

A VIDEOAULA E A COMPREENSÃO ATIVA DO ALUNO: O PROJETO E O DIÁRIO DE ESCUTA

THE VIDEO LESSON AND THE STUDENT'S ACTIVE UNDERSTANDING: THE LISTENING PROJECT AND LISTENING DIARY

DOI 10.20873/ufft2179-3948.2023v14n1p53-76

Luzia Bueno¹

Ana Elisa Jacob²

Gabriel Aparecido Bragiatto³

Juliana Bacan Zani⁴

Qualquer ideia expressada, quadro pintado ou sonata nasce de um estado de desconforto de seus autores (...) O criador sempre pertence à raça dos desconformes. Por isso, a educação nunca pode se limitar apenas à razão. (VIGOTSKI, 2003, p. 303)

Resumo: Este artigo objetiva apresentar como o aluno se posiciona frente ao gênero oral e, portanto, multissemiótico, videoaula, além de discutir uma proposta de trabalho de compreensão oral como parte das atividades formativas do aluno por meio do emprego do diário de escuta. O referencial teórico está centrado nas propostas didáticas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), no projeto de escuta e nos diários de leitura. Como procedimentos metodológicos, foram realizadas análises de videoaulas, questionários para alunos do 1º ao 7º semestre de um curso de Pedagogia na modalidade EaD e, também, proposto um caminho possível para que se realize um projeto de escuta.

Palavras-chave: gêneros orais; videoaulas; compreensão oral; projeto de escuta; diário de escuta.

Abstract : This article aims to present how the students position themselves towards the oral and, therefore, multissemiotic genre, video lesson and discuss a proposal for how to work on

¹ Professora do Programa da Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Mestre pelo Instituto dos Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP). luzia.bueno@usf.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

² Professora da Rede Municipal de Valinhos/SP. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. ana.elisa.jacob@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5972-452X>

³ Mestrando do Programa da Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade São Francisco. gabrielbragiatto@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9610-778X>

⁴ Professora do curso de Pedagogia da Universidade São Francisco. Mestre e doutora em Educação pela Universidade São Francisco. zani.julianabacan@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1662-2122>

their oral comprehension, as part of the student's formative activities through the use of a listening diary. The theoretical framework for this research is centered on the didactic proposals from Sociodiscursive Interactionism (SDI), listening project and reading diaries. As methodological procedures, video lessons and questionnaires to students from the 1st to the 7th semester of the Pedagogy course were analyzed, besides being proposed a way to carry out a listening project.

Keywords: oral genres; video lessons; listening comprehension; listening project; listening diary.

Introdução

Nos últimos anos, o contexto educacional no nível superior vem se alterando significativamente, uma vez que a educação a distância (EaD) vem ocupando um espaço expressivo com um número cada vez maior de alunos. Conforme dados do Censo de Educação Superior de 2021 (BRASIL, 2021), o número de ingressantes nessa modalidade de ensino aumentou, entre 2011 e 2021, 474%. Em 2011, havia o ingresso de 18,4% do total de alunos no ensino superior para a EaD. Em 2021, esse número saltou para 62,8%. A Pedagogia, por seu turno, é o curso de licenciatura que mais recebe estudantes nessa modalidade, com cerca de 800 mil matrículas em 2021.

Frente a essa realidade, ainda que compreendamos as corretas críticas que são direcionadas ao EaD, nós não podemos nos eximir de buscar meios para que o ensino oferecido contemple a formação de um ser humano que saiba agir e reagir com a linguagem a fim de construir um mundo melhor para todos. Assim como defende Freire (1967), o homem não pode ser um mero espectador da realidade em que vive, mas, sobretudo, um “interferidor”, e essa interferência ocorre mediante a linguagem, a qual é considerada pelo autor como matéria-prima para a elaboração do pensamento, para a vivência no mundo, para o acesso às representações sociais e para seu desvelar crítico, emancipatório, transformador e libertador. A educação, do ponto de vista freireano, precisa ser corajosa, propor a reflexão de si, de seu tempo, das responsabilidades e de seu papel em diferentes épocas, com suas demandas específicas.

Dessa forma, defendemos a necessidade constante de aprimorarmos as ferramentas a serem empregadas para que os alunos se apropriem de meios que possam levá-los ao desenvolvimento de instrumentos psicológicos (VIGOTSKY, 1930 [1985], apud FRIEDRICH, 2012), os quais venham a sustentar novos modos de agir, um agir crítico e transformador. Para isso, buscamos refletir sobre como podemos aprimorar a recepção do aluno a respeito de um gênero que faz parte do cotidiano da EaD: a videoaula.

Conforme a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2019), a videoaula é o principal recurso empregado na EaD, sendo, assim, parte constante do trabalho do professor e dos estudos do aluno. Desse modo, é preciso compreender como ela é recebida pelos estudantes e como pode ser trabalhada como um gênero, cuja compreensão precisa ser desenvolvida, assim como fazemos com o ensino de estratégia de leitura para os textos escritos.

Neste artigo, visamos a apresentar como o aluno se posiciona frente à videoaula e a discutir uma proposta de como trabalhar a compreensão dela como parte das atividades formativas do estudante. Para isso, primeiramente, abordaremos sobre os estudos que nos respaldam para as discussões sobre o ensino dos gêneros textuais orais, mais precisamente, sobre o ensino intencional e planejado da recepção/ da escuta. Em seguida, discorreremos sobre a formatação do curso de Pedagogia EaD, contexto de nossas análises, bem como sobre as configurações das videoaulas e sobre os focos das análises. Adiante, apresentaremos os resultados obtidos com as análises de exemplares sociais do gênero videoaula e, também, os relatos das percepções dos alunos a respeito das estratégias que utilizam para assistirem às videoaulas e interagirem com elas. Por último, exporemos nossas considerações finais.

1 O ensino dos gêneros textuais orais: propostas para o trabalho com a recepção/escuta

As discussões propostas neste artigo sobre as videoaulas respaldam-se nos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), que defendem a importância da apropriação sociosemiótica no desenvolvimento humano, uma vez que ela possibilita as interações comunicativas, as regulações das atividades, bem como as negociações e as discussões sobre elas (BRONCKART, 2007, 2008, 2009; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017). Conforme essa perspectiva teórico-metodológica, os gêneros textuais são a vida dos signos (BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017), os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal (VOLÓCHINOV, 2018) e os meios pelos quais as aprendizagens sociais continuam ao longo de nossas vidas (BRONCKART, 2009).

Tendo isso em vista, ao produzirmos quaisquer textos, realizamos escolhas concernentes à seleção e à combinação de mecanismos estruturantes, de operações cognitivas e de modalidades de realização linguística. Os gêneros de textos ou textuais, por sua vez, “são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2009, p. 143).

Em nossas interações com os gêneros textuais, realizamos um duplo processo: de adoção de tais configurações momentaneamente cristalizadas e de adaptação. Quanto a esse último processo, ao produzirmos um texto, nós nos encontramos em uma situação de ação de

linguagem, em que agimos a partir de representações que construímos para nós mesmos: **i.** do contexto de produção; **ii.** do conteúdo temático; **iii.** do plano discursivo; **iv.** dos mecanismos linguístico-discursivos; **v.** dos mecanismos não linguísticos (BRONCKART, 2007; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2010). Tais representações necessárias para a produção e a recepção de textos pertencentes a diferentes gêneros são conceituadas pelo ISD e consideradas em um plano de análise, o qual foi sintetizado no quadro a seguir:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	CONTEXTO SOCIOINTERACIONAL MAIS AMPLO
	SUPORTE DE VEICULAÇÃO
	CONTEXTO LINGUAGEIRO IMEDIATO
	INTERTEXTO
	CONTEXTO FÍSICO (lugar de produção, momento de produção, emissor, receptor)
	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO (lugar social; a posição social do emissor - do enunciador; a posição social do receptor - coenunciador/ destinatário; objetivo da comunicação)

PLANO ORGANIZACIONAL	PLANO GLOBAL (macroorganizadores textuais (títulos); peritextuais (intertítulos, mudança de partes ou de capítulos); cotextuais (parágrafos, divisão do texto))
	ESCOLHA DE UM CONTEÚDO TEMÁTICO EM CORRESPONDÊNCIA À SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E AO GÊNERO TEXTUAL
	TIPOS DE DISCURSO (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico, narração)
	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva, dialogal, script (grau zero da narrativa), esquematização (grau zero da argumentativa e da explicativa))
	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO (conexão (organizadores textuais, expressões de tempo e de lugar); coesão nominal (retomada); coesão verbal (verbos))

PLANO ENUNCIATIVO	MARCAS DE PESSOAS
	VOZES
	MODALIZAÇÕES (lógicas, deônticas, apreciativas, pragmáticas)
	ESCOLHAS LEXICAIS

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

Quadro 1: Categorias de análise de textos conforme o ISD

Fonte: Jacob e Bueno (200, p. 355).

Levando em conta a importância dos gêneros textuais, o ISD os defende como objetos de ensino, por serem eles os pré-construídos da história social humana, as aquisições coletivas que medeiam a ação comunicativa, tal como por permitirem, através dos processos de adoção e de adaptação pelos indivíduos, a continuidade do desenvolvimento social e psicológico ao longo da vida.

A didática das línguas genebrinas, por sua vez, ancorando-se nos pressupostos do ISD, toma os gêneros textuais como megainstrumentos, pois, quando eles são considerados como objetos de ensino, viabilizam o desenvolvimento de capacidades de linguagem, as quais são de três tipos, consoante Dolz, Pasquier e Bronckart (1993): de ação, discursiva e linguístico-discursiva. A primeira corresponde à aptidão de o indivíduo construir representações e adaptar seu texto ao contexto em que esse está implicado, em outras palavras, ao contexto sócio-histórico mais amplo, ao físico e ao sociosubjetivo, ou ainda, de se apropriar do valor do texto nessa situação particular de comunicação, do conteúdo temático pertinente ao gênero e à situação da posição de produtor, do destinatário específico e dos efeitos que se quer produzir sobre o destinatário.

Já a capacidade discursiva diz respeito à aptidão de identificarmos e estabelecermos um plano global para o texto; a um determinado posicionamento enunciativo; a um tipo de organização adequada à situação comunicativa; às conexões adequadas e a um léxico correspondente ao conteúdo temático. Com relação à capacidade linguístico-discursiva, seu desenvolvimento está relacionado ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas próprias com a finalidade de dar coerência ao texto; em outras palavras, diz respeito à coesão, a um posicionamento enunciativo coerente, com a utilização de diferentes vozes e de modalizações, e aos mecanismos sintáticos.

Dolz (2015) acrescenta às três capacidades de linguagem a capacidade multimodal e multissemiótica. Trata-se, nesse caso, da aptidão de mobilização e de implementação dos mecanismos não verbais para produzir sentidos. No caso dos gêneros orais de modo específico, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2010), há os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), os meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Em nossos estudos, estabelecemos uma correlação entre os níveis de análise de textos conforme o ISD e as capacidades de linguagem, a qual foi organizada no quadro adiante:

Plano trabalhado	Capacidade desenvolvida	
Contexto de Produção	Capacidade de ação	
Plano Organizacional	ESCOLHA DE UM CONTEÚDO TEMÁTICO EM CORRESPONDÊNCIA A SITUAÇÃO DE PRODUÇÃO E AO GÊNERO TEXTUAL TIPOS DE DISCURSO (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico, narração) SEQUÊNCIAS TEXTUAIS (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva, dialogal, script (grau zero da narrativa), esquematização (grau zero da argumentativa e da explicativa))	Capacidade discursiva
	MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO (conexão (organizadores textuais, expressões de tempo e de lugar); coesão nominal (retomada); coesão verbal (verbos)); Características do texto falado (Inserção - explicativos ou ilustrativos; Reformulação retórica ou saneadora (correção)); Marcadores conversacionais (posição no turno (iniciais, mediais e finais) e hesitação)	Capacidade linguístico-discursiva
Plano Enunciativo	Capacidade linguístico-discursiva	
Plano Não-linguístico	Capacidade Multimodal e Multissemiótica	

Quadro 2: Níveis de análise dos textos conforme o ISD e as capacidades de linguagem
 Fonte: Jacob, Bueno e Zani (2021, p. 120).

A opção pelos gêneros textuais como objetos de ensino, desse modo, apresenta vantagens, uma vez que:

Ela diz respeito ao nível textual e engloba outros “pontos de vista” mais locais (conexão, enunciação, segmentação etc.), ela é empiricamente delimitável e socialmente pertinente etc. [...] o que constitui no mais alto nível o objeto do desenvolvimento da linguagem: saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos. (SCHNEUWLY, 2010, p. 117)

Embora reconheçamos tais benefícios, no caso particular dos gêneros textuais orais, no contexto brasileiro, há um *déficit* na formação (inicial e continuada) dos professores relacionado a seu ensino e da oralidade de maneira mais ampla (MARCUSCHI, 2012; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018). As pesquisas sobre eles são recentes, como pudemos identificar em estudos anteriores, o que reflete na ausência de propostas didáticas e/ou na superficialidade delas em livros e em textos prescritivos (BUENO; JACOB; ZANI, 2021; JACOB; BUENO; ZANI, 2021; JACOB; GUIMARÃES, 2022).

Há ainda, corroborando com esse cenário, segundo estudiosos da didática genebrina, concepções errôneas sobre o ensino da oralidade, as quais podem ser sintetizadas assim: **i.** a escrita exige do indivíduo estratégias cognitivas e sociais mais elevadas em comparação à oralidade; **ii.** a escrita representa fielmente a fala; **iii.** os gêneros orais são típicos da informalidade, portanto, mais propensos aos erros e desvios de linguagem; **iv.** há facilidade de domínio, visto que aprendemos a falar sem intervenções educativas, e **v.** para se expressar oralmente não é preciso planejamento (DOLZ; SCHNEUWLY, 2006; DOLZ; SCHNEUWLY, 2010).

Apesar de haver tais equívocos conceituais sobre os gêneros orais, as pesquisas desenvolvidas a respeito das realizações sociais desse tipo de expressão nos mostram os papéis bem delimitados que eles assumem nas diversas esferas sociais onde circulam, desde as mais cotidianas às mais institucionalizadas, do mesmo modo ocorre com os temas mais pertinentes, com a organização discursiva específica e com o léxico.

Assim, compreendemos que as formas de expressão da língua precisam ser interpretadas dependentes às práticas sociais de que procedem, dos domínios discursivos, dos usos, e não apenas do ponto de vista das formas de concepção – oral ou escrita – e dos meios de expressão (sonoro e gráfico) (PRETI, 2002; MARCUSCHI, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; KERBRAT-ORECCHIONI, 2010). Ademais, as expressões oral e escrita “são realizações de uma gramática única, mas, do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala” (MARCUSCHI, 2012, p. 191).

Nesse tocante, Lafontaine (2011) nos apresenta quinze motivos para fomentarmos o ensino do oral: 1. falamos mais que escrevemos; 2. escuta-se mais que se lê; 3. a língua oral é uma ferramenta de comunicação; 4. a língua oral respeita uma norma linguística de acordo com a situação de comunicação; 5. o oral é um veículo do pensamento; 6. o oral é um veículo de cultura; 7. existem diferentes “português” falados no Brasil (readequação contextual da fonte bibliográfica); 8. o oral é um veículo de aprendizagem; 9. o oral é sinônimo de socialização; 10. o oral permite administrar/ gerir a sala de aula; 11. o oral permite ao locutor desenvolver sua identidade; 12. o oral exige o emprego de palavras específicas; 13. o domínio da língua oral é uma exigência do mercado de trabalho; 14. o oral permite ao professor dar mais espaços de fala aos alunos, para que este assuma um papel mais protagonista em sala de aula; 15. o oral representa um desafio interessante e estimulante para o professor e para o aluno.

Segundo Lafontaine e Dumais (2014, p. 3-4 – tradução nossa), o oral é um potente objeto de ensino e de aprendizagem, pois demanda:

Habilidades cognitivas, linguísticas (componentes da língua oral) e pragmáticas (que leva em consideração o social e o afetivo). Corresponde tanto à produção quanto à compreensão verbal, paraverbal (prosódia, pausas etc.) e não verbal (olhar, gestos etc.). Pode ser a língua escrita oralizada (leitura e recitação), uma fala controlada (de acordo com as demandas escolares) ou um pensamento espontâneo vocalizado, ao vivo ou gravado, e pode ser monogerado (monólogo) ou poligerado (feito por mais de um).

Segundo as autoras, o oral como objeto de ensino é, ainda, uma unidade decomponível em elementos que constituem eles mesmos outros objetos de ensino e aprendizagem, uma vez que compreende outros elementos a ensinar e a aprender: o fluxo, o volume e a postura, por exemplo, os quais podem ser decompostos em outros; a saber: para ensinar o fluxo a fim de dominar o oral, é necessário ensinar a respiração e a articulação. Outrossim, é possível ensinar o oral, estipular os objetivos de aprendizagem e as competências a serem desenvolvidas.

A fim de evidenciar as unidades decomponíveis ensináveis do oral, Prefontaine, Lebrun e Nachbauer (1998) propõem o seguinte quadro sobre as competências languageiras do oral:

AS COMPETÊNCIAS LANGUAGEIRAS DO ORAL			
1. Linguística		2. Discursiva	3. Comunicativa
Voz	Língua		
Dicção <ul style="list-style-type: none"> • Articulação • Timbre e porte de voz • Pronúncia 	Morfologia Sintaxe Léxico <ul style="list-style-type: none"> • Escolha do vocabulário • Alcance do campo lexical 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização discursiva • Delimitação temática • Pertinência e credibilidade • Utilização dos suportes visuais e sonoros 	Interação <ul style="list-style-type: none"> • Contato com o auditório • Levantar em conta o auditório
Fatos prosódicos <ul style="list-style-type: none"> • Acentuação • Ritmo • Pausas • Fluxo • Volume • Entonação 			Não-verbal <ul style="list-style-type: none"> • Atitudes • Gestos • Olhares • Postura • Espaço
		Registro de língua	

Quadro 3: As competências languageiras do oral
 Fonte: inspirado em Préfontaine, Lebrun e Nachbauer (1998).

Mesmo diante das vantagens de se ensinarem os gêneros orais, verificamos que a recepção (escuta e compreensão) desses é ainda menos trabalhada nas salas de aula se comparada à produção, pois, geralmente, parte-se do princípio de que os alunos já sabem escutar, porque já o fazem regularmente durante as aulas. Entretanto, é notável a dificuldade deles quando pedimos a tomada de notas ao assistirem a uma palestra, a um filme, a uma peça de teatro, a uma videoaula etc., ou ainda, quando precisam registrar o conteúdo temático do que

escutaram ou quaisquer outras especificidades requisitadas. Por esse motivo, “é necessário ensinar de forma sistemática e, sobretudo, dar uma intenção precisa à escuta para guiar os alunos. Assim, a compreensão oral torna-se um objeto de ensino tanto quanto a produção oral” (LAFONTAINE, 2007, p. 72 – tradução nossa).

Quanto às estratégias de escuta, Lafontaine (2011, p. 12 – tradução nossa) nos esclarece que se tratam de “modos pontuais ensinados, de maneira explícita, a fim de responder a uma intenção precisa”. Já a compreensão oral trata-se da “mobilização das estratégias de escuta a fim de realizar um projeto de escuta [...] A compreensão oral inclui, dessa forma, as estratégias de escuta...” (LAFONTAINE, 2011, p. 12 – tradução nossa), ou ainda, o:

Resultado da operação pela qual o interlocutor, geralmente, consegue associar uma significação aos enunciados escutados, uma das habilidades a ser desenvolvida pelos alunos em sala de aula através de uma série de atividades concebidas para levá-los a aprender os sentidos de uma mensagem verbal (LAFONTAINE, 2007, p. 72 – tradução nossa).

Lafontaine (2007) propõe para o ensino da compreensão oral um “projeto de escuta”, o qual é composto por três etapas: a pré-escuta, a escuta e a pós-escuta. A pré-escuta corresponde à preparação para a escuta. Em outros termos, à criação de estratégias metacognitivas como a antecipação, a reformulação, a formulação de hipóteses, a autoavaliação, a ativação dos conhecimentos anteriores sobre o objetivo do tema tratado, além da possibilidade de identificar o que se pode vir a aprender com o próprio projeto.

Quanto à segunda etapa, segundo a autora, trata-se do coração do projeto de escuta, uma vez que se conclamam as estratégias cognitivas para o tratamento das informações (ouvir, selecionar, identificar, reconhecer, esclarecer, sintetizar, agir, avaliar etc.), da reformulação, da verificação de hipóteses, das inferências, da narração e da interpretação de esquemas que favorecem a interação entre o aluno e o material didático colocado à disposição (guia de escuta, falas, palavras do vocabulário, imagens etc.). Por último, o pós-escuta diz respeito à realização do projeto conhecido, real e autêntico. Nesse momento, as estratégias socioafetivas tais como a interação, o questionamento, a reação e o encorajamento permitem ao aluno interagir com os outros com a ajuda de suas aprendizagens.

Ainda que esse projeto de escuta possa ser realizado majoritariamente no oral, também vemos a possibilidade de articulá-lo a uma ferramenta que vem sendo explorada para o desenvolvimento da compreensão e a interpretação da leitura: o diário de leitura, conforme

Machado (2005, 1998), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007). Segundo Machado (2005, p. 64-65),

O diário de leitura é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação (MACHADO, 2005, p.64-65).

Machado (2005, p. 65) elenca várias operações e atos que fazemos em uma conversa oral que podemos realizar ao produzir um diário: manifestar nossa compreensão sobre o que é dito; sintetizar ou fazer paráfrases para confirmar a compreensão; quando não ouvir bem, pedir ao interlocutor para repetir; quando não se compreende uma palavra, um trecho ou o conteúdo global, pode-se pedir esclarecimentos ou fazer perguntas; pode-se também pedir justificações sobre a posição do interlocutor frente a uma questão controversa; expressa-se concordância, discordância, avaliações sobre o que foi dito; expressa-se também “as emoções e julgamentos subjetivos sobre os conteúdos e sobre a forma como são expressos”; também se pode relacionar “o que é dito com nossas experiências pessoais ou com a de outras pessoas que conhecemos”; dar exemplos de situações similares; relacionar “o que nos é dito com livros que já lemos, com músicas que ouvimos, com peças de teatro e filmes a que assistimos etc.”.

Desse modo, para Machado (1998, 2005), o diário de leitura pode ser visto como uma “conversa” com o autor, durante a qual se favorece também “o despertar do aluno para o dialogismo existente entre diferentes discursos verbais e não verbais que nos constituem, rompendo barreiras estanques entre diferentes domínios de conhecimento” (MACHADO, 2005, p. 65). Assim, os diários, continua a autora (MACHADO, 2005, p.65), podem “levar os alunos a desenvolverem, por meio da escrita, diferentes operações de linguagem que leitores maduros naturalmente realizam, quando se encontram em situação de leitura”. Mas estabelecer essa “conversa” mais crítica não deveria também ocorrer em situações de emprego do oral? Se visamos à formação de um ser humano que saiba agir e reagir em diferentes situações empregando adequadamente a linguagem, compreender o oral criticamente tem que fazer parte desse projeto. Vários autores ressaltam a importância do diário de leitura em relação à escrita rumo a uma formação mais crítica, como Almeida (2022), Buzzo (2010), Campos (2021), Pádua e Bueno (2022); defendemos agora a potencialidade dele frente à escuta.

Préfontaine, Lebrun e Nachbauer (1998), Lafontaine (2007) e Lafontaine e Dumais (2014) nos ajudam a pensar sobre aspectos do oral, da compreensão oral e de seu ensino pouco

ou nada explorados no contexto brasileiro. Todavia, reafirmamos a importância em conceber esse oral do ponto de vista dos gêneros textuais, assim como exposto no início desta seção. Para isso, seguimos, além desse referencial bibliográfico, a proposta dos modelos (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003), das sequências didáticas de gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010) e, mais recentemente, das sequências didáticas itinerantes (ou itinerários didáticos) (DOLZ, 2019; 2020, COPPOLA; DOLZ, 2020; DOLZ; LIMA; ZANI, 2020), para o tratamento da compreensão oral como objeto de ensino.

2 O curso EaD de Pedagogia, as videoaulas e os critérios de análise

Os dados que serão problematizados na próxima seção são provenientes de investigações realizadas pelo Grupo ALTER-LEGE (CNPQ-USF) sobre letramento e gêneros textuais no ensino superior em projetos aprovados no Comitê de Ética da USF (Projeto 1 Labor – Laboratório Brasileiro de Oralidade, Ensino e Formação - e sua potencialidade formativa, CAAE 59809722.6.0000.5514; Projeto 2 Laboratório de Letramento Acadêmico e Gêneros Textuais no curso de Pedagogia: (des) construções de relações de alunos e professores com a escrita acadêmica em suas articulações com a leitura e a oralidade, CAAE 67330523.4.0000.5514).

No tocante à videoaula, a investigação centrou-se na análise de oito exemplares do gênero produzidos por professores e onze respostas a questionário no Google destinado a estudantes do curso de Pedagogia, na modalidade de educação a distância. Apesar de o questionário ser enviado a todos os estudantes do curso, nos grupos de *whatsapp* de cada semestre, somente cinco alunos do 1º semestre e seis do 5º ao 7º semestre responderam à pesquisa.

O curso de Pedagogia em foco, reconhecido com nota máxima no Ministério da Educação (MEC), possui, no ano de 2023, um total de 589 estudantes distribuídos em doze polos, os quais são situados em cidades dos estados do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e de São Paulo.

No que se refere à composição do curso, ele possui oito semestres, organizados, no geral (havendo exceções), em cinco componentes curriculares, sejam eles teóricos, teórico-práticos ou estágios. Quanto à duração desses componentes, os teóricos possuem um mês cada, os teórico-práticos dois meses e os estágios seis meses. Cada componente possui, também, uma divisão em unidades, organizados em uma semana cada. Ao longo dessas unidades, nos componentes teóricos, o aluno possui acesso a videoaulas (assíncronas) gravadas pelos docentes, encontro online com o docente (teleaula síncrona), interações com o tutor e ebook

com o conteúdo discutido nas videoaulas/teleaulas. Todas as unidades possuem uma avaliação, que se difere por interação no fórum, questões objetivas, questões dissertativas ou gravação em vídeo (como no caso do componente de Língua Brasileira de Sinais - Libras).

Nos componentes teórico-práticos, intitulados como práticas profissionais, os alunos, além das quatro unidades comuns aos componentes teóricos, possuem um mês para produzir uma tarefa prática (as quais podem ser a construção de um site/ portfólio, trabalhos em grupo, artigos, planos de aula, dentre outros). Já nos três estágios obrigatórios necessários ao curso de Pedagogia, os estudantes possuem um semestre para fazer o acompanhamento das atividades escolares, sendo em cada semestre um segmento (educação infantil, ensino fundamental e gestão educacional). O curso também abre oportunidades para que os estudantes participem de projetos de extensão, de iniciação científica e de iniciação à docência (PIBID ou Residência pedagógica).

Nessa instituição, dentre as várias possibilidades de gêneros textuais orais que podem ser encontrados ao longo da formação acadêmica, conforme Bueno e Bragiatto (no prelo), há as videoaulas assíncronas e teleaulas síncronas, as indicações de entrevistas, as narrativas orais de experiências, os debates, as respostas em áudio, as orientações sobre atividades e palestras. Tanto as videoaulas como as teleaulas chegam ao aluno por meio do ambiente virtual de aprendizagem e se situam nas diferentes unidades de cada componente curricular. Quanto à duração, a videoaula possui por volta de dez minutos em cada unidade semanal (sendo no total quatro unidades por módulo), consistindo em um resumo do conteúdo a ser estudado naquela semana. Já a teleaula (conhecida como “encontro online com o docente”) possui em torno de uma hora, momento em que estudantes e o professor do componente curricular atuam de forma síncrona.

Para as análises, centraremos-nos nas videoaulas e basearemos-nos no quadro teórico do ISD, mas, na apresentação dos resultados, exporemos apenas as características que são pertinentes às discussões deste artigo, tais como: contexto de produção, plano global do conteúdo temático, tipos de discurso, modalidades e capacidades de linguagem.

3 Discussão sobre os resultados das análises

Nossas discussões sobre a videoaula como objeto de ensino foram possíveis após termos apreendido tal gênero no processo de construção de um modelo didático (DOLZ, 2016), o qual nos permitiu elaborar hipóteses sobre as possibilidades didáticas. Em outras palavras: a) fizemos um levantamento dos estudos já desenvolvidos por especialistas sobre a videoaula; b) através de análises, fundamentadas no ISD, de exemplares legítimos do gênero textual em

questão disponíveis na sociedade, pudemos reconhecer suas características relativamente estáveis, e, frente a tais saberes, c) partimos para a identificação das capacidades de linguagem que os alunos já dominam sobre as videoaulas, bem como elencamos aquelas que esperamos que eles desenvolvam com a intervenção didática proposta por nós.

Conforme Penteadó e Costa (2021) e Moran (2009), a videoaula é gravada e editada pelo docente (ou técnico) em um tempo de produção distinto da sua recepção pelo aluno. O estudante, dessa forma, recebe-a de forma assíncrona. Ela se difere da teleaula, pois esta é realizada de forma síncrona e é co-construída através das trocas de turno de fala do docente e dos estudantes participantes.

Consideramos as videoaulas como objeto de estudo da oralidade com base no que afirmam Zani, Bueno e Dolz (2020), visto que, para os autores, elas, antes de gravadas, passam por um processo de construção de roteiro que, em seguida, é oralizado pelo professor, que também recorre a recursos multimodais.

Ao longo da construção das videoaulas, é possível fazer regravações, apresentar figuras, gráficos, símbolos matemáticos, cenários, vestuários, outros vídeos, diferentes entonações etc. (MUSSIO, 2016). Há também a possibilidade de utilização de slides para que o aluno possa acompanhar a fala do professor. No que diz respeito à equipe de produção de videoaulas, podemos encontrar distintas formas de serem constituídas: elas podem, muitas vezes, ser compostas de maneira multidisciplinar por roteiristas, cinegrafistas, profissionais da comunicação, pedagogos, psicólogos etc. (SPANHOL; SPANHOL, 2009); assim como pode ser um trabalho solitário do professor, o qual assume o papel de protagonista, produtor, diretor, revisor ou, até mesmo, editor do material, diversificando e intensificando, dessa forma, novas tarefas que constituem o agir dessa profissão (ZANI; BUENO; DOLZ, 2020).

No caso do professor atuando sem uma equipe multidisciplinar, Penteadó e Costa (2021) nos mostram que, após o início do período pandêmico da Covid-19, houve um desafio na forma como ocorria a educação em todas as faixas etárias no Brasil: as aulas deixaram de ser presenciais para passar para o formato online. Com isso, os professores precisaram migrar para a construção de aulas no formato a distância, o que destoava das práticas correntes das aulas presenciais, as quais demandavam, de modo mais geral, a conjunção do oral e do escrito tanto para os docentes como para os discentes.

Ainda segundo esses autores, os professores possuíam dificuldades, fossem elas técnicas, como a organização e administração do tempo da aula, da adaptação com as câmeras; ou pessoais, como sentimentos de nervosismo, ansiedade, preocupação, desconforto, indisposição ou mal-estar. Em resposta a isso, seria necessário que, para a construção de uma

boa videoaula, o docente tivesse contato com as capacidades de linguagem necessárias para a produção da videoaula, sejam elas a capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva ou multimodal, conforme apontado anteriormente no quadro 2 (JACOB; BUENO; ZANI, 2021).

Zani, Bueno e Dolz (2020) apresentam quatro etapas para a construção de videoaulas. A primeira corresponde a uma análise dos sujeitos presentes nessa construção, dos papéis sociais que eles assumem na situação de sua produção, além de levar em conta quem são os destinatários. Em outros termos, é imprescindível que conhecimentos sobre o contexto de produção sejam apreendidos e levados em conta na produção, o que nos remete ao desenvolvimento da capacidade de ação. A segunda etapa relaciona-se à capacidade de linguagem discursiva. Trata-se da construção do roteiro, momento em que é preciso considerar o conteúdo temático a ser diluído em elementos sonoros, visuais e adotado na planificação da videoaula. Os autores acrescentam que esse conteúdo pode ser organizado em um roteiro, em colunas, deixando claro o tempo, a fala e a imagem que ocorrerá em cada ação.

Além disso, ao escrever o texto que será, depois, oralizado, o professor deve explorar as diferentes formas de organizadores do discurso que venham a garantir a coerência e a coesão temática, o que se relaciona à capacidade linguístico-discursiva. Por fim, temos a gravação da videoaula, momento em que se recorre aos recursos multimodais, uma vez que é necessário levar em consideração os aspectos paralinguísticos da fala (controle e qualidade da voz, pausas, elocução etc.) e a construção de um suporte que facilite a representação do conteúdo que se pretende. É esperado, portanto, o desenvolvimento da capacidade multimodal e multissemiótica.

Tendo tais saberes sobre a videoaula em vista, nós nos preocupamos com a transposição didática deles quando se pretende ensinar sua produção e a compreensão. No caso da produção, sinteticamente, podemos considerar que existe, em primeiro lugar, um momento anterior à gravação da videoaula, quando são selecionados os conteúdos a serem abordados, produzidos os roteiros, organizado o cenário e ajustadas as condições de gravação. Em segundo, a gravação em si, pelo próprio professor ou com a ajuda de técnicos em um estúdio. Em terceiro, a edição do material com o acréscimo de vinhetas, imagens, frases destacando os tópicos abordados. Desse modo, a videoaula recebida pelo aluno pode ter tido antes um tratamento técnico que precisa ser considerado para que possa pensar em produzi-la.

Outrossim, conforme Pechula e Penteado (2018), há de se levar em conta a expressividade do professor (recursos verbais, vocais e não verbais) nas videoaulas para que se evite a reprodução de um ensino tradicional na modalidade EaD. Segundo as autoras, as relações entre corpo, mídia e educação são complexas e, por isso, seu tratamento deve ganhar

mais atenção do que geralmente se tem visto. Nas videoaulas analisadas por elas, percebe-se que o conteúdo é apresentado, em boa parte dos casos, num estilo expositivo, tendo como elemento pedagógico principal a oralidade do professor. Já nos slides, há o predomínio da escrita, poucas imagens, e o registro do conteúdo didático está alinhado à fala do professor. As análises também revelaram a elas que os processos expressivos, comunicacionais ou relacionais dos docentes, foram pouco ou mal construídos, pois há carência de situações interativas, de diálogos e há ausência de naturalidade e espontaneidade. O cenário e o mobiliário, por seu turno, são únicos, os quais remetem a espaços de solenidade, formalidade, típicos da tradição escolar, acadêmica, religiosa. No que corresponde à captação das imagens, é perceptível que não há sincronia com a expressividade do professor, a qual é considerada pelas autoras como limitada em vários aspectos. Isso também ocorre com a gestualidade: ausente às vezes, restrita ou repetitiva e, em alguns casos, excessiva. O plano discursivo, por sua vez, pode ser considerado como inovador e criativo, chocando com os dilemas expressivos, gerando, portanto, contradições.

A compreensão da videoaula, por sua vez, pode-se centrar no produto recebido pelo aluno. Após a análise de oito videoaulas, verificamos que nelas, geralmente, aparece uma pessoa representando um professor que se dirige a alunos, visando a explicar um dado conteúdo. Esse professor se veste de maneira casual (sem modelos muito chamativos ou esportivos), fala empregando o discurso interativo para simular uma interação com o aluno e o discurso teórico para explicar o conteúdo tratado. Nas videoaulas analisadas, nota-se que o professor segue um roteiro, que é lido no *teleprompt* de modo que sua fala não apresenta as marcas de oralidade típicas de uma conversa mais espontânea.

As videoaulas duram cerca de dez minutos e o plano global do conteúdo temático costuma apresentar cinco partes: a abertura do vídeo com a imagem identificando a instituição, o componente curricular e a unidade tratada, ao som da vinheta da instituição; uma introdução com a apresentação do professor e do conteúdo a ser abordado; a exposição do conteúdo, organizado em 2, 3 ou 4 tópicos articulados entre si; o encerramento da aula com a sugestão de que o aluno continue se aprofundando, empregando os demais materiais do curso; finalizando o vídeo com a imagem do logo da instituição, ao som da vinheta institucional novamente.

Na parte relativa à exposição do conteúdo, há a fala do professor e a inserção de imagens e/ou frases nominais, destacando algumas informações, provavelmente, consideradas como as mais importantes:



Figura 1: As frases nominais nas videoaulas
Fonte: elaboração dos autores, Itatiba, 2023.

Para verificarmos a relação dos alunos com as videoaulas, sobretudo no tocante ao que fazem para compreendê-las de modo mais eficaz, analisamos as respostas abertas de onze alunos do EaD, sendo cinco do 1º semestre do curso e seis do 5º semestre em diante. Em suas respostas, os estudantes empregaram o discurso interativo, com a primeira pessoa do singular e, em vários momentos, com uma modalização apreciativa. Eles respondem que têm à disposição as videoaulas na sala virtual, gostam desse recurso, devido à clareza das explicações e, também, ao fato de que podem assisti-las quando quiserem. Mas, dos onze alunos questionados, nenhum recebeu instrução sobre como proceder frente a elas; houve apenas instruções para as aulas de encontros síncronos no Google sobre os equipamentos a serem utilizados, o melhor ambiente para ficar ou sobre como escrever no chat.

Quando questionados sobre o que fazem antes de assistir a uma videoaula, dos cinco estudantes do primeiro semestre três responderam que preparam o ambiente, buscando um lugar silencioso, e dois que leem os textos do ebook. Já entre os dos últimos semestre, cinco enfatizam a questão do ambiente e apenas um faz a leitura do ebook. Nota-se que não há uma postura que possa contribuir para o desenvolvimento de estratégias metacognitivas (LAFONTAINE, 2007), já que a preocupação maior é sobre o lugar para assistir à videoaula e com os equipamentos adequados. O conteúdo temático que será abordado não é tomado como um ponto que já mereceria alguma atenção.

Quando questionados sobre o que fazem durante o assistir à videoaula, quatro estudantes do 1º semestre fazem anotações sobre as informações importantes e apenas um disse fazer paradas no vídeo. Entre os dos últimos semestres, cinco fazem anotações e um disse “deixar a

mente livre” para ir ouvindo apenas. Não há uma postura de dialogar com o vídeo, conversando com ele, levantando questões ou discordâncias. Os estudantes parecem adotar a postura tradicional de receber as informações, somente as importantes, tomando-as como inquestionáveis e apenas dignas de memorização.

A nosso ver, as anotações são muito relevantes para o estudo. Saber distinguir o importante do secundário é uma habilidade necessária. Contudo, saber também interrogar e discutir sobre o que é posto como “importante” ou “irrelevante” por um dado autor, que lacunas uma exposição oral pode deixar, entre outros, são atos que mostram uma compreensão ativa que percebe os signos como ideológicos (VOLÓCHINOV, 2018). Se, para um cidadão comum, são atos necessários; para o futuro professor, são essenciais, devendo fazer parte constante de sua formação crítica.

Após assistirem às videoaulas, dos cinco alunos do 1º semestre, três fazem resumos e dois leem as anotações. Dos últimos anos, um faz resumo; um lê as anotações e os outros quatro partem para as outras atividades do curso. É interessante notar que os estudantes do 1º semestre, ainda que seguindo atividades mais tradicionais (resumo e anotações), aproveitam o que fizeram durante o assistir; já os do último semestre não parecem articular as atividades dos dois momentos, levando-nos a questionar: para que fazer as anotações se não vão lê-las depois? Mas também a atitude deles nos leva a refletir sobre qual o papel que eles veem nessas videoaulas para a própria formação enquanto um licenciando: elas servem apenas como uma das atividades tradicionais de aluno ou elas propiciam uma reflexão crítica sobre o conteúdo em relação à sua formação como futuro professor? Esse é um ponto sério que merece uma discussão maior em outra publicação e ouvindo mais os professores, porque se a videoaula for simplesmente para cumprir uma formalidade da EaD, pode-se, em decorrência dessa visão, também passar ao futuro professor a noção de que há textos que podem ser levados para a sala de aula sem que seja feita a devida exploração visando à formação do aluno; estão ali apenas para cumprir uma formalidade.

Por fim, fechando as questões, os estudantes foram indagados sobre como deveria ser uma videoaula para ser bem compreendida. Nas respostas, percebemos uma mescla de vários aspectos. Dos onze estudantes, nove enfatizaram, em primeiro lugar, a boa oratória do professor (sua entonação, sua fala pausada) e, em segundo, quatro destacaram a necessidade de cuidar dos aspectos técnicos como, por exemplo, a necessidade de haver a exploração de recursos visuais como imagens e legendas, bom som e a duração do vídeo, que deve ser curto. O conteúdo temático só foi abordado por dois dos onze alunos, sendo um do primeiro semestre e um dos últimos, os quais destacam a importância da objetividade e dos subtemas bem

articulados entre si. Nesse sentido, nota-se que os alunos parecem não ver a videoaula como um todo integrado com o professor, o conteúdo e os recursos visuais. Será que isso pode afetar a compreensão da videoaula e do que fazer com ela?

Considerando as respostas dos alunos, podemos inferir que a exploração que eles fazem da videoaula ocorre sem uma instrução clara dada pelo professor e, assim, eles recorrem aos atos tradicionais do processo escolar: as anotações do que é importante e ao resumo. Mas após o encerramento da atividade, não dão continuidade, partindo para uma outra tarefa. Dessa forma, a videoaula acaba por receber o tratamento tradicionalmente dado aos textos teóricos nos cursos presenciais: são lidos, mas raramente compreendidos por um estudante ativo que os indague, discuta, duvide, posicione-se.

Visando a alterar essa relação, gostaríamos de propor um trabalho voltado à compreensão oral que articule a escuta das videoaulas à produção do diário, não mais de leitura, mas agora um diário de escuta, o que pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno. Como vimos, em um projeto de escuta, há o momento de pré-escuta (de preparação), da escuta e do pós-escuta, e tudo isso poderia fazer parte das instruções do professor para os alunos.

No momento de pré-escuta, os alunos poderiam só ver a parte inicial da videoaula em que são apresentados os nomes do componente curricular e do tópico que será estudado. Eles poderiam ser incentivados a registrarem por escrito as suas hipóteses sobre o que seria escutado, o que sabem sobre aquela temática, o que imaginam que possa vir, que sentimentos lhes despertam etc. Esse é o momento de criação das estratégias metacognitivas, conforme Lafontaine (2007), mas também das capacidades de ação, já que o aluno poderá refletir sobre os contextos e as expectativas possíveis para eles.

Na segunda etapa do projeto de escuta, é hora de estabelecer a conversa com o que vai sendo dito e visto, portanto o estudante precisa ser incentivado a realizar os atos que faz em uma conversação espontânea: colocar-se como um parceiro ativo que se posiciona frente às informações e ao modo como tudo é dito. Isto é, ele ouve, seleciona, identifica, reconhece, esclarece, sintetiza, avalia, concorda, discorda, questiona, elogia, pede para ouvir de novo pausando o vídeo e voltando atrás. Nesse diálogo, registra-se, avança, volta, interroga-se também. Assim, o estudante deveria ser incentivado a ver as marcas linguísticas ou as imagens que indicam as partes da aula (“No primeiro tópico”, “A primeira característica”, “O último tópico”) e ir parando em cada uma delas. Também poderia parar quando um conceito for exposto na fala do professor e nas imagens, interrogando o professor e a sua própria compreensão, além de registrá-lo em seu diário. Nesse momento, na exploração do conteúdo

temático, das marcas linguísticas e dos recursos multissemióticos, as capacidades discursivas, linguístico-discursivas e multissemióticas terão suas possibilidades de desenvolvimento.

Na última etapa, do pós-escuta, o estudante pode voltar aos seus registros, reformulá-los, completá-los e também pode levá-los para discutir com os colegas ou em outras atividades do curso de que participa. Para isso, é relevante que sejam abertos esses espaços de trocas e discussões, nos quais o professor poderá também colher as impressões dos alunos sobre as videoaulas, ponto indicado pelos professores como crítico, já que geralmente não recebem essa devolutiva dos estudantes (BUENO; BRAGIATTO, no prelo). No conjunto das atividades dessa última etapa, novamente todas as capacidades poderão ser mobilizadas e desenvolvidas.

Para desenvolver esse trabalho de compreensão oral das videoaulas com o diário de escuta, o professor pode optar pela sequência didática ou pelos itinerários formativos, criando momentos de escuta inicial, de escutas intermediárias, de discussões dos diário e de escuta final, para que possa ver o avanço no desenvolvimento das capacidades. No decorrer dessas atividades, os registros dos diários e os momentos de troca em que cada aluno pode compartilhar os aspectos sobre os quais escreveu darão ao professor mais pistas de onde fazer as intervenções.

4. Considerações finais

Neste artigo, visamos a apresentar como o aluno se posiciona frente à videoaula e discutir uma proposta de como trabalhar a compreensão dela como parte das atividades formativas do aluno. Para isso, recorreremos aos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, os quais nos dão subsídios para compreendermos o papel fundante da linguagem para o desenvolvimento humano, a qual se manifesta através dos gêneros textuais. Tais estudos também teorizam sobre as capacidades de linguagem que os indivíduos mobilizam e recorrem para se implicarem em variadas situações comunicativas.

Acerca dos gêneros orais, discorreremos sobre a imprescindibilidade de tomá-los como objetos de ensino, proposta didática genebrina (os Modelos Didáticos, as Sequências Didáticas e os Itinerários de Ensino) e, mais especificamente, a recepção deles, a compreensão oral. Tendo isso em vista, trouxemos para nossas discussões o projeto de escuta das autoras Préfontaine, Lebrun e Nachbauer (1998), Lafontaine (2007) e Lafontaine e Dumais (2014) e o diário de leitura de Machado (2005), o qual foi readaptado por nós como diário de escuta.

Com esse conjunto de saberes, foi possível voltarmos para nossos dados visando a apreender as características relativamente estáveis do gênero videoaula, bem como os modos

de recepção dele pelos alunos de diferentes etapas de um curso de Pedagogia. Quanto às videoaulas, conforme estudos já desenvolvidos por especialistas e, também, nossas análises, constatamos que, embora elas façam parte de um contexto educacional que visa à inovação das relações de ensino e de aprendizagem, ainda seguem estruturas de um ensino tradicional, o que pode ser um obstáculo para o aprendiz.

Com relação à recepção das videoaulas pelos estudantes, indicam que não há orientações que os guiem para um melhor aproveitamento das aulas, tampouco que possuem estratégias de apreensão do que é exposto, o que nos motivou a propormos o trabalho com o diário de escuta.

O diário de escuta se torna uma estratégia importante para avançarmos nos trabalhos voltados à compreensão oral e que neste artigo se articula com a escuta das videoaulas, permitindo, assim, um recurso metodológico para proporcionar ao estudante avanços em seu processo de aprendizagem e para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. Além disso, contribui para as trilhas de aprendizagem que são desenvolvidas nos cursos da modalidade EaD.

A nosso ver, a EaD é uma realidade de nosso tempo e, embora as críticas lançadas a ela sejam legítimas, há de se pensar que essa é uma modalidade que forma e especializa profissionais de diferentes áreas, notadamente, os profissionais da educação, os atuais e futuros pedagogos. Dessa forma, cabe-nos manter o olhar atento para as práticas de ensino e de aprendizagem que ocorrem nesse meio, teorizar sobre elas, bem como propor estratégias, ferramentas e metodologias que viabilizem experiências mais significativas, participativas, questionadoras, críticas.

Além disso, assim como abordado na epígrafe deste artigo, acreditamos que tal postura questionadora, problematizadora e interferidora dos sujeitos poderá nos levar a um cenário onde os estudantes possam ser também cidadãos não conformados, mas criadores, transformadores da própria realidade em que vive. Esperançamos, assim como Freire (1967), a formação de uma consciência libertadora, em que a capacidade e a disponibilidade ao diálogo possam orientar a práxis dos estudantes, afinal, o homem não está apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. A humanização depende, portanto, do compromisso do homem com o mundo, da ação de sair de si e de se relacionar (TORRES NOVOA, 2014).

Referências

ALMEIDA, A. M. L. Os diários de leitura no direito: por uma nova relação com os textos jurídicos. *Linha Mestra*, v. 16, p. 1-281, 2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021, Brasília, 2022.

Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). *Censo Ead.BR* 2018. InterSaberes, Curitiba, 2019.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem: discurso e desenvolvimento humano*. Tradutoras Anna Rachel Machado e Malu Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2007.

BRONCKART, J-P. *O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P.; BULEA-BRONCKART, E. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A.E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior. *Revista Abralín*, v. 20, n.3. p. 1500-1524, 2021.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L.; BRAGIATTO, G. A. Gêneros orais na educação a distância conforme professores e estudantes de uma universidade comunitária no interior de São Paulo. *Signum*, (Dossiê sobre oralidade), no prelo.

BUZZO, M. G. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. *Revista L@ el em (Dis-) curso*, v. 2, n. 1, p. 10-26, 2010.

CAMPOS, M. I. B.; LEITE, V. M. Leitura e interação: escrita do diário de leitura no Ensino Fundamental. *Claraboia*, n.16 (Educação literária), p. 74-89, jul./dez, 2021.

COPPOLA, A.; DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des) igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os (as) participantes. *Revista Linha D'Água (On Line)*, v. 33, n. 2, p. 19-38, 2020.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile*, n. 3, p. 27-52, 2003.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *Revista Delta*. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J. Ensinar a língua portuguesa: da sequência didática ao(s) itinerário(s) de ensino. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO*, 4, Porto Alegre, 2019. Apresentação oral. Porto Alegre, [s.n.], 2019

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradutoras Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

DOLZ, J. Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa). São Paulo: CENPEC, 2015. 1 (vídeo) (53 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>. Acesso em: 02/11/2020.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Revista Textura*. v. 22, n. 52, p. 1-20, 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradutoras Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado de letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Per a un ensenyament de l'oral: iniciació als gèneres formals a l'escola*. Tradução de Joan Verdegall. València/Barcelona: Intitut Interuniversitari de filologia valenciana publicacions de l'abadia de Montserrat, 2006.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistiques Appliquée*, n° 92, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas. Mercado de letras, 2010., p. 149-185

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra Ltda., 1967.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Tradutoras Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo. Mercado de Letras, 2012.

JACOB, A. E.; BUENO, L. O modelo didático do gênero debate eleitoral. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, p. 343-377, 2020.

JACOB, A.E.; BUENO, L.; ZANI, J.B. Oralidade e gêneros orais: argumentos, voz e corpo no debate eleitoral de um grêmio estudantil. *Revista Trama*, v. 12, n. 42, p. 115-132, 2021. ISSN 1981-4674.

JACOB, A.E.; GUIMARÃES, M. F. As capacidades de linguagem no trabalho proposto com o gênero debate na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental. *Revista Veredas*, v. 26, n. 1, p. 52-77.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da Conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2010.

LAFONTAINE, L. *Activités de production et de compréhension orales*, Québec: Chenelière Education, 2011.

- LAFONTAINE, L. *Enseigner l'oral au secondaire: séquences didactiques intégrées et outils d'évaluation*. Quebec: Cheneliere Education, 2007.
- LAFONTAINE, L. DUMAIS, C. *Enseigner l'oral, c'est possible*. Quebec: Cheneliere Education, 2014.
- MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D'Água*, v. 18, p. 61-80, 2005. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80>.
- MACHADO, A. R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. *Trabalhos de Pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTÓVÃO, V. (Orgs.). *Oralidade e ensino de língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- MORAN, J. M. Aperfeiçoando os modelos de EAD existentes na formação de professores. *Educação*, v. 32, n. 3, 2009.
- MUSSIO, S. C. Do presencial ao digital: um diálogo com o gênero videoaula youtubiano de escrita científica. *Fronteiras - Estudos Midiáticos*, v. 18, n. 3, 2016. DOI: 10.4013/fem.2016.183.09.
- PADUA, D. B.; BUENO, L. As potencialidades do diário de leitura na universidade. In: MORETTO, Milena et al. *Letramento, ensino e pesquisa: práticas educativas em ação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2022, p. 125-140.
- PECHULA, M. R.; PENTEADO, R. Z. A expressividade do professor em videoaulas – corpos e discursos dissonantes na formação em EaD. In: PECHULA, Marcia Reami; PENTEADO, Regina Zanella; DENARDO, Thierry (Orgs). *Corpo - Mídia - Educação*. Bragança Paulista: Margem da Palavra, 2018, p.119-140.
- PENTEADO, R. Z.; COSTA, B. C. G. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. *Educação em Revista*, v. 37, n.1, 2021.
- PRÉFONTAINE, C.; LEBRUN, M; NACHBAUER, M. *Vers une expression orale de qualité*. Montréal: Éditions Logiques, 1998.
- PRETI, Dino (Org). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Editora Humanitas, 2002.

SCHNEUWLY, B. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas. Mercado de letras, 2010, p. 129-148.

SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. Processos de Produção de Videoaula. *RENOTE*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2009. DOI: 10.22456/1679-1916.13903.

TORRES NOVOA, C. A. *Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire*. Tradução por Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. *Revista Linha D'Água*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 91-115, 2020.

Recebido em 28 de fevereiro de 2023

Aceito em 27 de março de 2023