



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**

Valdemir Melo de Souza

**O AGIR DO PROFESSOR DE INGLÊS NO YOUTUBE:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SABERES, GESTOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS *ON-LINE***

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Recife
2024

Valdemir Melo de Souza

**O AGIR DO PROFESSOR DE INGLÊS NO YOUTUBE:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SABERES, GESTOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS *ON-LINE***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Orientador:
Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes.

Linha 2: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
Prof. Dr. Pe. Pedro Rubens Ferreira Oliveira, S.J. (Reitor)
Prof. Dr. Pe. Lúcio Flávio Ribeiro Cirne, S.J. (Vice-Reitor)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Profa. Dra. Valdenice José Raimundo (Pró-Reitora)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
Prof. Dr. Danilo Vaz Curado R. M. Costa (Diretor)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado (Coordenadora)
Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros (Vice-coordenadora)

Ficha Catalográfica

S729a Souza, Valdemir Melo de.
O agir do professor de inglês no youtube : considerações
acerca dos saberes, gestos e práticas pedagógicas *on-line* /
Valdemir Melo de Souza, 2024.
208 f. : il.

Orientador: Antonio Henrique Coutelo de Moraes.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2024.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Prática de ensino.
3. Ensino à distância. 4. Linguística. 5. Identidade social.
I. Título.

CDU 802.0

Pollyanna Alves - CRB/4-1002

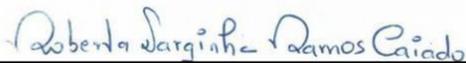
Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Valdemir Melo de Souza

**O AGIR DO PROFESSOR DE INGLÊS NO YOUTUBE:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DE SABERES, GESTOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS ONLINE**

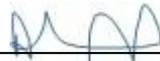
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutor em Ciências da Linguagem. Foi aprovada em sua forma final pela banca.

Recife, 04 de novembro de 2024.

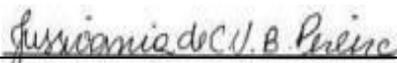


Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado Coordenadora do
PPGCL

Banca Examinadora:



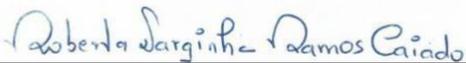
Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes Orientador -
Universidade Católica de Pernambuco



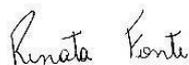
Profa. Dra. Jussivania de Carvalho Vieira Batista Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso

Makeliny Oliveira Gomes Nogueira

Profa. Dra. Makeliny Oliveira Gomes Nogueira
Universidade Ibirapuera



Profa. Dra. Roberta Varginha Ramos Caiado
Universidade Católica de Pernambuco



Profa. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco

A presente tese foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Dedico este trabalho a Deus, fonte de toda inspiração e à minha amada mãe, Ivanise, que sempre acreditou em mim e me incentivou com o seu amor a terminar os estudos e a superar os obstáculos da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por toda a inspiração, as bênçãos, os dons e os talentos, por ter me proporcionado essa oportunidade de conquistar o doutorado.

À minha família, especialmente à minha mãe, pelo incentivo, encorajamento e por sempre acreditar que sou capaz, pela força nos momentos mais difíceis da minha vida.

Às minhas irmãs Verônica e Viviane pela ajuda psicológica, apoio e certeza de poder contar sempre com elas.

Ao meu orientador Professor Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes, por me receber como orientando e acreditar na minha pesquisa, pois, devido à sua parceria e profissionalismo, pude vivenciar mais uma experiência na vida acadêmica, mais um trabalho concluído e uma etapa vencida. Além de sua admirável calma e tranquilidade com que conduziu as orientações com valiosas e fundamentais contribuições para o enriquecimento deste trabalho. Muito obrigado, Professor Antonio.

À Professora Dra. Roberta Caiado pela calorosa acolhida no PPGCL, pelo carinho e atenção que sempre me atendeu em toda e qualquer situação.

Às Professoras Doutoras Renata Fonseca, Jussivania de Carvalho e Makeliny Oliveira pelas valiosas contribuições, compartilhamento de ideias e conhecimento na realização desta tese.

Aos professores do Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, de indiscutível competência, que arquitetaram os alicerces de meus conhecimentos acadêmicos.

À Capes/PROSUP pelo apoio financeiro a minha pesquisa de doutorado.

Aos funcionários do Curso de Doutorado que, com tanto carinho, atenção e presteza, me atenderam sempre. Aos colegas de turma, pela socialização de conhecimentos e por dividir importantes momentos durante as aulas.

Aos alunos e professores do grupo de WhatsApp pelas informações e todas as postagens de incentivo durante o período de curso.

Aos meus amigos, professores e colaboradores da Escola Estadual Professor José Brasileiro Vila Nova pela ajuda e soluções de problemas que pareciam nunca acabar. A cada uma dessas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização desta tese, agradeço.

Não que sejamos capazes, por nós, de pensar alguma coisa, como de nós mesmos; mas a nossa capacidade vem de Deus

2 Coríntios 3: 5

SOUZA, Valdemir Melo. **O agir do professor de inglês no YouTube: considerações acerca de saberes, gestos e práticas pedagógicas *on-line* (tese)**: 2024. nf (número de páginas). Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Escola de Educação e Humanidades, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2024.

RESUMO

O agir docente *on-line* tem sido tema de inúmeras pesquisas, uma vez que o ensino *on-line* se mostra como uma tendência de educação do futuro, abarcando as tecnologias digitais e o acesso ao ciberespaço (Salles *et al.* 2023). A integração do YouTube com as tecnologias digitais atuais em evidência no ensino de inglês tem causado muita polêmica devido ao tratamento que a mídia e os canais de comunicação têm dado a essa rede social. Ao ponto de publicações do tipo “Os *youtubers* estão mudando o jeito de educar?” estarem despertando a atenção de diversos pesquisadores (Mutz; Gomes, 2022), pois o trabalho do professor requer uma certa complexidade e as práticas pedagógicas *on-line* demandam um aprofundamento ainda maior. O que leva a problematizar o uso da rede social YouTube e sua eficácia como ambiente educacional. No contexto da educação contemporânea, é importante ressaltar o que têm a dizer os professores que utilizaram essa tecnologia, sobretudo os aspectos que vêm agregar possíveis inovações no ensino do inglês. Nesse sentido, o estudo do agir docente ajuda a compreender as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho do professor, suas práticas, saberes e atividades realizadas em diferentes contextos de ensino. Com a intenção de investigar o agir em contexto *on-line*, o objetivo geral desta tese é analisar a prática pedagógica de dois professores de Língua Inglesa no YouTube, a partir dos saberes docentes e dos gestos didáticos mobilizados. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa e netnográfica, uma vez que seus participantes compõem os grupos e as comunidades virtuais que emergiram com a internet (Kozinets, 2014). Os aportes teóricos são do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), (Bronckart 2006; 2008), Machado (2004), e das Ciências do Trabalho (Ergonomia e Clínica da Atividade) que oferecem como instrumento de análise do agir docente os procedimentos de instrução ao sócio (Clot, 2007). Os resultados da pesquisa revelaram cinco concepções dos professores nas aulas de inglês, bem como os saberes docentes e os gestos específicos mais mobilizados no ambiente virtual YouTube. Portanto, diante das evidências encontradas, as análises dos dados revelaram que a prática pedagógica *on-line* no YouTube é conduzida pelos saberes advindos das experiências do professor oriundas do chão da escola, sendo a exposição oral o gesto principal que permeia as atividades nessa plataforma, uma vez que a estrutura e funcionamento dessa rede social traz restrições no agir do professor, o que interfere em inovações nas aulas de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Interacionismo Sociodiscursivo; Ensino *on-line*; YouTube; Agir docente; Língua inglesa

ABSTRACT

Online teaching act has been the subject of countless studies, since online teaching appears to be an education trend of the future, encompassing digital technologies and access to cyberspace (Salles *et al.* 2023). The integration of YouTube with current digital technologies in English teaching has caused a lot of controversy due to the treatment that the media and communication channels have given to this social network. To the point of publications such as "Are youtubers changing the way we educate?" This has attracted the attention of several researchers (Mutz; Gomes, 2022), since the work of the teacher requires a certain complexity and online pedagogical practices demand even greater depth. This leads us to question the use of the YouTube social network and its effectiveness as an educational environment. In the context of contemporary education, it is important to highlight what teachers who have used this technology have to say, especially the aspects that add to possible innovations in English teaching. In this sense, the study of teaching action helps us to understand the multiple dimensions that involve the work of teachers, their practices, knowledge and activities carried out in different teaching contexts. With the intention of investigating action in an online context, the general aim of this thesis is to analyze the pedagogical practice of English language teachers on YouTube, considering the teaching knowledge and didactic gestures mobilized by these teachers/workers in order to discern to what extent the use of this social network promotes innovative practices in English classes. From a methodological point of view, the research is characterized as qualitative and netnographic, since its participants make up the groups and virtual communities that have emerged with the internet (Kozinets, 2014). The theoretical contributions come from Sociodiscursive Interactionism (SID), Bronckart 2006; 2008), Machado (2004), and from the Work Sciences (Ergonomics and Activity Clinic), which offers the procedures of instruction to the professor (Clot, 2007) as an instrument for analyzing teaching action. The research results revealed five conceptions of teachers in English classes, as well as the teaching knowledge and specific gestures of the teachers most mobilized in the YouTube virtual environment. Therefore, given the evidence found, data analysis shows that online pedagogical practice on YouTube is driven by knowledge arising from the teacher's experiences from the school floor, with oral exposition being the main gesture that permeates activities on this platform, since the structure and functioning of this social network brings restrictions on the teacher's actions, which interferes with innovations in English classes.

Keywords: Sociodiscursive Interactionism; On-line teaching; YouTube; Teacher Action. English language

RESUMEN

La enseñanza en línea ha sido objeto de innumerables investigaciones, ya que la enseñanza en línea se revela como la alternativa que conduce la educación hacia el futuro, abarcando las tecnologías digitales y el acceso al ciberespacio (Salles *et al.* 2023). La integración de YouTube con las tecnologías digitales actuales en la enseñanza del inglés ha causado mucha polémica por el tratamiento que los medios y canales de comunicación le han dado a esta red social. Hasta el punto de publicaciones como “¿Están los *YouTubers* cambiando la forma en que educamos? Esto ha llamado la atención de varios investigadores (Mutz; Gomes, 2022), ya que el trabajo del docente requiere cierta complejidad y las prácticas pedagógicas en línea exigen una profundidad aún mayor. Esto lleva a problematizar el uso de la red social YouTube y su efectividad como entorno educativo. En el contexto de la educación contemporánea, es importante resaltar lo que tienen que decir los docentes que utilizaron esta tecnología, especialmente los aspectos que agregan posibles innovaciones en la enseñanza del inglés. En este sentido, el estudio de la acción docente ayuda a comprender las múltiples dimensiones que involucran el trabajo del docente, sus prácticas, conocimientos y actividades realizadas en diferentes contextos docentes. Con la intención de investigar la acción en un contexto on-line, el objetivo general de esta tesis es analizar la práctica pedagógica del profesor de lengua inglesa en YouTube, considerando los saberes didácticos y los gestos didácticos movilizados por este profesor/trabajador con el objetivo de discernir para en qué medida el uso de esta red social promueve prácticas innovadoras en las clases de inglés. Desde el punto de vista metodológico, la investigación se caracteriza por ser cualitativa y netnográfica ya que sus participantes conforman los grupos y comunidades virtuales que surgieron con internet (Kozinets, 2014). Los aportes teóricos provienen del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD), Bronckart; 2006; 2008), Machado (2004) y Ciencias del Trabajo (Ergonomía y Clínica de la Actividad) que ofrece los procedimientos de enseñanza como instrumento para analizar la práctica docente (Clot, 2007). Los resultados de la investigación revelaron cinco concepciones de los profesores en las clases de inglés, así como los saberes didácticos y los gestos específicos de los profesores más movilizados en el entorno virtual de YouTube. Por lo tanto, dada la evidencia encontrada, el análisis de los datos muestra que la práctica pedagógica en línea en YouTube está impulsada por el conocimiento que surge de las experiencias del docente desde el piso de la escuela siendo la exposición oral el principal gesto que permea las actividades en esta plataforma, ya que la estructura y funcionamiento de esta red social trae restricciones a las acciones del profesor, lo que interfiere con las innovaciones en las clases de inglés

Palabras clave: Interaccionismo sociodiscursivo; Enseñanza en línea; YouTube; Actúa como maestro.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Saberes Docentes de acordo com Tardif.....	42
Quadro 2 - Gestos didáticos fundadores segundo Nascimento.....	45
Quadro 3 - Relação das dimensões do trabalho docente.....	50
Quadro 4 - Representação dos tipos de discurso no mundo discursivo do ISD.....	79
Quadro 5 - Análise da arquitetura textual proposta pelo ISD.....	80
Quadro 6 - Etapas da pesquisa adaptada ao que preconiza a netnografia.....	91
Quadro 7 - Perfil dos colaboradores da pesquisa.....	93
Quadro 8 - Instrumentos utilizados na pesquisa.....	98
Quadro 9 - Concepções dos professores sobre as aulas no YouTube - os saberes revelados.....	126
Quadro 10 - Gesto de Presentificação.....	137
Quadro 11 - Gesto de Formulação de tarefas.....	140
Quadro 12 - Gestos de Criação de dispositivos didáticos.....	146
Quadro 13 - Gesto de Utilização de Memória.....	148
Quadro 14 - Gesto de Regulação.....	150
Quadro 15 - O gesto de institucionalização.....	152
Quadro 16 - Síntese dos gestos específicos mobilizados pelos professores no YouTube.....	153
Quadro 17 - Identificação dos participantes nas análises da instrução ao sócia....	158
Quadro 18 - Síntese dos temas presentes na instrução ao sócia.....	159

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Levantamento de produção intelectual sobre ensino <i>on-line</i> no YouTube no Brasil.....	31
Figura 2 - Transposição didática.....	47
Figura 3 - Realização de atividades on-line no YouTube.....	52
Figura 4 - Ilustração da rede social como sistema de nodos e elos no ciberespaço	56
Figura 5 - Ranking das redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2023..	58
Figura 6 - A interação/interatividade.....	63
Figura 7 - Interface do Canal do Youtube.....	69
Figura 8 - Página da playlist do Canal YouTube.....	70
Figura 9 - Etapas de uma pesquisa netnográfica.....	90
Figura 10 - Barra do ambiente virtual YouTube, entrando no campo de pesquisa..	99
Figura 11 - Interface da ferramenta Bandicam.....	100
Figura 12 - Uso do Bandicam na IaS — interface do pesquisador-sócia.....	101
Figura 13 - Uso do Bandicam na IaS — interface do colaborador-instrutor.....	102
Figura 14 - A linguagem dos <i>emoticons</i> como forma de afetividade.....	117
Figura 15 - Gestos de Camila na criação de dispositivos didáticos.....	141
Figura 16 - Gestos de Marcos na criação de dispositivos didáticos.....	144
Figura 17 - Gráfico dos gestos didáticos mobilizados no YouTube.....	156
Figura 18 - Reconfiguração do trabalho docente no YouTube pela IaS - interface do PI – 1.....	170
Figura 19 - Reconfiguração do trabalho docente no YouTube pela IaS - interface do PI – 2.....	171

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELV	Corpus off English Language Videos
CITE	Congresso Internacional de Tecnologias na Educação
EaD	Ensino a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IaS	Instrução ao Sósia
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional da Educação
SciELO	<i>Scientific Eletronic Library On-line</i>
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	O ENSINO DE INGLÊS MEDIADO PELA TECNOLOGIA: DO CHÃO DA ESCOLA AO AMBIENTE VIRTUAL.....	27
2.1	A prática educativa, docente e pedagógica: conceitos e práticas distintas.....	33
2.2	Os saberes docentes e os gestos didáticos: elementos constituintes da prática pedagógica.....	37
2.3	A dimensão do trabalho docente – um olhar para a prática pedagógica.....	46
2.4	Conhecendo o ambiente virtual – a metáfora para o conceito de rede.....	50
2.5	As aulas <i>on-line</i> na rede social YouTube: uma extensão do ciberespaço.....	56
3	COMPREENDER O AGIR E AGIR PARA TRANSFORMAR.....	68
3.1	O Interacionismo Sociodiscursivo e a proposta para análise do agir docente.....	73
3.2	A ergonomia e a noção de gênero em clínica da atividade.....	77
3.3	A Instrução ao Sósia – um instrumento para análise do agir docente.....	79
4.	PERCURSO METODOLÓGICO.....	83
4.1	A natureza da pesquisa.....	83
4.2	O contexto, os colaboradores e os instrumentos de pesquisa.....	87
4.3	A coleta e a geração de dados.....	93
4.4	As categorias de análise.....	97
4.5	Considerações éticas da pesquisa.....	99
5	ANÁLISE E DISCUSSÕES.....	101

5.1	Concepções dos professores sobre o seu agir no YouTube: os saberes docentes revelados nas aulas <i>on-line</i>	101
5.2	A prática pedagógica <i>on-line</i> : uma análise à luz dos gestos didáticos no ensino mediado pelo YouTube.....	121
5.2.1	Os gestos didáticos específicos nas aulas do YouTube.....	123
5.3	A reconfiguração do trabalho docente em contexto <i>on-line</i> : interpretações do agir docente por meio da instrução ao sócia.....	147
5.3.1	Verbalizações da IaS Professor-Instrutor.....	150
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
7.	REFERÊNCIA(S)	174
	APÊNDICE (S)	186
	ANEXO (S)	192

1. INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

Paulo Freire

A atuação dos professores no ensino de línguas tem sido, nas últimas décadas, alvo de estudos e reflexões por educadores e especialistas no assunto, sobretudo no campo da ciência da linguagem e nos estudos da Linguística Aplicada. Em toda a trajetória do ensino, há uma série de fatores que subjazem às práticas pedagógicas dos professores, tais como os saberes docentes (Tardif, 2014), os gestos didáticos de professores (Dolz, 2004), as concepções de língua e a cultura de ensinar/aprender que reverberam no agir do professor em todo o processo de ensino (Machado, 2004; Bronckart, 2008).

Uma maneira de perceber essas mudanças é por meio do estudo de novas práticas e alternativas educativas, as quais têm sido otimizadas a partir do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Com o advento da internet¹, novos modos de interação têm surgido e, conseqüentemente, também têm emergido novas maneiras de ensinar e aprender, que ocorrem com a ajuda de ferramentas *on-line* disponibilizadas na *web*.

Nesse cenário de acentuadas mudanças, ressaltamos a importância do papel do professor, pois partimos da premissa de que os aparatos tecnológicos ou programas educacionais *on-line*, por si só, não garantem a construção de novos conhecimentos, sem que haja a mediação docente no uso dessas ferramentas, como afirma Zabalza (2004). O mesmo autor também chama atenção para a importância da reflexão dos professores sobre suas próprias aulas, objetivando modificações positivas de suas estratégias de ensino. As transformações nas práticas educativas pelo uso da TDIC pedem uma reconfiguração do agir docente (Bronckart, 2008) para atender às demandas contemporâneas.

De acordo com Nascimento e Silva (2019, p. 117), o agir docente “é constituído por gestos de natureza pragmática e verbal que mobilizam ou instrumentalizam a construção de objetos de ensino com a apropriação de técnicas provenientes do coletivo do trabalho”. Ao pesquisar sobre o agir, é possível compreender as escolhas,

¹Nesta pesquisa também utilizaremos, para internet, o termo *web*.

as práticas e os repertórios didáticos dos professores, pois tais elementos constituem e emergem nas ações desenvolvidas no ensino. Assim, a análise do agir do professor, bem como os saberes docentes e os gestos didáticos, podem revelar resultados importantes sobre o ensino em contexto *on-line*.

Faz parte das práxis pedagógicas, entre outros aspectos, considerar as formas de interação recorrentes na sociedade que, por sua vez, refletem dentro da sala de aula. A exemplo das tecnologias como os dispositivos digitais e as redes sociais que mudam o convívio e a comunicação de forma considerável, conforme afirmam Barton e Lee (2015, p.12), ao salientar que a

tecnologia faz parte das experiências vividas pelas pessoas em todos os contextos, desde engajar-se numa infinidade de *sites* de redes sociais com amigos, até o trabalho, o estudo ou a participação na vida familiar. De fato, é difícil encontrar uma área da vida que não tenha mudado. Pouco a pouco, as pessoas veem como absolutamente normal a transformação digital das atividades cotidianas (Barton e Lee, 2015, p. 12).

Um bom exemplo dessa transformação por meio das tecnologias digitais, citada por Barton e Lee, são os usos do YouTube, uma das plataformas *on-line* mais utilizadas pelos alunos como fonte de consulta para aprender e/ou revisar conteúdos curriculares (Silva, 2009). Entre os conteúdos mais acessados, estão as aulas de Língua Inglesa (LI), que se apresentam como uma tendência viral na *web*, com milhares de inscritos e inúmeras visualizações².

No contexto da educação contemporânea, a utilização de redes sociais no ensino tem sido cada vez mais comum, conforme afirmam Landim (2010) e Burns (2016). Inicialmente, as redes sociais eram utilizadas apenas como adicional na educação, somando-se a outros materiais permitidos pelo professor para acessar determinado assunto ligado aos estudos em sala de aula. Atualmente, as mídias têm sido tão recorrentes no ambiente de ensino que se observa a sua constante presença na prática docente (Silva; Serafim, 2016). O fato é que as tecnologias digitais estão ganhando tanto espaço e importância que seria difícil a realização, por exemplo, de aulas não presenciais sem o manuseio de um artefato tecnológico. Em outras palavras, os usos das tecnologias digitais têm se tornado indispensáveis e mudado

² Disponível em: <<https://www.ef.com.br/blog/language/11-melhores-canais-do-youtube-para-aprender-ingles/>> Acesso em: 30 jul. 2024.

ao longo do tempo, acompanhando as necessidades da sociedade em constante mudança (Rezende, 2002).

O YouTube está entre as redes sociais que tem recebido muita visibilidade no campo educacional. Segundo o *site* Edição Brasil³, nove em cada dez brasileiros utilizam essa plataforma para participar de eventos acadêmicos, assistir aulas *on-line* ou consultar materiais que possam ser usados posteriormente na vida escolar, e não apenas para entretenimento como antes. Outras redes sociais seguem a mesma tendência, como o Instagram, o X (antigo Witter), e o TikTok, haja vista o número de pesquisas realizadas sobre essas mídias que têm sido utilizadas como novas fontes de consumo de informação entre professores e alunos (Ribeiro, 2016).

Vale salientar que grande parte das pesquisas sobre as mídias sociais se concentram no uso excessivo da tela e seus efeitos nos usuários, na influência da mídia na criação de novas identidades, no poder da mídia sobre a visão de mundo das pessoas e não na mídia em si como ambiente educacional. Ao se falar sobre redes sociais, Buzato, (2016, p.47), afirma que

é especialmente instigante pensar nas possibilidades dessa tecnologia quando consideramos dispositivos móveis, que nos acompanham em nossa circulação – como já é o caso de nossos *smartphones* – e que partilhem nossos percursos espaço temporais, nossas construções e representações de contexto, e, especialmente, nossas decisões e expectativas na interação com outros seres humanos (Buzato, 2016, p. 47).

A interação instantânea oferecida pela rede social YouTube teve grande participação do público e gerou a comunidade dos chamados *youtubers*⁴, composta

³ Disponível em: <<https://edicaodobrasil.com.br/2022/10/14/9-em-cada-10-brasileiros-usam-o-youtube-para-estudar/>> Acesso em: 30 jul 2024.

⁴ Os *youtubers* são representados por um grupo de pessoas que criam conteúdos e publicam vídeos de curta duração em canais da rede social YouTube com conteúdo diverso. Eles apresentam um perfil bastante heterogêneo no que concerne à idade, formação, profissão, gênero e nacionalidade. Os temas que abordam também são diversos, bem como o público que cativa. O primeiro *youtuber* registrado é o norte-americano Jawed Karim, co-criador do *site*, que publicou seu primeiro vídeo em 2005 com 19 segundos. Um ano depois surgiu o primeiro *youtuber* brasileiro, Guilherme Zaiden, que influenciou o surgimento de outros em âmbito nacional. Em meados de 2010, a plataforma YouTube apresentou cerca de 1,5 bilhão de utilizadores em escala global, público formado por assinantes e criadores de conteúdo. Com o aumento exponencial dessa rede social e as políticas de monetização de vídeos, a atividade de *youtuber* tornou-se rentável e muitos usuários começaram a profissionalizar os seus canais, fazendo divulgação e tendo patrocinadores. Daí em diante, surgiram os influenciadores digitais que indicam produtos a partir de sua credibilidade perante o público, podendo representar um segmento cultural bastante comum na plataforma que dá dicas de livros, filmes, séries, quadrinhos entre outros. Atualmente, essa rede social tem sido utilizada para o ensino de línguas, como o Inglês. Disponível em <https://www.infoescola.com/internet/youtuber/> Acesso em 30 jul 2024

por brasileiros e estrangeiros que produzem vídeos com conteúdo de inglês. Essa rede social ganhou grandes dimensões e se tornou um ambiente com inúmeros seguidores e inscritos, somando-se a uma plataforma de estudos *on-line* que é acessada por milhões de pessoas no Brasil (Terantino, 2011).

O que tem causado muita polêmica é o tratamento que a mídia e os canais de comunicação têm dado a essa comunidade na internet e o uso midiático do YouTube na educação ao ponto de publicações do tipo “Os *youtubers* estão mudando o jeito de educar? ” (Mutz; Gomes, 2022). Isso vem despertando a atenção de diversos pesquisadores, pois o processo de ensino e aprendizagem é uma ação bastante complexa, exigindo muito preparo do professor. Além disso, as práticas pedagógicas *on-line* demandam um aprofundamento ainda maior, sendo uma forma de ensino totalmente diferente da tradicional sala de aula, onde, muitas vezes, o docente precisa reconfigurar suas práticas para atender a diferentes demandas.

Ao referendar uma rede social como mudança na educação, a mídia desconsidera a complexidade do que seja educar, bem como o trabalho dos profissionais envolvidos nesse objetivo. O que leva a problematizar o uso da rede social YouTube e sua eficácia como ambiente educacional. Para tanto, é importante ressaltar o que tem a dizer os professores que utilizaram essa tecnologia no ensino do inglês, na sua prática pedagógica, ou seja, no seu ‘saber-fazer’ nesse ambiente virtual, já que “o agir pode ser conhecido ao mesmo tempo pela observação das interações e pelos dizeres dos atores a propósito da ação” (Cicurel, 2020, p. 120).

Posto isto, focar no agir docente é tentar compreender as múltiplas dimensões que envolvem o trabalho do profissional de educação, suas ações e atividades realizadas. Ao se debruçar sobre o agir dos professores de LI no YouTube, resultados reveladores podem vir à tona sobre como concebem/percebem a docência, os saberes e os gestos que mobilizam em suas práticas *on-line*.

Diante do exposto, surgem algumas inquietações com relação ao agir do professor no contexto de ensino *on-line*. Como ponto para investigação, enfatizamos a importância da seguinte reflexão: até que ponto uma análise do agir do professor de inglês no YouTube pode revelar saberes, gestos e práticas pedagógicas inovadoras⁵ nessa rede social como ambiente de ensino?

⁵ Consideramos as práticas pedagógicas inovadoras como um processo que provoca ruptura ao modelo tradicional de ensino e desenvolve nos alunos competências, como: pensamento crítico, comunicação, colaboração, autonomia, criatividade e capacidade de solução de problemas (Veiga, 2000).

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta tese é analisar a prática pedagógica de dois professores de língua inglesa no YouTube a partir dos saberes docentes e dos gestos didáticos mobilizados.

Os objetivos específicos são: a) analisar as concepções dos professores sobre o ensino de LI por meio do YouTube com intuito de evidenciar saberes docentes em contexto *on-line* que emergem no agir dos professores no uso dessa rede social; b) identificar e analisar os gestos didáticos específicos mobilizados pelos professores, observando como se dá o processo de transposição didática no ambiente YouTube; c) evidenciar e analisar como os professores reconfiguram o seu trabalho no YouTube por meio das verbalizações sobre o agir de cada docente no uso dessa tecnologia; d) refletir em que medida o uso dessa rede social promove práticas inovadoras nas aulas de inglês.

Ao contrário do ensino presencial, onde as prescrições e os regulamentos são mais consolidados, a modalidade *on-line* ainda é um território pouco conhecido, visto que o docente que trabalha em tal ambiente pode se deparar com situações potencialmente inusitadas, sendo obrigados a se adaptarem à estrutura e ao funcionamento da tecnologia digital, podendo encontrar restrições no seu agir.

Isto posto, parto da tese de que o sucesso e a visibilidade midiática do YouTube são resultados de um processo crescente de monetização e não dos possíveis benefícios como espaço educacional virtual. Visto que o YouTube, como ambiente de ensino, contribui para reprodução de antigas práticas escolares caracterizadas por aulas expositivas e pela figura central do professor que é protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

A proposta de investigação aqui apresentada foi construída a partir do vertiginoso crescimento dos canais do YouTube e, conseqüentemente, o surgimento do ensino por meio desses canais, momento em que o objeto de estudo adquiriu os primeiros contornos. Tal tema foi delimitado em função daquilo que trouxe inquietações, conduzindo a busca por possíveis respostas para questões advindas dessa alternativa de ensino. Assim, no atual cenário da educação, temos como foco o agir do professor no YouTube, por acreditar ser um caminho viável para adentrar no universo investigativo em contexto virtual.

A relevância dessa pesquisa se configura na contribuição com o estudo do agir docente no ensino *on-line* de Língua Inglesa, por meio da análise das ações

linguageiras materializadas em textos (Bronckart, 2008). As mudanças históricas e socioeconômicas no Brasil e no exterior colaboram para a expansão do ensino não presencial, impulsionando tal demanda investigativa.

Ademais, acredito que o tema seja pertinente no contexto educacional, haja vista a importância dos usos das tecnologias digitais nos últimos tempos, especificamente nesta tese, que traz uma pesquisa que não está relacionada à Educação a Distância (EaD) ou ao Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁶, mas como uma alternativa de ensino via rede social YouTube. Este é um espaço não explorado até o momento quando se trata do estudo do agir docente. O que entendo ser um traço de originalidade no presente estudo, trazendo uma contribuição para a comunidade científica e para a sociedade, uma vez que aprender inglês se revela importante no mundo globalizado especialmente no mercado de trabalho, na cultura e na economia.

Proponho pesquisar e discutir o trabalho do professor no YouTube no que concerne ao seu agir no ensino de LI, mediante um viés interpretativista do agir humano pela linguagem (Machado, 2004; Bronckart, 2006, 2008; Machado; Bronckart, 2009), por meio de uma pesquisa netnográfica (Kozinets, 2014), com as contribuições da Linguística Aplicada (LA) e com os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Um dos impulsionamentos para discorrer sobre o tema vincula-se ao meu percurso pessoal e profissional como aluno e, posteriormente, como docente nas séries finais do Ensino Fundamental II, que consistem do 8º e 9º ano, fazendo parte do quadro de professores da Rede Pública do Estado de Pernambuco. Dessa forma, entendendo as implicações no ensino de línguas em sua trajetória do primeiro contato com o idioma à desejada fluência, uma vez que nem todos os aprendentes respondem da mesma forma ao mesmo método de ensino devido às peculiaridades de cada um.

⁶ É uma alternativa de ensino que se apresentou em situação de crise. É importante salientar que não se pode confundir o ensino remoto com o Ensino a Distância (EaD). Este constitui uma modalidade específica de ensino, planejado e previsto no Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), com regulamento no artigo 80 da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A proposta é conduzida por uma equipe treinada e a instituição que oferece a EaD é legalmente reconhecida. Por sua vez, o ensino remoto foi instituído em caráter improvisado sem contar com uma plataforma específica para o fim educativo, sendo feito em emergência. O ponto em comum dessas modalidades de ensino é o uso da tecnologia digital (Neves; Fialho; Machado, 2021). Os conceitos sobre ERE e EaD são discutidos de forma detalhada no capítulo 2 desta tese.

Outra motivação específica está relacionada ao uso midiático do YouTube (Mutz; Gomes, 2022). Ao afirmar e promover esta rede social como um instrumento de mudança na educação, especificamente no ensino de LI, a mídia ignora as dificuldades no processo de aprendizagem de um idioma que é repleto de estratégias e de um trabalho colaborativo (Coracini, 2014). O que confere a importância de entender as reais implicações dessa postura midiática.

Considero oportuna e relevante a proposta de investigação devido ao crescente cenário de educação *on-line* no país que, atentando para a complexidade do trabalho educacional atual, seja presencial, híbrido ou virtual, preocupa-se em discutir o agir docente em novos contextos de aprendizagem.

Dado que, um levantamento nos anais do Congresso Internacional de Tecnologias na Educação (CITE), demonstrou a ausência de trabalhos correlacionados com a presente pesquisa. O CITE é um evento científico específico para pesquisas que envolvam tecnologia, visando reunir professores, alunos, pesquisadores e demais profissionais interessados no uso de tecnologias na educação, onde tais ferramentas dão suporte ao ensino e aprendizagem em diversas áreas.

O evento, na sua décima nona edição, realizada em 2023, teve como tema “*Partilhar experiências, compartilhar futuros*”, dando ênfase à reflexão sobre propostas e práticas educativas inclusivas e inovadoras. Ainda assim, nesta última edição, bem como nas anteriores, não foram encontrados trabalhos realizados ou relacionados à rede social YouTube no ensino, tão pouco sobre o agir docente neste ambiente.

Ao verificar⁷ a quantidade de pesquisas produzidas sobre o assunto no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na plataforma *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO) e no Google Acadêmico, no período de 2010 a 2024, não encontrei pesquisas sobre o agir do professor no YouTube, mas localizei trabalhos existentes relacionados ao agir em outros ambientes ao qual destaco o trabalho de Silva (2015), intitulado “O agir docente em contexto de EJA: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador” e a tese de Araújo (2020), intitulada “Normalizar para agir ou agir para normalizar? Movimentos para uma compreensão do agir docente a distância”, ambos da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

⁷ A verificação nas referidas bases de dados ocorreu durante os meses de março a junho de 2023, conforme o cronograma de execução no período de confecção desta tese

Tanto o trabalho de Silva (2015) quanto o de Araújo (2020) abordam o agir docente em diferentes perspectivas. A primeira pesquisa contempla saberes, gestos e práticas do professor ao qual encontro correlação com a presente tese. Já, na segunda pesquisa, a correlação se dar no estudo do agir não presencial na Educação a Distância. Como resultado, Silva (2015) aponta que os saberes experienciais oriundos da prática em sala de aula são o que perpassa e orienta alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. Já Araújo (2020) observa que as renormalizações que as professoras fazem para o agir no ensino da modalidade EaD é a partir de sua experiência no ensino presencial e para a criação de novas normas para as quais não há parâmetros a serem seguidos.

Cito também a dissertação de Silva (2018), “Contribuições pedagógicas da rede social youtube para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira”, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que objetivou problematizar, explorar e compreender as possibilidades e desafios que a rede social YouTube apresenta nos processos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na educação básica. Como resultado, a autora afirma que a utilização de abordagens contemporâneas de ensino utilizando redes sociais como o YouTube favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

Nessas três pesquisas citadas, é possível perceber que o foco da investigação, respectivamente, situa no agir docente no contexto presencial, na modalidade EaD e na rede social YouTube como adicional nas aulas de Língua Inglesa. Porém, nenhuma das referidas pesquisas aborda o agir do professor de inglês no YouTube como ambiente virtual de ensino. O artigo publicado por Mutz e Gomes (2022), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado “O Fenômeno *Edutubers* segundo a Revista Nova Escola”, revisita a problemática do YouTube, expondo um mapeamento das enunciações sobre os *youtubers* e os *Edutubers* nas matérias da revista Nova Escola. Os autores demonstram as contradições nas concepções presentes nesse periódico e no uso da tecnologia YouTube no ensino.

Conforme o verificado no estado da arte, as pesquisas sobre o agir docente majoritariamente concentram-se no contexto da educação presencial, já as pesquisas que envolvem o YouTube focalizam as contribuições que essa rede social pode trazer nas aulas de LI. Apesar do crescimento vertiginoso do uso das TDIC no ensino não presencial, os estudos que investigam o agir docente nesse contexto ainda são pouco

expressivos. Outro aspecto importante verificado, é que grande parte dos trabalhos relacionados ao agir, já mencionados nesta tese, encontram-se inseridos na seara da Linguística Aplicada (LA), congregando os conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart; Machado, 2007; Cicurel, 2020; Souza-e-Silva, 2004). Já as pesquisas que tratam dos estudos da prática docente e do ensino como trabalho, utilizam as teorias sobre os gestos didáticos de Clot (2007) e Chevallard (2013), os saberes docentes com Tardif (2014) e a contribuição das Ciências do Trabalho (Ergonomia e Clínica da Atividade) de Clot (2007).

É importante falar sobre a ergonomia, uma vez que essa teoria aponta para os cuidados com a saúde do profissional em seu ambiente de trabalho, no caso em tela, o trabalho do professor, sendo um campo de estudos que visa adaptar o trabalho ao homem, através da aplicação de um conjunto de conhecimentos científicos (Ferreira, 2015).

Por sua vez, a Clínica da Atividade, dirigida pelo psicólogo e pesquisador francês Yves Clot, estuda a função psicológica do trabalho na vida humana, promovendo uma psicologia da ação, através dos construtos psicológicos de Vygotsky e das perspectivas linguísticas de Bakhtin.

O ponto de encontro entre o ISD, representado por Bronckart, e a Clínica da Atividade, representada por Clot, ocorre com a necessidade de diálogo entre as diversas disciplinas humanas, visando compreender a complexidade do comportamento humano. A clínica da atividade nos fornece uma ferramenta vital para a coleta de dados: o uso do procedimento de Instrução ao Sósia⁸ (Freitas, 2018).

Apesar de muitos estudos terem sido realizados em diversas universidades do Brasil e do exterior (majoritariamente com autores francófonos) com diferentes enfoques e perspectivas de análises, considero que as pesquisas sobre o agir docente *on-line* ainda são raras, necessitando de mais estudos e contribuições sobre o assunto, já que o ambiente virtual é uma realidade na esfera do ensino.

Para abordar essas questões, a tese está dividida da seguinte forma: no capítulo introdutório, apresento uma visão geral sobre as inquietações que levaram

⁸A Instrução ao Sósia (IaS) é uma técnica que vem sendo amplamente utilizada no rol das clínicas do trabalho para a análise da atividade laboral. Essa técnica foi reformulada e tem sido oferecida pelo ISD para análise do agir docente. Esse conceito é discutido com mais detalhes no capítulo três desta tese.

ao desenvolvimento desta pesquisa e todos os elementos utilizados para a concretização da mesma. No segundo capítulo, abordo o ensino de inglês mediado pela tecnologia, os saberes, os gestos e a prática pedagógica *on-line*, discorrendo sobre a rede social YouTube e tecendo algumas considerações sobre as aulas nesse ambiente.

Mais adiante, no terceiro capítulo, discuto a importância de conhecer o trabalho docente no ambiente virtual, relacionando tal trabalho a teoria do ISD, utilizando essa teoria como proposta teórico-metodológica do agir docente em contexto *on-line*.

No quarto capítulo, apresento a metodologia adotada para análise e geração de dados, em seguida, no quinto capítulo, sigo com os registros analisados e os resultados da pesquisa, onde apresento de forma mais detalhada as análises sobre o trabalho docente no ambiente *on-line YouTube*. Por fim, no sexto e último capítulo, realizo as considerações finais.

2. O ENSINO DE INGLÊS MEDIADO PELA TECNOLOGIA: DO CHÃO DA ESCOLA AO AMBIENTE VIRTUAL

“Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibecultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber”

(Pierre Lévy)

O surgimento da internet e a disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) trouxeram significativas mudanças para a sociedade. Grande parte da população brasileira tem acesso à informação e ao conteúdo de forma instantânea, basta ter um *smartphone* em mãos.

Isso é uma característica típica da atual geração, pois é comum ver os alunos utilizando as redes sociais nos corredores da escola, somando-se aos participantes da cultura global e da cibercultura⁹ (Lévy, 2010). Esse comportamento tem sido um desafio para a educação pública, pois é papel da escola promover o ensino e formar cidadãos preparados para as imprevisíveis situações em um mundo cada vez mais conectado e globalizado (Oliveira, 2006).

Almeida e Valente (1997, p. 12), afirmam que o emprego das TDIC “impõe mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo.” Isso ficou evidente com a pandemia do COVID-19, período em que as TDIC tiveram destaque, auxiliando no ensino não presencial para garantir as atividades pedagógicas.

Os professores vivenciaram mudanças impactantes nas suas práticas docentes ao utilizarem compulsoriamente as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Nas aulas no YouTube, por exemplo, foi constatado que os docentes que não possuíam habilidades com os ambientes virtuais ensinavam fazendo uso de instrumentos¹⁰ e materiais (quadro de giz escolar ou lousa) que são característicos das aulas presenciais.

⁹ A cibercultura é definida por Lévy (2010:17) como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de pensamentos e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

¹⁰ Nesta pesquisa, consideramos instrumentos e materiais como os instrumentos que o professor se apropria para a realização e o desenvolvimento de atividades durante a aula, uma vez que tais instrumentos possibilitam e auxiliam o trabalho do professor e o processo de ensino, como jogos, livros,

Em outras palavras, a maioria dos professores utilizaram aquilo que era de sua experiência para, a partir de então, ajustarem-se ao novo, face às “mudanças não somente em suas rotinas profissionais, mas também em seus cotidianos pessoais”, conforme afirma Silva *et al.* (2022, p. 3).

A problemática do período pandêmico, especialmente no distanciamento social, residiu nas circunstâncias encontradas por professores e alunos em trabalhar com o ensino *on-line* de forma abrupta, pois os professores, majoritariamente, não apresentavam conhecimento e formação específica relacionada ao uso da tecnologia. Por sua vez, os alunos não possuíam os recursos necessários para acompanhar as aulas por meio das TDIC (Silva, 2022).

No período pandêmico, o relatório das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pontuou consequências adversas do fechamento das escolas frente à COVID-19, como aprendizagem interrompida para os alunos e confusão e estresse para os professores, já que a mudança para uma plataforma de ensino *on-line*, nas melhores das circunstâncias, parecia ser confusa e frustrante (UNESCO, 2021).

Nesse cenário, a ordem do dia era se reinventar e reconfigurar o ensino. Os professores tiveram que aprender muito, habituados aos eventos no chão da escola, viram-se obrigados a trabalhar em um ambiente virtual, cuja estrutura e funcionamento exigiam um certo dinamismo para a realização de tarefas e atividades, como as atividades realizadas por meio das redes sociais, extensão do ciberespaço (Lévy, 2010).

Esse foi um dos principais desafios enfrentados pelos professores que, ao longo do tempo, aprenderam a se ajustar e aproveitar melhor as ferramentas tecnológicas digitais disponíveis. O impacto de interagir no ciberespaço, definido como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (Lévy, 2010, p. 94), impôs a tarefa de não apenas transmitir saberes, como também de operacionalizar os recursos tecnológicos, ocasionando mudança no método de trabalho docente (Almeida; Valente, 2005).

O ambiente virtual emprega formas de comunicações diferenciadas e isso exige que o professor tenha conhecimento de sua utilização, pois, se por um lado o acesso

quadros, lousas, computadores, dispositivos eletrônicos, provas entre muitos outros (Leontiev, 1978; VYgotskY, 2001).

diário a uma rede social para postar fotos, vídeos e imagens exige um saber mínimo, por outro lado, utilizá-la como um ambiente de ensino demanda um conhecimento ainda maior. Tal situação impõe um certo domínio sobre a tecnologia, ou seja, requer não apenas o controle dos recursos técnicos, mas também a compreensão de seu funcionamento para, a partir daí, poder alinhar o ambiente virtual à prática docente (Casartelli; Giraffa; Modelski, 2019).

Em relação ao ensino de língua estrangeira, no caso, o inglês, não tem sido diferente. A Língua Inglesa é disponibilizada em diversos contextos, como universidades, escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, escolas de idiomas e com proeminente destaque na internet, especialmente nas redes sociais. Os motivos para se aprender o inglês são inúmeros, haja vista o idioma assumir o *status* de língua franca¹¹ no mundo globalizado.

A esse respeito Crystal (2005, p. 20), afirma que

Esse papel será mais óbvio em países onde um grande número de pessoas a fala como primeira língua — no caso do inglês, isto significa os Estados Unidos, o Canadá, a Grã-Bretanha, a Irlanda, a Austrália, a Nova Zelândia, a África do Sul, alguns países do Caribe e uma variedade de outros territórios. Entretanto, nenhuma língua foi jamais falada como língua materna pela maioria da população em mais de uma dúzia de países, de modo que o uso como língua materna em si não pode dar *status* global a uma língua. Para obter semelhante *status*, ela tem de ser usada por vários países no mundo. Estes devem decidir dar a ela um lugar especial dentro de suas comunidades, mesmo que tenham poucos (ou nenhum) falantes nativos (Crystal, 2005, p. 20).

Em consonância com as palavras de Crystal (2005), Rajagopalan (2005, p.149) assevera que “perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo já possui algum conhecimento da LI e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia a dia”.

O referido autor chama atenção para esse fato há quase duas décadas, período em que a LI já demonstrava uma presença considerável na comunidade acadêmica. Uma matéria publicada na página da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)¹², em 31 de julho de 2021, demonstrou que do total de artigos publicados em

¹¹ A LI assume a função de língua franca uma vez que é utilizada majoritariamente como segunda língua ou língua estrangeira em situações envolvendo falantes de diferentes idiomas. O Inglês como Língua Franca (ILF) toma grande proporção e se tornou um campo de pesquisa na reflexão sobre a posição que o idioma ocupa no mundo com trabalhos em sua maioria na seara da Linguística Aplicada (LOPES; BAUMGARTNER, 2019)

¹² Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/ciencia/2021-07-28/em-95-dos-artigos-cientificos-ingles-cria-ditadura-da-lingua-apenas-1-esta-em-portugues-e-espanhol.html>> Acesso em: 13 jun. 2024

revistas científicas em 2020, 95% foram escritos em inglês e somente 1% em espanhol e português.

Além da prevalência nas produções científicas, a Língua Inglesa tem acompanhado as fortes mudanças nos últimos anos, entres as quais, segundo Rodrigues Júnior e Vêras (2018), está a migração do ambiente educativo presencial para o virtual. As aulas *on-line* têm sido uma possibilidade para as instituições prosseguirem com suas atividades sem o contato presencial, utilizando-se de plataformas virtuais e redes sociais.

A mídia tem feito uma forte referência sobre o ensino da LI por meio das tecnologias digitais, especialmente da rede social YouTube, apontando o seu uso como inovador e eficaz, haja vista o surgimento de comunidades e grupos na *web* utilizando tal ferramenta com o discurso de mudanças no modo de educar (Mutz, 2022). O assunto tem chamado a atenção de pesquisadores, pois segundo Hitzschky *et al.* (2019), há uma preocupação nos estudos contemporâneos em inserir as Tecnologias da Informação e Comunicação nas práticas pedagógicas para atender às demandas sociais, já que muitos docentes sinalizam dificuldades no uso dessas tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, foi realizado um levantamento¹³ de produção intelectual sobre as maiores dificuldades encontradas na educação *on-line*, no ensino remoto e no uso da rede social YouTube no Brasil durante os anos de 2021 a 2023, com o intuito de obter um diagnóstico mais preciso sobre o emprego dessas tecnologias digitais na educação. Para tanto, utilizaram-se as seguintes bases de dados: Scientific Electronic Library On-line (SciELO), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico.

Foram utilizados os descritores [dificuldades], [ensino on-line], [ensino remoto] e [YouTube], após algumas combinações feitas nas bases de dados, surgiram produções de diversas áreas do conhecimento que utilizaram, sobretudo, ambientes virtuais ou rede social no ensino na modalidade não presencial, tendo as tecnologias digitais como ferramenta mediadora. O mapeamento evidenciou as principais dificuldades nas modalidades referidas pelos descritores, abarcando da educação básica ao ensino superior.

¹³ O referido levantamento foi realizado no dia 20 de junho de 2023, sendo passivo de mudança uma vez que as bases de dados são alimentadas constantemente por novas pesquisas.

Após algumas filtragens, foram levantadas ao todo 217 produções encontradas, 96 produções removidas que não tinham relação com o tema, incluindo as duplicadas, resultando em 121 produções acadêmicas que pontuaram dificuldades relacionadas ao ensino mediado por tecnologias digitais, dentre as quais se destacaram as categorias: (1) prática pedagógica e dificuldade no processo de ensino/aprendizagem (categoria com o maior número de trabalhos); (2) exclusão digital dos alunos; (3) uso da tecnologia; (4) precarização do trabalho docente e consequência para a saúde dos professores e dos alunos. O resultado do levantamento pode ser observado na figura a seguir.

Figura 1 - Levantamento de produção intelectual sobre as maiores dificuldades encontradas na Educação on-line - Ensino remoto - YouTube no Brasil.

Fonte	Total	Prática pedagógica. Dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.	Exclusão digital dos alunos	Uso da TDIC	Precarização do trabalho/consequência para saúde dos professores/ alunos
SiELO ¹⁴	63	26	14	15	08
BDTD ¹⁵	31	23	05	03	-
Google acadêmico ¹⁶	27	26	-	-	01
Total	121	75	19	18	09

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Após o levantamento, três questões se mostram fundamentais destacar: a primeira é que a tecnologia digital vem sendo utilizada pela sociedade em um ritmo acelerado há mais de uma década e o uso de ferramentas como as redes sociais e os ambientes virtuais se multiplicou no ensino.

A segunda é que os trabalhos e as pesquisas que constituem o levantamento da Figura 1, majoritariamente foram realizados no período pandêmico, quando a

¹⁴Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=%28Educa%C3%A7%C3%A3o+on-line+%29+AND+%28+ensino+remoto+%29&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>> Acesso em 13 jun 2024

¹⁵Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=dificuldades+Educa%C3%A7%C3%A3o+on-line+e+ensino+remoto+&type=AllFields>> Acesso em 13 jun 2024

¹⁶Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2021&as_yhi=2023&as_rr=1&q=%27dificuldades+Educa%C3%A7%C3%A3o+on-line+e+ensino+remoto+no+uso+do+Youtube&btnG> Acesso em 13 jun 2024

plataforma *on-line* era a opção para o ensino não presencial. No entanto, isso oportunizou utilizar as tecnologias digitais de forma mais efetiva, ou seja, foi um período em que o professor teve que passar por tal experiência, adequando-se à realidade daquele momento, podendo falar com mais propriedade sobre as dificuldades ou vantagens de trabalhar com as redes sociais e os ambientes virtuais, Silva *et al.* (2022).

A terceira é que o resultado do levantamento não refletiu o discurso midiático sobre a rede social YouTube e os ambientes virtuais. Pelo contrário, entre as dificuldades apontadas pelos docentes sobre as tecnologias digitais está a prática pedagógica, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento de tal prática nesse ambiente.

Vale salientar que a prática pedagógica está no cerne do fazer docente, sendo uma “fonte geradora de conhecimento”, conforme Schmidt, Ribas e Carvalho (1998, p. 10), constituindo a ação do professor ao promover o ensino. Dessa forma, é legítimo supor que não há ensino de qualidade sem levar em consideração a prática pedagógica, já que é por meio dela que o professor atualiza suas ações (Veiga; Souza, 2019).

Ao falar sobre o emprego da tecnologia digital na educação, Silva (2018) afirma que o professor deve estar disposto a inovar, modernizar e mudar seu próprio método de ensino, pois tal processo carece dessa atualização. Considerando a mudança do ambiente presencial para o *on-line* e a constante ascensão das tecnologias digitais utilizadas atualmente por muitas instituições, Nóbrega (2020) alega que se faz necessário uma atenção redobrada na prática pedagógica.

Ademais, as produções pesquisadas no levantamento sinalizaram que tais dificuldades foram pontuadas por professores no uso de várias tecnologias digitais, até mesmo aquelas que foram oficialmente acomodadas para fins educativos, a exemplo do Google sala de aula, conforme assevera Santos *et al.* (2021).

Isso nos leva a problematizar a utilização da rede social YouTube no ensino do inglês, já que as práticas dos professores se mostram com maiores dificuldades junto aos ambientes virtuais. Uma vez que essa rede social tem sido amplamente referenciada pela mídia, é importante saber como os docentes desenvolvem ou desenvolveram suas práticas pedagógicas nesse ambiente.

Nessa perspectiva, convém conhecer mais profundamente os saberes, os gestos e as práticas de professores para compreender como esses elementos são promovidos no contexto virtual e as habilidades que permitem o professor enfrentar e se adaptar ao ensino *on-line*, conforme afirmam Caiado, Fonte e Barros (2021, p. 3), conhecer “as competências dos professores para uma prática pedagógica em ambientes digitais.” Franco (2016) afirma que, a partir da epistemologia do conceito, as práticas desenvolvidas pelos professores podem ser vistas como educativas, docentes e pedagógicas, como será detalhado na seção a seguir.

2.1 A prática educativa, docente e pedagógica: conceitos e práticas distintas

O conceito de prática na educação tem sido discutido e desenvolvido por diversos pesquisadores, dentre os quais estão Franco (2012), Bourdieu (2001), Libânio (1998), Freire (1996), que destacam a complexidade do tema. Dentre esses autores mencionados, parto da perspectiva de Franco (2016, p. 536), onde os conceitos das práticas educativa, pedagógica e docente são “mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes”.

Muitos têm a concepção de que esses termos possuem o mesmo significado, pois se referem às ações que os professores estão frequentemente envolvidos. No entanto, é importante entender que, embora esses elementos estejam de alguma forma relacionados às atividades do professor, eles constituem conceitos e práticas distintas (Franco, 2016).

A prática educativa ou educacional refere-se aos procedimentos utilizados na implementação de processos educativos que abrangem as tarefas realizadas na rotina de uma instituição, fazendo com que tal conceito se ligue a uma amplitude de ações, conforme explica Machado *et al.* (2020).

Para Franco (2016, p. 536), essas ações são “mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas”. Estas envolvem mais do que crenças filosóficas ou questões teóricas de aprendizagem, mas expressam a identidade, a vivência no cotidiano em sala de aula, os hábitos, os gestos, os movimentos corporais, as vozes

e a forma de ver o mundo. Em suma, a forma de pensar e de demonstrar afetos (Raimundo; Tourinho, 2013).

Por sua vez, a prática docente não deve ser vista como uma ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas (Franco, 2016). Assim, no contexto de sala de aula, tal prática não pode ser considerada um exercício puramente técnico, caracterizado pela adesão às prescrições e às especificações curriculares elaboradas por terceiros.

O trabalho docente é multifacetado e muitas vezes complexo, requerendo uma combinação de processos, técnicas e habilidades que não podem ser limitados e qualquer tentativa de redução de tal ofício torna-se uma tarefa impossível (Quintino; Correa, 2020). Isso pode ser observado nos caminhos historicamente percorridos pelo *métier* professoral na sociedade, na ciência e nos processos educacionais que incessantemente têm buscado alternativas para a convivência, para a pesquisa e para o ensino diante de situações difíceis que o mundo social impõe.

Por meio da prática docente, buscam-se novas formas para a compreensão de fatos e acontecimentos relacionados à natureza e à sociedade. Por exemplo, se por um lado, existe um cenário social que evidencia uma ampla utilização das TDIC nas relações sociais, por outro, temos um cenário em que grupos vulneráveis são excluídos deste uso (Gatti, 2017). Tais situações constituem variáveis que devem ser consideradas no trabalho dos professores e que suas práticas podem ser possíveis caminhos para reduzir essa exclusão digital.

Dentro desse contexto, surgem os saberes que são parte integrante e fundamental da identidade profissional e emergem no cotidiano docente, especialmente na prática do professor, sendo importante salientar que a “prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas” (Franco, 2015, p. 608).

A reflexão crítica sobre a prática docente é indispensável no trabalho do professor, segundo Freire (2013), a relação entre teoria e prática se renova ao combinar o conceito de prática a serviço da libertação com uma educação baseada na criatividade, no diálogo, na reflexão, na conscientização e em ações que buscam transformar a realidade. Para Freire (2013, p. 73), “a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática”.

A prática pedagógica é uma ação intencional que objetiva mudar a realidade social. Para tanto, leva em consideração o processo pelo qual as pessoas se relacionam em um determinado contexto social e as construções de atores sociais em contextos interativos (Veiga; Souza, 2019). Essas práticas “se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”, conforme afirma Franco (2016, p. 541). A autora assevera ainda que os

processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social (Franco, 2016, p. 541).

Logo, consoante o dito nessa citação, a realidade social pode ser transformada pela questão pedagógica, que se dá por meio da mediação e do diálogo com o outro, considerando “as múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam”, conforme Franco (2015, p 604). Ao falar sobre as práticas pedagógicas, a autora elenca três importantes princípios ou aspectos, sendo eles: a *intencionalidade*, a *resistência/desistência* e a *historicidade*.

A *intencionalidade* é fio condutor para a análise das práticas pedagógicas, de acordo com Franco (2016, p. 536), “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades”, nesse sentido há uma ação consciente que intenciona propósitos a serem realizados.

Essa *intencionalidade* é um aspecto que segue todo o processo didático, fazendo com que as intenções guiem o docente em todo o seu fazer pedagógico durante o ensino. Na filosofia marxista, a prática é entendida como uma relação dialética entre o homem e a natureza, na qual o homem se transforma ao mudar a natureza por meio de seu trabalho (Marx e Engels, 1994 *apud* Franco, 2016).

Dessa forma, Marx e Engels (1994) entendem a práxis como uma atividade humana prática e crítica decorrente da relação entre o homem e a natureza, a qual adquire significado para o homem quando este a modifica no suprimento de suas necessidades.

No pensamento marxista, a natureza engloba desde as coisas que o homem utiliza até a sociedade que ele vive. A práxis comunica a relação entre o homem e a natureza e expressa a capacidade do próprio homem de mudar seu ambiente externo (Peto; Verissimo, 2018).

A *resistência/desistência* são aspectos que se dão em uma perspectiva dialética. Muitas circunstâncias estão presentes no ambiente de ensino, tais como: os desejos dos envolvidos no trabalho, a formação, o conhecimento do conteúdo, os procedimentos de gestão, o clima e a perspectiva da equipe pedagógica, a organização espaço-temporal entre outros elementos. Esses elementos constituem uma série de variáveis que interferem no trabalho do professor e na prática pedagógica, fazendo com que ela resista, avance ou recue em prol do bom andamento do processo didático (Franco, 2016).

A *historicidade* se refere ao conjunto dos fatores que constituem e trabalham com e na história; requer decisões, posições e conflitos para mudá-la, pois são constituídas por mecanismos paralelos e diversos de rupturas e conservação. Tal prática muda pela ação dos homens, que também são transformados por elas (Franco, 2016). Ao longo dos anos, por meio do estudo da *historicidade*, tem se observado como a prática pedagógica foi e continua sendo um importante instrumento na construção do conhecimento em diferentes gerações.

Contemporaneamente, a prática pedagógica tem estado em evidência no ensino na modalidade não presencial por meio do uso das TDIC, entretanto vale salientar que essa modalidade de ensino não é nova, pois ela tem uma ampla trajetória histórica.

Isso pode ser observado em registros que datam desde o início do século XX até o advento da Segunda Guerra Mundial, período que houve a necessidade de desenvolver atividades não presenciais, mediadas pela tecnologia da época com diferentes propósitos e objetivos, seja em tempos de guerra ou de paz, conforme é observado nas palavras de Nunes (1994, p. 02) ao afirmar que a

necessidade de capacitação rápida de recrutas norte-americanos durante a II Guerra Mundial faz aparecerem novos métodos (entre eles se destacam as experiências de Keller para o ensino da recepção do Código Morse, v. Keller, 1943) que logo serão utilizados, em tempos de paz, para a integração social dos atingidos pela guerra e para o desenvolvimento de capacidades laborais novas nas populações que migram em grande quantidade do campo para as cidades da Europa em reconstrução (Nunes, 1994, p. 02).

Além dos registros de Nunes (1994) sobre a importância do ensino do Código Morse, outras habilidades também eram requeridas na época da guerra como, por exemplo, o ensino do inglês parecia ser um caminho rápido e eficaz para se comunicar com os inimigos ou os aliados em um período de tensão. Sobre isso, Serafim, Gimenez e Alonso (2006, p.131) afirmam que a

tecnologia gerada pelo esforço durante a Guerra também resultou em inovações no campo de ensino de línguas. Se até meados dos anos 1940 o método predominante era a gramática e tradução, a partir da segunda metade daquela década, começam a se desenvolver metodologias voltadas para a oralidade, com o surgimento do laboratório de línguas e enfoque centrado na pronúncia correta que tinha o falante nativo como norma (Serafim; Gimenez e Alonso, 2006, p. 131).

Tais habilidades eram desenvolvidas com a prática pedagógica alinhada à tecnologia da época. O ensino não presencial sempre esteve presente em tempos de guerra e de paz. Segundo Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000), essa modalidade se encontrava representada por correspondência e teve o seu auge com o surgimento do sistema dos correios, o que seria a grande evolução tecnológica da época.

Com o passar dos anos, as mudanças na sociedade e os surgimentos da tecnologia digital, o ensino não presencial voltou a ser tema de discussão entre professores e alunos de diversas áreas da educação. Nessa direção, considero importante refletir sobre a eficácia das tecnologias digitais contemporâneas, dentre as quais focalizo o YouTube com as aulas de LI, especificamente, refletir sobre as possíveis mudanças, inovações ou práticas inovadoras que essa rede social agrega ao ensino do inglês.

De acordo com Nogaro e Battestin (2016), o conceito de inovação tem sido utilizado em diferentes contextos e com diferentes sentidos. Na educação, por exemplo, o termo é frequentemente utilizado sem maiores esclarecimentos quando se refere a uma atividade emergente ou mesmo ao surgimento de artefatos com nova roupagem, ou novos materiais que se oponham a posições conservadoras.

Os pesquisadores afirmam que “cabem alguns questionamentos do tipo: Como o discurso da inovação chega à educação? Por quem ele é trazido? Com que sentido? O que desejamos ao aderi-lo ou não?” (Nogaro; Battestin, 2016, p. 360), asseverando ainda que ao longo da história humana

em muitos momentos ocorreram situações muito similares às que presenciamos hoje com a ideia de “inovação”. O que há de novo ou diferente? Inovar não se trata de inventar, mas de recriar, revestir com uma ideia não pensada até então, surpreender. Porém, temos que estar atentos aos subterfúgios que encobrem verdades, engambelam ou mascaram velhas práticas com roupagens novas. Será que não estamos guardando vinho novo em pipas velhas? (Nogaro; Battestin, 2016, p. 360)

A utilização da tecnologia na educação implica em refletir sobre as ações, estratégias e métodos de ensino empregados, tendo o cuidado para não replicar as mesmas práticas consideradas tradicionais na sala de aula física por meio de um artefato tecnológico contemporâneo, dando a impressão de inovação.

A esse respeito, Nóvoa (1988, p. 8 *apud* Costa, 2008, p. 72), afirma que

a inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador (Nóvoa, 1988, p. 8 *apud* Costa, 2008, p. 72)

Diante das posições de Costa (2008), e de Nogaro e Battestin (2016), é importante observar o que há no uso do YouTube para poder considerar inovações ou práticas inovadoras no ensino de LI, pois conforme pontua Nascimento (2009, p. 03) “Cabe ao professor buscar o conhecimento sobre o uso adequado das novas tecnologias” para não correr o risco de fazer mais do mesmo, ficando apenas na superficialidade revestida por um artefato tecnológico.

Devido à profundidade e a existência de várias perspectivas sobre o tema, considero na presente pesquisa práticas pedagógicas inovadoras como um processo que provoca ruptura ao modelo tradicional de ensino e desenvolve nos alunos competências, como: pensamento crítico, comunicação, colaboração, autonomia, criatividade e capacidade de solução de problemas (Veiga, 2000; Nogaro; Battestin, 2016; Costa, 2008).

Além de inovações e importantes aspectos da prática pedagógica, como a *intencionalidade*, as *resistências/desistências* e a *historicidade*, o professor mobiliza outros elementos por meio de sua prática como os conhecimentos que ele transmite e como são transmitidos, ou seja, os saberes docentes e os gestos didáticos, conforme apresentados na seção seguinte.

2.2. Os saberes docentes e os gestos didáticos: elementos constituintes da prática pedagógica

No mundo contemporâneo, uma série de transformações impacta a sociedade em geral e a educação, em particular. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), impulsionadas pela cibercultura, estão provocando mudanças significativas no ambiente de trabalho, nas estruturas organizacionais, na forma como nos comunicamos e, principalmente, na maneira como o ensino é conduzido nas escolas.

O surgimento de ambientes virtuais aponta para a emergência de uma educação *on-line* e a necessidade da inclusão de novos saberes na prática pedagógica advindos dessa realidade.

Ao falar sobre os docentes e seus saberes, Tardif (2014, p.32) afirma que

os professores sabem decerto alguma coisa, mas o quê, exatamente? Que saber é esse? São eles apenas os “transmissores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na transmissão de saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou saberes e doutrinas pedagógicas, elaboradas pelos ideólogos da educação, constituíram todo o saber dos professores? (Tardif, 2014, p. 32).

Para Tardif (2014), a resposta às perguntas sobre os saberes do professor nunca é clara e são poucos os estudos consagrados sobre o assunto, sendo uma área de pesquisa relativamente nova, inexplorada, inclusive pelas próprias ciências da educação. Incontestavelmente, os professores são chamados a definir suas práticas em relação aos saberes que possuem e transmitem, já que “o saber docente é um saber plural e estratégico” (Tardif, 2014, p. 33).

Nessa direção, procura-se evidenciar os saberes docentes por meio de práticas definidas no contexto *on-line* por professores no YouTube, ou seja, como e quais saberes nesse ambiente são mobilizados no ensino do inglês. Tais indagações advêm pela complexidade do trabalho no ambiente virtual em comparação ao físico, já que a complexidade desse trabalho reside também no ambiente novo e desconhecido.

Isso confere a necessidade de se familiarizar com as tecnologias digitais e com o ambiente virtual, conhecendo sua estrutura e funcionamento (Recuero, 2009).

Segundo Recuero (2009, p. 24), o ambiente virtual representado pelas redes sociais pode ser definido como “um conjunto de (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões (interações ou laços sociais) ”.

Nessa perspectiva, a definição de rede social já aponta para uma reconfiguração no trabalho docente, isto é, o agir docente pode encontrar algumas fronteiras ou limites, fazendo com que as ações anteriormente planejadas no ambiente virtual sejam modificadas e reconfiguradas. É nesse processo que se desvelam os conhecimentos e saberes mobilizados pelo professor diante de um novo ambiente.

Vale salientar que, para além do conhecimento sobre as tecnologias digitais, os saberes docentes englobam muito mais do que as diferenças do trabalho entre o ambiente físico e o virtual ou o uso prático de redes sociais, como o YouTube. Sobretudo, no entendimento do que é o trabalho desenvolvido em um ambiente virtual e suas implicações no ensino.

A velocidade das constantes mudanças na sociedade advindas das tecnologias digitais faz com que muito do que foi aprendido pelo docente em sua formação teórica e prática seja repensado, especialmente aquilo que está cristalizado pelo exercício da profissão, haja vista o surgimento de situações inusitadas no ensino mediado pelas tecnologias digitais.

Conforme salienta Lévy (2010, p. 159) ao afirmar que “pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira”.

Nessa perspectiva, as rápidas mudanças que as tecnologias provocam no ensino, pedem uma atualização no trabalho docente, tanto em sua formação quanto em suas práticas em sala de aula.

Os professores que apresentam dificuldades com as tecnologias digitais, incluindo o ambiente virtual no ensino *on-line*, apontam para a importância de investigar, no repertório dos conhecimentos, que saberes, nessa relação, precisam ser mobilizados e adquiridos ou que fatores interferem na mobilização desses saberes provocando dificuldades (Tardif, 2014), já que as TDIC têm sido enfoque recorrente na profissão docente (Oliveira; Silva, 2022).

Os documentos oficiais, como o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), registram a importância do uso da tecnologia no ambiente escolar, nas diversas áreas do conhecimento, ressaltando as competências e habilidades a serem

trabalhadas nas diversas práticas sociais, como destaca a competência geral cinco sobre a importância de

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Nessa discussão, ressalta-se o papel da formação dos professores, conforme pontua Barroso (2019, p. 91) ao afirmar que ao longo da trajetória da formação docente “ora o professor é considerado um reproduzidor de técnicas, ora um instrumento da opressão social”. Como um reproduzidor de técnicas, segundo Tardif (2014, p. 229), o professor é aquele “que aplica conhecimentos produzidos por outros”.

Isso implica uma problemática e aponta para, no mínimo, uma visão reducionista do papel docente, pois essa visão despoja os professores do uso de seus saberes, sujeitando-os a aplicação dos saberes alheios (Tardif, 2014).

Como um instrumento da opressão social, é observado, por exemplo, o que está descrito na obra de Freire (1987), *Pedagogia do Oprimido*, que aborda várias questões no que concerne ao papel docente como a posição hierárquica na relação educador e educando e a educação bancária em que só se deposita o “saber” sem qualquer outro questionamento. A obra também aborda outros aspectos ligados à atuação docente e aos seus saberes no desenvolvimento do ser humano como cidadão pensante.

Quando se trata do contexto educacional *on-line*, os saberes docentes ou, mais amplamente, o papel do professor se torna ainda mais difícil, já que o papel docente no contexto *on-line* exige o uso intenso das TDIC alinhado às múltiplas tarefas impostas ao próprio ato de ensinar. Ou seja, as múltiplas tarefas que o professor desenvolve no ensino presencial, no *on-line* elas se somam à necessidade de o docente saber manusear a tecnologia com propriedade (saber planejar, selecionar, organizar materiais e transmitir o conhecimento no tempo e o espaço que o ambiente tecnológico oferece), sendo isso uma característica do ensino *on-line*.

Dessa forma, é de crucial importância que o docente faça suas próprias escolhas e decisões no seu trabalho, levando em consideração questões éticas e morais de acordo com o contexto que está inserido, considerando o coletivo e indo além de uma abordagem puramente técnica, alinhando-se aos desafios do ensino em

uma sociedade moderna cada vez mais conectada.

As perspectivas sobre o trabalho docente têm mudado ao longo dos anos (André, 2010). Nessa trajetória, temas como formação inicial, identidade, práticas cotidianas na escola têm sido destacados em diversos estudos que envolvem a docência (Pena, 2011).

Com os trabalhos sobre saberes docentes de Tardif (2014) e colaboradores chegando em âmbito nacional, o foco sobre a atuação do professor se desloca para o campo profissional e os saberes nele implicados.

Tardif (2014) expõem uma descrição dos saberes no sentido de compreender melhor a arena ao qual os saberes advêm, observar quais e por que tais saberes são mobilizados em diferentes contextos no ensino, conforme o quadro seguinte.

Quadro 1 - Saberes Docentes de acordo com Tardif, (2014, p. 36-38).

Saberes	Descrição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”

Fonte: produzido pelo autor.

Os saberes descritos apontam para multiplicidade de conhecimentos que os professores acumulam e mobilizam durante a sua jornada profissional. Esses

conhecimentos emergem especialmente nas diversas situações de ensino, pois os conhecimentos adquiridos pelos professores, tanto na formação quanto na experiência, se fazem necessários para a profissão, não sendo poucas as situações em que o professor se depara com a necessidade de tomar decisões e que a estreita relação com os seus saberes, muitas vezes, pode ser decisiva para o sucesso do seu trabalho (Junckes, 2012).

O foco sobre a atuação do professor no campo profissional passa a ser protagonista das pesquisas sobre a docência, que contemporaneamente se encaminham para os ambientes virtuais e uso das TDIC, conferindo a importância dos saberes mobilizados nesse contexto tecnológico digital. Ao falar da relação do trabalho docente e seus saberes, Tardif (2014, p.16) assevera que

um primeiro fio condutor é que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho (Tardif, 2014, p. 16).

Nesse sentido, as situações apresentadas pelo ambiente virtual, os acontecimentos inesperados, a mediação de conflitos, a necessidade de resolução de possíveis problemas nas aulas *on-line* exige do professor a mobilização de diversos saberes, dos quais se destacam aqueles que os docentes julgam pertinente para tal situação.

Assim, considera-se o rompimento de uma abordagem puramente técnica, bem como a dicotomia entre teoria e prática, já que refletir sobre educação no contexto do uso das TDIC requer não apenas a mobilização dos saberes tecnológicos ou pedagógicos, mas a construção de um conhecimento juntamente tecnológico e educacional (Santos, 2022).

A ampla discussão dos diversos autores (Shön, 2000; Pereira, 2008; Ramalho; Nuñez; Gauthier, 2004; Tardif, 2014), sobre os saberes dos professores e sua formação tem apresentado diferentes visões e perspectivas de análise ao longo dos anos. No entanto, ênfase à visão proposta por Tardif (2014) e Shön (2000) sobre os saberes docentes por entender que mais se aproxima com as ideias da presente tese.

Visto que, se por um lado Tardif (2014) enfatiza a íntima relação dos saberes com o trabalho que o professor realiza, por outro Schön (2000) propõe uma reflexão nas ações do professor durante a realização desse trabalho. Tais ideias são

canalizadas para o trabalho do professor em contexto *on-line*, especificamente no YouTube. Ao citar Donald Schön, Cruz (2009, p.02) elenca três importantes elementos na prática reflexiva, sendo eles a

reflexão sobre a ação consiste em pensarmos retrospectivamente sobre o que fizemos, almejando descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. *A reflexão-na-ação* consiste em refletirmos no meio da ação, sem interrompê-la. Nosso pensamento nos conduz a dar nova forma ao que estamos fazendo e no momento em que estamos fazendo, possibilitando interferir na situação em desenvolvimento. Diferentemente, *a reflexão sobre a reflexão-na-ação* repousa no ato de pensar sobre a reflexão-na-ação passada, consolidando o entendimento de determinada situação e, desta forma, possibilitando a adoção de uma nova estratégia (Shön *apud* Cruz, 2009, p. 2, grifo do autor).

Segundo Schön (2000), *a reflexão sobre a ação* tem relação com o pensar de forma mais crítica no sentido sobre o que fizemos. Por sua vez, *a reflexão-na-ação* oportuniza durante a ação trilhar diferentes caminhos se assim for oportuno fazer. E, por fim, *a reflexão sobre a reflexão-na-ação* que tem estreita ligação com o pensar sobre os acertos e possíveis equívocos nas estratégias tomadas com o intuito de reconfigurar a rota e estabelecer novos caminhos. Essa linha de raciocínio tem estreita relação com a proposta da Instrução ao Sósia, instrumento discutido mais amplamente no capítulo 3 desta tese, constituindo uma importante ferramenta para a coleta de dados (Clot, 1999).

No ensino *on-line*, essas reflexões são de suma importância, já que muitos docentes ao se depararem com os ambientes virtuais, tiveram que utilizar seus saberes, refletir sobre suas ações, ou seja, sobre o que foi feito antes, durante e após o ensino e tomar decisões. Nessa perspectiva, ressalta-se a importância do diálogo sobre a questão dos saberes docentes com os pesquisadores que tratam do tema da educação *on-line*, ampliando tais discussões para a docência no YouTube (Burgess; Green, 2009).

Além dos saberes docentes, os gestos didáticos também constituem elementos do agir professoral. Tais gestos são movimentos que acompanham os saberes na ação de ensino, sendo os movimentos discursivos e pragmáticos, ou seja, verbais e não verbais, que podem ser observados em sala de aula (Nascimento, 2011). Aeby-Daghé e Dolz (2008, p.83), afirmam que os gestos são “carregados de significados, integrantes do complexo sistema social da atividade docente regido por regras e

códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares que constituem a cultura escolar”¹⁷.

Em outras palavras, os movimentos que o docente faz no momento da aula possui, em certa medida, intenções e significados com propósitos específicos para auxiliar o entendimento do público ao qual o conteúdo é dirigido. Os gestos constituem verdadeiros instrumentos para que os objetos no contexto de ensino se tornem objetos ensináveis, visando sempre a aprendizagem do aluno.

Assim, os gestos didáticos fundadores propostos por Barros (2013), são utilizados como ponto de partida, referência e análise dos gestos dos professores especificamente mobilizados no contexto de ensino do YouTube. Para tanto, segue a apresentação dos gestos fundadores, conforme apresentado no quadro 2, seguinte.

Quadro 2 - Gestos didáticos fundadores segundo Barros (2013, p. 754)

Gestos Didáticos Fundadores	Descrição
Presentificação	Tem por finalidade apresentar aos alunos um objeto social de referência no suporte adequado, que passará por um processo de didatização.
Delimitação	Focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão.
Formulação de tarefas	Porta de entrada para os dispositivos didáticos; seu estudo envolve utilização de comandos.
Criação de dispositivos didáticos	Os meios para enquadrar uma atividade escolar – pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais etc.).
Utilização da memória	Implica colocar na temporalidade o objeto de ensino e convocar as memórias das aprendizagens, para permitir utilizá-las mais tarde.
Regulação	Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas e locais. As primeiras são centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática (na Sequência Didática, a avaliação da primeira produção do aluno é um ato de regulação didática interna). Já as locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação.

¹⁷ Tradução minha de *“Porteurs de significations, ces gestes s’intègrent dans le système social complexe de l’activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire”*

Institucionalização	“Constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos” (Nascimento, 2011, p. 427). Ela se apresenta sob a forma de uma generalização envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.
---------------------	---

Fonte: produzido pelo autor.

Tomando como base os gestos fundadores, pode-se observar e analisar os gestos individuais e específicos do professor que se mobilizam de acordo com as particularidades de cada profissional de ensino nas aulas *on-line*, para então analisar como tais gestos se dão no processo de transposição didática interna¹⁸.

Nesse movimento, segundo Caiado (2011, p. 37), o professor

textualiza o saber a ser ensinado, planejando a ação docente em função das suas próprias práticas pedagógicas, dos manuais didáticos que utiliza, do programa da disciplina que ministra, do tempo didático e do próprio contrato didático estipulado com o aluno. É essa transposição, denominada por Chevallard de Transposição Interna (Caiado, 2011, p. 37).

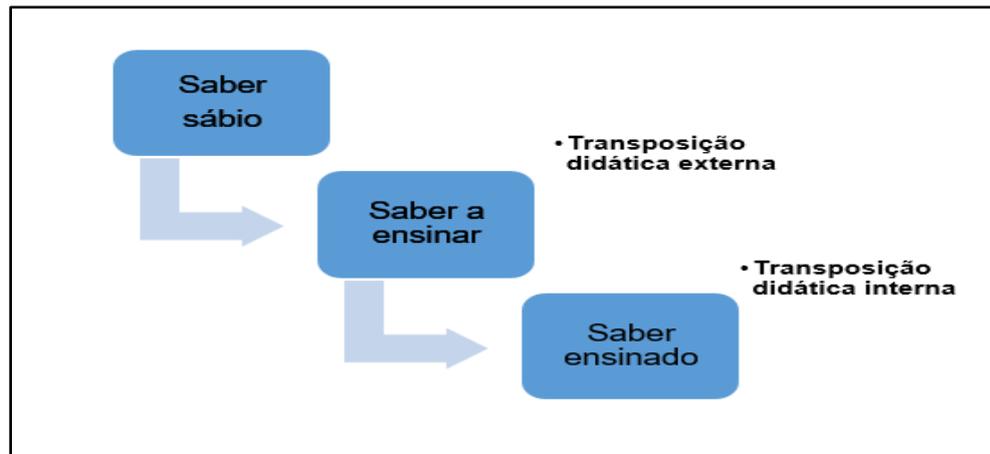
É importante ressaltar que, o professor, no cenário de ensino *on-line*, deve considerar nesse movimento a tecnologia escolhida, ou seja, no caso da presente tese, pensar a transposição do objeto de ensino considerando a estrutura e o funcionamento do YouTube. Isso implica dizer que quando se trata de um ensino mediado por um artefato tecnológico, a funcionalidade da tecnologia afeta em boa medida a didatização do objeto de ensino, contribuindo ou não com uma transposição didática mais efetiva.

Chevallard (1991, *apud* Caiado, 2011, p. 38) salienta que “os saberes ensinados deveriam estar bem próximos dos saberes sábios e distantes dos saberes banalizados na sociedade, para assegurar o processo de ensino-aprendizagem” o que aponta para o papel do professor, uma vez que o docente se torna o principal responsável pela transmissão de saberes no ambiente de sala de aula.

¹⁸ O termo Transposição Didática foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e rediscutido por Yves Chevallard em 1985. A transposição didática apresenta-se como interna e externa. A primeira refere-se ao papel do professor no momento das suas intervenções pedagógicas durante a aula, enquanto a segunda resulta na elaboração dos currículos e manuais didáticos (Stigar e Polidoro, 2008).

Stigar e Polidoro (2008, p. 1) afirmam que Transposição Didática “é um ‘instrumento’ pelo qual analisamos o movimento do saber sábio (aquele que os cientistas descobrem) para o saber ensinar (aquele que está no livro didático) e, por este, ao saber ensinado (aquele que realmente acontece em sala de aula), conforme apresentado na figura 2, seguinte.

Figura 2 - Transposição didática.



Fonte: elaborado pelo autor.

A transposição didática é um instrumento que está diretamente ligado ao trabalho do professor. Este, por sua vez, é multifacetado, pois possui diferentes abordagens, métodos e situações que exigem do professor múltiplas habilidades para realizar uma variedade de tarefas nos mais diversos ambiente como o YouTube.

O docente, muitas vezes, é levado a criar situações para que o conhecimento chegue ao aluno de forma satisfatória utilizando-se de instrumentos como os gestos didáticos para esse propósito. E, se isso não acontece, o professor é levado a reconfigurar o seu agir, mobilizando diferentes saberes, por meio de novos gestos, englobando não apenas a questão intelectual como o conhecimento científico, mas também a questão relacional que está ligada à sensibilidade em interagir com diferentes alunos e suas peculiaridades.

O docente desenvolve essa habilidade ao longo da carreira, da formação e da experiência que orientam as suas ações em sala de aula, levando em consideração uma série de fatores que inclui o ambiente da ação (Morais, 2021).

Em suma, isso aponta para a prática pedagógica que envolve todas essas questões e não se trata de um trabalho simples, conforme pontuam os pesquisadores

Caldeira e Zaidan (2010) ao afirmarem que a prática pedagógica acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, destacando ainda a presença de elementos particulares que subjazem tais práticas.

Nas palavras dos pesquisadores, esses elementos “dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais” (Caldeira; Zaidan, 2010, p. 21).

Ao analisar o ensino como trabalho, especificamente o trabalho do professor e sua prática pedagógica, podemos observar a dinâmica desta atividade que começa, muito antes, na sala de aula, englobando o que é planejado até a realização do trabalho propriamente dito.

A esse respeito, Machado (2002, p.41) afirma que

é fato que, em qualquer atividade de trabalho institucional ou empresarial, o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, frequentemente explicitadas em textos instrucionais ou procedimentais (Machado, 2002, p. 41).

Segundo uma compreensão marxista, o processo de trabalho pode ser definido por três componentes, sendo eles: (i) a atividade pessoal do homem; (ii) o objeto com o qual ele trabalha e; (iii) a ferramenta que ele usa para efetuar a transformação desejada sobre um determinado objeto. O produto dessa transformação seria algo que modifica os próprios trabalhadores, bem como outros agentes envolvidos (Machado, 2002).

Segundo essa linha de raciocínio, no contexto educacional teríamos: os trabalhadores (professores), outros agentes envolvidos no trabalho (alunos), o objeto de trabalho (os meios que propiciem o desenvolvimento de competências específicas nos alunos para a aprendizagem dos conteúdos) e a ferramenta (qualquer utensílio) utilizada para efetuar tal transformação sobre o objeto.

Nas palavras de Gomes-Santos (2016, p.12):

No caso do trabalho de ensino, o professor atua sobre os processos de apropriação do conhecimento pelo aluno utilizando-se de diferentes instrumentos ou ferramentas e visando a um produto (a transformação desses processos de apropriação, ou seja, a aprendizagem dos alunos) (Gomes-Santos, 2016, p. 12).

Isso implica dizer que as ações realizadas pelo professor em seu trabalho provocam mudanças em maior ou menor grau, já que tais ações sempre visam um produto. Por sua vez, se o produto modifica os envolvidos na ação, importa saber como ocorre esse processo quando se trata de um ambiente virtual, considerado novo por muitos professores.

Nessa trajetória, observa-se a atuação docente no ambiente virtual, sendo possível entender a dinâmica das aulas de inglês *on-line*, ou seja, as escolhas feitas, a concepção de ensino e a realização de cada atividade. Ademais, junto às observações, o diálogo com o professor sobre a sua própria atuação propicia uma compreensão mais profunda da prática pedagógica *on-line* e da dimensão do trabalho docente (Machado, 2004).

2.3 A dimensão do trabalho docente – um olhar para a prática pedagógica

Refletir sobre o trabalho docente envolve uma série de elementos que apontam para ofício multifacetado e cheio de peculiaridades (Gatti, 2017), como considerar as circunstâncias da situação, a finalidade do trabalho e assumir a responsabilidade ética e social que envolve tensões e conflitos em diferentes ambientes (Oliveira; Melo, 2006).

Longe de tentar explicar o trabalho do professor frente à educação contemporânea, intenciona-se evidenciar pelo viés do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a prática pedagógica em situações e ambientes específicos como no ambiente virtual YouTube.

De acordo com o ISD, o trabalho docente apresenta as seguintes dimensões: a prescrita, a planejada, a interpretada e a realizada. O trabalho prescrito, ou prescrição, é o que antecede a realização do trabalho, estabelecendo deveres na realização das tarefas que o regularizam (Machado, 2002). Essa dimensão consiste em uma série de normas, regras, textos e programas que regulam a ação do trabalhador.

Nesse nível, Machado (2009, p. 80) afirma que "em qualquer atividade de trabalho institucional ou empresarial, o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, frequentemente explicitadas em textos instrucionais ou procedimentais".

Em se tratando do trabalho docente, temos como exemplos de documentos oficiais prescritivos os programas de curso, o Currículo de Pernambuco (específico para o estado), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros documentos que regulam o agir do professor até certo ponto.

O trabalho planejado é constituído por textos que definem as tarefas a serem executadas, de acordo com Machado (2009, p. 81), eles "explicitam o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador". No caso do professor, são os planejamentos e os planos de aula ou qualquer outro documento que auxiliem na organização e coordenação dos objetivos propostos.

O trabalho interpretado tem relação com aquilo que foi feito na visão do professor e, por fim, o trabalho realizado é aquele que foi efetivamente feito em aula.

Para maior ilustração, segue o quadro 3 – Relação das dimensões do trabalho docente.

Quadro 3 - Relação das dimensões do trabalho docente.

Dimensões do trabalho		Ações do professor
O trabalho prescrito	O conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações.	Materiais consultados pelo professor.
O trabalho planejado	O conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos.	Planejamento do professor.
O trabalho interpretado	O conjunto de ações pelo olhar do trabalhador.	O que o professor pensa ter feito.
O trabalho realizado	O conjunto de ações efetivamente realizadas.	O que o professor realmente fez.

Fonte: produzido pelo próprio autor com base em Machado, Ferreira e Lousada (2011, p. 19).

Entre o prescrito e o realizado, há um caminho a ser percorrido. Muitas vezes, o professor acaba não seguindo as prescrições por se tratar de um trabalho que envolve inúmeras especificidades, multifacetado e com situações imprevisíveis.

Por conta disso, deve-se considerar a relação entre a realidade do professor e seu ambiente de trabalho, como isso afeta a atuação profissional, já que importa saber os caminhos percorridos no agir docente no YouTube, os motivos e as escolhas que atuam nesse agir.

A rotina professoral coloca muitas questões que exigem reflexão, análise e posicionamento por parte do docente como mediadores e disseminadores do conhecimento (Cruz, 2007). O professor está constantemente planejando e executando suas ações, revelando as dimensões do seu trabalho no cotidiano de sala de aula.

Se por um lado, as prescrições regulam em certa medida o trabalho, por outro, constituem parte integrante do ofício docente, não devendo ser observadas como algo negativo e, sim, como documentos norteadores desse trabalho (Souza *et al.* 2015).

Alguns professores ainda seguem rigorosamente o prescrito. Entretanto, é importante considerar uma postura flexível e aberta ao novo, uma vez que o surgimento de situações excepcionais em diferentes contextos de ensino faz com que seja preciso recalcular a rota durante a realização do trabalho. Isso confere a necessidade de atualização constante do ofício professoral, pois professores mais flexíveis têm menos dificuldades em se reinventarem em ambientes virtuais. (Quintino *et al.*, 2021).

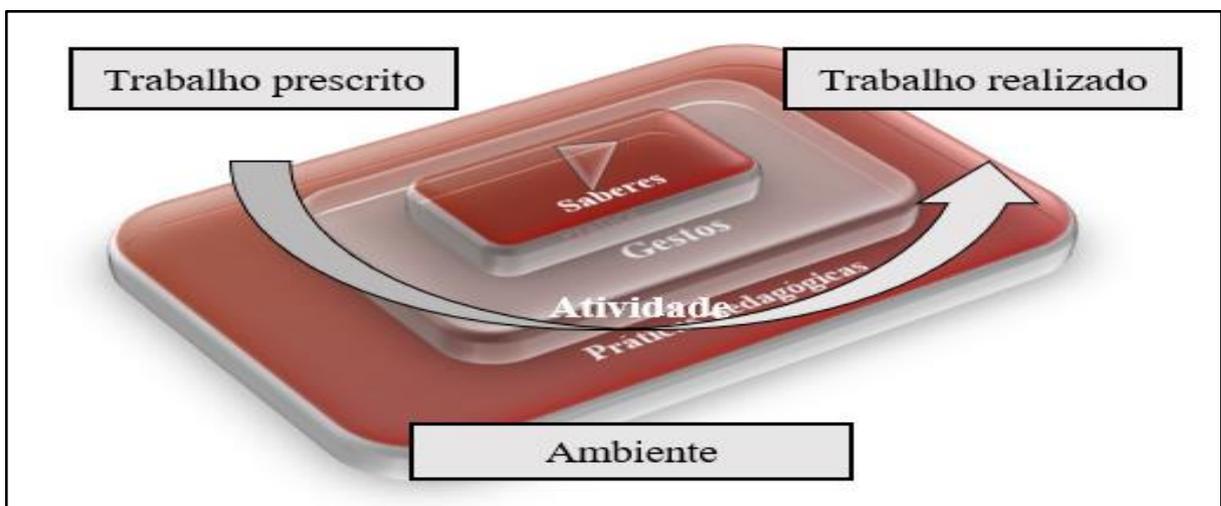
As prescrições instruem, orientam e regulam o agir docente em certa medida, já que tais documentos servem de base sobre o que fazer ou não. A falta dessa orientação também traz reflexo na atuação docente. No ambiente virtual, não há prescrições tão consolidadas como ocorre no chão da escola nas aulas presenciais, o que coloca no professor certa responsabilidade sobre sua ação.

Quando confrontados com o trabalho no ambiente virtual, os professores sentem a necessidade de recorrer às suas experiências profissionais da sala de aula física para se adaptarem ao novo.

Porém, de acordo com os relatos dos colaboradores da presente pesquisa, nem tudo que é utilizado presencialmente é adequado para uso virtual. A dificuldade é bem maior, por exemplo, em realizar tarefas na modalidade virtual devido ao caráter e a dinâmica da interação e participação dos alunos (Schlindwein, 2012). Além disso, o ambiente virtual requer mais do professor no processo de transposição didática interna (Stigar; Polidoro, 2008).

Assim, para atender as demandas impostas na realização de atividades *on-line*, o professor muitas vezes busca atalhos, faz novas trilhas, reconfigurando o seu agir mediante a sua prática pedagógica. Uma vez que tal prática é intencional (Franco, 2016), ou seja, subjaz as ações do professor que ao planificar suas aulas criteriosamente procura tornar o objeto de ensino em um objeto ensinável, mobilizando saberes por meio dos gestos didáticos observáveis no agir docente (Bronckart, 2008).

Figura 3 - Realização de atividades on-line no YouTube.



Fonte: produzido pelo autor.

Uma das dificuldades na realização de atividades no ambiente virtual reside no desconhecimento da tecnologia digital, já que o virtual apresenta uma dinâmica totalmente diferente da tradicional sala de aula. Os aspectos que envolvem o ambiente virtual, como a rede social YouTube, estão ligados à sua estrutura e ao seu funcionamento (Recuero, 2009).

Quanto à estrutura, pode-se afirmar que uma rede social é formada por pessoas ou organizações que compartilham valores, ideias e objetivos comuns conectadas por meio de diversos tipos de relacionamentos. Pode ser aberta ou fechada e permite relações horizontais e não hierárquicas entre os participantes, consistindo em três elementos básicos: os atores (as pessoas que a utilizam), os vínculos (os relacionamentos entre os atores) e os fluxos de informação (o que é compartilhado) que pode ser unidirecional ou bidirecional.

Nas palavras de Marteleto (2001, p. 72), as redes sociais representam "um conjunto de participantes autônomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados".

Quanto ao funcionamento da rede social, "cada indivíduo tem sua função e identidade cultural. Sua relação com outros indivíduos vai formando um todo coeso que representa a rede. De acordo com a temática da organização da rede, é possível a formação de configurações diferenciadas e mutantes", conforme afirmam Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005, p. 93).

Em se tratando do YouTube como ambiente de ensino, o professor conserva sua identidade transmitindo informações por meio de um fluxo majoritariamente unidirecional, fazendo com que necessite de certa estratégia para que a aula aconteça, já que podem surgir problemas com a conexão e demora no *feedback*, causando desmotivação nos alunos.

Para os professores, a estrutura e o funcionamento da rede social podem apresentar uma certa limitação no trabalho docente. Uma das formas possíveis de superar as dificuldades é conhecer bem o ambiente e, assim, adequá-lo à realidade do aluno, estando atento aos possíveis imprevistos.

Ao definir o ambiente virtual, pesquisadores como Haley (1988) e Recuero (2009) utilizaram a metáfora para o conceito de rede, descrevendo a estrutura e o funcionamento das redes sociais como elementos basilares que auxiliam no entendimento de como o ambiente virtual funciona. E, por meio dessa metáfora, facilitar a compreensão do funcionamento do ambiente virtual e, conseqüentemente, sua relação com o ensino.

2.4. Conhecendo o ambiente virtual - a metáfora para o conceito de rede

Como professor da educação básica, observo as dificuldades que a maioria dos docentes enfrentam ao usar as tecnologias no cotidiano da sala de aula. A inclusão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação (Silva *et al*, 2022), a era digital (Levy, 2010) e o uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar (Conceição; Oliveira; Reis, 2020) são temas ainda muito debatido na escola, especialmente, no que concerne à prática pedagógica integrada às tecnologias contemporâneas.

Uma vez que o uso de redes sociais na educação tem aumentado nos últimos anos, desperta o interesse em investigar como essas mídias funcionam e o que elas agregam ao ensino, já que ainda ecoa na escola a falta de formação docente suficiente que integre a prática dos professores ao uso das TDIC e aos ambientes virtuais (Lopes, 2016).

Esses ambientes não constituem um espaço composto por paredes, piso e teto, mas em telas que correspondem ao mundo virtual, sendo importante conhecer bem a dinâmica, isto é, o conjunto de regras que regem o seu funcionamento. Mesmo que os usuários sejam o público alvo, o destino final, as regras são o que definem a utilização do espaço virtual.

Usando analogia de uma partida de futebol: os jogadores são quem definem o jogo, mas não se pode ganhar ou até mesmo jogar sem entender as regras, pois elas definem como o jogo funciona. Assim, também é o ciberespaço, caso um docente deseje utilizar o ambiente virtual para ministrar aulas, entender a estrutura e funcionamento desse ambiente contribue para o sucesso na promoção de saberes e, por conseguinte, no ensino (Libâneo, 2021).

Ao falar sobre a estrutura e funcionamento do ambiente virtual, Recuero (2009) utiliza a metáfora para o conceito de rede se referindo às mídias sociais que constituem uma prática social muito recorrente no âmbito escolar.

A expressão “rede social” é muito associada a *sites*, a aplicativos e a comunidades virtuais na internet. No entanto, esse fenômeno não surgiu na sociedade moderna, ou seja, ao longo da vida, o homem sempre teve a necessidade de se comunicar, criando grupos e comunidades para se encontrar e compartilhar ideias (Franco, 2008).

Marteletto (2001, p. 72) afirma que a palavra rede adquiriu vários significados, dentre os quais, pode ser considerado como um “sistema de nodos e elos; uma estrutura sem fronteiras; uma comunidade não geográfica”.

Esses significados caracterizam bem as redes sociais na internet como elas se apresentam, mas o que há de novo é a forma peculiar de comunicação e de sociabilidade que devem ser levados em consideração quando se fala da estrutura e

do funcionamento de um ambiente virtual, especialmente se há interesse que tal ambiente seja utilizado para uma ação de ensino¹⁹.

A metáfora para o conceito de rede é a forma encontrada pelos pesquisadores como Recuero (2009) para caracterizar o ambiente virtual, uma vez que se trata de algo não materializado que, nas palavras de Lévy (2010, p. 49), pode ser entendido

em ao menos três sentidos: o primeiro, técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico. O fascínio suscitado pela “realidade virtual” decorre, em boa parte, da confusão entre esses três sentidos. Na acepção filosófica, é virtual *aquilo que existe apenas em potência e não no ato*, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma *atualização*. O virtual encontra-se antes da concretização efetiva formal (a árvore está virtualmente presente no grão). No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar irrealidade – enquanto a “realidade” pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível (Lévy, 2010, p. 49, grifos do autor).

Consoante ao que foi citado por Lévy (2010), o ambiente virtual YouTube pode ser entendido no sentido técnico, haja vista se tratar de um dispositivo ligado à informação mediante o uso de computadores. E também no sentido imaterial por não se relacionar a uma existência palpável, tangível ou tocável, pertencente a uma realidade virtual, conforme pontua Lévy (2010, p. 49), ao afirmar que é “virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular”.

Isso significa que mesmo utilizando ambientes virtuais, como redes sociais, o virtual não é fácil de descrever ou mesmo conceituar. Nesse sentido, o uso de metáfora auxilia no entendimento de como tais ambientes funcionam.

Lakoff e Johnson (2002, p. 47) afirmam que a “essência da metáfora é compreender e experimentar um tipo de coisa em termos de outra”. Para os autores, esses conceitos são definidos em termos de percepções humanas de suas interações com o ambiente, com os objetos e com outros indivíduos, não em termos de suas características intrínsecas, como os conceitos tradicionais de metáfora como figura de linguagem.

¹⁹ Consideramos como ações de ensino na presente pesquisa as ações e os procedimentos utilizados pelo professor na realização de sua aula no ambiente da rede social YouTube.

Assim, as metáforas são vistas como conceituais ou conceito metafórico que estrutura o pensamento e a ação, permitindo a compreensão de um domínio conceitual não estruturado a partir de outro domínio conhecido. Desse modo, nosso sistema conceitual cotidiano — no qual não apenas pensamos, mas também agimos — é em grande parte de natureza metafórica (Abrão; Romanini, 2017).

Em outras palavras, quando se pensa, por exemplo, na estrutura de uma rede de tecido, como lugar de descanso, composta por um entrelaçamento de fios interligados, de nós, confeccionada artesanalmente, tem-se uma compreensão clara do que venha a ser uma rede pelo uso desse objeto. Isso é um domínio conceitual que é organizado pela experiência humana.

Da mesma forma, associa-se tal conceito para rede social, ou seja, um lugar virtual onde diferentes grupos se entrelaçam, interagindo, comunicando, formando um tecido social expressando opiniões, ideias e comentários (Marteleto, 2001).

Marteleto (2001), por exemplo, ao falar sobre estrutura das redes sociais, também se refere a um sistema de nós e elos, uma comunidade não geográfica, uma estrutura sem fronteiras. Para exemplificar essa rede virtual, segue uma representação visual do que pode ser imaginado sobre essa estrutura no Ciberespaço, conforme ilustra a imagem seguinte.

Figura 4 - Ilustração da rede social como sistema de nodos e elos no ciberespaço.



Fonte: <https://seginfo.com.br/2021/07/21/administracao-do-ciberespaco-da-china-acc-emite-novos-regulamentos-para-relatorios-zero-day/>.

Na ilustração da figura 4, os pontos que se encontram representam os “nós e elos” referidos por Marteleto (2001). Esses nós simulam as conexões estabelecidas que resultam em imagens nas telas dos mais variados dispositivos. Observa-se que a ligação entre esses elementos forma um tipo de rede que encobre todo o globo terrestre, sendo o que a autora chama de uma comunidade não geográfica, uma estrutura sem fronteiras (Marteleto, 2001).

A metáfora para o conceito de rede social ajuda a compreender como ocorrem as conexões no mundo virtual. Entender esse conceito é fundamental para quem utiliza o YouTube em sala de aula, pois ele está diretamente ligado ao funcionamento e a estrutura desse ambiente como prática social, em conformidade com Recuero (2017, p. 21) ao afirmar que a ideia de “redes sociais é uma metáfora estrutural”.

Assim, por meio desse conceito, observa-se as interações entre os grupos e os indivíduos, ou seja, os atores e suas relações nesse espaço. Em outras palavras, observa-se as ações de ensino, as interações entre o professor e o aluno nas aulas de inglês no ambiente virtual.

Ao utilizar a expressão metáfora estrutural, Recuero (2017, p.12) observa

grupos de indivíduos, compreendendo os atores e suas relações. Ou seja, observam-se os atores e suas interações, que por sua vez, vão constituir relações e laços sociais que originam o “tecido” dos grupos. Essas interações proporcionam aos atores posições no grupo social que podem ser mais ou menos vantajosas e lhes dar acesso a valores diferentes (Recuero, 2017, p. 12).

Na metáfora para o conceito de rede, Recuero (2007, p. 12) afirma ainda que “os laços ou relações sociais constituem as conexões entre os nós (ou nodos) que são os atores sociais. Dependendo do objeto estudado, as conexões podem ser observadas como interações, relações informais, ou laços sociais mais estruturados”. Nessa perspectiva, ao se falar da rede social YouTube e as aulas de Língua Inglesa, deve-se levar em consideração a forma de interação social dentro dessa estrutura de rede, pois ela interfere nas práticas pedagógicas nesse ambiente virtual.

Em relação à origem da rede social YouTube, ela surgiu no ano de 2005, na cidade estadunidense de São Francisco, a Empresa foi criada pelos jovens Chad Hurley e Steve Chen, ambos ex-funcionários da empresa PayPal, um *site* de *e-commerce* que tem como a principal atividade a movimentação financeira *on-line*.

Na época, o YouTube alcançou uma grande popularidade, atingindo um vertiginoso crescimento em termos de tráfego de dados na internet. Isso ocorreu no momento em que o Google desembolsou 1,65 bilhão de dólares por essa rede social que já era, nesse período, a mais popular do Reino Unido e considerada uma das mais acessadas do mundo (Burgess; Green, 2009).

Em 2017, o YouTube bateu a marca de mais de um bilhão de usuários, tornando-se uma ferramenta versátil que redimensiona e adequa a sua temática às demandas e ao cenário mercadológico da internet, fortificando-se como marca e ambiente virtual.

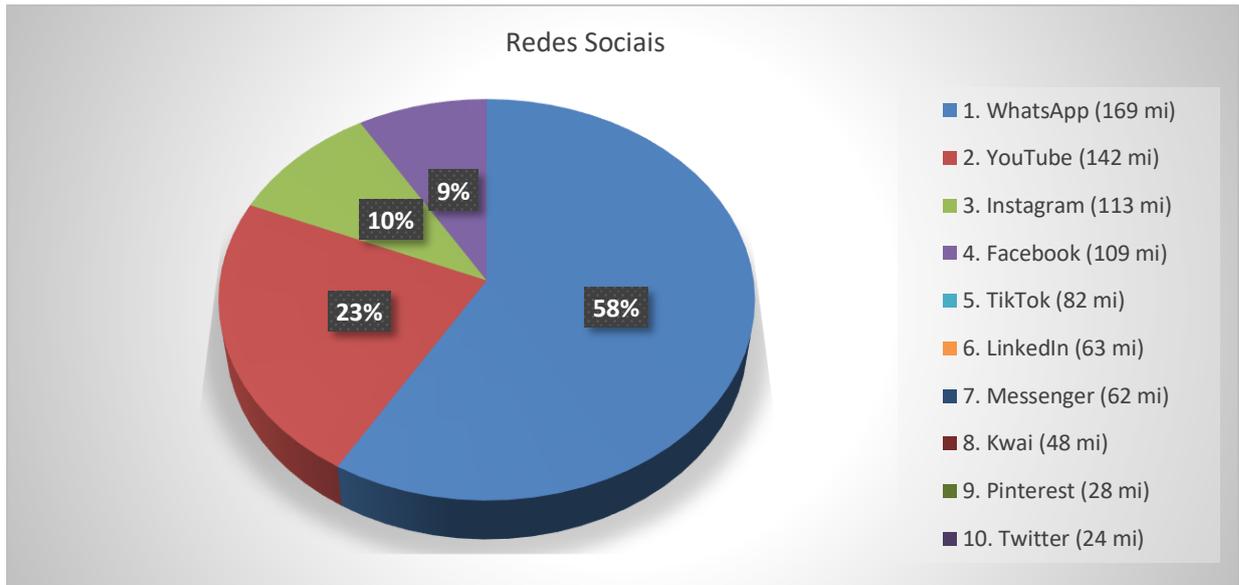
Como afirmam Burgess e Green (2009, p. 21), no que diz respeito a essa rede social

o YouTube desempenha uma função para os produtores de vídeo, atraindo a atenção para o conteúdo ao mesmo tempo em que oferece uma participação em dinheiro nas vendas de anúncios no *site*. Pela mesma lógica, o YouTube na realidade não está no negócio de vídeo – seu negócio é, mais precisamente, a disponibilização de uma plataforma conveniente e funcional para o compartilhamento de vídeos *on-line* : os usuários (alguns deles parceiros de conteúdo premium) fornecem o conteúdo que, por sua vez, atrai novos participantes e novas audiências (Burgess e Green, 2009, p. 21, grifo do autor)

O objetivo do Youtube é disponibilizar um ambiente virtual para a postagem de vídeos, adotando o sistema de monetização que consiste em repassar um tipo de remuneração aos produtores, estimulando o aumento de vídeos caseiros/originais ou vídeos com produções profissionais que estão cada vez mais recorrentes nesse ambiente virtual.

Um *ranking* entre as dez redes sociais mais utilizadas no Brasil em 2023 demonstrou como as pessoas estão conectadas nesses espaços virtuais e que ferramentas como WhatsApp e YouTube lideram a preferência do público, conforme demonstrado na figura seguinte.

Figura 5 - Ranking das redes sociais mais usadas no Brasil e no mundo em 2023.



Fonte: <https://resultadosdigitais.com.br/marketing/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil>.

O YouTube aparece como a segunda maior rede social usada no Brasil, atrás apenas do WhatsApp. Além de outros fatores, a velocidade no processo de comunicação é um dos benefícios assinalados por essa tecnologia, onde o próprio dispositivo digital apresenta certa evolução em si mesmo.

Essa rede social criada de início para postar vídeos, imagens e compartilhar dados acabou sendo naturalmente redimensionada para outros usos como tutoriais e aulas *on-line*, recebendo muito destaque pela mídia em várias esferas da sociedade, em especial no ensino de LI, antes mesmo do distanciamento social, causado pela pandemia da COVID-19, período em que a tecnologia teve proeminente destaque, especialmente na esfera da educação.

2.5. As aulas *on-line* na rede social YouTube: uma extensão do ciberespaço

Uma das reflexões que tem chegado aos docentes da presente geração é acerca do futuro do sistema de educação, sobretudo em relação à atuação dos professores, às suas práticas e aos saberes nesse sistema, conforme Lévy (2010, p.157) ao afirmar que

Qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber. Em relação a isso, a primeira

constatação diz respeito à velocidade de surgimento e de renovação dos saberes e *savoir-faire*. Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estará obsoleta no fim de sua carreira. A segunda constatação, fortemente ligada à primeira, diz respeito à nova natureza do trabalho, cuja parte de transação de conhecimentos não para de crescer. Trabalhar quer dizer, cada vez mais, aprender, transmitir saberes e produzir conhecimentos. Terceira constatação: o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas (Lévy, 2010, p. 157)

A expressão *savoir-faire*²⁰ citada por Lévy (2010), aponta, no contexto da educação contemporânea, o “saber-fazer” dos professores, isto é, seus saberes e suas práticas pedagógicas em um cenário que as TDIC são solicitadas. O mesmo autor ressalta a velocidade de surgimento e de renovação dos saberes advindos dessa realidade, o que implica na compreensão de que os conhecimentos e competências adquiridos são instáveis, podendo se tornar obsoletos em curto espaço de tempo, devido à rapidez com que as mudanças ocorrem no mundo virtual.

Essa realidade confere a necessidade de mudanças na formação e no trabalho docente, o que aponta para a importância da constante atualização do profissional, haja vista a mobilização de novos saberes e conhecimentos no ciberespaço.

Com relação ao trabalho docente, não há mais espaço para um controle total do professor no curso da aprendizagem. Contudo, o professor precisa considerar alguns aspectos como oferecer maior autonomia aos alunos na construção do conhecimento, incentivando a serem independentes na criação de novos saberes com base no ritmo das mudanças impostas pelas tecnologias digitais.

Para Lévy (2010, p. 157), “o ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória, imaginação, percepção e raciocínios”. A partir dessa constatação, a posteriori, discuto as contribuições da tecnologia que se insere no ciberespaço.

²⁰ Em língua portuguesa, o termo “saber” tem um campo lexical pobre e como “sabedoria”, segundo o *Dicionário Michaelis*, significa a “capacidade ou a habilidade que advém da experiência; prática”. O “saber” exige, portanto, uma ação verbal de expressões como “Ser capaz de”, “Ter conhecimento de” e “Estar consciente de algo”. Em língua francesa, o equivalente ao substantivo “saber”, o termo *savoir*, também nasce do verbo, que apresenta ao menos 27 usos, como assegura o *Dicionário Littré*. Na tradição latina, o termo remonta, portanto, à figura do sábio, àquele que adquiriu conhecimento pelo estudo e pela experiência. Fonte: Anais Educon 2020, São Cristóvão/SE, v. 14, n. 9, p. 4-16, set. 2020. Disponível em: < <https://www.coloquioeducon.com/> > Acesso em 14 jun 2024.

Nesse espaço, situo o YouTube, no que diz respeito a nova alternativa de ensino de Língua Estrangeira proposto por essa rede social, especificamente o Inglês, em que possa trazer benefícios (ou não) no que concerne ao fortalecimento das funções cognitivas dos envolvidos no ensino mediado por essa rede social, como: a comunicação, percepção e raciocínios de uma língua estrangeira por meio da modalidade *on-line*.

Nos últimos anos, ouviu-se muito falar sobre educação *on-line*, remota e a distância. Embora pareçam semelhantes, esses termos têm características específicas que distinguem uma modalidade de outra. Ao falar de educação *on-line*, está em uso um termo muito abrangente, que abarca tanto o Ensino Remoto Emergencial (ERE) quanto o Ensino a Distância (EaD), já que a principal alusão que essas nomenclaturas fazem é o fato de que, em vez das aulas ocorrerem em um ambiente físico, elas ocorrem de forma não presencial, sendo mediadas por ferramentas tecnológicas para o compartilhamento de ideias.

O ERE surgiu durante a pandemia da COVID-19, e é caracterizado pela falta de contato físico entre professores e alunos, sendo mediado por tecnologias contemporâneas, permanecendo com alguns aspectos semelhantes ao ensino presencial, que é uma das suas principais características, tal como aulas síncronas, planos de aulas fixos, conteúdos estabelecidos e momentos de aprendizagem fixados, permitindo que alunos e professores interajam remotamente e utilizem ainda outros meios de comunicações (Brito; Costa; Diniz, 2022).

A modalidade de EaD, por sua vez, é a forma de ensino *on-line* mais conhecida e consolidada. Uma das suas principais características é a existência de normatização e de legislação específica para tal modalidade que apresenta materiais de estudos previamente preparados. Para alguns autores, o conhecimento advindo da área do EaD ajudou muitos professores na época pandêmica, visto que os que tinham experiência nessa modalidade apresentaram facilidade com algumas tecnologias e no uso de ambientes virtuais (Brito; Costa; Diniz, 2022).

Portanto, ERE e EaD são modalidades diferentes que possuem características específicas reconhecidas pela comunidade científica que as definem, seja na criação ou no seu funcionamento, em modalidades distintas.

Isso posto, entendo que as aulas de LI mediadas pelo YouTube não se configuram como ERE ou EaD por uma série de fatores que vão desde a legislação,

o planejamento, a infraestrutura até a forma de uso das tecnologias. Tal advento se trata de uma alternativa de ensino que se configura em contexto *on-line*, mas que não se encaixa nas modalidades anteriormente mencionadas.

Dessa forma, percebe-se o ensino de Língua Inglesa mediado por uma rede social que tem sido muito referenciado pela mídia causando polêmica entre pesquisadores e especialistas no assunto. Visto que o uso do YouTube nas aulas de LI não pode ser considerado um método, já que segundo Chiapinotto (2010, p. 6), “abriga possibilidades de diversos métodos”.

As aulas de inglês estão cada vez mais popularizadas e divulgadas na *web*, com adesão de milhares de seguidores e inscritos, somando-se à modalidade *on-line* que é utilizada por milhões de brasileiros. Esses dados refletem, dentre outras coisas, a pertinência e a necessidade de realizar estudos que discutem o assunto.

Ao pesquisar o ensino em contexto *on-line*, três princípios fundamentais devem ser levados em consideração, sendo eles: o princípio da interação, da autonomia e o da flexibilidade espaço-temporal (Chiapinotto, 2010).

a) O princípio da interação/interatividade

A Interatividade tem sido um conceito muito utilizado na educação contemporânea, em decorrência dos usos cada vez mais frequentes das TDIC na esfera educacional, haja vista as tecnologias serem caracterizadas pela flexibilidade espaço-temporal, autonomia e interatividade.

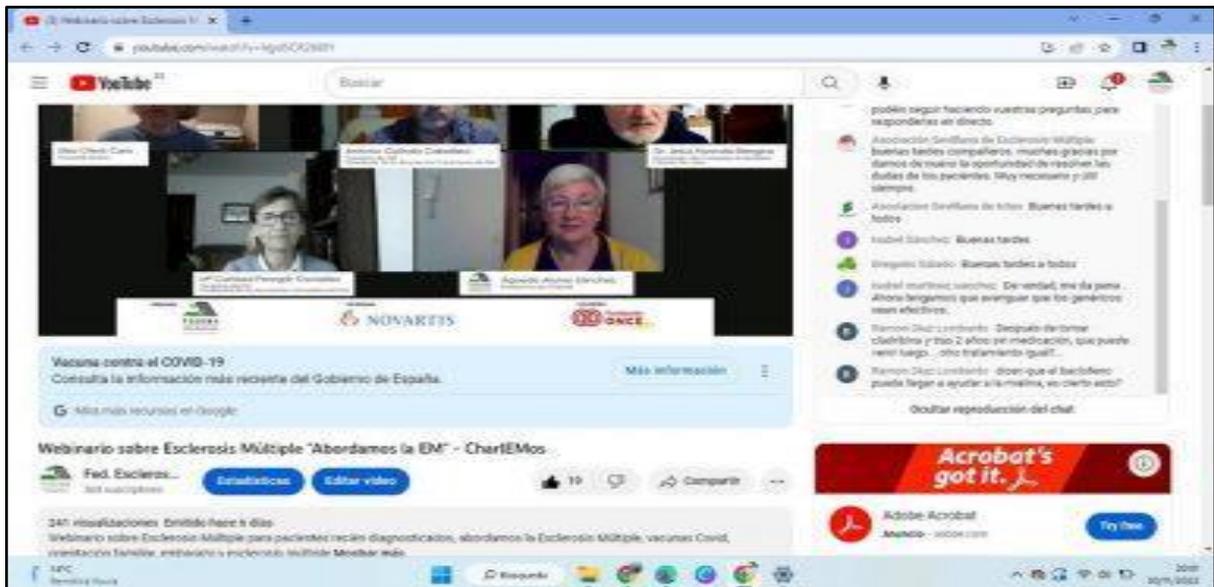
Esta última tem sido alvo de muitas discussões no contexto das TDIC, seja a existência de um debate no uso do termo interação/interatividade no contexto *on-line*, seja sobre a comunicação entre pessoas como “fonte primordial de algumas das mais importantes consequências socioculturais e cognitivas anunciadas a partir das tecnologias digitais de comunicação”, como afirma Fragoso (2001, p. 1)

O termo interação e interatividade não são sinônimos, apesar de aparecerem relacionados em ambientes de aprendizagens virtuais. A interação se refere ao relacionamento estabelecido entre as pessoas; por sua vez, a interatividade se refere ao relacionamento estabelecido entre o indivíduo e a máquina (Silva, 2001).

Esses dois fenômenos podem aparecer interligados na era digital, já que o homem se utiliza da tecnologia para também se relacionar com outras pessoas.

No YouTube, este princípio pode ser observado na estrutura e no funcionamento dessa rede social. Na figura 6, por exemplo, ilustra-se como ocorre a interação/interatividade durante uma transmissão ao vivo de um webinar sobre saúde no Youtube.

Figura 6 – A interatividade/interação.



Fonte: <https://fedema.es/2022/11/30/webinario-sobre-em-youtube/>

Na ilustração da Figura 6, é possível observar como as pessoas se comunicam e se relacionam no ambiente YouTube. Ao lado esquerdo, tem o vídeo onde aparecem várias pessoas que participam do evento. Logo abaixo, tem-se informações como o nome do evento para quem está assistindo do outro lado da tela. Ao lado direito, tem-se um local (*chat*) onde quem assiste pode enviar mensagens simultaneamente, interagindo com quem está apresentando o evento.

É importante ressaltar que o YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeos, o que significa que, no âmbito educacional, ele apenas transmite aulas ou reuniões que acontecem em outros ambientes virtuais, como o Zoom ou Google Meet. As aulas que são realizadas nesses ambientes podem ser postadas no Youtube, sejam elas ao vivo ou gravadas, e a interação pode se dar por meios de comentários, curtidas ou participação em *chat*, no caso de aulas ao vivo.

A interação é um termo mais comumente utilizado em ambiente físico e desempenha um papel importante na educação, entretanto, no ensino *on-line*, a interação pode ocorrer também de forma assíncrona, isto é, em tempos e em lugares diferentes por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Muitos autores afirmam a existência de um debate no uso do termo interação no contexto *on-line* e que seria melhor entendido como interatividade. Mas para Chiapinotto (2010, p. 7), “as eventuais divergências conceituais entre ambos os termos não impactam significativamente na ideia do conceito”.

Corroborando com o que diz Chiapinotto, ao falar sobre interatividade, Silva (2001, p. 05), afirma que a

Interatividade é um conceito de comunicação e não de informática. Pode ser empregado para significar a comunicação entre interlocutores humanos, entre humanos e máquinas e entre usuário e serviço. No entanto, para que haja interatividade é preciso garantir duas disposições basicamente: 1. A dialógica que associa emissão e recepção como pólos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação; 2. A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações (Silva, 2001, p. 05).

Além da percepção de Silva (2001), Chiapinotto (2010) acrescenta que no contexto *on-line* a interatividade²¹ (que é vista aqui por interação) apresenta três pontos basilares: a participação-intervenção que é a primeira base da interação e pode ser entendida a partir de diferentes perspectivas, incluindo a tecnológica, a política, a sensorial e a comunicação.

Essa base pode ser exemplificada com todos os tipos e interação que se dar na internet, como, por exemplo, os jogos de *videogames*, os jogos *on-line*, o *e-mail*, o *Messenger*, os sítios, os fóruns, os *chats*, as salas de bate-papos dentre outros (Lemos; Palácios, 2001).

A segunda base elencada é a de ser bidirecional-híbrido, pois conforme assevera Silva (2001, p. 07), “a comunicação é a produção conjunta da emissão e da recepção, é co-criação, os dois pólos codificam e decodificam”.

A terceira e última base é a permutabilidade-potencialidade, que consiste na comunicação que abrange várias redes de articulações e de conexões e, a liberdade de troca, de associações e de significados possíveis.

Silva (2001) pontua que, na era da cibercultura, a interatividade tem sido um desafio para a sociedade de modo geral, tal como aos empresários, à mídia e à escola.

²¹ O referido autor considera o termo interação e interatividade como equivalentes no contexto *on-line*. Nesse sentido, no presente estudo, consideramos a interatividade como interação entre professor e aluno no ambiente YouTube.

Esta última encontra-se especialmente numa situação de inquietação quando se trata da educação *on-line*.

Se as aulas presenciais, por exemplo, prevalecem a baixa participação oral dos alunos, a grande questão não recai no modo da emissão do conhecimento ou na alternativa de ensino, uma vez que, em algumas situações, os conteúdos nas aulas presenciais acabam sendo dirigidos de forma unilateral.

Sobre essa questão, Silva (2001, p. 4), afirma que é importante “conhecer um pouco mais sobre interatividade e assim se inquietar e ousar na modificação da comunicação na aprendizagem, na construção do conhecimento, em suma no exercício da participação cidadã”, seja qual for a modalidade de ensino.

O YouTube, oferece aos usuários acesso a diversos tipos de temas em um só lugar, o que possibilita um espaço para a expressão, discussão e maior participação do aluno que pode expor diferentes ideias, contribuindo para uma maior interação/interatividade.

Vale salientar que, como outras redes sociais, o YouTube é uma plataforma de conteúdo colaborativo o que pressupõe que a interação/interatividade nas aulas por meio dessa rede social pode seguir o mesmo caminho de outros conteúdos postados, tais como: comentários e reações aos conteúdos postados pelos criadores do canal, mensagens de usuários por meio de textos, imagens, postagens de emojis, emoticons entre outros símbolos populares na comunicação *on-line*.

Esses são exemplos das diferentes formas de interação observadas no YouTube. A questão é como essa interação ocorre nas aulas *on-line*, ou seja, como as formas de interação possibilitadas pelo YouTube são utilizadas nas aulas de inglês e quais inovações (ou não) elas trazem para as aulas.

b) O princípio da autonomia

A importância da autonomia na construção do conhecimento se reconhece no papel do aluno no processo de ensino e aprendizagem, quando os alunos assumem mais responsabilidade pela sua própria aprendizagem, concentrando-se no seu desenvolvimento por meio de estratégias de aprendizagem eficazes (Luz, 2009).

Tal princípio é claramente evidenciado pela modalidade *on-line*, uma vez que sugere aos alunos uma maior organização devido à flexibilidade espaço-temporal e à independência na sua aprendizagem. Isso implica dizer também que ao optar pelo

ensino *on-line*, deve-se ter o cuidado de considerar essas especificidades que fazem esse ensino diferenciado.

Do ponto de vista etimológico, “autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, autós (por si mesmo) e nomos (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência” (Zatti, 2007, p.12).

A autonomia dos alunos é um desejo de muitos professores, pois permite aos alunos ir além dos conhecimentos recebidos na escola e releva competências sociais e emocionais. Essa competência de gerir as próprias decisões no ensino e aprendizagem não é algo simples, pois muitos alunos apresentam dificuldades em serem independentes em sala de aula presencial.

Paiva (2009), ao pontuar alguns fatores que ajudam a estimular a autonomia do aluno dentro e fora do espaço escolar, afirma que no ensino de LI, é necessário que o professor saiba o idioma, pois ninguém pode ensinar o que não sabe. Além disso, é importante considerar diferentes métodos e abordagem, oferecendo oportunidade ao aprendiz para diversos tipos de leitura e não se restringir a um único caminho. No contexto de sala de aula presencial, Paiva (2009, p. 03) assevera ainda que

em salas com muitos alunos, uma boa opção é recorrer aos trabalhos em grupo e que requerem colaboração. De preferência, pode-se pensar em tarefas em que cada aluno tem um papel específico. Exemplo: escrever um guia turístico sobre sua cidade em que cada aluno ficará responsável por uma parte. A complexidade dessa atividade pode variar de acordo com o nível dos alunos (Paiva, 2009, p.03).

Considerando as palavras de Paiva (2009), que pontua a importância do trabalho colaborativo para estimular a autonomia, cabe refletir sobre a responsabilidade dos alunos que optam pela realidade educacional *on-line*, uma vez que nessa modalidade a presença do professor é reduzida se comparada ao ensino presencial, bem como a participação de outros alunos para um trabalho colaborativo.

No YouTube, por exemplo, o aluno evidencia a autonomia no seu ensino, uma vez que essa rede social pode contribuir como ferramenta de pesquisa, fazendo com que o estudante assuma uma postura ativa, conduzindo o seu próprio processo de aprendizagem. Conforme assegura Cruz (2009, p. 60), “assumindo a responsabilidade pelas decisões concernentes à escolha dos objetivos, métodos e técnicas de ensino

a serem usadas, ajudando a definir conteúdos, a monitorar e a avaliar seu próprio aprendizado”.

Vale salientar que essa autonomia atribui maior responsabilidade aos alunos pelo sucesso dos seus estudos, já que o uso dessa rede social não dispõe da participação constante de um professor. O aluno acaba fazendo suas próprias escolhas dentro do seu plano de estudos, considerando sua realidade.

Outro ponto importante ligado à questão da autonomia são as habilidades apresentadas pelos alunos em interagir com a tecnologia que os identificam como autônomos nesse processo de ensino. Tais habilidades são demonstradas pela organização, planejamento, administração do tempo, comunicação, reflexão, assiduidade virtual, autoavaliação, automotivação, flexibilidade e trabalho em equipe.

Conforme pontua Belloni (2002), os alunos como um sujeito ativo que realiza sua própria aprendizagem abstrai o conhecimento aplicando-o em situações novas

c) O princípio da flexibilidade espaço-temporal

O ensino *on-line* apresenta flexibilidade de espaço e de tempo. Tal flexibilidade é possibilitada por meio das várias tecnologias envolvidas, desde o texto impresso (papel) até a Internet (virtual). É o princípio que desperta o interesse de muitos, pois pode-se dizer que a flexibilidade espaço-temporal é uma das principais marcas do ensino *on-line*, contribuindo para a autonomia, uma vez que, o aluno pode acessar as aulas onde e quando desejar.

Esse tipo de modalidade adequa-se ao dia a dia, a uma vida corrida e constitui uma tendência na sociedade atual, pois “molda às necessidades sociais, pessoais e, até mesmo, operacionais do estudante”, conforme afirma Chiapinotto (2010, p. 8).

No entanto, a flexibilidade de tempo e espaço requer algumas responsabilidades como organização e planejamento, sendo características imprescindíveis para o sucesso nos estudos *on-line*. Os alunos que optarem por esse tipo de ensino deve estar atento se essas peculiaridades se encaixam no seu perfil.

Conforme pontua Sananes (2005), o gerenciamento do tempo não é um atributo encontrado em muitos alunos que acaba não sabendo administrar o momento para o lazer, a família e os amigos e isso pode causar desmotivação e até evasão das aulas. Vale salientar que o ensino *on-line* como qualquer outra modalidade impõem

prazos para realização de tarefas e atividades, além da importância da assiduidade, interações e apresentações de trabalhos durante o curso.

O ensino *on-line* não é novo, mas ganhou notoriedade e espaço nos últimos anos (Arruda, 2020), sendo mediado por diversas tecnologias, dentre os quais destacamos o YouTube e o trabalho do professor nessa rede social. Essa tecnologia vem sendo referenciada pela mídia de forma massiva há mais de uma década, dando destaque às aulas de inglês, mas também é utilizada com outras disciplinas como resultado das significativas mudanças trazidas pela internet que, conforme pontua Lévy (2010, p. 87), “constitui um território em expansão acelerada”, favorecendo o surgimento de grupos e comunidades oriundo desse ambiente.

O discurso da mídia e sua ampla divulgação sobre o YouTube na *web* não condizem com os depoimentos de professores sobre o uso dessa rede social no ensino de LI. Durante a pandemia do COVID-19 e o distanciamento social, muitos professores tiveram a oportunidade de utilizar o YouTube como ferramenta e ambiente de ensino. Os professores tiraram suas próprias conclusões sobre a rede social considerando a realidade do ensino remoto, pontuando dificuldades especialmente nas práticas pedagógicas, que discutiremos mais adiante nesta tese.

Isso tem chamado a atenção de pesquisadores e levantado alguns questionamentos sobre as reais implicações do uso do YouTube como um caminho rápido de se obter dinheiro, fama e popularidade. Já que os que possuem canais de LI e obtêm um número vertiginoso de inscritos acabam entrando no sistema de monetização²², recebendo uma porcentagem dos proventos obtidos a partir de publicidade veiculada na própria rede.

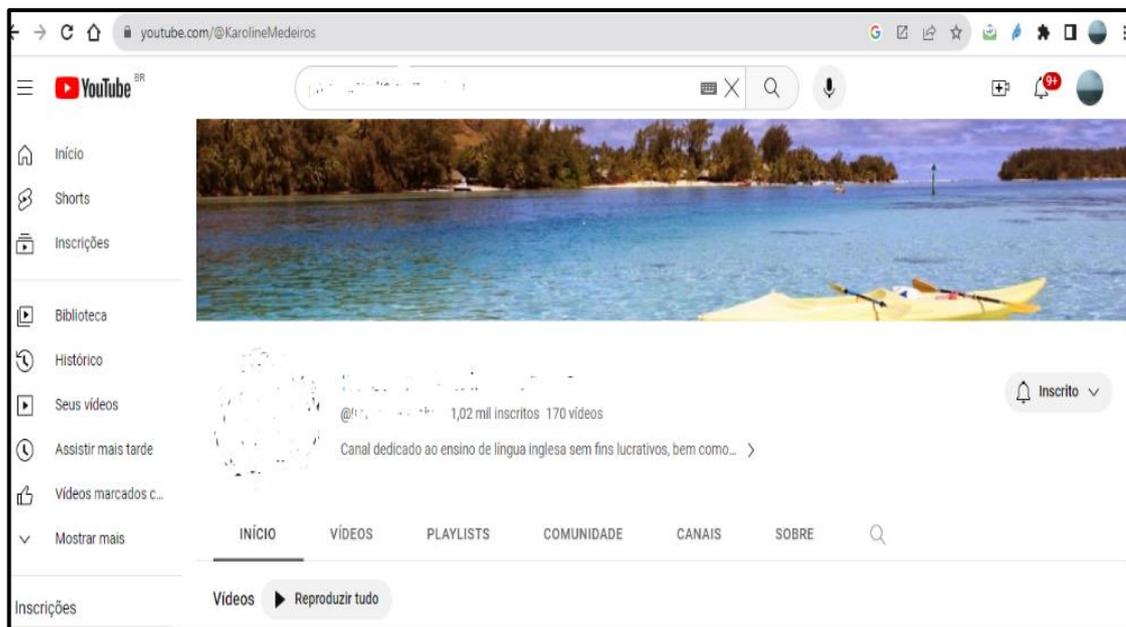
De acordo com Motta, Bittencourt e Viana (2014, p. 04), as pessoas responsáveis por esses canais são

chamados de *Youtubers* e concentram milhões de internautas em seus canais, por meio de assinaturas. O Youtuber posta vídeos de acordo com a frequência que lhe convém, e seu conteúdo pode ser assistido por qualquer internauta que encontre seus vídeos através de pesquisa, *hiperlink* ou pela assinatura de seu canal (Motta, Bittencourt, Viana, 2014, p. 4, grifo do autor).

²² Monetização se refere à forma como uma empresa gera receita, ou seja, como cobra por seu produto ou serviço. Informações disponíveis no *site*: <<https://tecnoblog.net/responde/como-funciona-a-monetizacao-do-youtube/>> Acesso em 13 jun 2024.

A interface do YouTube se destaca com uma combinação da escrita, dos sons, das cores e dos movimentos presentes na tela. Como toda rede social, o *site* oferece inúmeras funções que vão da postagem e compartilhamento de materiais às produções de vídeos caseiros ou profissionais. O menu de navegação possibilita ir para outros ambientes por meio dos *links* presentes na própria interface, conforme demonstrado na figura a seguir.

Figura 7 - Interface do Canal do YouTube.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=CWkIXPu6MIM>.

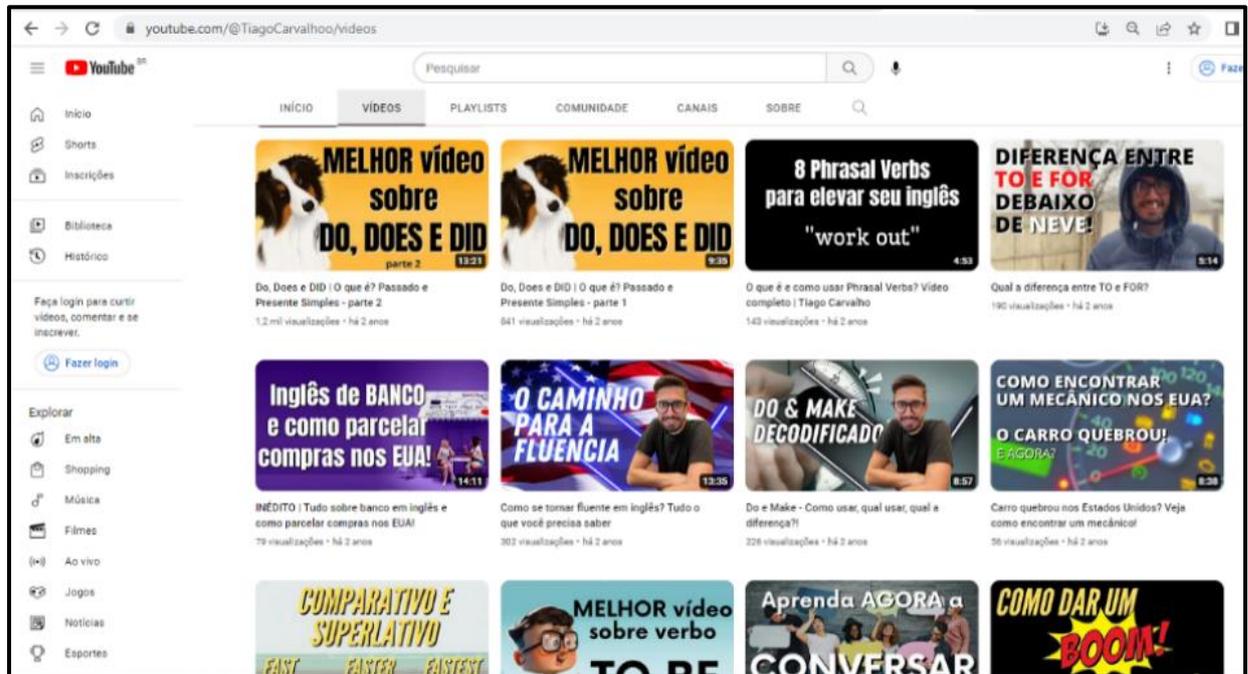
Por meio do *layout* do canal, pode-se acessar diversos atalhos que levam a informações variadas que o dono do canal queira compartilhar, sendo tópicos, como: comunidades, números de inscritos e de visualizações, a *playlist* dos vídeos e as redes sociais aos quais o canal está vinculado, entre outros atalhos.

O que muda entre um canal e outro, obviamente, é o conteúdo das informações e a página que pode ser personalizada, tal como: a marca do canal, a foto da pessoa que utiliza essa ferramenta, as cores e outros elementos que podem tornar o canal mais pessoal como acréscimos de sons e efeitos visuais.

É importante salientar que os ícones da interface da *playlist* permanecem os mesmos, apresentando a disposição na tela, sendo encontrados na interface de qualquer outro canal do YouTube, pois fazem parte da estrutura e do funcionamento dessa rede. Dessa forma, esses elementos não podem ser alterados pelo usuário. Na

função *playlist*, a pessoa pode organizar os vídeos conforme os assuntos de sua preferência, conforme pode ser observado na figura seguinte.

Figura 8 - Página da playlist do Canal YouTube.



Fonte: <https://www.youtube.com/@TiagoCarvalho/videos>

Ao navegar nos canais, observa-se similaridades entre as pessoas que utilizam essa rede social com o mesmo segmento de negócio, por exemplo, os *youtubers* no ensino de LI. A figura 6 mostra a organização e a disposição dos vídeos um ao lado do outro, como modelos dos elementos que compõem o arcabouço da rede social, permanecendo em uma disposição padrão, conforme pontuado anteriormente, pois fazem parte da estrutura do ambiente YouTube.

As similaridades aqui referidas aparecem no modo como os criadores dos canais disponibilizam os tópicos, as abordagens, os temas dos vídeos onde colocam as marcas e as cores. Vale salientar que para usufruir dos recursos do ambiente, é preciso conhecer as múltiplas funcionalidades da rede social e, assim, utilizá-la de modo mais eficaz.

Dessa forma, para analisar mais profundamente o agir *on-line* do professor de inglês e suas práticas pedagógicas no YouTube, é importante dar a palavra aos colaboradores que vivenciaram o trabalho remoto e utilizaram essa rede social, observando o que eles têm a dizer sobre a funcionalidade desse ambiente e como tais

elementos, ou seja, as funções que essa rede oferece, puderam contribuir para uma melhor utilização dessa tecnologia no ensino.

Mas antes de discorrer sobre esse tópico de análise, o próximo capítulo apresenta a teoria norteadora da presente pesquisa, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo, e as questões epistemológicas e metodológicas que a envolvem. Tais questões fornecem um instrumental de análise linguística das produções dos professores colaboradores desse trabalho auxiliando no desdobramento da presente pesquisa.

3. COMPREENDER O AGIR E AGIR PARA TRANSFORMAR

“O agir é certamente constituído pelos discursos de ensino, mas não somente, pois ele é também motivado por aquilo que o subentende”

Francine Cicurel

O agir docente tem sido tema de intensos estudos e pesquisas em diversos níveis da educação (Bronckart, 2008; Machado *et al.* 2009; Lanferdini; Cristovão, 2017; Cicurel, 2020; Gomes; Leurquin, 2021), haja vista o trabalho do professor ter se tornando mais complexo²³ ao longo dos anos. O movimento de ir e vir repensar sobre a ação, seus efeitos e agir novamente ressignificando o que já foi feito, utilizando os saberes adquiridos e construindo novos em um processo de ação-reflexão-ação, me faz pensar sobre as diversas facetas e dificuldades que apresenta o trabalho docente (Micheletto, 2008).

Durante a confecção desta tese, observando o agir dos professores colaboradores desta pesquisa, vivenciei e me aprofundi no laborioso processo que significa ensinar. Não apenas pela constante investigação, leitura e escrita realizada na composição deste estudo, mas por acompanhar de perto (agora como pesquisador/observador) o trabalho dos colegas professores no ambiente do YouTube e todas as suas expressões ao falar sobre as tarefas, os planejamentos, os projetos, as ações, as expectativas, os fracassos e, principalmente, a descoberta de soluções para novos cenários e desafios vivenciados pelos docentes no contexto da educação *on-line*.

Diante disso, vendo como cada um lidava com o trabalho no ambiente virtual, ao qual as prescrições não estão tão consolidadas, o agir dos professores no ambiente *on-line* advêm de escolhas, muitas vezes pessoais, em situações inesperadas, as quais eram considerados os aspectos experienciais, físicos e psicológicos do docente, o que me fez refletir sobre a complexidade do ser humano e suas dimensões (Morin, 2015).

²³ O trabalho do professor tem se tornando mais complexo ao longo dos anos porque o *métier* docente é influenciado por várias esferas da sociedade, direta ou indiretamente, tais como: o contexto social, econômico e político que são transformados rapidamente pelo desenvolvimento científico e tecnológico, o que torna difícil analisar tal trabalho levando em consideração todas essas questões (Magalhães, *et al.*, 2018).

Tudo isso reflete nas ações empreendidas pelos colaboradores para cumprir o propósito de sua aula, as iniciativas julgadas necessárias pelos professores envolviam uma série de fatores evidenciados nos relatos dos textos/discursos dos docentes.

Dentro dos estudos da linguagem, compreender as dimensões do humano tem sido alvo de diversos pesquisadores movidos pela necessidade de examinar não apenas o que é dito, mas também a maneira como é dito. Nessa direção, existem muitos trabalhos interessados em analisar as produções verbais específicas em contextos específicos, por exemplo, as especificidades do contexto *on-line que*, contemporaneamente, é tema de investigação em diversos campos do saber, tais como: a psicologia, a sociologia, a comunicação social, entre outras ciências humanas.

A linguística é uma das áreas do conhecimento que tem alguns estudos sobre e no ambiente virtual. Essa ciência, durante um longo período, se concentrava nos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da linguagem.

Com o passar do tempo e as modificações na sociedade, houve a necessidade de perceber como esse sistema ocorria na prática, ou seja, como se dava o funcionamento da linguagem em uso cotidiano. Dessa forma, foi necessário levar em consideração os conhecimentos produzidos por outros campos do saber (Peixoto, 2022).

Nessa área de inferência, surge o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sendo conferido não como uma corrente propriamente linguística, psicológica ou sociológica, mas nas palavras do coordenador desse projeto, Jean-Paul Bronckart, de uma corrente da ciência do humano (Bronckart, 2006), que se preocupa com as questões epistemológicas, referentes às produções verbais, como também, fornece um instrumental de análise linguística de tais produções, por isso, apresenta um caráter teórico e metodológico.

Essa teoria tem forte herança do interacionismo social, cuja abordagem analisa as condutas humanas como ações significantes, isto é, ações situadas, em que as propriedades estruturais e funcionais são, em primeiro lugar, um produto de socialização. Portanto, as condutas verbais são concebidas como forma de ação, disso surge a expressão ações de linguagem ou agir linguageiro (Bronckart, 2008).

O ISD originou-se dos estudos de Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola e do próprio Jean-Paul Bronckart na década de 1980, na

Universidade de Genebra, na Suíça, tendo como fonte de referência Vygotsky e Bakhtin. O primeiro teórico influenciou com os estudos no campo do desenvolvimento humano e o segundo, no campo da linguagem (Guimarães *et al.*, 2007).

Com isso, o ISD expõe um quadro epistemológico multi(trans)disciplinar, ao assumir os princípios do interacionismo social e dialoga com as Ciências Humanas e as Ciências Sociais por um olhar interacionista, apresentando um modelo de análise de agir de linguagem observável por meio dos textos/discursos.

A esse respeito, Moita Lopes (2006, p. 96) afirma que

se quisermos saber sobre a linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dita aqui: ler sociologia, geografia, história, antropologia, psicologia cultural e social etc. [...]. Parece essencial que a LA se aproxima de áreas que focalizam o social, o político e a história (Moita Lopes, 2006, p. 96).

O diálogo com outras ciências é defendido por muitos linguistas, podendo trazer importantes contribuições com as múltiplas visões e diferentes perspectivas de análise, tanto para o estudo da linguagem quanto para outras áreas do conhecimento. Visto que a linguagem permeia todas as esferas da atividade humana e, por meio dela, os seres humanos expressam sentimentos, interagem com outros indivíduos e realizam tarefas.

O ISD tem sido base de estudos para inúmeras pesquisas acerca da linguagem, especificamente, sobre o fenômeno do agir docente. Com relação ao agir do professor, Bronckart (2009, p. 10) afirma que

o ISD visa a demonstrar que as *práticas pedagógicas linguageiras situadas* (ou os *textos discursos*) são os *instrumentos principais do desenvolvimento humano*, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas (Bronckart, 2009, p. 10, grifos do autor)

O projeto dessa corrente teórica, de acordo com Bronckart (2008), está embasado em um método de análise que se desdobra em três níveis. O primeiro é o nível das dimensões da vida social, onde há quatro elementos que estão inter-relacionados, sendo eles: as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais. Já o segundo nível se refere aos processos de mediação formativa, no qual acontece a transmissão, a apropriação e a reprodução dos pré-construídos.

No terceiro nível, segundo Bronckart, (2008), há uma análise dos efeitos das mediações formativas e de apropriação relacionada à constituição do sujeito, que podem estar divididos em três campos investigativos que contemplam a análise das condições de emergência do pensamento consciente; do desenvolvimento não apenas do pensamento humano, mas também dos conhecimentos e das capacidades do agir; e dos mecanismos utilizados pelas pessoas para auxiliar na transformação dos pré-construídos formados pela coletividade.

No que concerne a efetivação e a avaliação do agir humano, segundo Ferreira (2011), ocorrem conforme os sistemas identificados por Habermas (1987) como o mundo objetivo, subjetivo e social. Este autor concebe o mundo objetivo como constituído pelos conhecimentos elaborados durante a Sócio-História humana que temos sobre o meio físico e sobre as determinações que este impõe a cada ação.

O mundo subjetivo reporta-se ao conjunto de conhecimentos que um sujeito possui sobre si e também à visão que os outros indivíduos possuem sobre si. O mundo social, por seu turno, seria todos os conhecimentos relativos às normas sociais.

Conforme pontua Bronckart (2006, p. 212), em termos gerais, o agir é considerado pelo ISD como “qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos”. Nessa mesma linha de pensamento, Cicurel (2020, p. 126) fala sobre o agir docente em termos mais específicos, nas palavras da autora “o agir professoral é tecido no encontro entre um projeto, uma interação com os alunos, mas também é tecido em função, ver-se-á, de concepções fortes que os atores professores possuem sobre sua prática profissional”.

Dado o grande número de termos relacionados à problemática do agir utilizados em diferentes linhas de pensamento, Bronckart (2006) organiza um quadro conceitual sobre o assunto que nas palavras de Lanferdini e Cristovão (2017, p. 1238), o autor

distingue um agir não verbal chamado de agir geral (praxiológico) e um agir verbal denominado de agir de linguagem. O agir geral está relacionado às atividades gerais, sendo apreendido sob os ângulos das atividades coletivas (quadros de cooperação/colaboração que organizam as relações entre os indivíduos e o meio), e da ação (referente às relações entre indivíduos singulares). Já o agir de linguagem relaciona-se ao agir verbal, entendido sob o ângulo da atividade de linguagem, cuja responsabilidade é conferida a indivíduos singulares (Lanferdini e Cristovão, 2017, p. 1238, grifo do autor).

Em termos de funcionamento, o modelo de análise de texto de Bronckart (2009) baseia-se numa perspectiva descendente, ou seja, parte-se do levantamento de

informações do contexto de produção do texto para as análises de sua arquitetura interna ou folhado textual.

Machado *et. al.* (2009, p. 20) afirmam que ao observar o agir, pode-se encontrar dois níveis possíveis do agir humano. O primeiro refere-se às “condutas diretamente observáveis, que se constituem como o ‘dado’ primeiro das pesquisas, antes de qualquer interpretação”. O segundo, que é o foco da presente pesquisa, relaciona-se no nível da “interpretação ou reformulação dessas condutas” à luz do ISD.

Consideramos que o agir coletivo (atividade) não pode ser analisado apenas pela observação do comportamento do sujeito, mas é percebido através da interpretação por intermédio da linguagem dos depoimentos dos atores envolvidos que serão materializados em textos (Bronckart, 2006).

Dessa forma, é importante considerar alguns elementos presentes na análise do agir, a saber: os “sujeitos da interação, o objeto da ação docente e os artefatos/instrumentos mediadores os quais precisam ser analisados sempre em processo de interação, pois um sempre está influenciando, agindo sobre os outros”, segundo afirmam Barros e Gonçalves (2017, p. 949), conforme exemplificaremos a seguir:

- os sujeitos de interação: professor, alunos, ou (outros sujeitos que não estão fisicamente presentes na interação, mas que aplicam coerção nas atividades de ensino e aprendizagem, como pais de alunos, coordenação pedagógica, voz dos pedagogos, professores universitários, mídia, etc.) que podem ser interpretados pela ação como atores (atores responsáveis por uma ação) ou agentes (atores sem intenções, motivos e habilidades);
- o objeto da ação do professor: é a “criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados” (Machado; Bronckart, 2009, p. 39). Portanto, não consideramos a aprendizagem em si um fim das atividades educativas, mas sim um meio para concretizar as atividades educativas;
- o artefato/instrumento — intermediários da ação: “toda coisa finalizada [no sentido de que se destina a uma finalidade] de origem humana, que pode ser material (o objeto, o utensílio, a máquina), imaterial (o

programa de computador) ou simbólica (signos, regras, conceitos, metodologias, planos, esquemas etc.) socio-historicamente construída, presente no processo operatório e inscrita nos usos.” (Machado; Bronckart, 2009, p. 38).

É nesse ponto que pretendemos descortinar as ações e as escolhas dos colaboradores no ensino em um ambiente virtual, o YouTube. Tais ações podem revelar concepções, muitas vezes, imperceptíveis no trabalho docente à simples observação, sendo importante ressaltar o agir docente, nas palavras de Sousa-e-Silva (2004), como algo “relativamente estável” que se faz e se refaz, modificando consoante o contexto de interação.

Ao pensar sobre o ensino no contexto de educação *on-line* mediado pelo YouTube, procuramos entender como os professores trabalham nesse ambiente virtual, desenvolvendo suas práticas pedagógicas, seus saberes por meio dos gestos didáticos. À luz do referencial teórico adotado, que fornece um instrumental analítico, pretende-se detectar as possíveis dificuldades e limitações que podem surgir nas aulas *on-line*, trazendo restrições no agir docente.

Ao analisar um texto ou conjunto de textos com o propósito de descobrir os motivos, as intenções e os recursos para o agir, conforme afirmam Machado *et. al.* (2009, p. 24), “podemos chegar a conclusões tanto sobre o agir coletivo (atividade) quanto sobre o individual (ação) neles configurados e sobre o papel atribuído aos actantes²⁴ nesses textos”. As pesquisadoras entendem as razões para agir como fatores ou motivos externos, as intencionalidades referem-se aos objetivos da ação e os recursos para o agir são os instrumentos/ferramentas ou habilidades do agente.

Assim, na seção seguinte é apresentada a proposta do ISD para análise do agir docente.

3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo e a proposta para análise do agir docente

²⁴ O termo actante é usado para todas as pessoas que podem participar do agir referente. Tal agir engloba todas as maneiras de intervenção do sujeito no mundo. Nesta tese, convém salientar que os participantes envolvidos se restringem aos professores. Logo, o interesse da investigação é o agir docente.

Segundo o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao analisar um texto deve-se considerar as atividades sociais e as atividades de linguagem. Esse método específico de análise textual elaborado por Bronckart (2009), abarca o conhecimento das condições de produção de um texto, sua arquitetura, seu funcionamento e organização, considerando que todas as unidades linguísticas são tomadas como “propriedades das condutas humanas” (Bronckart, 2009, p. 13).

O ISD propõe uma interpretação da arquitetura textual que consiste na sobreposição de três camadas estruturais: infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos de responsabilização enunciativa.

Bronckart (2008) argumenta que a infraestrutura apresenta dois tipos distintos de organização: a planificação geral do conteúdo temático e os tipos de discurso. A planificação geral do conteúdo temático refere-se à organização do conteúdo temático, ou seja, à estrutura de um texto e como este é apresentado. Já os tipos de discurso têm relação com determinadas formas linguísticas que participam da criação dos gêneros (Bronckart, 2009), existe um número limitado dessas formas linguísticas que dependem dos recursos morfossintáticos da língua no sistema linguístico (Striquer, 2014).

Bronckart (2003) chama de mundo ordinário os mundos representados empiricamente pelos agentes humanos e, mundos discursivos, aqueles virtuais criados pela atividade de linguagem. Primeiro, no que se refere às coordenadas gerais desses dois mundos, temos:

- o mundo do NARRAR, no momento em que as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto são apresentadas de maneira disjunta das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem. Nas palavras de Striquer (2014, p. 317), no que concerne à disjunção, “as ancoragens partem de recursos como: um dia, ontem, era uma vez etc., as quais situam os personagens no espaço-tempo da narrativa, por este motivo, não é preciso situar o espaço-tempo da ação de produção do texto”, dizemos que ele está em relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem;
- o mundo do EXPOR, quando as representações mobilizadas não estão fixadas em nenhuma origem espaço-temporal e são organizadas em relação direta com as coordenadas gerais do mundo ordinário da ação

de linguagem em curso e, em conjunção com tais coordenadas. Dessa forma, o mundo discursivo está implicado à ação de linguagem, conforme afirma Striquer, (2014, p. 317) “as ancoragens partem de marcas como: nesse momento, para tanto, etc. Também demonstrando a implicação do conteúdo em um tempo e momento que estão ligados ao tempo e ao momento da produção do texto”.

A segunda parte refere-se a agentividade existente no texto, pois um texto implica os parâmetros de ação de linguagem, ou seja, as relações que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros físicos da ação por meio de referências dêiticas. Com relação a essa questão, Striquer, (2014, p. 318), afirma que

quando o tema não tem relação com o agente produtor o mundo discursivo é autônomo. A conjunção acontece entre o mundo discursivo e o mundo das personagens do texto. É o discurso das personagens participantes da interação que é apresentado, por isso o discurso é denominado de relatado interativo. E quanto há conjunção entre o mundo discursivo e o mundo do agente-produtor, mas não é preciso fazer referências no texto ao agente-produtor para compreender o conteúdo temático, o discurso é caracterizado como teórico (Striquer, 2014, p. 318)

Dessa forma, tem-se mundos discursivos: o mundo do NARRAR implicado, o mundo do NARRAR autônomo, o mundo do EXPOR implicado e o mundo do EXPOR autônomo.

Em suma, para cada mundo discursivo, tem-se um “tipo de discurso tal como ele é semiotizado no quadro de uma língua natural, com suas propriedades morfossintáticas e semânticas particulares” (Bronckart, 2003, p. 156), sendo eles: NARRAR implicado: relato interativo; NARRAR autônomo: narração; EXPOR implicado: discurso interativo; EXPOR autônomo: discurso teórico, segundo ilustrado no quadro seguinte.

Quadro 4 - Representação dos tipos de discurso no mundo discursivo do ISD.

	Conjunção	Disjunção
	Mundo do Expor	Mundo do Narrar
Implicado	Discurso interativo	Relato interativo
Autônomo	Discurso teórico	Narração

Fonte: próprio autor com base em Bronckart (2006, p. 164-165).

Na segunda camada da arquitetura do texto, temos o nível organizacional que encontramos os mecanismos de textualização, que estabelece uma coerência temática e sua ligação com a linearidade do texto, coesão nominal e verbal, os elementos de conexão, marcadores temporais entre outros elementos relacionados ao tipo de discurso aos quais interferem nos recursos linguísticos, pois tais recursos variam dependendo do tipo de discurso que ocorre no texto.

Na terceira camada, temos o nível mais externo ou superficial e é onde ocorrem os mecanismos de responsabilidade enunciativa, que servem para a identificação das marcas de pessoa por meio dos pronomes, da presença de modalizadores e vozes expressos nos textos/discursos, que também são unidades linguísticas. Tais mecanismos assumem explicitamente a responsabilidade dando coerência interativa ao texto. Essa interatividade está relacionada às instâncias que expressam o que é dito no texto, à avaliação do conteúdo temático do texto.

As marcas linguísticas na análise das verbalizações dos professores sobre o ensino no YouTube podem revelar os saberes docentes e os gestos didáticos nas práticas específicas *on-line* realizadas nessa rede social. Sobre a relação linguagem e trabalho, Clot (2007, p. 132) afirma que “a linguagem não é apenas um meio de verbalização da ação que o psicólogo solicita depois do fato para 'pô-lo em palavras', mas uma atividade em seu sentido pleno – e de forma crescente – nas situações de trabalho”.

Já que a linguagem é um dos principais instrumentos no trabalho do professor, destacamos a importância de trilhar esse caminho para investigar o agir docente em um ambiente específico como o YouTube. Nessa perspectiva, é apresentada uma síntese da análise da arquitetura textual proposta pelo ISD no quadro 5. Além da proposta para análise do texto segundo o ISD, os princípios da ergonomia e da clínica da atividade podem ajudar a compreender a relação entre trabalho e linguagem, bem como oferecer instrumentos de análise do agir linguageiro (Clot, 2006, 2007) conforme será discutido na seção seguinte.

Quadro 5 - Análise da arquitetura textual proposta pelo ISD.

Proposta para análise do texto segundo o ISD

Análise do contexto sociointeracional	Representações do enunciador sobre o contexto de produção imediato; Suporte do texto; Levantamento do gênero associado ao texto.
Arquitetura textual	
Análise do texto	Infraestrutura do texto; Plano Geral do texto; Tipo de discurso; Tipos de sequência.
Nível organizacional	
Mecanismos de textualização	Coerência temática; As conexões; Coesão nominal e verbal; Marcadores temporais.
Nível enunciativo	
Mecanismos de responsabilidade enunciativa	Marcas de pessoas; Dêiticos de lugar e de espaço; Vozes; Modalizações.

Fonte: próprio autor com base em Bronckart (2003, 2007).

Além da proposta para análise do texto segundo o ISD, os princípios da ergonomia e da clínica da atividade podem ajudar a compreender a relação entre trabalho e linguagem, bem como oferecer instrumentos de análise do agir linguageiro (Clot, 2006, 2007), conforme será discutido na seção seguinte.

3.2 A ergonomia e a noção de gênero em clínica da atividade

A ergonomia estuda o trabalho humano em um contexto social. Seus princípios são amplamente utilizados como ferramenta de pesquisa voltada à compreensão das atividades laborais realizadas, visto que, na maioria das vezes, existe uma diferença significativa entre os movimentos de trabalho executados (realizados) e os prescritos (estabelecidos).

A diferença entre esses dois aspectos do trabalho é objeto de interesse da ergonomia, contanto que, a “ergonomia pode ser definida como o conjunto de leis que regem o trabalho” (Barros, 1996, p. 6).

Com base nisso e inspirado no conceito de gênero em Bakhtin, foi criado o conceito de gêneros profissionais (Clot, 1999), no qual já existem pressupostos sobre o que deve ou não ser feito dentro da atividade de trabalho. Nesse sentido, quando um trabalhador realiza a atividade, ele não repete o gênero, apenas atualiza-o. O conceito de gênero formulado por Yves Clot (2006), em sua Clínica da Atividade, congrega estudos como foco na relação entre o trabalho e a subjetividade do trabalhador.

Por meio desses estudos, surgiu o conceito de gênero de atividades profissionais, bem como, os instrumentos de pesquisa para a análise do trabalho e sua interpretação, tal como a Instrução ao Sósia (Clot, 1999). Sobre a noção de gênero criada na Clínica da Atividade, Bouyer (2018, p. 278), afirma que o

gênero é um interposto social a mediar a ação sobre os objetos e instrumentos e as relações entre sujeitos. Ele ampara um coletivo em suas atividades, enquanto um repertório de regras tácitas adequadas para cada situação de trabalho em questão. Ele poupa a cognição porque não impõe que seja elaborada uma representação mental pelos agentes, mas, contrário a isso, funciona como o suporte que permite à ação ser corretamente efetuada, de forma tácita e, muitas vezes, sem a necessidade de uma verbalização sobre o que foi feito. Um gênero existe para o agir e, deste modo, guia e apoia a ação, de forma segura e eficaz, numa determinada situação (Bouyer, 2018, p. 278)

Dito de outro modo, a utilização dos conceitos de gênero em clínica da atividade por (Clot, 2006), baseia-se em três princípios básicos.

O primeiro é o trabalho de Mikhail Bakhtin que afirma que um enunciado, verbal ou escrito, só é possível graças a gêneros de discursos que permitem ao sujeito dispor de um estoque de enunciados esperados do qual ele se serve para organizar sua fala e fazer-se entender pelos outros.

Já, o segundo é a ergonomia que mostra a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho executado. O terceiro fundamento é a concepção do social na teoria do desenvolvimento de Vygotsky que preconiza que o social está presente mesmo quando estamos sós, não fora de nós, nem mesmo entre nós, mas em cada um de nós.

No presente estudo, debruço-me no gênero da atividade profissional do professor no YouTube, isto é, a aula *on-line*, ponderando que tais aulas possuem especificidades e devem ser levadas em consideração no processo de análise.

Muitas dessas aulas foram produzidas com pouca ou sem nenhuma preparação devido à falta de domínio no uso da ferramenta, de recurso profissional para lidar com as tecnologias e do caráter emergencial na produção das atividades. Vale salientar que os professores realizaram suas atividades no YouTube sem pretensão de monetização, refletindo, dessa forma, a real situação de um ensino *on-line* mediado por uma rede social.

Isso, nas palavras de Mussio (2018, p. 93), “proporcionam possibilidades outras de interpretação e produção discursiva”, haja vista tais professores utilizaram o YouTube com finalidades pedagógicas específicas, sem nenhuma preocupação com rentabilidade ou produção de vídeo profissional aparente.

A pandemia de COVID-19 provocou a emergência de aulas *on-line* tão abruptamente que até mesmo os docentes com maior manejo com as redes sociais e artefatos digitais se viram na necessidade de ministrar aulas procurando as tecnologias que julgavam mais pertinentes ao trabalho.

No entanto, esse cenário oportunizou observar aspectos inusitados sobre os saberes, os gestos e os instrumentos mobilizados pelo professor ao reconfigurar seu agir nas aulas *on-line*. Tais aspectos devem ser levados em consideração nos depoimentos dos professores durante a aplicação da Instrução ao Sósia (IaS), conceito que será detalhado na seção seguinte.

Ressalta-se que o cenário do ensino em caráter de emergência não invalida a experiência dos professores em falar sobre a rede social YouTube. Pelo contrário, o fato de tais professores terem vivenciado a prática pedagógica *on-line*, por meio dessa rede social, respalda ainda mais os relatos no uso dessa ferramenta, conforme afirmam Hitzschky *et al.* (2019).

A análise do agir docente no ambiente virtual é de suma importância, pois pode trazer resultados reveladores sobre o ensino de LI no YouTube, especificamente, como os professores reconfiguram o seu agir nessa rede social. Para tanto, é utilizado o instrumento de IaS, conforme se observa na seção seguinte.

3.3 A instrução ao sósia – um instrumento para análise do agir docente

Enxergar o ensino como trabalho é uma tarefa difícil. Ao observar as ações e atividades desenvolvidas pelo professor em sala de aula, percebe-se os desafios que

esses profissionais têm que enfrentar em suas práticas nos diversos contextos de ensino.

No agir dos professores, os saberes docentes (Tardif, 2014) e os gestos didáticos (Aeby-Daghé; Dolz, 2008), vistos como algo comum à cultura de ensinar, muitas vezes, não são levados em consideração no sucesso da aula. Dentro desse gênero profissional, há estilos de atuação individuais entre professores que, por meio de *insights*, solucionam situações inesperadas, revelando resultados surpreendentes como os professores articulam os saberes e gestos adquiridos ao longo da profissão. Além disso, as concepções de ensino vêm à tona diante de situações inusitadas na realização do trabalho.

Tais elementos são frutos de escolhas pessoais, característicos de cada professor e específicos a cada profissional no ensino, sendo necessário um instrumento que auxilie a mediação das atividades realizadas, a fim de desvelar as peculiaridades docentes, especificamente, como cada professor reconfigura seu agir diante de um ambiente novo e, por vezes, desconhecido como o ambiente virtual, conforme pontua Silva *et al.* (2016).

A Instrução ao Sócia (IaS) é um dos instrumentos oferecidos e utilizados pelo ISD, por meio da clínica da atividade, para a análise do agir docente, visando examinar a situação de trabalho a partir dela mesma, ou seja, baseia-se no princípio de que o trabalho não pode ser entendido sem entender quem trabalha e a relação que esse trabalhador tem com o que faz.

Esta técnica, de acordo com Silva *et al.* (2016, p. 2), “vem sendo amplamente utilizada nos estudos clínicos no campo da Psicologia do Trabalho, notadamente no rol das clínicas do trabalho para a análise da atividade laboral, quanto ao desenvolvimento e aos impedimentos da atividade”.

O método de IaS originou-se na Itália na década de 1970, associada à psicologia do trabalho, em uma linha fortemente marcada pela preocupação com as pessoas e com os movimentos sociais. Tal método foi criado por um médico chamado Ivar Oddone, que tinha como foco de estudos a saúde dos trabalhadores e queria entender o trabalho pelo olhar do laborador, sendo necessário se aproximar deles com o cuidado de não provocar sensação de desconforto ou inibição nessa análise (Vasconcelos; Lacomblez, 2005).

Clot (2006), com as mesmas preocupações de Ivar Oddone, reformulou o método de Instrução ao Sósia, conservando os critérios de segmentação correspondentes às situações de trabalho, afirmando que é preciso organizar as coisas para atingir os objetivos estabelecidos. Segundo Silva *et al.* (2016, p. 6), a aplicação da IaS consiste nas seguintes etapas:

- a. Momento de sensibilização, que possibilita trocas de conhecimento entre profissional e pesquisador, e de observação sobre a atividade, para provocar no sujeito a vivência de se colocar como "observador" de seu próprio trabalho e não como "observado";
- b. Ao escolher a atividade foco de análise, o pesquisador assume a função do sósia, em que é dada a seguinte instrução: "Suponha que eu sou seu sósia e que amanhã eu me encontro em situação de substituí-lo em seu trabalho. Quais são as instruções que você deveria me transmitir a fim de que ninguém se dê conta da substituição?" (Clot, 2007, p. 144);
- c. O trabalhador-instrutor auxilia o pesquisador-sósia a perceber em detalhes uma situação que não conhece, recomendando-se que o trabalhador relate a atividade de trabalho em quatro níveis: *O que ele faz habitualmente em sua atividade de trabalho; O que ele não faz; O que ele não deveria fazer se for substituído; O que ele poderia fazer, mas não faz;*
- d. A atividade do sósia consiste basicamente em "resistir" à atividade do instrutor, por meio de questionamentos discursivos. Assim, deve assumir alguns pressupostos, interessando-se principalmente sobre a questão do *como*, em detrimento a questão do *por que*;
- e. O encontro posterior do sósia com o instrutor ocorre após a transcrição ou edição videografada do material construído na etapa anterior de relato da atividade, confrontando assim as instruções verbalizadas pelo trabalhador a fim de que este possa comentá-las. Este segundo momento também é registrado — em vídeo ou por escrito — gerando um novo material para análise.

A proposta desse método vem da psicologia do trabalho e da clínica da atividade. Clot (2006) argumenta que quando se realiza uma atividade, não se faz só a atividade, existe um todo que não é feito na situação. Uma atividade é realizada por meio de escolhas feitas por quem a realiza, ela é feita por uma possibilidade dentre muitas outras existentes.

Em outras palavras, quando se está labutando, o trabalhador tem e faz escolhas para realizar o ofício dentro da gama de possibilidades que ele dispõe, isto é, como se existisse uma reserva de alternativas. Com base nessa premissa, na análise do trabalho, o feito, bem como o não feito, também é relevante e deve ser levado em consideração. Ao falar sobre o real da atividade concretizada no trabalho, Clot (2006, p. 116), afirma que

é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir — os fracassos —, aquilo que se teria querido ou podido fazer, aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures. É preciso acrescentar a isso — o que é um paradoxo frequente — aquilo que se faz para não fazer aquilo que se tem a fazer ou ainda aquilo que se faz sem querer fazer. Sem contar aquilo que se tem que refazer (Clot, 2006, p. 116).

Isso posto, na análise do trabalho, a Instrução ao Sósia apresenta-se como um método de intervenção muito produtivo, pois consiste em levar o trabalhador a ver suas atividades de outro ponto de vista, fazendo com que haja um deslocamento de perspectiva sobre o trabalho.

Por meio da IaS, objetiva-se que o trabalho seja um objeto de reflexão ou uma ação reflexiva sobre atividade cotidiana do trabalho. Assim, “o que se busca é não apenas compreender o trabalho para transformá-lo, mas igualmente transformá-lo para compreendê-lo” (Clot, 2006, p. 137).

Na prática, quando um professor ministra sua aula, ele tem uma opinião sobre aquela aula, mas posteriormente se o professor instrui outra pessoa para ministrar sua aula, a sua perspectiva muda. Isso ocorre porque ao instruir outra pessoa, o professor é levado a refletir, a pensar, em detalhe, sobre o que faz e o que não faz. Ao passo, no cotidiano tende-se a não olhar, pensar ou refletir nas possibilidades de realização do nosso trabalho.

A IaS proporciona isso, já que outras perspectivas são construídas por meio dos caminhos percorridos nesta instrução, partindo do pressuposto de que existem muitas outras formas de realizar a atividade e como a fazemos é resultado de uma única escolha dentre muitas. Isso significa que o trabalhador pode criar outras formas e outros caminhos da labuta ser executada, privilegiando mais os seus saberes, gestos e até questões de melhoria de saúde, sendo de suma importância para o professor.

Na carreira docente há uma série de fatores que podem tornar o ofício árduo, como relacionamento com outros trabalhadores, com os alunos, com o trabalho em turmas numerosas, com a jornada em mais de uma escola, com as normas e prescrições e com o ambiente de ensino.

Ao analisar os eventos e refletir sobre eles, o professor enxerga outras perspectivas nas atividades realizadas. Assim, surgem outros pontos de vista de como poderiam ser feitas tais atividades de forma menos sofrível para o docente.

Isso porque o ensino tem diversas prescrições sobre como o trabalho deve ser feito, já que seria humanamente impossível para um professor seguir rigorosamente todas as prescrições, pois a docência, como qualquer outra profissão, é influenciada por diversos fatores, muitos deles externos, que fazem com que o professor faça escolhas no desempenho de suas atividades. E entender isso é o que a IaS permite.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

“Pesquisar é um trabalho que envolve um planejamento análogo ao de um cozinheiro. Ao preparar um prato, o cozinheiro precisa saber o que ele quer fazer, obter os ingredientes, assegurar-se de que possui os utensílios necessários e cumprir as etapas requeridas no processo”

Silva e Menezes

Neste capítulo, é apresentado o caminho percorrido para o desenvolvimento da presente pesquisa, que trata sobre o agir de professores de inglês no ambiente *online YouTube*. Nessa direção, o estudo expõe a natureza da pesquisa que se caracteriza por trabalhos desenvolvidos em ambientes virtuais, bem como as etapas de investigação, o contexto do estudo, o planejamento, os colaboradores e as ferramentas utilizadas para atingir os propósitos desejados.

4.1 A natureza da pesquisa

O plano metodológico de uma pesquisa é fundamental para o seu sucesso, pois é a parte que orienta detalhadamente o caminho a ser percorrido para alcançar os objetivos propostos. Assim, a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa de natureza netnográfica.

A pesquisa qualitativa se preocupa com os aspectos subjetivos de fenômenos sociais, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), essa pesquisa “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.”

Sobre essa abordagem, Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), assevera que “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em um determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja, como interpretam.”

Além de qualitativa, a pesquisa é também netnográfica. A netnografia, de acordo com Corrêa e Rozados (2017), não é uma abordagem nova, mas uma potencialização da etnografia.

Os pesquisadores sentiram a necessidade de potencializar a abordagem etnográfica abarcando o campo de pesquisa atrás da tela do computador ao observar

o mundo e as interações — que estão em constante mudanças — e cada vez mais virtuais, necessitando de um olhar específico para os fenômenos que ocorrem na internet, como é o caso das interações ocorridas no YouTube. Nesse sentido, a netnografia e a etnografia caminham juntas, já que a primeira segue os mesmos passos da segunda (Kozinets, 2014).

Silva (2015) assevera a importância de tal abordagem no estudo dos fóruns, grupos de notícias, *blogs*, entre outras redes sociais. Visto que os familiares, os amigos, as pessoas e as organizações se conectam e compartilham interesses por meio dessas mídias que, possivelmente, são uma das expressões mais significativas na sociedade atual.

Nas palavras de Kozinets (2014, p. 339), ao especificar o perfil da netnografia, afirma que “utiliza comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural na Internet”.

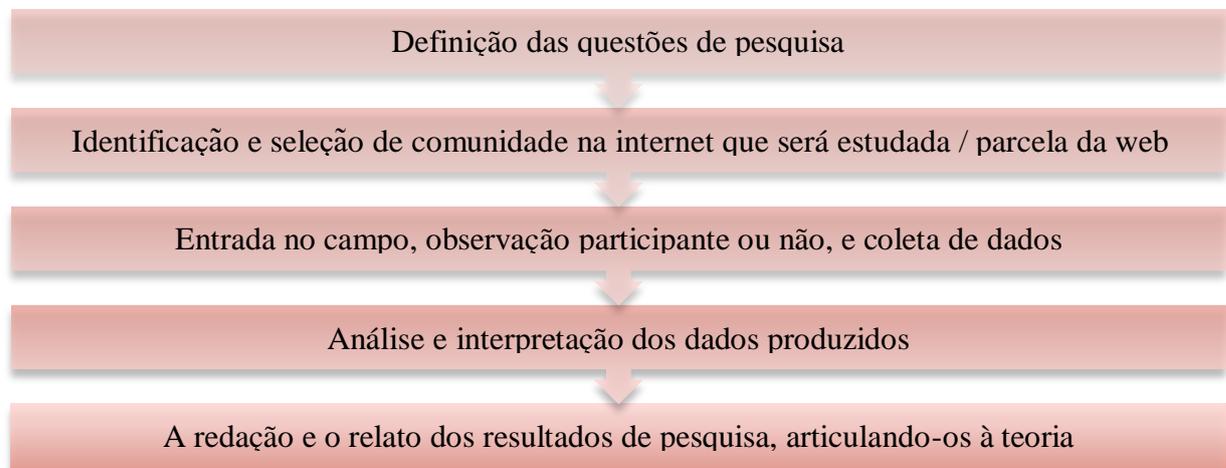
Há também pesquisas que se caracterizam como mistas, juntando elementos etnográficos e netnográficos quando abarcam elementos entre os universos conectados e desconectados (*on-line e offline*), sendo uma abordagem bastante atual (Kozinets, 2014).

Esse tipo de pesquisa também se adapta a outras metodologias e instrumentos de análise, mas se tais instrumentos são utilizados de forma estritamente virtual essa pesquisa é netnográfica, pois, segundo Kozinets (2014, p. 68), “o ambiente mediado por computador encarado pelos netnógrafos é diferente do ambiente face a face”. Dessa forma, uma pesquisa sobre um fenômeno *on-line* por meio de interação e coleta de dados culturais inteiramente *on-line* é considerada uma pesquisa netnográfica pura.

A utilização da rede social YouTube no ensino da Língua Inglesa (LI) surgiu como um fenômeno cultural que abarcou muitos usuários, compondo comunidades interessadas no estudo de LI por meio virtual. Portanto, a abordagem netnográfica apresenta-se adequada para a pesquisa sobre o agir pedagógico no ciberespaço, em específico no YouTube.

Nessa perspectiva, Kozinets (2014), corroborando com Amaral (2009), elencam cinco importantes etapas para que a pesquisa netnográfica aconteça, conforme pode ser observado na figura a seguir.

Figura 9 - Etapas de uma pesquisa netnográfica.



Fonte: elaborado pelo autor com base em Kozinets (2014).

A netnografia orienta a observação e a análise de grupos e comunidades virtuais com o propósito de esclarecer o significado do comportamento cotidiano de tais grupos. Nessa direção, ao realizar uma pesquisa netnográfica, é necessário que o pesquisador conheça e siga as etapas descritas visando o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza.

Além das etapas, Amaral (2009, p. 38) assevera que “por se tratar de uma transposição de metodologia do espaço físico para o espaço *on-line*, ao utilizar a netnografia faz-se necessário incluir procedimentos específicos acerca da tipologia dos objetos estudados”. Tais critérios auxiliam a confiabilidade de uma pesquisa netnográfica e garante se o fenômeno estudado se trata de uma cultura ou uma comunidade, e não se está examinando uma reunião temporária (Kozinets, 2014).

Isso posto, analisando a comunidade dos professores que utilizam a rede social YouTube para o ensino de LI, tem-se as seguintes implicações: as comunidades são identificadas e amplamente divulgadas na *web*, há mais de uma década, com uma linguagem específica, já que todos os professores compartilham interesses, metas e valores, por exemplo, o ensino do inglês (Coutinho; Lisbôa, 2011). O YouTube e seus usuários compõem uma comunidade virtual em ascensão desde 2005, ano de seu surgimento na *web* (Burgess; Green, 2009).

No quadro a seguir, segue as etapas que preconizam o paradigma de uma pesquisa netnográfica a qual se insere o presente estudo.

Quadro 6 - Etapas da pesquisa adaptada ao que preconiza a netnografia.

Definição da questão de pesquisa
Até que ponto uma análise do agir do professor no YouTube pode revelar saberes, gestos e práticas específicas e inovadoras nessa rede social como ambiente de ensino?
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a prática pedagógica de dois professores de Língua Inglesa no YouTube a partir dos saberes docentes e dos gestos didáticos mobilizados; • Analisar as concepções dos professores sobre o ensino de LI por meio do YouTube com intuito de evidenciar saberes docentes em contexto <i>on-line que</i> emergem no agir dos professores no uso dessa rede social; • Identificar e analisar os gestos didáticos mobilizados pelos professores, observando como se dá o processo de transposição didática no ambiente YouTube; • Evidenciar e analisar como os professores reconfiguram o seu trabalho no YouTube por meio das verbalizações sobre o agir de cada docente no uso dessa tecnologia. • Refletir em que medida o uso dessa rede social promove práticas inovadoras nas aulas de inglês.
Identificação e seleção de comunidade na internet que será estudada/parcela da web
Dois professores com ensino de inglês na rede social YouTube.
Entrada no campo de pesquisa
<ul style="list-style-type: none"> • Entrada no ambiente virtual YouTube; • Aulas <i>on-line</i> hospedadas no YouTube; • Entrevista semiestruturada; • Aplicação do instrumento de Instrução ao Sósia.
Análise e interpretação dos dados produzidos
Análise do agir por meio das ações languageiras, a partir das narrativas dos professores sobre as aulas <i>on-line</i> .
A redação e o relato dos resultados de pesquisa, articulando-os à teoria

Fonte: Produzido pelo autor.

Esse quadro pretende ilustrar de forma sintetizada a dinâmica da pesquisa netnográfica com os professores que utilizam ou utilizaram a rede social YouTube. Uma vez que se trata de um ambiente virtual como a rede social que vem ganhando espaço em várias esferas da sociedade, inclusive no ensino *on-line*, julgamos pertinente utilizar o paradigma netnográfico como possível caminho para responder à

questão de pesquisa de um fenômeno no ciberespaço. Para tanto, apresentamos alguns elementos da pesquisa na seção seguinte.

4.2 O contexto, os colaboradores e os instrumentos de pesquisa

O campo de estudos está localizado na internet e no espaço criado pela rede mundial de computadores, o ciberespaço (Lévy, 2010). Uma vez que as pesquisas nesse ambiente virtual estão, cada vez mais, em ascensão, com os estudantes dessa geração imersos na cibercultura, no vasto fluxo de informações *on-line*, na interatividade por meio das TDIC e na facilidade de acesso à internet. Não podemos ignorar os fenômenos culturais que emergem desse universo digital, bem como os recursos advindos das redes sociais amplamente utilizadas no ensino.

Nesse espaço de comunicação global que não necessita da presença física, operam as redes sociais *on-line*, como atualmente são conhecidas e representadas por *sites*, aplicativos e plataformas, permitindo a troca de informação, que nas palavras de Musso (2006, p. 34) são “uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos, interações profissionais dos seres humanos entre si ou entre seus agrupamentos de interesses mútuos”.

Os professores colaboradores da presente pesquisa correspondem a dois docentes de LI da rede pública de ensino. A professora Camila que faz parte do quadro de professores do estado de Pernambuco e o professor Marcos que integra o quadro de professores do Município de Paulista localizado no mesmo estado, ambos com canais no YouTube que ministram ou ministraram aulas *on-line*.

O primeiro contato com os colaboradores foi feito via WhatsApp nos grupos de professores de inglês, ao qual o pesquisador também faz parte. Assim, por meio desse grupo, dialogando bastante sobre as razões para o uso crescente de redes sociais na educação, as dificuldades enfrentadas por quem não tinha e não tem habilidades no uso dessas ferramentas e se viu na necessidade de utilizá-las e, principalmente a dificuldade na prática pedagógica e na promoção de saberes nesses ambientes.

Dentro desse diálogo, foi explicitado a importância de pesquisar sobre esses fenômenos e a existência de tal estudo em andamento sobre forma de tese, bem como a necessidade de participação de colaboradores que utilizaram a rede social YouTube

para desvelar como os professores atuam em meio às dificuldades apresentadas nesse ambiente virtual, ou seja, o agir de professores de LI nesse contexto de ensino.

Logo após o convite, surgiram as perguntas sobre as etapas da pesquisa que foram respondidas, bem como, esclarecidas as questões sobre outros instrumentos utilizados, a saber: o questionário, a videoconferência e a aplicação do instrumento de IaS. Esclarecidas as dúvidas, dois professores aceitaram o convite.

O critério de inclusão como colaborador da pesquisa foi o de ser professor de inglês e ter atuado em aulas *on-line* por meio do YouTube. Após a resposta afirmativa, as etapas da participação foram apresentadas mais detalhadamente de acordo com o que preconiza a pesquisa netnográfica em Kozinets (2014).

Um dos cuidados que se deve ter com a pesquisa netnográfica é a coleta de dados de forma ética. Nem tudo o que está na *web* pode ser objeto de reprodução e distribuição, ou seja, nem tudo pode ser considerado como domínio público.

Em alinhamento aos procedimentos éticos adotados, segundo o qual a identidade dos sujeitos deve ser preservada, procede-se na presente pesquisa com as imagens, sem contemplar totalmente a face de cada colaborador. Entretanto, julgo que as cenas projetadas ao reproduzirem a real situação de ensino, contemplam o cenário que se pretende analisar.

Foi colocada a importância da pesquisa para a área de ensino de LI, bem como, as contribuições dos resultados para a comunidade científica.

Os perfis apresentados dos colaboradores estão descritos no quadro a seguir.

Quadro 7 - Perfil dos colaboradores da pesquisa.

Professor colaborador	Camila	Marcos
1. Formação	Inglês.	Inglês.
2. Tempo de ensino	20 anos.	15 anos.
3. Tempo que trabalha com o Youtube	2008 a 2024	2020 a 2021
4. O contexto que atua na educação básica	Fundamental e médio.	Fundamental.
5. Onde prepara as aulas no YouTube (espaço físico)	Em casa.	Em casa.
6. Já fez algum curso de formação continuada direcionada a professores atuantes no YouTube ou outras tecnologias?	Outras tecnologias.	Não.

7. Pretende continuar atuando como professor (a) no YouTube? Responda sim ou não e justifique.	No momento, não, apesar de me pedirem para continuar. Sou mestranda e tenho um bebê, totalmente sem tempo.	Não, presencial ocupa muito tempo.
8. Há alguma informação que você gostaria de acrescentar a este questionário?	Recursos fornecidos pelo Estado durante maior parte da pandemia: nenhum.	Só usava o YouTube em momentos específicos. Não era rotineiro.

Fonte: Produzido pelo autor.

Após a seleção dos professores colaboradores, foi definido os instrumentos de pesquisa para coletar os dados e capturar informações geradas pelos participantes da pesquisa, sendo eles:

a) Aplicação do questionário *on-line* via Google Forms

No contexto das ciências sociais, uma forma possível de compreender o comportamento humano é perguntar às pessoas sobre as suas experiências, as ações que realizam, que realizaram ou sobre o que estão pensando ou já pensaram com relação a determinado assunto (Günther, 2003).

Essas informações são essenciais, pois auxiliam na compreensão do perfil dos participantes em relação à área pesquisada.

No caso do presente estudo, por exemplo, a experiência docente do participante e o tempo que cada professor utiliza ou utilizou o YouTube como ambiente de ensino são informações fundamentais, pois possibilitam maior propriedade ao falar de elementos específicos dessa tecnologia, ou seja, detalhes relevantes para o campo em estudo. Isso é indispensável para dar início à geração de dados.

Nesse sentido, o uso do questionário tem sido um instrumento eficaz não só em pesquisas na área das ciências sociais, mas em diversos campos do conhecimento.

O questionário pode apresentar várias formas e tipos de acordo com o objetivo proposto, como, por exemplo, as pesquisas do tipo *survey*, que consiste na “coleta sistemática de informações a partir dos respondentes com o propósito de compreender e/ou prever alguns aspectos do comportamento da população em estudo” (Silva *et al.* 1998, p. 410).

Com o advento da internet, tem sido muito recorrente os questionários eletrônicos, especialmente em pesquisas netnográficas, que nas palavras de Vasconcellos-Guedes e Guedes (2007, p. 7), esse instrumento

possibilita sensível aumento na credibilidade e na velocidade de apuração dos dados coletados. De fato, o questionário eletrônico é programado de modo que a tabulação seja automática, uma vez que as respostas são postadas diretamente no servidor da entidade pesquisadora. Essa característica torna também inteiramente confiável a tabulação, reduzindo a zero a possibilidade de erro (a menos, é claro, de um erro sistemático na elaboração das estatísticas) (Vasconcellos-Guedes e Guedes, 2007, p. 7)

Foi utilizado um questionário *on-line* via Google Forms neste estudo para coletar informações dos participantes da pesquisa, especificamente, o perfil de cada um deles (ver Tabela 6). Essas informações, segundo Yaremko *et al.* (1986 *apud* Günther, 2003 p. 186), geram “um conjunto de perguntas sobre um determinado tópico que não testa a habilidade do respondente, mas mede sua opinião, seus interesses, aspectos de personalidade e informação biográfica”, o que ajuda a direcionar os próximos passos investigativos.

b) Videoconferência via Google Meet

Como pode ser observado, a presente pesquisa trata-se de uma netnografia (Kozinets, 2014), ou seja, é uma pesquisa pela internet sobre comunidades virtuais na internet. Assim, a videoconferência constituiu o instrumento fundamental, proporcionando o ambiente virtual para a realização de todos os encontros da pesquisa, permitindo a interação/interatividade entre pessoas de diferentes lugares por meio de diferentes salas virtuais.

Uma vez que a pesquisa científica é fundamentalmente um processo colaborativo, já que impõe durante a investigação o envolvimento de várias pessoas que se reúnem por um objetivo em comum.

Nessa perspectiva, Cruz e Moraes (1998, p. 224) afirmam que das

tecnologias utilizadas no Ensino a Distância, a videoconferência é a que mais se aproxima da situação convencional da sala de aula, já que, ao contrário da teleconferência, possibilita a conversa em duas vias, permitindo que o processo de ensino/aprendizagem ocorra em tempo real (*on-line*) e possa ser interativo, entre pessoas que podem se ver e ouvir simultaneamente. Devido às ferramentas didáticas disponíveis no sistema, ao mesmo tempo em que o professor explica um conceito, pode acrescentar outros recursos pedagógicos, tais como: gráficos, projeção de vídeos, pesquisa na Internet,

imagens bidimensionais em papel ou transparências, arquivos de computador etc (Cruz e Moraes, 1998, p. 224, grifo do autor).

Esse instrumento tecnológico proporcionou um ambiente de encontro entre o pesquisador e os colaboradores, sendo possível realizar a entrevista semiestruturada, mesmo separados geograficamente, mas conectados por sinais sonoros, por meio da comunicação visual e verbal.

Além disso, foi possível aplicar o instrumento de Instrução ao Sósia que é um elemento fundamental para responder à questão de pesquisa ao qual discorreremos no ponto seguinte como o próximo instrumento utilizado.

c) Aplicação do instrumento de Instrução ao Sósia

Entre os instrumentos oferecidos pelo ISD para análise do agir docente, está a laS, tal instrumento advém da psicologia do trabalho (Clot, 1999) e foi aperfeiçoado pelo linguista Clot (2006) na Clínica da atividade (Clot, 2006; 2007).

Esse método é caracterizado por uma intervenção no processo de trabalho docente. Uma vez que consiste no movimento pelo qual o professor colaborador examina sua própria prática no ensino a partir do momento que instrui outro agente.

Em outras palavras, o pesquisador apresenta-se como sósia do professor colaborador como um possível substituto do seu trabalho, pedindo-lhe que o instrua na sua função, dizendo passo a passo como faz para realizar o seu trabalho. Dessa forma, à medida que vai dando a instrução, o colaborador é provocado a refletir sobre o seu próprio trabalho, uma vez que instrui sobre aquilo que se faz e o que deixa de fazer, enxergando outras possibilidades de realização do trabalho e refletindo sobre a sua prática (Clot, 1999).

Ao fornecer informações sobre o seu trabalho, o professor descreve as questões que acha pertinente comentar, sendo registradas pelo pesquisador, formando um *corpus* para análise.

Freitas (2018, p. 2), ao falar sobre o método, assevera que o

método de Instrução ao Sósia esforça-se por compreender a estrutura do comportamento dos sujeitos, englobando-o por completo, com suas emoções, suas atividades de trabalho, seus relacionamentos, dentro e fora do ambiente laboral. Logo, o aplicar o método é adentrar mais do que na atividade de trabalho, é adentrar na forma de pensar e agir do sujeito que realiza o trabalho (Freitas, 2018, p. 2).

Corroborando com a citação acima, uma intervenção com a laS, ao resgatar a trajetória da situação real do trabalho, permite o sujeito enxergar obstáculos e oportunidades inesperadas na situação de trabalho (Clot, 1999).

d) Entrevista semiestruturada

Esse tipo de entrevista constitui um método espontâneo de se conduzir uma pesquisa, onde algumas perguntas são pré-determinadas, mas dando espaço para uma conversa informal e sem qualquer planejamento prévio. Isso faz com que o entrevistado se sinta à vontade no que vai responder e como vai responder.

Para Trivinos (1987, p. 146), no que concerne a esse tipo de entrevista, ela “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”, fazendo com que o pesquisador possa conduzir a pesquisa a partir de dados novos que emergem dos relatos dos colaboradores.

Especificamente no ambiente do YouTube, esse instrumento auxiliou não apenas a identificar os saberes docentes, mas também outras etapas como a aplicação da laS, à medida que os professores interpretavam seus gestos, discorrendo sobre as dificuldades no agir nas aulas *on-line*. Após a conexão, acessamos o ambiente virtual por meio de videoconferência. Nessa direção, apresento o roteiro da entrevista:

1. Criação de um ambiente virtual acolhedor e descontraído;
2. Agradecimento inicial pela participação na entrevista;
3. Apresentação do pesquisador e esclarecimento sobre a importância da entrevista no presente estudo;
4. Perguntas da entrevista:
 - a) *você encontrou alguma dificuldade ou algum desafio nas aulas on-line no YouTube?*
 - b) *você teve alguma formação direcionada a aulas on-line, a outras tecnologias ou ao YouTube?*
 - c) *a sua experiência no ensino presencial contribuiu para as aulas on-line?*
 - d) *você poderia falar sobre suas estratégias para ministrar as aulas no YouTube?*
 - e) *sobre a diferença entre o ensino presencial e on-line, qual foi sua experiência?;*

5. Agradecimento final.

Mesmo respondendo sobre questões básicas, os professores refletiam observando que surgiam coisas que eram incomuns para eles nas aulas *on-line*. Assim, pôde-se canalizar novas perguntas para situações inusitadas compartilhadas pelos colaboradores, conforme afirma Trivinos (1987, p. 146) sobre a entrevista semiestruturada

em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (Trivinos, 1987, p. 146).

Dessa forma, esse instrumento constituiu parte fundamental da pesquisa qualitativa em tela, favorecendo as informações suplementares dos professores que julgaram pertinente acrescentar as questões discutidas. O quadro a seguir apresenta um resumo dos instrumentos e suas finalidades.

Quadro 8 - Instrumentos utilizados na pesquisa.

Instrumentos	Finalidade
Questionário – via Google Forms	Conhecer perfil dos sujeitos da pesquisa
Videoconferência – Via Google Meet	Fornecer um ambiente virtual de pesquisa
Instrução ao Sósia	Obter as interpretações acerca do agir dos professores no YouTube
Entrevista semiestruturada	Identificar os saberes docentes mobilizados no ambiente <i>on-line</i>

Fonte: produzido pelo autor.

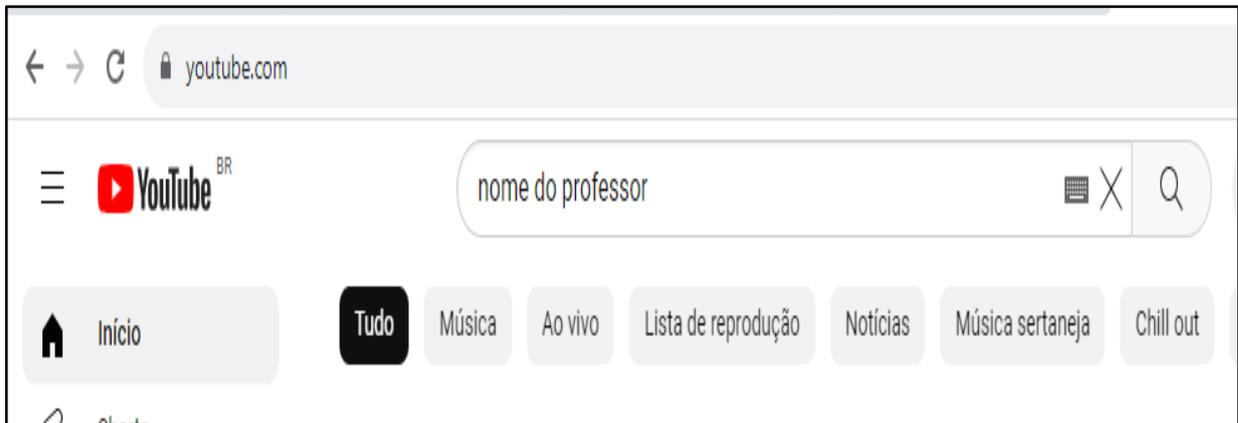
Após a definição dos instrumentos de pesquisa, seguimos para a fase de coleta de dados ao qual discorreremos na seção seguinte.

4.3 A coleta e a geração de dados

Definida a questão de pesquisa, confirmada a participação dos colaboradores e os instrumentos utilizados, entramos no campo de estudos na *web* para coletar os dados, conforme instrui Amaral (2009). Nessa direção, acessando à internet, à página

do YouTube, na barra de busca, colocamos o nome dos colaboradores, conforme ilustra a figura seguinte.

Figura 10 - Barra do ambiente virtual YouTube, entrando no campo de pesquisa.



Fonte: produzido pelo autor.

Em seguida, recuperamos os canais de cada colaborador, selecionando a aula *on-line* para dar prosseguimento a pesquisa. O critério de escolha das aulas foi o tema em comum presente nas aulas dos dois colaboradores, com a participação do maior número de alunos.

Como esse primeiro momento da pesquisa foi de escolha da aula e de observação, não foi necessário a presença dos professores colaboradores, apenas o pesquisador assistiu as referidas aulas escolhidas e fez a coleta de informações, selecionando algumas cenas para serem exibidas na aplicação da Instrução ao Sósia, sendo realizada no segundo momento da pesquisa.

A partir daí, escolhemos um dia para a realização da videoconferência com cada colaborador dentro do horário disponível e agendado por eles mesmos. Ao todo, foram realizadas quatro videoconferências em dias e horários distintos, sendo duas para cada colaborador. Isso se deu da seguinte forma: acessamos o Google Meet e convidamos o colaborador para participar, conforme acertado anteriormente.

Foi necessário utilizar a ferramenta Bandicam²⁵ para a gravação da entrevista e da Instrução ao Sósia, visto que a ferramenta Google Meet não permite mais a gravação de videoconferências até o presente momento da pesquisa. Assim, utilizou-

²⁵ Bandicam é um *software* de captura e gravação de tela de código fechado originalmente desenvolvido pela Bandisoft e posteriormente pela Bandicam Company que permite fazer capturas de tela ou salvar alterações na tela.

se a busca em www.bandicam.com e acessamos a ferramenta, conforme a ilustração da interface seguinte.

Figura 11 - Interface da ferramenta Bandicam



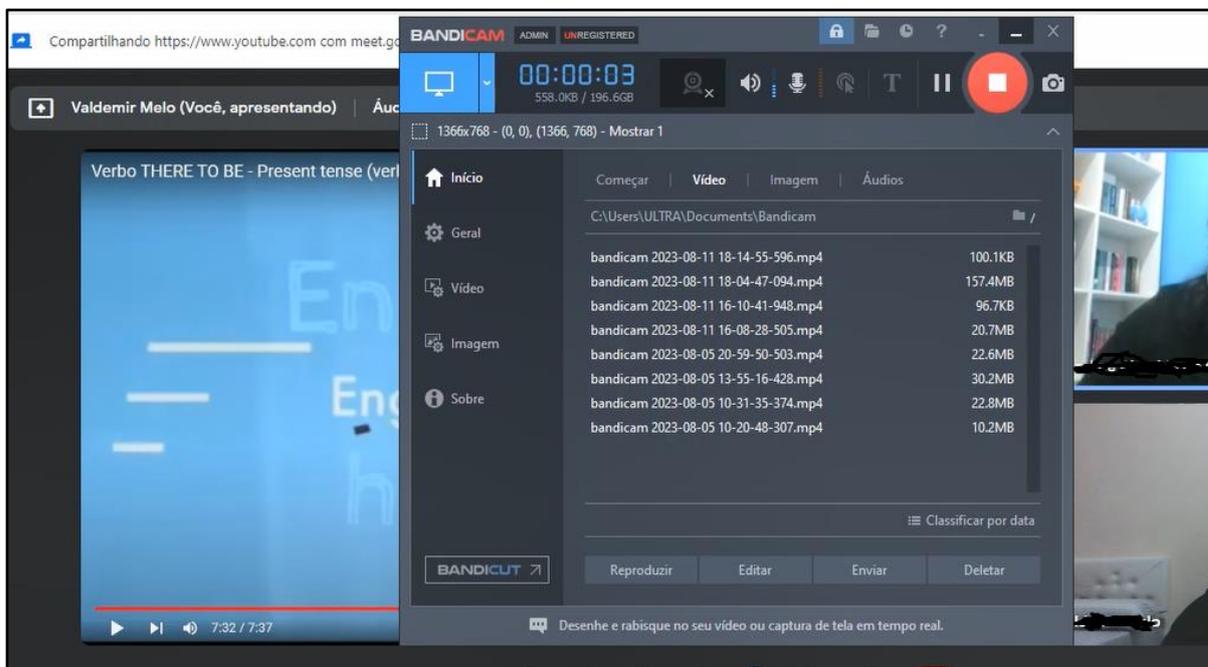
Fonte: www.Bandicam.com.

Os passos para gravação utilizando o Bandicam ocorreram da seguinte forma:

- a) Primeiro, clicamos no botão do controle, mudando o modo de gravação para o modo de tela inteira;
- b) Segundo, foi habilitado o contador de FPS (quadros por segundo) que sobrepõe a imagem permitindo uma melhor qualidade no vídeo. É o momento que o aplicativo sobrepõe a imagem de sua interface na tela da videoconferência, mas apenas o pesquisador consegue visualizar e manipular a ferramenta, mover para qualquer parte da tela minimizando, maximizando e manuseando da melhor forma possível. Para o colaborador, a imagem desse recurso não aparece, ele só é comunicado que o momento está sendo gravado;
- c) Depois, foi definido a tecla de atalho para a gravação;
- d) Último passo, começar a gravação e encerrar no final da laS. Com o auxílio de um microfone e de uma *webcam*, a gravação ocorre normalmente. Após o término da mesma, o aplicativo salva automaticamente o material gravado em um arquivo à parte.

Após o aplicativo de gravação estar pronto, começamos o segundo momento da pesquisa.

Figura 12 - Uso do Bandicam na Instrução ao Sósia - interface do pesquisador-sósia.

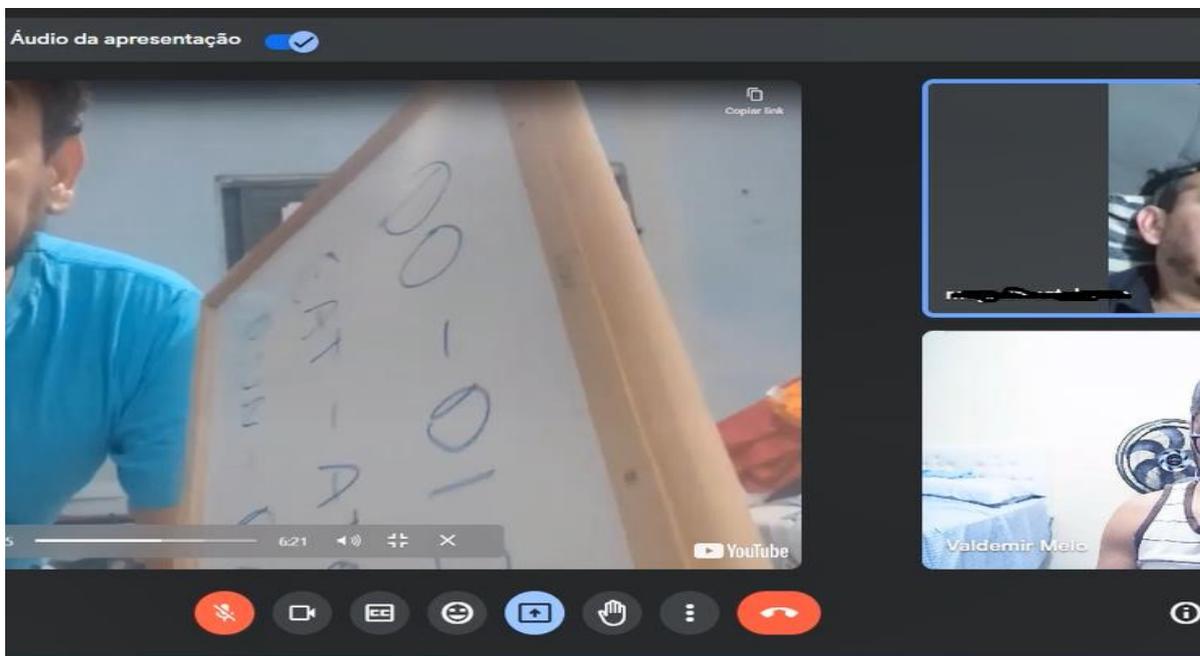


Fonte: próprio autor.

De início, com a videoconferência sendo gravada com a permissão prévia do colaborador, é acessado em outra aba o *site* do YouTube e a aula *on-line* do referido colaborador, escolhida previamente pelo pesquisador e exibida para a entrevista e intervenção por meio da aplicação da IaS. Isso está registrado na Figura 12, que é a imagem capturada na tela da videoconferência no momento da IaS. Essa imagem registra o momento exato da IaS de um dos colaboradores.

Observa-se como a interface aparece para o pesquisador que também tem a opção de minimizar a aba da ferramenta Bandicam para a realização do trabalho. Não é exibido em nenhum momento da presente pesquisa, a imagem total dos rostos dos participantes, conforme já comentado anteriormente.

Figura 13 - Uso do Bandicam na IaS – interface do colaborador- instrutor



Fonte: próprio autor.

Na figura 13, observa-se que a aba da ferramenta Bandicam não aparece para o professor colaborador. Nota-se a disposição do participante no momento da Instrução ao Sósia. À esquerda da tela, é possível ver partes da aula *on-line* do professor colaborador, onde há uma projeção maior da imagem. À direita, aparece duas telas menores uma em cima e outra embaixo que representam, respectivamente o colaborador e o pesquisador, este último conduz o momento da entrevista e da IaS.

Todo o material foi gravado, transcrito (materializado em textos) e posteriormente analisado. É importante ressaltar que após a ferramenta Bandicam ser acessada, o pesquisador minimizou a aba, tendo acesso completo da imagem do colaborador.

Durante a videoconferência, a aula do colaborador foi reproduzida na íntegra e assistida em conjunto pelo colaborador e pesquisador. Caso houvesse momentos ou cenas que o professor colaborador considerasse importantes intervir e comentar, o vídeo era pausado e o colaborador fazia suas considerações. Essa dinâmica se deu durante toda videoconferência. Isso posto, segue-se com as categorias de análise.

4.4. As categorias de análise

Definir categorias de análise não é uma tarefa fácil. Em qualquer pesquisa esse processo é sempre complexo, pois depende de uma série de fatores que devem ser considerados e apresentados em total consonância, tal como: a teoria utilizada com os dados coletados durante a pesquisa. As categorias possuem uma estreita relação de causa e efeito nos fenômenos analisados. No que se refere às categorias de análise do conteúdo, Bardin (1977, p. 42) define como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Para Cardoso, Oliveira e Ghelli, (2021, p. 99), no que se refere às pesquisas em Ciências Sociais, “podem ser realizadas utilizando-se de um rico arcabouço metodológico. A escolha do melhor método dependerá, dentre outras coisas, da natureza do objeto de pesquisa e dos objetivos da investigação”. Corroborando com as palavras dos autores, sobre o objeto de pesquisa, intenta-se analisar as falas dos colaboradores que vivenciaram o ensino *on-line* por meio da rede social YouTube e compreender os significados de tais mensagens e o que elas revelam sobre as experiências desses professores.

O *corpus* desta pesquisa é composto pelos textos oriundos da entrevista semiestruturada, da observação das aulas *on-line* e da aplicação da Instrução ao Sósia dos professores usuários da rede social YouTube, utilizando tal tecnologia como ambiente de ensino *on-line*. Dessa forma, as verbalizações aqui materializadas são frutos de três momentos de análise.

O primeiro momento é constituído pelas falas dos professores na entrevista semiestruturada. O resultado da interação entre os professores colaboradores e o pesquisador responsável por fazer as perguntas foram as verbalizações dos professores que se posicionaram, dando esclarecimentos, opiniões e concepções sobre a sua atuação no YouTube, fazendo **emergir nesse contexto *on-line* seus saberes docentes** (Tardif, 2014).

O segundo momento é constituído pelas falas dos professores nas aulas hospedadas no YouTube o que representa o *trabalho realizado* pelos docentes. Nesse momento, volta-se a atenção para os **gestos específicos dos professores no ambiente on-line** a partir dos gestos didáticos fundadores (Barros; Gonçalves, 2017).

O terceiro e último momento se refere às falas dos professores colaboradores na seção de laS (Clot, 2007), ou seja, a autoanálise dos professores sobre o seu agir no ambiente *on-line*. É o momento em que emerge **a reconfiguração do agir docente no YouTube**, quando os professores explicam ou comentam o seu agir, especificamente o que poderiam ter feito ou deixado de fazer nesse ambiente. O que representa o *trabalho interpretado* pelos colaboradores.

4.5 Considerações éticas da pesquisa

Atualmente, a internet é uma ferramenta disponível para pesquisadores em todo o mundo, uma vez que nela há informações e publicações de toda natureza que são feitas e expostas diariamente. Esse fácil acesso a informações, seja pessoal ou público, faz pensar sobre a relação entre a ética e a Internet quando se trata de pesquisa científica. No campo da *web*, o paradigma netnográfico tem se destacado.

A pesquisa netnográfica pode ser entendida como o estudo do comportamento de comunidades, de grupos sociais, de pessoas na internet ou como afirma Kozinets (2014, p. 339) “uma forma especializada de etnografia”. Uma vez que *web* é uma rede de conexões globais, deve-se ter o cuidado em pensar que todo conteúdo é de livre acesso a todos.

Um dos cuidados que se deve ter com a pesquisa na internet é a coleta de dados de forma ética. Nem tudo o que está na *web* pode ser objeto de reprodução e distribuição, ou seja, nem tudo pode ser considerado como domínio público. Além disso, como toda pesquisa, a netnográfica também segue os princípios éticos no processo de coleta de dados. Ao falar de alguns aspectos que implicam a ética na pesquisa netnográfica. Nogueira, Gomes e Soares (2011, p. 199), afirmam que

é sempre bom observar a: (1) privacidade; (2) a confidencialidade; (3) apropriação de histórias pessoais e (4) o consentimento informado. Saliendam ainda que os pesquisadores, no caso de pesquisas em *blogs*, precisam entrar em contato com os blogueiros, nos próprios *blogs*, identificarem-se e explicitarem seus objetivos e interesses de pesquisa e obter o consentimento informado. Essa é uma recomendação que pode ser estendida a toda

pesquisa netnográfica (Nogueira, Gomes e Soares, 2011, p. 199, grifo do autor).

Conforme citado acima, as etapas elencadas para realização de uma pesquisa netnográfica, considerando a ética na pesquisa, foram seguidas no presente estudo. Ao entrar em contato com os professores que se propuseram a participar como colaboradores, houve todos os esclarecimentos sobre a pesquisa e os seus objetivos. No que concerne à privacidade dos colaboradores, utilizou-se os nomes fictícios Marcos e Camila, que foram escolhidos pelos próprios participantes e utilizados neste estudo.

Com relação à confidencialidade e ao consentimento informado, foi esclarecido pelo pesquisador, bem como apresentado os documentos oficiais da pesquisa (Apêndice B e C).

5. ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS REGISTROS DA PESQUISA

“A pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de autores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana”

(Maurice Tardif)

A epígrafe acima traduz a emergência dos saberes do professor e da necessidade constante do desenvolvimento de suas habilidades profissionais. Considerando os desafios que muitos docentes enfrentam na utilização da TDIC no contexto da educação contemporânea, à medida que as tecnologias digitais se tornam fundamentais para a interação social, ensinar, muitas vezes, tem significado aprender a ensinar.

Neste capítulo apresento, com base na teoria discutida, os três momentos de análise como resultado das observações das aulas *on-line*, das entrevistas e da aplicação da Instrução ao Sósia. As análises estão separadas por seções que expõem questões sobre os saberes, os gestos e o agir docente em contexto *on-line*, respectivamente.

A partir dos dados coletados, interpreto as concepções dos professores no YouTube, seus gestos específicos e agir nas aulas de LI por meio dessa rede social o que expõe as nuances e detalhes desse ensino *on-line*, possibilitando compreender como tais aulas se configuram, conforme mostrarei nas seções seguinte.

5.1. Concepções dos professores sobre o seu agir no Youtube: os saberes docentes revelados nas aulas *on-line*

As entrevistas realizadas por meio das videoconferências no Google Meet possibilitaram observar as concepções e os saberes implicados dos professores colaboradores sobre as aulas *on-line* no YouTube. Os colaboradores mencionaram os benefícios e as dificuldades que tiveram pela experiência do ensino no ambiente virtual, revelando uma variedade de saberes mobilizados na prática pedagógica *on-*

line durante as aulas de LI.

Essas entrevistas geraram um conjunto de textos que foram colocados à luz do ISD, servindo como material de análise.

O contexto de produção das entrevistas dos colaboradores corresponde à seguinte conjuntura: Camila e Marcos foram entrevistados no ambiente virtual Google Meet, por meio de uma videoconferência. Tais colaboradores são professores de Língua Inglesa que utilizam ou utilizaram o YouTube em aulas *on-line*.

No momento da entrevista, os professores estavam em suas respectivas residências, interagindo com o pesquisador que também é professor da rede pública de ensino e aluno do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), local onde desenvolve-se a presente pesquisa.

Os horários e dias da entrevista foram previamente combinados, Camila por volta das 18 horas e Marcos às 21 horas, ambas em dias distintos, mas com a duração de aproximadamente trinta a quarenta minutos.

O contexto de interação é de suma importância, pois um ambiente acolhedor e confortável ajuda o colaborador a se sentir à vontade. Além disso, é uma maneira eficaz de estabelecer uma boa relação e iniciar uma conversa.

Quando os colaboradores se encontram em um local mais tranquilo e seguro, diferentemente da sala de aula, como na própria residência, no conforto de sua casa, em uma sala de estudos, como é o caso da professora Camila, ou no conforto do seu quarto, como preferiu o professor Marcos, sentiram-se mais seguros e tranquilos ao responderem as perguntas.

Com isso, a tendência é que os entrevistados façam um maior monitoramento em suas falas, já que estão diante de um observador externo e isso deve ser levado em consideração nas análises dentro de uma pesquisa interpretativista, sendo inevitável um certo “deslocamento” da realidade.

O contexto histórico é outro elemento importante, ou seja, o tempo que o professor tem de experiência com o ensino *on-line*. Camila possui um canal na rede social YouTube, ministrando aulas de inglês desde janeiro de 2008. Marcos, por sua vez, teve a experiência com esse ambiente virtual no período da pandemia do COVID-19, ou seja, as verbalizações dos professores refletem o contexto histórico ao qual marca o período que cada docente vivenciou ou vivencia e o que pôde apreender no

ensino virtual em seu agir em sala de aula *on-line*.

O contexto sociossubjetivo que também remete ao contexto socio-histórico engloba o lugar social dos sujeitos, ou seja, as características sociossubjetivas dos colaboradores da pesquisa. Tais professores assumem o lugar social pertencendo ao quadro de funcionário da rede pública de ensino, sendo Camila na esfera estadual e Marcos na municipal.

Ambos no estado de Pernambuco, atuam em escolas localizadas em centros urbanos na região metropolitana do Recife ao qual estão acostumados com o trabalho no chão da escola e se depararam com o ambiente virtual, o YouTube, escolhido pelos professores dentre as várias tecnologias que poderiam usar para tal formatação de ensino.

No que concerne à questão financeira, os professores são funcionários públicos do regime estatutário e são remunerados de acordo com o previsto no Plano de Cargos e Carreiras (PCC) da esfera educacional, ao qual possuem vínculos empregatícios, seja a nível estadual ou municipal.

É importante ressaltar que o lugar social dos colaboradores, por sua vez, envolve várias questões que se entrecruzam, como, questões de gênero, de etnia, religiosa, política e cultural, que formam valores e visões de mundo que são culturalmente partilhados, aos quais evidenciam suas concepções e ideologias que reverberam na visão de ensino e percepções sobre seu agir no YouTube e sobre como concebem o ensino *on-line*.

Com relação aos textos formados pelas entrevistas, segue-se a análise consoante às prerrogativas do ISD, apresentando o nível organizacional do texto que é formado por um tipo de folhado composto por três níveis superpostos, a saber: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos de responsabilidade enunciativa (Bronckart, 2009).

A infraestrutura textual é a camada constituída pelo plano geral do texto. Nela, apresenta-se o conteúdo temático ao qual destaco como o primeiro tópico a ser analisado, pois é por meio desse elemento que se obtém as informações basilares, fazendo uso das falas dos colaboradores. Tal conteúdo é composto por um discurso interativo pertencente ao gênero textual da modalidade oral, já que se trata de uma entrevista entre o pesquisador e os colaboradores.

Nesse discurso, encontramos sequências explicativas, expositivas e argumentativas na planificação do texto. Nesse sentido, as representações mobilizadas são organizadas em relação direta com as coordenadas gerais do mundo ordinário da ação de linguagem, sendo assim, da ordem do EXPOR, uma vez que cada colaborador coloca em evidência suas ideias e comentários, explanando e exibindo sua percepção sobre o ensino *on-line*, apresentando-se em conjunção com o mundo real.

Os mecanismos de textualização que se encontram no nível intermediário do folhado textual são responsáveis pela progressão do texto, onde se apresentam a coerência temática, as conexões e os marcadores temporais. Na entrevista, as ações ou eventos estão predominantemente no passado, a coerência temática é dada pelas conexões (coesão nominal e verbal) que aparecem nos segmentos do que é exposto pelos professores colaboradores. Os processos evocados são tomados como referência pelos marcadores temporais, conforme pontua Bronckart (2009, p. 260), tais mecanismos “organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste”.

Os mecanismos de responsabilidade enunciativa, que marca o nível mais superficial do folhado textual, encontram-se as vozes, as modalizações e as marcas de pessoas que dão sentido ao conteúdo temático auxiliando na significação do texto.

Do ponto de vista agentivo, os agentes da ação de linguagem representados na entrevista são marcados pelas pessoas presentes no discurso interativo que são evidenciadas nas verbalizações dos posicionamentos dos dois professores de inglês, a saber: Camila e Marcos.

Nesta perspectiva, são analisadas as concepções dos professores sobre suas aulas *on-line* que emergem durante os comentários sobre o seu agir no YouTube e os saberes nele implicados. Para tanto, é importante ressaltar que tais compreensões aparecem quando os professores expõem, esclarecem ou argumentam seus posicionamentos nas aulas *on-line* durante a entrevista. Isso, muitas vezes, leva a idas, vindas e reformulações de ideias dos colaboradores que se repetem ao expor suas opiniões.

As concepções foram elencadas e enumeradas pelo pesquisador à medida que cada uma delas foram surgindo, conforme pode ser observado no tópico seguinte.

1- Ministrar aulas *on-line* no YouTube pressupõe ter os recursos e saber utilizar a tecnologia

As falas dos professores Marcos e Camila durante a entrevista advêm de suas experiências no ensino *on-line*. Camila destacou a falta de recursos e de tempo nessa formatação de ensino, por sua vez, o professor Marcos ressaltou sua falta de manejo com as funções tecnológicas.

Tais falas, entre outros aspectos, evidenciam a necessidade dos *saberes tecnológicos*, já que, por muito tempo, grande parte das escolas não possuíam de forma satisfatória tecnologias digitais. Com o advento da internet e os inúmeros estudos que apontam a necessidade da implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula, é possível encontrá-las nas escolas.

Entretanto, há um longo caminho a ser percorrido, pois se antes pontuava a importância da aplicação da TDIC na prática pedagógica como vista a necessidade de envolver o aluno na cibercultura, hoje há uma emergência em tal aplicação, haja vista as experiências que os docentes tiveram de forma compulsória com as TDIC e o ensino *on-line* durante o distanciamento social.

Vale salientar que o distanciamento já passou, mas as tecnologias chegaram para ficar. A implementação dos saberes tecnológicos nas práticas pedagógicas é uma questão complexa, pois não se trata apenas do agir do professor no ambiente *on-line*, mas de mudanças nas políticas educativas, no sistema escolar e no currículo, o que acaba reverberando na prática pedagógica nesses ambientes virtuais (Machado, 2013).

É o que se pode observar nas falas dos professores:

EXCERTO 1 (ENTREVISTA)

Pergunta: Você encontrou alguma dificuldade ou algum desafio nas aulas *on-line* no YouTube?

Camila: Primeiro, assim, **a vantagem é que como eu tinha os recursos, né?! Eu tinha internet, eu tinha o computador**, então, assim, ter o recurso disponível, isso é muito bom. Uma coisa que eu não tenho na sala de aula, porque se eu levo um... um... um

equipamento, daqui pra que eu monte ou... ou se tiver disponível ou se tiver funcionando, então, eu não posso dar uma aula atrativa, porque quando você trabalha com imagem, como você trabalha, assim, com... com... economizando o tempo do aluno, que escrever no quadro é uma coisa que não é mais dessa era, né?! Só que a escola pública ela... ela não alcança, sabe? Ela não alcança!

Marcos: A primeira coisa é que **eu não sei editar!** Eu gravava a aula no celular de uma vez só. Eu planejava o que eu ia falar, fazia um “roteirozinho”, pode ver que eu fico olhando pra atrás da câmera, porque tava com o roteiro do que eu ia falar, porque não sei editar, não sei fazer corte. Tem pessoas que colocam assim... é... sabe aquelas edições que aparece... aparece o exemplo na tela e você só fica narrando, aí volta pra sua cara, esse pessoal... **eu não sei fazer isso!**

Nas verbalizações dos professores, há um aspecto importante a ser destacado. Camila afirma a importância de ter o recurso tecnológico para ministrar aulas *on-line*, mas pontua que isso não é uma realidade dentro da escola. Já Marcos destaca que o problema é a dificuldade em não saber usar a tecnologia.

Contribuindo para a reflexão da implementação das TDIC na prática docente, não se pode levar para a sala de aula qualquer novo equipamento tecnológico que a sociedade produza sem refletir sobre seu potencial pedagógico (Lima; Araújo, 2021), ou seja, além das esferas educacionais já mencionadas para implementação e uso das tecnologias no ambiente de ensino e na prática pedagógica, cabe ao professor a razão do uso de tal instrumento e como aplicá-lo. Em outras palavras, é saber utilizar a tecnologia de forma crítica, criativa, colaborando com a ampliação dos conhecimentos dos alunos.

Ter os recursos e saber utilizá-los aponta para a necessidade dos saberes tecnológicos e isso fica mais evidente nas falas dos professores colaboradores, conforme afirma Camila, “*a vantagem é que como eu tinha os recursos*” e Marcos, “*eu não sei editar! Eu gravava a aula no celular de uma vez só. Eu planejava o que eu ia falar, fazia um ‘roteirozinho’*” e “*não sei editar, não sei fazer corte*”.

Em suas falas, o professor Marcos ressalta suas dificuldades pela falta do saber tecnológico ao manejar o YouTube. Ao falar sobre seu desafio, o professor deixa claro a importância dos saberes tecnológicos na formação docente, bem como a ausência de outros múltiplos saberes advindos da tecnologia, uma vez que, não basta apenas

manusear a tecnologia, mas alinhá-la às questões pedagógicas e à finalidade em sala de aula.

Nesse sentido, corroboramos com o conceito de saberes apresentados por Tardif (2014) e Gauthier *et al.* (1998) que tem como ideia central uma gama de saberes que abarcam conhecimentos, habilidades e atitudes que são mobilizados pelos docentes e construídos na prática pedagógica, dentre os quais estão os saberes e conhecimentos relativos à tecnologia.

No caso de Camila e Marcos, já que optaram em utilizar o YouTube nas aulas de LI, os saberes tecnológicos incluem conhecer a estrutura do YouTube e saber como funciona (gravar, editar, cortar, postar, incorporar, anunciar, utilizar os principais recursos e direitos autorais vinculados ao que é postado por meio dessa tecnologia).

E, a partir daí, alinhar com os conhecimentos do conteúdo da disciplina, saber mediar pedagogicamente no ambiente virtual, saber interagir com a turma *on-line*, saber sobre as relações interpessoais e dialógicas que podem ser realizadas nesse ambiente, saber conduzir as discussões para um aprofundamento maior, saber problematizar as discussões utilizando os recursos que o YouTube oferece, saber pensar e agir com rapidez, saber dialogar com as novas demandas da educação dentre outros novos saberes advindos das tecnologias digitais.

No que se refere aos mecanismos de textualização, os componentes da infraestrutura do texto (conexões e coesão nominal), aparecem à medida que os professores vão expondo a necessidade de ter a tecnologia e saber utilizá-la imposta pelo contexto social ao qual eles estão inseridos, marcando o tipo de discurso interativo entre (colaborador e pesquisador) e expositivo que constitui o texto.

Os mecanismos de conexão evidenciam as relações existentes na estrutura de frase durante o encadeamento do discurso, à medida que os colaboradores expõem o que ajudou no trabalho com YouTube, como fala a professora Camila: “*a vantagem é que como eu tinha os recursos, né?! Eu tinha internet, eu tinha o computador, então, assim, ter o recurso disponível [...] então, eu não posso dar uma aula atrativa, porque quando você trabalha com imagem, como você trabalha, assim, com... com... economizando o tempo do aluno, que escrever no quadro é uma coisa que não é mais dessa era, né?!”*

E nas dificuldades no uso do YouTube, como verbaliza o professor Marcos: “*A primeira coisa é que eu não sei editar! Eu gravava a aula no celular de uma vez só.*

Eu planejava o que eu ia falar, fazia um ‘roteirozinho’, pode ver que eu fico olhando pra atrás da câmera, porque tava com o roteiro do que eu ia falar”.

Segundo Silva, Santos e Araújo (2013, p. 6) “a constituição do saber fazer ocorre durante a realização da prática” e isso aponta para estreita relação entre os saberes dos professores e o seu agir, conforme observo nas análises seguintes. O que leva à próxima concepção dos professores sobre os saberes e a sua relação com o agir no YouTube, revelada no andamento da entrevista.

2 - Ministrar aulas *on-line* no YouTube pressupõe ter formação no contexto digital como um elemento norteador do agir docente

Essa concepção incide da ausência dos conhecimentos e dos *saberes tecnológicos* incluídos nos *saberes da formação profissional docente*. É importante ressaltar que a inclusão de tais saberes não consiste apenas em utilizar as tecnologias digitais na prática pedagógica, conforme afirmam Silva, Barreto e Silva (2017, p. 455), “não se trata de substituir quadro e giz por lousas digitais ou cadernos por computadores portáteis. Isso porque a mera transposição não traz nada novo às práticas escolares”.

Dessa forma, só estaria utilizando a tecnologia por meio de práticas educacionais tradicionais. É preciso que o docente saiba canalizar as tecnologias à realidade do aluno com atividades significativas. Isso implica fazer uso das tecnologias, alinhando as práticas sociais às necessidades dos alunos na construção do conhecimento. Tal ação vai muito além de simplesmente digitar textos, acessar jogos ou adicionar uma figura durante a aula. Essa necessidade é percebida pelo professor Marcos em suas falas.

EXCERTO 2 (ENTREVISTA)

Pergunta: Você teve alguma formação direcionada a aulas *on-line*, a outras tecnologias ou ao YouTube?

Marcos: não deram “pra a” gente uma formação “pra” isso. Quando apareceu uma formação, foi pra mil e trezentas pessoas e tudo muito rápido e pra você fazer isso, você fazer aquilo, ninguém aprende fazendo isso, fazendo aquilo, sabe? Olhando uma vez. A

gente aprende fazendo, botando a mão na massa com alguém orientando e você errando e acertando e isso **não teve essa... esse tipo de educação.**

Nas palavras de Marcos, percebe-se o reconhecimento da importância dos saberes da formação profissional alinhado aos saberes experienciais que ele afirma, “ninguém aprende fazendo isso, fazendo aquilo, sabe? Olhando uma vez. A gente aprende fazendo, botando a mão na massa com alguém orientando e você errando e acertando”.

O *métier* professoral se depara com situações que precisam ser mediadas e a experiência, nesse caso, a prática pode ser um fator decisivo para o sucesso. Em se tratando de tecnologia, a cada dia surgem novos dispositivos integrados ao cotidiano das pessoas, sendo necessário uma formação tecnológica do professor para que se possa adquirir uma prática pedagógica digital e, como isso, auxiliar na promoção de novos saberes (Ferreira, 2020).

Além de expor sua dificuldade no manejo com a ferramenta, Marcos também deixa claro reconhecer o papel das entidades no coletivo, na esfera da educação, das instâncias educacionais e de uma cadeia hierárquica existente ao afirmar: “*não deram ‘pra a’ gente uma formação ‘pra’ isso*”.

No que concerne aos mecanismos de textualização, a progressão do texto expõe como temática principal a importância da formação docente advinda das instâncias educacionais que é marcada pela relação de temporalidade, evidenciando como são raras e difíceis as formações tendo a tecnologia como alvo, “*Quando apareceu uma formação, foi pra mil e trezentas pessoas e tudo muito rápido*”.

Com relação aos mecanismos enunciativos, isto é, a coerência pragmática do texto, a conduta de Marcos no YouTube demonstra a estreita relação entre o ensino e a formação docente, onde o professor ancora as intenções e seus motivos para o agir: “*A gente aprende fazendo, botando a mão na massa com alguém orientando e você errando e acertando e isso não teve essa... esse tipo de educação*”.

Isso revela que o agir do professor Marcos se apoia nos saberes da formação profissional, conforme afirma Cicurel (2020, p. 123), dentre os motivos para o agir, também “é constituído pelo motivo *porque* e advém de experiências passadas. É porque tal ou tal coisa existiu que o sujeito age” o que leva a observar a próxima concepção e os saberes nela revelados.

3 - Ministras aulas *on-line* no YouTube pressupõe se conectar em maior sensibilidade com o aluno e uma relação de afetividade

Essa concepção advém pela importância da relação entre professores e alunos revelada nas falas dos colaboradores. O laço da afetividade é um elemento que se constitui poderoso em algumas situações de ensino, reportando muito a corrente da psicologia e da educação tradicional. É o que se percebe no agir da professora Camila.

Em suas falas, ela se utiliza da afetividade para colaborar com a sua aula *on-line*. Na escola pública, onde existem vários problemas estruturais, como: salas pequenas, cadeiras desconfortáveis, má ventilação, falta de equipamentos adequados, o uso da afetividade torna-se um elemento eficaz em determinadas situações, contribuindo com um melhor relacionamento professor-aluno e, conseqüentemente, maior assimilação do assunto pelos alunos. Observa-se isso no trecho seguinte da entrevista.

EXCERTO 3 (ENTREVISTA)

Pergunta: A sua experiência no ensino presencial contribuiu para as aulas *on-line*?

Camila: **Eu pensei** assim: **eu sempre procuro chegar perto do meu aluno**, então, assim, alguns são rebeldes, outros não, mas eles sabem, **eles sentem que eu quero o melhor para eles e eu faço... eu tento fazer uma conexão com eles** de qualquer forma. Então, quando **eu saí do** presencial com esse vínculo, **eu tentei** levar ele pra o YouTube, sabe? Tentei levar esse vínculo pra a aula remota, porque seria muito mais fácil para mim encaminhar uma aula de qualquer pessoa. Seria muito mais fácil. **Eu ganhei** vinte quilos, foi de estresse e sobrecarga de trabalho, sabe? Então, assim, porque **eu queria** dar o meu melhor, acabei me prejudicando mais. **Eu acho** que **eu “tô” ali** para priorizar o meu aluno; **eu faço** da minha profissão uma missão, sabe? **Eu não tenho** só que ensinar, **eu tenho** que educar, orientar; **eu tenho** que formar pessoas que **eu sonho** que tenham um futuro muito feliz e **eu quero** crer, acreditar neles e fazer com que eles resgatem essa autoestima, sabe? Então, eu tenho esse trabalho. Quando **eu resolvi** me desgastar pra fazer sessenta vídeos, acho que foram cinquenta e nove, sabe, eu trabalhei muito mais do que todos os meus outros colegas.

As falas da professora Camila demonstram afetividade ao lidar com sua turma: “*eu sempre procuro chegar perto do meu aluno*”. Essa afetividade é percebida na abordagem utilizada pela professora ao dar uma maior atenção aos estudantes, aproximando-se deles e conhecendo de perto as suas dificuldades na aprendizagem, canalizando para as aulas *on-line* “*eles sabem, eles sentem que eu quero o melhor para eles e eu faço... eu tento fazer uma conexão*”.

Camila afirma “*alguns são rebeldes, outros não*”. Isso ajuda a se relacionar e interagir com os alunos mais difíceis, conectando-os ao ensino, pois o ato de ensinar e aprender está diretamente ligado aos aspectos afetivos, já que esse processo é marcado pelas relações sociais (Silva, 2013).

A professora menciona que recebe um tipo de *feedback* dos alunos ao afirmar que os estudantes sentem que ela faz o melhor para eles. A professora fala ainda que tentou levar o vínculo do presencial para as aulas *remotas*: “*Tentei levar esse vínculo pra a aula remota*”. Nesse agir, Camila revela *saberes experienciais* que, possivelmente, deve ser a razão de suas aulas possuírem maiores visualizações comparando com as aulas de Marcos. Isso demonstra como os professores utilizam sua experiência no ensino presencial para se adaptarem ao trabalho no YouTube.

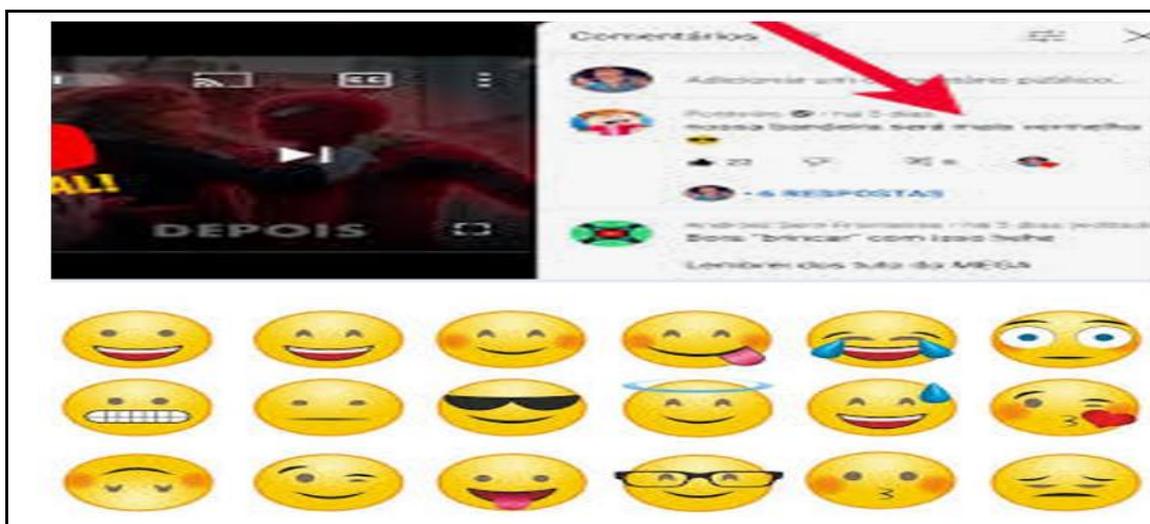
A afetividade é um elemento importante nas aulas *on-line*, visto que sua base é a interação. Vale salientar que a interação nesse formato de ensino ocorre de forma diferenciada do ambiente no chão da escola e pode ser vista como interatividade, haja vista a existência de um debate sobre o uso dos termos interação/interatividade.

Tais elementos podem apresentar características distintas, classificando a interação como as relações humanas e interatividade como a relação homem-máquina (Silva, 2001). Belloni (2002), por exemplo, distingue interação e interatividade, afirmando que interatividade pode ser vista como virtualidade técnica, ao passo que, interação acontece entre as pessoas podendo ser mediada por máquinas.

As práticas interativas no YouTube, como qualquer mídia social, envolvem interações rotineiras. Trabalhar os aspectos afetivos nesse ambiente além de ser fundamental para construção do conhecimento, também constitui uma estratégia valiosa para o sucesso da aprendizagem (Souza; Silva e Silva, 2019). Uma forma de comunicar e estimular a participação dos alunos nas aulas *on-line*, sejam gravadas ou ao vivo, é transmitir curtidas, comentários e compartilhamentos sobre o que os alunos

postam, isso pode ocorrer por meio de *emojis* ou *emoticons*, demarcando sentimentos (como demonstração de afetividade nesse universo virtual) com o intuito de provocar mais engajamento do aluno nas aulas *on-line* (Pinheiro, 2018).

Figura 14 - A linguagem dos *emoticons* como forma de afetividade.



Fonte: próprio autor.

Chiapinotto (2010) afirma que as diferenças conceituais entre os termos não afetam a ideia do conceito, uma vez que no ensino *on-line* o professor utiliza a máquina, neste caso, através do YouTube, para interagir com os alunos, desenvolvendo o ensino e a produção de conhecimento.

Nesse contexto, observa-se os sujeitos da interação (professor e alunos), o objeto da ação (a organização ou meio para desenvolver as capacidades dos alunos) e os artefatos/instrumentos mediadores (o próprio YouTube), que na sua estrutura oferece outros recursos que podem ser utilizados no ensino.

Pelo viés do ISD, Barros e Gonçalves (2017, p. 949) pontuam que os “sujeitos da interação, o objeto da ação docente e os artefatos/instrumentos mediadores precisam ser analisados sempre em processo de interação, pois um sempre está influenciando, agindo sobre os outros”. Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas por meio do YouTube causam modificações em maior ou menor medida na forma de pensar e de agir dos envolvidos nessa interação, especialmente os alunos, sendo o público alvo.

Corroborando com o que diz Barros e Gonçalves (2017), Campos e Leite (2022, p. 14) afirmam que “o processo de interação significa afetação mútua, numa dinâmica

concreta onde práticas e ações, entrelaçadas às teorias e discursos, evocam transformações nas formas do agir e do pensar, intervêm nos construtos da cognição e, conseqüentemente, na apropriação do conhecimento e na sua consolidação”.

Nesse sentido, a afetividade presente na valorização da participação dos alunos nas aulas no YouTube, cria, no ambiente virtual de ensino, uma atmosfera de compreensão, de confiança, respeito mútuo e motivação dos discentes, colaborando para apropriação e consolidação do conhecimento, já que a relação entre “sujeito-objeto-mediador também envolve, inevitavelmente, a dimensão afetiva” (Campos; Leite, 2022, p. 14).

Segundo Santos (2003, p. 2), “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos”.

No que concerne aos mecanismos enunciativos, demonstram o posicionamento da professora no YouTube, reforçando a relação entre o ensino e a afetividade, onde se apoiam as intenções e razões para o agir da professora Camila: “*eu sempre procuro chegar [...] eu quero o melhor pra eles [...] eu faço... eu tento fazer [...] eu quero crer, acreditar neles e fazer com que eles resgatem essa autoestima*”. Observa-se a presença de modalizações afetivas “*que tenham um futuro muito feliz*”.

Conforme pontua Cicurel (2020, p. 120) sobre o agir professoral, “o agir é certamente constituído pelos discursos de ensino, mas não somente, pois ele é também motivado por aquilo que o subentende”. As verbalizações evidenciam que o agir de Camila no YouTube é constituído pelo motivo e/ou razão de que os alunos possam resgatar a autoestima, a professora dispõe de mais diálogo, atenção e carinho que demonstram fortes marcas de afetividade.

Além das modalizações afetivas, as vozes dos autores existentes no texto, ou seja, há um “eu” que predomina nas verbalizações de Camila e de Marcos, que constantemente estão intervindo, expondo e comentando aspectos sobre o contexto do ensino *on-line* no YouTube. “*Eu pensei*”, “*eu sempre procuro*”, “*eu quero o melhor*”, “*eu faço*”, “*eu tento*”, “*eu saí do presencial*”, “*eu tentei*”, “*eu ganhei*”, “*eu queria*”, “*eu tô ali*”, “*eu não tenho só que ensinar*”, “*eu tenho que educar*”, “*eu tenho que formar*”, “*eu quero crer*”, “*eu resolvi*”.

A predominância do *eu* nas ações do texto de Camila e Marcos confere a centralização das atividades e atribuições que recaem sobre os docentes nessa

formatação de ensino. Isso traz implicações para saúde física e mental, haja vista a sobrecarga de trabalho que converge para os professores no ambiente *on-line* do YouTube, que será visto na concepção em (5), posteriormente.

Essas implicações levam à reflexão sobre a participação dos estudantes nas aulas *on-line* no YouTube, sobretudo no uso dessa tecnologia e nas possíveis mudanças agregadas, (ou não) no sentido de inovar ou transformar o ensino. As mudanças no ensino *on-line* são evidenciadas, segundo Closs e Antonello (2014, p. 227), quando o aluno demonstra “aprender a pensar por si próprio, liberando-se de pressupostos condicionados sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo”. Nessa perspectiva, é preciso constatar se, de fato, o YouTube promove o pensamento crítico e a autonomia dos alunos na formação do cidadão.

4 - Ministrar aulas *on-line* no YouTube pressupõe produzir conteúdo de curta duração

Essa concepção recai na centralização do trabalho na figura do professor no YouTube e na problemática pontuada pelos colaboradores sobre a participação²⁶ dos alunos nas aulas *on-line*. A professora Camila, que utiliza o YouTube há mais de quinze anos nas aulas de inglês, deixa claro a importância da conexão estabelecida entre ela e os alunos no ensino presencial, que ela tentou transportar para o ambiente virtual.

Além dessa estratégia, Camila procura produzir conteúdo de curta duração. Isso pode ser observado nas palavras da professora durante a entrevista ao responder sobre as suas estratégias nas aulas *on-line* no YouTube.

EXCERTO 4 (ENTREVISTA)

Pergunta: Você poderia falar sobre suas estratégias para ministrar aulas no YouTube?

Camila: eu faço... eu tento fazer uma conexão com eles de qualquer forma. Então, quando eu saí do presencial com esse vínculo, eu tentei levar ele pra o YouTube, sabe? **Tentei levar esse vínculo pra a aula remota, porque seria muito mais fácil** para mim encaminhar uma aula de qualquer pessoa. Seria muito mais fácil.

²⁶ Consideramos a participação neste contexto de ensino, quando os alunos assistiam às aulas *on-line* que era registrado por meio de visualizações e comentários. Em algumas situações, os professores davam instruções nas próprias aulas para realização de atividades. Nesse caso, esperava-se o *feedback* dos alunos com a entrega das atividades pelo meio determinado pelo professor.

Camila: a aula que ia ser cinquenta minutos, eu posso dar em cinco, sabe? Isso poupa o tempo do aluno. Por outro lado, é uma aula que exige muita preparação, **exige estudo, exige tempo**, demanda muito da gente.

Marcos: eu planejava a aula porque, você sabe, YouTube com TikTok, ninguém tem paciência, ainda mais aluno. Eles... eles colocam no acelerado, não conseguem voltar, não conseguem, né? Assistem uma vez, você pensa que acabou, não tem um repeteco. Eu tentava ser muito dinâmico, **acabava meio que dando aulas muito longas. Era pra ser algo de três minutos, dava cinco, seis**, porque eu não sabia, não sei, né? Até hoje não sei o *time* da internet. Eu tenho o *time* da sala de aula, que é ter cinquenta minutos, quarenta minutos, quarenta e cinco minutos, e que a gente tem muito tempo pra fazer mil coisas e dar o conteúdo e repetir e usar como exemplo. E tudo isso foi muito... ainda foi aquela emergência, né? Jogaram a gente pra dar aula e tipo: “opa, faça o que você puder”. E eu tentei pelo YouTube, poucas aulas, não foram muitas, mas porque... porque deixava a aula pronta pra mais de uma turma e pra mais tempo, porque assim, dar aula no Meet era tranquilo, conseguia passar os... tal, os... é... como é? PowerPoint. Mas não tinha o YouTube, não. Porém, no Meet, a aula era ali, acabava, não salvava. O menino que perdesse, perdia. E no YouTube, não, o menino assistia de madrugada, se não entendesse, assistia de novo, tinha essa possibilidade.

Uma das estratégias de Camila foi levar o vínculo do ensino presencial para o *on-line* “quando eu saí do presencial com esse vínculo, eu tentei levar ele pra o YouTube”. Camila possui canal no YouTube antes mesmo da pandemia com muitas visualizações, entretanto, vale a pena ressaltar que o resultado dessas visualizações advém da forte influência da sua conexão com os alunos no presencial.

Outra estratégia é que a professora fala da importância de aulas curtas, nas falas de Camila “a aula que ia ser cinquenta minutos, eu posso dar em cinco, sabe? Isso poupa o tempo do aluno”. Isso faz refletir sobre a dinâmica desse tipo de aula, já que o tempo de tela pode provocar cansaço, distração e desmotivação nos alunos, levando em consideração que eles teriam outras disciplinas remotas para cursar.

Por outro lado, é importante ressaltar como se dá a transposição didática interna nessa formatação de ensino (que será analisada na próxima seção) devido à curta duração. O que levanta algumas questões importantes, já que na relação do *saber a ensinar* para o *saber ensinado* o professor cria caminhos, mecanismos e

meios em um processo de transformação deste *saber* para que chegue ao aluno de forma mais satisfatória.

Conforme pontua Brito Menezes (*apud* Arzac, 2006, p. 85), a “gênese artificial do saber, em que o conhecimento será produzido a partir de situações de ensino criadas pelo professor”. Entretanto, tais situações de ensino requerem tempo para serem desenvolvidas em sala de aula pelo professor que, no ensino *on-line* por meio do YouTube este tempo não aconteça no conteúdo de curta duração. Uma vez que não há espaços para perguntas e reformulações diretas para o professor, resultando em algumas situações em uma postura passiva por parte dos alunos, em uma aula que apenas recebem o conteúdo.

Contudo, segundo Oliveira e Barbosa (2024), nem toda aula mediada por tecnologia os alunos apresentam uma postura passiva, há atividades e encontros na *Web* que os estudantes participam e interagem ativamente.

Ao observar o comportamento dos alunos, é importante considerar na análise o tipo de interação (síncronas ou assíncronas) e se há acompanhamento e *feedback* contínuo do professor.

Na interação de forma síncrona, há comunicação em tempo real e troca de mensagens simultaneamente, demonstrando uma postura ativa face ao ensino mediado pela tecnologia. As aulas por videoconferência são um bom exemplo disso.

Os alunos têm a oportunidade de abrir o microfone e se posicionar, fazer perguntas e tirar diferentes conclusões sobre o assunto em questão. Isso leva a refletir que o nível de interação e participação do aluno nas aulas *on-line* de LI está associado a diversos fatores, que vão desde o tipo de aula ministrada (síncrona ou assíncrona, incluindo a organização e o planejamento das ações pedagógicas) até o acompanhamento do professor e a tecnologia escolhida para o trabalho no ambiente virtual. Tais fatores devem ser levados em consideração para uma participação mais efetiva do aluno (Oliveira; Barbosa, 2024).

Utilizando estratégia parecida com a da professora Camila, Marcos expõe a importância de não se prolongar nas aulas *on-line*. Nas palavras do professor: “*eu planejava a aula porque, você sabe, YouTube com TikTok, ninguém tem paciência, ainda mais aluno*”. Marcos ressalta a diferença da dinâmica do presencial e do virtual.

O fator tempo e espaço são um dos principais pilares das diferenças entre essas duas modalidades de ensino, como, por exemplo, em relação aos horários das

aulas. O presencial exige do aluno um comprometimento com os horários, já o virtual permite a flexibilidade de tempo e espaço, dando a possibilidade de o aluno assistir às aulas de qualquer lugar e a qualquer momento (Chiapinotto, 2010).

É importante ter cuidado para não criar a falsa impressão de que o ensino virtual é mais fácil do que presencial. Pelo contrário, essa modalidade exige mais dos professores e dos alunos para um retorno produtivo. Se os professores e os alunos que optarem pela modalidade virtual não tiverem um domínio básico da tecnologia, o ensino e/ou aprendizagem pode ser comprometido.

Ademais, essa modalidade requer disciplina, autonomia e motivação para sucesso do curso (Chiapinotto, 2010). E o que observo nas palavras de Marcos: *“Eu tentava ser muito dinâmico, acabava meio que dando aulas muito longas. Era pra ser algo de três minutos, dava cinco, seis, porque eu não sabia, não sei, né? Até hoje não sei o time da internet”*.

O professor salienta ainda que teve que aprender a dinâmica da internet. Acostumado a quarenta e cinco ou cinquenta minutos no ambiente presencial, teve que se ajustar à formatação da aula *on-line* de forma compulsória. Nas falas do professor: *“foi aquela emergência, né? Jogaram a gente pra dar aula e tipo: “opa, faça o que você puder”. E eu tentei pelo YouTube, poucas aulas, não foram muitas, mas porque... porque deixava a aula pronta pra mais de uma turma”*.

No que concerne aos mecanismos de textualização, observa-se na progressão temática que a dificuldade de Marcos com o uso do YouTube apresenta-se como conteúdo do texto *“Eu tentava ser muito dinâmico, acabava meio que dando aulas muito longas. Era pra ser algo de três minutos, dava cinco, seis, porque eu não sabia, não sei, né? Até hoje não sei o time da internet. Eu tenho o time da sala de aula, que é ter cinquenta minutos, quarenta minutos, quarenta e cinco minutos, e que a gente tem muito tempo pra fazer mil coisas”*.

A relação de temporalidade marcada nas palavras do professor evidencia sua dificuldade no agir nas aulas realizadas no YouTube, interferindo, por consequência, na transmissão dos seus saberes. O princípio da flexibilidade espaço-temporal (Chiapinotto, 2010), que é uma das características do ensino *on-line*, traz algumas implicações para quem adere a essa modalidade.

Tanto os professores como os alunos precisam ter em mente a organização de tempo e planejamento de estudos no ambiente virtual. Para o professor, é

fundamental que as aulas não presenciais sejam planejadas, levando em consideração as adaptações do contexto *on-line*. Para o aluno, autonomia ao direcionar a própria educação e independência ao assumir a responsabilidade pelo aprendizado são cruciais (Baseggio, 2009).

Nas aulas ao vivo no YouTube, por exemplo, o professor deve estar atento ao tempo, para que seja possível apresentar o conteúdo, dando espaço para que os alunos possam fazer seus questionamentos, encorajando sua participação. Já nas aulas gravadas ou assíncronas, essa participação ocorre de forma diferenciada. Uma vez que a falta de interação simultânea com o professor para esclarecimento de dúvidas eventuais exige maior autonomia do aluno em utilizar a rede social para solução de problemas.

Por outro lado, esse tipo de aula possibilita o uso de diferentes cenários, ambientes externos e edições mais sofisticadas com inserção de figuras, mapas, gráficos entre outras infinitudes de recursos que auxiliam a aprendizagem. O aluno tem a vantagem de acessar o conteúdo a qualquer momento, podendo assistir em qualquer hora e lugar, pausando ou acelerando quando desejar, conforme pontuam Silva, Costa e Rocha Neto (2020).

Os alunos que estão acostumados com as aulas presenciais podem apresentar dificuldades nas aulas *on-line*, sejam elas ao vivo ou gravadas, pois tais modalidades requerem em certa medida disciplina, força e determinação por parte do estudante. Além disso, aprender a gerir o tempo nas aulas *on-line* pode ser um fator de sucesso (Sananes, 2005).

Caso contrário, a falta de gerenciamento do tempo além de causar desestímulo, segundo Netto, Guidotti e Santos (2012, p. 02), é um dos maiores “motivos de evasão na educação *on-line*”. Isso implica dizer que o YouTube como ambiente de aprendizagem apresenta grandes desafios quando não há um gerenciamento dessa flexibilidade espaço-temporal e que isso pode trazer consequências na aprendizagem, culminando na evasão do aluno como já apresentado.

Isso confere a importância da figura do professor no uso da tecnologia nessa modalidade de ensino, junto ao aluno, agindo como mediadores orientando em maior ou menor grau de acordo com o desenvolvimento de cada estudante.

Do ponto de vista enunciativo, a voz do autor empírico está claramente marcada no texto, mais uma vez mostrando a centralização das ações na figura

professoral, conforme comentado anteriormente na concepção em (3), o que provavelmente contribui para aulas de curta duração, haja vista o excesso de trabalho centralizado na figura do professor.

Atrelado à falta de habilidade no uso da tecnologia pontuada pelo professor Marcos, as dificuldades de acesso às tecnologias pelo aluno que não tem paciência para assistir as aulas *on-line*, conduz as análises da próxima e última concepção.

5 - Ministras aulas *on-line* no YouTube pressupõe trabalhar dobrado

Esta concepção tem estreita relação com as anteriores, especialmente, no que se refere aos saberes tecnológicos, o que pode ser consequência de uma formação no contexto digital. Ministras aulas *on-line* tem relação com o trabalho dobrado por vários motivos.

Na presente pesquisa, apresenta-se como uma decorrência das exposições prévias feitas pelos colaboradores sobre o ensino no contexto *on-line* pelo YouTube. Uma vez que não houve uma formação no contexto tecnológico digital e, conseqüentemente, de uso dos saberes nesse contexto, a prática pedagógica *on-line* faz com que os professores demandem maior esforço para transmitir os conhecimentos aos alunos.

Se os professores que estão dispostos a se envolverem numa aprendizagem digital de forma independente, isto é, sem patrocínio institucional como a professora Camila, têm dificuldades no ensino no YouTube, quanto mais aqueles que nunca experimentaram trabalhar no ambiente *on-line*, como o professor Marcos. Isso faz com que as aulas no ambiente YouTube demandem um trabalho dobrado, conforme pode ser observado nas falas dos professores colaboradores.

EXCERTO 5 (ENTREVISTA)

Pergunta: Sobre a diferença entre o ensino presencial e *on-line*, qual foi sua experiência?

Camila: eu ganhei vinte quilos, foi de estresse e sobrecarga de trabalho, sabe? Então, assim, porque eu queria dar o meu melhor, acabei me prejudicando. Mas eu acho que eu 'tô' ali pra priorizar o meu aluno. Eu faço da minha profissão uma missão.

Camila: Por outro lado, **é uma aula que exige muita preparação, exige estudo, exige tempo, demanda muito da gente.**

Marcos: eu fui câmera *man*, roteirista, diretor... Eu queria filmar e uma pessoa editar. Eu queria filmar e eu fazer, é, os PowerPoint, e alguém colocar na tela. Eu não queria ter que ser todo o... o Charlie Chaplin, né? Que faz todo o cinema, não. **Eu queria** dar minha aula. Quando **eu vejo** as aulas, né, produzidas, **eu vejo** que tem uma pessoa filmando, uma pessoa dirigindo, tem uma pessoa editando, tem uma pessoa... assim, né, o professor só tem o trabalho de dar aula. **Eu não, tive** que ser tudo: pensar, planejar, roteirizar, dar *upload*.... Enfim, que é muito cansativo.

As falas de Camila e Marcos evidenciam o desgaste físico e emocional dos professores no ensino *on-line* no YouTube. Apesar de Camila priorizar o aluno, fazendo da profissão sua missão, “*eu tô ali pra priorizar o meu aluno. Eu faço da minha profissão uma missão*”. Ela verbaliza ainda as consequências da sobrecarga de trabalho, “*eu ganhei vinte quilos, foi de estresse e sobrecarga de trabalho*”, sendo muito enfática em suas palavras, “*é uma aula que exige muita preparação, exige estudo, exige tempo, demanda muito da gente*”.

Marcos, por sua vez, em suas falas, também deixa claro o excesso de trabalho que teve ao se dispor para o ensino *on-line*. O professor ressalta a dificuldade de não possuir saberes tecnológicos durante toda a entrevista e, por isso, o excesso de trabalho. Apesar de uma experiência considerável com o YouTube, Camila também pontua dificuldades nessa formatação de ensino que culminou afetando a sua saúde física.

Com relação aos mecanismos de textualização, observa-se a sequência das verbalizações dos professores, o desgaste físico e emocional no ensino *on-line* por meio do YouTube, como a professora Camila, por exemplo, “*eu ganhei vinte quilos, foi de estresse e sobrecarga de trabalho*”, Marcos, por sua vez, verbaliza “*eu fui câmera man, roteirista, diretor... Eu queria filmar e uma pessoa editar. Eu queria filmar e eu fazer, é, os PowerPoint*”.

Do ponto de vista enunciativo, na voz dos autores, a prevalência do “eu” centralizador das ações: “*eu fui câmera man [...] eu queria filmar [...] eu queria filmar e eu fazer [...] eu queria dar minha [...] eu vejo as aulas né produzidas [...] eu vejo que tem uma pessoa filmando [...] eu não*”; isso revela a sobrecarga de trabalho, uma vez que o professor protagoniza todas as ações nessa rede social.

Em seguida, apresento um quadro com síntese das concepções dos professores sobre as aulas no YouTube - os saberes nelas revelados.

Quadro 9 - Concepções dos professores sobre as aulas no YouTube - os saberes revelados.

CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS AULAS <i>ON-LINE</i> NO YOUTUBE	SABERES DOCENTES REVELADOS
1- Ministras aulas <i>on-line</i> no YouTube pressupõe ter os recursos e saber utilizar a tecnologia	<i>Saber</i> usar a tecnologias de forma crítica, criativa, alinhando aos usos sociais e colaborando com a ampliação dos conhecimentos dos alunos, o que confere a presença dos saberes tecnológicos.
2- Ministras aulas <i>on-line</i> no YouTube pressupõe ter formação no contexto digital como um elemento norteador do agir docente	<i>Saber</i> inserir os conhecimentos nesse contexto aponta para a importância dos saberes tecnológicos na formação profissional docente. Isso implica em desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e não utilizar as tecnologias digitais em prática tradicionais, conferindo a presença dos saberes tecnológicos nos saberes da formação profissional.
3- Ministras aulas <i>on-line</i> no YouTube pressupõe conectar-se em maior sensibilidade com o aluno e uma relação de afetividade	<i>Saber</i> se relacionar com diferentes tipos de alunos, visando atender as necessidades individuais de cada um deles na construção do conhecimento. Cria-se um ambiente físico e emocional saudável por meio de um bom relacionamento. Esse elo entre professor e aluno é de suma importância, pois o bom relacionamento ajuda na aprendizagem e amplia as possibilidades de sucesso.
4- Ministras aulas <i>on-line</i> no YouTube pressupõe produzir conteúdo de curta duração	<i>Saber</i> a dinâmica da configuração da aula <i>on-line</i> (o tempo) no YouTube, evitando cansaço, distração e desmotivação nos alunos. Ressalta também como é feita a transposição didática nessa formatação de ensino.
5- Ministras aulas <i>on-line</i> no YouTube pressupõe trabalhar em dobro	<i>Saber</i> lidar com as dificuldades e o maior esforço para transmitir a aprendizagem aos alunos nesse contexto de ensino é uma percepção dos professores que aponta para a ausência de outros saberes anteriormente mencionados, a exemplo dos saberes tecnológicos.

Fonte: produzido pelo autor.

As concepções observadas evidenciam como os professores percebem e interpretam as aulas *on-line* mediadas pelos YouTube, o que também revela os

saberes que esses profissionais mobilizam no uso dessa tecnologia como uma alternativa de ensino.

Conforme Lévy (2010, p. 159), ao pontuar na relação educação e cibercultura a importância de uma análise prévia sobre a “mutação contemporânea da relação com o saber”, ou seja, com as mudanças na sociedade cada vez mais conectada, pedem os surgimentos de novos saberes que emergem especialmente no ambiente escolar, nos usos de artefatos e ambientes tecnológicos digitais.

Assim, analisar os saberes mobilizados nas aulas no YouTube revela como essa rede social auxilia o trabalho do professor no ensino de LI. A seguir, passo a observar e analisar as aulas *on-line*, representando o trabalho realizado por meio da análise dos gestos didáticos específicos dos professores no uso do YouTube, conforme mostrado na seção seguinte.

5.2 A prática pedagógica *on-line*: uma análise à luz dos gestos didáticos no ensino mediado pelo YouTube

Um dos elementos importantes da prática pedagógica são os gestos didáticos. É por meio desses gestos que o professor expressa suas ideias das mais variadas formas, tanto verbais quanto não verbais, ao público a que se dirige.

Essa forma de expressão docente orienta as ações didáticas, as atitudes por meio de movimentos no processo de ensino, constituindo os gestos profissionais que são passíveis de observação com os quais o professor conduz a aula. O uso de determinados gestos é uma forma de potencializar a atividade e auxiliar na aprendizagem do aluno (Nascimento, 2011).

Os gestos profissionais do professor, também conhecido como gestos didáticos, emergem durante a transposição didática, no cerne do agir docente, no caso da presente pesquisa importa saber sobre a transposição didática interna²⁷, que é um

²⁷ A transposição didática é o processo pelo qual o saber no campo científico é transformado para um saber ensinável no ambiente escolar, sendo classificada como interna ou externa. A transposição didática interna refere-se ao papel do professor no momento das suas intervenções pedagógicas durante a aula, enquanto a externa resulta na elaboração dos currículos e manuais didáticos (Stigar e Polidoro, 2008).

processo que faz com que um objeto de ensino, como um conhecimento científico, seja canalizado para um conhecimento ensinável em sala de aula (Nascimento, 2011).

Nessa transposição, o professor implementa estratégias gestuais e ações comuns à cultura escolar, como os gestos verbais que compreendem a entonação da voz, ou seja, a forma como a fala é colocada pelo professor no momento da aula. E os não verbais que abarcam a expressão corporal, o movimento dos braços e das mãos durante a exposição de um assunto, a expressão facial, os olhares, o deslocamento que o professor faz ao caminhar pela sala de aula, o modo de se reportar aos alunos, aos textos, as atividades e demais figuras que dão suporte ao aprendizado (Brito; Costa; Diniz, 2022).

Esses gestos são cheios de intencionalidade pedagógica objetivando promover espaços para o raciocínio, análise e reflexão dos alunos e podem aparecer em diversos contextos que o professor considere necessário a didatização de um conteúdo, inclusive no ambiente *on-line*, revelando informações importantes sobre o agir dos professores, suas escolhas e concepções no ensino. Visto que tais gestos resultam de diversos saberes, especialmente dos saberes profissionais do docente, o que reverbera na tomada de decisões ao tentar solucionar problemas em novos e diferentes contextos de ensino (Gauthier *et al*, 1998; Zabala, 2004; Tardif, 2014).

É importante ressaltar que os gestos didáticos surgem no fazer pedagógico, na transposição didática e na interação com os alunos. O que chama atenção é como tais gestos acontecem em um modelo particular no processo de ensino, tal como o contexto virtual mediado por uma rede social, como o YouTube, já que cabe ao professor fazer uso desses elementos, seja qual for o contexto de ensino.

Nessa perspectiva, intenciono identificar e analisar os gestos didáticos específicos mobilizados pelos professores, observando como se dá o processo de transposição didática no ambiente YouTube, no sentido de uma maior compreensão do agir dos professores nessa rede social.

Ao investigar sobre a prática pedagógica no ensino *on-line*, trazemos a discussão sobre quais são os gestos didáticos e como eles ocorrem nesse contexto. Para tanto, antes de adentrar na análise dos gestos, é importante fazer algumas considerações com relação ao contexto das aulas *on-line*, que tais gestos são mobilizados, a saber:

- As aulas analisadas se encontram no canal do YouTube dos professores colaboradores Camila e Marcos, que foram transcritas, isto é, materializadas em textos servindo como elemento de análise e discussão dos gestos didáticos (Nascimento, 2010). Ao todo foram observadas três aulas *on-line* de cada participante que geraram material para análise de dados desta pesquisa;
- O canal dos colaboradores é o lugar de produção das aulas que se encontram hospedadas até o presente momento. Os alunos acessam o ambiente no ciberespaço representado pelo YouTube para assistir o conteúdo das aulas por meio da internet. Essas aulas foram destinadas aos alunos da rede pública de ensino estadual e municipal do fundamental II, correspondendo às turmas do 6º ao 9º ano, gravadas majoritariamente durante a época da pandemia da COVID-19;
- Os atores da ação de linguagem aqui analisados são os professores de inglês que ministraram aulas durante o período pandêmico por meio da rede social YouTube, que constitui a tecnologia ao qual optaram por trabalhar, apesar de existirem outras tecnologias que poderiam ser utilizadas para tal formatação de ensino, conforme elucidado anteriormente.

Assim, com base nos gestos didáticos fundadores (ver capítulo 2, item 2.2), observo e identifico como os gestos didáticos específicos são mobilizados no agir dos professores nas aulas por meio do YouTube, atentando para a presença desses gestos no processo de transposição didática interna em contexto *on-line*.

5.2.1. Os gestos didáticos específicos nas aulas do YouTube

Os gestos específicos são formados pelos movimentos verbais (a fala) e não verbais (corporais) feitos pelos docentes e direcionados aos alunos. Com a intenção de mostrar de forma detalhada determinadas dimensões do objeto de ensino, bem como acompanhar as tarefas, os trabalhos individuais ou em grupo e se ligam às estratégias que o professor utiliza em sala de aula.

Por se tratar de gestos específicos, eles aparecem diretamente na interação do professor com o aluno de forma variada como, por exemplo, o movimento facial do

professor no menear da cabeça ao receber uma pergunta do aluno, a entonação de voz na leitura entre outros movimentos comuns à cultura escolar (Aeby-Daghé; Dolz, 2008).

Como tais gestos estão relacionados aos sujeitos da interação (professor e aluno), é importante considerar como se dá a interação, ou seja, quais mudanças são observadas em relação aos gestos do professor e aos contextos em que estão inseridos. Uma vez que as aulas presenciais são diferentes de aulas *on-line* e aula *on-line* ao vivo também se diferencia de aulas *on-line* gravadas.

Nas aulas presenciais, isto é, no chão da escola, os sujeitos de interação estão fisicamente presentes, trocam informações e experiências face a face. Há pedidos de turno de fala (entre aluno e professor), tomadas e assaltos de turno de fala (entre alunos) especialmente durante um debate ou a exposição de um tópico polêmico.

Dessa forma, os processos interativos são dinâmicos construídos por vários interlocutores, fazendo com que haja constante reformulações do assunto durante a exposição do professor. Nesse contexto, os gestos didáticos dificilmente aparecem sobrepostos, uma variedade de gestos pode ser mobilizada conforme a necessidade e o decorrer do curso.

A interação/interatividade aparece como o fator chave (Chiapinotto, 2010), já que o tipo de interação muda de acordo com a modalidade de ensino (presencial, *on-line* ao vivo ou *on-line* gravado), o que interfere na mobilização dos gestos. Uma vez que os gestos são mobilizados na interação com os alunos, sendo por esse caminho que há reformulações e trocas de ideias para que o objeto de ensino seja passado de forma satisfatória (Aeby-Daghé; Dolz, 2008).

Um estudo publicado em 2022, na revista científica *Nature*²⁸, mostrou que o tipo de reunião (na presente pesquisa, a aula) pode influenciar a criatividade e a apresentação de novas ideias.

O referido estudo fala que as interações face a face potencializam a criatividade dos sujeitos que dialogam entre si. Isso é constatado de forma mais evidente nas aulas presenciais, onde o desempenho do aluno varia em função do desempenho do professor e o inverso também acontece (Gil, 1993).

Nas aulas *on-line* ao vivo, os sujeitos de interação não estão fisicamente presentes, mas estão interligados virtualmente e se comunicam simultaneamente por

²⁸ Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41586-022-04643-y>. Acesso em 01 jul 2024.

meio de uma plataforma. Nesse caso, a escolha da plataforma faz toda diferença, pois determina a possibilidade de interação entre os sujeitos envolvidos na aula, por exemplo, a funcionalidade *Raise hand* (traduzido como “Levantar a mão”), presente na interface do usuário de duas principais plataformas de videochamadas, Zoom e Google Meet, que funciona como um aviso silencioso, anunciando o desejo do participante falar *on-line* com outros participantes da sala de aula virtual (Oliveira da Silva; Cavalcante e Holanda, 2023).

Entretanto, tal ferramenta não existe na rede social YouTube, as interações nessa tecnologia ocorrem por meio de comentários escritos, sendo observados pela barra de rolagem do lado direito do vídeo durante a transmissão de uma aula, podendo haver algum *feedback* por meio da (re)formulação de respostas por quem está fazendo apresentação e ler o comentário postado, o que ressalto como mais uma restrição associada a estrutura e ao funcionamento dessa tecnologia no ensino de LI.

Nas aulas on-line gravadas, os sujeitos têm acesso a qualquer momento, pois ficam disponíveis para o aluno assistir no próprio tempo e quantas vezes quiser. Não há interação direta entre professor e aluno. Nesse caso, tais aulas ficam subordinadas ao roteiro do próprio produtor no momento de sua criação.

Nessa modalidade, as interações ficam restritas aos comentários na aba comentário no YouTube e são relevantes, pois mesmo sendo gravadas o professor tem a possibilidade de ler os comentários e dar um *feedback* contínuo, os comentários são considerados, mas não provocam reformulações no que já está gravado.

Do ponto de vista da mobilização dos gestos didáticos, tais gestos tendem a aparecer sobrepostos sem maiores mudanças, haja vista a interação com o aluno ou qualquer intervenção não existir no momento da gravação das aulas (Pereira e Magalini, 2017).

Vale salientar que os gestos didáticos realizados pelos professores são distintos, mesmo que sejam referentes a um mesmo objeto de ensino ministrado em uma mesma disciplina, em um mesmo ambiente virtual como YouTube, pois cada profissional tem o seu gesto específico, ou seja, sua forma particular de transpor didaticamente o assunto.

Ao utilizar o YouTube para ministrar aulas de inglês, os docentes se deparam com um contexto cheio de peculiaridades ao qual tiveram que desenvolver suas práticas pedagógicas pensando o ensino que operasse especificamente por meio

dessa ferramenta. É, a partir daí, que importa saber como esses gestos, em mais ou menos graus, são evidenciados pelo agir docente *on-line* no YouTube, tendo em vista a estrutura e o funcionamento dessa rede social que pode trazer restrições ao agir docente, influenciando diretamente na didatização do ensino.

Assim, os gestos didáticos específicos, elementos cruciais nessa adaptação, revelam aspectos importantes que podem ser observados nas experiências vivenciadas e verbalizadas por cada colaborador no YouTube. Diante desse cenário, faz-se necessário ressaltar algumas características relevantes observadas durante a análise das aulas *on-line* no YouTube, tais como: a duração da aula, o conteúdo ministrado nessa rede social e o contexto que os colaboradores utilizaram o YouTube, tem-se o seguinte:

- A duração da aula dos colaboradores no YouTube é bem variada. Entretanto, como os professores utilizam tais aulas para substituir as presenciais, observa-se que foram aulas com cinco, dez ou vinte não ultrapassando trinta minutos, considerando vários aspectos envolvidos dentre os quais está o maior ou menor grau de saberes e manejo que os professores apresentaram no uso dessa rede social;
- Com relação às aulas e seus conteúdos, foram escolhidos de acordo com o que estava hospedados nos canais dos professores colaboradores, sendo analisados os conteúdos que contemplaram os seguintes assuntos: as formas *There is* e *There are*, o *Present continuous* e o uso do *Will* ou *Going to*;
- No que concerne ao planejamento das aulas, segundo os depoimentos dos professores, seguiam os mesmos procedimentos da série/ano dos alunos como costuma ser feito nas aulas presenciais, levando em consideração a turma ao qual as aulas eram dirigidas. Com relação ao contexto que os colaboradores utilizaram o YouTube, essa experiência ocorreu no período do ERE;
- Grande parte dos professores colaboradores utilizaram o YouTube no momento pandêmico e, nesse período, segundo Brito, Costa e Diniz (2022, p. 55), os planejamentos e toda a dinâmica das aulas se caracterizaram com os “aspectos semelhantes às da Educação presencial, tais como horários de aulas definidos, conteúdos

estabelecidos” o que não invalida as falas dos professores sobre o uso do YouTube, pois há professores que utilizam essa rede social no ensino antes mesmo da pandemia como, por exemplo, a professora Camila que possui o canal desde 2008, e suas aulas já chegaram a 6,5 mil visualizações.

No que diz respeito à infraestrutura textual (Bronckart, 2009), a textualização dos gestos consiste em um tipo de discurso expositivo, pois o professor inicia a aula dando diversas informações, se percebendo em um ambiente de ensino ainda que virtual, porém novo e desconhecido.

Este é o momento que o docente se dirige e dialoga com quem está para além da tela (o aluno ou a turma), revelando o tema e os aspectos que irá abordar. Há presença também do discurso teórico quando os professores explicitam o assunto das aulas. Nesse sentido, o conteúdo temático é apresentado em conjunção com o mundo ordinário, sendo da ordem do EXPOR o que implica a não necessidade de fazer referência ao agente-produtor no texto para compreendê-lo.

A interação²⁹ nesse ambiente ocorre dentro das especificidades do YouTube de maneira que os comentários e as dúvidas dos alunos sobre o assunto podem ser postados no campo comentário da própria rede social ou quando os alunos se reportam aos docentes criadores dos canais por outro meio, como o WhatsApp privado do professor.

Os mecanismos linguísticos-discursivos presentes na materialidade do texto incluem, em sua maioria, sequências explicativas, descritivas e dialógicas devido ao caráter expositivo da fala do professor colaborador que utiliza certos recursos linguísticos para verbalizar seus gestos didáticos, sendo eles:

- O uso de tempos e modos verbais no presente e no passado, especialmente, no gesto de utilização da memória quando o agente-produtor se refere a um evento ocorrido;
- Elementos referentes, espacial e temporal, quando os docentes fazem movimentos específicos nas aulas em vídeo que indicam ou delineiam algo;

²⁹ Consideramos por interação as formas de comunicação possibilitadas pela rede social YouTube que faz parte da estrutura e do funcionamento dessa tecnologia. O termo interação e interatividade, nesse caso, temos como equivalentes no contexto de ensino *on-line*, conforme exposto no capítulo 2 desta tese.

- Uso de anáforas nominais, quando se faz referência a algo ou alguém, reafirmando o que já foi dito.

A complexidade do ensino *on-line* não se reflete apenas na mobilização de gestos didáticos pelos professores nesse ambiente, mas também na análise do contexto virtual como um todo. Nesse sentido, observa-se os detalhes presentes nas ações dos professores relacionados a mobilização de tais gestos para analisá-los.

É importante pontuar que as peculiaridades do ensino *on-line* não estão apenas nos horários, na flexibilidade de tempo e espaço das aulas, mas na questão relacional, ou seja, a mudança no que concerne ao “contato físico, a movimentação do corpo e a socialização nos seus mais diferentes níveis”, conforme alega Arruda (2020, p. 266).

As aulas dos professores colaboradores por meio da ferramenta YouTube, segundo assevera Mussio (2018, p. 92), apresenta-se como “uma atualização do gênero aula” uma vez que o gênero se renova em função das esferas e dos suportes que estão veiculados. Essas aulas são caracterizadas por alguns procedimentos relativamente fixos, alinhando-se aos procedimentos de uma aula presencial o que torna relevante analisar os gestos didáticos presente nessa configuração de ensino.

Ao falar sobre os gestos didáticos, Brito, Costa e Diniz (2022, p. 3) pontuam que os

gestos didáticos surgem em contexto, ou seja, ao longo do fazer pedagógico, na interação com os discentes, e advêm tanto dos conhecimentos profissionais do professor quanto de suas atitudes e tomadas de decisão para enfrentamento das situações-problema situacionais (Brito, Costa e Diniz, 2022, p. 3)

Conforme pontuam Brito, Costa e Diniz (2022 p. 3) os gestos aparecem em contexto no “fazer pedagógico, na interação com os discentes” o que implica dizer que tais gestos em algumas situações como no contexto *on-line* podem não se apresentar nitidamente evidenciados como ocorrem nas aulas presenciais, mas considero na análise, as ações dos professores que indiquem a presença de tais gestos na transposição didática, tal como passo a análise seguinte do gesto de presentificação, ao qual, dou início nesta seção.

5.2.1.1 Os gestos de presentificação e delimitação

A presentificação é o gesto que “tem por finalidade apresentar aos alunos um objeto social de referência, no suporte adequado, que passará por um processo de didatização” (Nascimento, 2011, p. 427), ou seja, constitui o movimento e ações feitas pelo professor para mostrar ou apresentar aos alunos o que vai ser ensinado, a partir de um suporte, conforme é observado nas falas das aulas dos professores seguintes.

EXCERTO 1 - AULA DE CAMILA

CAMILA: *Hello, boys and girl do meu coração. Bem-vindo a mais uma aula de inglês. O assunto desse vídeo vai ser verbo **there to be – Present tense**. Let go! Bom... o ver verbo **there to be – Present tense** ele significa a existência de alguma coisa. Um objeto, um animal, alguma coisa.*

Então, é o verbo “haver” ou “ter” no sentido de existir, ok?! Então, nós temos apenas duas formas: o verbo *there is* significa “há” – “existe” e é usado para seres aos quais nos referimos no singular, ao passo que *there are* – “existem” e “há” – é utilizado pra seres que estão no plural, ou seja, dois ou mais. Então, vamos lá! Eu coloquei aqui dois exemplos.

Então, eu tenho “há”, você vai usar aqui *there is* ou *there are*, então, “*a Bird on the tree*”, um pássaro na árvore. Então, *a Bird* significa “um pássaro” – **um é singular. Então você vai usar *there is* ou *there are*, a gente vai ver já, já.**

Estas falas evidenciam o momento em que Camila inicia a aula e apresenta o conteúdo da matéria por meio da presentificação, expondo o objeto de ensino de forma oral. Nesse momento, observa-se uma sobreposição do gesto de presentificação com a delimitação, uma vez que, ao apresentar o objeto de estudo, a professora já o delimita.

Essa sobreposição ocorre, possivelmente, porque não há necessidade de esperar que todos os alunos acompanhem o conteúdo para avançar, como em uma sala de aula convencional no ambiente físico, o que constitui um traço característico das aulas *on-line*.

Camila delimita o tema, fazendo uso de movimentos corporais gesticulando e apontando a mão para o suporte que utiliza representado pela tela de uma televisão. O gesto de delimitação serve para demarcar, ou seja, enfatiza o que é relevante na aula, conforme afirma Nascimento (2011, p. 754), “focaliza uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto de ensino aprendizagem – desconstrução e colocação em evidência dessa dimensão”.

O caráter predominantemente expositivo das aulas *on-line* no YouTube faz com que Camila vá direto ao assunto, fazendo com que a transposição didática, por meio dos gestos, ocorra sem maiores reformulações.

EXCERTO 2 - AULA DE MARCOS

MARCOS: Olá, gente! Eu **'tô' gravando** essa aula porque nós não teremos a aula síncrona nesse dia dezoito de novembro de 2020, **'tá' certo?!** Aí, pra vocês não ficarem sem o conteúdo e, justamente, porque vocês têm o horário muito fechado pra eu conseguir repor. Eu estou fazendo essa aula, gravando essa aula pra vocês terem **um guia para a atividade que eu vou deixar juntamente com esse vídeo**. 'Tá' certo?!

Como **a gente viu o Present há duas semanas**, que eu **postei o Present Continuous**. Essa semana eu não postei a aula assíncrona porque eu ainda estou sem computador, porém eu consegui fazer nessa madrugada pra solucionar esse problema, justamente porque eu não postei e vocês vão pegar o conteúdo de duas semanas atrás e estudarem **e resolverem o exercício que eu vou hoje mostrar junto com esse vídeo**.

Marcos inicia a apresentação com uma justificativa de não haver aula síncrona, explicando o porquê da gravação do assunto. O professor começa sua exposição com uma conversa informal com os alunos, fazendo menção sobre um guia deixado por ele para ser posteriormente utilizado pelos alunos. Em seguida, Marcos mobiliza seu gesto específico de presentificação ao introduzir o tópico da aula, fazendo uso de movimentos corporais, segurando com uma das mãos um quadro branco com os verbos escrito e aproxima da câmera gesticulando e apontando a mão para o quadro ao mesmo tempo que faz a exposição oral.

Pesquisas na área da aquisição da linguagem mostram como a gesticulação promove a fluência da fala. Segundo Kendon (2000, *apud Frye et al.*, 2023, p. 130), “tanto as produções vocais como as gestuais compõem a matriz da linguagem, incorporando-se na formação de um sistema único, indissociável e integrado de significação”. É importante destacar que este estudo não é tema central da tese em questão, mas acreditamos ser mister apontar a necessidade de mais estudos acerca da gesticulação na aquisição de segunda língua e língua estrangeira, que difere grandemente da materna ou primeira.

Assim, gesto e fala se unem numa matriz de linguagem, o que ajuda o professor a se expressar com mais espontaneidade e, dessa forma, se fazer entender na interação com os alunos nesse contexto de ensino.

Na sequência, Marcos apaga o conteúdo do quadro e com o auxílio do lápis piloto escreve novamente outros exemplos dando prosseguimento ao assunto. O tópico da aula pode ser observado nas palavras do professor ao dizer “eu postei o *Present Continuous*”.

Por meio do gesto de presentificação e delimitação, o professor revela alguns aspectos importantes nos seus gestos específicos no YouTube. Marcos apresenta menos familiaridade no manuseio da tecnologia e com esse tipo de aula, revelando maior dificuldade na abordagem *on-line* no YouTube, já que utiliza instrumentos e materiais comuns ao ensino presencial, como o uso de lápis piloto e o quadro branco, como um suporte.

Por sua vez, Camila apresenta mais familiaridade com o YouTube e sua abordagem se aproxima mais da configuração de aulas mediadas pelas tecnologias atuais.

Quadro 10 - Gesto de Presentificação.

Colaboradores	Presentificação e delimitação	Finalidades
CAMILA	1- Exposição oral com boas-vindas introduzindo o tema a ser abordado; 2- Exposição oral do conteúdo, delimitação do tópico que é sobreposto pela apresentação; 3- Suporte utilizado.	1- Iniciar a aula em vídeo apresentando o conteúdo; 2- Delimitar o tópico principal da aula; 3- TV.
MARCOS	1- Conversa informal justificando o porquê da gravação da aula, acompanhada do tema a ser abordado; 2- Exposição oral dando instruções aos alunos sobre conteúdo já visto antes; 3- Suporte utilizado	1- Expor o porquê da gravação da aula naquele momento; 2- Focalizar o tópico principal de um conteúdo visto anteriormente para dar sequência ao assunto; 3- Quadro branco portátil.

Fonte: próprio autor.

A presentificação e a delimitação são extremamente importantes, principalmente em contexto *on-line*, pois além de apresentar o objeto de ensino e definir o tema a ser focado, esses gestos podem evidenciar, em primeira instância,

como o professor maneja a tecnologia, seus saberes e a sua abordagem no ensino *on-line*.

Um professor que mobiliza bem os saberes tecnológicos e compreendendo o ensino nesses ambientes acaba estimulando os alunos a buscar conhecimentos úteis na *Web*, contribuindo para o sucesso de sua aula.

Logo após a presentificação e delimitação, analiso como a professora Camila e o professor Marcos formularam as tarefas no contexto *on-line* por meio do YouTube.

5.2.1.2 Os gestos de formulação de tarefas

Esses gestos “apresentam comandos sobre o conteúdo em processo de ensino e aprendizagem” (Striquer, 2014, p. 476). É importante ressaltar que a formulação de tarefas de forma *on-line* exibe certa peculiaridade devido ao caráter predominantemente expositivo das aulas e pelo fato de o professor não poder acompanhar o aluno mais de perto, do ponto de vista relacional.

Entretanto a análise desse gesto é fundamental para desvelar como os professores atuam no YouTube, no que concerne às atividades dos alunos ou às ações que apontem tais questões como instruções ou comandos que remetem à realização das atividades.

A formulação de tarefas pode ser expressa nos gestos específicos observados nos excertos que se seguem:

EXCERTO 3 - AULA DE CAMILA

All right! Let's practice now! Então, vamos dar uma praticada. **Eu tenho aqui uma frase e eu vou ter que usar ou *there is* ou *there are*, e agora?** Eu vou observar depois do meu espaço em que quantidade está o elemento ao qual eu estou me referindo. *Fifty* é um numeral cinquenta. Então, independente da tradução que aqui, no caso, é cinquenta cadeiras na sala. Independente, o numeral *fifty* ele já indica a existência de um elemento no plural.

Então, para elementos no plural, eu uso *there are*. Há cinquenta cadeiras na sala. Continuando... *a bottle in the fridge*. Agora, eu vou usar a... a frase na forma negativa, certo?! Então, **eu tenho *there isn't* ou *there aren't*, qual das duas opções?** vai depender de que? Quem é o elemento ao qual eu me refiro? Que existe? Tá! Então, *a bottle*, o “a” já é um artigo indefinido que significa “um”, “uma”.

Nessas falas, Camila realiza sua exposição oral e faz um gesto específico de um *click* tendo um apoio de uma tevê que usa como suporte. Em seguida, aparecem frases na tela para os alunos completarem lacunas com a expressão em inglês singular/plural, negativa/interrogativa em que a professora vai explicando e mostrando as possíveis respostas.

Em negrito, observa-se as falas da professora onde ela apresenta comandos sobre o conteúdo em processo em que ela faz perguntas: “**eu tenho aqui uma frase e eu vou ter que usar ou *there is* ou *there are*, e agora?**” e “**eu tenho *there isn't* ou *there aren't*, qual das duas opções?**”.

Esses gestos mobilizados por Camila apontam para uma formulação de tarefas, pois incide no reconhecimento da estrutura da língua por parte do aluno que é proposta pela professora e assim optar pela resposta correta. Saliento que a atividade é colocada de forma bem pontual, sendo executada no interior da explicação, ou seja, essa dinâmica de ensino não proporciona tempo adicional para execução de exercícios nem para esclarecimentos de possíveis dúvidas ou comentários durante a aula.

EXCERTO 4 - AULA DE MARCOS

Nós vemos que tem algumas peculiaridades, alguns verbos que se dobra o último, mas **eu não ‘tô’ cobrando nesse exercício, não.** Tá certo?! Vocês aí vão fazer sem drama, sem dificuldade. **Faça o exercício e, quando terminarem, vocês enviem pra mim** como sempre, certo?! Nós não teremos nossa aula síncrona e a chamada, né?!

Vocês me entregando o exercício feito, tá certo?! Quem conseguir fazer, **pode me enviar ou quem assistiu o vídeo inteiro,** tá certo?! Quem chegou até aqui e entendeu o que é pra fazer, revisou o *Present Continuous*, não é?! **Abriu o exercício que eu mandei há quinze dias e revisou.**

O professor Marcos instrui os alunos com relação ao envio de atividades em *word*, à medida que os alunos assistissem à aula em vídeos, eles entregariam as atividades, conforme explica o professor: “*pode me enviar ou quem assistiu o vídeo inteiro*”; com esse comando os alunos teriam que assistir ao vídeo, ou seja, fazer a atividade tendo o vídeo como auxílio para dirimir as possíveis dúvidas facilitando a resposta.

Em seguida, enviá-las ao professor. O professor faz um gesto específico de formulação de tarefas, conforme suas palavras: “*eu estou fazendo essa aula, gravando essa aula pra vocês terem um guia para a atividade que eu vou deixar juntamente com esse vídeo*”.

Esse comando dado por Marcos é a porta de entrada para os dispositivos didáticos que será o gesto analisado em seguida. Ao formular a tarefa de assistir ao vídeo, resolver as atividades à luz das instruções (aulas) no vídeo e, em seguida, enviá-las em *word*, o professor necessita de um suporte ou meio para dar tais instruções.

Marcos utiliza a expressão “*um guia para a atividade*”, fazendo dessa forma, referência à necessidade de os alunos precisarem de um caminho para a solução dos exercícios. Essas ações tomadas pelo professor Marcos marcam um gesto específico de formular tarefas por meio dessa formatação de ensino.

Quadro 11 - Gesto de Formulação de tarefas.

Colaboradores	Formulação de tarefas	Finalidades
CAMILA	1- Exposição de atividade e formulação de tarefas na própria aula seguido da resolução feita pela professora.	Apresentar atividades por meio de comando com caráter predominantemente expositivo.
MARCOS	1- Exposição de atividades durante a aula <i>on-line</i> como auxílio para formulação de tarefas para os alunos realizarem em outro momento.	Apresentar atividades para os alunos resolverem posteriormente com apoio da aula <i>on-line</i> que será enviada posteriormente em <i>word</i> .

Fonte: próprio autor.

A formulação de tarefas refere-se às instruções dos professores que apresentam um saber aos alunos por meio de atividades que auxiliam na decomposição de tais saberes e, assim, em um maior entendimento por parte do aluno desse saber. Isso contribui para uma aprendizagem mais eficaz. Nessa direção, observamos como ocorrem os gestos de criação de dispositivos didáticos.

5.2.1.3 Os gestos de criação de dispositivos didáticos

Esse é o gesto pelo qual os professores procuram enquadrar uma atividade mobilizando suportes dos mais variados tipos. Na formatação de ensino *on-line*, grandes são os desafios na criação de dispositivos didáticos como pode ser observado na aula de Camila. A professora utiliza uma tevê como um suporte. Nesse gesto, ela apresenta exemplos visuais indo e voltando ao tópico à medida que faz a exposição oral sobre o assunto, conforme apresentado na figura seguinte.

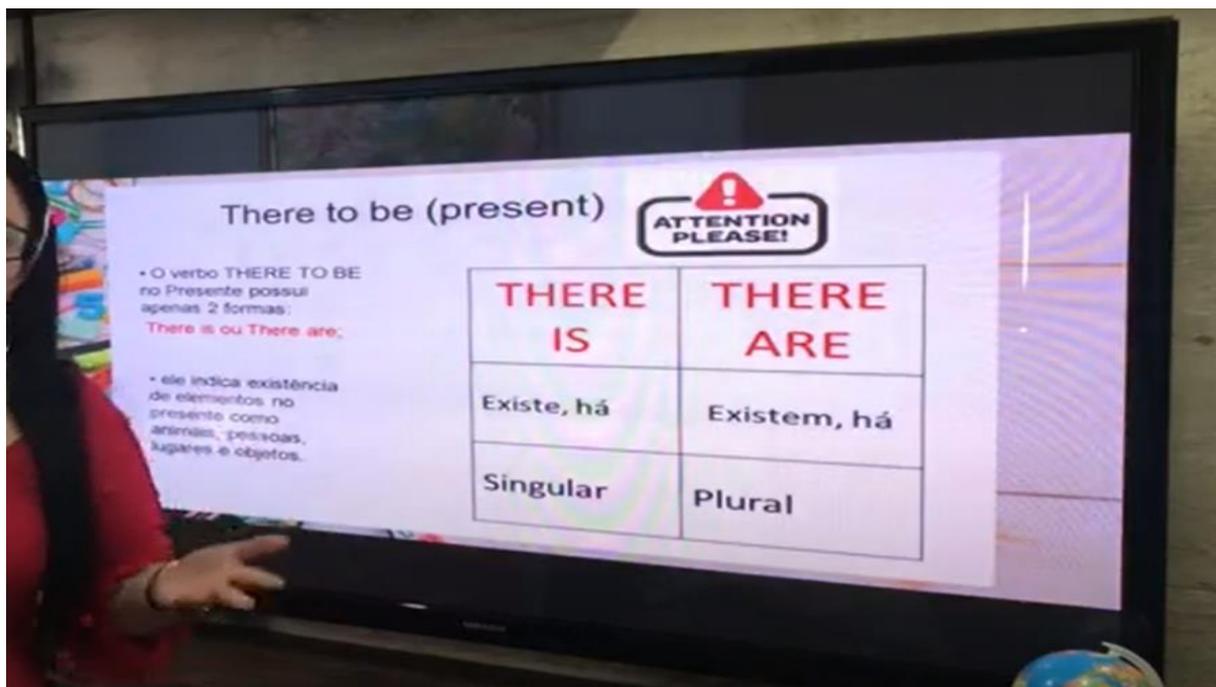
AULA DE CAMILA

O suporte utilizado remete à necessidade de um instrumento para a exposição do conteúdo que poderia ser feito por recursos existentes no próprio YouTube, como o *Picture-in-Picture* (PiP)³⁰, ou seja, “imagem sobre imagem”, popularmente conhecido como um vídeo de fundo.

É um recurso muito utilizado para usuários do YouTube que ajuda a criar conteúdo como tutoriais *on-line*, curtas metragens, vídeos de reação, vídeos de jogos entre outros.

Figura 15 - Gestos de Camila na criação de dispositivos didáticos.

³⁰ O recurso *Picture-in-Picture* (PiP) minimiza o vídeo para um pequeno *player* para que se possa continuar assistindo, usando outros aplicativos na tela. Assim, pode-se mover este *player* para a tela inicial do seu dispositivo e colocá-lo em cima de outros aplicativos. No Brasil, para utilizar esse recurso é necessário ter uma assinatura do YouTube Premium. Se não for assinante, mas estiver nos Estados Unidos, ainda poderá usar o modo PiP com algumas restrições.



Fonte: próprio autor.

A opção por utilizar uma tevê, mostra como Camila reconfigura sua aula *on-line* pelas suas próprias experiências na aula presencial, já que a TV, como suporte, lembra o clássico quadro negro escolar, trazendo a ambientação da tradicional sala de aula física que é um elemento bastante familiarizado pelos professores e alunos.

Tal instrumento é utilizado quando o docente sente a necessidade de reforçar visualmente o que está sendo dito através de elementos semióticos. No presente caso, Camila utiliza a tevê para auxiliar sua exposição oral no YouTube, mesmo com a existência de outros recursos oferecido pela própria ferramenta³¹. Com esse gesto específico, a professora faz uma adequação na aula *on-line* por meio de sua experiência no ensino presencial ou nas palavras de Mussio (2018), uma atualização do gênero aula.

Camila demonstra como transpõe didaticamente o assunto no ambiente *on-line* YouTube, que é totalmente diferente no ambiente presencial. Para Stigar e Polidoro

³¹ A não observação destes recursos pode estar relacionada à lacuna do letramento digital, pouco conhecimento sobre as ferramentas e funcionalidades do Youtube. Segundo Gomes (2010, p.07), o letramento digital é um fenômeno que "pode ser entendido como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e da tecnologia para atuar com propósitos específicos em contextos específicos". O que implica não apenas ter a tecnologia mais saber utilizá-la para propósitos específicos. Embora não seja tema da presente tese, ressaltamos a importância do estudo do letramento digital para pesquisas que foquem as dificuldades docentes no uso de tecnologia contemporânea (Souza e Moraes, 2021).

(2010, p. 2) a transposição didática, “em um sentido restrito, pode ser entendida como a passagem do saber científico ao saber ensinado”, isto é, além do caminho percorrido pelo saber científico até a sala de aula, o professor precisa considerar a relevância do conteúdo e a necessidade do aluno aprendê-lo em diferentes contextos educacionais.

Outro ponto importante sobre a transposição didática é que essa teoria criada por Chevallard abarca uma série de demandas que envolvem questões sobre o que vai ensinar? Para que vai ensinar? Como vai ensinar? E como aplicar o conhecimento ao nível dos alunos? As respostas a essas perguntas nem sempre são simples, especialmente em uma plataforma *on-line*, mas cabe ao professor, em seu ofício, respondê-las.

O movimento da transposição didática não se limita à interação professor e aluno, mas consiste em uma estrutura que envolve outras questões e agentes educacionais que não estão propriamente na escola, mas envolta dela, também denominado de noosfera³², conceito criado por Yves Chevallard. Dessa forma, a transposição didática se inicia em outras esferas educacionais, onde o professor é mais um agente nesse processo de ensino.

Ao transpor didaticamente um assunto em sala de aula física ou virtual, uma série de fatores deve ser levada em consideração, pois cada aluno é único e cada turma possui características próprias de aprendizagem que muitas vezes exigem caminhos e estratégias diferentes para se obter o conhecimento.

Além disso, o professor, como agente na transposição didática, precisa pensar na melhor maneira para realizá-la, levando em consideração as particularidades dos alunos, tais como: questões socioeconômicas, o tipo de aprendizagem a ser desenvolvida, diversidade cultural e número de estudantes presente no ambiente.

Se essas questões são difíceis em uma sala de aula física, os desafios são ainda maiores no ambiente virtual. Para além dos saberes experienciais, os professores precisam dos saberes tecnológicos, o que implica saber não apenas manipular a tecnologia, mas adaptá-la ao ensino.

O agir de Camila e Marcos ao utilizar respectivamente uma tevê ou uma lousa no YouTube revela que ainda não se observa mudanças significativas no uso dessa

³² Chevallard (1991, apud Mello, 2020) “usa a palavra noosfera para designar e englobar os elementos participantes e que regulamentam a seleção e a determinação das modificações que o conhecimento científico sofrerá para se transformar em conhecimento escolar. A noosfera é composta, por cientistas, educadores, professores, políticos, autores de livros didáticos, entre outros. ”

tecnologia no ensino de inglês, especialmente no que concerne ao aproveitamento dos recursos e das funcionalidades dessa rede social. Os recursos utilizados pelos colaboradores (quadro, giz e tevê) remontam a tradicional sala de aula física. E isso incorre no perigo de usar a tecnologia com práticas pedagógicas tradicionais.

AULA DE MARCOS

Pela formatação desse tipo de ensino, vemos em dois momentos como o professor reconfigura sua aula pelo gesto de criação de dispositivo didático. Marcos utiliza um quadro branco escolar para expor o assunto em frente à câmera, conforme é ilustrado na figura seguinte.

Figura 16 - Gestos de Marcos na criação de dispositivos didáticos.



Fonte: próprio autor.

Com esse gesto específico de utilizar o quadro diante das câmeras, Marcos revela o pouco manejo com a tecnologia, encontrando restrições no seu agir, devido à estrutura e à funcionalidade do YouTube. Dessa forma, o professor busca alternativas criando um dispositivo didático como uso do quadro branco para enquadrar a atividade. Por conta da dificuldade com a tecnologia, Marcos utiliza um

suporte conhecido por ele, reconfigurando sua aula *on-line* por meio da experiência advinda da aula presencial.

Conforme Costa (2008 *apud* Nogaró; Battestin, 2016, p. 362), no que se refere à educação, os processos de inovação “necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador” e inclui o uso de mídias e de materiais. Isso é observado, por exemplo, o tempo que levou para substituição do quadro negro e giz por lousa branca e lápis piloto, embora esta substituição fosse urgente devido às questões de saúde, uma vez que o pó de giz contribui para problemas respiratórios nos docentes.

Surgiu, então, a lousa interativa conectada ao computador para projetar imagens que alguns professores ainda hoje não conhecem, nem utilizam. A mudança se torna mais drástica quando se considera a transição de um ambiente físico para um ambiente virtual. Nesse sentido, os professores entram em um processo de adequação que pode ocorrer de várias formas.

Na presente pesquisa, observa-se que os professores utilizam o que já conhecem adaptando-se ao novo e, nessa transição, há um processo de reconfiguração conforme pode se observar nas aulas analisadas. Marcos ainda mobiliza outro gesto específico ao criar meios de envio de atividades. O professor chama a atenção dos alunos sobre as atividades que ele enviou há quinze dias e que os alunos têm que resolver e dar o retorno, conforme vemos no excerto seguinte.

EXCERTO 5 - AULA DE MARCOS

O exercício está pedindo pra vocês fazerem alguns verbos, não é? Na primeira, terceira e um no plural. Todo mundo aqui sabe que existem três pessoas no singular e três no plural. Lembrando: primeira, *I*; segunda, *You*; terceira, *He*, *She* ou *It*. Então, sem dúvida, né?! Sem drama, todo mundo, quando **abrir o exercício, ‘tá’ lá**.

Abriu o exercício que eu mandei há quinze dias e revisou *I*, primeira pessoa verbo *to be dance*, *He is* verbo *tobe* o verbo com “ing”, *We are working* com “ing”, quem chegou até o final, é só você chegar lá e dizer: professor assisti até o final.

As palavras do professor, “*abrir o exercício, ‘tá’ lá*” e “*Abriu o exercício que eu mandei há quinze dias*”, deixa a entender que existe outro canal (WhatsApp ou e-mail) para o envio das atividades. Assim, observa-se a mobilização de outros gestos

específicos que apontam para os gestos de utilização da memória e de regulação que será visto mais adiante.

Quadro 12 - Gestos de Criação de dispositivos didáticos.

Colaboradores	Criação de dispositivos didáticos	Finalidades
CAMILA	1- Uso de uma tevê como lousa eletrônica para exposição do conteúdo.	1- Expor as atividades na própria aula por meio da tevê, seguido de resolução feita pela professora.
MARCOS	1- Uso de um quadro branco escolar portátil e um lápis piloto para exposição do assunto na aula em vídeo.	1- Expor as atividades com o auxílio do quadro e piloto no vídeo para alunos resolverem com apoio da aula em vídeo e enviarem ao professor depois de feito.

Fonte: próprio autor.

Os gestos de criação de dispositivos didáticos é mais um instrumento que exemplifica as diferenças do trabalho no ambiente físico e virtual, colocando em evidência os saberes dos professores advindos das tecnologias ao escolher os materiais didáticos, exercícios e textos a serem trabalhados nesses ambientes.

5.2.1.4 Os gestos de utilização da memória

Este é o gesto que resgata os conteúdos já trabalhados. O apelo à memória intelectual do aluno é também um recurso constitutivo do sistema didático, estimulando e mobilizando outros conhecimentos. No contexto *on-line*, esse gesto é de suma importância, já que atua como elemento de conexão, fazendo com que o professor situe o aluno no assunto, no que já foi aprendido e naquilo que é considerado um novo conhecimento. No excerto seguinte, tenta-se ilustrar como esse gesto aparece no contexto *on-line*.

EXCERTO 6 - AULA DE MARCOS

Vocês vão pegar **o conteúdo de duas semanas atrás** e estudarem e resolverem o exercício que eu vou, hoje, mostrar junto com esse vídeo. 'Tá' certo?! **Eu falei duas vezes, espero que vocês estejam entendendo.** Agora, o que **que vocês vão fazer?** Vocês vão **pegar aquele... aquele material**, abrir, estudar, depois, vocês vão abrir o

material o exercício que eu estarei postando hoje juntamente com esse vídeo **e, depois, que você começar a fazer, você vai opa... continuar esse vídeo a partir de agora.**

Pra quem não lembra, o *Present Continuous*... ele explicita o... a atividade do “agora eu estou fazendo”, por exemplo, eu estou gravando este vídeo...

Tá certo?! **Como a gente viu o *Present***, há duas semanas que **eu postei o *Present Continuous***. Essa semana, **eu não postei a aula assíncrona** porque eu ainda estou sem computador, porém eu consegui fazer nessa madrugada para solucionar esse problema, justamente porque eu não postei e vocês vão pegar o conteúdo de duas semanas atrás e estudarem e resolverem o exercício que eu vou hoje mostrar junto com esse vídeo.

O professor Marcos faz apelo à memória do aluno sobre o conteúdo anteriormente ministrado. Isso pode ser observado nos trechos dos excertos 5 e 6 nas palavras do professor que diz “o conteúdo de duas semanas atrás” e “eu falei duas vezes, espero que vocês estejam entendendo”.

Esse gesto de apelo à memória fica evidenciado pelo tempo verbal, como nos trechos “*como agente viu o Present*” e “*eu postei o Present Continuous*”, onde se destaca o tempo e modo verbal no passado, marcando um evento já ocorrido (ver negrito) ao qual o professor evoca a memória do aluno.

EXCERTO 7 - AULA DE CAMILA

No plural, “*there are not*” ou a forma contraída “*there aren’t*”. Então, na *negative form*, **foi o que eu falei pra vocês... ficaria**, olha aí, “*There is not a Bird on the tree*”. Quer dizer: não tem um pássaro sobre a árvore. Há dez livros sobre o birô? Ok! Então, vamos pro resumão. *Afirmative form*, tá?! Eu vou usar no singular “*there is*” pra indicar a presença de algo, “*there ins’t*” pra negar a presença de algo ou “*there is not*”, **como a gente viu**. Essa é a forma contraída muito mais utilizada na linguagem oral por ser mais rápida. Para negar esta frase eu uso “*there aren’t*” ou “*there are not*”, **como foi visto** e para fazer uma pergunta eu coloco o verbo “*to be*” na frente. *Are there*, termino minha pergunta e no final, interrogação.

Camila também se utiliza dos gestos de evocação da memória. Entretanto, observamos que, enquanto Marcos faz o apelo à memória dos alunos no exercício passado em momentos anteriores, Camila utiliza esse recurso no próprio exercício, já que ela propõe fazer e resolver a atividade no momento da aula.

Dessa forma, temos dois professores que utilizam gestos didáticos específicos ministrando a mesma disciplina, no mesmo contexto e utilizando a mesma tecnologia — o YouTube, mas com dinâmicas diferenciadas. Esse gesto é de suma importância, haja vista a dinâmica das aulas *on-line* que não permitem maiores reformulações ou detalhamentos do objeto de ensino.

Outro aspecto importante é que se observa como o professor retoma assuntos anteriores nesse contexto de ensino ao mobilizar o gesto de apelo à memória do aluno. Observamos ainda as limitações na elaboração das atividades empreendidas pelos docentes que, em certa medida, são impostas pela própria estrutura e funcionamento da rede social no ensino *on-line*.

Quadro 13 - Gesto de Utilização de Memória.

Colaboradores	Utilização de memória	Finalidades
CAMILA	1- Ocorre pontualmente na videoaula, momento em que a professora faz um resumo e apela à memória dos alunos sobre o que já foi visto na aula corrente.	Resgatar os conteúdos trabalhados no início da aula para resolução de atividades.
MARCOS	1- Apelo à memória do aluno sobre o assunto visto em aulas anteriores como o <i>Present Continuous</i> , dando sequência e continuação na aula <i>on-line</i> presente.	Resgatar os conteúdos trabalhados em aulas anteriores para sintetizar o que já foi visto e fixar novas informações.

Fonte: produzido pelo autor.

No ensino *on-line* mediado pelo YouTube, é importante ressaltar como o objeto é temporalizado por meio de gestos específicos que apelam à memória por parte de cada professor.

Os alunos processam o conteúdo de Camila no início da aula e, no final do assunto, durante a atividade, a professora utiliza o gesto específico de apelo à memória, optando por uma dinâmica de aprendizagem *on-line* bem específica e pontual.

Por sua vez, Marcos traz de volta o conteúdo abordado nas aulas anteriores, mas não de forma detalhada. O professor destaca a sua aula como um guia para

atividades que devem ser realizadas em casa. Em seguida, analisamos o gesto de regulação.

5.2.1.5 O gesto de regulação

A regulação é uma estratégia para descobrir o que os alunos sabem sobre um determinado objeto de ensino, constituindo um elemento de suma importância, pois permite aferir novos conhecimentos adquiridos pelos alunos. Esses gestos desdobram-se em regulação interna e local. No excerto seguinte, tento ilustrar como esse gesto aparece nas aulas de Marcos.

EXCERTO 8 - AULA DE MARCOS

Abriu o exercício que eu mandei há quinze dias e revisou. “I” primeira pessoa verbo “*to be dance*”, “*He is*” verbo “*to be*” o verbo com “ing”, “*We are working*” com “ing”, **quem chegou até o final, é só você chegar lá e dizer: professor, assisti até o final**. Como... como é que você prova? **É só dizer: professor, assisti até o final e o senhor falou a palavra televisão** (risos). Aí, quem não... quem chegar ao final e não quiser fazer o exercício, mas quer a chamada de que assistiu **só chegar no fim, só chegar no meu privado e dizer: professor, eu assisti até o final. Televisão é o código, “tá” certo?!**

O professor Marcos também mobiliza gesto específico para saber quem de fato assistiu toda ao condicionar um tipo de senha, nas palavras do professor “*É só dizer: professor, assisti até o final e o senhor falou a palavra televisão*” e “*só chegar no fim, só chegar no meu privado e dizer: professor, eu assisti até o final. Televisão é o código, “tá” certo?!*”.

Com isso, Marcos tenta um tipo de regulação para descobrir se os alunos assistiram o conteúdo que pressupõe “conhecer” sobre determinado objetivo de ensino. Essa é a forma encontrada pelo professor para que as atividades solicitadas de forma *on-line* sejam executadas.

Observa-se a dificuldade de mobilizar o gesto de regulação no contexto *on-line*. Não se identificou a presença desse gesto nas aulas da professora Camila. No que concerne às aulas do professor Marcos, embora demonstre certa criatividade ao

instituir um código para regular quem fez a atividade e quem assistiu a aula, observa-se a fragilidade na ação desse gesto. Uma vez que os alunos podem instruir os colegas que não assistiram a aula a repassarem o código para o professor.

Quadro 14 - Gesto de Regulação.

Colaboradores	Regulação	Finalidades
CAMILA	-	-
MARCOS	Utilização de código para saber quem assistiu todo o vídeo.	Descobrir quais os alunos que assistiram a aula em vídeo por completo e assim saber quem tem o conhecimento sobre determinado conteúdo.

Fonte: produzido pelo autor.

Como as intervenções neste formato de aula não são tão efetivas do ponto de vista relacional em comparação com a sala de aula física, observa-se que os professores continuam as explicações sem maiores interrupções aparentes. Assim, nas falas de Camila e Marcos, é possível perceber gestos sobrepostos na tentativa de explicar melhor o que está sendo ensinado, dado o caráter expositivo da aula *on-line*.

Diante disso, observa-se uma dificuldade no desenvolvimento do gesto de regulação nessa formatação de ensino. Esse gesto é fundamental, visto que por meio dele é possível diagnosticar dificuldades e obstáculos dos alunos em relação às etapas da aprendizagem e, a partir disso, traçar metas para o desenvolvimento de competências.

5.2.1.6 O gesto de institucionalização

A institucionalização é “constituída pelos gestos direcionados para a fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos” (Nascimento, 2011, p. 427). O professor, por meio desse gesto, procura evidenciar os aspectos do objeto que o aluno deve internalizar para ser (re)contextualizado com uma nova tarefa apresentada. Para Gomes-Santos,

uma forma de esse gesto acontecer é por meio da revisão dos conteúdos. Segundo, as palavras do autor

esse gesto é geralmente conhecido na prática escolar como sistematização dos conhecimentos, quando o professor, em algum momento do percurso de ensino, faz uma parada para construir uma síntese (por exemplo, por meio de uma aula de revisão) (Gomes-Santos, 2016, p. 16).

Consoante ao que foi citado por Gomes-Santos (2016), uma das tarefas do professor no processo de institucionalização do conhecimento é levar os alunos a vivenciar o que foi aprendido em diferentes contextos ou revisar o objeto de ensino em diferentes situações.

EXCERTO 9 - AULA DE CAMILA

A gente vai ver um resumo no final, “tá”?! Olha aí! Certo?! As formas contraídas **que eu falei pra vocês**. Na *interrogative form*, como é que eu faço pra fazer uma pergunta com “*There is*” e “*There are*”? Muito fácil! Usei aqui os mesmos exemplos, “tá”?! E você vai usar a mesma forma, um pra singular e outra pra plural. Qual vai ser a diferença? Você vai inverter, tá?! O verbo “*To Be*” que você utilizou depois do “*There*”, ele vai vir, antes.

Nas falas da professora Camila, observa-se o momento em que ela faz o apelo à memória dos alunos ao iniciar o que chama de “resumo”, nas palavras da docente, “*A gente vai ver um resumo no final, ‘tá’?! Olha aí! Certo?! As formas contraídas que eu falei pra vocês*”.

O gesto de institucionalização está muito ligado ao gesto do apelo à memória. Uma vez que tal gesto se relaciona ao uso do objeto de aprendizagem em diferentes e novos contextos. Para tanto, o aluno em certa medida traz o conhecimento à memória para poder utilizá-lo em situações novas.

É importante ressaltar que os gestos são mobilizados no cerne da transposição didática, o que implica uma maior dificuldade ao transpor o conhecimento na formatação de ensino *on-line*, no que concerne a didatização dos conteúdos.

EXCERTO 10 - AULA DE MARCOS

Eu não posteí e vocês vão pegar o conteúdo de duas semanas atrás e estudarem e resolverem o exercício que eu vou, hoje, mostrar junto com esse vídeo. “Tá” certo?! Eu falei duas vezes, espero que vocês estejam entendendo. Agora, o que que vocês vão fazer? Pra quem não lembra, o *Present Continuous* ele explicita a atividade do “agora eu estou fazendo”, por exemplo, eu estou gravando este vídeo. Eu estou falando em Português, mas em inglês é: *I Am recording this video*. Ok?! “*I am recording*” você percebe “eu estou”, “*I am*”, “*record*” é “gravar”, né filmar, recording é gravando, eu estou gravando este vídeo. “Tá” certo?! Então, lembre-se disso!

Da mesma forma, observamos na revisão do professor Marcos um apelo à memória dos alunos, nas palavras do discente “*Eu não posteí e vocês vão pegar o conteúdo de duas semanas atrás e estudarem e resolverem o exercício que eu vou, hoje, mostrar junto com esse vídeo*” e “*Pra quem não lembra, o Present Continuous ele explicita a atividade do “agora eu estou fazendo”, por exemplo, eu estou gravando este vídeo*”.

Observe que ele faz referência ao conteúdo já ministrado para que os alunos tragam a memória que será utilizado em novos contextos colocados pelo professor. Dessa forma, o professor lança mão do gesto institucionalização. É importante lembrar que a institucionalização do conhecimento acontece por meio de oficinas, seminários entre outros contextos com que o aluno se veja na necessidade de utilizar o conhecimento em diversas circunstâncias. Logo, as aulas dos professores colaboradores por meio do YouTube não proporcionam tais situações.

Quadro 15 - O gesto de institucionalização.

Colaboradores	Institucionalização	Finalidades
CAMILA	Revisar o conteúdo e utiliza com outros exemplos. “ <i>A gente vai ver um resumo no final, ‘tá’?! Olha aí! Certo?!</i> ”	Estabelecer o conhecimento.
MARCOS	Utilizar o conteúdo anteriormente ministrado para resolverem os exercícios atuais em diferentes situações.	Estabelecer o conhecimento.

Fonte: produzido pelo autor

A mobilização dos gestos de institucionalização no YouTube, se dá de forma muito tênue pela dificuldade de didatização do objeto de ensino nessa formatação de aula. A institucionalização ocorre quando “os professores agem a fim de fixar os conhecimentos já instituídos social e coletivamente por especialistas, a respeito de um objeto de ensino” (Messias e Dolz, 2015, p. 54).

Esse processo de fixação acontece por meio de revisões, atividades orais ou escritas que não são privilegiadas nas aulas de inglês no YouTube. Como não há interação direta entre professor e aluno durante o ensino, não há atividades colaborativas nem trabalhos em grupo, muito menos reformulações de ideias, pensamentos e ações que possam apresentar circunstâncias novas para apreensão dos saberes.

Isso porque a consolidação do conhecimento, ou seja, a institucionalização ocorre por meio da prática de atividades que permitem “tornar comuns para a turma como um todo essas diversas saliências ou relevâncias que os constituintes do objeto de conhecimento vão adquirindo na experiência de apropriação dos alunos”, conforme afirma Gomes-Santos (2016, p. 16) e, portanto, a institucionalização do saber.

Tal questão também é observada na aula da professora Camila, no que se refere ao gesto de regulação da atividade. Vale salientar que o professor é desafiado no momento que se depara com a necessidade de ministrar aulas *on-line* por um dispositivo digital.

Assim, à medida que se pretende tornar o objeto de ensino, ensinável dependendo do contexto que tal objeto se apresenta, a tarefa torna-se complicada, demandando mais tempo e mais estratégias na sua realização, apontando para a dificuldade na mobilização dos gestos do professor, trazendo certas restrições no seu agir nas aulas no YouTube.

Quadro 16 - Síntese dos gestos específicos mobilizados pelos professores no YouTube.

Gestos	Colaborador	Específicos
PRESENTIFICAÇÃO/ DELIMITAÇÃO	CAMILA	Exposição oral com boas-vindas, introduzindo o tema a ser abordado; Exposição oral do conteúdo, delimitação do tópico. Suporte utilizado tevê.
	MARCOS	Conversa informal justificando o porquê da gravação da aula acompanhado do tema a ser abordado; Exposição oral dando instruções aos alunos sobre o conteúdo já visto antes.

FORMULAÇÃO DE TAREFAS	CAMILA	Exposição de atividade e formulação de tarefas na própria aula, seguido da resolução feita pela professora.
	MARCOS	Exposição de atividades durante a aula <i>on-line</i> , como auxílio para formulação de tarefas para os alunos realizarem em outro momento.
CRIAÇÃO DE DISPOSITIVOS DIDÁTICOS	CAMILA	Uso de uma tevê como lousa eletrônica para exposição do conteúdo.
	MARCOS	Uso de um quadro branco escolar portátil e um lápis piloto para exposição do assunto na aula em vídeo.
UTILIZAÇÃO DA MEMÓRIA	CAMILA	Ocorre pontualmente na videoaula, momento em que a professora faz um resumo e apela à memória dos alunos sobre o que já foi visto na aula corrente.
	MARCOS	Apelo à memória do aluno sobre o assunto visto em aulas anteriores, como o <i>Present Continuous</i> . Dando sequência e continuação do mesmo na aula em vídeo.
REGULAÇÃO	CAMILA	-
	MARCOS	Utilização de código para saber quem assistiu todo o vídeo.
INSTITUCIONALIZAÇÃO	CAMILA	Revisar o conteúdo e utilizá-lo com outros exemplos. <i>“A gente vai ver um resumo no final, ‘tá’?! Olha aí! Certo?!”</i>
	MARCOS	Utilizar o conteúdo anteriormente dado para resolverem os exercícios atuais em diferentes situações.

Fonte: produzido pelo autor.

Diante dos vários gestos observados nas análises das aulas dos professores no YouTube, a saber: presentificação, delimitação, formulação de tarefas, criação de dispositivos didáticos, utilização da memória, regulação e institucionalização percebeu-se o destaque e a dificuldade na mobilização de alguns gestos. A regulação foi um dos gestos que apresentou dificuldade em ser mobilizado, especialmente, nas aulas da professora Camila. Uma vez que a regulação possibilita um diagnóstico mais preciso dos saberes dos alunos, é fundamental a sua mobilização no processo de transposição didática.

Os gestos didáticos proporcionam ao aluno uma maior compreensão do objeto de ensino e a dificuldade na mobilização de algum gesto pode comprometer o bom

andamento da aula. Ao analisar a prática pedagógica dos professores de LI no YouTube, percebo como os gestos são mobilizados na transposição didática interna. A presentificação e a delimitação por Marcos e Camila ocorre de forma bem pontual. Cada professor começa apresentando sua aula na tela de forma direta, implementando atividades. Marcos propõe que os alunos façam tarefas em casa e utiliza o YouTube para tirar as dúvidas dos alunos, já Camila propõe que as tarefas sejam realizadas nas suas aulas durante sua exposição oral no YouTube.

Os professores formulam suas atividades por meio de vários dispositivos didáticos. Marcos com o auxílio de um quadro branco escolar e o uso do lápis piloto expõe oralmente o assunto, por sua vez, Camila utiliza o auxílio de uma televisão para também expor oralmente o assunto no seu canal do YouTube.

Em determinado momento da aula é preciso identificar o estado do conhecimento dos alunos sobre aquilo que está sendo proposto. É nesse momento que se mobiliza o gesto de regulação que pode ocorrer por meio de avaliações ou atividades.

Marcos faz um gesto específico para que o aluno diga uma senha nas palavras do professor *“é só dizer: professor, assisti até o final e o senhor falou a palavra televisão”*. Na tentativa de diagnosticar como estão os alunos e suas atividades, Marcos faz um tipo de monitoramento para saber quem está assistindo as aulas, acessando os conteúdos e fazendo as atividades, instituindo um tipo de senha a palavra *“televisão”*.

Com esse gesto específico, Marcos, em certa medida, tenta regular (diagnosticar) o acompanhamento das atividades, embora esse gesto não seja muito eficaz, uma vez que um aluno tendo acesso à senha pode repassar para os demais alunos que necessariamente não precisariam assistir às aulas.

Nas aulas de Camila, não se percebe a mobilização da regulação o que demonstra a dificuldade no agir docente no trabalho com o YouTube. Vale salientar que a regulação permeia todo ensino e aprendizagem seja no início, durante ou no final de todo processo de construção de conhecimento (Oliveira, 2020).

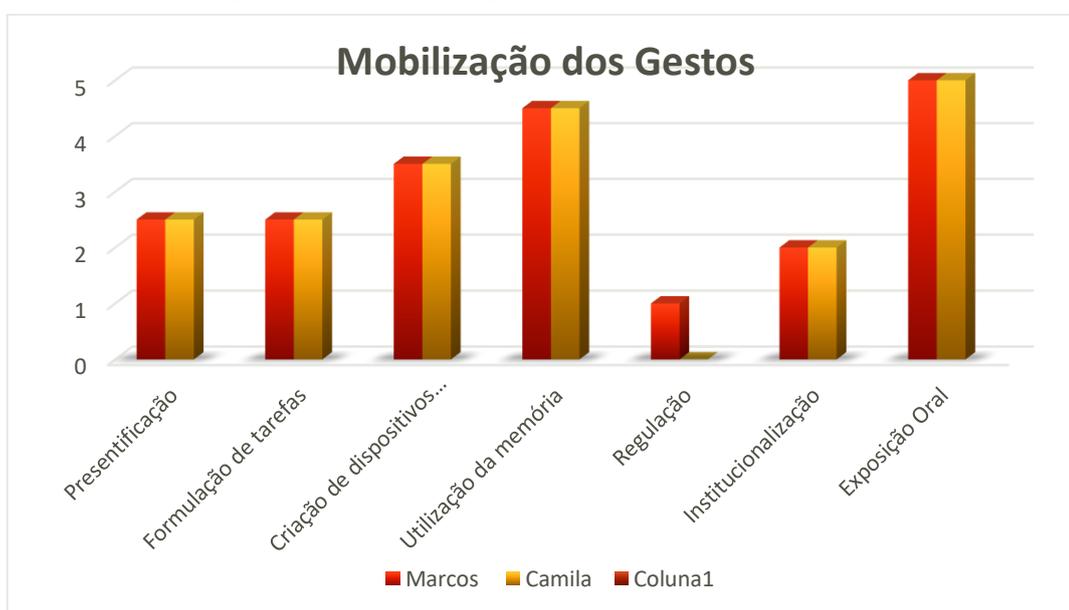
A regulação faz com que o professor prossiga no assunto ou reconfigure seu agir optando por um novo caminho e estratégia para didatizar o objeto de ensino, conforme pontua Oliveira (2020, p. 15), sobre a regulação realizada *“das ações que ligam um saber ao outro dentro de uma mesma sequência ou entre diferentes*

sequências e das generalizações usadas para destacar o objeto estudado. ” O gesto de regulação é uma ferramenta para melhoria da aprendizagem do aluno.

A aula no YouTube é caracterizada por uma série de fatores: a curta duração, a pontualidade das questões, a interação por meio de comentários no *Chat*. Tudo isso faz com que haja uma sobreposição dos gestos didáticos e como consequência os professores apresentam maior dificuldade no processo de transposição didática.

Em seguida, é apresentada a Figura 16 – com um gráfico dos gestos didáticos mobilizados no YouTube.

Figura 17 - Gráfico dos gestos didáticos mobilizados no YouTube



Fonte: próprio autor

Analisar os gestos didáticos, precisamente os específicos dos professores, é de suma importância para entender a prática pedagógica *on-line* no YouTube. Essas aulas evidenciam o trabalho realizado de forma mais detalhada, o que elucida as dificuldades e peculiaridades das atribuições dos professores no agir por meio dessa rede social. Em seguida, apresento a reconfiguração do trabalho docente em contexto *on-line*, representando o trabalho interpretado por meio do agir docente.

5.3 A Reconfiguração do trabalho docente em contexto *on-line*: interpretações do agir docente por meio da instrução ao sócia

Nessa seção, abordo as discussões e considerações sobre a prática pedagógica dos professores no YouTube, especificamente, os saberes docentes e os gestos didáticos que se apresentam reconfigurados pela interpretação dos professores colaboradores. Tais elementos emergem quando os docentes interpretam o seu agir ao instruírem o sócia na rede social YouTube.

Para tanto, faz necessário analisar as verbalizações, fruto dessa instrução, a fim de discutir os saberes docentes e os gestos didáticos observados nas seções anteriores, mas agora sob a perspectiva dos próprios docentes que os mobilizaram.

O intuito é compreender a visão do professor/trabalhador acerca de seus saberes docentes e gestos didáticos mobilizados no contexto do ensino *on-line*, examinando a situação desse trabalho a partir dele mesmo.

Uma vez que, no percurso da instrução do trabalho, as percepções dos professores-instrutores mudam, quando refletem sobre o seu agir em cada passo da instrução, podendo ajudar a compreender o porquê de tais escolhas nas ações reconfiguradas no ensino *on-line*.

Ao observar as atividades realizadas durante a instrução, o professor faz uma reflexão, enxergando outras perspectivas e possibilidades de realização de seu trabalho, reconfigurando seu agir.

Nesse sentido, apresento a análise dos textos oriundos das verbalizações durante a aplicação do instrumento de Instrução ao Sócia (IaS). As características observáveis dos contextos físico e sociossubjetivo, dos quais surgiram as textualizações oriundas da IaS dos professores colaboradores, são fundamentais para a compreensão das marcas enunciativas e das representações temáticas veiculadas em discursos provenientes das falas dos colaboradores Camila e Marcos, as quais foram transcritas e analisadas.

O contexto de produção da IaS se deu da seguinte forma:

- os professores colaboradores Camila e Marcos, assistiram suas aulas nas suas respectivas residências em horários e dias distintos previamente combinado com o pesquisador. Camila por volta das 18 horas e Marcos das 21 horas, ambas as situações com aproximadamente

uma hora de duração. O local de produção ocorreu por meio de uma videoconferência pela ferramenta Google Meet;

- o encontro foi organizado pelo pesquisador que utilizou, além do Google Meet, a ferramenta Bandicam para a gravação da sessão de IaS, já que o Google Meet, até o momento do encontro, não disponibilizava a função de gravação de vídeo. Em seguida, foi elucidado aos colaboradores o que consiste a aplicação da IaS no exame do trabalho docente, bem como a necessidade de instruírem passo a passo com atenção e detalhes a realização do seu trabalho no YouTube. Após todo esclarecimento, o momento foi gravado com a permissão dos participantes resguardando a imagem dos colaboradores.

Saliento a dinâmica da interação/interatividade no ambiente *on-line* durante a coleta de dados, característica peculiar desse ambiente, já pontuada anteriormente nas análises das aulas *on-line*, uma vez que as aulas pela rede social YouTube se inclui nesse contexto virtual como uma extensão do ciberespaço (Lévy, 2010). Para melhor compreensão da análise posterior, o quadro a seguir tem a identificação utilizada nas análises da IaS.

Quadro 17 - Identificação dos participantes nas análises da IaS.

PARTICIPANTES	SIGLA
Pesquisador-Sósia	PS
Professor-Instrutor 1 (Marcos)	PI 1
Professor-Instrutor 2 (Camila)	PI 2

Fonte: próprio autor.

No que concerne à infraestrutura textual (Bronckart, 2009), o plano geral do texto consiste na organização do conteúdo temático que é composto pelas verbalizações dos Professores–Istrutores 1 e 2, oriundos da IaS em interação com Pesquisador-Sósia.

As falas dos participantes se estabelecem a partir de uma intervenção de abertura feita pelo Pesquisador-Sósia que inicia o tema de interação por meio de uma pergunta, constituindo, assim, o papel comunicativo de cada participante, conforme

pontua Rodrigues (2010). Logo após, surgem outras perguntas do sócia à medida que o mesmo é instruído no caminho que deve seguir. Por fim, o fechamento da laS abarcando intervenções.

Com relação ao tipo de discurso, o conteúdo dos enunciados da laS dos Professores-Instrutor 1 e 2 apresenta mecanismos discursivos e linguísticos que compõem uma conversação oral, implicando uma ação de linguagem entre dois interlocutores que dialogam, interagem, compartilham e fazem intervenções em um espaço-tempo que mostram a conjunção entre o conteúdo e as coordenadas do mundo ordinário da ordem do EXPOR.

As falas dos Professores-Instrutor 1 e 2, durante a laS, explicitam uma relação entre as instâncias de agentividade presente no texto. Uma vez que existe um “eu e você” exposto constantemente nas verbalizações dos Professores-Instrutor ao expor as ações. Nas análises das instruções, surgem os temas presentes aos quais exponho no quadro a seguir.

Quadro 18 - Síntese dos temas presentes na laS.

TEMAS PRESENTES	PI - 1 (MARCOS)	PI - 2 (CAMILA)
Saber usa os recursos tecnológicos/ YouTube para otimizar o tempo	Aparece com muita frequência, expondo dificuldades no uso	Aparece com muita frequência expondo facilidade no uso
Excesso de trabalho no ambiente <i>on-line</i> e ausência de artefatos tecnológicos na escola	Aparece com mais frequência	Aparece com menos frequência
Avaliação dos gestos feitos, avaliado por meio do agir <i>on-line</i> no YouTube	Presente nas falas mais negativa que positiva	Presente nas falas mais positiva que negativa
Reconfiguração no agir, mediante avaliações no uso do YouTube	Reconfigura os gestos de forma mais evidente	Reconfigura os gestos de forma menos evidente

Fonte: o próprio autor.

Nessa perspectiva, segue as análises de cada Professor-Instrutor sobre seu agir no YouTube, observando o que pode ser revelado sobre essa alternativa de ensino por meio dos tópicos mais levantados pela laS de cada colaborador.

5.3.1 Verbalizações da laS Professor-Instrutor

As falas dos Professores-Instrutores evidenciam como o contexto de ensino influencia o seu agir. Marcos ensina há quinze anos na rede pública municipal no nível fundamental, não fez curso específico sobre tecnologias e só utilizou o YouTube em momentos específicos. Em sua instrução, o professor fala da importância de dominar a tecnologia.

Camila, por sua vez, cita a tecnologia como ponto de partida em sua instrução. A professora fala sobre os *slides* que utiliza como guia nas aulas *on-line*. Assim, surge o primeiro tópico semelhante nas verbalizações dos Professores-Instrutores, sendo ele:

a) Saber usa os recursos tecnológicos/YouTube para otimizar o tempo

Otimizar o tempo de trabalho no YouTube é essencial para o ensino *on-line* porque as tarefas devem ser realizadas com mais eficiência e qualidade. E isso só é possível utilizando as ferramentas certas para tais tarefas. Se houver dificuldades nesse uso, o trabalho fica mais difícil. É o que se percebe nas palavras do professor Marcos.

EXCERTO 01

PS: Suponha que eu seja seu sócia e que hoje eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você me daria pra transmitir de forma que ninguém perceba a substituição?

laS - PI – 1:

Veja, **primeira coisa é que, como eu domino as técnicas, eu não domino técnica. É um take único, gravo e acabou.** Tem que ser uma coisa que não tem edição. **Eu aconselho a você primeiro fazer um roteiro do que falar e, desse roteiro, você está listando a ordem do que você tem que falar.** Então, antes de gravar, **você vai ter que** falar meio que sozinho. **Você vai ter que meio que se organizar** pra não perder o fio da meada, porque, como a gente que é professor fala demais, né?! A gente meio que tenta... é sempre aquela coisa, né, vai estar sempre criando, improvisando. Pra não improvisar, siga o roteiro fielmente. Antes de qualquer coisa, isso é uma coisa que, infelizmente, eu tenho que passar, se você quer reproduzir o meu tipo de aula. E como **eu não domino as formas de gravação**, é um *take* único. Então, é tipo uma longa sequência. Um roteiro, primeira coisa: organizar aquilo que **você quer falar, o conteúdo**, o assunto, a ordem do que falar e concluir. E também parar e, antes de gravar, entender, respirar, porque você não pode falar

rápido. Nós, como professores, nós falamos muito rápido, engolimos muitas palavras. **Então, além do roteiro, respirar e pensar que está falando, né, pra um novo público**, não os seus alunos, e que esse público, às vezes, não compreende bem o que está falando, mesmo que tenha mecanismo de **diminuir a velocidade da fala, de conseguir falar o melhor possível, mais claro possível**.

EXCERTO 02

IAS - PI – 2:

Assim, eu tento **primeiro é... é tudo vai pela montagem dos slides, né? Os slides é que vai ser o grande guia aí**. Minha tática é simplificar a linguagem pra que ela chegue no meu aluno de forma clara, entendeu? Porque o aluno já não me tinha presencialmente, né? Então, assim, aquele contato físico não tinha. O acesso, por mais que tivesse disponível no WhatsApp, aquele tempo pra tirar dúvida não era a mesma coisa, não era a mesma motivação, não é o mesmo tudo. **Eu... primeira coisa que eu tinha que pensar é me sentar na frente do computador**. Como eu posso usar a linguagem? Fazer umas comparações, por exemplo, tem algumas aulas que eu dou... assim, não cheguei a fazer isso no YouTube, mas quando eu tô falando de, por exemplo, presente simples das pessoas especiais “*He*”, “*She*”, “*It*”, digo que são as pessoas VIP, né?! Boto “V” em um, “I” em outro e “P” no outro: VIP. Aí eu comparo com o do *Big Brother*. Eu digo: as pessoas VIP são aquelas que ganham pulseirinha, né, tem três tipos de pulseira: uma é o “S”, outra é “ES” e “IES”.

Marcos verbaliza de forma contundente que a sua maior dificuldade é, justamente, a tecnologia, ou seja, que não domina as técnicas e faz “*primeira coisa é que, como eu domino as técnicas, eu não domino técnica. É um take único*”, em que a ação de produção se desenvolve de forma fluida, sem nenhum corte.

Dessa forma, não há espaço para erros, pois isso incidiria em repetir toda ação o que demandaria trabalho dobrado para o docente e que esses fatores influenciam no seu agir e afeta a qualidade das aulas que eram gravadas, demonstrando dificuldades no uso do YouTube.

Como consequência, a mobilização dos seus gestos de presentificação e delimitação também sofrem modificações nesse formato de aula, já que tais gestos têm por finalidade apresentar o objeto de ensino, focalizando a “dimensão ensinável do objeto” (Gomes-Santos, 2016).

Do ponto de vista linguístico discursivo, o conteúdo temático da laS de Marcos apresenta a dificuldade no uso da tecnologia. No mecanismo enunciativo, as vozes

presentes no texto, na linguagem em curso, observam-se a predominância de um “eu” que representa o Professor-Instrutor e um “você” que representa o sócia.

Percebe-se um procedimento hierárquico, uma vez que Professor-Instrutor descreve as atividades cronologicamente que devem ser realizadas a um você que é constantemente ordenado, como em *“aconselho você primeiro fazer”, “você está listando a ordem”, “você tem que falar”, “você vai ter que falar meio que sozinho”. “Você vai ter que meio que se organizar”*.

As falas de Camila evidenciam o primeiro passo de sua atuação no YouTube. A Professora-Instrutora verbaliza *“Os slides é que vai ser o grande guia”* como referência inicial para o seu agir *on-line*.

Do ponto de vista linguístico discursivo, o conteúdo temático composto pelas instruções de Camila enfatiza o uso da tecnologia, bem como observa-se uma sequência temporal na relação do que vem antes, ou seja, antecedente/subsequente pelos marcadores presentes no texto, do que se deve fazer ao realizar o seu trabalho, *“primeiro é... é tudo vai pela montagem dos slides”* e *“primeira coisa que eu tinha que pensar é me sentar na frente do computador”*.

Isso ressalta o saber tecnológico como primeiro critério para aula no YouTube. Camila apoia seu agir como ponto inicial na montagem dos *slides*. *“Os slides é que vai ser o grande guia aí”*. Os modalizadores afetivos também aparecem nas falas de Camila, *“Minha tática é simplificar a linguagem pra que ela chegue no meu aluno de forma clara, entendeu? Porque o aluno já não me tinha presencialmente, né?!”,* uma vez que Camila atribui a necessidade de simplificar as aulas para compensar a sua ausência física.

Observa-se a ideia de pertencimento marcada pelos pronomes *“meu aluno”* e *“não me tinha”, “Então, assim, aquele contato físico não tinha”, “não era a mesma motivação”*.

b) Excesso de trabalho no ambiente *on-line* e ausência de artefatos tecnológicos na escola

Com a implantação do ensino *on-line*, o trabalho diário de muitos professores tornou-se exaustivo, pois a jornada do professor passou a ser dividida em preparação

de materiais para aulas remotas, apoio ao ensino não presencial, atendimento ao aluno e atenção à família.

O contexto *on-line* multiplicou a carga de trabalho docente. Uma vez que cabia ao professor aprender a lidar com a tecnologia, alinhar-se ao contexto remoto e despertar no aluno o estímulo por aprender nesse cenário, conforme pontua Pontes e Rostas (2020, p. 279), “o docente ganhou novas atribuições que ultrapassam o domínio de conteúdos e estratégias pedagógicas envolvendo o processo de ensino e de aprendizagem”.

A esse respeito, Marinho (2020, p. 02) afirma que de acordo com as

pesquisas da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), ocasionam sobrecarga psíquica responsável pelo estresse, por doenças e perturbações que vão do esgotamento à hipertensão e de depressões a até neuroses e psicoses. Há ainda os que ocasionam problemas físicos provocados pela falta de exercícios e de alimentação adequada, o que tem permitido caracterizar um quadro de doenças profissionais da categoria do magistério (Marinho, 2020, p 02)

A citação de Marinho (2020), reforça o que está exposto nas verbalizações do Professor-Instrutor, com relação ao ambiente de trabalho *on-line* e a ferramenta YouTube nas aulas de inglês. A realidade de muitos trabalhadores da educação, especialmente os professores, é profundamente desgastante composta por uma gama excessiva de atividade antes mesmo da pandemia.

Esse desgaste começa com jornadas em mais de um ambiente de trabalho para sanar questões econômicas, fazendo com que a vida do professor seja centrada exclusivamente no trabalho sem um momento de descanso, trazendo consequências negativas até mesmo para o desempenho profissional.

Com a questão da pandemia do COVID-19, esse quadro, que é comum a muitos docentes, só foi agravado. Isso pode ser observado pelo o que diz os professores sobre relacionamento com o ambiente de trabalho e com o uso da tecnologia, conforme exponho em seguida:

EXCERTO 03

PS: Fale sobre o relacionamento com o ambiente e uso da tecnologia.

IAS - PI – 1:

Aí pronto, **aí eu me desgastava pra fazer curso**, gastar para virar um editor de imagem, técnico de informática pra depois **estar aqui nas salas quentes** com piloto que **não dão piloto**. Com a prefeitura que **nem dá o negócio**. E pronto, foi por conta disso. **Se eu estivesse sendo incentivado, se eu soubesse que pós-pandemia** esse conhecimento poderia ser usado... Ah, professor, podemos fazer um ensino híbrido em inglês, podemos fazer um curso *on-line*. Mas não, **eu vi que seria um desperdício de tempo, de investimento** de tempo, e eu preferi investir pra não ficar doido, né, na pandemia. Preferi investir em outras coisas pra não ficar doido.

EXCERTO 04

IAS - PI - 2:

Veja, **eu usava aquela tela no começo, né?! Porque parece que tava todo mundo enferrujado pra nova era** que se desenrolou a partir dali. Então, eu pegava e usava como se fosse um *data show*, né, a minha televisão e reproduzia. **Depois, eu fui aprendendo a fazer isso pelo computador, deixando a minha imagem de fundo e tentando instalar programas, e meu computador bloqueia um bocado de coisa e eu não tenho essas habilidades todas**. Se eu tivesse sabido disso no começo, eu teria feito dessa forma, né, como esse programa. **Agora, antes mesmo de gravar essas aulas, né, de fazer os slides, me arrumar, eu gravava um vídeo normal mesmo explicando alguma coisa e mandava**. Tirava foto do papel que eu ficava rascunhando e dizia: 'Ver aí, gente, é assim, assim e assim'. Eu fazia assim de uma forma bem rudimentar mesmo. Aí depois eu comecei a, quando a gente foi entendendo que ia demorar e que não tinha previsão, aí eu passei a adotar essa técnica aí, né, de fazer a televisão de retroprojetor. **Enquanto eu não conhecia esse programa que fazia, que gravava e mostrava os meus slides ao mesmo tempo**. Meus últimos vídeos foram feitos assim, porque dava menos trabalho pra gravar, viu, dava bem menos trabalho.

Marcos comenta que se soubesse que poderia utilizar os conhecimentos tecnológicos, se fosse incentivado a investir nesse tipo de conhecimento pela instituição, bem como, se tivesse recebido os dispositivos tecnológicos para isso, poderia estar disposto a aprender. “Com a *prefeitura que nem dá o negócio*”, palavras de Marcos, o negócio ao qual o Professor-Instrutor se refere são os materiais, tanto de expediente quanto os artefatos digitais, que não foram disponibilizados pelo serviço público para as escolas e professores, especialmente no período pandêmico.

Com relação ao conteúdo temático, o texto de Marcos apresenta a falta de orientação, incentivo por parte da instituição sobre a formação tecnológica e a falta de

matérias para aulas *on-line*. Além do cansaço físico e mental do docente “aí eu me desgastava pra fazer curso”. Já nas verbalizações de Camila predomina uma autoaprendizagem contínua no uso da tecnologia com *slides* e *tevé*, até começar a usar as funções do YouTube.

Camila expõe as dificuldades no manuseio da tecnologia inicialmente pelos colegas, “*parece que tava todo mundo enferrujado pra nova era*”. A Professora-Instrutora expõe como foi o seu desenvolvimento com o uso da tecnologia na época pandêmica “*eu pegava e usava como fosse um Data Show, né, a minha televisão e reproduzia. Depois, eu fui aprendendo a fazer isso pelo computador*”.

Camila também deixa claro a falta de uma formação em tecnologia por parte da instituição ao verbalizar, “*Se eu tivesse sabido disso no começo, eu teria feito dessa forma, né, como esse programa*”. A professora também expõe a questão da sobrecarga de trabalho, “*Meus últimos vídeos foram feitos assim, é porque dava menos trabalho pra gravar, viu?! Dava bem menos trabalho*”.

No que se refere aos mecanismos enunciativos, predomina um “eu” nas vozes dos professores, marcando a centralização de todos os eventos do ensino nesse contexto virtual.

c) Autoanálise dos gestos feitos, avaliado por meio do agir *on-line* no YouTube

As falas anteriores do professor Marcos fornecem uma orientação significativa de alguém que passou por obstáculos expressivos nas aulas *on-line*. Isso direcionou o Professor-Instrutor a uma avaliação negativa do seu agir por meio dos gestos didáticos no YouTube. Marcos referenda o seu agir na falta de formação e orientação para o trabalho *on-line*. O Professor-Instrutor verbaliza o que ele deveria fazer, mas não fez para minimizar as dificuldades nas aulas no YouTube, conforme o excerto a seguir.

EXCERTO 05

PS: O que você faz habitualmente em sua atividade de trabalho?

IAS - PI - 1:

O que você faz no trabalho com o YouTube?

Brincadeiras e usa sempre animes, desenhos de videogame, porque eu, como eu sou uma pessoa que cresceu com esse ambiente e o que me fez ser professor de inglês, eu digo para todo mundo, era jogar videogame. Até hoje, eu uso muitos exemplos. Eu já fui até, já fiz até um trabalho assim, já fui... trabalharam na minha aula porque eu uso o exemplo de Naruto com Cecília Meireles. Eu fiz uma abordagem da leitura da poesia de Cecília Meireles usando Naruto. E isso foi... o que eu apliquei em sala de aula virou conteúdo, virou base de estudos de duas pessoas, porque acharam interessante a minha abordagem e foram ver, né, e foram perceber que a receptividade é maior do que só trabalhar Cecília Meireles.

O que você não faz?

Ser chato, ser grosseiro, é uma coisa que eu não faço. É ser aquela pessoa que fica jogando nos alunos que eles não estudam, sabe? Tem muito professor que passa mais tempo dando lição de moral do que dando aula. Eu não. Eu não perco meu tempo, não. Se é pra dar lição de moral, não sou pai, não sou mãe, não sou diretor, não sou gente da década de setenta, certo?! Eu prefiro perder o meu tempo com aluno que quer aprender do que com o que não quer. O aluno me chama de chato, sou chato sim, mas porque eu quero dar conteúdo. Sou chato porque eu tô enchendo o quadro de assunto, jogando a real: “Ô, fio, se você não aprender, o mundo vai cobrar, não sou eu, não”.

O que você poderia fazer?

Eu poderia aprender a fazer. Uma coisa que eu queria muito aprender era fazer edição de vídeo, e a segunda era aprender a narrar, né? Eu queria colocar os exemplos na tela e narrar, em vez de eu aparecer, aparecer o conteúdo. Por exemplo, verbo to be, 'I am' – aplicar o 'I' e aparecer 'am' em vermelho. 'You are.' Eu não queria aparecer, eu queria que aparecesse a construção, certo?! O que eu falo aparecer na tela como aqui muitos professores fazem. Eles não aparecem, quem aparece é a aula. Eu não consigo, eu não... poderia aprender isso, só que eu não faço, porque eu sei que, **eu percebi desde cedo que o tempo que eu desperdiçasse ali não iria ser reaproveitado.** Eu, quando voltasse, mesmo que tenha demorado muito, eu voltei no Estado em setembro, né?

EXCERTO 06

IAS - PI – 2:

O que você faz no trabalho com o YouTube?

*Eu sempre... não, eu cumprimento, né. Às vezes eu diria: 'Fique em casa' e tal. Eu acho que porque tem... **tem uma fórmula, porque o pessoal gosta da didática, sabe. Então, não foi algo assim que eu***

*pudesse dizer, eita, intencionalmente eu vou fazer isso, isso e isso. Assim, foi meio que fluía, não consigo dar uma resposta pra isso. **Eu só tentava assim chegar perto através de tudo que eu estivesse falando e como se ele estivesse na minha frente. Trate como se ele estivesse ali na sua frente.** E se ficou, né, o Brasil todo, o mundo todo. Eu tava dando aula pro meu aluno.*

O que você não faz?

*Usar **um nível alto de vocabulário, sabe**, pra impactar todo mundo e não chegar no aluno. Pra mim, meu aluno era minha prioridade. É sempre ele, por ele e pra ele. Se você elevar muito o nível, o grau de dificuldade diante daquela circunstância, era uma coisa que eu não faria de jeito nenhum. Eu não quero afastar, eu quero aproximar.*

O que você poderia fazer?

*Eu poderia **ter transmitido alguma aula ao vivo. Eu não sei se isso chegaria no meu público**, porque o meu público depende de um celular que chegue às vezes com o pai à noite, entendeu? Então, eu acho que, dentro das minhas possibilidades naquele momento, eu acho que eu me esforcei bastante. Eu só não consegui fazer mais vídeos porque já tinha passado, né, alguns conteúdos que eu fui dando assim, né, de forma mais precária. Eu consegui organizar isso daí, mas eu acho que cinquenta e novos vídeos deu pra atingir muita gente, sabe. Muitos conteúdos, porque às vezes você vê um conteúdo no nono ano e revisa lá no terceiro. Então, assim, eu não tinha como fazer verbo modal simplificado pro nono ano e aumentar o grau para o terceiro. Eu não tinha como fazer isso na pandemia. Então, talvez isso, mesmo assunto em níveis diferentes, eu não consegui fazer isso, mas não acho que foi uma falha. Foi realmente proposital. Poxa, eu vou tentar simplificar pra essa turma entender e vou deixar também com a mesma simplicidade pra outra revisar. Então, como eu vou me aprofundar com a turma que está longe, afastada, isolada.*

O professor Marcos pontua que sempre gostou de videogames e cresceu nesse ambiente, entretanto, várias vezes, verbalizou as dificuldades com a tecnologia YouTube, o que demonstra várias divagações ao falar sobre o seu trabalho no YouTube. Mesmo salientando que cada artefato tecnológico tem suas peculiaridades, o Professor-Instrutor tende a desviar do assunto principal.

Ao responder à pergunta sobre o que o seu sócia não faz no YouTube, Marcos afirma que é importante focar nos alunos interessados e não perder tempo com outros assuntos, dando ênfase a questão de relacionamento e não, propriamente, no manuseio do YouTube.

Na análise dos gestos, Marcos afirma que poderia ter aprendido a utilizar e se aprofundar nos saberes tecnológicos, nas palavras do Professor-Instrutor, “*Eu poderia aprender a mexer, poderia realmente ter esses cursos, aprender a fazer*”.

Assim, Marcos referenda seu agir *on-line* nos saberes tecnológicos. No que concerne ao conteúdo temático, apresenta divagações do professor contando experiências de ensino fora do ambiente YouTube, apresenta também a sobreposição de questões de relacionamento ao uso da rede social, por fim, mais uma vez aparece questões da dificuldade do professor no uso da tecnologia.

Do ponto de vista enunciativo, os modalizadores deônticos revelando os deveres e desejos não realizados pelo docente como forma de auxiliar o seu agir *on-line*, “*Eu poderia aprender*”, “*eu queria muito aprender*”, “*eu percebi desde cedo*”, “*Eu não perco* meu tempo não”. O “eu” como voz predominante no texto demonstra a centralização das ações na figura do professor nessa alternativa de ensino.

Ao expor o que faz no YouTube, a professora Camila falando sobre a sua recepção amistosa cumprimentando os alunos, em seguida diz que sua didática é o diferencial, mas não dá detalhes sobre como exatamente essa didática acontece.

Camila aponta ainda sobre a importância de não usar o nível alto do vocabulário nas aulas, tendo em vista se tratar de língua estrangeira, “*Usar um nível auto de vocabulário, sabe, pra impactar todo mundo e não chegar no aluno*”. A professora comenta que poderia ter feito aulas ao vivo, mas não saberia se alcançaria o seu público que é carente de artefatos tecnológicos, nas palavras dela “*porque o meu público depende de um celular que chegue, às vezes, com o pai a noite*”.

No que concerne ao conteúdo temático, as verbalizações de Camila apresentam relações sobre o nível da aula de inglês com a dificuldade de o aluno ter acesso a tecnologia. Do ponto de vista enunciativo, os modalizadores deônticos revelando os deveres e desejos não realizados pelo docente como forma de auxiliar o seu agir *on-line* “*Eu poderia ter*”, “*Eu não sei*”, “*eu acho*”, “*Eu consegui organizar*”.

d) Reconfiguração do agir mediante avaliações do trabalho realizado no YouTube

As verbalizações de Marcos evidenciam as dificuldades no uso do YouTube à medida que o professor instrui como realizar o seu trabalho, Marcos reconfigura seu

agir no YouTube utilizando os saberes experiências, advindos do ensino presencial, fazendo um roteiro e colocando por trás da câmera o que o professor chama de “*take único*” ao qual segue à risca, conforme é observado no excerto a seguir.

EXCERTO 07

PS: Como fazer se tiver dificuldades, algum impedimento, algum empecilho?

laS - PI – 1:

*Não sinto, o empecilho só é o tempo, **porque não posso dar uma aula longa**. Acho que o maior empecilho é você **conseguir resumir bem o conteúdo** em poucos minutos e não conseguir expandir. Como é inglês, como eu dava aulas de inglês e não de português, dava pra ser assim conciso. O único impedimento é quando você trabalha texto, é trabalhar a prática, é trabalhar exemplos, porque acaba meio que se distanciando muito do conteúdo. Esses empecilhos do tempo são os maiores, né, problemáticos. Como disse, como **não sei editar, é um take único**, então não pode ser uma aula longa. **Aí, pra não ser uma coisa chata**, teve uma aula minha **no YouTube, por exemplo**, quando eu terminei **o vídeo tinha lá doze minutos, não podia**. Tive que regravar, cortei muita coisa e foi e acabou sendo uma aula de sete minutos. E teve que ser assim, porque o jeito que eu queria acabaria sendo mais problemático. E é só isso o que eu digo.*

EXCERTO 08

laS - PI – 2:

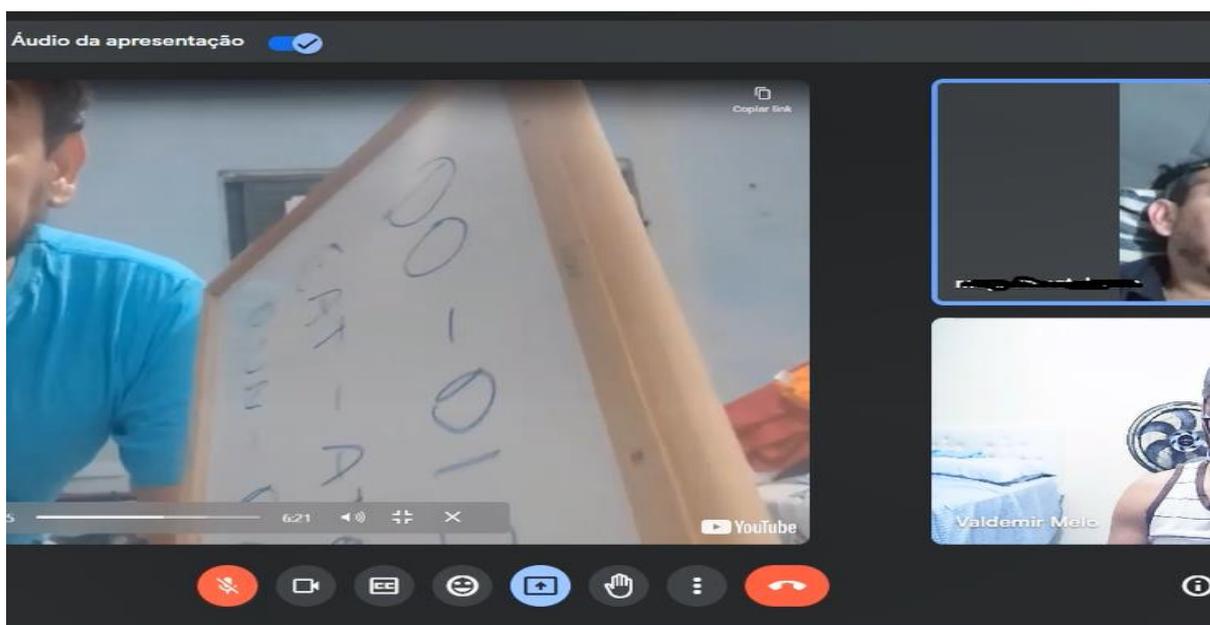
*Então, **os meninos assistiam, colocava as aulas pra eles assistirem, né? E sempre estava dando uma olhada nas visualizações, né, pra ver. A gente teve pouca visualização, “você não estão visualizando, não vão lá assistir a aula”**, porque eles ficavam muitas vezes chutando os formulários, não tinham paciência. Eles ficaram em situações assim bem complicadas, perderam muitos parentes, ficavam com muita gente dentro de casa, um celular pra todo mundo, às vezes. Então, foi complicado. Às vezes, eu atendia, tirava as dúvidas pelo WhatsApp também. E tinha aluno que colocava lá comentário no YouTube: 'Entendi isso na aula, professora, é fulano de tal série, ah, eu gostei.' Então, assim, tinha interação também pelo YouTube, entendeu. Mas o propósito do YouTube pra mim era dar o espaço pro meu aluno, pra ele assistir a aula comigo, pra ele não sentir tanta... como é que eu posso dizer? Eu queria que ele me sentisse mais perto, porque ele já tava longe de tudo, né? Eu disse: 'Pera aí, deixa eu chegar mais perto.' Então, o YouTube ajudou a restabelecer essa conexão, né, de alguma forma, entendeu. E também tinha interações lá, apesar da interação maior ser pelo WhatsApp e pelo Google Classroom.*

O Professor-Instrutor Marcos avalia seus gestos por meio do seu agir no YouTube, fazendo observações sobre como o tempo poderia ser melhor aproveitado e otimizado, ressaltando novamente a sua dificuldade com o uso das tecnologias e com o trabalho no YouTube, mas, desta vez, o que salta aos olhos do PI 1 é o tempo. Ao comentar o que ele poderia ter feito se não fosse a dificuldade com os usos tecnológicos, o professor-instrutor avalia suas aulas, comenta e conclui que “*como disse, como não sei editar, é um take único*”. Nas palavras do professor “*poderia até produzir mais né?*”

No que concerne ao conteúdo temático, apresenta avaliações do professor sobre o seu agir, considerando a dificuldade no uso da tecnologia e a relação com o tempo, especialmente se trabalhar com texto.

Do ponto de vista enunciativo, os modalizadores referindo as condutas “*não posso dá*”, “*não conseguir expandir*”, “*não sei editar*”. Ao não saber usar a tecnologia, Marcos apresenta um novo caminho no seu trabalho no intuito de tornar o objeto de ensino ensinável, Marcos reconfigura seu agir por meio de um gesto didático ao segurar uma lousa branca pela mão em frente à câmera, conforme demonstrado na figura seguinte.

Figura 18 - Reconfiguração do trabalho docente no YouTube pela IAS - interface do PI 1.



Fonte: o próprio autor.

A competência docente não se limita apenas ao domínio de aplicar o que está prescrito nos documentos oficiais. Para além disso, o professor aplica, reflete e julga a importância de sua prática como parte integrante desse domínio de conteúdo especializado, isto é, o saber fazer na transposição didática dos conhecimentos em situações de ensino e de aprendizagem muitas vezes inusitadas como, por exemplo, os contextos impostos pela tecnologia (Rosa, 2013).

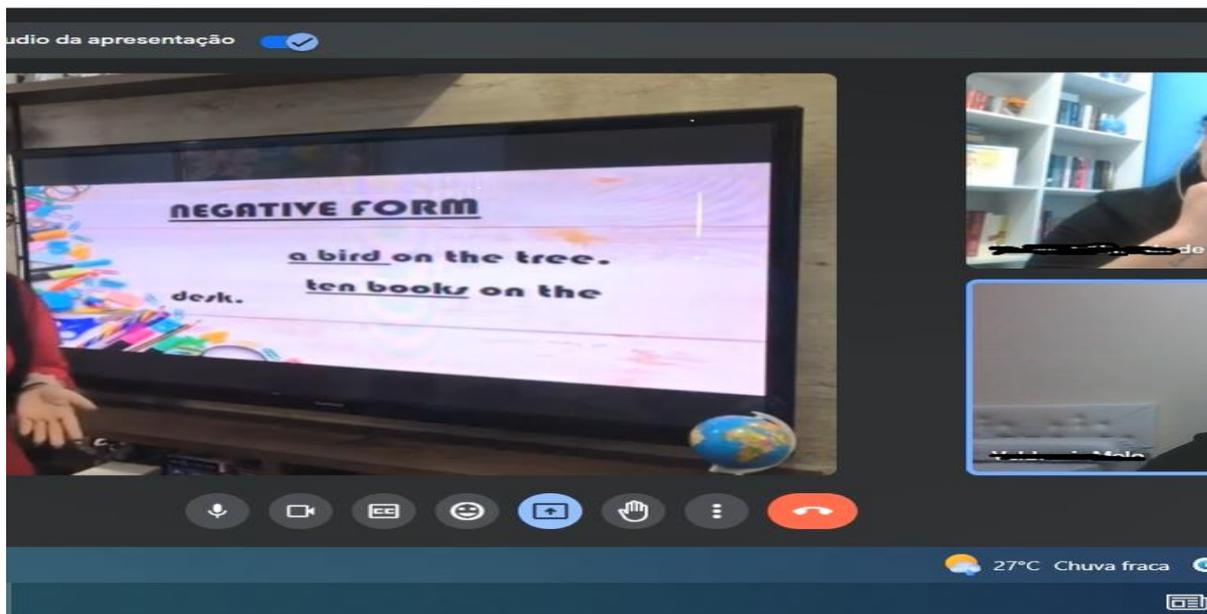
Marcos, ao instruir o sócia, reflete e avalia que poderia ter feito mais no ensino *on-line* se tivesse mais preparação com a tecnologia e reconfigura seu saber fazer por meio do uso de uma lousa branca portátil.

A Professora-Instrutora Camila expõe que ficava de olho na visualização do aluno. Nas palavras da professora, “*vocês não tão visualizando, não. Vão lá assistir a aula*”. Camila também comenta que muitos interagem colocando comentários sobre a aula na própria plataforma YouTube com joinha ou dizendo que entendeu a aula.

No que concerne ao conteúdo temático, Camila apresenta avaliações sobre o seu agir, considerando os tipos de interações no YouTube, reconfiguração do seu agir tirando dúvidas pelo WhatsApp, necessidade de se aproximar dos alunos. Do ponto de vista enunciativo, há fortes marcas de modalizadores afetivos “*o propósito do YouTube pra mim era dá o espaço pro meu aluno, para ele assistir a aula comigo pra ele não sentir tanta como é que eu posso dizer éé eu queria que ele me sentisse mais perto porque ele já tava longe de tudo ne*”.

Camila, que inicialmente não sabia como utilizar as funções do YouTube, está agora traçando um novo caminho em seu trabalho no ambiente virtual. Seu objetivo é tornar o objeto de ensino mais acessível. Para alcançar isso, a professora-instrutora está usando a tela de sua tevê, adaptando-a como uma lousa eletrônica durante suas aulas *on-line* no YouTube. Isso facilita a visualização dos alunos.

Figura 19 - Reconfiguração do trabalho docente no YouTube pela IAS - interface do PI 2.



Fonte: o próprio autor.

Camila, ao instruir o sócia, reflete e avalia que poderia ter transmitido aulas ao vivo. Na avaliação da professora, isso poderia somar ao seu trabalho *on-line*. É importante salientar que as figuras 14 e 15 representam exemplos de como os Professores-Instrutores reconfiguraram seu agir na dinâmica do ensino *on-line* por meio do YouTube, sendo necessário observar mais detalhadamente como ocorre as aulas de inglês no YouTube para identificar outras reconfigurações por meio dos caminhos que os professores traçaram para transpor o conhecimento por meio dessa tecnologia digital.

EXCERTO 08

PS: Qual o sentimento de participar da Instrução ao Sócia?

laS - PI 1:

Não, foi muito interessante pra eu rever e entender que até o que a gente viveu é motivo de estudo e que poderia, né, servir pra alguma coisa. É gratificante saber que não foi em vão, que meia dúzia de alunos teve alguma coisa palpável, né?! Que minhas aulas e meus incentivos não foram em vão, que algumas pessoas podem usar meu momento, meu tempo daquela situação para algo positivo, né, ter o mestrado aí e que possa servir de estudo pra no futuro. Que a gente não vai viver outra pandemia dessa, mas que possa servir para que no futuro isso venha de uma maneira mais, como posso dizer, mais preparada, porque todo mundo foi pego de surpresa. A gente vê como poderia ter sido, a gente poderia ter

começado mais cedo ou já transicionado do físico para o virtual de uma maneira mais rápida, mais sólida. E que o professor, né, possa ter conhecimento que eles foram linha de frente também. Foram linha de frente muito grande, porque a gente segurou muito a barra.

IaS - PI 2:

O que eu gostei em relação a isso é porque as perguntas me fizeram pensar em estratégias que eu tive, que eu fiz de forma inconsciente. *Eu acho que a gente agiu muito assim na pressão, no desespero, né? Com a melhor das intenções, mas a gente não parou pra pensar assim. Eu me senti mais realizada enquanto profissional porque os seus questionamentos me fizeram repensar no processo. Quando fiz tudo, eu pensei só em simplificar a aula, deixar uma aula mais visual, né? Simplesmente eu peguei meu planejamento e tentei seguir, coloquei ali e não, não pensei, sabe, em plano e estratégias, sabe. **E as perguntas vêm como um presente, que você reflete, né, sobre sua prática, que você simplesmente seguiu, né? Você foi seguindo o fluxo.** Aí, hoje, quando você me pergunta, eu paro pra pensar: 'Caramba! Eu estruturei isso dessa forma?' Sabe, não vem muita consciência porque foi um momento de muito pânico, foi um momento assim, muito medo, muita insegurança, sabe. E aí, na hora, tentei fazer o meu melhor e no momento coloquei, mas não tinha pensado em nada do que você me perguntou, não tinha pensado dessa forma, com essa estrutura, com esse método. Eu só tentei fazer o meu melhor, algo bem, sabe, vago, tentei fazer o meu melhor. Mas quando você vem e pergunta, faz essas perguntas, aí você traz. Eu me sinto melhor enquanto profissional porque eu percebi, né, com os seus questionamentos, que eu realmente consegui ir além do que eu achava que tava indo.*

As verbalizações de Marcos e Camila sobre sua experiência de participar do momento de instrução ao sócia deixa claro que suas perspectivas em relação aos seus trabalhos no YouTube mudaram. No momento que instruíram o Pesquisador-Sócia, foram levados a pensar em detalhes sobre o trabalho realizado, sobre o que fizeram e deixaram de fazer observando outros possíveis caminhos na realização do trabalho docente.

Marcos verbaliza que “*foi muito interessante pra eu rever e entender que até o que a gente viveu é motivo de estudo e que poderia né serve pra alguma coisa*” e “*É gratificante saber que não foi em vão que meia dúzia de alunos teve alguma coisa palpável né*”. Já Camila fala “*O que eu gostei em relação a isso é porque as perguntas me fizeram pensar, assim, estratégias que eu tive, que eu fiz de forma inconsciente*” e “*eu me sinto melhor enquanto profissional, porque eu percebi, né, com os seus*

questionamentos de que eu realmente, eu conseguir assim ir além do que eu achava que tava indo”

No plano Geral do texto, a estrutura temática é marcada pelas mudanças de perspectivas sobre a realização do trabalho pelos professores ao instruir o sócia. Há um reconhecimento do trabalho docente e observações sobre acertos, equívocos e outras formas de se executar o trabalho.

Camila verbaliza que tentou fazer o melhor e que no momento pandêmico não teve como pensar o ensino de forma mais planejada, nas palavras da professora, *“Eu acho que a gente agiu muito, assim, na pressão, no desespero, né?!”* e isso ocasionou menos aproveitamento nas aulas virtuais.

A tecnologia, quando bem utilizada por professores e alunos, é um excelente recurso na prática pedagógica, potencializando o trabalho do professor. Por sua vez, o professor precisa superar as dificuldades em utilizar a tecnologia expandindo os saberes tecnológicos e se inserindo na cibercultura.

Do ponto de vista enunciativo, a voz do autor está claramente marcada no texto pela presença de um “eu” e um “você”. A agentividade no agir pedagógico de Marcos “eu rever”, “eu entender” e de Camila *“eu gostei, eu acho, eu me senti”*. E um “você” presente ao Instruir o Sócia, *“você vem e pergunta”, “você me perguntou”* marca e estabelece o discurso interativo.

Portanto, tendo em vista tudo o que foi colocado pelos professores colaboradores na instrução ao sócia, constato que este instrumento permitiu que os professores pudessem perceber, as dificuldades, fragilidades e obstáculos a serem superados no agir pedagógico nas aulas de LI no YouTube.

Ademais, outros aspectos importantes foram percebidos pelos docentes como, por exemplo, as diferentes formas de execução do trabalho virtual privilegiando uma maneira mais eficaz e menos sofrível nas aulas *on-line*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”

(Paulo Freire)

A pesquisa no ambiente *on-line* constituiu um verdadeiro desafio para mim. Desde o momento em que entrei no campo de estudo, nas investigações na *Web* junto aos participantes até os resultados, me vi em constante aprendizado, conforme a epígrafe acima, “aprendi a fazer o caminho caminhando” e me debruçando no universo do agir docente *on-line*.

Neste trabalho, tive como objetivo principal analisar a prática pedagógica de dois professores de Língua Inglesa no YouTube, a partir dos saberes docentes e dos gestos didáticos mobilizados.

Como objetivos específicos, analisei as concepções dos professores sobre o ensino de LI por meio do YouTube, com o intuito de evidenciar saberes docentes em contexto *on-line* que emergem no agir dos professores no uso dessa rede social; identifiquei e analisei os gestos didáticos específicos mobilizados pelos professores, observando como se dá o processo de transposição didática nesse ambiente; evidenciei e analisei como os professores reconfiguram o seu trabalho no YouTube ao usar essa tecnologia; refleti em que medida o uso dessa rede social promoveu práticas inovadoras nas aulas de inglês.

Nessa perspectiva, foram realizados três momentos de análise. Primeiro, as entrevistas que evidenciaram cinco concepções no ensino virtual e os saberes nelas revelados, a saber: ministrar aulas *on-line* no YouTube pressupõe ter os recursos e saber utilizar a tecnologia; ministrar aulas *on-line* no YouTube pressupõe ter formação no contexto digital como um elemento norteador do agir docente; ministrar aulas *on-line* no YouTube pressupõe conectar-se em maior sensibilidade com o aluno e uma relação de afetividade; ministrar aulas *on-line* no YouTube pressupõe produzir conteúdo de curta duração; ministrar aulas *on-line* no YouTube pressupõe trabalhar em dobro.

Observando as concepções dos colaboradores, dois saberes saltaram aos olhos nesse contexto de ensino, perpassando as demais concepções, visando

responder os objetivos aqui formulados, sendo eles: os saberes experienciais e os saberes tecnológicos.

Os saberes experienciais advindos da prática docente no ofício na escola, na sala de aula e na experiência com os pares (Tardif, 2014), evidenciam-se no agir docente no trabalho com o YouTube, da seguinte forma:

- no uso de materiais, artefato/instrumento, quando Camila utiliza uma (televisão) e Marcos adéqua um (quadro negro escolar ou lousa portátil) característicos das aulas presenciais para as aulas *on-line* que se adaptam ao trabalho remoto pela falta de habilidades, especialmente de Marcos, ao usar a tecnologia no ambiente virtual YouTube;
- no reconhecimento do coletivo do trabalho, quando Marcos reconhece o papel das instituições ao perceber a necessidade de uma formação docente que alinhe os saberes profissionais aos saberes tecnológicos;
- na conexão com os alunos, quando Camila utiliza a influência do vínculo no ensino presencial e leva para as aulas remotas por meio de dimensões afetivas;
- na produção de conteúdo de curta duração, quando Camila e Marcos consideram os sujeitos da interação (professor e alunos), considerando o cansaço físico e mental do professor nessa configuração de ensino, assim como entendem que a longa exposição do aluno à tela traz inúmeras consequências à saúde e prejudica a aprendizagem.

Por meio das verbalizações dos professores, os saberes experienciais se mostraram como um conhecimento basilar na prática pedagógica *on-line*. Tanto as palavras de Camila (que tem mais habilidade em utilizar a tecnologia) quanto as de Marcos (que deixou claro sua dificuldade com a plataforma) revelaram a predominância dos saberes experienciais nas aulas realizadas por meio dessa rede social.

Assim, constato e confirmo que os saberes experienciais orientam o agir dos professores Camila e Marcos no ensino de LI no YouTube.

Juntamente com os saberes experienciais, os saberes tecnológicos se destacam nas falas dos professores seja pela facilidade ou dificuldade no uso da tecnologia. De tal modo, identifico nas concepções dos professores a utilização de elementos externos ao ambiente virtual, tais como: adaptação de materiais, uso da afetividade, ministração de aulas com conteúdo de curta duração.

Isso demonstra, conforme pontuam Machado e Bronkard (2009, p. 39), que as ações dos professores procuram a “criação/organização de um meio que seja favorável ao desenvolvimento de determinadas capacidades dos alunos e à aprendizagem de determinados conteúdos a elas correlacionados”, ou seja, os professores buscam meios para que as aulas aconteçam nesse contexto de ensino.

Essas ações praticadas no ambiente virtual são provenientes das experiências dos professores no chão da escola, acionando uma multiplicidade de saberes (da formação profissional, curriculares e disciplinares) em detrimento das dificuldades de ministrar aulas no YouTube considerando os limites impostos pela estrutura e funcionamento dessa rede social, o que constato restrições no agir docente no uso dessa tecnologia no ensino de inglês.

No que concerne ao segundo momento de análise, identifico e analiso os gestos didáticos mobilizados pelos professores, observando como se dá o processo de transposição didática interna no ambiente YouTube. Assim, tem-se os seguintes gestos:

- a presentificação — os professores restringem-se a exposição oral. Camila utiliza uma tevê como suporte e Marcos um quadro branco portátil;
- a formulação de tarefas — Camila expõe oralmente a atividade e formula tarefas na própria aula, já Marcos expõe oralmente a atividades durante a aula *on-line*, como auxílio para formulação de tarefas para os alunos realizarem em outro momento;
- a criação de dispositivos didáticos — Camila utiliza uma tevê como lousa eletrônica para exposição do conteúdo, enquanto que Marcos utiliza um quadro branco escolar portátil e um lápis piloto para exposição do assunto;
- a utilização de Memória — na aula de Camila, ocorre pontualmente, momento em que a professora faz um resumo oralmente e apela à memória dos alunos sobre o que já foi visto na aula corrente. Na aula de Marcos, o apelo à memória do aluno ocorre sobre o assunto visto em aulas anteriores como o *Present Continuous*, dando sequência e continuação do mesmo na aula *on-line* presente;
- a regulação — não aparece nas aulas de Camila, já Marcos utiliza um código que é exposto de forma oral como um gesto de regulação para saber quem assistiu todo o vídeo da aula;

- a institucionalização – Camila revisa o conteúdo oralmente e utiliza com outros exemplos. “*A gente vai ver um resumo no final, ‘tá’?! Olha aí certo*”. Marcos utilizar o conteúdo anteriormente ministrado para os alunos resolverem o exercício atuais em diferentes situações.

Após analisar os gestos dos professores no YouTube, observo que majoritariamente Camila e Marcos utilizam a exposição oral em todas as suas aulas *on-line*. Tal exposição apresenta-se como uma base forte que predomina, perpassa e auxilia a mobilização de outros gestos.

Segundo McNeill (1992, *apud* Cavalcante, 2016, p. 414) “gesto e fala estão ligados a uma mesma matriz de significação e que não podem se dissociar”. Isso é constatado na presentificação, na formulação de tarefas e na institucionalização de forma mais evidente, por sua vez, na criação de dispositivos didáticos, na utilização de memória e na regulação de forma mais implícita. Logo, identifico a exposição oral como um gesto específico mobilizado pelos professores Marcos e Camila nas aulas de LI no YouTube.

Esse gesto específico é tão marcado no ensino por meio dessa rede social que se nota a ausência do gesto de regulação nas aulas de Camila devido ao caráter predominantemente expositivo do conteúdo e sem interação pessoal mais efetiva, fazendo com que se transmita o conhecimento aos alunos de forma direta e verbal. Isso dificulta a mobilização do gesto de regulação, já que tal gesto é centrado nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), que podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática (Gomes-Santos, 2016).

A dificuldade na mobilização do gesto de regulação também recai na interação/interatividade que ocorreu de forma pouco satisfatória no YouTube, uma vez que prevaleceu a baixa participação oral dos alunos nessa formatação de ensino, comprometendo a socialização de ideias e pensamentos que poderiam ser compartilhados através de *chats*, mensagem, *emojis*, barra de comentários que são os meios que o YouTube, disponibiliza para a comunicação entre os sujeitos da interação.

A falta de uma participação mais efetiva do aluno contribuiu para uma centralização das atividades na figura do professor, fazendo com que o docente protagonize as ações no YouTube, sendo o centro do saber. Além de aulas expositivas

com os conteúdos que são apresentados de maneira direta, estruturada sem maiores reformulações, o uso de lousa ou de uma TV como suporte. Isso posto, constato que majoritariamente as características observadas e evidenciadas nas aulas de LI através do YouTube se alinham mais a abordagem tradicional de ensino (Esteves, 2019).

Ademais, isso traz sérias implicações para os sujeitos da interação, sendo excesso de trabalho, estresse e cansaço para o professor, desinteresse pelas atividades *on-line* e evasão das aulas pelos alunos (Arruda, 2020).

Com relação ao terceiro e último momento de análise, isto é, os resultados da Instrução ao Sósia, evidenciei e analisei a reconfiguração do trabalho docente no contexto do YouTube por meio das instruções de cada professor colaborador ao sósia (o pesquisador) sobre o seu agir docente. Dessa forma, respeitando a sequência dos temas que foram surgindo, conforme as laS foram conduzidas, evidenciei o seguinte:

- *saber usa os recursos tecnológicos no YouTube para otimizar o tempo* — foi um dos primeiros tópicos identificados na instrução de Marcos. Em suas palavras, há constante alusão à falta do saber tecnológico, o que aponta para a ausência de uma formação docente alinhada à tecnologia. Marcos reconfigura o seu agir ao instruir seu sósia a fazer um roteiro listando tudo o que vai falar antes de gravar, economizando tempo.

Camila, por sua vez, reconfigura seu agir fazendo a montagem de *slides* que, segundo a professora, será o grande guia na sua aula.

Tanto Marcos quanto Camila em seus discursos evidenciam como reconfiguram o agir docente com o intuito de otimizar o tempo, entretanto, nas falas de Marcos observa-se a predominância da ausência do saber tecnológico.

Outro dado importante é que nas palavras dos professores há uma preocupação com a linguagem que precisa ser simples e direta nessa configuração de ensino.

Tal preocupação advém da estrutura e funcionamento do YouTube que não permite reformulações. Isso é visto nos gestos de presentificação e delimitação de Marcos e Camila que aparecem em suas aulas de forma sobreposta. A sobreposição dos gestos é uma característica que destaco como uma especificidade do ensino no YouTube.

- *Excesso de trabalho no ambiente on-line e ausência de artefatos tecnológicos na escola* — foi um dos elementos presentes nas textualizações de Marcos e Camila. A questão do trabalho dobrado no ambiente YouTube é evidenciado mais uma vez nas verbalizações dos professores.

Entretanto, verifico que no caso de Marcos o trabalho se intensifica pela falta de conhecimento tecnológico, demandando maior esforço do professor para suprir esse conhecimento.

Já, no caso de Camila, houve uma reorientação abrupta de suas práticas pedagógicas, ou seja, o ensino presencial precisou ser transposto para o ensino *on-line* de forma tão repentina que, segundo a professora, interferiu no seu agir, trazendo implicações na qualidade das aulas virtuais.

A professora se viu em meio a mudança de ambiente de ensino a necessidade de preparar material no computador, como slides colocar na tela de uma tevê como suporte e gravar os vídeos para o YouTube. Tudo isso ocasionou uma sobrecarga física e psicológica bastante estressante na criação de aulas no YouTube.

- *Avaliação dos gestos feitos por meio do agir on-line no YouTube* — é ressaltada nas palavras de Marcos como uma avaliação mais negativa, revelando o que poderia fazer e não fez como aprender a usar a tecnologia. Marcos fala que não pretende utilizar mais o YouTube, já Camila avalia de forma mais positiva seus gestos nas aulas na rede social, verbalizando que se esforçou bastante.

- *Reconfiguração no agir mediante avaliações no uso do YouTube* — Marcos reconfigura seu agir utilizando uma lousa branca em frente à câmera, esse instrumento o professor utiliza do início ao fim do seu trabalho no YouTube, já Camila reconfigura seu agir de início utilizando uma tevê, como um tipo de quadro para as aulas *on-line*. Mas adiante, Camila utiliza *slides* e depois usa o recurso *picture-in-picture*, revelando um desenvolvimento do saber tecnológico em sua prática pedagógica durante o ensino não presencial. Camila ressalta ainda que o YouTube ajudou a restabelecer uma conexão com os alunos, mas a interação maior ocorreu pelo WhatsApp e pelo Google Classroom.

Após essas considerações, é importante destacar o fato dos colaboradores possuírem diferentes níveis de saberes tecnológicos que mobilizaram gestos didáticos específicos e ambos revelaram dificuldades na prática pedagógica *on-line* no uso da tecnologia YouTube no ensino de LI. Isso comprova que tais dificuldades no ensino

por meio dessa rede social não é apenas resultado da ausência de manejo com a tecnologia, mas dos objetivos que se deseja alcançar utilizando o YouTube, uma vez que essa plataforma não foi criada como um ambiente educacional *on-line*, como o Google sala de aula. Pelo contrário, o objetivo do YouTube é postar e compartilhar vídeos (Burgess; Green, 2009).

Desta forma, reporto-me a problemática colocada no início desta tese sobre o uso da rede social YouTube, sua eficácia como ambiente educacional, sobretudo os aspectos que vem agregar as possíveis inovações no ensino do inglês, o que leva a resposta do último objetivo específico deste trabalho, a saber: refletir em que medida o uso dessa rede social promove práticas inovadoras nas aulas de inglês.

Ressalto que não se pretende desmerecer as potencialidades do YouTube no ensino, mas o uso da tecnologia deve estar relacionado e alinhado a um propósito específico e, portanto, há tecnologias que são mais adequadas em determinados contextos.

Se a ideia de utilizar o YouTube nas aulas de inglês for como um material adicional para assistir vídeos em inglês com falantes nativos, pode ter um resultado positivo. Saliento que mesmo com esse tipo de uso não constato inovações que produzam mudanças na forma de ensinar. Mas se o uso dessa rede social é como ambiente educacional que simula uma sala de aula virtual, considero inadequado. Uma vez que para simular uma sala de aula, a tecnologia escolhida deve oferecer determinadas funcionalidades e, de acordo com as verbalizações dos colaboradores da presente pesquisa, tais funcionalidades não foram encontradas no YouTube.

A interação/interatividade foi uma das dificuldades mais pontuadas nas aulas por meio dessa rede social. Há várias maneiras de o aluno interagir em qualquer tipo de atividade, seja *on-line* ou *off-line*, utilizando o que tecnologia oferece em termos de recursos.

A interação/interatividade pode contribuir para uma aprendizagem efetiva de habilidades e conteúdo, sem uma interação satisfatória os discentes não podem vivenciar um ensino que priorize tomadas de decisões, raciocínio rápido, que promova autonomia e desenvolvimento de habilidades nas aulas de inglês (Stroher *et al.* 2018).

Assim, as verbalizações dos professores colaboradores sobre o uso do Youtube no ensino de inglês bem como as possíveis inovações que essa rede social pode agregar no referido ensino não refletiu o discurso da mídia. Pelo contrário,

constato por meio das análises dos dados que a estrutura e funcionamento dessa rede social trouxe restrições no agir docente especialmente na transposição didática, interferindo na promoção de saberes.

As concepções reveladas, os saberes, os gestos mobilizados e as verbalizações dos colaboradores na instrução ao sócia formam um conjunto de evidências nesta tese que sustentam os resultados da análise da prática pedagógica nas aulas de LI no YouTube.

Portanto, diante das evidências encontradas nas análises dos dados, concluo e confirmo que a prática pedagógica *on-line* no YouTube é conduzida pelos saberes advindos das experiências do professor oriundas do chão da escola, sendo a exposição oral o gesto principal que permeia as atividades nessa plataforma, uma vez que a estrutura e funcionamento dessa rede social traz restrições no agir do professor, o que interfere em inovações nas aulas de Língua Inglesa.

Enfim, o ensino *on-line* tem crescido cada vez mais e o agir docente nesse contexto ainda é pouco estudado, necessitando de pesquisas que tratam do assunto. Entendo que o trabalho do professor “deve ser considerado como um espaço prático, específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos” (Tardif, 2014, p. 234), que fazem parte do *métier* docente. Assim, espero que a presente pesquisa possa colaborar com a mobilização de novos saberes no ensino em contexto *on-line*, influenciando futuros trabalhos e novas pesquisas sobre o agir docente no ciberespaço.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. A. M.; ROMANINI, A. V. Cuspe: a metáfora que vem de dentro e o processo de significação nas redes sociais. **RuMoRes**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 232–250, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/126375>. Acesso em: 30 jul. 2024.

AEBY-DAGHÉ, S; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Éds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008.

ALMEIDA, F. J; VALENTE, J. A. Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 45-60, dez. 1997. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/2324>. Acesso em: 30 jul. 2024.

AMARAL, A; NATAL, G; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. In: SILVA CASTRO, Gisela Grangeiro da; BACCEGA, Maria Aparecida (Orgs). **Comunicação e consumo nas culturas locais e global**. São Paulo: ESPM, 2009, c. 1, p. 1-18.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ARAÚJO, G. H. C. **Normalizar para agir ou agir para normalizar?** Movimentos para uma compreensão do agir docente a distância. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ARRUDA, E.P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 1977.

BARROS, E. M. D. de; GONÇALVES, A. V. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 33, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/35238>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BARROS, E. M. D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 741-769, 2013

BARROS, I. F.R. **Fatores antropométricos e biomecânicos da segurança do trabalho**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1996.

BARROSO, D. A. **Saberes docentes**: fundamentos da prática no ensino técnico. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.

BARTON, D; LEE, C. **Linguagem On-line** : textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BASEGGIO, K. R.; MUNIZ, P. E. Autonomia do aluno de EAD no processo de ensino e de aprendizagem. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 8, 2009.

BASTOS, D. H.M.; CARDOSO, S. H; SABBATINI, Renato M.E. **Uma visão geral da educação à distância**. Curso de Capacitação Docente em Educação a Distância em Saúde, 2000. Disponível em: <http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. **Para uma Sociologia da Ciência**. 70. ed., Porto: 2001.

BOUYER, G. C. A noção de gênero na Clínica da Atividade de Yves Clot e seu aspecto não-representacional. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 277-289, 2018.

BRAGA, S. AURELIANO, F. E.; QUEIROZ, D. E. de. As tecnologias digitais como recurso pedagógico do ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 39, n. 39, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/39080>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 174.

BRITO, C. A. F.; COSTA, N. M. L.; DINIZ, S. N. Novos gestos didáticos no Ensino Remoto Emergencial: lições aprendidas na docência em tempos de COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, p. 53-71, 2022.

BRITO MENEZES, A. P. (2006). **Contrato Didático e Transposição Didática: Interrelações entre os fenômenos didáticos na iniciação à álgebra na 6ª série do Ensino Fundamental**. 2006. 410f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, J. P. Posfácio. In: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 1. ed., São Paulo: EDUC, 2003.

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

BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade**. São Paulo: Aleph, 2009.

BURNS, M. **Harnessing the power of YouTube in the classroom**. [S.l.], mai. 2016. Disponível em: <https://www.edutopia.org/blog/harnessing-power-YouTube-in-classroom-monica-burns>. Acesso em: 30 jul. 2017.

BUZATO, M. E. K. Três concepções para o estudo de redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 33-48.

CAIADO, R. V.R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa/ Roberta Varginha Ramos Caiado**. Tese (doutorado) Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2011

CAIADO, R; FONTE, R. F. L.; BARROS, I. B. R. Metodologias ativas e novas competências docentes: uma experiência de produção de textos imagéticos no meio digital. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, p. 2697-2715, 2021

CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

CAMPOS, V. R. V.; LEITE, S. A. S. Afetividade e aulas remotas em tempos de pandemia: a questão da distância. **Revista do NUPEM**, v. 14, p. 260-279, 2022.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **FUCAMP Cadernos**, v. 20, p. 98-111, 2021.

CASARTELLI, A. O; GIRAFFA, L.; MODELSKI, D. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 1, p. 1-1, 2019.

CAVALCANTE, M. C. et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, v. 45, 2016

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, p. 45-56, mai./ago. 2013.

CHIAPINOTTO, D. Linguagem, educação e TICs. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 15, p. 71-79, 2010.

CICUREL, F. **As interações no ensino de línguas**: agir professoral e práticas de sala de aula. Fortaleza: Parole, 2020.

CLOSS, L.; ANTONELLO, C. S. Teoria da aprendizagem transformadora: contribuições para uma educação gerencial voltada para a sustentabilidade. **RAM. Revista de Administração Mackenzie (On-line)**, v. 15, p. 221-252, 2014.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. et al. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.

CLOT, Y. Ivar Oddone: les instruments de l'action. **Les territoires du travail**, n. 3, p. 43-52, 1999.

CONCEIÇÃO, M. R. C.; OLIVEIRA, A. L.; REIS, D. A. Legislações educacionais e o uso de recursos tecnológicos em sala de aula: uma análise da realidade escolar de Minas Gerais. **Research, Society and Development**, v. 9, p. e2129119089, 2020. Disponível em: <https://rsdjour-19>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CORACINI, M. J. R. F. Entre adquirir e aprender uma língua: subjetividade e polifonia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. 04-24, 2014.

CORRÊA, M. V.; ROZADOS, H. B. F. A netnografia como método de pesquisa em Ciência da Informação. **Encontros Bibli**, v. 22, p. 1, 2017.

COSTA, M. L. V. F. **A promoção da inovação e mudança nas escolas de 1º Ciclo em agrupamento, no Coelho de Lourdes**. Dissertação de Mestrado, 2008.

COUTINHO, C. P; LISBÔA, E. S. Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios Para Educação No Século XXI. **Revista Lusófona de Educação**, v. XVIII, p. 5-22, 2011.

CRUZ, D. M.; MORAES, M. **Manual de videoconferência**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância, UFSC, 1998.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula em face das reformas curriculares. **Cadernos Camilliani**, v. 8, p. 99-108, 2007.

CRUZ, G. F. **O papel do centro de aprendizagem autônoma de línguas estrangeiras no desenvolvimento da autonomia dos alunos de letras**. In: LIMA, D. C. (org). Ensino Aprendizado de língua inglesa: conversas com especialistas. Ed. Parábola Editorial. São Paulo, 2009, p. 59-68.

CRUZ, M. A. S. **O Ensino Reflexivo de Donald Schön** - um estudo com acadêmicos de um curso de Licenciatura em Matemática. In: 32ª Reunião anual da ANPED Sociedade, cultura e educação: novas regulações? 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

ESTEVES, R. M. M. G.; ALMEIDA, A. F.; SILVA, L. B.; REIS, M. E. T.; OLIVEIRA, M. S. B. **A Escola Tradicional e as Questões da Escola Contemporânea**. In: XI SIMPED – Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação, 2019.

FERREIRA, J. L. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-19, 2020.

FERREIRA, L. L. Sobre a Análise Ergonômica do Trabalho ou AET. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 40, p. 8-11, 2015.

FERREIRA, T. S. F. **Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual da Paraíba, 2011.

FRAGOSO, S. De interações e interatividade. **Revista Fronteiras**, São Leopoldo - RS, v. 3, n. 1, p. 83-95, 2001.

FRANCO, Augusto. **Escola de Redes: novas visões sobre a sociedade, o desenvolvimento, a Internet, a política e o mundo glocalizado**. Curitiba, SC: [s.n.], 2008.

FRANCO, M. A. R. S.; PONTES, R. A. F. A construção do sentido do currículo na escola: reflexões a partir da pesquisa-ação. **Série Educação**, v. 6, p. 23-33, 2012.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, V. C. O método de instrução ao sócia como uma possibilidade para os estudos envolvendo seres humanos. **Cadernos de Administração**, v. 12, p. 1-19, 2018.

FRYE, S.; MORAES, A. H. C. de; FONTE, R. F. L. de. Multimodalidade e aquisição de L2: gestos na interação mãe mentora-criança em atividade de uma escola bilíngue na pandemia da COVID-19. **Tabuleiro de Letras**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 123–142, 2023. DOI: 10.35499/tl.v17i2.18949. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/18949>. Acesso em: 30 jul. 2024

GARCIA, J. C. H.; CAMAS, N. P. V. Construção de narrativas digitais para a alfabetização: a professora youtuber. **Em teia - Revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibero-Americana**, v. 10, p. 01-12, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 17, n. 53, p. 721, 2017.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GERHARDT, T; SILVEIRA, D; TOLFO, E. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, M. S. C. A. **Interação social na escola: professor e aluno construindo o processo ensino-aprendizagem**. Ribeirão Preto dez. 1993

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais: leitura e escrita na era digital**. Jundiaí: Paco Editorial, 2010.

GOMES, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. Agir professoral e o trabalho de professores em formação inicial representados em relatórios do projeto residência pedagógica. **Revista da ANPOLL**, v. 52, p. 110-124, 2021.

GOMES-SANTOS, S. N. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, v. 27, p. 12-17, 01 jul. 2016.

GUIMARÃES, A. et al. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília: Ed. UnB, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social**. Madri: Taurus, 1987.

HALEY, Michael. **The semeiosis of poetic metaphor**. Indiana: Indiana University Press, 1988.

HITZSCHKY, Rayssa Araújo *et al.* A utilização de Recursos Educacionais Digitais (RED) de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e a formação docente: a inserção de RED em sala de aula. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 31, n. 11, p. 1-16, dez. 2019.

JUNCKES, R. S.; ANDRE, M. E. D. O professor formador e as relações com seus saberes profissionais. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, p. 512-527, 2012.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica on-line**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

LANDIM, W. **O YouTube em números**, 2010. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/YouTube/5810-o-YouTube-em-numeros.htm>. Acesso em 02. Ago. 2024.

LANFERDINI, P. A. F.; CRISTOVÃO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 33, p. 1235-1269, 2017.

LEMOS, A; PALÁCIOS, M. (Orgs.). **Janelas do Ciberespaço. Comunicação e Cibercultura**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo, SP: Centauro, 1978.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2021.

LIBÂNEO, José C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, M. F.; ARAUJO, Jefferson Flora Santos de. A utilização das tecnologias de informação e comunicação como recurso didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 1-7, 2021.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. Formação inicial de professores em tempos de TDIC: uma questão em aberto. **Educação em Revista (UFMG)**, v. 32, p. 269-296, 2016.

LOPES, R. S. BAUMGARTNER, C. T. Inglês como língua franca: explicações e implicações. **The Specialist**, v. 40, p. 1-13, 2019.

LUZ, E. B. P. **A autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (Teletandem)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2009.

MACHADO, A. R. *et al.* Políticas educacionais e os impactos sobre processos educativos nos cursos de Pedagogia: uma análise. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, p. 295-312, 2020.

MACHADO, A. R. *et al.* Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, A. R. **O Ensino Como Trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar. **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 39-53, 28 out. 2002.

MACHADO, A. R.; FERREIRA, A. A. D.; LOUSADA, E. G. Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise A. D'Orange (org.). **O professor e seu trabalho**: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

MAGALHÃES J. E. P. *et al.* Trabalho docente sob fogo cruzado, no labirinto do capital e no contexto da pandemia- Jonas Emanuel pinto Magalhães e Orgs. **Revista Trabalho Necessário** v. 21, n. 44, p. 01-05, 13 abr. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2008. p. 45-83.

MARINHO, G. C. **A precarização do trabalho do professor em tempos de quarentena**: democracia e mundo do trabalho em debate. [Artigo de opinião]. Mai. 2020. Disponível em: Acesso em: 03 ago. 2024

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 71-81, 2001.

MELLO, L. A. A Teoria da Transposição Didática de Chevallard, Izquierdo e de Mello (CHIM). Universidade Federal de Sergipe, 2020.

MESSIAS, C; DOLZ, Joaquim. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, São

Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MICHELETTO, I. B. P.; LEVANDOVSKI, A. R. **Ação-reflexão-ação**: processo de formação continuada. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1448-6.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MICHELETTO, Ingrid Barbara Pereira; LEVANDOVSKI, Ana Rita. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. 2008.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **Delta**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a06.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MORAIS, T. A. Arte, subjetividade e formação sensível: reflexões sobre a educação na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 14, 20 abr. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/14/arte-subjetividade-e-formacao-sensivel-reflexoes-sobre-a-educacao-na-contemporaneidade>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MOTTA, B. S.; BITTENCOURT, M.; VIANA, P. M. F. A influência de Youtubers no processo de decisão dos espectadores: uma análise no segmento de beleza, games e ideologia. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação–E-compós**, Brasília, v. 17, n. 3, 2014.

MUSSIO, S. C. Novos gêneros do discurso, novas formas de ensino: as diferenças entre as videoaulas na atualidade / New discourse genres, new forms of teaching: the differences among video lessons nowadays. **Texto Livre**, v. 11, p. 92-104, 2018.

MUSSO, P. Ciberespaço, figura reticular da utopia tecnológica. In: MORAES, Dênis de. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

MUTZ, Andresa S. Da C.; GOMES, R. S. O Fenômeno Edutubers segundo a Revista Nova Escola. **Educação e Realidade**, v. 47, p. 1-22, 2022.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011.

NASCIMENTO, E. L.; SILVA, K. F. O agir docente e suas implicações na construção do objeto de ensino: entre o prescrito e o real da atividade. **Calidoscópico**, v. 17, n. 1, p. 97-120, 2019.

NASCIMENTO, J. O. L.. A resistência do professor diante das novas tecnologias. **Revista eletrônica da fjav**, lagarto/se, p. 107 - 118, 02 jan. 2009

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. A evasão na EaD: investigando causas, propondo estratégias. In: **Anais da Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el abandono en la Educación Superior**. PUC-RS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/865/892>. Acesso em: 30 jul 2024.

NÓBREGA, L; OLIVEIRA, F. L. Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social. In: BUENO, André; KELLI, Marcus Vinicius; VELOSO, Wendell dos Reis (Orgs.). **Os desafios da educação remota em tempos de isolamento social**. Esp. ed. Rio de Janeiro: Sobre Ortens/UERJ, 2020. v. 1, p. 220-227.

NOGARO, A; BATTESTIN, C. Sentidos e contornos da inovação na educação. **holos** (natal. On-line), v. 2, p. 357, 2016.

NOGUEIRA, E. J.; GOMES, L. F.; SOARES, M. L. A. Netnografia: considerações iniciais para pesquisa em educação. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, v. 13, p. 185-202, 2011.

NUNES, I. B. Noções de educação à distância. **Revista Educação à Distância**, v. 3, n. 4-5, Brasília: INED, dez. 1993 a abr. 1994.

OLIVEIRA DA SILVA, E. E.; CAVALCANTE, M. C. B.; HOLANDA, D. X. de. O gesto de levantar a mão: um olhar sob a perspectiva do contínuo de Kendon. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 25, n. 3, p. e32184, 2023. DOI: 10.21680/1517-7874.2023v25n3ID32184. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/32184>. Acesso em: 30 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. A.; SILVA, Y. F. O. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Revista Educação em Questão**, v. 60, p. 1-25, 2022.

OLIVEIRA, D. A.; MELO, S. D. G. Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 117-131, 2006.

OLIVEIRA, G. P.; BARBOSA, Y. O. O estudo das cônicas em um grupo de professores do ensino básico: reflexões a partir de uma investigação com encontros virtuais síncronos e interações assíncronas. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura**, v. 19, p. e2024012, 2024.

OLIVEIRA, M. A. A.. A implementação do gesto didático de regulação e seu impacto no desenvolvimento da compreensão leitora. **Revista Interfaces**, v. 11, p. 12-31, 2020.

PAGNONCELLI, C. **Uma análise do agir docente a partir da instrução ao sócia**: a regulação de elementos do trabalho do professor. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2018.

PAIVA, V. L. M. O. **O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia**. In: LIMA, D. C. Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. Parábola Editorial. São Paulo, 2009, p. 31-38.

PAULA, M. C.; VIALI, L. **A transposição didática para o uso de TIC na educação básica**: reflexões a partir de um estudo de caso. 2014.

PEIXOTO, C. S. Resenha do texto 'O conhecimento sobre a linguagem'. **Revista Educação Pública**, v. 22, p. 01-05, 2022.

PEIXOTO, L. M. **O Corpus of English Language Videos**: uma nova ferramenta de corpus on-line para aprendizagem direcionada por dados. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/18315/1/CorpusEnglishLanguage.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a Educação Profissional. **Educação em Perspectiva**, v. 2, n. 1, p. 98-118, 2011.

PEREIRA G. C; MAGNALI, L. M. Videoaulas em Primeira Pessoa: suas Características e sua Contribuição para a EaD, 2017.

PEREIRA, S. A. C. **Saberes docentes em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

PETO, L. C.; VERÍSSIMO, D. S. Natureza e processo de trabalho em Marx. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, p. 1-11, 2018.

PINHEIRO, W. M. Emoticons do Facebook: analisando a demarcação de sentimento e engajamento do consumidor pela mídia social. **Signos do Consumo**, v. 10, p. 70-81, 2018.

QUINTINO, A. S. S. *et al.* Os impactos da pandemia na atuação dos professores em modalidades de ensino da rede pública sob a perspectiva do home office. In: **VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2021, Campina Grande. Anais do **VII Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Editora Realize, 2021. v. 1, p. 1-12.

QUINTINO, A. S. S.; CORREA, J. B. O professor multifacetado em tempos de pandemia. In: **VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU**, 2020, Campina Grande. Anais do **VII Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2020. v. 7, p. 1-11.

RAIMUNDO, M.; TOURINHO, I.; MARTINS, A. F. Entre subjetividades e aparatos pedagógicos: o que nos move a aprender? **Visualidades**, v. 11, p. 59-72, 2013.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (orgs). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 135-159.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RECUERO, R. **Introdução à análise de redes sociais**. Salvador: ED. UFBA, 2017.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REZENDE, Y. Informação para negócios: os novos agentes do conhecimento e a gestão do capital intelectual. **Ciência da Informação**, v. 31, p. 75-83, 2002.

RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. O que dizem as matrizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 317-334, dez. 2010.

RODRIGUES JÚNIOR, J. F.; VÉRAS, S. C. L. M. A comunicação, a colaboração e o diálogo pela web: uma evidência. In: **Anais do IV Congresso sobre Tecnologias na Educação**, Recife, 2018.

RODRIGUES, D. L. I. **A autoconfrontação simples e a instrução ao sócia**: entre diferenças e semelhanças. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

ROSA, R. **Trabalho docente**: dificuldades apontadas pelos professores no uso das tecnologias. 2013.

SALLES, A. C.; ROCHAEL, M. C. N.; CALDAS, A. H. F.; MALAGO, R.; NOGUEIRA, J. P. F. Ensino híbrido: tendência educacional na sustentabilidade financeira das instituições de ensino superior. **Revista Científ@ Universitas**, v. 10, p. 191-208, 2023.

SANANES, O. Enseignement du Français à distance: l'expérience pakistanaise. **Revue l'Alsic** [On-line], v. 8, n. 3, p. 239-244, set. 2005. Disponível em: <http://alsic.revues.org/367>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SANTOS, E. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. In: **Revista FAEBA**, v. 12, n. 18, 2003 (no prelo). Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SANTOS, G. S.; RODRIGUES, M. C. **Metodologias, técnicas e estratégias de pesquisa**: estudos introdutórios. Uberlândia, MG: FUCAMP, 2022.

SANTOS, W. L.; OLIVEIRA, E. S.; VIEIRA, A. R. L. Prática docente virtualizada no Google Classroom durante o ensino remoto: dificuldades e superações. **Humanidades & Inovação**, v. 8, p. 208-222, 2021.

SCHLINDWEIN, A. F.; BOA SORTE, P. R. S. **Tecnologias no ensino de língua inglesa**. São Cristovão, SE: [s.n.], 2012.

SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M.; CARVALHO, M. A. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 1, p. 9-24, 1998.

SERAFIM, J. S.; GIMENEZ, T.; ALONSO, T. O império contra-ataca? A ascensão da língua inglesa a partir da Segunda Guerra Mundial. **Uni Letras**, v. 27/28, p. 129-142, 2006.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, E. L.; MUSZKAT MENEZES, E. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, *et al.* Apropriações da instrução ao sócia na análise da atividade de trabalho. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 21, p. 446-455, 2016.

SILVA, *et al.* As dificuldades encontradas pelos professores no ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 11, p. 2022.

SILVA, F. P. **O agir docente em contexto de EJA**: saberes, gestos e práticas do professor-alfabetizador. Tese (Doutorado) - João Pessoa, 2015.

SILVA, F. S.; SERAFIM, M. L. Redes sociais no processo de ensino e aprendizagem: com a palavra o adolescente. In: SOUSA, R. P., et al. (Orgs). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [On-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

SILVA, J. D.; COSTA, W. P. L. B.; ROCHA NETO, M. P. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Fausto Camargo; Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. **Administração: Ensino e Pesquisa (RAEP)**, v. 21, p. 239-253, 2020.

SILVA, J. M. SANTOS, L. L. ARAUJO, M. J. B. **Saberes docentes** – entre o ser, o fazer e o agir no cotidiano escolar. VII colóquio internacional "Educação e contemporaneidade, 2013

SILVA, J. V. A.; SOARES, R. O.; GARCIA; RODRIGUES; LIMA; SILVA. A promoção de inclusão digital de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da Extensão Universitária. In: **VIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2019)**, 2019, Brasília. **Anais do XXV Workshop de Informática na Escola (WIE 2019)**. Porto Alegre, RS: Sociedade Brasileira de Computação - SBC, 2019. v. 25. p. 227-235.

SILVA, K. C.; SILVA, A. S. A voz do professor acerca do uso das novas tecnologias na escola. **Polyphonia: Revista de Educação Básica do Cepae**, v. 30, p. 49-61, 2020.

SILVA, L.; BARRETO, M.; SILVA, M. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na aula de Língua Estrangeira: possibilidades para o desenvolvimento da criticidade. In: CERNY, R. Z., et al. (Orgs). **Formação de Educadores na Cultura Digital: a construção coletiva de uma proposta**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 450-468.

SILVA, M. J. **A Linguagem Multimidiática do YouTube e o Ensino de Literatura**, 2009. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/30>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande/MS – setembro 2001.

SILVA, M. T. **Contribuições pedagógicas da rede social YouTube para o ensino aprendizagem**. 2018. 167 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Minas Gerais, 2018.

SILVA, N. A. A importância da afetividade na relação professor -aluno. Brasil, 2013, 44 páginas. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, S. M.; SANTOS, C. C. M.; SIQUEIRA, J. O. O uso do questionário eletrônico na pesquisa acadêmica: um caso de uso na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. 1998. **Anais...** South Padre Island: BALAS/University of Texas, 1998.

SOUZA, E. C. L.; CASTRO-LUCAS, C.; TORRES, C. V. Práticas sociais, cultura e inovação: três conceitos associados. **Faces: Revista de Administração**, Belo Horizonte, v. 10, p. 210-230, 2011.

SOUZA, J. W. A.; LEITÃO, L. V.; COSTA, T. M. C.; FERRAZ, M. M. T. Considerações sobre o trabalho prescrito: reflexões sobre as modalidades que incidem sobre o agir docente. **Revista Signótica**, v. 27, p. 583-603, 2015.

SOUZA, V. M.; MORAES, A. H. C. Google Docs: reflexões sobre a escrita colaborativa no ensino remoto emergencial de língua inglesa. **Hipertextos Revista Digital**, v. 24, p. 24-40, 2021.

SOUZA, V. M.; SILVA, J. G. S. L.; SILVA, A. T. Afetividade e ensino: conceitos, fatores e influências nas aulas de língua inglesa. In: **CONEDU - VI Congresso Nacional de Educação**, 2019, Fortaleza - CE. **Anais VI CONEDU**, 2019.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

STIGAR, R.; POLIDORO, L. F. Transposição didática: a passagem do saber científico ao saber escolar. **Cibeteologia**, São Paulo, v. 27, p. 1-6, 2008.

STRIQUER, M. S. D. Bordas fluidas e dinâmicas entre a inovação e tradicionalismo no ensino da Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**, v. 11, p. 474-491, 2014.

STROHER, J. N.; HENCKES, S. B. R.; GEWEHR, D.; STROHSCHOEN, A. A. G. Estratégias pedagógicas inovadoras compreendidas como metodologias ativas. **Thema**, v. 15, p. 734-747, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TERANTINO, J. M. YouTube for Foreign Languages: You Have to See This Video. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 1, p. 10-16, fev. 2011.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A. R.; DI CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 34, n. 2, p. 93-104, 2005.

TRIVINOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Consequências adversas do fechamento das escolas**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>. Acesso em: 30 jul. 2024.

VASCONCELLOS-GUEDES, L.; GUEDES, L. F. A. E-surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. In: **X SemEaD - Seminário em Administração - FEA/USP**, São Paulo, 2007.

VASCONCELOS, R.; LACOMBLEZ, M. Redescubramo-nos na sua experiência: O desafio que nos lança Ivar Oddone. **Plur(e)al**, v. 1, n. 1, p. 38-51, 2005.

VEIGA, A. A; SOUZA, M. A. . PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA PÚBLICA NO/DO CAMPO: DETERMINANTES EXTERNOS EM FOCO. **REVISTA IDEIAÇÃO**, v. 21, p. 66-86, 2019.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de; FONSECA, M. Aula Universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (Orgs). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas: Papyrus, 2000, p. 161-191.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula**: um Instrumento de Pesquisa e Desenvolvimento Profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre Editora Edipucrs. 2007

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES



QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

A presente pesquisa faz parte de uma tese de doutorado sobre o agir docente que visa investigar como as práticas pedagógicas ocorrem no YouTube

valmelosouza1234567@gmail.com [Alternar conta](#)



* Indica uma pergunta obrigatória

Enviar por e-mail *

Registrar valmelosouza1234567@gmail.com como o e-mail a ser incluído na minha resposta

Nome *

Sua resposta

E-mail *

Sua resposta

1. Qual o seu gênero? *

- Masculino.
- Feminino.
- Outro.
- Prefiro não dizer.

2. Nível de escolaridade atual? *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado.
- Doutorado.

3. Qual o seu tempo de formação? *

Sua resposta _____

4. Qual (s) disciplina(s) você ministra na escola? *

Sua resposta _____

5. Quando você começou a utilizar a rede social YouTube em suas aulas? *

Sua resposta _____

6. Em quanto tempo você utiliza ou utilizou a rede social YouTube para ministrar aulas? *

Sua resposta _____

7. Onde você prepara ou preparou suas aulas (espaço físico)? *

- em casa
- estúdio próprio
- na escola

8. Além do YouTube, em que contexto você atua na educação básica, (fundamental, médio); (município, estado, federal particular). Quanto tempo? *

Sua resposta _____

9. Você tem ou teve formação para atuar no YouTube ou com outras tecnologias? Inclua na resposta o (s) curso (s) concluído(s) e, se for o caso, aquele(s) em andamento *

Sua resposta _____

10. Você já fez algum curso de formação continuada direcionada a professores atuantes no YouTube ou com outras tecnologias? *

Sua resposta _____

11. Você pretende continuar atuando como professor (a) no YouTube, se sim ou se não - por que? justifique *

Sua resposta _____

12. Há alguma informação que você gostaria de acrescentar a este questionário, a qual não foi perguntada anteriormente, descreva-a logo após suas respostas *

Sua resposta _____

Enviar

Limpar formulário

Nunca envia senhas pelo Formulário Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores Valdemir Melo de Souza e Antônio Henrique Coutelo de Moraes do projeto de pesquisa intitulado “*Youtubers: saberes, gestos e prática pedagógica no ensino e aprendizagem de língua inglesa*” a realizar as fotos/filmagem que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Local, ____/____/_____.

Assinatura do Entrevistado

Nome do Responsável Legal (Caso o entrevistado seja menor – incapaz)	CPF	RG

Assinatura do Responsável Legal do menor – incapaz

Assinatura do Pesquisador Responsável pela Entrevista

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PROFESSOR DE INGLÊS

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Youtubers: saberes, gestos e práticas pedagógicas no ensino e aprendizagem de língua inglesa”. Você foi selecionado devido a sua experiência com o ensino de inglês por meio da rede social YouTube. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual você trabalha. Os objetivos deste estudo são analisar a prática pedagógica do professor de língua inglesa no YouTube, considerando a relação entre saberes docentes e gestos didáticos mobilizados por esse grupo, a partir de três videoaulas e das narrativas de três professores. Sua participação nesta pesquisa consistirá em comentar sobre as suas dificuldades e benefícios das videoaulas ministradas por meio do YouTube. Os riscos relacionados com sua participação são baixos. Caso você sinta algum desconforto, em nível físico e/ou psicológico, pedimos que nos informe para que possamos ajudá-lo(a).

Os benefícios relacionados com a sua participação são panorama sobre o agir docente no ensino on-line por meio do *YouTube*; novas perspectivas para a sua prática pedagógica; possibilidade de incorporar novas ações nas aulas on-line por meio do *YouTube*; identificação da abordagem de ensino de LI mais utilizada no *YouTube*; motivação para aprofundamento na prática de ensino on-line no *YouTube*. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade). Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR) Antônio Henrique Coutelo de Moraes Nome _____ Assinatura XXXXXXXXXXXXX
Endereço completo XXXXXXXXXXXXX Telefone _____

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado. Recife, ____ de ____ de 20__

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA – (quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

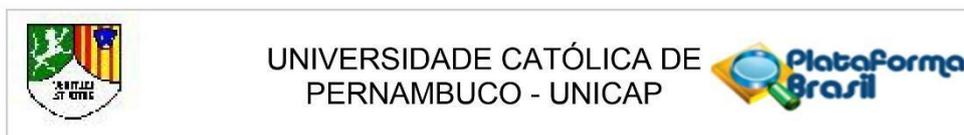
Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 - Brasília-DF

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: YOUTUBERS: SABERES, GESTOS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Pesquisador: ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71558123.2.0000.5206

Instituição Proponente: Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/PE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

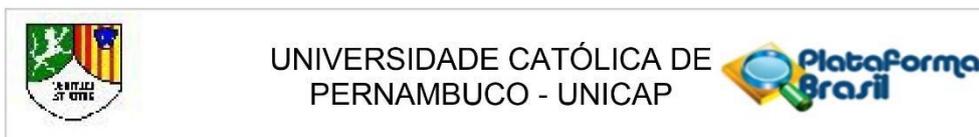
Número do Parecer: 6.206.866

Apresentação do Projeto:

O estudo em pauta (projeto de Doutorado) pretende pesquisar o trabalho do professor no YouTube em relação ao seu agir no ensino de LI, mediante um viés interpretativista do agir humano pela linguagem. Como docente do quadro de professores da Rede Pública do Estado de Pernambuco, o pesquisador entende as implicações no ensino de línguas em sua trajetória do primeiro contato com o idioma com a desejada fluência, uma vez que nem todos os estudantes respondem da mesma forma ao mesmo método de ensino dada as peculiaridades de cada um. Por outro lado o tratamento que a mídia e os canais de comunicação têm dado ao uso da rede social YouTube no ensino (MUTZ; GOMES, 2022), tem despertado a atenção de diversos pesquisadores, pois o trabalho do professor requer uma certa complexidade. As práticas pedagógicas on-line demandam um maior aprofundamento, sendo uma forma de ensino diferente da sala de aula tradicional, uma vez que o docente muitas vezes precisa ressignificar sua prática pedagógica para atender a demanda do ambiente virtual.

A presente pesquisa apresenta um caráter qualitativo de natureza netnográfica, de cunho interpretativista. O campo de estudos está localizado na plataforma do YouTube com seus respectivos canais. Os participantes da pesquisa serão (03) três professores de LI do estado de Pernambuco ou de qualquer lugar do Brasil com canais no YouTube que ministram aulas on-line. O primeiro contato com os colaboradores será feito por e-mails ou via WhatsApp em grupos de professores de inglês, ao qual o pesquisador também faz parte. Assim, por meio desse grupo, o

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 6.206.866

pesquisador poderá estabelecer um diálogo explicando todas as etapas da pesquisa como o questionário e a videoconferência. Utilizaremos a plataforma on-line Google Forms para preenchimento de questionário de pesquisa com a finalidade de conhecer o perfil dos participantes, de acordo com os documentos que constam nos apêndices e anexos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a prática pedagógica do professor de língua inglesa no YouTube, considerando a relação entre saberes docentes e gestos didáticos mobilizados por esse grupo, a partir de três videoaulas e das narrativas de três professores.

Objetivos Secundários:

- Analisar as percepções dos professores sobre seu próprio desempenho nas videoaulas no YouTube com intuito de evidenciar saberes pedagógicos presentes nas ações desses docentes;
- Identificar os gestos didáticos mobilizados nas ações dos professores em videoaulas no YouTube, observando a presença desses gestos no processo de transposição didática em contexto online;
- Verificar a abordagem no ensino de língua inglesa utilizada pelo professor nas videoaulas no YouTube.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

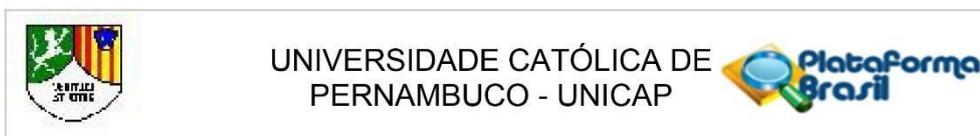
De acordo com a Resolução 466/12 e a 510/16, ambas do Conselho Nacional de Saúde verificou-se que como todas as pesquisas, podem trazer riscos para os seus participantes, pois envolve seres humanos em contexto de ensino on-line, no caso da presente pesquisa, o YouTube. Os riscos e benefícios são apresentados da seguinte forma:

- i)constrangimento durante o acompanhamento e a observação por parte do pesquisador;
- ii)desconforto e constrangimento durante a sessão de autoconfrontação;
- iii)receio da divulgação de seus dados pessoais;
- iv)receio da divulgação de informações sobre a sua prática pedagógica.

Para minimizar esses riscos para o docente os pesquisadores sugerem:

- i)esclarecimento e orientação, por parte do pesquisador, sobre todas as ações da pesquisa, elucidando possíveis dúvidas remanescentes, mesmo após a assinatura do TCLE;
- ii)saltar que só será analisado trecho de aula que for autorizada;
- iii)ressaltar que o objetivo da pesquisa não é julgar a prática pedagógica do docente, mas sim investigar como essas práticas ocorrem no YouTube;
- iv)minimizar o desconforto, garantindo que, em momento algum da pesquisa, inclusive na

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



Continuação do Parecer: 6.206.866

divulgação dos resultados, será revelada a identidade do participante;
 v) minimizar o receio da divulgação de informações e dados confidenciais, salientando o compromisso de não publicar qualquer forma de identificação do participante;
 vi) orientação e encaminhamento, se necessário, a um profissional da área de Psicologia às custas dos pesquisadores.

Benefícios:

A pesquisa trará os seguintes benefícios para os participantes.

- i) panorama sobre o agir docente no ensino on-line por meio do YouTube;
- ii) novas perspectivas para a sua prática pedagógica;
- iii) possibilidade de incorporar novas ações nas aulas on-line por meio do YouTube;
- iv) identificação da abordagem de ensino de LI mais utilizada no YouTube;
- v) motivação para aprofundamento na prática de ensino on-line no YouTube

Não constam o retorno dos resultados para os participantes nesse item.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa bem descrita abordando um tema atual que pode contribuir para a melhoria do ensino de língua inglesa e da prática pedagógica dos professores em vídeo videoaulas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

Recomendações:

- a) Colocar o retorno dos resultados para os participantes, ao final da descrição dos benefícios, nos projetos e no TCLE.

Esclarecemos que o retorno foi citado no item 7 - " Transferência e retorno dos dados aos participantes da pesquisa" do projeto brochura.

"Após a geração e análise dos dados, os resultados do estudo serão apresentados aos colaboradores, que também receberão uma cópia da pesquisa concluída. Os pesquisadores dispõem-se ainda a dialogar individualmente com os sujeitos pesquisados, ao final da pesquisa, para compartilhamento e discussão dos achados".

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP



Continuação do Parecer: 6.206.866

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Atender a recomendação.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP UNICAP acompanha o parecer do avaliador (a) deixando pendente o protocolo de pesquisa: 1) Atender às recomendações contidas no Parecer Consubstanciado: PENDENTE; 2) Editar os itens revisados uniformizando o texto em todos os arquivos anexados ao Protocolo de Pesquisa, inclusive no formulário próprio na Plataforma Brasil <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>; 3) Responder as pendências de parecer no prazo de 30 dias, a contar a partir da data do referido parecer.

Ao pesquisador responsável caberá cumprir as exigências contidas no item XI.2 da Resolução CNS Nº 466/2012, de 12/12/2012, e de outras que, pelo CNS/MS, venham a ser determinadas.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2182168.pdf	20/07/2023 14:39:45		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoProfAntonioHenrique.pdf	20/07/2023 14:39:04	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	5LattesValdemir.pdf	18/07/2023 17:25:25	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	4LattesAntonioMoraes.pdf	18/07/2023 17:24:51	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	3DECLARACAODEAPROVACAO.pdf	18/07/2023 17:24:30	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Outros	Questionario.docx	18/07/2023 17:23:44	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.docx	18/07/2023 17:23:24	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE	Aceito

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
PERNAMBUCO - UNICAP



Continuação do Parecer: 6.206.866

Ausência	TCLE.docx	18/07/2023 17:23:24	MORAES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromissoeConfidencialidade.pdf	18/07/2023 17:23:10	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	1AnuenciaLab.pdf	18/07/2023 17:22:50	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Cronograma	2Cronograma.docx	18/07/2023 17:22:29	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoTeseValdemir.docx	18/07/2023 17:22:16	ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 28 de Julho de 2023

Assinado por:

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Almeida Cunha, nº 245 - Bloco G4 - 6º Andar - Sala 609
Bairro: Santo Amaro **CEP:** 50.050-480
UF: PE **Município:** RECIFE
Telefone: (81)2119-4041 **Fax:** (81)2119-4004 **E-mail:** cep@unicap.br