individuais, uma vez que nos projetamos no mundo de maneira singular; e sociais, pois interagimos intermitentemente com outros indivíduos, outros discursos, de modo que esta emersão alteritária passe a constituir a nós mesmos. Assim, quando nos deparamos com a divulgação de videoaulas sobre a escrita/redação científica, tais vídeos não se materializam na linearidade singular de seus discursos, mas trazem consigo os princípios constitutivos deste tipo de discurso, pautados no enredamento e na dificuldade deste tipo de escrita/redação. Pensando dessa maneira, o discurso científico passa a ser visto, nesse sentido, como um diálogo de consciências que o concebe a partir do reconhecimento de sua complexidade e estruturação. Logo, sua dificuldade não é salientada monologicamente, mas inserida, dialogicamente, no bojo da própria sociedade.

Quando o “professor-apresentador” produz a sua aula em vídeo sobre como escrever/redigir cientificamente, ele faz ecoar múltiplas vozes – a do interlocutor, a de outros professores e a do próprio meio científico – tanto que a produção de tais aulas e a montagem de tais cursos só se materializaram, tornando-se possíveis, devido a uma necessidade coletiva sobre este tipo de conhecimento; conhecimento este que, por ser divulgado em forma de vídeos, torna-se, possivelmente, até mais atraente e chamativo, se comparado ao seu dizer inserido em manuais de escrita/redação ou, muitas vezes, dentro da própria academia ou instituições de pesquisa.

Nesse sentido, o conteúdo temático de uma videoaula, neste caso sobre a escrita/redação científica, mesmo sendo apresentado por “professores-apresentadores” corporificados, não se dá sozinho, mas, pelo contrário, é o reflexo de mais de uma consciência. A temática sobre a escrita/redação do texto científico se mostra caracterizada pelo constante embate de vozes sociais capazes de não apenas marcar a presença sobre sua dificuldade, mas fazer ecoar questões econômicas, de letramento, de ciência, etc.

Como descrevemos anteriormente, nesse embate de vozes, com relação à escrita/redação científica, podemos perceber também aquela que sustenta o discurso imposto

ao mercado científico e a órgãos financiadores de pesquisas, pautados no lema do “publique ou pereça” (do inglês *publish or perish*); logo, busca alavancar as publicações de artigos, de modo que as instituições não percam investimentos científicos para promoverem suas pesquisas. Notemos como essa reflexão se dá em nosso *corpus*<sup>121</sup>:

EC23: “(...) O nosso papel como cientistas... como pesquisadores... é fazer avançar essa fronteira do conhecimento em uma determinada área... não é... e qual a relação disso com publicações científicas? Veja... não há outra maneira... não há outro veículo... né... com que você possa fazer a fronteira do conhecimento avançar numa área que não seja através de publicações científicas... e de preferências em revistas de alto impacto... em boas revistas... é através dos artigos científicos que os pesquisadores então disseminam o seu conhecimento e vão promovendo o avanço do conhecimento em determinadas áreas...”. (Módulo 1)

RC19: “(...) O sistema econômico do país... ele controla de que lado ele quer gerar ciência... a partir do momento em que ele começa a fazer demandas de projetos...”. (Aula 6)

RC20: “(...) Não adianta você me dizer que publicou cem artigos... eu quero saber quantos artigos estão sendo utilizados pela comunidade científica... essa foi a grande guinada da década de 90 pra cá... e muitas pessoas começaram a criticar as avaliações... por quê? Porque muitas pessoas começaram a avaliar a qualidade...”. (Aula 7)

Nos trechos acima EC23 e RC19, embora não se tenha, de maneira explícita, a inserção dos agentes financiadores na produção das pesquisas de tais áreas, é possível percebermos, por exemplo, em EC23, que, sendo a função dos cientistas a de alavancar as fronteiras do conhecimento de uma determinada área de pesquisa, esse tipo de ação só pode viabilizar-se por intermédio da publicação de artigos científicos. Logo, difundindo assuntos importantes no meio científico, conseqüentemente, apoios e incentivos financeiros também virão. Se notarmos as informações trazidas em RC19, vemos essa questão atrelada a questões econômicas de um país, o qual dita quais são os projetos de pesquisa serão detentores de mais atenção, logo, subsidiados. São, portanto, esses projetos que se transformam em publicações científicas difundidas no contexto científico. Contudo, um ponto interessante de se notar é o conteúdo trazido pelo excerto RC20, ao explicitar sua preocupação em se prezar não pela quantidade desses artigos, mas sim por sua qualidade; qualidade essa que pode ser alcançada com os ensinamentos trazidos por tais aulas, com a venda de livros dos autores-professores, com a prestação de seus serviços, etc.

Por razões econômicas e estratégicas, tem-se, assim, a busca pelo aumento de artigos publicados e, conseqüentemente, o crescimento de livros sobre como escrever/redigir

---

<sup>121</sup> Para exemplificar esta temática, podemos recuperar também o excerto RC8 (ver item 7.3), já trazido neste trabalho, através do curso de Redação Científica.

cientificamente, visto as diversas obras publicadas sobre essa temática, como é o caso, por exemplo, do livro “Redação Científica” (2004), de Paulo Alexandre Abrahamsohn, médico e pesquisador na área das Ciências Naturais, bem como do livro “Redação científica moderna” (2013), de Pedro Reiz, palestrante e especialista em redação científica.

Através de tais exemplificações trazidas, é possível percebermos, então, uma dupla função do dialogismo bakhtiniano, segundo a proposta de Brait (1996) para pensar o dialogismo, ao retratar o seu entendimento através dos três “níveis” de operações dialógicas já citadas. Sendo assim, pudemos perceber as duas primeiras formas de operação, ou seja, o dialogismo que diz respeito às relações estabelecidas “entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez instauram-se e são instaurados por esses discursos” (BRAIT, 1996, p. 78), bem como ao permanente diálogo, o qual instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.

Contudo, há ainda um terceiro nível de operação do dialogismo, o qual também enunciamos: as relações entre o texto e o contexto. Uma vez que toda enunciação tem um aspecto linguístico que se refere a um enunciado pré-existente, bem como um aspecto contextual que é único, tendo como referência novos enunciados, o enunciado se produz em um contexto que é social e ligado a uma situação concreta, “não sendo necessária a presença do interlocutor, mas pressupondo sua existência” (FREITAS, 2006, p. 135). Nas videoaulas de escrita/redação científica, vemos como os enunciadores (“professores-apresentadores”) produzem seus discursos tendo como referência a área a que pertencem, as Ciências Naturais e Exatas. Logo, a produção de um texto científico, neste campo do saber, tem traços fortemente marcados pelas ideologias sustentadas por este contexto em que então envolvidos os participantes das enunciações proferidas (as videoaulas).

Tais marcas, por exemplo, se consubstanciam nas falas dos cursos dos professores analisados, os quais explicam conteúdos científicos a partir do modo como esses se apresentam em suas áreas de pesquisa, conteúdos esses que vão desde a elaboração de um *abstract* até a escrita da legenda de uma figura, por exemplo. Vejamos:

EC24: “(...) Eu fiz questão de trazer esse *abstract*... de uma revista bastante relevante na área de química (...) pra demonstrar uma tendência que a gente tem visto nesses últimos anos... que é a produção de um *graphical abstract* por exemplo (...) e esse é um recurso extremamente útil pra identificar aqueles trabalhos relacionados com sua área... **eu por exemplo passo o olho no fascículo de uma revista e as figuras me ajudam muito a identificar trabalhos relacionados à minha área de pesquisa...**”. (grifo nosso) (Módulo 2)

EC25: “(...) Volto a falar... pode ser que existam áreas de pesquisa onde as introduções possuam um modelo um pouco mais diferente... outras informações que não são contempladas aqui... e cabem a vocês... cabe... a quem nos tá nos assistindo né... tentar fazer uma adaptação... ver o que é importante desse modelo que nós estamos apresentando pra sua área de pesquisa... **na área de pesquisas onde nós estamos mais envolvidos... esse modelo aparece com grande frequência né...**”. (grifo nosso) (Módulo 3)

RC21: “... É importante que **a gente tenha legendas cada vez mais elaboradas...**”. (grifo nosso) (Aula 4)

RC22: “(...) Vamos ver o estilo científico em relação à lógica argumentativa... né... então o que pesa quando você tá escrevendo um artigo em termos de lógica argumentativa é que não é algo que dependa do tipo... **‘eu quero assim... eu quero assado’... ‘ai... depende da minha área... minha área é mais... minha área é menos’... NÃO... se é ciência empírica... o que eu tô falando aqui independe de área... tá...**”. (grifo nosso) (Aula 42)

Observando os discursos acima, vemos como a escrita/redação científica é moldada de acordo com o entendimento de ambos os professores, segundo seus respectivos campos do saber. Em EC24 e EC25, por exemplo, o professor faz menção a resumos produzidos através de imagens inseridas no início de artigos científicos, destacando o fato de tal prática ajudá-lo no conhecimento de informações sobre seus interesses de pesquisa. Somado a isso, apresenta também um modelo de composição da seção introdutória de um artigo científico nos moldes de sua área de conhecimento. O que é interessante notar nesse discurso é que justamente por saber os diversos destinatários que tais videoaulas podem atingir, em função de sua veiculação na internet, o próprio professor menciona sobre as possíveis adaptações que podem ser feitas pelos espectadores das aulas (“alunos-usuários”), uma vez que tal método contempla uma área específica. O exemplo trazido pelo curso de Redação Científica em RC21, segundo essa mesma lógica, também enfatiza o uso de legendas, associadas à presença de imagens neste tipo texto, comprovando, mais uma vez, como a presença de recursos imagéticos fazem-se presentes neste campo das Ciências Naturais e Exatas (ver item 8.3), configurando-se através de um raciocínio singular no que tange à composição do seu fazer científico. Tendo em vista o último excerto trazido, RC22, vemos também como o próprio professor antecipa em sua fala possíveis argumentos de um destinatário presumido (RC22: “‘eu quero assim... eu quero assado’... ‘ai... depende da minha área... minha área é mais... minha área é menos’”) que pode querer subverter o método estabelecido através de justificativas para se produzir ciência através de outros modos; o que faz com que o professor verbalize qual é a área à qual ele se



refere em seu curso de Redação Científica (RC: “... se é ciência empírica... o que eu tô falando aqui independe de área... tá...”).

Diante dos exemplos apresentados, percebemos que, nessa cadeia de vozes, há muitas hipóteses aventadas, no entanto é mergulhando nas múltiplas relações da interação socioideológica que os sujeitos se constituem discursivamente, apropriando-se das vozes sociais. Devido à realidade linguística ser heterogênea, o sujeito está suscetível ao assimilar de distintas vozes sociais, já que “o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir” (FARACO, 2009, p. 84).

Tomando por base essa visão bakhtiniana, entendemos que os discursos veiculados nas videoaulas de escrita/redação científica que nos propusemos analisar não são formas sintáticas de transmissão das falas alheias, todavia constituem-se de pontos de vista e de representações da interação entre sujeitos e suas posições axiológicas.

### 8.3 O estilo atravessado pelo tema

Chamamos *estilo* a *unidade* constituída pelos procedimentos empregados para dar forma e acabamento ao herói e ao seu mundo e pelos recursos, determinados por esses procedimentos, empregados para elaborar e adaptar (para superar de modo imanente) um material. Qual é a relação existente entre o estilo e o autor em sua individualidade? Qual é a relação do estilo com o conteúdo, ou seja, com o mundo dos outros, objeto de acabamento? (BAKHTIN, 1997, p. 215, grifo do autor).

Se Bakhtin, na literatura, considerava o estilo como um recurso para promover o acabamento e se se questionava sobre as possíveis relações existentes entre este conceito e a individualidade de quem o produz, bem como sobre o conteúdo a ser produzido, buscamos analisar a forma composicional das videoaulas de escrita/redação científica, tendo em vista como o estilo de tais enunciados atravessa o tema da própria cientificidade de maneira a constituir-se de acordo com o contexto e os valores socioculturais e históricos.

Como o estilo é uma palavra utilizada indistintamente em várias situações enunciativas, alguns autores situados em distintas vertentes teóricas, como Irvine (2001), na Linguística antropológica, ou Coupland (2007), na Sociolinguística interacional, acreditam ser importante observar essa generalidade adotada por esse conceito como uma forma de promoção de sentidos na linguagem.

Os autores acima citados veem o estilo como uma noção de natureza multidimensional. No entanto, enquanto Coupland o enxerga como dotado de uma natureza

estratégica, Irvine salienta que o estilo é uma categoria dirigida pelos mesmos princípios na vida como na linguagem. É marcado, portanto, pela iconicidade, distintividade, apagamento e recursividade<sup>122</sup>, o que significa que o estilo é constatado em relação a um quadro de referências reconhecido e publicamente compartilhado. Assim, o estilo não abarca somente a dimensão linguística, mas as dimensões de natureza social, histórica, discursiva e intersubjetiva.

Coupland (2007), ao citar Weber (1996), o qual se aproxima muito de uma perspectiva sociocognitivo-interacional da linguagem, discorre que o estilo não pode ser cavado nos textos como aparece nas operações arqueológicas, contudo, precisa ser entendido como um potencial que é atualizado na mente do leitor real como um “produto de uma interação dialógica que se dá simultaneamente entre autor, contexto de produção, texto, leitor e contexto de recepção, contextos estes em que está incluída toda uma sorte de fatores sócio-históricos, culturais e intertextuais” (WEBER, 1996 apud COUPLAND, 2007, p. 178).

É nesse sentido, ou seja, através de tais valores ancorados em uma realidade material, que tais discursos dialogam com o posicionamento teórico do Círculo de Bakhtin ao retratar que:

A escrita (a relação do autor com a língua e a utilização da língua que ela implica) é o reflexo impresso no dado do material por seu estilo artístico (sua relação com a vida e com o mundo da vida e, condicionado por essa relação, sua elaboração do homem e do seu mundo); o estilo artístico não trabalha com as palavras, mas com os componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida; podemos defini-lo como o conjunto dos procedimentos de formação e de acabamento do homem e do seu mundo, e esse estilo determina também a relação com o material, com a palavra, cuja natureza deve, naturalmente, ser conhecida para se compreender essa própria relação (BAKHTIN, 1997, p. 208-209).

Da mesma maneira em que o estilo artístico se constitui dos componentes mundanos, dos valores sociais, como forma de promover o acabamento linguístico, a produção das videoaulas de escrita/redação científica também se envereda neste procedimento uma vez que

---

<sup>122</sup> Tais itens foram mencionados, pois podem ser interpretados à luz da teoria bakhtiniana, a qual vê a iconicidade como as escolhas operadas por um sujeito locutor sendo sempre axiologicamente motivadas, logo, são icônicas e possuem um caráter sógnico; a distintividade como um caráter distintivo dos enunciados concretos, possibilitando, assim, o estabelecimento de distintas conexões com o contexto extraverbal, bem como partilhando escolhas por determinadas vozes sociais em detrimento de outras, de maneira a provocar o surgimento do princípio do apagamento, uma vez que ao se escolher uma posição a partilhar, iluminam-se determinadas formas de dizer e apagam-se outras; e a recursividade como um modo de deslocamento de um gênero a outro, como, a título de ilustração, pode-se mencionar a aula de escrita/redação científica que ao ultrapassar os limites da esfera pedagógica lança-se a uma esfera midiática, provocando alterações no gênero e promovendo diversas produções de sentido.

permite que o seu estilo seja atravessado pelo próprio conteúdo temático das aulas em questão.

Tendo a posição do sujeito enunciador como um dos aspectos centrais das videoaulas de escrita/redação científica a serem analisadas, a voz representada pelo “professor-apresentador”, frente a outras vozes que ecoam tanto na esfera acadêmico-científica<sup>123</sup>, como na esfera midiática, reverbera posicionamentos enunciativos ancorados nos modos de dizer do próprio projeto de dizer estipulado pelas Ciências Naturais e Exatas.

A negociação que estabelece o gênero (videoaula) com a escrita/redação científica determina aspectos centrais que devem ser enunciados nas aulas em vídeo analisadas. Por exemplo, o sujeito enunciador, o “professor-apresentador” das videoaulas, necessita legitimar sua voz dentro da comunidade científica a que pertence, a área das Ciências Naturais e Exatas, apresentando-se como cientista pesquisador neste campo do saber, de maneira que até o seu próprio discurso, materializado nos conteúdos e gráficos apresentados durante as aulas, apresenta-se verbo-visualmente imbuído de objetividade e abstrações, as quais podem ser vistas na sua forma de falar, de explicar e de apresentar os conteúdos. Da mesma forma, pode-se perceber a presença de um enunciador que se posiciona como um sujeito enunciador crível de confiança e credibilidade ao apresentar suas credenciais, sua trajetória profissional, suas funções perante a sociedade.

Trava, pois, um diálogo com distintas formas de apresentação que os “professores-apresentadores” das videoaulas querem passar de si. Para isso, constroem uma voz de poder, que, ao expor sua posição, estabelece inter-relações dialógicas, por meio de um ato responsivo que se legitima devido às informações por eles apresentadas. Essa voz passa então a utilizar recursos de valoração, compromisso e seriedade para se sobrepor a outras vozes que podem querer calar sua enunciação.

Ao observar as videoaulas sobre escrita/redação científica, é necessário levarmos em consideração as estratégias estilísticas, já retratadas por Weber (1996), bem como pelo próprio Bakhtin (1997), as quais buscam evidenciar as possibilidades de se operarem com as vozes sociais (vozes da vida) no cumprimento dos projetos de dizer de cada videoaula.

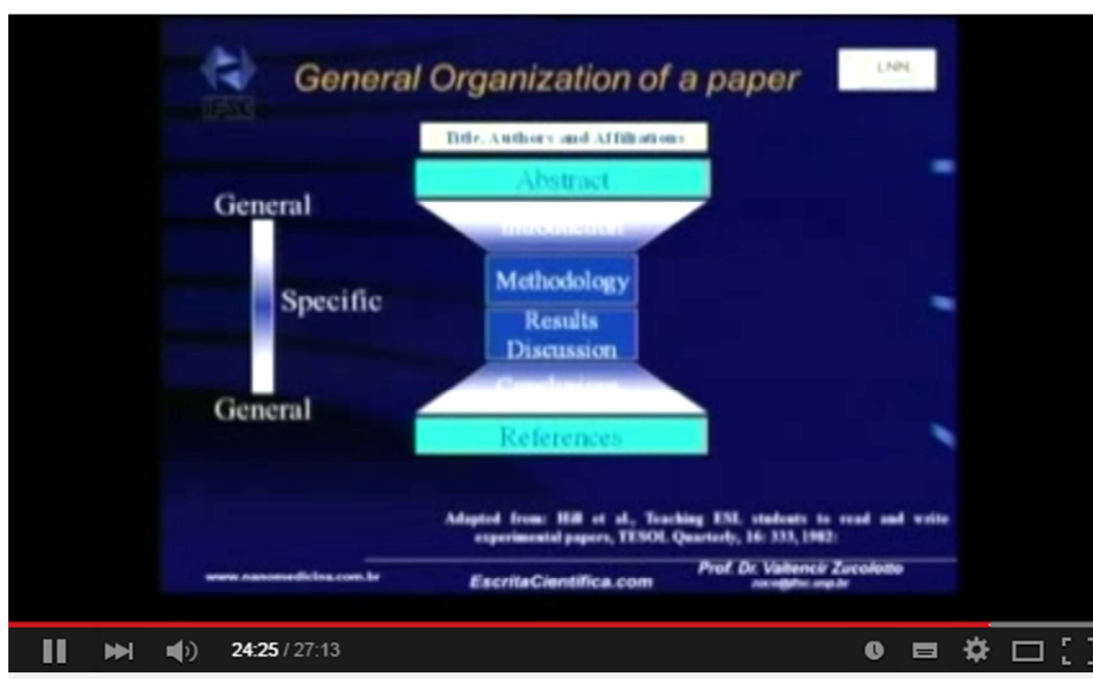
A materialização do próprio *ethos* científico, concebido pela sociedade ao longo do tempo, emerge e evidencia-se nas/das práticas de linguagem e, como defende Irvine (2001),

---

<sup>123</sup> O uso do termo “acadêmico-científica” para retratar a questão da esfera é devido ao fato de os “professores-apresentadores” das videoaulas, além de se posicionarem como professores das renomadas universidades já mencionadas, serem, acima de tudo, cientistas e pesquisadores importantes em suas áreas de atuação.

suas manifestações não devem ser ignoradas. Se observarmos como se dá o efeito de objetivação e racionalidade entre a construção composicional das videoaulas, tendo em vista o tema proposto, isto é, a escrita/redação científica, vemos como a estratégia discursiva presente na composição deste enunciado é moldada segundo a voz do modelo de conhecimento subjacente à ciência moderna. Vejamos tais imagens:

**Figura 21 - Construção composicional das videoaulas de Escrita Científica**



## Módulo 01 - " O Gênero Literário" - Curso de Escrita Científica

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0&index=2&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

**Figura 22 - Construção composicional das videoaulas de Redação Científica**



## AULA 2 - BASES DO MÉTODO LÓGICO PARA REDAÇÃO CIENTÍFICA.wmv

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Através dos *layouts* de cada videoaula apresentados, vemos como o assunto sobre a escrita/redação científica promove formas de dizer “abstratas”, com representações gráficas ao modo da formalização das Ciências Naturais e Exatas. Na primeira imagem, do curso de “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto”, vemos como a explicação sobre as partes que compõem a estrutura de artigo científico, supostamente o próprio trajeto da escrita científica, é moldada sobre um modo de dizer típico das Ciências Naturais e Exatas. Vê-se a presença de figuras geométricas (em forma de blocos) distribuídas em compartimentos que demarcam as seções de um artigo. Nota-se, assim, como a aprendizagem do próprio ato de escrever cientificamente é posta através de tais figuras que remontam a saberes distintos: a percepção do desenho e o conceito matemático, ancorados na exatidão e na figuratividade.

Observando a segunda videoaula, faz-se claro também o uso de gráficos como uma tentativa de expressar visualmente a construção da redação científica através de materialidades gráficas ou numéricas, com a intenção de facilitar a análise e a interpretação de um conjunto de dados (neste caso, o próprio ato de redigir cientificamente) e propiciar a visualização de tais informações por meio de recursos mais exatos, lógicos e racionais.

Advindo do termo grego *graphikós*, o gráfico foi criado por Descartes para desenhar um raciocínio (uma função). Sobre o raciocínio matemático, sobre a função matemática, que seria possível a criação de um "Plano Cartesiano", materializado em um gráfico, como um novo jeito de avaliar as curvas existentes na natureza. Assim, tal é a influência deste estilo científico, ancorado na temática da videoaula, que a própria construção da redação científica também é condicionada a esse modo de expressar-se.

Como o discurso científico é marcado pela não vinculação do discurso à subjetividade do locutor, a busca da adesão do destinatário se dá por meio da vinculação do discurso a materialidades outras próprias do fazer ciência, pois, conforme Merton (1964, p. 543), o *ethos* da ciência é "o complexo de valores e normas efetivamente temperadas que se consideram obrigatórios para o homem de ciência". Logo, essas normas baseiam-se em "prescrições, proscricções, preferências e autorizações", transmitidas "pelo preceito e o exemplo", corroboradas por sanções e interiorizadas "em grau variável" pelos cientistas, passando a constituir a sua "consciência científica" (Id.). Assim, o *ethos* da ciência tem como função promover a ampliação dos conhecimentos comprovados, identificados pelas "predições empiricamente confirmadas e logicamente coerentes" (Ibid, p. 544).

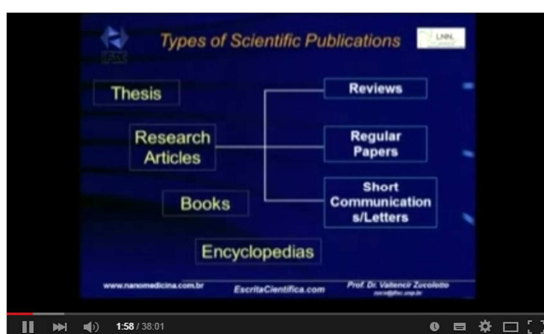
Nesse cenário, compreendido por videoaulas ligadas a entidades institucionais, promovidas por instituições renomadas como USP e UNESP, não se pode deixar de considerar também a situação histórica que gera a enunciação em atitude responsiva, ou seja, o momento atual em que o *ethos* que se espera das videoaulas sobre escrita/redação científica (o *ethos* da própria ciência) subjaz aos condicionamentos presentes nas Ciências Naturais e Exatas, os quais dirigem os projetos de dizer de seus próprios "professores-apresentadores". Nesse sentido, pode-se dizer que o uso de imagens e gráficos, característicos do campo das ciências "fortes", aciona uma porção de mundo compartilhada pela própria sociedade, de maneira a ditar as formas de ensino da própria escrita/redação científica, bem como da própria produção das videoaulas.

O estilo breve e conciso de se escrever/redigir cientificamente influencia o estilo de produzir videoaulas sobre esta vertente, de maneira a reproduzi-las de acordo com sua própria estilização e acabamentos, influenciando não apenas a formulação dos conteúdos, mas os próprios cenários, as vestimentas, etc. que compõem a construção composicional deste tipo de enunciado digital através de materialidades "áudio-verbo-visuais".

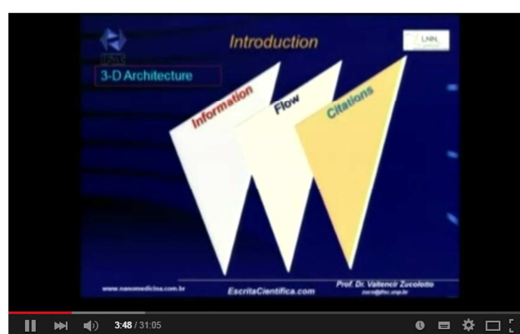
O estilo como imagem unificada e concluída da exterioridade do mundo: a combinação do homem exterior, de seu traje, de suas maneiras com o seu ambiente de vida. A visão do mundo estrutura o ato (do interior, tudo pode ser compreendido como ato), assegura unidade ao escopo ativo do sentido que a própria vida persegue, assegura unidade ao que faz com que a vida responda por si mesma, ultrapasse a si mesma, supere a si mesma; o estilo confere unidade à exterioridade do mundo, ao que faz com que ele se reflita fora, volte-se para fora, confere unidade às fronteiras do mundo (elaboração e combinação das fronteiras). A visão do mundo estrutura e unifica o horizonte do homem, o estilo estrutura e unifica seu ambiente (BAKHTIN, 1997, p. 218).

É, portanto, pautado neste viés dialógico, travado com o próprio *ethos* do fazer científico, que podemos observar mais exemplos extraídos das videoaulas analisadas como forma de comprovar o diálogo entre as esferas midiática, científica e pedagógica<sup>124</sup> no que tange ao estilo objetivo, abstrato, racional e cartesiano apresentado nas aulas de escrita/redação científica.

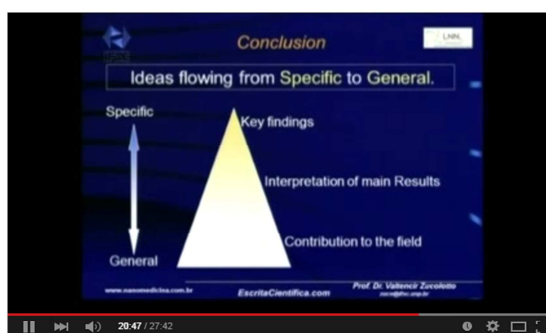
**Figura 23 - Figuração da abstração nas videoaulas de Escrita Científica**



Módulo 02 - " Títulos, Autores e Abstract" - Curso de Escrita Científica



Módulo 03 - " Introdução" - Curso de Escrita Científica



Módulo 04 - " Resultados, Discussão e Conclusões" - Curso de Escrita Científica

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](https://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0), [www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0&index=3) e [www.youtube.com/watch?v=awveTsmmIM&index=5&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](https://www.youtube.com/watch?v=awveTsmmIM&index=5&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

<sup>124</sup> Midiática por se perfazer em videoaulas inseridas no *YouTube*, científica por tratar de aspectos da escrita/redação científica e pedagógica por promover-se por meio de aulas e abranger aspectos atrelados ao “ensino” de determinados conteúdos.

Ao observarmos as imagens acima, notamos, mais uma vez, através dos organogramas e das figuras geométricas, o estilo “matematizador” inerente às aulas sobre como se escrever cientificamente. Atrelado a esse modo abstrato de construção visual, há também, no próprio discurso do “professor-apresentador” que as apresenta, determinadas composições linguísticas que salientam e ratificam essa ubiquidade “matematizante” não só de se fazer ciência, mas de se ensinar a escrever perante um viés científico de modo a promover uma aproximação com a própria linguagem matemática. Vejamos:

EC26: “(...) Eu gosto sempre de analisar a seção de introdução de um artigo científico... principalmente pra aqueles que estão iniciando nesse processo de escrita científica... **em uma ótica que eu chamo de três dimensões... não é?** Então eu gosto sempre de me referir... a seção de introdução... **na dimensão 1...** a questão informação... que tipo de informação deve aparecer em uma boa seção de introdução de um artigo científico... **a segunda dimensão...** não é... se refere ao fluxo dessas informações... com qual tipo de informação eu começo a escrever essa seção de informação e qual tipo de informação deve aparecer no meio e no final numa boa introdução... então esse fluxo de ideia é muito bem definido nessa seção de introdução... e tem **uma terceira dimensão** muito importante... uma das mais importantes nessa seção de introdução... que é a questão das citações (...).” (grifo nosso) (Módulo 3)

Através desse excerto, podemos notar como o vocábulo “dimensão” aparece constantemente como modo de exemplificar os passos necessários para a composição da introdução de um artigo científico. Considerando-se que tal termo alude à extensão utilizada para medir, avaliar e calcular, vemos, novamente, como tal caráter lógico e racionalizante opera até em marcas lexicais presentes na constituição do discurso sobre a escrita científica.

Outra questão interessante inserida na apresentação destas videoaulas é o uso de figuras para integrar o *abstract* de artigos científicos de tais áreas das Ciências Naturais e Exatas. Além das videoaulas se proporem a ensinar as técnicas de escrita através de desenhos geométricos, tal é a necessidade de se promover a abstração de conteúdos através de uma comunicação rápida e instantânea, que até o resumo de tal gênero, ao integrar o visual em sua constituição verbal, passa também a dialogar com os preceitos abstratos de se fazer ciência neste campo das Ciências Naturais e Exatas.



Figura 24 - Abstract verbo-visual

The image shows a video player interface with a slide titled "Prática 5". The slide content includes:

- ABSTRACT:** A diagram of a reaction setup with a flask on a magnetic stirrer, labeled "room temperature".
- Catalyst:** 0 mol % DppfCu<sup>+</sup>, 0 mol % TEMPO, 10 mol % N-bromosuccinimide.
- Chemical structures:** A collection of various organic molecules, including alcohols and aldehydes, representing the scope of the reaction.
- Text:** "Aerobic oxidation reactions have been the focus of considerable attention, but their use in mainstream organic chemistry has been constrained by limitations in their synthetic scope and by practical factors, such as the use of pure O<sub>2</sub> as the oxidant or complex catalyst systems. Here, we report a new DppfCu<sup>+</sup>/TEMPO catalyst system that enables efficient and selective aerobic oxidation of a broad range of primary alcohols, including allylic, benzylic, and aliphatic derivatives, to the corresponding aldehydes using readily available reagents, at room temperature with ambient air as the oxidant. The catalyst system is compatible with a wide range of functional groups and the high selectivity for 1° alcohols enables selective oxidation of diols that lack protecting groups."
- References:** Hoover et al., J. Am. Chem. Soc. 133, 16901, 2011
- Footer:** www.nanomedicina.com.br, EscritaCientifica.com, Prof. Dr. Valença Zucolotto

The video player controls at the bottom show a progress bar at 31:20 / 38:01.

## Módulo 02 - " Títulos, Autores e Abstract" - Curso de Escrita Científica

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0](http://www.youtube.com/watch?v=e968B1PwIbs&index=3&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0)

Como a imagem comunica de modo mais rápido e, muitas vezes, com mais eficiência, em tempos de velocidade de informação, ela acaba rompendo barreiras de modo a integralizar até seções de determinados gêneros, antes povoadas somente pela linguagem verbal, como é o caso do exemplo trazido pela figura acima.

Em razão da imagem, em seus diversos suportes, ter assumido um lugar central na sociedade atual, ela tem sido cada vez mais solicitada como um recurso discursivo. No mundo científico, além de seu papel icônico ou representativo, ela também passa a ser um meio de comunicação e de sensibilização científica. Vejamos como ela se materializa nos exemplos trazidos do curso "Método Lógico para Redação Científica":

**Figura 25 - Figuração da abstração nas videoaulas de Redação Científica**



Fonte: [www.youtube.com/watch?v=HGgDI3Bgj2A&list=PL838A236D33BA042E&index=2](http://www.youtube.com/watch?v=HGgDI3Bgj2A&list=PL838A236D33BA042E&index=2) e [www.youtube.com/watch?v=sztd3m2bgw0&list=PL838A236D33BA042E&index=21](http://www.youtube.com/watch?v=sztd3m2bgw0&list=PL838A236D33BA042E&index=21)

Aludindo às videoaulas sobre redação científica, vemos também, de maneira explícita, o uso recorrente de formas geométricas para elucidar o ato de se redigir cientificamente. Essa interface visual, composta principalmente por figuras geométricas planas, através de estruturas formais baseadas primordialmente por retas, possibilita ao “aluno-usuário” a compreensão de que os códigos icônicos ali presentes apontam para a relevância das atividades científicas, de maneira abstrata.

Ao trazer os gráficos para a apresentação da escrita/redação científica, os “professores-apresentadores” (tanto do curso de Escrita Científica como o de Redação Científica) para apresentarem a ideia sobre os modos de se compor um texto científico (artigo científico), utilizam-se da linguagem verbal e não verbal, exigindo dos seus destinatários, “alunos-usuários”, a leitura de outra linguagem. Passam, assim, a fazer uso da linguagem verbal, ao falarem ou escreverem, mas também recorrem à linguagem não verbal para explicar um conteúdo tecnicamente científico (a escrita/redação científica) por meio de abstrações. Ou

seja, utilizam-se de um tipo de linguagem para explicar uma outra linguagem. Logo, nessa perspectiva de quem enuncia, há a mistura de linguagens.

Os professores, tendo em vista a área a que pertencem, vão ensinar a composição da escrita/redação científica através de blocos, gráficos, etc., sendo essa atitude uma forma de esquematizar conteúdos para uma possível facilidade de visualização e de compreensão por parte de quem assiste a tais aulas. É uma forma de notação que vem do campo da ciência ao qual pertencem e que invade suas aulas, não mais através de representações simples e rudimentares, como feitas com giz no quadro negro, mas sim, através do apoio de imagens computadorizadas.

Já atentando-nos ao âmbito do ensino, tendo em vista as videoaulas de Redação Científica, as imagens desempenham um papel facilitador na explicação de conceitos e são importantes recursos para a comunicação das ideias científicas, fazendo ecoar, mais uma vez, a voz, instituída no erigir da ciência moderna, que legitima o conhecimento científico como um saber com base na razão. Assim, as imagens científicas podem funcionar como veículos para um pensamento analítico posto não apenas como forma de divulgação de conteúdos científicos, mas para o ensino da própria redação científica.

E tal é essa visão lógica e precisa de ensinar que o próprio “professor-apresentador” compara o ato de compor um texto científico com o encaixar de blocos na sustentação de um discurso ou com a arte de construir um prédio. Vejamos:

RC23: “(...) Todas **as partes do trabalho devem vir da lógica da ciência...** deve haver uma coerência... a proposta é a seguinte...  **você está montando dentro de um trabalho... você tá montando pedacinhos...** então você tem um pedacinho... você monta outro... se põe um outro aqui... você vai colocando várias partes dentro do seu texto... **o importante é que os preceitos lógicos que você siga sejam coerentes de forma que nada no texto demonstre alguma incoerência (...)**”. (grifo nosso) (Aula 2)

RC24: “(...) **O que seria a arte na redação científica... essa arte na redação científica ela vai justificar um ponto importante no estilo científico...** no estilo da redação científica... a arte vocês sabem se preocupa com a estética... isso é um ponto básico na arte (...) mas existe uma arte na redação... tá? (...) **A arte equivale a construir um prédio** com as seguintes características... primeiro... o prédio tem que ser vistoso... as pessoas têm que olhar pra ele... se não for vistoso... ninguém vai ver... não vai adiantar... vai ficar mais um artigo escondido por aí... ele tem que ser importante... porque senão não adianta fazer... fazer um prédio que não é importante é besteira... fazer um artigo... fazer uma pesquisa que não é importante... melhor não fazer... e a importância pode ser aplicada.. tecnológica ou apenas acadêmica... não tem problema... mas tem que ter uma relevância... **ele tem que ser sólido...** que se esse prédio cair por qualquer vento né... vai ser complicado... **então essa construção que você faz... esse artigo que você faz... ele tem ser sólido...** num pode ser derrubado... só que pra deixá-lo

sólido... você não precisa colocar um monte de estaca... aí entra a arte... você tem que colocar só as estacas necessárias... então **ele tem que ser econômico... embora sólido... econômico... com o menor número de sustentações possível...** porém suficiente para torná-lo sólido (...) geralmente os nossos textos são barrados na ciência internacional porque o grau de objetividade... de síntese que eles exigem é alto e nós estamos acostumados a colocar um monte de coisa... faz parte da cultura brasileira falar demais... escrever demais... pôr um monte de coisa.. pra dizer um negocinho desse tamanho (...) a arte é usar o mínimo possível pra resolver o que tem que resolver... essa é arte na redação científica... isso vem a favor né... de se fazer textos sintéticos porém sólidos (...)" (grifo nosso) (Aula 22)

Tal postura prática e lógica permeia o discurso de tal “professor-apresentador”, materializando-se em um estilo matemático e abstrato presente na somatória de blocos (visto os ensinamentos da própria Física) ou na construção de prédios sólidos (visto os ditames da engenharia, dos cálculos, etc.) de modo a instaurar um estilo próprio a tais videoaulas decorrente do tema apresentado e dos valores sociais, culturais e ideológicos que se fazem presentes. Além de o “professor-apresentador” de tais videoaulas utilizar-se de analogias como forma de facilitar o entendimento de seus destinatários, incorporando-se de um *ethos* didático e facilitador, este passa a utilizar exemplos concretos, advindos do campo da engenharia, por exemplo, o qual tem como base a aplicação de conhecimentos científicos e métodos empíricos, calcados em materialidades exatas e racionais.

É dessa forma que retornamos à posição de Coupland (2007), ao dizer que o estilo deve ser entendido como produto de uma interação dialógica que envolve o locutor, o destinatário, as materialidades discursivas, o contexto de produção, etc. Logo, o estilo pode ser entendido como multidimensional e estratégico, por envolver as instâncias verbo-visuais, contextuais e históricas, culturais e ideológicas de determinado discurso, bem como por promover a emergência de determinadas vozes (as vozes das Ciências Naturais e Exatas) em detrimento de outras, com grande probabilidade de sucesso; mas não com a legítima garantia, já que a linguagem é constitutivamente dialógica.

É nesse contexto que Stam (2000) nos adverte para a importância da noção de dialogismo em Bakhtin, por tratar-se de um conceito multidimensional e interdisciplinar, o qual abarca um universo marcado pelas distintas vozes sociais, assimétricas e impregnadas de ideologia (heteroglossia), vozes essas que ao mesmo tempo em que buscam ressaltar algumas delas, provocando o surgimento de determinados estilos, também marcam o apagamento de outras e, conseqüentemente, outro tipo de produção de sentidos.

#### **8.4 Uma forma de estilizar: o uso do inglês na internacionalização de conteúdos**

O século XX foi o cenário de incontáveis transformações históricas que marcaram a reorganização do mundo e, dentre elas, está, certamente, o advento da globalização. Enquanto processo, a globalização alastrou-se com o desenvolvimento do capitalismo, condição essa imprescindível para sua dimensão alcançada no final da Guerra Fria, entre os anos 1980 e 1990. Com seu início, teve-se o processo de sobreposição e aproximação de culturas, de costumes, porém com o predomínio do padrão ocidental. Nesse sentido, não só o padrão de vida, os valores, a cultura do Ocidente tiveram o seu apogeu, mas, principalmente, a supremacia do idioma inglês, tido como universal e representativo do poder hegemônico dos Estados Unidos no mundo todo.

O mundo contemporâneo favoreceu a disseminação da língua inglesa tendo em vista sua presença em todas as esferas de atividades sociais. Apesar dos novos espaços propiciados pela inauguração do ciberespaço, que tecnicamente permitiu a interação mútua em tempo real e sem fronteiras aparentes, o único percalço para tal fenômeno instaurar-se definitivamente era a falta de uma língua comum. Contudo, sendo o mundo contemporâneo o mundo da globalização, a qual tem como exórdio os próprios Estados Unidos, a globalização, assinalada por Ortiz (2006, p.17), “declina-se preferencialmente em inglês”, pois ainda que haja muitos outros idiomas na contemporaneidade, a língua inglesa, dentre tantas outras, adquire uma privilegiada posição. Esta onipresença da língua inglesa no mundo global passou a ser interpretada como produto do imperialismo americano, que teve na ciência, na tecnologia e no próprio consumo grandes aliados para a disseminação deste idioma.

Phillipson (1992) argumenta que a hegemonia do inglês, já enraizada no período colonial e amplamente divulgada na contemporaneidade, tem sido impulsionada e mantida por estruturas materiais ou institucionais (agências britânica e norte-americana) e argumentos ideológicos concernentes ao ensino da língua no mundo mediante a promoção dos interesses capitalistas.

É através de características intrínsecas (língua pura e legítima), extrínsecas (disponibilidade de materiais e insumos para todos os navegadores da internet) e funcionais (inglês como passaporte para o mundo global e desenvolvimento material e intelectual) que agências diversas (principalmente as fomentadoras de pesquisas científicas) vêm alavancando e garantindo a ascendência do inglês em comparação com as demais línguas. Logo, a expansão do inglês não é a expansão apenas da língua, mas é também a expansão de um

conjunto de vozes que, ao promoverem o inglês, insuflam também as ideais do Ocidente e da própria modernidade, como liberalismo, progresso, capitalismo, etc. “É nesse sentido que o mundo é inglês” (PENNYCOOK, 1995, p. 52).

Dessa forma, vemos como as videoaulas de escrita/redação científica são enveredadas por vozes das coerções contemporâneas, do capitalismo, do imperialismo americano, da globalização, tendo o seu discurso atravessado por discursos outros em razão das relações dialógicas estabelecidas. Cabe lembrar que essas relações ocorrem através de situações sócio-historicamente localizadas, nas quais os discursos estão marcados por uma pluralidade de vozes que podem coexistir ou se entrecruzar por meio de posicionamentos ideológicos que podem ser semelhantes ou contraditórios.

Analisando as videoaulas em questão, podemos perceber como há a busca pela estabilização das vozes que primam pela valorização da língua inglesa, principalmente nos cenários da ciência. Forças centrípetas atuam de maneira incisiva para a manutenção deste discurso e, conseqüentemente, para a perpetuação das vozes arraigadas no decorrer da história da globalização, tal como pode ser visto em:

EC27: “(...) todo artigo científico... ele é... **a escrita científica... a nível mundial... ela é produzida na língua inglesa não é... então é claro que nós temos que ter uma preocupação muito grande em produzir artigos científicos... na língua inglesa... porque é assim que é feita a divulgação dos avanços científicos a nível mundial... certo?**” (grifo nosso) (Módulo 1)

RC25: “(...) **Você não vai internacionalizar o seu trabalho... o seu artigo... a sua pesquisa... colocando apenas figuras ou tabelas em inglês e o resto em português... você não vai internacionalizá-la colocando simplesmente o título em inglês ou o resumo em inglês... porque são fragmentos... fragmentos que não mostram o todo... é necessário que o todo esteja em idioma internacional... isso quando você está falando em uma plateia internacional... que geralmente é o objetivo da ciência... se você acha que seu trabalho não interessa pra comunidade internacional... se você quiser publicá-lo em português... tudo bem... se você quiser sair das barreiras do idioma você tem que usar um idioma internacional que atualmente é o inglês... na maioria das áreas (...)**” (grifo nosso) (Aula 12)

Ainda que haja outras vozes que se oponham à proliferação desses discursos, a própria realidade científica apresentada pelo “professores-apresentadores” contribui para emudecê-las, uma vez que, como é citado por eles, as grandes revistas e periódicos científicos são todos internacionais, tendo o inglês como a língua difusora de informações. Revistas como “*Nature*” e “*Science*” são mencionadas nos dois cursos como modo de exemplificar a magnitude da língua inglesa, haja vista que os dois maiores periódicos na área das Ciências

Naturais e Exatas são de origem britânica e americana respectivamente. Vejamos os trechos em que eles foram mencionados:

EC28: “(...) Quem poderá ler o seu artigo científico? As possíveis audiências aí... pro seu artigo científico... isso vai fazer com que ele escreva de uma maneira ou de outra... então vai mudar a maneira como ele escreve seu artigo científico... por exemplo... todos nós sabemos que existem revistas científicas altamente específicas em determinada área e revistas científicas menos específicas... um pouco mais gerais né... como eu poderia citar... **Nature ou Science**... não é... essas revistas científicas altamente científicas têm uma audiência bastante específica... então quando o autor vai escrever um artigo pra uma audiência altamente específica... ele não precisa utilizar muito texto pra mostrar a importância de se fazer estudos naquela área... porque a audiência conhece essa importância já (...)”. (grifo nosso) (Módulo 1)

RC26: “(...) E o quarto nível são os *high impact journals*... que são as revistas que têm um alto impacto... elas transbordam a especialidade... mesmo que elas sejam de uma especialidade (...) por outro lado você tem aí também... as revistas que são multidisciplinares... por exemplo... **a Science... a Nature**... são revistas que publicam nas três grandes áreas do conhecimento (...)”. (grifo nosso) (Aula 10)

Mais uma vez, é possível notar a imposição da voz que prima pela internacionalização da ciência através da escrita/redação em inglês, principalmente, pelo fato de seus mais importantes periódicos serem escritos em língua inglesa. A proliferação dessa unicidade de discursos, os quais estão em constante interação com vozes dissonantes (centrífugas) ou com vozes atuantes na própria consolidação da globalização atualmente, é, pois, uma maneira de estabilizar, ainda mais, a posição hegemônica dominante assumida pelas Ciências Naturais e Exatas, uma vez que também carregam consigo um caráter elitista (e internacional), o qual está imerso em um contexto multinacionalizado.

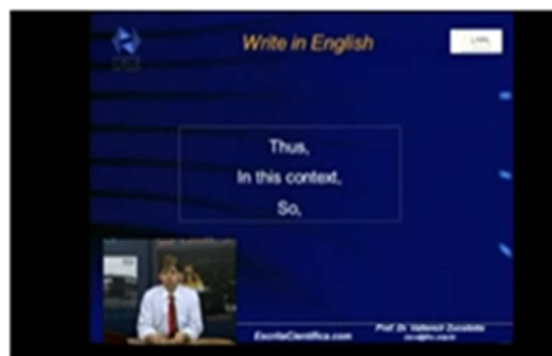
Neste cenário, ambas videoaulas possuem em sua composição exemplos em inglês, sobretudo o curso de Escrita Científica, de Valtencir Zucolotto, que foi todo formatado através de *slides* na língua inglesa, sugerindo a possibilidade de internacionalizar até mesmo as próprias aulas, bem como contribuir para ratificar o próprio viés mercadológico, que já vínhamos retratando ao longo deste trabalho, presente neste tipo de gênero discursivo (videoaulas youtubianas).

Vejamos algumas imagens de como são produzidos alguns dos conteúdos do curso ancorados na língua inglesa.

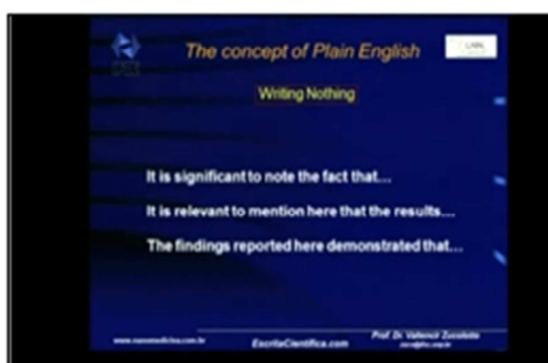
**Figura 26 - O inglês nas videoaulas de Escrita Científica**



Módulo 07 - " Plain English, Escrever em Inglês" - Curso de Escrita Científica



Módulo 07 - " Plain English, Escrever em Inglês" - Curso de Escrita Científica



Módulo 07 - " Plain English, Escrever em Inglês" - Curso de Escrita Científica

Fonte: [www.youtube.com/watch?v=f1dC0IKpn90&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0&index=8](http://www.youtube.com/watch?v=f1dC0IKpn90&list=PL3yYSVIdSmKk-79Gn240Pr3NUNe8Os0S0&index=8)

Na figura acima, podemos visualizar tanto a formatação das aulas através do idioma inglês, como também ensinamentos para se escrever em inglês. Tal é a preocupação com a internacionalização dos conhecimentos na atualidade que até mesmo um conteúdo destinado a um destinatário brasileiro é engendrado por valores pertencentes a um mercado global no qual está inserido nosso sobredestinatário (a comunidade científica).

Para ratificar nosso ponto de vista, observemos os dizeres pertencentes aos cursos de Escrita Científica e de Redação Científica:

EC29: "(...) A segunda parte do curso vai focalizar em aspectos de estilo e de linguagem... não é... com várias dicas e abordando vários problemas referentes à linguagem de artigos científicos que nós... principalmente nós... não nativos da língua inglesa... enfrentamos quando vamos produzir artigos científicos... tá?" (Módulo 1)

RC27: "(...) Se você quiser sair das barreiras do idioma... você tem que usar um idioma internacional... atualmente é o inglês... na maioria das áreas (...) as razões que levam ser o



inglês é uma outra questão... são razões de dominação política e econômica... a gente sabe disso... agora não vai ser... negando-se em escrever em inglês que vamos mudar esse quadro...”. (Aula 12)

Tanto em EC29 como em RC27, vê-se a preocupação dos enunciadores em destacarem o inglês como o idioma utilizado para a divulgação dos artigos científicos. O curso de Escrita Científica (EC29), por exemplo, em sua própria introdução, ao descrever os conteúdos a serem ministrados em tais aulas, já deixa implícito que a produção de um artigo científico (de alto impacto) se faz através do inglês, ressaltando possíveis dificuldades encontradas pelos brasileiros para apropriar-se dessa língua. Assim, para se atingir o alto impacto proposto pelo curso de Escrita Científica, bem como para que os destinatários das aulas apresentadas se convertam em grandes cientistas e, logicamente, produzam bons artigos científicos – ideia essa trazida pelo curso de Redação Científica –, a língua inglesa é peça fundamental. Em RC27, podemos até observarmos uma possível crítica à eleição do inglês como o idioma internacional do mundo contemporâneo, mas, em virtude deste não ser o foco da videoaula, bem como as questões de ordem política e econômica, trazidas pelo professor da aula, também não se portarem como o cerne da discussão produzida, tais ponderações são apenas assumidas como um “já-dado”, logo, não cabem ser questionadas naquela dada situação.

Se direcionarmos essa discussão para o ambiente onde tais videoaulas se inserem (na internet), a produção das aulas em inglês, por exemplo, mostrada no primeiro curso citado, também alavanca as questões comerciais e mercadológicas de que vimos tratando neste trabalho, pois, além de contribuir para a disseminação de um conjunto de técnicas, práticas e atitudes que direcionam formas outras de lecionar e divulgar conhecimentos neste ambiente web, também promove a divulgação das próprias aulas, proporcionando que tal curso seja visto por distintas nacionalidades e possibilitando até mesmo um possível contato de seus serviços por instituições de ensino internacional.

É neste entremeio de vozes, com distintas finalidades, que Bakhtin (1997) salienta a importância da estilização como um recurso dialógico interior que produz um estilo renovado, com destaque e significantes nascentes. Por esse motivo, não basta apenas ensinar como escrever/redigir cientificamente, é preciso estilizar tal prática. É necessário reinventar a forma de ensinar (e comercializar) este tipo de escrita/redação não somente através de videoaulas inseridas no *YouTube*, mas através de sua própria constituição. A composição das videoaulas de Zucolotto em língua inglesa, por exemplo, – como estratégia de familiarizar os “alunos-

usuários” ao idioma exigido nos artigos científicos de alto impacto ou como modo de atingir uma infinidade de destinatários e instituições (nacionais e internacionais) que podem vir a se interessar por seu trabalho – é uma forma de estilizar um determinado gênero, segundo finalidades específicas.

Essa estilização surge com ecos peculiares, através de distintas vozes estilístico-ideológicas, ditas por Bakhtin (1997), como um modo de ressoar as intenções dos enunciadores ou, no nosso caso, dos “professores-apresentadores” das videoaulas, acopladas às intenções das instituições de ensino que os promovem.

## ÚLTIMAS PALAVRAS

---

Para iniciarmos esta seção de considerações, esperamos que o nosso olhar, singular e dialógico, bem como nossa argumentação tenham dado conta de refletir sobre a constituição de um “novo gênero”: “as videoaulas youtubianas” de escrita/redação científica, em razão de sua forma de circulação, bem como das negociações de sentidos presentes neste tipo de gênero digital.

Como forma de expor o percurso que traçamos neste trabalho, iniciamos o primeiro capítulo desta tese, destacando noções importantes do arcabouço teórico do Círculo de Bakhtin, tendo nas noções de “diálogo”, “cronotopo”, “gêneros do discurso e esferas de atividade”, “enunciado” e “ideologia” os principais pontos de amparo para nossas análises. Utilizamos também os conceitos de *ethos* e *mídiun*, desenvolvidos por Maingueneau, com a intenção de caracterizarmos as singularidades presentes neste gênero.

Para isso, destacamos a importância do campo das tecnologias digitais como modo de situarmos o espaço virtual e tecnológico que envolve nosso *corpus*. Traçamos os limites e aproximações de gêneros digitais que dialogam com as videoaulas youtubianas para, assim, compreendermos melhor as especificidades deste gênero. Apresentamos os tipos de letramentos com os quais dialogamos para pensarmos as múltiplas materialidades que constituem as videoaulas na internet. Explicitamos o percurso da ciência, com ênfase na ciência moderna, como modo de situarmos a temática científica abordada pelas videoaulas, bem como de compreendermos o projeto de dizer apresentado pelos “professores-apresentadores” de tais aulas. Descrevemos a forma de seleção das videoaulas através do cotejamento, bem como ressaltamos algumas questões sobre a própria metodologia nos estudos bakhtinianos, destacando a importância da construção do enunciado a partir de sua natureza social e ideológica. Por último, exibimos nossas análises, no que tange aos aspectos composicionais, estilísticos, temáticos e ideológicos de tais aulas em vídeo, esclarecendo que estudar as videoaulas inseridas no *YouTube*, como uma atualização do gênero videoaula, é um modo de concebê-las como um “novo gênero” (videoaulas youtubianas) que se perfaz segundo suas finalidades específicas, em razão do *mídiun* em que estas aulas estão inseridas.

Esclarecemos ainda, nestas últimas palavras, que as videoaulas por nós analisadas, pertencentes aos cursos “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” e “Método

Lógico para Redação Científica”, se constituem também em decorrência da temática a que fazem referência, ou seja, a escrita/redação científica.

Em busca de resgatarmos os sentidos presentes neste gênero, assim como de respondermos aos questionamentos que nos motivaram à produção desta tese, a análise do nosso *corpus* nos levou a perceber que a construção composicional das videoaulas youtubianas de escrita/redação científica se dá através da intersecção entre duas esferas da comunicação: a didático-pedagógica e a midiático-comercial. Partindo disso, vemos que os enunciados, materializados nas aulas em vídeo e propagados a partir do *site* do *YouTube*, possuem não apenas a intenção de informar os “alunos-usuários” sobre as características da escrita/redação científica, mas sim de promover também o caráter comercial presente neste tipo de gênero discursivo.

O seu caráter pedagógico é proporcionado através do *mídium* no qual as videoaulas são produzidas, de modo a permitir novos tipos de letramento em ambiente virtual. Através das possibilidades geradas por este tipo de meio tecnológico, tem-se a “transmissão” de conteúdos acadêmico-científicos a um número vasto de destinatários (sejam esses aprendentes ou professores); a possibilidade de variadas trajetórias de leituras neste espaço virtual, proporcionadas pelos “*hiperlinks* entre vídeos”, bem como a interação estabelecida entre “professor-apresentador” e “aluno-usuário”, através dos comentários do próprio *YouTube*, promovendo diálogos como: esclarecimento de dúvidas, sugestões, elogios, críticas, etc.

Em razão de o nosso *corpus* constituir-se de aulas em vídeos situadas na internet, mais precisamente no *YouTube*, não poderíamos deixar de refletir sobre a questão dos letramentos na contemporaneidade. Através de tais videoaulas, vimos como sua multimodalidade proporciona um letramento que se amplia para o campo do vídeo, do som, do texto, da imagem, dos gestos, de inúmeras semioses que se aglomeram para a constituição de um “letramento digital-acadêmico” em materialidades “áudio-verbo-visuais”, as quais passam a interferir na forma de composição, no estilo e, conseqüentemente, nas temáticas difundidas por meio deste gênero digital.

A massiva quantidade de vídeos presentes na internet, sendo o *site* do *YouTube* um grande contribuinte para esse fato, pode levar a diversos caminhos de leitura, através dos diferentes “*hiperlinks* entre vídeos” encontrados em sua plataforma, os quais possibilitam um tipo de “aprendizagem” baseado em descontinuidades. Tais *hiperlinks* promovem a criação de uma experiência explicitamente não linear com esse tipo de mídia, definindo percursos de

“aprendizagem” em que o “aluno-usuário” não necessite se restringir ao conteúdo presente em tais videoaulas, já que, em razão de sua informalidade, o trajeto de sua leitura pode ser feito pelo próprio sujeito que as visualiza.

Assim, para que práticas como essas ocorram, o *mídiu*m se faz primordial, pois além de ensinar, permite a comercialização de cursos, serviços ou produtos. A videoaula na internet é ainda vista por muitos “alunos-usuários” como um suposto meio “facilitador” da aprendizagem, uma vez que compreender algo “difícil” (como a escrita/redação científica) através de enunciados digitais “áudio-verbo-visuais” pode constituir-se como uma prática de letramento mais moderna ao se ter como comparativo, por exemplo, um suporte impresso. Em uma época marcada por uma “explosão tecnológica”, em que no lugar da mochila abarrotada de livros, cadernos e lápis, encontram-se computadores portáteis, *tablets* e *smartphones*, “aprender” digitalmente já virou a insígnia de muitos estudantes. No entanto, isso não significa que esta seja a melhor forma de se aprender. Há muitas vozes que povoam este ambiente tecnológico, estando entre elas vozes capitalistas que ditam estilos gerados pela necessidade da dinâmica do próprio capitalismo em formar uma aldeia global que permita a disseminação de suas ideologias em mercados cada vez mais abrangentes.

Com relação à constituição das videoaulas youtubianas, a sequência do nosso estudo demonstrou o hibridismo de gêneros e a multimodalidade como fatores determinantes na sua composição. Como não se podem apartar suas modalidades (oral x escrita, formal x informal, etc.) das diversas materialidades (“áudio-verbo-visual”) que as constituem, tais aulas se compõem por um texto oral que, apesar de ser dito, pode ser previamente preparado (escrito) para ser discursado (gênero híbrido), tendo possibilidades de regravações, inserção de imagens, preparação de cenários, vestuários, etc. Entretanto, também permitem a abertura de espaços para momentos espontâneos de fala que ocorrem dentro do cronotopo específico de tais aulas, contendo, desse modo, graus de “primariedade” diluídos na “secundariedade” do gênero. Seu caráter tido como secundário passa a ser moldado por “enunciados primários” que ocorrem no decorrer das aulas ministradas. Por esse motivo, pensar sua constituição através de graus foi um modo de travar diálogos com as variadas materialidades nelas presentes. Defendemos que não se trata de um gênero do cotidiano, mas sim de um gênero produzido na intersecção de diferentes esferas de atividade que condicionam finalidades pedagógicas e comerciais.

Ao abordarmos este tema pelo viés tecnológico, pudemos também observar como as novas funcionalidades da internet, proporcionadas pela Web 2.0, contribuíram significativamente para as atualizações do gênero videoaula. A cibercultura, bem como o ciberespaço, a que nos referimos durante este trabalho, fomentaram uma “cultura participativa” que oferece novas possibilidades de “participação” e de interação em meio digital, não necessariamente positivas ou negativas, mas possibilidades diferentes, gerando a desestabilização de gêneros tidos como mais relativamente estabilizados. O surgimento de aulas informais, ligadas ou não explicitamente a entidades institucionais, pode ser, por exemplo, uma amostra das mudanças ocorridas neste tipo de gênero que se constitui em novos espaços e tempos, agora virtuais.

Contudo, é também em decorrência deste contexto tecnológico que o caráter comercial das videoaulas vem à tona, posto que a possibilidade de produzir vídeos por meio do computador e transmiti-los via internet promove a abrangência e visibilidade dos cursos e, conseqüentemente, dos seus professores, dos seus livros e/ou serviços. Como meio de atingir a atenção e compreensão dos seus destinatários (“alunos-usuários”), o locutor (professor) passa a se constituir através de diferentes *ethé*, configurando-se, assim, como “professor-apresentador” das videoaulas, as quais também assumem acabamentos específicos no momento em que a aula, ao transformar-se em videoaula youtubiana, se põe a dialogar com o caráter telejornalístico e cinematográfico de sua produção.

Uma vez que tal viés capitalista entra em cena, a própria postura do professor, como foi mencionada acima, tende também a alterar-se. Assumindo-se como um “professor-apresentador”, é possível notarmos como os desdobramentos da forma composicional manifestam-se em várias instâncias deste gênero. A veiculação das instituições a que pertencem os professores das videoaulas analisadas é uma voz que legitima e autoriza os dizeres proferidos nas aulas. Somada a isso, tem-se a voz da própria experiência laboral dos “professores-apresentadores” como modo de engrandecer o discurso a ser proferido e validar o conteúdo a ser transmitido e/ou vendido. Ademais, toda a dimensão corporal (vestuário, tom, voz, etc.) inserida nas videoaulas denota um conjunto de representações sociais sobre as quais a enunciação se apoia para a valorização do fazer-se apresentador. Como mostra de um discurso professoral, há também um *ethos* que o identifica através de determinadas práticas pedagógicas, como, por exemplo, ao lançar mão de expressões coloquiais, analogias, exemplos pessoais, as quais têm como meta aproximar, estimular e encorajar os seus

destinatários à compreensão de assuntos tidos como complexos, como é o caso da própria escrita/redação científica. É assim que o seu “eu-professor” funde-se neste processo enunciativo de maneira a transformá-lo em um personagem criado a partir de sua própria representação: “eu-professor-apresentador”.

Mas não é somente o “professor-apresentador” que estabelece determinados posicionamentos enunciativos em seu discurso, a própria temática das aulas sobre escrita/redação científica traz consigo vozes que compõem o ressoar deste tema a partir de determinado modo (e não de outro). O discurso marcado na fala dos “professores-apresentadores” não se caracteriza como uma voz única, exclusiva e direta, mas sim como um ato de apropriação de vozes refletidas e refratadas socialmente. Em tais vozes, há, por exemplo, aquela que procura conceber o estatuto da ciência como a detentora de verdades inquestionáveis, através de regras presentes na própria fundação da ciência moderna. Há um modo de se escrever/redigir que ressoa as aspirações de um tipo específico de se produzir e pensar a ciência.

Vimos também vozes emudecidas presentes neste discurso de cientificidade, ao observarmos, por exemplo, as denominações atribuídas às videoaulas analisadas. Por se referir a uma ciência concebida como “forte” (Ciências Naturais e Exatas), até mesmo a caracterização dada a este tipo de escrita/redação passa a ser alterada, não sendo esta tida como pertencente ao discurso acadêmico, mas sim condicionada ao discurso científico de se produzir ciência. A concepção científica ganha prestígio em detrimento da acadêmica, denotando como determinadas vozes passam a ser autorizadas em contextos específicos, mas desqualificadas em outros. E nesse embate ideológico, vozes veladas também foram percebidas na ausência de videoaulas sobre escrita/redação científica na área das Ciências Humanas, fazendo-nos refletir sobre como o erigir da própria ciência veicula dizeres construídos socioculturalmente que questionam a cientificidade deste tipo de ciência, de modo que seu apagamento é refletido até em gêneros digitais mais contemporâneos, como é o caso da videoaulas youtubianas.

Somado a isso, outro dado relevante de se notar é a imposição do gênero artigo científico na esfera científica trazida pelas videoaulas como modo de retratar a própria escrita/redação científica. Em razão dos interesses econômicos apregoados pelo capitalismo vigente, bem como da aplicação de recursos das instituições de fomento à pesquisa terem como meta, na maioria dos casos, o caráter quantitativo e experimental de se fazer pesquisa,

escrever/redigir cientificamente também passou a ser um tipo de mercadoria. Logo, como os artigos científicos, principalmente nesta área das Ciências Naturais e Exatas, assumem a missão de difundir objetivamente um conhecimento científico a um determinado (ou determinados) público(s), quando se pensa em ensinar/divulgar modos de se escrever ou redigir de maneira científica, são os artigos que servem como base para este tipo de instrução/divulgação. Assim como foi dito por Bakhtin (1997) que a utilização de determinados gêneros reflete a situação social, política e econômica de uma determinada época, os artigos científicos assumem, nas videoaulas que analisamos, a missão de serem eles o modo de transmissão das informações científicas na sociedade atual.

Uma vez que nosso olhar recaía também sobre o conteúdo temático de tais videoaulas, observamos como as explicações sobre o ato de se escrever/redigir cientificamente eram moldadas de acordo com a formalização do campo científico do qual os professores de tais aulas fazem parte. A formalização do “fazer científico” das Ciências Naturais e Exatas passa a nortear até a forma de composição e organização das videoaulas ao se ensinar sobre a escrita/redação científica. Dessa forma, entabula diálogos com o caráter abstrato e objetivo de tais áreas, diálogos esses já travados ao longo da história da própria construção da ciência no mundo ocidental. Em razão da concepção de ciência adotada pelas videoaulas de escrita/redação científica, já descrita anteriormente, as questões referentes ao estilo, composição e organização das videoaulas propagadas no *YouTube* sofrem as coerções do tema que promovem. As tabelas, gráficos e organogramas ali presentes não são simples ilustrações: eles participam da construção do conhecimento materializada em abstrações, em representações visuais típicas da formalização do “fazer científico” apregoado pelas Ciências da Natureza e da Matemática.

Assim, o gênero videoaula youtubiana de escrita/redação científica se atualiza neste acontecimento não apenas considerando-se os modos como a temática trazida pelas aulas promovem e organizam as abstrações (gráficos, figuras geométricas, tabelas, etc.) utilizadas na produção desses vídeos, mas também se atualiza tendo em vista o próprio modo como os “professores-apresentadores” se posicionam durante as aulas, as suas vestimentas, os seus modos de dizer, de informar, de comercializar, etc.

O caráter comercial presente em tais videoaulas fica evidente quando se vê como o seu conteúdo temático também promove diálogos com a questão da escrita/redação como mercadoria, uma vez que a divulgação dos conteúdos é também feita através da língua



inglesa, privilegiando, assim, a internacionalização do conhecimento e perfazendo-se como um bem vendável.

Após esses diálogos, a conclusão a que chegamos, nesta pesquisa, é que as videoaulas youtubianas de escrita/redação científica analisadas possuem propriedades essencialmente dialógicas, apoiadas em uma multiplicidade de vozes que se interagem durante o desenvolvimento de sua construção composicional, do seu conteúdo temático e de seu estilo, de modo a dialogar, a todo momento, com traços de um fazer instrutivo-educacional, concernente à esfera didático-pedagógica, bem como com o caráter mercadológico, sobreposto a uma esfera midiático-comercial. Através dos componentes verbais e não verbais, percebemos como o caráter mercantilista mescla-se com suas atribuições pedagógicas. Assim, sua forma composicional é produzida a partir de valores ideológicos e estilos que se materializam em esferas diferentes, as quais juntas possibilitam a produção de diferentes sentidos, tendo em vista a finalidade de seus produtores e as injunções históricas.

Como modo de estabelecer uma breve comparação entre os cursos analisados, “Escrita Científica: Produção de Artigos de Alto Impacto” e “Método Lógico para Redação Científica”, bem como refletir sobre as formas de construção das videoaulas youtubianas apresentadas, vimos, também, como aquelas pertencentes ao primeiro curso, no que tange às suas formas de apresentação, possuem um acabamento mais normativo e metódico; posto na formalidade de seu “professor-apresentador” ao ministrar as aulas, nos seus modos de trajarse ou de relacionar-se com os seus “alunos-usuários”. Já as videoaulas youtubianas de Redação Científica, tendo em vista suas formas de exibir-se, em comparação com o outro curso já analisado, assumem um caráter mais despojado, desde a forma de vestir-se, assumida pelo “professor-apresentador” que as apresenta, até mesmo devido à presença de inúmeros relatos de experiências proferidos pelo professor, o qual passa assumir uma maior proximidade com os seus destinatários.

Para encerrar, desejamos dizer que estamos bem longe de esgotar este assunto aqui neste trabalho. Fazemos apenas uma provocação para que comecemos a estranhar possíveis gêneros que parecem “eternos” e “imutáveis”, mas carregam consigo inúmeras ressignificações resultantes do processo histórico dado, bem como do *mídiu*m em que eles são produzidos. Salientamos ainda que a análise efetuada neste trabalho não se pretende como uma “verdade”, e nada seria mais contrário ao pensamento bakhtiniano. O que pretendemos é, através da parcialidade de nossa interpretação, contribuir com reflexões, alicerçadas nesta

teoria dialógica, para o estudo de um gênero tão fortemente difundido na contemporaneidade. Marcadas pela multiplicidade de linguagens, pela interconexão de distintas esferas comunicacionais, assim como pela mútua relação entre gêneros, as videoaulas de escrita/redação científicas inseridas na internet, mais precisamente no *YouTube*, são exemplos de novos modelos de ensino (e divulgação) informal característicos de uma nova era tecnológica-informacional. Buscamos entender sua constituição, descrever seu funcionamento, analisar suas características; fica, para outra pesquisa, analisar: as contrapalavras que videoaulas como essas produzirão nas gerações que delas se apropriam para as práticas de redação/escrita em contexto acadêmico e científico; as compreensões responsáveis que devem gerar no ensino/aprendizagem de letramentos digitais e acadêmicos; o seu impacto na comunidade científica, considerando a ampliação de escopo de discurso antes tão restrito à comunidade científica.

## REFERÊNCIAS

---

- ABRAHAMSOHN, P. A. **Redação científica**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2004.
- ABRIL, N. G. P. El discurso multimodal en YouTube. In: ALED 8, **Revista Lationamericana de Estudios del Discurso**, nº1, Servi-K C. A., Venezuela, p.77-107, 2008.
- ALMEIDA, M. E. **Educação a distância na Internet**: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. São Paulo: Musa, 2004.
- \_\_\_\_\_. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.
- AMOSSY, R. (Org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.
- \_\_\_\_\_. **L'argumentation dans le discours**. Paris: Armand Colin, 2006.
- ANDRADE, C. D. **A paixão medida**. São Paulo: Schwarcz S.A., 2014.
- \_\_\_\_\_. **Corpo**. São Paulo: Schwarcz S.A., 2015.
- AQUINO, I. S. **Como escrever artigos científicos**: sem arroteio e sem medo da ABNT, São Paulo: Saraiva, 2010.
- ARAÚJO, A. D. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas. In: MEUER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino de linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 141-158.
- ARISTÓTELES. **Citador**, 2003- . Disponível em: <<http://www.citador.pt/frases/o-comeco-de-todas-as-ciencias-e-o-espanto-de-as-c-aristoteles-2043>>. Acesso em: 17 fev. 2016.
- ARROIO, A.; GIORDAN, M. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**, n. 24, p. 8-11, nov. 2006.
- BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte**. (1926) Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, s.d. Circulação restrita. Disponível em

< <http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf> > Acesso em jan. 2014.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARRACO, C. A.; TEZZA C.; CASTRO, G. (Orgs.); BRAIT, B. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: Editora da UFPR, 1996.

BARROS, A. J. D. Produção científica em Saúde Coletiva: perfil dos periódicos e avaliação pela Capes. **Revista Saúde Pública**, v. 40, n. especial, p. 43-49, 2006.

BARTHES, R. Escritores, intelectuais e professores. In: \_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2003.

BERNARDET, J. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BOTELHO, J. M. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Tese de doutorado em Letras – Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. M. P. As Ferramentas da Web 2.0 no apoio à Tutoria na Formação em E-learning. In: **Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique em Education (AFIRSE)**, 2008.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas**, São Paulo: EDUSP, 1996.

BOYD, W. E.; CULLEN, M. A response to apparently low levels of numeracy and literacy amongst first year university environmental science students: a numeracy and literacy skills

survey. **International Research in Geographical and Environmental Education.**, v.7, n. 2, p. 106-121, 1998.

BRAIT, B. As vozes bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade:** em torno de Bakhtin. São Paulo: EDUSP, 1994, p. 11-27.

\_\_\_\_\_. **Ironia em perspectiva polifônica.** Campinas: UNICAMP, 1996.

\_\_\_\_\_. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B. & SOUZA-e-SILVA, C. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012a.

\_\_\_\_\_. Reflexões dialógicas: de olho no verbal, piscando para a imagem. In: MACHADO, I. L. & MENDES, E. (Orgs.). **Discurso e imagem.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012b (no prelo).

\_\_\_\_\_. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, 2013.

BUBNOVA, T. Valentín Nikoláievich Voloshinov (1894-1936): El marxismo y la filosofía del lenguaje y el círculo de Bajtín. In: **El marxismo y la filosofía del lenguaje.** Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje. Trad. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2009.

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.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira:** contribuições para a formação de professores. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?down=vtls000219553>>. Acesso em: 05 dez. 2013.

CAMARGO, L. D. V. L.; GAROFALO, S.; COURA-SOBRINHO, J. Migrações da aula presencial para a videoaula: uma análise da alteração de mídiuim. Sorocaba, **Quaestio**, v. 13, n. 2, p. 79-91, nov. 2011.

CAMÕES, L. **Luís de Camões.** Escritas.org. Disponível em: <<http://www.escritas.org/pt/livro/luis-de-camoes>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

CAPURRO, R. Dores e delícias da era digital: entrevista. **Revista Cult**, Ano VII, no. 93, abril de 2013, p. 5-13.

CARNEIRO, V. L. Televisão, vídeo e interatividade em educação a distância: aproximação com o receptor-aprendiz. In: FIORENTINI, Leda; MORAES; Raquel (Orgs) **Linguagens e interatividade na educação a distância.** Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

- CASTRO, L. R. de; JOBIM E SOUZA, S. **Pesquisando com crianças**: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo, 1997. (mimeo)
- CAVALCANTE JR., F. **Por uma escola do sujeito**: o método (con)texto de letramentos múltiplos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis - RJ: Vozes, 1994.
- CHAGAS, A. P. **A Ciência confirma o espiritismo?** O Reformador. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 1987.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. São Paulo: UNESP, 2002.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- CHIBENI, S. S. **O que é Ciência?** Campinas: UNICAMP, 2013.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- CLOUD-EAD. **Videoaulas objetivas e com exemplos práticos são preferência de alunos** Disponível em <<http://cloud-ead.programmers.com.br/blog/videoaulas-objetivas-e-com-exemplos-praticos-sao-preferencia-de-alunos/>> Acesso em 26 de jun. de 2014.
- COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.
- CORDEIRO, L. Z. **Leitura na tela**: estudo exploratório de práticas de leitura na Internet. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2001. (manuscrito)
- CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos pré-universitários. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2ª parte 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/revista/RVE2/11v.pdf> / Acesso em 14 dez. 2013.
- COUPLAND, N. Style. **Language variation and identity**. Cambridge University Press, 2007.
- DAGNINO, R; BRANDÃO, F.C; NOVAES, H.T. Sobre o marco analítico conceitual da tecnologia social. In: LASSANCE Jr, A. et al. **Tecnologia Social**: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Brando do Brasil, 2004, p. 15-64.
- DILTHEY, W. **Introdução às ciências humanas**: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história. Trad. de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DINUCCI, D. Fragmented Future. **Print Magazine**, 1999. Disponível em <[http://darcy.com/fragmented\\_future.pdf](http://darcy.com/fragmented_future.pdf)>. Acesso em 12 fev. de 2014.

DIONÍSIO, M. L. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos Novos Estudos de Literacia. **Educação** (UFSM), América do Norte, v. 32 n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em 17 nov. 2013.

DISCINI, N. Ethos e estilo. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. S. (Orgs.) **Ethos Discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 33-54.

\_\_\_\_\_. Bakhtin: Contribuições para uma estilística discursiva. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Volume 1. Série Bakhtin – Inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. Inquietações sobre o estilo. **Todas as letras z**. São Paulo, v. 17, n. 2, p. 12-17, maio/ago. 2015.

ELER, D.; VENTURA, P.C. Alfabetização e letramento em ciência e tecnologia: Reflexões para a educação tecnológica. In: ENPEC, **Anais...** Florianópolis, 2007.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e diálogo**: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Autor e Autoria. In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. Posfácio. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 147-158.

FARINA, M.; PEREZ, C.; BASTOS, D. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blucher, 2006.

FELDMAN, J.; MCPHEE, D. **The science of learning and the art of teaching**. New York/EUA: Thomson Delmar Learning, 2008.

FERREIRA, G. **Redação Científica**: Como Entender e Escrever Com Facilidade. São Paulo: Atlas, 2011.

FIORIN, J. L. A lógica da neutralidade: um caso de aspectualização do ator. In: XVIII SEMINÁRIOS DO GEL (Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo). **Anais...** São Paulo: Dedalus/Acervo USP-FFLCH-LE, 1989.

\_\_\_\_\_. O ethos do enunciador. In: CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. C. (Org.) **Razões e sensibilidades**: a semiótica em foco. Araraquara: Laboratório Editorial FLC/UNESP/Cultura Acadêmica Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. O sujeito na Semiótica Narrativa e Discursiva. **Todas as letras J**, volume 9, n.1, 2007. Disponível em:  
<<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/649/579>>. Acesso em: 10 fev. de 2015.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340f. Tese Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang.* **Revista Cult.** Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008.

\_\_\_\_\_. Ser professor na Educação Básica: letramentos em construção em um Curso de Letras. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 2, p. 267-292, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 13. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE-MAIA, N. **A ciência por dentro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky & Bakhtin**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GALLIANO, A. G. **O Método Científico**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1986.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GRUPO DE ESTUDOS DE GÊNEROS DISCURSIVOS (Org.). **Palavras e Contrapalavras**: Enfrenando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 19-39.

GERBASE, C. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação a distância (EAD). **Revista Logos 24**: cinema, imagens e imaginário, 9, p.1-9, 2006.

GIBSON, W. **Neuromancer**. New York, Ace Books, 1984.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais**: Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIRÃO, L. C. **Processo de produção de vídeos educativos**. Integração das tecnologias na escola – Salto para o futuro. Organizadores: Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e José Manoel Moran. Brasília: SEED/MEC, 2005.

GRILLO, S. V.C. **Esfera e campo**. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing Science**: literacy and discursive power. London, Falmer Press, 1993.



- HAROCHE, C. **Da palavra ao gesto**. Campinas: Papyrus, 1998.
- HENRY, J. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- HENZ, G. P. **Como aprimorar o formato de um artigo científico**. Horticultura Brasileira, Brasília, v. 21, n. 2, p. 145-148, 2003.
- HERNANDES, N. **A mídia e seus truques: o que jornal, revista, tv, rádio e internet fazem para captar e manter a atenção do público**. São Paulo: Contexto, 2012.
- IRVINE, J.T. **Style as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation**. In: **STYLE AND SOCIOLINGUISTIC VARIATION**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 21-43.
- JAPIASSU, H. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- KENSKI, V. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.
- KLEIMAN, A. (Org.) **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>>. Acesso em: 9 nov. 2013.
- KUHN, T.S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- LAMPERT, E. **Pós-modernidade e conhecimento: educação, sociedade, ambiente e comportamento humano**. Porto Alegre: Sulin, 2005.
- LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 2000.
- LEA, M.R.; STREET, B. **Student Writing in higher education: an academic literacies approach**. In: **Studies in Higher Education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.
- LEA, M.R.; STREET, B.V. The "Academic Literacies" Model: theory and applications. **Theory into Practice**, 45(4), p. 368-377, 2006.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **A máquina universo**. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

\_\_\_\_\_. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998b.

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

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). **Students writing in the university: Cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999, p. 127-140.

LIMA, D. G.; SIMKA, S. **Escrever textos científicos não é um bicho-de-sete-cabeças**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2012.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1998.

MACDONALD, S. P. **Professional academic writing in the Humanities and the Social Sciences**. Carbondale, Southern Illinois University Press, 1994.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado da Letras, 2010, p. 203-234.

\_\_\_\_\_. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2011.

\_\_\_\_\_. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 151-166.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MAINGUENEAU, D. **O contexto da obra literária**. Trad.: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, São Paulo: Pontes / Ed. da Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. Ethos, cenografia, incorporação. In AMOSSY, R. (Org.) **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R.; SALGADO, L. (Orgs.) **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

\_\_\_\_\_. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. & XAVIER A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**: Novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes/ EDUC, 1989.

MARTIN, M. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**. São Paulo: Contexto, 2012.

MEIRA, A. C. S. **A escrita científica no divã**: entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MERTON, R. K. **Teoría y estructura sociales**. México: FCE, 1964.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papyrus, 1997.

MORAN, J. M. **Como ver Televisão**. São Paulo: Paulinas, 1991.

\_\_\_\_\_. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, vol. 1, n. 2, p. 27-35, 1995.

\_\_\_\_\_. A educação a distância e os modelos educacionais na formação dos professores. In: BONIN, I. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: políticas e tecnologias. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. Cap. 4, p. 245- 259. (XIV Endipe).

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Edusp, 2008.

MOTA, R. Olhando para o futuro: visões da educação brasileira para os próximos dez anos. **Revista Tecnologia Educacional**, 39 (191), p. 26-38, 2010.

NAVARRO, F.; BROWN, A. Lectura y escritura de géneros académicos: conceptos básicos. In: ALZARI, I. (et.al.). **Manual de escritura para carreras de humanidades**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2014.

NEGRONI, M. M. G. Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. **Signos**, n°41(66), p. 5-31, 2008.

NESI, H.; GARDNER, S. **Genres across the disciplines**. Student writing in higher education. Cambridge, Cambridge University Press, 2012.

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 15 set. 2013.

ORTIZ, M. L. Alvarez. A tradução técnico-científica no contexto latino-americano. In: 58ª REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 2006, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: 2006. Disponível em: <[http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/atividades/TEXTOS/texto\\_264.html](http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/atividades/TEXTOS/texto_264.html)>. Acesso em 24 ago. 2013.

PAGANO, A. S. Gêneros híbridos. **FALE-UFMG**, Belo Horizonte, v. 2, p. 83-120, 2001.

PARODI, G. El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. **Signos**, n° 40(63), 2007, p. 147-178.

PENNYCOOK, A. English in the world/The World in English. In: TOLLEFSON, J. W. (ed.) **Power and inequality education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

PEREIRA, A. T. C.; SCHMITT, V.; DIAS, M. R. AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: PEREIRA, A. T. AVA - **Ambientes virtuais de aprendizagem em diferentes contextos**. Rio de Janeiro/RS: Editora Ciência Moderna Ltda., 2007.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância**. São Leopoldo, Brasil. Ed. Unisinos, 2001.

PINCH, T., BIJKER, W. E. The social construction of facts and artifacts: or how the sociology of Science and the Sociology of Technology might benefit each other. In: BIJKER et al. **The Social construction of Technological systems**. Cambridge, MIT Press, 1987.

PINHEIRO, N. F. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH (Org). **Gêneros textuais e prática discursiva**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford, Oxford University Press, 1992.

PONZIO, A. Introdução. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 9-38.

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

RAJAGOPALAN, K. Prefácio. In: CORACINI, M. J. R. F. **Um fazer persuasivo**: o discurso subjetivo da ciência. Campinas: Pontes, 1991.

RAMIRES, V. Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. **Veredas online** – atemática – 1/2007, p. 66-79 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora. Disponível em:

< <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo054.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

RAMOS, F. P. et al. O Paradigma da Ciência Moderna e Pós-moderna e as Concepções de Professores-pesquisadores. In: VII ENPEC. **Anais...** Florianópolis. SC., 2009.

REIZ, P. **Redação científica moderna**. São Paulo: Hyria, 2013.

RIBEIRO, A. E. Ler na tela: letramento e novos suportes de leitura e escrita. In: COSCARELLI, C.; RIBEIRO, A. E. (Org). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale Autêntica, 2007.

RODRIGUES, S. G. C.; LUNA, M. J. de. A produção discursiva nas ciências exatas e a constituição do autor-pesquisador. In: MOURA, V.; DAMIANOVIC, M. C.; LEAL, V. (Org.). **O ensino de línguas: Concepções & práticas universitárias**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, Ago./Dez., 2014.

SANTIAGO, M. S. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem**: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal [tese de doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2013. 223 p.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a Ciência**. Porto: Afrontamento, 1997.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo. 2007.

SCHONS, C. H. A contribuição dos wikis como ferramentas de colaboração no suporte à gestão do conhecimento organizacional. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v.18, n.2, p.79-91, Maio/Ago., 2008.

SÉRIOT, P. **Voloshinov e a filosofia da linguagem**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SERRES, M. **Hominescências: O começo de uma outra humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 10 dez. de 2013.

\_\_\_\_\_. As muitas facetas da alfabetização. In: \_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contextos, 2003.

STAM, R. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 2000.

TEIXEIRA, G. J. H. **Artigo científico**: orientações para sua elaboração (s.d.). Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=21&texto=1334>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TIMM, M. I. et al. Tecnologia educacional: Mídias e suas linguagens. **RENOTE**: Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1- 19, fev. 2003.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 2006.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Mikhail Bakhtine**. Le principe dialogique suivi de écrits du Cercle de Bakhtine. Paris: Seuil, 1981.

\_\_\_\_\_. **A Conquista da América**: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VILLALTA, M. M. Una herramienta emergente de la Web 2.0: la wiki. Reflexión sobre sus usos educativos. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**. n. 9, mar., 2007.

VOIGT, E. Web 2.0. E-learning, EaD 2.0: Para onde caminha a educação a distância?. In: 13º CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A Distância (CIED), **Anais...** Curitiba, 2007.

VOLOSHINOV, V. N. ¿Qué es el lenguaje? Tradução do italiano de Ariel Bignami. In.: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotsky**: La organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993[1929]. p. 217-243.

\_\_\_\_\_, V. N. (1930). La structure de l'énoncé. In: TODOROV, T. (Org.). **Mikhail Bakhtine**: Le principe dialogique. Paris: Éditions du Seuil, 1981. p. 287-316.

VOLPATO, G. L. **Curso método lógico para redação científica**. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=mg\\_xpd-xk9c](https://www.youtube.com/watch?v=mg_xpd-xk9c)> Acesso em: 10 jul. 2013.

ZAMBIASI, J.L. Do racional-positivismo ao construcionismo científico. In: MARINI, P. M. (Org.). **Ensino de Ciências**: Pesquisas e Reflexões. Ribeirão Preto: Holos, 2006, p. 68-83.

ZUCOLOTTO, V. **Escrita Científica**: Produção de artigos de alto impacto. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=CZR0ptpPaR0>> Acesso em: 10 jul. 2013.

WEBER, J. J. **The Stylistics Reader**. London: Arnold, 1996.

WEINBERGER, D. **Everything is Miscellaneous**: The Power of the New Digital Disorder. Nova York: Goldgars Books, 2007.