

**A CONSTITUIÇÃO DA ALTERIDADE EM AULAS ONLINE: RELEXÕES SOBRE A
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DE DUAS VIDEOAULAS**

Alexandre Duarte Gomes - (UNICAP)

alex2gomes@hotmail.com

RESUMO:

As videoaulas tornaram-se, desde o primeiro trimestre de 2020, um instrumento incontornável da realidade pedagógica. Portanto, a partir das noções da Análise Dialógica do Discurso, decidimos analisar duas aulas postadas, no Youtube, buscando compreender como se constitui o processo de alteridade entre os professores e seus virtuais alunos. Constatamos que há a (re)instauração da postura tradicional de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Videoaula. Relações dialógicas. Alteridade.

ABSTRACT:

Since the first quarter of 2020, video lessons have become an inevitable tool for pedagogical reality. Therefore, based on the notions of Dialogic Discourse Analysis, we decided to analyze two classes posted on YouTube, aiming to understand how the process of otherness between teachers and their virtual students is constituted. We verified that there is a (re)establishment of the traditional teaching and learning posture.

KEYWORDS: Video lesson. Dialogic relationships. Otherness.

0. Introdução

A educação, tal como todas as outras dimensões da dinâmica social, passou, a partir do primeiro trimestre do ano de 2020, após o surgimento da pandemia de COVID-19, por transformações cujas consequências ainda somos incapazes de antever. Decorrente disso, a realização de aulas por meio digital, que era minimamente utilizada, na prática pedagógica das redes públicas do ensino básico, tornou-se algo incontornável.

A rede municipal de educação da cidade do Recife, então, instaurou um projeto, *Escola do Futuro em Casa*, que produz aulas televisivas, para o ensino fundamental I, e aulas, no meio digital, para o ensino fundamental II. Uma parte substancial do material que constitui as aulas digitais (assíncronas) não foi, propriamente, produzida pela prefeitura, já estava disponibilizada na Internet. Dentre esses materiais de Língua Portuguesa pré-existentes que foram colocados no *Plano de Estudo do 8º ano* (RECIFE, 2021, p. 41), há duas videoaulas, as quais tomamos, neste artigo, como base para a reflexão sobre a constituição da alteridade professor-aluno. A importância desse *corpus* está no fato de que essas videoaulas deixaram de ser mais duas, dentre tantas outras que circulam na Web, e passaram a constituir um objeto pedagógico para centenas de alunos de toda uma rede de ensino.

Para desenvolver esta pesquisa, adotamos como pressuposto teórico-metodológico a Análise Dialógica do Discurso (doravante, ADD). Ponto importante a esclarecer é que analisamos o *corpus* não apenas a partir de como o gênero reportagem é abordado (o que reflete, em parte, a imagem que o professor teria da sua relação com seus virtuais alunos), mas também pela maneira como os dois professores realizam os seus projetos discursivos como um todo – o que compreende a dimensão verbal e a não verbal. Buscamos, de fato, apreender todas as camadas e subcamadas sógnicas, o que implica dizer que levamos em conta os ensinamentos de Bakhtin (2015, 2016) e Vološinov (2017), sobre a importância da entonação e dos gestos nos gêneros orais. Ou seja, o modo de dizer é tão importante quanto o que é dito nos processos de produção, circulação e recepção dos sentidos.

Além desta *Introdução*, este artigo é composto por outras quatro partes: 1) A Análise Dialógica do Discurso: gênero aula 2) As videoaulas: a Internet como ambiente pedagógico; 3) Análise do *Corpus*: duas videoaulas sobre o gênero reportagem; 4) Considerações finais.

1. Análise Dialógica do Discurso: gênero aula

Mais conhecida como teoria bakhtiniana, a Análise Dialógica do Discurso é constituída pela junção do pensamento sobre a linguagem de três autores russos do início do século XX: Mikhail Bakhtin, Valentin Volóšinov e Lev Medviédev¹.

A linguagem, nessa teoria, é concebida como uma combinação de dois planos: o sistema da língua (o repetível) e o enunciado concreto² (o irrepetível). Sendo assim, é a partir da relação entre essas duas interfaces da linguagem que surgem as *relações dialógicas* (BAKHTIN, 2010) – que são, em última instância, formas de significar o mundo.

Tal dialogicidade apresenta-se, segundo Bakhtin (2015), em três dimensões diferentes do enunciado: 1) o *já-dito*, ou seja, toda enunciação retoma discursos de outrem (os quais versam sobre o mesmo objeto, o mesmo tema); 2) a antecipação da réplica, isto é, no processo de elaboração de um enunciado existe uma antecipação de uma eventual réplica do receptor presumido; 3) a heterogeneidade pela qual os discursos se realizam: há a articulação de múltiplas vozes sociais em todo dizer.

¹ Segundo Ivanova (2011) e Cunha (2016), um autor que não participou do *Círculo de Bakhtin*, mas que teve uma influência indireta no pensamento do grupo, foi Lev Jakubinskij. Influência essa que se deu por intermédio de Volóšinov, de quem Jakubinskij foi professor.

² Sobre a noção de enunciado, vejamos o seguinte ensinamento de Bakhtin: “A indefinição terminológica e a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado do desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva – o *enunciado*. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (2016, p. 28). Ou seja, na ADD, enunciado concreto assume a designação de discurso.

Portanto, é na e pela natureza social da linguagem que, na perspectiva dialógica, constitui-se a alteridade: “Quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificada e complexa será seu mundo interior” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 208-209). Dessa forma, podemos dizer que são pelos embates sociais, que o “eu” se constitui. Ou seja, há um entrelaçamento indissolúvel entre as relações sociais, a linguagem e a consciência.

E é, provavelmente, na noção de gênero do discurso que todo o conjunto do pensamento dessa teoria materializa-se de maneira mais explícita, como podemos perceber na seguinte citação:

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do conjunto*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura grammatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2016, p. 38 – grifos do autor).

De fato, na noção de gênero do discurso subjaz a concepção da ADD sobre linguagem, consciência, alteridade, sujeito, enfim todas as noções que constituem as práticas discursivas na perspectiva dialógica. Não à toa, Sobral (2009) dizer que não se vê, primeiramente, o mundo para, depois, escolher-se um gênero – pelo contrário, só se é capaz de ver o mundo com os “olhos do gênero” e, por conseguinte, a partir dos discursos que com eles se relacionam.

1.1. O gênero aula

A partir dos preceitos de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, sabemos que a forma composicional, o conteúdo temático e o estilo são relativamente

estáveis. Dessa forma, o *gênero aula* possui flutuações de configurações significativas, não obstante possuir “pontos de estabilidade”.

Para Francelino (2007), apoiando no pensamento de Marcuschi sobre as aulas expositivas universitárias, o gênero aula pode apresentar variações, a depender de uma série de fatores: ambiente, meios, canais, interesses, níveis de formação, graus de formalidade, etc. Dessa forma, é possível categorizar tal gênero da seguinte maneira:

- a) *aula ortodoxa*: o professor, nesse tipo de aula, apresenta um conteúdo e o desenvolve a partir do domínio do turno, não se desviando do conteúdo da aula;
- b) *aula socrática*: o professor não expõe, claramente, o tema da aula: o assunto é desenvolvido a partir de um diálogo, conduzido pelo professor, com o intuito de extrair o conhecimento prévio do aluno;
- c) *aula caleidoscópica*: o aluno tem uma participação mais frequente e espontânea na condução da temática da aula, que recebe uma abordagem pouco linear;
- d) *aula desfocada*: a aula não há, aparentemente, uma temática determinada, sendo caracterizada por uma grande dispersão.

Francelino diz que, além das características indicadas por Marcuschi para o gênero aula expositiva, é possível determinar que as aulas, de uma maneira geral, possuem as seguintes características:

- 1) a aula caracteriza-se como um gênero discursivo de natureza oral, interativa e, em algumas situações, dialogadas;
- 2) diversas posições ideológicas e axiológicas revelam-se no momento de execução da aula, pois a sua produção dá-se num quadro institucional caracterizado pela multiplicidade de vozes que aí aparecem;
- 3) este gênero apresenta uma configuração enunciativa e discursiva marcada pela pluralidade, heterogeneidade, pois, embora tenha, normalmente, como foco uma única temática, esta é abordada sob pontos de vista diversos, às vezes até díspares, representados por posições teóricas diversas advindas de diferentes lugares discursivos.

(FRANCELINO, 2007, p. 24-25)

Negreiros (2015), usando os pressupostos teóricos da Linguística Textual, na perspectiva desenvolvida por Jean- Michel Adam³, também, analisa o gênero aula expositiva. E afirma que o gênero aula

(...) é definido e percebido a partir de uma base de critérios externos, situacionais, como a questão do lugar em que ocorre, os graus de formalidade e interação, os atores envolvidos e os respectivos status sociais atribuídos a eles, dentre outros fatores (...) (NEGREIROS, 2015, p. 202).

Percebemos que, embora por caminhos teóricos diferentes (Francelino seguiu, no trabalho que citamos, a Análise Dialógica do Discurso), enquanto Marcuschi e Negreiros adotaram, no desenvolvimento de suas reflexões, os princípios da Linguística Textual, há uma notável intersecção nas definições do gênero em discussão.

2. As videoaulas: a Internet como ambiente pedagógico

A Internet como ambiente escolar não é, meramente, uma construção de pessoas isoladas, que por acharem que sabem muito sobre uma determinada área do conhecimento, decidiram criar um canal no *Youtube*. Conforme indica Barrére, grandes universidades do mundo inteiro estão engajadas na realização de projetos educacionais no ambiente virtual: “Os vídeos da área educacional ganham cada vez mais importância sejam nos portais institucionais (MIT, Standford, Princeton, Columbia, Unicamp, CEDERJ, entre outros), sejam em canais abertos como o *Youtube*” (BARRÉRE, 2014, p. 72).

Tais aulas, na primeira década dos anos 2000, segundo podemos depreender do trabalho Gomes (2008), eram passíveis de uma instabilidade muito grande nas suas designações (vídeo educativo, vídeo didático, vídeo instrucional, vídeo educacional). Segundo o autor, essa variação de denominações

³ O trabalho de Jean-Michel Adam que Negreiros toma como base de sua pesquisa é *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos* – mais especificamente, as sequências textuais.

era, provavelmente, resultante do reflexo da experimentação de modelos e da procura da consolidação identidade dessa prática social. Atualmente, há uma estabilização maior: a denominação *videoaula* ocupa uma posição hegemônica dentre as formas de nominar-se os vídeos de natureza pedagógica.

Por sua vez, quanto a uma possível definição do que sejam as videoaulas, Mussio (2016) diz que as videoaulas podem ser definidas como uma modalidade de ensino que envolve o professor-apresentador e o educando-usuário. Para autora, como tal relação é intermédia por uma interface baseada na tecnológica da comunicação, as relações entre os sujeitos envolvidos são diferentes das aulas presenciais. Porém, perguntamo-nos: “Qual a natureza dessa diferença?”, “E tais diferenças são sempre as mesmas?” Justamente por acharmos que as diferenças não são as mesmas é que nos propomos analisar as duas videoaulas em questão.

Em princípio, defendemos que as características apontadas por Francelino (2007) para o gênero aula não desaparecem, completamente, nas videoaulas. Na verdade, se observarmos a definição de *aula ortodoxa*, podemos constatar que, das características indicadas pelo autor, apenas a possibilidade de haver diálogo face a face é que não pode se desenvolver nas aulas via meio digital – isso se tomarmos as videoaulas apenas como as aulas que ocorrem de maneira assíncronas. Caso englobemos as aulas síncronas, o diálogo torna-se possível (não nos esqueçamos que aulas síncronas podem, se gravadas, tornarem-se videoaulas). E, quando vemos o modelo proposto pelo projeto da Prefeitura do Recife, *Escola do Futuro em Casa*, temos uma complexidade ainda maior, porque o professor/a professora da aula síncrona exibe a videoaula (assíncrona). Em tese, o docente da aula síncrona pode ressignificar o que é exposto na aula assíncrona. Ressignificação que tomamos no sentido dado por Bakhtin para a retomada do *discurso alheio*:

O contexto que moldura o discurso do outro cria um fundo dialogante cuja influência pode ser muito grande. Através dos meios correspondentes de molduragem podem-se conseguir transformações muito substanciais de um enunciado alheio citado com precisão. Um polemista de má-fe e finório sabe perfeitamente que dialógico subpor às palavras de seu adversário citadas com precisão para deturpar o seu sentido. Por meio da influência contextual é particularmente fácil aumentar o grau de objetificação do discurso do outro e provocar reações

dialogicas ligadas à objetificação; assim, é muito fácil tornar cômico o mais sério enunciado. Inserida no contexto do discurso, a palavra do outro não entra em contato mecânico com o discurso que a moldura, mas numa unificação química (no plano semântico e expressivo); o grau de influência dialogante recíproca pode ser imenso (BAKHTIN, 2015, p.133).

De fato, as duas aulas sobre o gênero reportagem que estão no *Plano de Estudo* (RECIFE, 2021, p. 41) poderiam ser ressignificadas pelos docentes que tiveram que usar esse material didático, mas isso poderia custar-lhes a baixa avaliação de seus alunos, pois, ao final de cada semana, há a *Atividade Semanal Digital*, que é elaborada pela equipe da Prefeitura do Recife, e que segue à risca o que é exposto em cada plano de estudo semanal. Ou seja, caso um professor/professora vá, substancialmente, de encontro ao que é preceituado pelo plano semanal, é possível que seus alunos obtenham uma nota baixa, uma vez que, quando o estudante finaliza a *Atividade Semanal Digital*, é gerada, automaticamente, uma nota. Dessa forma, as vozes dos professores das videoaulas, em tese, sobrepõem-se à voz do docente que faz parte da rede de ensino da Prefeitura do Recife.

3. Análise do *corpus*: duas videoaulas sobre o gênero reportagem⁴

Queremos reafirmar, o que já dissemos, na *Introdução*, que nossas análises centram-se não apenas nas questões relativas à abordagem do gênero reportagem, mas também nos elementos verbo-visuais que compõem as videoaulas. De fato, perscrutar a verbo-visualidade, como um todo, que os dois professores buscam passar é fundamental para se revelar alteridade que eles tentam estabelecer com seus presumíveis interlocutores. Afinal, o ensinamento de Roland Barthes sobre o *ethos*, no processo discursivo, não pode ser esquecido:

⁴ Como indicamos, na *Introdução*, as duas videoaulas que tomamos como objeto de análise são parte do *Plano de Estudo do 8º ano* da rede municipal do Recife. O plano de estudo traz, a cada semana, um novo conteúdo, que, geralmente, é um gênero do discurso — por exemplo, a sequência das cinco primeiras semanas do ano corrente foi: notícia, reportagem, documentário, poema, verbete. Tal plano é constituído de uma série de objetos didáticos: textos, questionários, videoaulas, mapa mental ou fluxograma (esquemas sobre o assunto abordado), glossário (que se remete aos textos que são usados ao longo da semana) chat e fórum.

[ethos] 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, *apud* MUSSIO, 2017, p. 1851).

Assim, acreditamos que os dois professores das videoaulas, cada qual à sua maneira, buscam “naturalizar” um comportamento “planejado”, isto é, eles tentam construir uma imagem altamente positiva frente ao seu destinatário presumido.

3.1. A primeira videoaula

Figura 3 — Seleção de imagens da 1ª videoaula



Fonte: <https://youtu.be/K9EDaxAWuJw>.

A primeira videoaula faz parte do canal de conteúdo educativo *Educa Brasil*. A segunda, por sua vez, é do canal do próprio professor Luiz Antônio. Isso faz toda a diferença no resultado da qualidade visual. É notória a superioridade técnica da videoaula do *Educa Brasil*. Mas isso é secundário dentro do objetivo

que buscamos responder com nosso trabalho: como se dá a constituição da alteridade em videoaulas.

O que contribui para começarmos a construir a nossa resposta é uma das primeiras falas do Guga Valente, o professor do canal educativo, quando ele diz: “E aí, pessoa!”. Esse vocativo é o primeiro sinal de como o professor relaciona-se com seu interlocutor, isto é, que o processo de interlocução traz marcas da linguagem informal. Talvez, porque o professor supõe que o destinatário presumível de sua aula é uma pessoa jovem, que, em princípio, tende a usar uma linguagem mais coloquial – portanto, o professor busca se adequar a esse destinatário. Posteriormente, ainda antes de começar a abordagem do assunto gênero reportagem, ele pede para quem está assistindo à aula não deixar de inscrever-se no canal, nem deixe de curtir as postagens, que faça perguntas e comentários, interaja para “torna isso aqui um ambiente de aula, também”. Tornar um ambiente de aula também? Por acaso, não seria, necessariamente, um canal educativo um ambiente de aula? Percebemos que, na busca por fugir de uma imagem tradicional de aula, o professor constrói um discurso contraditório. Quando ele usa o termo “também”, ele deixa pressuposto que aquele canal é uma outra coisa, além de um possível ambiente de aula. Será que ele tem uma autoimagem de *youtuber*, em vez de professor? É essa imagem que quer construir para seus virtuais alunos?

Quando o assunto começa a ser abordado, a “modernidade” perde espaço para o tradicionalismo: ele diz que a finalidade da aula é responder o que é reportagem (não obstante a entonação usada pelo professor não busque aparentar isso)⁵. Ao longo de toda a exposição que é realizada, a reportagem é comparada à notícia: a reportagem é definida como o aprofundamento da notícia. E ambas são tratadas como se não houvesse a tal “relativa estabilidade”, que Bakhtin (2016), na formulação da noção dos gêneros do discurso, disse que existia. Fica ainda mais evidente a abordagem que está sendo dada ao assunto, quando o professor se propõe a fazer a distinção entre “informação” e “opinião” na esfera jornalística. Nesse ponto da aula, a reportagem é conceitua como de

⁵ A entonação está sendo usada acima, no sentido que Bakhtin estabeleceu: “Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado (2016, p. 48).

natureza informativa. Ele diz, no entanto, que, algumas vezes, é possível encontrar reportagens em que, os jornalistas sugerem posicionamentos, opiniões. Porém, o professor Guga Valente reafirma que, em princípio, as reportagens devem ser textos informativos. Também, são abordadas, na aula, questões relativas às *fake news* e ao *sensacionalismo*. Ele termina a aula dizendo que a melhor forma de aprender sobre reportagem é lendo reportagens. Provavelmente, a coisa mais acertada que foi dita durante a videoaula.

Frente ao conjunto de procedimentos realizados pelo professor dessa primeira videoaula, constatamos uma contradição entre a imagem de “modernidade” que o professor busca imprimir e a forma de abordagem do assunto. De fato, a imagem dele é uma tentativa de construção de uma representação de quem é um *outsider*, pois ele tem: 1) um conjunto gestual muito intenso, procurando, claramente, uma identificação com um público mais jovem — por exemplo, ele faz o sinal de “legal” com as duas mãos, o que é mais praticado por pessoas de menos idade; 2) um falar, que levando em conta, sobretudo, a entonação, tenta não ser sisudo; 3) uma aparência física que se caracteriza por cabelos longos, muitas tatuagens e o uso de camiseta. Contudo, ao contrário do aspecto imagético, o tradicionalismo impera na abordagem do assunto — como esclarecemos, o gênero reportagem é normatizado. Sem dúvida, ele trata o gênero como se fosse um sistema, o que nos remete ao alerta já feito por Fiorin:

Como já se disse, a leitura da obra bakhtiniana sofreu toda sorte de vicissitudes. Cada um lê o Bakhtin que serve a seus propósitos. Com o conceito de *gêneros do discurso* não foi diferente. No Brasil, o discurso pedagógico apropriou-se dele. Depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, aparecem muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro da mesma perspectiva normativa que se ensinava gramática (FIORIN, 2017, p. 67).

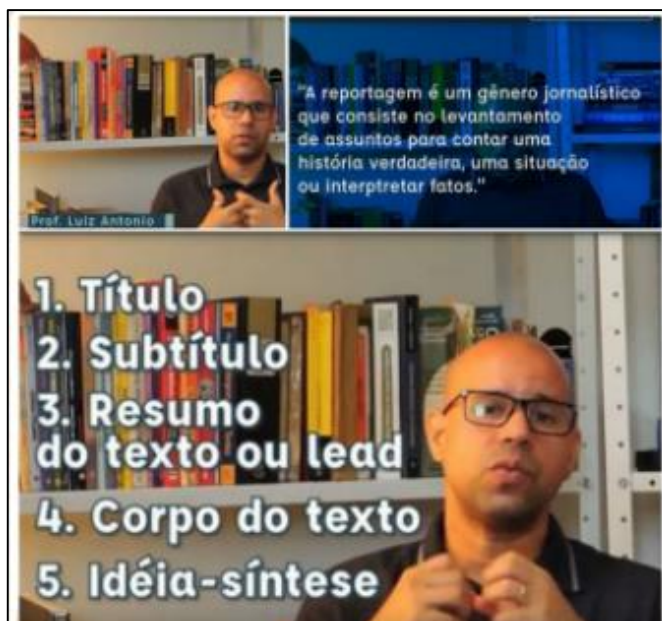
Enfim, a maneira tradicional como o professor aborda o assunto é uma forma de construção de um tipo de alteridade com o seu aluno presumido. A linguagem (os gêneros e os discursos) é vista como uniforme, estrutural, o que,

em última instância, acarreta numa percepção de que as relações sociais sejam homogêneas, aí incluindo os papéis sociais de professor e aluno: o professor é o “dono do saber” e o do aluno, de mero reproduzidor dessa linguagem/mundo. A linguagem na perspectiva dialógica é concebida como uma atividade que se desenvolve a partir de embates sociais, então tudo que a constitui é heterogêneo, instável. Ou seja, por traz da de seus longos cabelos, de suas várias tatuagens e de sua linguagem verbo-visual, por vezes bastante informal, há um professor que trilha pelo caminho do tradicionalismo linguístico-pedagógico.

3.2 A segunda videoaula

A segunda videoaula traz uma produção bem mais simplesmente que a primeira — o que já tínhamos chamado atenção acima. Contudo, a simplicidade da videoaula não é tanta que dispense um dos símbolos mais fortes do “saber”: uma vasta estante de livros, a qual funciona como “pano de fundo” da imagem do professor, como podemos constatar na figura abaixo.

Figura 4 — Seleção de imagens da 2ª videoaula



Fonte: <https://youtu.be/nxE2kZo-idM>

Luiz Antonio (professor da segunda videoaula), na construção de sua videoaula, tem uma postura bastante diferente do Guga Valente: ele não busca mostrar-se “modernoso”. Sua fala é extremamente pausada, seus gestos muito comedidos, sua expressão facial, comparativamente, à de Guga Valente, não exercita a extroversão. Ele se encaixa, plenamente, na imagem que a maioria das pessoas, em nossa sociedade, costuma conferir aos intelectuais: calmo, contemplativo e introspectivo.

E ele, logo na sua primeira fala, deixa claro a quem se dirige e, por conseguinte, esclarece o papel que ele vai desempenhar. Diz ele: “Olá, meus alunos! Vocês estão bem?”. Numa videoaula mais curta (essa segunda tem seis minutos e cinquenta e três segundos; enquanto a primeira tem dez minutos e trinta e um segundo), o professor Luiz vai seguir um caminho bem parecido com a aula que analisamos, anteriormente. Também, o gênero é abordado por meio de uma série de comparações com a notícia. Contudo, distinguindo-se do que fez o outro professor, quando ele faz uma definição cabal do que seja uma reportagem: “A reportagem é um gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, uma situação ou interpretar fatos”. Não sabemos, no entanto, a quem pertence essa definição, pois não é declarada sua fonte. Acreditamos, portanto, que seja de autoria do próprio professor. Porém, para os nossos objetivos de análise, essa conceituação nos permite verificar uma dubiedade enorme de funções sociais, que são delegadas a esse gênero: 1) contar uma história verdadeira; 2) contar uma situação; 3) interpretar fatos. Primeiramente, questionamos o que seja a veracidade de uma “história” (termo que, ao longo da videoaula, não é esclarecido)⁶, porque, na própria exposição, ele diz que a reportagem apresenta vários pontos de vista (qual dos pontos de vista é verdadeiro, se houver posições contrárias?). Então, a verdade dos fatos pertence, necessariamente, aos jornalistas? Provavelmente, os historiadores não concordariam com essa concepção de que os jornalistas são “os donos da verdade dos fatos”.

⁶ Na primeira videoaula, Guga Valente diz que a expressão “a construção de uma história” é, usualmente, utilizada, pelos jornalistas, para se referir à construção de reportagens. Ele diz que esse uso se justifica, porque os jornalistas seguem uma linha cronológica ao contar os acontecimentos na reportagem.

Defendemos que os fatos são passíveis de muitas interpretações, conforme indica Bakhtin:

Na vida real do discurso, toda interpretação concreta é ativa: familiariza o interpretável com *seu* horizonte concreto-expressivo e está indissociavelmente fundida com a resposta, com a objeção-aceitação motivada (ainda que implícita). Em certo sentido, o primado cabe exatamente à resposta como princípio ativo: cria o terreno para a interpretação, um apresto ativo e interessado para ela. A interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra (BAKHITN, 2015, p. 55 – grifo do autor).

Ou seja, mesmo na repetição de um enunciado, podemos ter sentidos diferentes. Os sentidos são resultantes do contexto imediato e geral em que se desenvolve a enunciação. Portanto, nenhum fato pode ter uma verdade definitiva: há sempre a possibilidade de novas (re)interpretações.

Ao contrário do que ocorre, na primeira videoaula, temos, na segunda, a explicitação de que no gênero reportagem não há o “mascaramento” do ponto de vista do jornalista. Temos duas posições, claramente, diferente sobre reportagem: para o primeiro professor, a reportagem deve ser, meramente, informativa; para o outro, é opinativa. Aliás, quando o Luiz Antonio expõe o que ele considera serem as partes constitutivas da reportagem (título, subtítulo, resumo do texto ou *lead*, corpo do texto e ideia-síntese), ele assevera que o último parágrafo tem por função expor a síntese da ideia desenvolvida ao longo do texto.

A aula é finalizada com os seguintes dizeres do professor: “Na descrição dessa aula tem um pequeno exercício. Logo, leiam, respondam e me enviem por e-mail ou Whatsapp”. Não há nada mais autoritário do que essa sequência injuntiva⁷ elaborada pelo professor. Isso muito diz da visão que ele tem do que seja o papel de um professor e de um aluno: um manda (o professor) e o outro

⁷ A sequência injuntiva, neste artigo, deve ser entendida como: “[...] aquela [sequência] que está ligada ao objetivo geral de o produtor de um texto fazer agir o interlocutor numa determinada direção explicitada textualmente. Em outras palavras, através desse tipo de sequência dá-se uma ordem, apresenta-se um roteiro de trabalho, sugere-se a realização de um procedimento, em suma, guia-se a ação do interlocutor (ARAÚJO, 2014, p. 29-30).

(o aluno) obedece. Não há a concepção de mediação, de negociação nessa postura de ensino e aprendizagem.

Por fim, asseveramos que a segunda videoaula, tal como a primeira, também é bastante normativa na maneira como toma o gênero, pois ressalta apenas em seus aspectos formais, não fazendo qualquer relação entre essa noção e a prática de leitura (ANTUNES, 2003, KLEIMAN, 2008, MARCUSCHI, 2008).

4. Considerações finais

A tecnologia, no imaginário coletivo, está sempre vinculada ao que há de mais “novo” na dinâmica social. Podemos, no entanto, perceber, por intermédio das análises realizadas, que nem sempre isso ocorre, pois o que constatamos é que, ao usarem a Internet, um dos símbolos mais representativos do desenvolvimento de nossa sociedade, há uma prática do ensino e aprendizagem da linguagem marcada pela perspectiva tradicional (SUASSUNA, 2007). Portanto, o meio pelo qual se dá o fazer pedagógico não garante que tenhamos uma prática que objetive um “fazer pedagógico moderno”, no qual haja a autonomia do pensamento do educando (Freire, 1987).

Essa concepção de prática pedagógica tradicional da linguagem traz consigo uma relação entre professor e aluno marcada pelo “autoritarismo”, isto é, o aluno é tratado como o receptor de conhecimentos (no caso específico, as supostas normas que regem o gênero reportagem). O professor, por sua vez, é o “dono absoluto do saber”. Não achamos, no entanto, que essas características apresentadas nas duas aulas sejam resultantes do meio onde elas circulam: necessariamente, nem todas as videoaulas devem ser um exercício de autoritarismo linguístico-discursivo-pedagógico. Tampouco, deleguemos ao fato de as aulas serem construídas no formato de *aulas ortodoxas* como determinante para o resultado final da aulas: é possível a um professor realizar uma aula ortodoxa, sem deixar de cumprir o papel de mediador (entre o educando e o conhecimento).

Em suma, a constituição da alteridade autoritária professor-aluno, na primeira videoaula, deu-se, principalmente, pela escolha que o professor Guga Valente fez acerca da forma como desenvolver o ensino e aprendizagem do gênero reportagem. Quanto a seus gestos e a suas entonações vocais, bem como sua maneira de dirigir-se aos alunos não consideramos impositivas. Em relação à segunda videoaula, o professor Antonio Luiz, tanto na abordagem do assunto da aula quanto na forma de dirigir-se aos alunos, mostra-se bastante tradicional. Sua fala final, baseada no uso do imperativo, indica, de maneira inquestionável, como ele interpreta o papel do professor e o do aluno. Entretanto, ambos os professores, a partir de caminhos verbo-visuais completamente diferentes, tem o mesmo objetivo: criar um “ethos discursivo” que represente a imagem do professor que tem todas as respostas para todas as perguntas dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, Denise Lino. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. Olinda: Livro Rápido, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas de poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARRÉRE, Eduardo. Videoaulas: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. In: **Anais da Jornada de Atualização em Informática na Educação**, 3ª, 2014, Mato Grosso do Sul. *Anais...* Dourados: UFGD, 2014, p. 70-105.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. Sobre a fala dialogal: convergências e divergências entre Jakunbinskij, Bakhtin e Volochinov. **Conexões Letras**, v. 11, nº 16, p. 31- 49, 2016.

FRANCELINO, Pedro Farias. **A autoria no gênero discursivo aula**: uma abordagem enunciativa. 2007. 230f., Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Gênero textual: Reportagem/ Aula 01. Disponível em: [GÊNERO TEXTUAL: REPORTAGEM | Aula 01 - YouTube](#). Acesso em 02 maio 2021.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008.

IVANOVA, Irina. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, nº 1, p. 239-267, Ago./Dez. 2011.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MUSSIO, Simone Cristina. Do presencial ao digital: um diálogo com o gênero videoaula youtubiano de escrita científica, **Revista Fronteiras: estudos midiáticos**, v. 18, n. 3, set./dez. 2016.

_____. A constituição do *ethos* discursivo em videoaulas na Internet: a figura do professor apresentador, **Revista Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 1, 1849-1865, jan./mar. 2017.

NEGREIROS, Gil Roberto Costa. As sequências textuais no gênero oral: análise de uma aula expositiva universitária. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 179-203, jan./jun. 2015.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Plano de estudo** – 8º ano. Projeto Escola do Futuro em Casa. Recife: SEDUC, 2021. Disponível em:

Reportagem/Gêneros textuais — Brasil Escola. Disponível em: [Reportagem | Gêneros textuais - Brasil Escola - YouTube](#). Acesso em: 2 maio 2021.

SOBRAL, Adail. **Ver o texto com os olhos do gênero**: uma proposta de análise. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n.1, p. 85-103, 1º sem. 2009.