UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede

TATIANE PATRICIA TEIXEIRA JORDÃO

PRODUÇÃO DE TUTORIAIS EM *SLIDES* LEGENDADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIADA PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Cornélio Procópio – PR
2021

TATIANE PATRICIA TEIXEIRA JORDÃO

PRODUÇÃO DE TUTORIAIS EM *SLIDES* LEGENDADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIADA PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros.

Cornélio Procópio – PR

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

Tp

TEIXEIRA JORDÃO, Tatiane Patricia
Produção de tutoriais em slides legendados nos anos iniciais do ensino fundamental mediada pela sequência didática de gêneros / Tatiane Patricia TEIXEIRA JORDÃO; orientadora Eliana Merlin Deganutti de BARROS - Cornélio Procópio, 2021.
353 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

1. Projeto de Letramento. 2. Multiletramentos. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Sequência Didática de Gêneros. 5. Tutoriais. I. BARROS, Eliana Merlin Deganutti de, orient. II. Título.

TATIANE PATRICIA TEIXEIRA JORDÃO

PRODUÇÃO DE TUTORIAIS EM *SLIDES* LEGENDADOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL MEDIADA PELA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni
UNESP/ Bauru

Cornélio Procópio – PR

2021

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação, aqueles que acreditam ser o conhecimento a ferramenta capaz de escancarar as portas da ignorância e mobilizar a (trans)formação das pessoas em seres humanos com dignidade, com empatia e com responsabilidade por suas escolhas.

Estendo essa dedicatória a todas as pessoas que fazem o tratamento para o câncer, visto que, ao me envolver com o Mestrado, consegui concluir o tratamento a que fui submetida, de maneira mais paciente, com mais leveza, considerando que o fato de estar motivada pelo estudo gerou a possibilidade de pensar e viver uma vida muito além da inquietação provocada por um desafio inesperado.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas especiais estiveram comigo durante todo o período de andamento desta dissertação de Mestrado. Apenas palavras são insuficientes para expressar o quanto foram importantes para que eu conseguisse chegar à conclusão deste trabalho. Mesmo assim, gostaria de deixar aqui registrado alguns agradecimentos.

Agradeço a Deus pela Vida, pela oportunidade de estar aqui nesta jornada terrestre, pelos exercícios de amor e aprendizado e, principalmente, por me possibilitar encontrar todas as pessoas que amo e dão sentido a toda essa busca pelo aprimoramento.

Ao meu esposo, Jordão (Amor eterno), que faz parte da minha vida desde os meus tempos de faculdade, e com quem compartilho muitos momentos felizes, ao lado dos meus amados filhos, Amanda Teixeira Jordão e Jorge Samuel Teixeira Jordão. Amo vocês! E agora, também, com a chegada do meu netinho Heitor, trazendo mais um movimento amoroso em minha vida...

À minha mãe, Rosi Teresinha Teixeira, e ao meu pai, João Alberto Teixeira (*in memoriam*), aos meus irmãos, Ioná Cristiane Teixeira e Giovani Marcel Teixeira, por todo amor, incentivo e apoio recebido, que foram fundamentais para manter minha determinação em finalizar este trabalho. Muito obrigada! Amo vocês!

Aos meus familiares e aos melhores amigos que a vida poderia ter me dado, demonstrando que a generosidade e o afeto existem!

Às minhas companheiras de Mestrado, obrigada pela companhia, conversas noite adentro, críticas e ideias, enfim, por serem amigas!

Às professoras Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, Rosa Maria Manzoni, Elvira Lopes Nascimento e Letícia Jovelina Storto por comporem as bancas de Qualificação e Defesa, e contribuírem, de forma muito atenciosa, para o aprimoramento deste trabalho.

Agradeço à UENP e ao PROFLETRAS, por incentivarem a formação acadêmica de educadores de todos os cantos do país, pela oportunidade de aprendizado e por tudo mais que nos proporcionaram. Muito obrigada!

Um agradecimento especial às professoras do Mestrado que, entre teorias, conceitos, burocracias acadêmicas e transmissão de valores éticos fabulosos,

tornaram possível que eu ampliasse minha forma de compreender o mundo através do conhecimento. Muito obrigada!

À professora Eliana Merlin, minha orientadora inspiradora que, com muita empatia e dedicação, aceitou o desafio de orientar um tema que ainda é objeto de pouca pesquisa no Brasil. Uma professora de conduta excepcional, trabalhadora incansável, que fez com que eu acreditasse na excelência do resultado, porque o caminho estava sendo trilhado de maneira muito bem definida, ancorado em suas mãos de seda, que me orientavam a tecer uma obra não menos que pujante, assim como é essa professora, com quem compartilho esse resultado e com quem cuja convivência fez de mim uma pessoa capaz de acreditar e concretizar passos mais largos no caminho acadêmico. Meu muito obrigada, professora Eliana!

“O aprendizado é mais do que a
aquisição da capacidade de pensar;
é a aquisição de muitas
capacidades especializadas para
pensar sobre várias coisas.”

(VYGOTSKY, 2007, p. 92).

JORDÃO, Tatiane Patricia Teixeira. **Produção de tutoriais em slides legendados nos anos iniciais do ensino fundamental mediada pela sequência didática de gêneros em** 2021. 353 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

RESUMO

O presente trabalho objetiva elaborar e analisar o desenvolvimento de um *projeto de letramento* direcionado à produção de tutoriais em *slides* legendados no contexto das séries iniciais, sob a instrumentalização da metodologia das *sequências didáticas de gêneros* criada por pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo. Como pano de fundo temático, o trabalho de intervenção didática aborda o letramento digital, a partir da inserção do universo dos *YouTubers,* tema muito em voga no contexto das crianças e jovens da contemporaneidade. A pesquisa ancora-se, teoricamente, nos seguintes pilares: estudos sobre letramentos, projetos de letramentos, gêneros textuais/discursivos como objeto e instrumento de ensino, metodologia das sequências didáticas de gêneros, concepção de escrita como trabalho/processo e letramento digital. A metodologia de pesquisa foi desenvolvida numa abordagem empírica, com interpretação qualitativa de cunho interventivo, valendo-se da modalidade da pesquisa-ação. O projeto de letramento foi desenvolvido em uma turma do 4º ano de uma escola pública situada no município de Curitiba. A justificativa para este trabalho pauta-se na necessidade de um trabalho docente mais efetivo em estratégias de ensino que proporcione de forma colaborativa a participação dos estudantes na produção de textos. Os resultados da pesquisa apontam que o uso da sequência didática de gênero, aliado a um projeto de letramento, pode conduzir à autonomia dos estudantes no que se refere a práticas letradas, ampliando as suas capacidades de linguagem desde as séries iniciais.

Palavras-chave: Projeto de Letramentos; Multiletramentos; Interacionismo Sociodiscursivo;; Sequência Didática de Gêneros; Tutorial.

JORDÃO, Tatiane Patricia Teixeira. **Production of tutorials in subtitled slides in the early grades of elementary school mediated for the didactic sequences of genres em** 2021. 353 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Languages – PROFLETRAS) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

ABSTRACT

The present work aimed to elaborate and analyze the development of a literacy project directed to the production of tutorials in subtitled slides, in the context of early grades, under instrumentalization of the methodology of didactic sequences of genres created by researchers affiliated to the Sociodiscursive Interactionism. As thematic background, the didactic intervention work addresses digital literacy from the insertion of the universe of YouTubers, a very fashionable theme in the context of children and young people in contemporary times. In this sense, the research is anchored theoretically in the following pillars: studies on literacies, literacy projects, textual/discursive genres as teaching object and instrument, methodology of didactic sequences of genres, the conception of writing as work and digital literacy. The research methodology was developed in an empirical approach, with qualitative interpretation of an interventional nature, using the modality of action research. The literacy project was developed in a fourth-grade class at a public school located in the city of Curitiba. The justification for this work is based on the need for more effective teaching strategies that provide collaborative participation of students in the production of texts. The research results indicate that the use of the didactic gender sequence (SDG), combined with a literacy project, can lead to the students' autonomy with regard to literate practices, expanding their language skills from the early grades onwards.

Keywords: Literacy Project; Multiliteracies; Sociodiscursive Interactionism; Didactic Sequence of Genres; Tutorial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD ..855
Figura 2 – Esquema da sequência didática de gêneros 877
Figura 3 – Tutorial 1 1344
Figura 4 – Tutorial 2 134
Figura 5 – Tutorial 3 135
Figura 6 – Tutorial 4 136
Figura 7 – Tutorial 5 137
Figura 8 – Tutorial 6 138
Figura 9 – Tutorial 7 1388
Figura 10 – Tutorial 8 13939
Figura 11 – Tutorial 9 1400
Figura 12 – Tutorial 10 1400
Figura 13 – Tutorial 11 1411
Figura 14 – Tutorial 12 142
Figura 15 – Tutorial 13 143
Figura 16 – Tutorial 14 144
Figura 17 – Tutorial 15 145
Figura 18 – Tutorial 16 1455
Figura 19 – Tutorial 17 1466
Figura 20 – Tutorial 18 1477
Figura 21 – Tutorial 19 148
Figura 22 – Tutorial 20 14949
Figura 23 – Tutorial 21 14949
Figura 24 – Tutorial 22 1500
Figura 25 – Tutorial 23 1511
Figura 26 – Tutorial 24 1522
Figura 27 – Tutorial 25 153
Figura 28 – Telas iniciais dos tutoriais analisados 1611
Figura 29 – Tutorial em slides legendados 5 1677
Figura 30 – Tutorial em slides legendados 6 1688
Figura 31 – Tutorial em slides legendados 4 16969
Figura 32 – Tutorial em slides legendados 1 16969

Figura 33 – Tutorial em slides legendados 3 1700
Figura 34 – Tutorial em slides legendados 2 1711
Figura 35 – Terceiro tutorial 1744
Figura 36 – Sexto tutorial 1744
Figura 37 – Primeiro tutorial 1755
Figura 38 – Diferentes comandos presentes nos tutoriais 1833
Figura 39 – Comandos presentes nos tutoriais atuais 1833
Figura 40 – opção de contribuir com os canais do *YouTube* 1844
Figura 41 – Tutorial 4 1855
Figura 42 – Tutorial 2 1855
Figura 43 – Indicação de sugestões no tutorial 2 1866
Figura 44 – Sugestões dos alunos sobre os conteúdos dos vídeos 2055
Figura 45 – Print da tela do vídeo “Dicas para YouTubers iniciantes” 2055
Figura 46 – Alunos entrevistando colegas de outras turmas 2099
Figura 47 – Alunos entrevistando colegas de outras turmas 2099
Figura 48 – Canais assistidos por alunos de outras turmas 21010
Figura 49 – Sugestões para o nome do blog 21111
Figura 50 – Suporte: revista – gênero: jogos e brincadeiras infantis 21414
Figura 51 – Suporte: fascículo de receita – gênero: receita 21414
Figura 52 – Suporte: Manual – Gênero: manual de instruções 2155
Figura 53 – Suporte: Caderno especial – Gênero: passo a passo 2166
Figura 54 – Suporte: folder – Gênero: cartilha instrutiva 2166
Figura 55 – Suporte: folder – Gênero: cartilha instrutiva 2177
Figura 56 – Instruções que fugiram da temática proposta 23030
Figura 57 – Introdução do texto 23434
Figura 58 – Primeiro parágrafo 23535
Figura 59 – Segundo parágrafo 23535
Figura 60 – Sequência do texto a partir do terceiro parágrafo até o décimo ... 23636
Figura 61 – Último parágrafo: agradecimentos 2377
Figura 62 – Produção textual finalizada 2377

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura do tutorial em vídeo.....127
Quadro 2 – Indicadores para análise dos subgêneros do tutorial.....132
Quadro 3 – Critérios e subgêneros classificados 1600
Quadro 4 – A marcação das modalizações.....1811
Quadro 5 – Marcas de hipermodalidade presentes nos tutoriais.....1877
Quadro 6 – Síntese das características do gênero tutorial em slides legendados....
.....19788
Quadro 7 – Sinopse da sistematização inicial do Projeto de Letramento 1977
Quadro 8 - O que sabemos sobre as palavras: internet, redes sociais e blog... 202
Quadro 9 – Sugestões e atribuições ao *blog*.....20303
Quadro 10 – Categorias dos vídeos no YouTube.....2077
Quadro 11 – Registro de cada gênero explorado.....21313
Quadro 12 – Vídeos tutoriais e endereços eletrônicos 2188
Quadro 13 – Vídeos tutoriais e endereços eletrônicos 22222
Quadro 14 – Blocos com as instruções.....23131
Quadro 15 – Slides do tutorial da turma.....24444

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estrutura da animação 1544
Gráfico 2 – Uso do áudio em vídeos tutoriais 1555
Gráfico 3 – Utilização de música no tutorial 1566
Gráfico 4 – Uso do rosto do produtor do tutorial 1577
Gráfico 5 – Uso de legenda em tutoriais 1588
Gráfico 6 – Tutoriais com extensão do vídeo 15959
Gráfico 7 – Uso de um texto explicativo na descrição do vídeo 15959

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GNL	Grupo Nova Londres
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
NLG	New London Group
NLS	New Literacy Studies
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SDG	Sequência Didática de Gêneros
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 288
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 28
2.1.1 Visão Plural do(s) Letramentos(s) 37
2.1.2 Letramento Digital 41
2.1.3 A Perspectiva dos Projetos de Letramento 57
2.2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS COMO MEGAINSTRUMENTOS DA COMUNICAÇÃO 63
2.2.1 Gêneros Textuais e sua Incorporação como Objeto e Instrumento de Ensino da Língua/Linguagens 71
2.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) 73
2.3.1 Textos e Gêneros: Quadro de Análise do ISD 777
2.4 A ENGENHARIA DIDÁTICA DO ISD PARA O ENSINO DA LÍNGUA 800
2.4.1 A Modelização Didática dos Gêneros 822
2.4.2 A metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros 855
2.5 ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS 89
2.5.1 A escrita como Trabalho/Processo 955
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 1011
3.1 DESCRIÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO 1011
3.1.1 Plano de Ação da Pesquisa-Ação 1022
3.1.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa 1077
3.1.3 Coleta, Geração e Análise dos Dados 10808
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA 10909
3.2.1 Local da Pesquisa de Campo: Aspectos Geográficos, Físicos e Pedagógicos 109
09
3.2.2 Participantes da Pesquisa 10909
3.3 INTERVENÇÃO DIDÁTICA: O PROJETO DE LETRAMENTO 11010
4 O PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL "TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS" 113
4.1 A ESCRITA EM MUNDO VIRTUAL 114
4.2 VOZES DE ESPECIALISTAS: COMPREENDENDO O DISCURSO DO "FAZER AGIR" 1177
4.2.1 Os Tutoriais nas Vozes de Especialistas 124

4.3 DESCRIÇÃO DO GÊNERO "TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS" 1611
4.4 Quadro síntese..... 188
5 O PROJETO DE LETRAMENTO "O UNIVERSO DOS *YOUTUBERS*" 195
5.1 INSERINDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA AO PROJETO DE LETRAMENTO "O UNIVERSO DOS YOUTUBERS" 1996
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 2466
REFERÊNCIAS 25050
APÊNDICES 26970

1 INTRODUÇÃO

A investigação em Língua Portuguesa foi uma vereda constante em minha[1] jornada como estudante e, posteriormente, como professora da rede pública de ensino. Alicerçada numa experiência de vinte e cinco anos de exercício na função de professora, com uma permanente jornada de trabalho no Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino da cidade de Curitiba, percebia a necessidade de aprimorar meu trabalho com a escrita nas séries iniciais.

No entanto, a busca por aprimoramento sempre se deu de maneira insatisfatória. Nos cursos e semanas pedagógicas propostos ao aperfeiçoamento do trabalho didático no Ensino Fundamental I, pouco era abordada a problemática do ensino da escrita de textos de um ponto de vista processual, sobretudo metodologias para a sistematização da revisão e reescrita de textos na perspectiva dos gêneros textuais. Dessa forma, minha inserção no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) trouxe o despertar para uma análise sobre meu trabalho, no sentido de incluir meus alunos – de maneira consciente – num mundo repleto de novas possibilidades, no exercício com a linguagem que se estende para além da fronteira entre o espaço escolar e a vida em sociedade.

Durante essa trajetória como estudante do Mestrado, ao participar das disciplinas do curso, pude observar o quanto estava desatualizada, e isso me impulsionou a ter um olhar crítico para minha atuação como professora. Percebi que as minhas estratégias de ensino necessitavam de aprofundamento teórico, para que os resultados do trabalho pudessem ser analisados e reformulados, de maneira a proporcionar um melhor desempenho nas metodologias didáticas que utilizava nas aulas e, também, aprimorar a dinâmica dos alunos como participantes do processo, no que se refere ao desenvolvimento de capacidades leitoras e escritoras.

Embasada em teóricos que trazem suas contribuições para o ensino da língua portuguesa e nos documentos oficiais da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1997), a Base Nacional Comum Curricular

[1] O discurso é realizado em primeira pessoa do singular quando relato experiências pessoais no texto.

(BNCC – BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2016), por meio dos quais o currículo de Língua Portuguesa da escola alvo da pesquisa está construído, deu-se o início desta pesquisa, com uma percepção ampliada no trabalho com gêneros textuais, especialmente os que estão inseridos no mundo digital.

A ideia inicial era desenvolver um *projeto de letramento* que abarcasse os gêneros textuais "tutoriais" e "comentários em ambientes virtuais". Contudo, quando do desdobramento da pesquisa, em decorrência de um problema de saúde, tive que abandonar a análise do gênero "comentário em ambientes virtuais", fazendo com que a intervenção ficasse restrita ao gênero "tutorial". Assim, a pesquisa foi concebida e o trabalho com o gênero "comentário em ambiente virtual" fica como um objetivo a ser atingido na posteridade, complementando esse estudo que não se tem como encerrado.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2017, p. 63) as atividades humanas "[...] realizam-se nas práticas sociais mediadas por diferentes linguagens: verbal [...], corporal, visual, sonora, e, contemporaneamente, digital". Nessa abordagem, como um dos locais de inserção e participação dos indivíduos na sociedade, a escola preconiza que todos os envolvidos no processo devem atuar de maneira colaborativa na construção dos saberes que circulam nas diversas esferas sociais para a apropriação e o uso dessas linguagens.

A pesquisa-ação desenvolvida para este Mestrado gira em torno de aspectos rotineiros dos alunos, em específico a capacidade de linguagem em ambiente virtual. Dessa forma, propomos uma escrita colaborativa e interativa como uma prática educativa e social, que visa a ampliação do conhecimento referente ao letramento digital, tão necessário na sociedade em que vivemos.

Numa leitura dos documentos oficiais da educação que apresentam o ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar – PCN (BRASIL, 1997), BNCC (BRASIL, 2017) e Diretrizes Curriculares do município de Curitiba (CURITIBA, 2016) –, podemos observar que há uma concordância nos aspectos que conduzem os objetivos do componente Língua Portuguesa na formação de um aluno participativo, reflexivo e autônomo que atua no mundo digital.

Preparar esse aluno requer o entendimento, por parte dos envolvidos no processo, do que seja a linguagem, que vem esclarecida nesses três documentos norteadores que apontam um referencial de entrada para o exercício da cidadania

mediante saberes linguísticos, apresentados por meio de signos que, interpretados, proporcionam a interação entre aqueles que dela se apropriam na sociedade.

Para os PCN (BRASIL, 1997), produzir linguagem significa produzir discursos[2]. Nessa produção, o sujeito faz escolhas de acordo com o momento que está vivenciando ou com quem está interagindo. Para tanto, orienta-se por determinadas condições que serão materializadas por meio de textos orais ou escritos, com sentido e significação na sua construção, ou seja, que apresenta coesão e coerência[3] de modo a cumprir sua função social.

Nessa perspectiva, os PCN (BRASIL, 1997, p. 22) esclarecem que

> [...] as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da prática social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. [...] O discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. [..]. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. [...]. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Sob essa ótica, é importante observarmos os caminhos que a escola tem realizado até esse momento, em seu exercício como agenciadora do efetivo ensino de Língua Portuguesa que teoricamente, subsidiada por parâmetros e diretrizes, propõe uma prática de construção de um sujeito capaz de compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e que, além disso, perceba seus contextos de uso. Para tanto, precisamos olhar o que está sendo praticado como ensino da língua no ambiente escolar.

---

[2] Significa que, quando queremos dizer algo, temos sempre alguma intenção e estamos dentro de um contexto de produção, ou seja, mesmo que inconsciente, escolhemos como dizer o que dizer.

[3] Por meio da textualidade, onde as sequências textuais se interligam, por meio de recursos linguísticos que ao costurarem o texto produzem sentido.

Dessa forma, nos alerta Marcuschi (2008, p. 54) quando expõe que “[...] a explicitação do que se pode ou deve entender com a expressão ‘ensino da língua’, pois [...], ao chegarem à escola, a criança, o adolescente ou o adulto já sabem a língua”. Assim, devemos ter clareza sobre esse indivíduo que interage com seus pares por meio de uma linguagem, utilizada em seu cotidiano, de forma socializada. Nesse contexto, ele necessita se apropriar das diversas maneiras em que essa língua é utilizada nas diferentes esferas sociais, e não a encarar apenas como um código que está fixado como conteúdo escolar.

Nesse aspecto, Marcuschi (2008, p. 55), ainda afirma que cabe à escola ensinar o uso da língua nos seus processos mais formais, assim

> O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. Nessa perspectiva, o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado à enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir.

Os PCN (BRASIL, 1997) ressaltam que cabe, portanto, à escola, viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, e ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Ela deve proporcionar ao aluno metodologias de ensino para o uso da língua numa prática situada, tanto no âmbito da leitura como da produção (oral, escrita, multimodal), de forma a desenvolver nele capacidades de linguagem para atuar, com proficiência e de forma consciente, em diversos contextos sociais de uso da língua/linguagens.

Em correspondência a esse direcionamento, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 65) complementa:

> Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades

> de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Proporcionar o desenvolvimento de tais capacidades requer clareza e compreensão do trabalho, direcionando a uma aprendizagem crítica da língua/linguagens, que faz refletir e dialogar com o seu uso social. Nesse sentido, é preciso que a escola perceba a língua que o aluno domina como reflexo do contexto social em que ele vive. Portanto, cabe a ela proporcionar a ampliação do repertório discursivo dos jovens, de forma crítica e reflexiva, para que a língua possa se transformar numa ferramenta de participação social.

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2016, p. 202) trazem clareza quando apresentam que:

> Linguagens são instrumentos de interação entre os seres humanos; influenciadoras nos juízos de valor, determinantes do poder de persuasão e de decisão em inúmeras situações sociais, pois são modificadoras de ideias e de comportamentos dos cidadãos, ao mesmo tempo em que são por eles influenciadas e modificadas. São produtos das atividades humanas e sociais; são históricas; articuladoras de verdades e de conhecimentos.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), é pela mediação do professor que a aprendizagem da língua portuguesa ocorre, por meio de planejamento e de dinâmicas que promovam a reflexão do aluno sobre o objeto de conhecimento. A esse respeito, as Diretrizes Curriculares do município de Curitiba (CURITIBA, 2016, p. 205), apontam que

> A prática didática é eminentemente sistematização do processo ensino-aprendizagem, e isso é imprescindível para o sucesso do estudante. Se em um dado momento foi entendido que bastava a criança ter contato com a escrita para que viesse a aprender a ler e escrever, hoje tem-se clareza de que essa aprendizagem só ocorre se estiver inserida em práticas sociais relevantes a um contexto espacial e temporal; se for dinamizada por interações verbais e escritas significativas; e se contemplar tanto o significado textual quanto as unidades menores da linguagem escrita que o compõem. Isso quer dizer que tanto padrões enunciativos quanto padrões silábicos precisam ser sistematicamente abordados; que tanto o uso e composição de diferentes gêneros textuais em sala quanto a análise da aplicação e do que representam as unidades menores da linguagem escrita nesses textos precisam ser efetivados.

Sendo assim, como destacam os PCN (BRASIL, 1997), não cabe à escola ensinar o aluno a falar, pois essa é uma competência que ele traz do meio social em que vive. Mas é pertinente à instituição ampliar o repertório linguístico dos alunos, apresentando diferentes modos de uso por meio da inserção de uma variedade de campos de atuação social, gêneros, variedades e modalidades linguísticas etc. Isso faz com que se ampliem os usos cotidianos da língua trazidos pelo aprendiz, quando esse chega à escola.

Somando a essas elucidações, as Diretrizes Curriculares do município de Curitiba (CURITIBA, 2016), propõem que respeitar a forma de falar do estudante, com suas especificidades, é parte do processo no trabalho com a linguagem, seja oral, escrita ou multimodal. Ressaltam que é preciso lembrar sempre de trazer para a reflexão os diferentes falares existentes na sociedade, porém, que cabe à escola sistematizar o ensino culto da língua, proporcionando, aos alunos, acesso aos bens culturais mais prestigiados pela sociedade.

No que se refere ao ensino da escrita, os PCN (BRASIL, 1997), já em 1997, destacavam a preocupação com o ensino mecânico e descontextualizado. Para esse documento, "ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários" (BRASIL, 1997, p. 34). De forma complementar, os PCN apontam que, para se produzir textos eficazes, os alunos devem iniciar-se "[...] na prática da leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras[4]" (BRASIL, 1997, p. 53).

Assim, as Diretrizes Curriculares do município de Curitiba (CURITIBA, 2016), explicitam que nas suas formas particulares, mais do que decifrar letras, a leitura é um processo contínuo e que traz em sua construção valores imersos, capazes de ampliar e reconstruir a visão de mundo dos estudantes. Além disso, para produzir textos, os estudantes devem analisar e refletir sobre o contexto da produção, trazendo sentido para o que produzem, ativando conhecimentos já adquiridos por meio das diversas leituras que fazem na sua prática cotidiana.

---

[4] Modelos didáticos, instrumentos "[...] entre os objetos de linguagem trabalhados na escola e os que funcionam como referência [...] construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem..." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 69). Por meio deles foi constituída as sequências didáticas que serviram de instrumento para o trabalho com o gênero proposto.

A partir dos pressupostos apresentados, o ensino da língua portuguesa vai além de transmitir algo pronto e acabado. A finalidade é construir, por meio do processo de reflexão-ação-reflexão, a compreensão dos modos de funcionamento do uso da língua, na sua interação entre os indivíduos, na elaboração e reelaboração de discursos dentro das esferas sociais. Nesse aspecto, os textos se tornam referência para que esse processo se materialize e possa ser compreendido e produzido. Essa materialidade ocorre por meio dos gêneros textuais que circulam por distintos contextos e por diversas funções linguísticas e discursivas.

Nesse sentido, os documentos que regem o ensino da língua têm trazido os gêneros textuais como eixo central do processo de letramento escolar. Norteando essa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 69) preconiza que

> Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Dessa forma, a BNCC (BRASIL, 2017) nos apresenta que, sendo a escola uma instituição social que tem como função primordial possibilitar o acesso das pessoas ao conhecimento construído em outras instituições sociais, ela deve se apropriar dos modelos genéricos de uso da língua existentes na sociedade (oralidade, leitura e escrita) para estruturar seu currículo.

A problemática aqui abordada está relacionada ao fato de que os momentos de reflexão sobre as práticas do ensino da Língua Portuguesa, são trazidos de maneira sintetizada, sem oferecer mecanismos para o *feedback* e a análise das atividades desenvolvidas pelos professores, que se repetem sem trazerem resultados vinculados à prática com as diversas formas de linguagem.

Cientes da relevância da escrita na sociedade atual e da sua importância para a formação do sujeito, como participante da construção e transformação dos saberes, o desenvolvimento de capacidades para a produção escrita é pressuposto para alcançar sua promoção na sociedade contemporânea, altamente dependente dos letramentos e de seus instrumentos.

A falta de interesse para produzir textos escritos é um outro fator que suscitou atenção especial para esta pesquisa, porquanto está relacionada aos indivíduos que a compõem, ou seja, os alunos que frequentam uma escola pública do município de Curitiba, no estado do Paraná – escola em que atuo e na qual foi realizado este trabalho.

Pertencentes à faixa etária adequada ao seu ano escolar, provenientes de um grupo familiar, que em sua maioria concluiu o Ensino Médio ou a Graduação, e com acesso a variados suportes de leitura (livros, revistas e aparelhos eletrônicos) no convívio diário, muitos estudantes não conseguem relacionar o uso social da escrita com o aprendizado dela conferido pelas metodologias propiciadas em ambiente escolar. A prática de construírem textos como um instrumento de avaliação, de maneira mecânica, no intuito de apresentarem um mero resultado a ser entregue ao professor, fez com que constatássemos a necessidade de motivá-los a produzir textos com compreensão e consciência do trabalho/processo da escrita, nos aspectos comunicativo e social

A partir da observação de tais problemáticas, tendo como respaldo documentos oficiais que regem o ensino no contexto brasileiro, sobretudo a BNCC (BRASIL, 2017), no Eixo Produção de Textos, este trabalho elege como foco o ensino da escrita na concepção da *escrita como trabalho* (cf. FIAD; SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2003), em nosso caso, a elaboração de textos do domínio do *instruir*. Explorar novas práticas de escrita, que atendam ao ensino e à aprendizagem de textos de gêneros analógicos ou virtuais, por meio de atividades sistematizadas pela metodologia da SDG, é o foco deste trabalho. Para tanto, o trabalho busca desenvolver um projeto investigativo e interventivo no contexto em que atuamos como docente, a fim de trazermos reflexões sobre o trabalho de produção escrita no âmbito das séries iniciais.

Para a intervenção didática, buscamos fundamento em duas fontes metodológicas: o *projeto de letramento* (KLEIMAN, 1995; OLIVEIRA, TINOCO, SANTOS, 2014) e a *sequência didática de gêneros* (SDG) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O que nos levou à escolha do projeto de letramento foi a intenção de conduzir o trabalho a partir de uma problemática observada pela forma acrítica como os estudantes “consomem” vídeos de *YouTubers,* e a fascinação que têm por essa profissão emergente do mundo virtual, evidenciada no convívio diário com alunos do 4º e 5º anos (contexto em que atuamos como docente). Com

frequência os alunos trazem esse assunto às aulas, nas suas produções textuais e nas trocas com os colegas, demonstrando que dominam o assunto ou que já ouviram falar sobre determinados *YouTubers*. Nas aulas de informática, eles querem acessar as páginas eletrônicas referentes aos vídeos do *YouTube* e, assim, trocarem informações sobre jogos, receitas, resenhas, entre outros conteúdos de interesse mútuo.

Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), os projetos de letramento acontecem a partir de assuntos de interesse dos estudantes, detectados em suas práticas sociais. No nosso caso, é possível constatar que os alunos que estão no Ciclo II[5], de maneira geral, têm mais acesso a computadores e celulares, e isso torna mais frequente a busca por conteúdos que envolvam as páginas em ambientes virtuais. A escrita de textos dos gêneros desses ambientes é comum no cotidiano dos estudantes da pesquisa e, por isso, sua aprendizagem de maneira formalizada acaba sendo vista como desnecessária.

Buscamos fundamento teórico-metodológico, sobretudo na engenharia didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (cf. DOLZ, 2016), a qual dá suporte à metodologia da SDG. Na dinâmica do ensino de Língua Portuguesa nos deparamos com questionamentos sobre os gêneros textuais a trabalhar na escola, especificamente no Ciclo II do Ensino Fundamental I. A escolha do gênero aconteceu, no nosso caso, em decorrência do problema de letramento que impulsionou o nosso projeto, e da observação do contexto educacional do quanto é significativo o aprendizado do gênero, procurando justapor aos que estão propostos nas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa [6] do município de Curitiba.

Assim, ancorados nos propósitos do *projeto de letramento* idealizado, ou seja, colocando em evidência a problemática que envolve os *YouTubers* na vida das crianças, nossa proposta é elaborar uma SDG do gênero [7]"tutorial em *slides* legendados" (de caráter instrucional), para o desenvolvimento de capacidades escritoras nos alunos; tendo como suporte um *blog* pedagógico construído para a divulgação do projeto, direcionado pelo tema "O universo dos *YouTubers*". Com essa dinâmica, procuramos problematizar certas práticas discursivas em ambientes

[5] Ciclo II (nas séries iniciais refere-se ao 4º e 5º anos).
[6] https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00306975.pdf
[7] Tutorial em slides legendados – gênero denominado pela autora desta pesquisa.

virtuais, ao mesmo tempo em que desenvolvemos capacidades de linguagem para a leitura e para a escrita de textos instrucionais inseridos em práticas sociais virtuais. Como já foi justificado anteriormente, todo o processo construído com os alunos partiu do interesse relevante por parte dos envolvidos no projeto em se tornarem *YouTubers* mirins.

Entendemos que esta pesquisa é de relevância social, visto que o aluno da atualidade está inserido numa sociedade tecnológica, na qual necessita interagir linguisticamente e se posicionar num plano discursivo dentro de ambientes digitais. É também de relevância educativa, didática e pedagógica, pois possibilita subsidiar os conteúdos do Currículo Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2016) – contexto em que o projeto foi desenvolvido –, alinhados ao desenvolvimento das *capacidades de linguagem* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) dos estudantes, apontando que a escola deve ser um ambiente que desenvolve o protagonismo dos alunos como educandos e sujeitos sociais.

A pesquisa é conduzida, de forma geral, pelos seguintes questionamentos: 1) como desenvolver capacidades de linguagem para a produção de gêneros do *instruir* com alunos do 4º ano, utilizando a prática de escrita do "tutorial em *slides* legendados" e, a partir desse gênero, possibilitar aos alunos uma reflexão sobre seu uso adequado?; 2) como colocar em prática a concepção de escrita como trabalho no contexto de ensino da língua portuguesa nas séries iniciais?; 3) como fazer com que os alunos percebam e se apropriem dos modos discursivos de funcionamento da língua nas práticas sociais significativas da sociedade em que vivem? 4) É possível desenvolver e ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes partindo de sua produção inicial?

Como **objetivo geral** da pesquisa, buscamos analisar o desenvolvimento de um projeto de letramento, elaborado com o aporte da sequência didática de gêneros na acepção de escrita como trabalho/processo, mediado pelo gênero tutorial em slides legendados, visando a ampliação das capacidades do agir comunicativo do domínio do instruir e à gestação da criticidade no consumo de vídeos de YouTubers.

Para tanto, visamos aos seguintes **objetivos específicos**:

- diagnosticar as capacidades de linguagem iniciais dos alunos em relação ao gênero trabalhado, a fim de sistematizar as oficinas da SDG

e refletir com os estudantes sobre uso desse gênero nos ambientes virtuais

- desenvolver com os estudantes o uso da escrita como trabalho/processo no contexto das séries iniciais a partir de um problema de letramento.
- Implementar a transposição didática do gênero "tutorial em *slides* legendados", a partir da instrumentalização da metodologia da SDG, ancorada nas concepções de um projeto de letramento.

A metodologia é de abordagem *qualitativa* (BORTONI-RICARDO, 2008), utilizando o procedimento de *pesquisa-ação* (THIOLLENT, 2011), envolvendo a professora-pesquisadora e os participantes dentro do contexto escolar, no Ensino Fundamental I, numa escola pública do município de Curitiba.

Além desta seção, na qual apresentamos uma introdução sobre o percurso da pesquisa e os objetivos a serem atingidos, o texto desta Dissertação está distribuído da seguinte maneira: na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica da pesquisa; na seção 3, expomos os aspectos metodológicos da pesquisa; na seção 4, apontamos o modelo teórico do gênero textual "tutorial em slides legendados"; na seção 5, trazemos o *projeto de letramento* "O universo dos *YouTubers*", que propõe reflexões sobre a escrita na escola, como também a análise dos dados obtidos na pesquisa; por fim, na seção 6, nossas considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O caminho a ser percorrido nessa pesquisa é norteado pela noção de gêneros textuais como objeto e instrumento do ensino da língua, subsidiada pelos princípios dos *projetos de letramento,* "vistos neste trabalho como uma ferramenta que favorece uma aprendizagem contextualizada e, por isso, significativa" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 7), em articulação com a SDG*,* "[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), tendo como eixo central a concepção de *escrita como trabalho/processo* (FIAD; SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2003; DOLZ, 2009).

A escola precisa inserir os aprendizes no universo dos gêneros que permeiam a vida em sociedade, a fim de torná-los colaboradores da construção linguística de seu tempo. Para tanto, é necessário ter um projeto de educação que não apenas transmita conhecimento sobre esses modelos genéricos, mas que permita a participação colaborativa dos alunos nas práticas letradas, ou seja, é preciso pensar em *projetos de letramento*.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Com o processo de globalização da economia e da transnacionalização do processo produtivo, entre outras imposições da modernidade, a educação de qualidade é outra grande demanda, como evidenciada pela busca em melhorar e ampliar os resultados apresentados nos testes educacionais que verificam o saber linguístico dos alunos, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil, o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros relacionados à aquisição da leitura e da escrita. A sociedade globalizada suscita também o desenvolvimento de um indivíduo com capacidade de manipular diversificados textos apresentando ser articulado na resolução de problemas.

Quando nos deparamos com tais exigências, observamos existir uma desarticulação entre essas proposições e os encaminhamentos ainda existentes no cotidiano das escolas. Matencio (1994, p. 108) aponta que mesmo com todas as

mudanças nos ambientes escolares, é ilusão acreditar “[...] na função redentora da escola”, pois “os contínuos achatamentos da função do professor, a falta de vontade política do governo” visando melhorar a qualidade do ensino, e “[...] o sistema social que privilegia o lucro, levam à redução das possibilidades formativas da escola”, no entanto, apesar disso, são esperadas pontuações altas nos testes supramencionados .

Assim, mesmo com um currículo que objetiva dinamizar e qualificar todo o processo pedagógico para o trabalho com a linguagem, esbarramos em metodologias e em processos de ensino e aprendizagem não inclusivos, nos quais os alunos são submetidos a estratégias que levam ao fracasso escolar. Rojo (2009, p. 60 – grifos da autora), apoiada em Lahire (1995), aponta que as dificuldades que despontam ao fracasso escolar se devem

> [...] ao novo tipo de contato escolar que a criança passa a ter com a linguagem por meio do ensino-aprendizagem da escrita/leitura – um contato que passa de inconsciente, prático, incorporado na família) a consciente, analítico, objetivado (na escola). Além disso, o autor insiste na importância da diversidade de *sociabilidades em torno do texto escrito*, ou seja, na diversidade dos letramentos das camadas populares, sobre a qual ainda sabemos, apesar de tudo, muito pouco e que a escola tende a ignorar, sobrepondo a ela a unicidade das práticas de letramento escolar. Boa parte do “fracasso escolar” se dá justamente no conflito irresolvido desses letramentos.

Dessa forma, o que Rojo (2009) nos apresenta, somado ao que é proposto pelos referidos documentos oficiais da educação, permanece apenas no papel sem atingir o propósito de transformação do ensino e aprendizagem da língua/linguagem em muitos contextos escolares, sem provocar mudanças didáticas e metodológicas no sistema.

Na proposta do Currículo Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2016), na área de Língua Portuguesa, o objetivo fundamental é a formação de sujeitos capazes de utilizar a linguagem com competência. Isso significa que, além de saber ler e escrever, os estudantes devem ser envolvidos nas várias práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, o que nos remete ao fenômeno do *letramento*, observando que no currículo o trabalho com a alfabetização deve acontecer simultaneamente ao letramento.

Conforme Soares (2004, p. 14 – grifos da autora),

> Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição dos sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*.

Sobre esses dois processos tão significativos no trabalho com a linguagem dentro da escola – alfabetização e letramento –, convém definirmos suas proposições para, assim, trazermos clareza com relação às metodologias de ensino e aprendizagem da língua.

Conforme Tfouni (2010, p. 11-12), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem”, que ocorre pelo processo de escolarização, e pertence “ao âmbito individual”.

Nesse sentido, para esse processo acontecer, o papel do professor é fundamental no desenvolvimento de um trabalho que contemple as instâncias previstas pela alfabetização. Soares (2013, p. 24-25) expõe a necessidade de uma formação que exige

> [...] uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar) seus condicionantes em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

O letramento, por sua vez, está centralizado no social, na atitude dos indivíduos em relação às práticas letradas dentro e fora do ambiente escolar. Nesse conceito está implícito as consequências que a escrita produz na sociedade, na cultura, na política, na economia, nos aspectos cognitivos e linguísticos para todos os que se relacionam com ela direta ou indiretamente (SOARES, 2020).

A palavra *letramento*, traduzida para o português do termo inglês *literacy*, significa “condição de ser letrado”. Durante o século XX sua tradução para o

português se confundia ao termo *alfabetização*. A introdução do termo *letramento* como conhecemos hoje, teria ocorrido através de Mary Kato (1986) por meio do livro "No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística", apresentando os estudos que estavam sendo feitos sobre escrita e suas formas de uso.

De acordo com Kleiman (1995, p. 15-16 – grifos da autora), a palavra *letramento* começou a ser designada pelos meios acadêmicos na "[...] tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita".

Os estudos sobre o *letramento* surgem para "[...] examinar o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita" (KLEIMAN, 1995, p. 16). Esses estudos se ampliaram no sentido de "[...] descrever as condições de uso da escrita" e seus efeitos nos diversos grupos sociais. O termo foi sendo objeto de estudo de variadas comunidades científicas, abordando questões sociais e culturais e ressignificando o conceito do fenômeno em seus aspectos linguísticos.

Por consequência surge a proposta dos "*New Literacy Studies*" (NLS) que, segundo Vianna *et al.* (2016, p. 28-29), "[...] emerge como um contraponto aos antigos estudos sobre literacy, ressignificando essa palavra com a finalidade de impactar tanto as abordagens teórico-metodológicas sobre o uso da escrita, quanto as políticas de alfabetização".

De acordo com Vianna *et al.* (2016), ao traçar um percurso sobre o fenômeno do letramento, as percepções que recaíam sobre a epistemologia da escrita se dividiam entre princípios antagônicos como letrados e iletrados, oralidade e escrita, "[...] centradas na escritura do indivíduo e sua mente – para a interação e para a prática social" (VIANNA *et al.*, 2016, p. 30). Para desmistificar essas dicotomias, novas abordagens surgiram com aporte de várias áreas do saber – Antropologia, Etnografia, Linguística, Educação, entre outras – que procuravam estudar o fenômeno do letramento de um ponto de vista sociocultural.

No Brasil essa vertente, que aparece designada como *Estudos de Letramento*, apresenta como as práticas letradas são sociais e diversificadas, atreladas às estruturas de poder das sociedades. Assim, as pesquisas realizadas por Heath (1982), Street (1984, 1993, 2001) e Kleiman (1995) buscam compreender

como os indivíduos dão significado a essas práticas e de que maneira as utilizam em seu cotidiano (VIANNA *et al*., 2016).

Na visão de Soares (2013, p. 30), o letramento como

> [...] um estado ou condição, refere-se não a um único comportamento, mas a um conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade. Uma análise desses comportamentos permite agrupá-los em duas grandes dimensões: a dimensão *individual* e a dimensão *social*. Quando se focaliza a dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o letramento é visto como um fenômeno *cultural,* referindo-se a um conjunto de atividades sociais, que envolvem a língua escrita, e a um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita.

De acordo com Kleiman (1995), os estudos sobre letramento foram desenvolvidos para acompanhar a evolução dos usos da escrita desde o século XVI, a partir da formação e padronização da língua até seu trajeto nos ambientes escolares, a fim de explorar o uso tecnológico advindo da escrita. Segundo a autora esses estudos foram sendo ampliados para caracterizar as condições de uso da escrita e, assim, designar quais eram os efeitos que as práticas de letramento exerciam sobre os aspectos sociais e culturais dos grupos que passavam a se utilizar da escrita como tecnologia.

> Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita. [...] com o objetivo de examinar, em relação a estes grupos, as consequências sociais, afetivas, linguísticas que tal inserção social significa (KLEIMAN, 1995, p. 16-17).

Nessa linha de raciocínio, Tfouni (2010, p. 12) ressalta que, além de evidenciar os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, o letramento "[...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada". A autora completa explicando que o letramento, na sua amplitude, "tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social" (TFOUNI, 2010, p. 12).

Durante o processo das pesquisas sobre o letramento, o termo *alfabetizado* é desvinculado do termo *letrado* e passa a ser considerado um complemento para o letramento. Dessa forma, o processo em que o indivíduo aprende a decodificar os códigos linguísticos seria alfabetização, que é apenas parte do processo de tornar uma pessoa letrada, ao se apropriar de textos diversificados no seu cotidiano.

Assim, um indivíduo que não domina o código linguístico pode ser capaz de participar de práticas sociais letradas em que a escrita esteja presente, direta ou indiretamente. É o caso de uma criança que, apesar de não dominar o código, pode reconhecer os nomes dos produtos pela embalagem que está acostumada a consumir, ou de um adulto que não foi alfabetizado mas consegue identificar os valores do dinheiro que utiliza, e até mesmo tomar o ônibus que precisa para ir ao trabalho. Contudo, não há como negar a importância da alfabetização para que o indivíduo participe ativamente de práticas letradas mais complexas, que demandam razoável conhecimento não só da estrutura da língua, mas também das suas convenções sociodiscursivas, assim como a compreensão do código no seu contexto.

Barros (2011, p. 131-132) faz apontamentos sobre alfabetização e letramento,

> [...] não podemos dizer que uma criança que consegue simplesmente reconhecer letras e palavras realmente tenha a capacidade de efetuar uma leitura proficiente ou produzir um texto (oral ou escrito) compatível com a sua idade e adequado a uma dada situação de comunicação. Por outro lado, não podemos dizer que um indivíduo (seja ele criança ou adulto) que não saiba decodificar o sistema de sua língua – aquele que não saber ler nem escrever – não seja capaz de participar de práticas sociais e empreender *ações de linguagem*[8] configuradas em textos orais perfeitamente adequados linguístico, discursivo e contextualmente. [...] Assim sendo, não há como desprezar o conceito de alfabetização – decodificação do sistema linguístico – e tampouco ignorar a noção de letramento.

Na visão de Kleiman (2005) o conceito de letramento surgiu no Brasil com Paulo Freire (1980), quando o educador deu outra conotação à *alfabetização,*

[8] Ação de linguagem é uma parte da atividade de linguagem (interpretação coletiva do agir pela palavra) cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular – o agente produtor dessa ação (BRONCKART, 2006, p. 139).

remetendo ao que entendemos por letramento na contemporaneidade. No entender de Freire (1980) a escrita é uma prática sociocultural que vai sendo reconstruída de forma temporal. Essa perspectiva sociocultural de letramento no Brasil é apresentada por Kleiman na obra *Os significados do letramento* (1995), em que apresenta as pesquisas realizadas por Heath (1983) e Street (1984).

Kleiman (1995) explica que, por meio das pesquisas de Heath (1983), foi possível constatar que as práticas de letramento que ocorriam nas esferas familiares, podiam se assemelhar àquelas praticadas nas escolas. A pesquisadora também apresenta a definição de *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, assim como de modelos autônomo e ideológico de letramento, advindos dos estudos de Street (1984).

Segundo Kleiman (2005, p. 12) *prática de letramento* corresponde a um "conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização". Entre os diversos exemplos de práticas de letramento, podemos destacar: assistir a aulas, enviar cartas, escrever diários, anotar uma receita, escrever uma letra de música etc.

De acordo com Street (2014, p. 71 – grifos do autor) "As **práticas de letramento** referem-se a essa concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-la em contextos culturais". Conforme o autor,

> O conceito de '**práticas de letramento**' se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só os 'eventos de letramento', como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preconcepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18 – grifos do autor).

A respeito dos *eventos de letramento,* Kleiman (1995, p. 40) os define como "situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação", tanto na forma como ocorrerá a interação entre os participantes do evento quanto "em relação aos processos e estratégias interpretativas". Assim, a situação concreta é o **evento de letramento**, do qual práticas de letramento emergem (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014 – grifos dos autores).

De acordo com Street (2014, p. 18 – grifos do autor) "'**eventos de letramento'** se refere a qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos". Já as "**práticas de letramento** são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num **evento de letramento**" (STREET, 2014, p. 18 – grifos do autor). Como forma de exemplificar, o autor coloca que "podemos fotografar **eventos de letramento**, mas não podemos fotografar **práticas de letramento**" (STREET, 2012, p. 76 – grifos do autor).

Kleiman (1995, p. 21) apresenta os conceitos de *modelo autônomo* e *modelo de ideológico* de letramento de Street (1984):

> [...] *modelo autônomo* por Street (1984), concepção que pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o programa, a civilização, a mobilidade social. [...] A esse modelo autônomo, Street (1984) contrapõe o *modelo ideológico*, que afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida.

Pelo exposto, podemos observar que o modelo de letramento que as escolas ainda insistem em perpetuar é o *modelo autônomo*, privilegiando a escrita em seu aspecto individual e cognitivo. As pesquisas sobre letramento escolar têm por objetivo desmistificar a ideia de que devemos escrever para produzir textos que serão lidos e avaliados apenas pelo professor.

Nos aprofundarmos na perspectiva dos estudos do letramento é olharmos para um trabalho didático e pedagógico, por vezes superficial, que ainda está muito presente nas metodologias das aulas de língua portuguesa, e que, por muitos motivos, têm trazido resultados adversos para o desenvolvimento de indivíduos produtores e intérpretes de variados textos, que saibam usá-los em todas as instâncias de seu cotidiano de forma significativa e pragmática.

Por conta de o termo *letramento* estar ligado, muitas vezes, com a *alfabetização*, vimos surgir nos ambientes educacionais, no decorrer dos anos, desde seu aparecimento, associações incoerentes rumando do sentido aos usos e práticas de leitura e da escrita, nas diversas esferas sociais ao sentido do domínio do código escrito (FRAMBACH; ANDRADE, 2016).

Kleiman (2005, p.25) aponta que as características das práticas de letramento fora da escola "variam segundo a situação em que se realizam as atividades de uso da língua" pois, ao contextualizar nossas ações usando a escrita, tendemos a inserir em nossos textos um posicionamento característico da situação em que vivemos. A autora ainda explica que "as práticas escolares que utilizam gêneros que se originaram em instituições de prestígio na sociedade, como a literária e a científica, são desvinculadas da situação de origem" (KLEIMAN, 2005, p.27), ou seja, muitas das atividades que a escola explora são desenvolvidas sob aspectos distantes do contexto em que vive o aluno. A escola tende a trabalhar com práticas de escrita que não fazem sentido para o aluno – uma prática ilógica na visão da autora.

Outra abordagem trazida por Kleiman (2005) é a de que um mesmo texto pode ter diferentes leitores e, por isso, diferentes modos de ler. Assim, para cada texto que levarmos para o interior de uma sala de aula, devemos observar as várias possibilidades de leitura dos alunos, pois esses são seres sociocognitivamente singulares, que demonstram modos específicos de apreender o mundo e de interagir, com repertórios discursivos próprios e experiências de vida únicas.

Por fim, Kleiman (2005) expõe que um mesmo indivíduo apresenta diferentes maneiras de atuar em diferentes práticas, de acordo com suas capacidades de ação. A autora resume que:

> [...] em função da tendência à contextualização das atividades, estratégias, saberes, segunda a situação específica, num tempo e espaço concretos, os modos de ler e escrever variam segundo diferentes instituições. Isso significa que, mesmo dominando a escrita, podemos deparar com situações em que somos incapazes de produzir um texto (KLEIMAN, 2005, p. 32).

O termo *letramento* foi difundido em vários campos do saber, sendo incorporado numa perspectiva plural e recebendo diversos adjetivos "que buscam delimitar cada uma de suas dimensões como, por exemplo, 'letramento matemático', 'letramento visual', 'letramento musical' etc." (FRAMBACH; ANDRADE, 2016, p. 111). Isso demostra o quanto as práticas sociais de uso linguagem podem ser complexas e, sobretudo, plurais e multifacetadas.

2.1.1 Visão Plural do(s) Letramentos(s)

Conforme Rojo e Moura (2019, p. 18), uma sociedade urbanizada e moderna, como a atual, em que são "muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variados as práticas e os eventos letrados neles circulantes". Isso fez com que surgisse a necessidade de tratar o conceito de letramento de forma plural, passando a se falar e pesquisar em "letramentoS", não mais em letramento no singular.

De acordo, com Soares (2002, p. 155-156),

> [...] essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente[9], para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

Sobre o uso de *letramentos* no plural Soares (2002, p.156) propõe que, para além da escrita no papel, devemos olhar para as novas formas de escrever na tela, pois os indivíduos, ao usarem as novas tecnologias, devem apresentar "estados ou condições" diferentes da que usavam ao lerem e escreverem no papel.

Barros (2011, p. 132) corrobora com essa perspectiva, esclarecendo que "o letramento se dá não só pelo uso da palavra escrita, mas também por meio de práticas de linguagem orais e também multissemióticas – como as que envolvem gráficos, ilustrações, imagens, cores, sons, etc.", demonstrando que os *letramentos multissemióticos* (ROJO, 2007) têm modificado o uso, diminuto, da letra no papel, dentro de um mundo onde as formas de interação perpassam as novas tecnologias, sobretudo as digitais.

A partir desse conceito plural, ao termo *letramentos* foi sendo atribuída a palavra *novos* que, de acordo com Vianna *et al.* (2016, p. 42), "não se trata de uma mudança na perspectiva dos estudos de letramento, mas de uma mudança nas próprias práticas letradas do passado". Segundo as autoras, os letramentos

---

[9] Por exemplo, em língua inglesa, são numerosas obras recentes que trazem, em seu próprio título, a palavra no plural, como: *Social linguistics and literacies* (1996), *Changing literacies (1997), Local literacies* (1998),*Situated literacies* (2000), *City literacies* (2000) e *Multiliteracies (2000).* Entre nós, foi recentemente publicado o livro *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos* (2001), que propõe o conceito de letramentos múltiplos.

provocam mudanças sociais e mentais ao passarem por transformações inerentes às novas tecnologias. Essas alterações estão associadas

> [...] com as mudanças tecnológicas, institucionais, econômicas, dos modos de produção e das comunicações. Trata-se da era da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), marcada pela diminuição das distâncias espaciais e temporais ocasionada, dentre outros fatores, pela grande circulação e velocidade das informações. Dessa forma, os novos letramentos se definem pela natureza multissemiótica dos textos eletrônicos, que altera, significativamente, a relação de leitura e produção dos textos (VIANNA *et al.*, 2016, p.42).

Conforme expõe Rojo (2012, p. 13), o conceito de letramentos múltiplos (ou letramentos, no plural) faz "apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral", que é ampliado com o conceito de *multiletramentos* advindo dos estudos do Grupo de Nova Londres (GNL).[10].

De acordo com Coscarelli e Kersch (2016, p. 9), em 1996 o GNL já apresentava em seu manifesto que as escolas necessitavam se preparar de forma diferenciada "[...] para desenvolver em seus alunos, habilidades que são demandadas pela comunicação digital" e para a "[...] multimodalidade, as imagens associadas à palavra escrita".

Dessa forma, o grupo explora a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos* (GNL, 1996) que Rojo (2012, p. 12) assim expõe

> [...] os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte – mas não somente – devido às novas TICS, e de levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.

Segunda a autora, os multiletramentos apontam para

> [...] dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

[10] New London Group (NLG).

Ou seja, falar em multiletramentos é pensar na pluralidade semiótica de constituição dos textos e na pluralidade cultural. No que se refere à *multiplicidade de culturas*, Cope e Kalantzis (2020, s.p.) esclarecem que "o negócio da comunicação e representação do significado hoje exige cada vez mais que os alunos sejam capazes de descobrir diferenças nos padrões de significado de um contexto para outro". Para os autores, essas diferenças representam as muitas variações que envolvem "a cultura, o gênero, experiência de vida, assunto ou domínio social ou subjetivo" (COPE; KALANTZIS, 2020, s.p).

Sobre isso Rojo (2009, p. 115 – grifos da autora) ressalta que,

> [...] o papel da escola na contemporaneidade seria o de colocar em diálogo – não isento de conflitos, *polifônico* em termos bakhtinianos – os textos/enunciados/discursos das diversas culturas *locais* com as culturas *valorizadas,* cosmopolitas, patrimoniais, das quais é guardiã, não para servir a cultura global, mas para criar coligações contra-hegemônicas, para translocalizar lutas locais. Como gosto de dizer, para transformar *patrimônios* em *fratrimônios.* Nesse sentido, a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua.

Nesse aspecto apresentado pela autora, o movimento que deve ser produzido nos ambientes escolares, na era da globalização, não pode permitir que a linguagem permaneça estática e envelhecida em seus padrões canônicos. Devemos ter um olhar atento para a linguagem dos estudantes, como também para sua forma de dizer e inserir, de maneira natural, ao padrão já instituído, valorizando as culturas locais e da comunidade ao redor, assim como a cultura de massa, "para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica" (ROJO, 2009, p. 115).

No que diz respeito à *multiplicidade semiótica*, ou seja, aos "textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (ROJO, 2012, p. 19), é necessário o desenvolvimento de um leitor habilidoso, que saiba articular as múltiplas linguagens, a fim de que possa compreender seus usos e práticas.

Cani e Coscarelli (2016, p. 19), apontam que "a interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos têm se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente", pois, muito presentes

no cotidiano dos estudantes, exigem habilidades no trato com a informação e a comunicação. Contudo, a produção de textos em ambiente escolar já falhava quando da escrita no papel, e com a introdução das tecnologias digitais, parece estar mais distanciada pois apresentam novas formas de produção textual.

Conforme Rojo (2012, p. 22), "[...] não são as características dos 'novos' textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores". Na visão da autora, os alunos e jovens nativos digitais se utilizam com desenvoltura desses textos e não se sentem desafiados nesse sentido, mas ela aponta que "[...] o desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para o que 'era impresso'", que a escola tem a tarefa de possibilitar a reflexão sobre essas formas de produzir linguagem abarcadas pelo meio digital.

Nessa perspectiva, os multiletramentos mostram um panorama a ser vislumbrado pelas escolas, a fim de se pensar não apenas em alunos que interagem em diversificados contextos sociais e culturais, mas também que aprendam a assumir uma atitude responsiva e ética diante das tecnologias digitais. A escola precisa participar desse movimento globalizado, não fugindo dele, mas abrindo espaço para o diálogo com a multiculturalidade e as multissemioses, procurando construir um ensino para a vida, e não apenas para atender as expectativas dos testes avaliativos das capacidades de leitura e escrita de textos.

Dessa forma, Rojo (2017, p. 193), aponta que o trabalho na escola deve ser ampliado, pois:

> [...] não se trata de novos objetos de ensino ou de uma outra 'disciplina' que a escola deva incorporar. Trata-se de uma mudança histórico-social de tecnologias (entre o impresso e o digital) – e das práticas que por meio dessas se exercem (letramentos) – que convivem e conviverão por muito tempo e que, por isso mesmo, devem ser incorporadas e dialogar livre e abertamente nos currículos escolares.

São essas discussões que estão no bojo da chamada *pedagogia dos multiletramentos* (GNL, 1996), apresentada pelo Grupo de Nova Londres, o qual enfatiza que à escola cabe trabalhar com projetos, visando possibilitar que "seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da

escrita (letramentos) na vida e na cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**" (ROJO, 2009, p. 107 – grifos da autora).

Essas discussões são importantes para nossa pesquisa, uma vez que procuramos, além de realizar uma análise do trabalho didático com a língua portuguesa por meio das sequências didáticas de gênero, promover, também, um diálogo entre a metodologia de ensino, pautada no letramento da escrita que é permanente no ambiente escolar, e uma metodologia que direcione seu olhar para o *letramento digital*, tema que será explorado no próximo tópico.

2.1.2 Letramento Digital

Vivemos cercados pelas novas tecnologias, estabelecendo – de maneira direta ou indireta – nossa atuação em ambientes digitais, que cada vez mais tomam conta das práticas sociais e culturais. Conforme Barton e Lee (2015, p. 11), as mudanças produzidas pela inserção dessas inovações são mais aceitas pelo "[...] fato de que todos os aspectos da vida, incluindo as atividades cotidianas, as práticas de trabalho e o mundo da aprendizagem, são transformados pelas tecnologias digitais".

Todo esse arranjo tem provocado muitas mudanças na vida das pessoas, tornando necessária a construção de um indivíduo que participe, dinamicamente, dessas novas práticas. De acordo com Lévy (1999, p. 32), "as tecnologias digitais, surgiram [...] como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento".

Por consequência dessas transformações, a forma como lidamos com os conteúdos que circulam nesses ambientes digitais necessita de uma direção que proporcione, ao indivíduo, habilidades singulares para atender a demanda de práticas de linguagens, perante um novo suporte textual, a tela, inserido ao *ciberespaço*.

O *ciberespaço* é uma palavra de origem americana, empregada pela primeira vez pelo autor de ficção científica William Gibson, em 1984, no romance *Neuromancer*. O termo se propagou por meio dos estudos de Pierre Lévy, o qual propõe um olhar mais subjetivo para os processos que se desenrolam por meio do uso das novas tecnologias. Lévy (2015, p. 102) explora o tema definindo que

> O *ciberespaço* designa menos os novos suportes de informação do que os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por eles propiciados. Citaremos de memória, na desordem de uma lista heteróclita e não exaustiva: o hipertexto, a multimídia interativa, os *videogames*, a simulação, a realidade virtual, a telepresença, a realidade aumentada (o ambiente físico está recheado de captadores, módulos inteligentes e comunicantes a seu serviço), os *groupwares* (instrumentos de ajuda na cooperação), os programas neuromiméticos, a vida artificial, os sistemas especialistas etc. Todos esses dispositivos encontram sua unidade na exploração do caráter molecular da informação em forma digital.

Lévy (2015, p. 102) expressa que o *ciberespaço* traz consigo "maneiras de perceber, sentir, lembrar-se, trabalhar, jogar e estar junto. É uma arquitetura do interior, um sistema inacabado dos equipamentos da inteligência, uma estonteante cidade de texto de signos". Dessa forma, interagir nesse ambiente não se faz apenas através de um movimento mecânico de uso de uma tecnologia aprendida, mas sim como parte de um processo inacabado de construção de um mundo novo, a ser preenchido pelo ser humano por meio de sua participação e contribuição.

A respeito dessa participação e contribuição, Lévy (1999, p. 30) aponta que "o crescimento do ciberespaço não determina automaticamente o desenvolvimento da inteligência coletiva, apenas fornece a esta inteligência um ambiente propício". No entanto, quando utilizado de maneira eficaz, "um de seus principais efeitos é o de acelerar cada vez mais o ritmo da alteração tecnossocial, o que torna ainda mais necessária a participação ativa na cibercultura" (LÉVY, 1999, p. 30).

Nesse sentido, as alterações produzidas pelas tecnologias digitais vão transformando as práticas sociais em muitos aspectos. Barton e Lee (2015, p. 13), apresentam processos que surgem a partir dessas mudanças, tendo como centro as novas tecnologias, interligadas ao novo modo de agirmos nesse mundo *online*. Os autores fazem apontamentos sobre as

> [...] mudanças nas relações de poder social, que vêm de abolir hierarquias existentes e estabelecidas e reconstruir novas; mudanças na estrutura econômica, com a escrita assumindo diferentes papéis numa economia em que a informação é cada vez mais importante; mudanças comunicacionais, nas quais o modo dominante foi deslocado da escrita para a imagem, alterando a lógica de nossas práticas comunicativas; e mudanças nas virtualidades tecnológicas, deslocando a mídia da página para a tela. (BARTON; LEE, 2015, p. 13).

Vivenciamos um momento em que a cultura não se forma apenas por condicionantes provindas de uma determinada classe, que domina o controle dos processos de construção do conhecimento, mas sim em um movimento cultural inserido em mundos virtuais que permitem que informações sejam compartilhadas por meio da interconexão dos computadores, *tablets* e celulares. Não há como conter, mas há como conhecer, (re)transformar e (re)significar essa cultura, por meio de uma educação para o uso das novas tecnologias digitais.

Esse movimento cultural que acontece no meio digital, transformou a forma como as pessoas se comunicam e trocam informações, ou seja, hoje elas interagem de forma mais instantânea, e suas vidas giram em torno de comunidades virtuais, onde compartilham expectativas, comportamentos, ideias etc. Lévy (1999, p. 259), denomina esse movimento de *cibercultura,* a qual

> [...] mantém a universalidade ao mesmo tempo que dissolve a totalidade. Corresponde ao momento em que nossa espécie, pela globalização econômica, pelo adensamento das redes de comunicação e de transporte, tende a formar uma única comunidade mundial, ainda que essa comunidade seja – e quanto! – desigual e conflitante. Única em seu gênero no reino animal, a humanidade reúne toda sua espécie em uma única sociedade. Mas, ao mesmo tempo, e paradoxalmente, a unidade do sentido se quebra, talvez porque ela comece a se realizar na prática, pelo contato e a interação efetivos. Conectadas ao universo, as comunidades virtuais constroem e dissolvem constantemente suas micrototalidades dinâmicas, emergentes, imersas, derivando entre as correntes turbilhonantes do novo dilúvio. [...] A cibercultura encarna a forma horizontal, simultânea, puramente espacial, da transmissão. Só encadeia no tempo acréscimo. Sua principal operação é a de conectar no espaço, de construir e de estender os rizomas do sentido.

Essa mobilidade provocada pela *cibercultura* evidencia-se, também, por princípios como: a *interconexão*, a *criação de comunidades virtuais* e a *inteligência coletiva* – temas que merecem, aqui, serem esclarecidos.

Para Lévy (1999, p. 129), “A cibercultura aponta para uma civilização da telepresença generalizada”. Nessa ótica, a ampliação dos horizontes permeados pela informação e comunicação, no que se refere à forma de nos conectarmos, vai se tornando cada dia mais evidente e necessária. O autor ainda esclarece que “para além de uma física da comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um

contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional oceânico, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa" (LÉVY, 1999, p. 129).

Dessa maneira, devemos levar em conta como deve ser a nossa interação com o outro em ambientes digitais. Assim, Barton e Lee (2015, p. 45), elucidam o conceito sobre a *postura* que pode ser amplamente definida como um "[...] posicionamento de um falante em relação ao que é dito e a quem o enunciado é dirigido". Conforme os autores, esse conceito engloba "[...] como as opiniões são expressas na mídia *online*". Isso pode ser observado por meio dos compartilhamentos e das avalições que os indivíduos fazem ao circularem em determinados *sites* ou plataformas.

De acordo com Barton e Lee (2015, p. 50), nos ambientes digitais "[...] a postura não é adotada por um único falante ou escritor, mas é constantemente criada e renegociada de forma colaborativa por um público em rede".

Sobre isso, delineamos outro movimento, inerente à *cibercultura,* que é a criação de comunidades virtuais. Lévy (1999) apresenta esse conceito como prolongador da interconexão, uma vez que não poderiam existir comunidades virtuais sem a conexão dos indivíduos pela *internet*. Sobre esse tema, o autor esclarece que

> Uma comunidade virtual é construída sobre as afinidades de interesses, de conhecimentos, sobre projetos mútuos, em um processo de cooperação ou de troca, tudo isso independentemente das proximidades geográficas e das filiações institucionais" (LÉVY, 1999, p. 130).

Lévy (1999) expõe que, mesmo com o distanciamento físico, as relações nessas comunidades virtuais podem apresentar momentos de "emoções fortes", e que, para participar delas, os usuários necessitam saber utilizar uma moral social em ambiente digital, apresentada como *netiqueta*. Lévy (1999, p. 130) descreve que essa *netiqueta* diz respeito à "pertinência das informações" e sua "reciprocidade". Nessas comunidades virtuais deve haver coerência sobre o que é produzido e compartilhado, evitando desperdiçar o tempo daqueles que dela participam, assim como tudo que pode ser objeto de conhecimento deve ser compartilhado, quando solicitado *on-line*.

Entre outras atribuições que Lévy (1999, p. 132) apresenta sobre as comunidades virtuais, é pertinente expor que elas são

> [...] a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado em sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato.

Por meio disso, Barton e Lee (2015) expõem que é necessário procurarmos compreender os atos que envolvem o posicionamento dos indivíduos nos ambientes digitais, pois isso é fundamental para o processo de assimilação da identidade que o sujeito assume nessas comunidades virtuais. Os autores reiteram que "[...] o posicionamento não é apenas um ato linguístico, mas uma prática situada, a ser entendida no contexto da comunicação". (BARTON; LEE, 2015, p.50). Aqui, apontamos o termo cunhado atualmente para designar as novas formas de agir nessas práticas de linguagem digitais, como sendo um novo *ethos*, pois "o destinatário constrói uma representação do locutor por meio daquilo que ele diz e de sua maneira de dizê-lo" (MAINGUENEAU, 2020, p.9).

A respeito dessas práticas de linguagem inseridas em comunidades virtuais, Rojo e Moura (2019) apontam que o usuário, para além das habilidades de manejo no trato com a tecnologia introduzida pela WEB 2.0, necessita uma nova mentalidade, esse novo *ethos.* Dessa maneira, Rojo e Moura (2019, p. 26) elucidam que essas práticas de linguagem apresentam características que "[...] maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridização", portanto requerem indivíduos que consigam transitar nessa nova forma de se comunicar e interagir.

Lévy (1999, p. 133) aborda um último – mas não menos importante – princípio da *cibercultura*: a inteligência coletiva, a qual concretiza o objetivo principal da constituição de uma comunidade virtual. Para Lévy (1999), "um grupo humano qualquer só se interessa em constituir-se como comunidade virtual para aproximar-se do ideal do coletivo inteligente, mais imaginativo, mais rápido, mais capaz de aprender e de inventar do que um coletivo inteligentemente gerenciado".

Nesse aspecto, Lévy (1999, p. 30) esclarece que para além do ideal coletivo, surgem nesses ambientes, também, novas formas

> [...] de isolamento e de sobrecarga cognitiva (estresse pela comunicação e pelo trabalho diante da tela, [...] de dependência (vício na navegação ou em jogos em mundos virtuais), [...] de dominação (reforço dos centros de decisão e de controle), [...] de exploração (em alguns casos de teletrabalho vigiado ou de deslocalização de atividades no terceiro mundo), [...] e mesmo de bobagem coletiva, compondo a estrutura, do que se pode dizer, inteligência coletiva.

Nesse sentido, Lévy (1999, p. 134) aponta que essa inteligência coletiva deve propor contribuições para o desenvolvimento humano, no intuito de "[...] colocar em sinergia os saberes, as imaginações, as energias espirituais daqueles que estão conectados", sobretudo porque as atividades que compõem a *cibercultura* já são práticas sociais que estão se tornando cada dia mais imbricadas às formas como os indivíduos interagem e se comunicam nas mídias digitais.

Os meios digitais podem proporcionar tais contribuições para esse desenvolvimento através de uma maior interação, variadas relações e diversas maneiras de se dialogar com elas. Nesse ambiente proporcionado pela *internet*, as pessoas "podem interagir sem a presença física e sem papéis claros e rígidos. Podem participar sob o anonimato, usando identidades inventadas, e com novas noções de audiência" (BARTON; LEE, 2015, p. 53). Isso resulta em diversas maneiras de usar a linguagem nos meios digitais, que vai desde simples curtidas em vídeos no *YouTube* até a promoção de campanhas para a construção de ambientes filantrópicos, políticos e ideológicos.

As proposições apresentadas por Lévy (1999) fazem parte dos temas de muitos trabalhos que pesquisadores têm se dedicado em esclarecer, com questões que ainda necessitam ser aprofundadas para que possam ser definidos os caminhos tomados por esse movimento *cibercultural.*

O *ciberespaço*, a esfera digital, a *cibercultura*, a internet e as TDICs formatam cada vez mais as ações humanas, de forma que não damos conta de seus pressupostos, por estarem em constante mudança à medida que sua valorização permeia as interações, principalmente nos aspectos que envolvem a linguagem.

No entanto, sabemos que no ambiente escolar, assim como em outras esferas sociais, o acesso à *internet*, limitado e pouco explorado, posterga o diálogo

que a sociedade deve promover, a fim de proporcionar novas relações dos indivíduos com as tecnologias digitais.

Conforme Gama (2012, p. 3),

> [...] com o avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), por exemplo, a maioria das práticas sociais de leitura e escrita estão sendo feitas em ambiente digital para o qual foi direcionada grande parte do conteúdo impresso.

Ou seja, as tecnologias digitais que nos servem hoje como forma de interação e comunicação, fazem o papel da escrita enquanto tecnologia na sua gênese. Servem de forma potencializadora para armazenar informações e, mais além, registrar e trocar ideias de forma interconectada.

Segundo Caetano (2013, p. 289) a linguagem produzida em ambientes digitais promove

> [...] a possibilidade de compartilhamento ágil de informações, discursos, produtos, criações e dados em dimensão global; conversações simultâneas e paralelas, passíveis de serem atravessadas pelo mesmo sujeito a partir de um único espaço; visibilidade das fontes discursivas, das conexões polifônicas, o que permite aos integrantes ter maior clareza de sua posição nas redes às quais se integram; rearranjos espaço-temporais dinâmicos; estruturação dos espaços de convivência e de lazer; interações progressivas de contínuos ajustamentos, entre seres humanos e softwares; descentralização dos papéis profissionais, políticos e de competência técnico-científica institucionalizados; armazenamentos descomunais de base de dados; possibilidade de criações coletivas a partir de lugares e tempos divergentes; comunicações impressas e audiovisuais, ou sincréticas, em tempo quase real, entre muitos outros recursos.

Portanto, o letramento produzido por meio dessas tecnologias digitais necessita ser inserido nas escolas, para que, por meio dele, possam ser ampliados os estudos e discussões acerca de sua potencialidade em letrar na era digital. Xavier (2002) ressalta o aumento dos usos das novas ferramentas tecnológicas, e como isso exige uma população hábil no uso desses artefatos, no que diz respeito à forma de comportamento e ao desenvolvimento do raciocínio instrumental. O autor aborda, também, o conceito de *letramento digital*, o qual desperta o interesse de inúmeras pesquisas.

Segundo Xavier (2002, p. 1), na contemporaneidade, observamos “[...] a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais” oriundas das interações virtuais. Para o autor, essas habilidades “[...] devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino” (XAVIER, 2002, p. 1), possibilitando, assim, formar cidadãos mais atuantes e participativos nos meios digitais. Nessa perspectiva, abordamos pesquisas relacionadas ao *letramento digital*, no entendimento de que ter acesso não é apenas manusear aparelhos eletrônicos conectados pela *internet*.

Conforme Soares (2002), a tela do computador pode ser caracterizada como um novo espaço de escrita, e isso acarreta transformações na forma de pensarmos o escritor, o texto e o leitor. Como a autora afirma, essa situação ocasiona mudanças até mesmo “entre o ser humano e o conhecimento”. Segundo sua hipótese, essas transformações geram consequências sociais, cognitivas e discursivas – reproduzindo, dessa forma, um *letramento digital*.

As tecnologias digitais, a fim de atender às demandas sociais, foram transformando os indivíduos e a sociedade, como também foram sendo modificadas por esses indivíduos, no intuito de atender a novas necessidades.

De acordo com Belshaw (2011, p. 80), “o letramento não se torna algo explicitamente mensurável, mas uma atitude ou um posicionamento de si mesmo para a informação”. Assim, através dos meios digitais, é possível termos acesso a várias informações, no entanto, é necessário saber como se utilizar desse meio, e isso implicaria em um novo letramento, relacionado às novas tecnologias digitais.

Os conceitos surgidos que antecederam o letramento digital apresentavam problemas e/ou não se relacionavam às comunicações digitais e à era da *internet,* segundo Araújo e Pinheiro (2014). Os autores explicam que o termo *letramento digital* surgiu pela primeira vez em 1997, no livro *Digital Literacy*, de Paul Gilster.

Conforme Araújo e Pinheiro (2014), toda a trajetória das pesquisas sobre *letramento digital,* até chegarmos ao conceito estabelecido atualmente, perpassou desde as habilidades em dominar máquinas tecnológicas, para usá-las como artefato de trabalho, até o processo de escrita em tela e sua transformação por meio das práticas sociais.

Dessa forma, Araújo e Pinheiro (2014, p. 302) refletem:

> [...] os letramentos são considerados como processos dinâmicos e o termo pluralizou-se por considerar-se que um cidadão pratica diversos letramentos em sua vida cotidiana. Diante disso, com a inserção das TIC em diversos setores das sociedades modernas e, especialmente, com a difusão da internet, nos mais diversos pontos geográficos, exigindo outras formas de comunicação, ampliou-se o estágio de desenvolvimento das pesquisas sobre letramento digital. Contudo, é importante ressaltar que as transformações no conceito ocorreram por dois importantes motivos. O primeiro, já mencionado, foi a transformação das práticas sociais. A segunda razão, conforme Alves-Mazzotti (2006), diz respeito à interlocução necessária entre os pesquisadores da área.

No Brasil, os diálogos sobre o termo surgem por meio da ideia de alfabetização digital, associado à tradução do termo inglês *digital literacy,* contemplando tanto a ideia de alfabetização como de letramento. Conforme Souza, Marques e Cruz (2013), muitas pesquisas foram feitas em torno da ideia de alfabetização digital, o que, posteriormente, foi abrindo espaço para letramento digital, pelo fato de os pesquisadores considerarem que "[...] não se tratava apenas da aquisição de habilidades básicas e conhecimentos funcionais dos sistemas de computadores e internet, levando em conta também as dimensões social, crítica e multissemiótica das TIC" (SOUZA; MARQUES; CRUZ, 2013, p. 4).

Segundo Buzato (2007, p. 49), é por meio dessas pesquisas que a visão do letramento, menos centrada no cognitivismo e mais inserida em práticas sociais, leva a uma exploração de "[...] maneiras pelas quais os contextos modelam os usos dos sentidos do letramento, ou, em outras palavras, passam a fortalecer empiricamente a asserção de que letramentos são sempre 'situados'".

A maneira como as pessoas usam a linguagem, em específico a linguagem *digital,* por estar associada aos ambientes digitais*,* se configura numa prática que deve ser apreendida, a fim de olharmos para uma direção que possa trazer clareza quanto aos aspectos dessa linguagem, em contextos escolares, redimensionando as práticas escolares voltadas ao letramento digital.

Segundo Barton e Lee (2015, p. 29-30),

> [...] a internet e suas novas mídias produziram mudanças na linguagem e em seu uso de um modo sem precedentes. Há novas formas de interação, e atividades cotidianas são transformadas numa paisagem semiótica que se move rapidamente. Novas mídias fornecem diferentes relações entre pessoas e tecnologias, dando origem a novas *potencialidades*. Emergem novas formas de mediação da linguagem, com máquinas que sintetizam a

> linguagem, e há até mesmo desafios para a distinção básica entre homem e máquina.

Conforme Barton e Lee (2015), a linguagem *online* não substitui a linguagem *offline,* ambas se complementam, pois muito do que escrevemos de maneira *offline* pode ser reproduzido *online.* No entanto, usar a linguagem por meio das tecnologias digitais, com as ferramentas e virtualidades que os artefatos tecnológicos dispõem, no intuito de produzir novas formas de comunicar e gerar conhecimento, traz, como *práxis*, desenvolver habilidades que os indivíduos devem dispor para darem sentido às práticas sociais da modernidade.

Aliados a BNCC (BRASIL, 2017, p. 67),

> Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.

Barton e Lee (2015) expõem que a maneira como a linguagem *online* é utilizada define o letramento digital que veicula na *internet*, num amplo mundo de *sites* e plataformas, gerando infinitas possibilidades de comunicação e produção de conhecimento. Para tanto, os autores apresentam conceitos que servem de pressupostos para compreendermos como as pessoas usam essa linguagem *online.* Dessa forma, abordamos de maneira sucinta essas concepções, expondo a pertinência da pesquisa, a reflexão e o trato com o letramento digital, e as metodologias didáticas do ensino da língua em contextos escolares.

O primeiro conceito apontado por Barton e Lee (2015), faz referência às práticas de uso da linguagem, especialmente a linguagem *online.* Conforme os autores, a vida cotidiana é atravessada de momentos em que a leitura e a escrita estão presentes, desde a compra de passagens para viajar até a produção de texto para um trabalho escolar. Todos esses momentos são denominados como práticas sociais, contudo, por envolverem a leitura e a escrita, são considerados como práticas de letramento, pois necessitamos usar habilidades como ler e escrever, para concluir esses processos. Os pesquisadores explicam que,

> À medida que diferentes novas mídias são usadas, as pessoas gradualmente desenvolvem formas convencionadas de utilização dessas mídias. Tais formas convencionadas, ou o que Gershon (2010) chama de "línguas da prática", são desenvolvidas mediante interação com outras pessoas na web. E quando uma mídia é usada por diferentes grupos de pessoas, diferentes conjuntos de idiomas de práticas podem ser criados para definir esses grupos... (BARTON; LEE, 2015, p. 41-42).

Ou seja, podemos compreender que toda linguagem só faz sentido porque está presente em uma determinada prática. Nesse aspecto, pensar as práticas possíveis por meio das tecnologias digitais abre um amplo leque para estudos e pesquisas que envolvam o letramento digital.

Um segundo conceito, apresentado por Barton e Lee (2015), diz respeito à atuação das pessoas num *mundo social textualmente mediado*. Sobre isso, os autores definem que textos

> [...] estão situados no tempo e no espaço. Textos são criados e podem ser escritos de muitas maneiras. [...] Os textos são, então, utilizados; são lidos, exercem influência, são respondidos. O texto é frequentemente tratado como produto da linguagem. Ele transmite uma ideia de estabilidade e fixidez. Um texto pode atuar como um ponto de referência, textos como uma carta, um romance ou um jornal podem então transitar entre vários eventos, mudando de função e de valor. Eles vêm de algum lugar e se movem para algum outro lugar (BARTON; LEE, 2015, p. 42).

Ao conceituarem para que servem os textos, Barton e Lee (2015) apontam para uma mudança que se observa na produção dos textos no âmbito *online.* Nesse aspecto, os autores observam a questão da materialidade que mudou do papel para a tela. No mundo *online*, os textos são centrais, pois ocorrem com mais intensidade em todos os domínios da vida. A esse respeito, eles ainda acrescentam que: "o mundo *online* está sendo constantemente escrito, seja na forma de *sites* de um único autor, de *wikis* escritos colaborativamente, ou apenas um breve comentário num site de rede social" (BARTON; LEE, 2015, p. 43).

Além disso, Barton e Lee (2015, p. 43), pontuam que "os textos online não são mais estáveis, não atuam mais como pontos de referências fixos. Em vez disso, são mais fluidos do que os textos impressos, e as mudanças são constantes". Podemos observar os textos presentes nas redes sociais ou *sites* de notícias, onde a interação do público permite discussões acerca do que foi postado, provocando

mudanças na forma de como esses textos são apresentados e visualizados para seu destinatário.

Goulart (2017, p. 54) apresenta que o acesso aos textos *online* requer do indivíduo novos conhecimentos e novas estratégias de leitura e de escrita, pois a *Internet* nos possibilita

> [...] acessar muitos textos e de gêneros variados, ao mesmo tempo, por meio de links que vamos acessando: um texto se abre, então, em muitos textos, operacionalmente, e não mais só em nível metafórico, se relacionarmos à leitura de textos escritos em papel. [...] A leitura de um texto nos leva a outros textos, a outras vozes; a escrita, do mesmo modo, implica trazer para o texto textos de outros também.

Assim, observando os aspectos que permeiam a linguagem *online*, e como eles podem compor a forma como utilizamos a comunicação para interagirmos, é que propomos o trabalho com letramento digital na esfera escolar, por entendermos que para atender aos conceitos expostos, as pessoas necessitam realizar práticas sociais, em ambiente digital, que correspondam ao que esse meio preconiza. De acordo com Barton e Lee (2015, p. 243), os atributos trazidos pelo ambiente digital, em relação ao letramento, refletem sobre como as pessoas utilizam a linguagem em ambiente virtual*:*

> ✓ Participam de novos encontros multilíngues, utilizam e desenvolvem línguas minoritárias, são mais tolerantes com variedades linguísticas e com mais informalidade;
> ✓ Projetam novas identidades, exploram múltiplas identidades e diferentes sensos de si mesmas;
> ✓ Posicionam-se a si mesmas e aos outros por meios multimodais, combinam recursos semióticos de novas maneiras, inventam novas relações entre linguagens e imagens;
> ✓ Respondem às novas *virtualidades* e lidam com a mudança constante, participam de atividades fortemente mediadas por textos;
> ✓ São mais reflexivas, refletem sobre sua aprendizagem, empreendem projetos intencionais, aprendem de maneiras diferentes e novas formas;
> ✓ Remodelam práticas vernáculas[11], tornam públicas as práticas vernáculas;

[11] Os letramentos vernáculos vão desde a manutenção de registros e anotações até a escrita extensa de diários, trabalhos ficcionais, histórias de vida e histórias locais. [...] Característica fundamental dos letramentos vernáculos é que eles são voluntários e autogerados, em vez de ser moldados e valorizados pelas necessidades das instituições sociais. (BARTON; LEE, 2015, p. 184-185).

> ✓ Selecionam, classificam, categorizam de diferentes maneiras, colaboram em novas formas, participam do saber digital, contribuem para o conhecimento;
> ✓ Leem mais e, principalmente, escrevem mais e estão mudando a relação entre escrita e leitura.

Xavier (2002, p. 2) aborda a expressão *letramento digital* explicando que esse tipo de letramento

> [...] implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser *letrado digital* pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se comparados às formas de leitura e escrita feias no livro, até porque o suporte o qual estão os textos digitais é a tela, também digital (XAVIER, 2002, p. 2).

O autor também apresenta uma reflexão muito importante sobre os objetivos encontrados em trabalhos de pesquisadores que buscam desmistificar o letramento digital. Tais trabalhos, segundo o autor, abordam pressupostos esclarecidos com o uso dos hipertextos, presentes nas tecnologias digitais e em ambiente escolar como forma de letramento, os quais apresentam como objetivo, de forma geral, "[...] processar com mais velocidade a leitura e a desenvolver o pensamento 'criativo', aperfeiçoando a capacidade de análise e cruzamento de informações" (XAVIER, 2002, p. 7).

Em relação aos hipertextos, Rojo e Moura (2019, p. 196), esclarecem:

> [...] um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, [...] ao serem clicados, são remetidos para outra página, onde se esclarece com mais precisão o assunto do *link* abordado.

Dessa forma, agenciar textos em ambientes digitais requer um letramento digital, para dar conta de suas hiperpossibilidades de sentido. Isso "[...] implica transformações no processo de criação e de recepção de textos, uma vez que exploram aspectos como a multimodalidade, a hipertextualidade e a interatividade" (ZACHARIAS, 2016, p. 20). Conforme Gama (2012, p. 7), o leitor/produtor digital precisa,

> [...] familiarizar-se com a leitura e a escrita dos hipertextos on-line que se situam no campo da multimodalidade, ou seja, a

> possibilidade de transmissão e compreensão de mensagens utilizando tanto a linguagem verbal (uso de palavras) quanto a não verbal (uso de imagens, cores, sons etc.) e sua hibridização.

Segundo Fonseca (2005, p. 25),

> Um indivíduo possuidor de letramento digital necessita de habilidade para construir sentidos a partir de textos que mesclam palavras que se conectam a outros textos, por meio de hipertextos, links e hiperlinks; elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície - textos multimodais. Ele precisa também ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente, e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação com outras pessoas através dos sistemas computacionais.

Estar familiarizado com o ambiente digital não torna o indivíduo pertencente ao meio – por vezes o distancia por não saber como fazer para estar inserido nesse contexto. As capacidades apresentadas por Fonseca (2005), de saber localizar, filtrar e avaliar a informação disponibilizada, reforçam a necessidade de construção de um indivíduo que, além de dominar o código escrito eletronicamente, também precisa se constituir como um sujeito que se identifica e se responsabiliza por seus atos na rede digital.

Sobre tais apontamentos, Jesus e Vieira (2016) ponderam que o sujeito, além da necessidade de dominar o aparelho eletrônico, onde pode se conectar com outros em rede, precisa também estar letrado digitalmente. Para isso, é fundamental que "[...] desenvolva habilidades para selecionar informações e avaliar de forma crítica, a pertinência e a credibilidade dessas informações uma vez que as tecnologias atuais ampliaram as formas de produzir, armazenar e veicular conhecimentos" (JESUS; VIEIRA, 2016, p. 130).

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) esclarecem que os estudantes devem ser preparados para perspectivas ainda maiores, como seus futuros empregos e o modo como poderão atuar numa sociedade que toma rumos não estáveis, que exigem um sujeito criativo, inovador, crítico, com habilidades de pensamento para resolução de problemas e que saiba trabalhar colaborativamente em equipe. Os autores ainda apontam que

> No centro desse complexo de habilidades, está a capacidade de envolver com as tecnologias digitais, algo que exige um domínio dos *letramentos digitais* necessários para usar eficientemente

> essas tecnologias, pra localizar recursos, comunicar ideias e construir colaborações que ultrapassem os limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais. Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição. (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17).

A escola, ao alfabetizar, dá ao indivíduo o acesso ao letramento da letra, no entanto que movimentos ela faz para auxiliar esse indivíduo a utilizar as novas práticas de leitura e escrita presentes na sociedade em que vive? Para que uma pessoa possa se apropriar dos diferentes letramentos existentes na sociedade, necessita se apropriar dos recursos disponibilizados. Dessa forma, como estar letrado não representa apenas o domínio do código escrito, ter contato com a escrita digital não representa ser letrado em ambiente digital.

Vale e Striquer (2014, p. 215) apontam que

> O surgimento do computador e, mais ainda, da Internet, nesse contexto, veio trazer novos elementos para se pensar a questão do letramento, redirecionando os modos de ver esse novo conceito, uma vez que não apenas indicou novos modos de estar na sociedade como trouxe a linguagem escrita para o cotidiano de crianças e jovens em idade escolar.

A tecnologia e o ambiente digital encontram muitas barreiras no ambiente escolar, devido a muitos profissionais ainda não dominarem os recursos e os mecanismos trazidos por essa nova sistemática de construção de saberes. De acordo com Ribeiro (2017, p. 89-90),

> Aposta-se que a vivência e a familiaridade com instrumentos tecnológicos podem trazer um diferencial no processo de formação dos alunos. Isso pode ser um fator positivo, já que a realidade moderna demanda, como uma das competências básicas, a capacidade de lidar com artefatos tecnológicos (PERRENEUD, 2000). Contudo, há de se repensar a relação de trabalho e o processo de aprendizagem, fazendo prevalecer uma atitude ativa, reflexiva e construtiva sobre o conhecimento escolar, não favorecendo que o *Word* substitua o lápis e a tela do computador, a folha de papel.

Nessa perspectiva, o trabalho a ser elaborado para um letramento digital em ambiente escolar, deve ser feito com muita responsabilidade, e não apenas de

forma repetitiva e desvinculada do trato com as práticas de leitura e escrita, sem o qual deixaria de ser letramento.

Vale e Striquer (2014, p. 217) refletem que

> [...] inovações tecnológicas não significam, literalmente, inovações pedagógicas; não basta apenas trocar práticas educativas. Só é possível utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula como ferramentas de auxílio para o ensino e para a aprendizagem escolar a partir do momento que o professor faz opções, as quais revelam suas concepções de ensino e de aprendizagem, isto é, conforme a noção que o professor tem desses processos e do que sejam as devidas ferramentas é que ele direcionará suas ações didáticas.

Gama (2012, p.9) corrobora com essa proposição, ao colocar que as tecnologias digitais "[...] são instrumentos técnicos e simbólicos que proporcionam ambientes interacionais por onde circulam uma multiplicidade de informações dispostas em diferentes gêneros textuais" e, portanto, que a aprendizagem por meio desses instrumentos depende do compromisso assumido pelos agentes da esfera escolar, em saber aproveitar esse artefato para promover a inserção do sujeito no mundo digital. Theisen (2018, p. 103) complementa, observando que "o usuário precisa conseguir realizar uma prática efetiva de forma crítica em relação às práticas de leitura e escrita".

Conforme Barros, Gonçalves e Cordeiro (2017, p. 167), o

> [...] desenvolvimento do letramento digital nas instituições escolares deve, pois, levar em consideração esse universo de práticas de leitura, escrita e oralidade que transitam nos vários ambientes tecnológicos, sob a forma de semioses diversas, para que os alunos adquiram não apenas habilidades para a utilização das *interfaces digitais*[12] prototípicas desses meios, mas para que desenvolvam *multiletramentos* (cf. ROJO, 2012) de forma coletiva, colaborativa, sendo, assim, privilegiada a interação social que permeia esses usos. Nesse sentido, para incluir o letramento digital em sala de aula é preciso somar às práticas rotineiras de leitura, escrita e oralidade, as ferramentas do mundo digital, assim como os novos comportamentos dos usuários desse meio.

[12] "As interfaces digitais – tais como conhecemos hoje, com janelas, botões e barras de rolagem – começaram a serem desenvolvidas na década de 1960. As interfaces mais comuns são as do sistema Windows, as distribuições Linux e a interface dos computadores Macintosh, da marca Apple" (NOVAIS, 2016, p. 85 *apud* BARROS; GONÇALVES; CORDEIRO, 2017, p. 167).

É sob a perspectiva dos multiletramentos que esta pesquisa foi desenvolvida, partindo dos letramentos digitais, por meio de atividades significativas, somadas à bagagem digital trazida pelos participantes no trabalho, propiciando construir, de forma colaborativa, o conhecimento.

2.1.3 A Perspectiva dos Projetos de Letramento

Quando pensamos em *projetos de letramento*, devemos ter em mente um trabalho voltado para os aspectos da leitura, da escrita e da multimodalidade numa concepção sociointeracionista. Os trabalhos com *projetos de letramento* abordam de forma específica aspectos voltados mais para o trato com a leitura e a escrita, porém nosso encaminhamento buscou ampliar para os *multiletramentos*.

De acordo com Kleiman (2000, p. 238), um *projeto de letramento* representa

> [...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isso é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

O trabalho proposto, na perspectiva dos *projetos de letramento*, está centrado na ideia de que tanto professor quanto aluno aprendem por meio da troca de suas experiências. A compreensão dessa dinâmica é descrita a partir dos pressupostos abordados por Oliveira, Tinoco e Santos (2014) para o trabalho com *projetos de letramento*, desenvolvidos a partir das inferências apresentadas por Kleiman (2005) com base nos estudos de *letramento*.

Conforme Kleiman (2000, p. 238), o *projeto de letramento* tem por objetivo específico uma prática social

> [...] em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para a aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Sobre projeto de letramento na escola, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p.57) ressaltam que não devemos apenas pensar em modificar padrões de ensino e

aprendizagem, desvinculados da modernidade, mas também "[...] refletir sobre os modos de atribuir sentido às práticas de leitura e escrita efetivadas nas situações de ensino-aprendizagem de língua materna".

Para Oliveira, Tinoco e Santos (2014), essas situações, desarticuladas das práticas reais do uso da língua, efetivam um processo de ensino e aprendizagem que abordam, de forma mecânica e prescritiva, o uso das práticas de linguagem. As autoras ainda observam que o ensino da língua, muitas vezes, tem como objetivo somente "o repasse de uma metalinguagem, desvinculada de seu contexto de uso" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.57), se colocando "contra esse tipo de opção pedagógica que se insurge o trabalho com projetos de letramento" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 58).

Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 58) apontam diretrizes a serem seguidas para o trabalho com os *projetos de letramento*, propondo mudanças na forma de desenvolvermos o ensino e a aprendizagem da língua, explorando as mais variadas funções do trabalho com a linguagem, como as descritas a seguir:

> a) didática – necessidade de se procurar informações e recursos para se atender a necessidades comunicativas; b) terapêutica – necessidade de se motivar o aluno para a aprendizagem significativa da língua, cuidando das suas dificuldades e avanços; c) social e de mediação – compreensão da importância da linguagem como uma forma de abertura ao outro (o aluno, a instituição e a comunidade) e como um recurso de mediação; d) política – no sentido de que é via linguagem que se garante a formação do cidadão, construindo nele e com ele valores inerentes à cidadania: autonomia, igualdade, responsabilidade, liberdade; e) de produção – é necessário se entender a linguagem não apenas como um modo de expressão mas também como uma forma de produção por meio da qual interferimos na realidade social.

Entretanto, para que tais ações sejam contempladas, é necessário observar e refletir sobre os aspectos que permeiam o trabalho com *projetos de letramento*. Para tanto, devem ser verificados pontos fundamentais que conduzem o processo de aprendizagem via *projetos de letramento*, na perspectiva de Oliveira, Tinoco e Santos (2014).

O trabalho com *projetos de letramento* parte de três premissas que são fundamentais para que os objetivos propostos sejam contemplados. A primeira diz respeito ao fato de o aluno ser um sujeito de conhecimento, assim, "numa situação de ensino aprendizagem o professor, embora possua saberes acumulados, não é

o único que detém o conhecimento" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 45). Dessa forma, o trabalho deve explorar também os saberes advindos dos alunos que, mesmo sem sistematização, devem conduzir a um aprendizado construído de forma colaborativa.

Outra premissa apontada é a de que o aluno não é um recipiente, e isso "[...] implica dizer que ele não é uma mente vazia na qual o professor deposita informações, esperando que a aprendizagem resulte em uma mera reprodução da informação recebida" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 46).

Por fim, a premissa referente ao fato de que o aluno é um ser de cultura. A respeito disso, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) expressam que

> [...] a cognição está impregnada de estados intencionais como crenças, desejos e significados. Ao atribuirmos significado ao mundo, às nossas ações e às dos outros, processamos, na verdade, específicos sistemas culturais de interpretação, noutras palavras, acionamos formas particulares de ver, sentir, agir e reagir ao mundo.

Diante desses princípios apresentados, voltamos nosso olhar ao trabalho desenvolvido nos ambientes escolares e o quanto ele é engessado em práticas didáticas desvinculadas das práticas do cotidiano. Dessa forma, tais práticas acabam sufocando os princípios supracitados, pois estão voltadas a uma concepção de ensino que não reflete as ações realizadas no cotidiano escolar.

Os *projetos de letramento* partem das prerrogativas apresentadas por Vygotsky (1987), de aprendizagem expansiva, vinculadas ao princípio de mediação proposto por Leontiev (1978). Com base no trabalho desses pesquisadores, a aprendizagem é produzida mediante a participação dos indivíduos em práticas sociais dispostas por instrumentos (textos verbais e não verbais) e orientada a partir de causas e normas.

No que tange à perspectiva de aprendizagem sob a ótica dos *projetos de letramentos*, vinculada às teorias de Vygotsky (1987) e Leontiev (1978), Oliveira, Tinoco e Santos (2014) definem alguns aspectos constitutivos dessa forma de aprender, sendo eles: aprendizagem situada; ensino orientado para a resolução de problemas; rede de atividades; desterritorialização dos lugares de aprendizagem; tempo escolar; distribuição de tarefa; inserção num sistema de redes de comunicação e instrumentos materiais e simbólicos, entre outros.

Iniciamos explorando o aspecto da *aprendizagem situada*, que "[...] é situada porque ocorre numa atividade, na qual contexto e cultura são específicos, realizando-se na interação, num processo de coparticipação social" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 50). Assim, para que os estudantes aprendam, necessitam estar envolvidos em uma situação real, interagindo nela e participando da construção do saber que ela proporciona.

Sobre o *ensino orientado para a resolução de problemas*, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 51) defendem a ideia de que, como em qualquer ação humana, os indivíduos "[...] precisam se posicionar frente à resolução de um problema, cuja compreensão exige um esforço colaborativo, permeado de incertezas, dificuldades, conflitos e negociações". Isso acontece em todas as situações vivenciadas pelas pessoas que necessitam elaborar respostas para elas, as quais exigem a troca de saberes e experiências com os outros.

Para uma aprendizagem por meio de uma *rede de atividades*, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 52) esclarecem que

> [...] o envolvimento em atividades e contextos em rede oferece a alunos e professores não apenas a oportunidade de interagir com o novo, isto é, com padrões de interação social, sistemas de significação e instrumentos mediacionais diferentes, mas também de enfrentar conflitos cognitivos que provoquem a necessária compreensão ou resolução de um dado problema a partir da negociação de significados e da combinação de diferentes informações advindas dos diferentes contextos.

Por meio da prática de atividades nas quais o aluno interage na escola, é importante dialogar com conhecimentos de outros sistemas de significação que não apenas o escolar. Dessa maneira, cruzamos o conhecimento que ele já possui com outras formas cognitivas necessárias ao contexto em que está situado. Procuramos compreender que, por meio de outras culturas e formas de produção de conhecimento, é possível ampliar o saber e transformar a maneira de atuar nas práticas de letramento.

No aspecto *desterritorialização dos lugares de aprendizagem*, Oliveira, Tinoco e Santos (2014) explicam que não agimos isoladamente no processo de aprendizagem, pois nossas atitudes estão vinculadas a práticas sociais que se estendem para além daquelas que praticamos na escola. Isso "[...] implica compreender que construir conhecimento atendendo a uma necessidade requer a

ampliação de espaços de ação" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 53). Ou seja, todo aprendizado desenvolvido com a ideia de aplicação no mundo real, amplia as experiências humanas e a forma de agir no mundo.

Em relação ao aspecto *tempo escolar*, deve ser observado que, em sala de aula, não há como fugir da institucionalização do tempo, no entanto, há como redimensionar esse tempo de maneira a utilizá-lo com práticas assertivas e vinculadas a um projeto de letramento. Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 54) defendem que

> [...] no trabalho com projetos, esse tempo necessita ser reinventado. Reinvenção que prevê flexibilização, criatividade e dinamismo. [...] buscar conciliação: usar o espaço-tempo já disciplinado pela escola, mas ampliá-lo, reconfigurá-lo de acordo com as necessidades e exigências das ações a serem cumpridas no projeto em desenvolvimento pela escola.

No que diz respeito à *distribuição de tarefa*, todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento têm função primordial. Sendo assim, professor e aluno devem ter papéis compartilhados na construção da aprendizagem, não cabendo mais somente ao professor traçar todo o procedimento, aplicar e esperar o resultado que deverá ser apresentado pelo aluno. Nessa perspectiva, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 55) explicam que esse trabalho

> [...] exige que tanto o professor quanto o aluno estejam disponíveis para o compartilhamento de tarefas. Embora haja papeis específicos para alunos e professores em razão das suas próprias competências, falar, pesquisar, oferecer recursos materiais e simbólicos não cabem apenas ao professor; escutar, executar e aprender também não cabem tão somente ao aluno. É relevante entender que o conhecimento está disponível em vários contextos e que todos, alunos e professores, detêm conhecimentos, isto é, são sujeitos de saberes.

Sobre a *inserção num sistema de redes de comunicação*, a aprendizagem, dentro do ambiente escolar, parte da constatação de que o trabalho desenvolvido nesse contexto deve estar vinculado às necessidades do dia a dia. Assim, para utilizar esses saberes em situações concretas, o ensino precisa estar integrado às práticas do cotidiano. Nesse sentido, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 55) apontam que

> [...] não é possível educar sem considerar as demandas sociais, os determinantes históricos que regem essas necessidades e as competências necessárias para se viver em um novo mundo. [...] com o processo de globalização, trabalhar centrado em si mesmo ou perseguir a reprodução do passado é, indubitavelmente, estar fadado ao fracasso. A compreensão de que os sistemas de conhecimento e de informação estão em rede convoca a escola a produzir, de forma cooperativa, agregando esforços de várias instituições (família, escola, igreja, trabalho), saberes de diferentes agentes sociais e informações processadas em sistemas multissemióticos (a mídia falada e escrita, a Internet, a televisão, o cinema, a música etc.).

Por fim, e não menos importante, no que se refere aos *instrumentos materiais e simbólicos,* eles nos levam a refletir sobre a atuação de um professor que serve de mediador de instrumentos e não mais de conhecimentos. Ao professor cabe apresentar os instrumentos, sejam materiais e/ou simbólicos, a fim de proporcionar aos alunos maneiras de usufruir e construir seus saberes. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de agente de letramento que, conforme Kleiman (2006, p. 82-83), é

> [...] um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

Ademais, Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 56), também afirmam que cabe ao aluno "[...] tirar proveito do que lhe é oferecido e construir sua própria aprendizagem, conforme seus interesses, ritmos e possibilidades não só de aprender, mas também de colaborar na aprendizagem".

Assim, o trabalho com *projetos de letramento,* permite uma reflexão sobre os aspectos apresentados, pensando na construção da aprendizagem e no domínio das práticas de linguagem, sendo um processo contínuo que não se encerra com as práticas escolares. Utilizar essa forma de trabalho possibilita a formação de sujeitos mais críticos e atuantes, que poderão exercer sua cidadania, por meio dos saberes construídos em práticas significativas nas quais tiveram papel como (trans)formadores do conhecimento.

Conforme Kleiman (2005), no cenário escolar, o letramento proposto por *projetos de letramento,* pressupõe o desenvolvimento de capacidades

pertinentes aos diversos gêneros de texto veiculados em esferas sociais diversificadas. Dessa maneira, podemos utilizar os gêneros textuais que circulam socialmente, inseridos em práticas escolares, de forma a garantir que os alunos possam vivenciar o uso da linguagem como práticas sociais letradas.

Para isso, é preciso ter ferramentas que promovam a inserção dos gêneros na escola, sem abordá-los de forma mecânica e desarticulada dos propósitos de desenvolvimento de capacidades letradas significativas na vida do aluno. Nesse sentido, esta pesquisa busca respaldo na engenharia didática proposta pelos pesquisadores do ISD para o ensino da língua, ancorada na metodologia da SDG. Porém, antes de tratar do ISD, vamos expor, do ponto de vista teórico, os gêneros textuais/discursivos como instrumentos comunicativos e, em seguida, como objetos/instrumentos do ensino e da aprendizagem da língua.

2.2 GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS COMO MEGAINSTRUMENTOS DA COMUNICAÇÃO

Viver em sociedade impõe a participação em práticas de interação, as quais necessitamos para que possamos agir na condição de agentes sociais. Somos seres dialógicos: independentemente de nossa interação com o outro, dialogamos conosco mesmo, por meio de nossos pensamentos e nossas reflexões. Conforme Marcuschi (2008, p. 162 – grifos nossos), "desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os *gêneros textuais*".

Para iniciarmos esta subseção, trazemos a perspectiva de Bakhtin (2006, p. 116) sobre a interação verbal, para quem a "[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados". A enunciação apresentada por Bakhtin (2006) implica a utilização da língua/linguagens como comunicação discursiva nas práticas sociais.

Essas práticas fazem com que os indivíduos, inseridos e interagindo em determinadas esferas da comunicação, produzam enunciados específicos para cada contexto, ou seja, elaboram textos com uma certa configuração (discursiva,

enunciativa, linguística...) genérica – é o que chamamos de *gêneros textuais/discursivos*[13].

Segundo Bakhtin (2011, p. 261),

> [...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana.

Toda vez que necessitamos interagir, para comunicar – intencionalmente – nossa forma de pensar e agir no mundo, de acordo com o contexto em que estamos inseridos, utilizamos enunciados construídos socialmente pelas mais diversas linguagens (oral/escrita/multimodal). O autor ainda explica que esses enunciados

> [...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Desse modo, conforme os pressupostos bakhtinianos, interagimos linguisticamente sempre por meio de gêneros textuais, dentro de uma atividade humana, numa dada esfera social. O gênero textual é constituído por três pilares: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Como enfatizam Rojo e Barbosa (2015, p. 87), "[...] esses três elementos não são dissociáveis uns dos outros: os temas de um texto ou enunciado se realizam somente a partir de certo estilo e de uma forma de composição específica".

Fiorin (2017) define bem esses elementos que integram um enunciado numa dada esfera de ação. Sobre o conteúdo temático, o autor esclarece que

> [...] não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o

[13] Embora Bakhtin (2011) utilize a expressão "gêneros discursivos", neste trabalho, pela filiação teórica ao ISD, utilizamos "gêneros textuais", sem comprometimento com o teor conceitual apresentado pelo referido autor.

> rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático (FIORIN, 2017, p. 69).

Conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 87 – grifos das autoras), o conteúdo temático "[...] é mais que meramente conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto. [...] é o conteúdo inferido com base na **apreciação de valor**, na avaliação, no **acento valorativo** que o locutor (falante ou autor) lhe dá". Assim, mesmo que um tema seja tomado por agentes-produtores de textos diferentes, o conteúdo será diversificado, pois depende muito do que cada sujeito discursivo traz como bagagem socioideológica. Cada um de nós tem sua vivência de mundo, portanto, mesmo que tenhamos como meta falar sobre determinado assunto, expressamos sobre ele valores diferentes.

Sobre estilo, Fiorin (2017, p. 69) esclarece que esse conceito bakhtiniano

> [...] diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado. Há, assim, um estilo oficial, que usa linguagem bastante formal, como nos requerimentos, discursos parlamentares, etc.; um estilo objetivo-neutro em que há uma identificação entre o locutor e seu interlocutor, como nas exposições científicas, em que se usa um jargão marcado pela "objetividade" e pela "neutralidade"; um estilo familiar, em que se vê o interlocutor fora do âmbito das hierarquias e das convenções sociais, como nas brincadeiras com os amigos, marcadas por uma atitude pessoal e uma informalidade com relação à linguagem [...].

Já Rojo e Barbosa (2015, p. 92) apontam que o estilo refere-se às "[...] escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer", ou seja, que uso fazemos dos aspectos linguísticos para produzirmos sentido ao que queremos comunicar. As autoras ainda apontam que essas escolhas "[...] podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/ informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92). Dessa forma, toda escolha a ser utilizada linguisticamente tem propósito intencional, dependendo para quem nos dirigimos.

Conforme Schneuwly (2004, p. 23), a construção composicional refere-se ao "[...] tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. Dito de outro modo: eles têm uma certa estrutura definida por sua função".

De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 94 – grifos das autoras), a construção composicional "é a **organização** e o **acabamento** do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de '(macro/super) estrutura' do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto". Ou seja, é por meio de dada estrutura, de cada gênero, que podemos perceber onde o texto começa e termina, onde está marcada a "[...] fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 94).

Esses três elementos, de forma amalgamada, refletem as condições de produção e a finalidade de cada enunciado numa dada prática social. Quando interagimos com a língua/linguagens incorporamos, à enunciação, coerções impostas pelo contexto social do qual emerge a produção, assim como valores e ideologias que agregamos da sociedade a qual pertencemos. Os gêneros do discurso revelam infinitas formas de enunciados que nos permitem ver a realidade, denotando novas formas de interagir por meio da linguagem.

Koch e Elias (2010, p. 54 – grifos das autoras) abordam os gêneros pelo viés sociocognitivo da competência metagenérica – que todos nós, usuários dos sistemas semióticos de comunicação, desenvolvemos durante nossa existência, como seres sociais e dialógicos:

> [...] todos nós, falantes/ouvintes, escritores/leitores, construímos, ao longo de nossa existência, uma **concepção metagenérica,** que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. [...]. Ainda, é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só diferenciar os diversos gêneros [...] como também identificar as práticas sociais que os solicitam.

Assim, Koch (2020, p. 153) defende a ideia segundo a qual os usuários desenvolvem uma competência metagenérica que "[...] lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais".

Nesse processo comunicativo, as atividades de enunciação são modeladas e remodeladas de forma interativa com os sujeitos da ação. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 18),

> [...] tudo o que ouvimos e falamos diariamente se acomoda a gêneros discursivos preexistentes, assim como o que lemos e

> escrevemos. Nossas atividades que envolvem linguagem, desde as mais cotidianas – como a mais simples saudação – até as públicas (de trabalho, artísticas, científicas, jornalísticas etc.) se dão por meio da língua/linguagem e dos gêneros que as organizam e estilizam, possibilitando que façam sentido para o outro.

Bakhtin (2011), na sua clássica definição de gêneros como *enunciados relativamente estáveis*, ressalta tanto o teor genérico/tipificado quanto o mutável/variável dos gêneros. Com relação à característica instável das fronteiras que definem os gêneros, Faraco (2009, p. 127) esclarece que:

> Bakhtin conceitua *gêneros do discurso* como os tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera da atividade humana. [...]. Ao dizer que os tipos são *relativamente estáveis,* Bakhtin está dando relevo, de um lado, à historicidade dos gêneros; e, de outro, à necessária imprecisão de suas características e fronteiras.

Ao abordar os gêneros como tipos de enunciados, trazendo clareza à sua formação histórica e às novas formas que podem surgir por meio dos já existentes, Bakhtin (2011) procura elucidar que sempre utilizamos modelos de gêneros textuais já existentes, que se cristalizaram com o uso – portanto, não possuímos uma comunicação adâmica, ou seja, não somos o "Adão linguístico". Segundo o autor, por conta das transformações que cada esfera de comunicação passa, os gêneros se transmutam e, por vezes, deixam de existir, quando a atividade social a qual ele se vincula o classifica como dispensável.

Faraco (2009, p. 127) aponta que "nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança". Assim, todas as esferas de comunicação ampliam, continuamente, seu repertório de gêneros textuais, para atender a necessidades de interação comunicativa. Na contemporaneidade, essa mutação e hibridez dos gêneros tem ocorrido com mais frequência, sobretudo por conta das atividades discursivas emergidas dos ambientes digitais.

Os gêneros são constituídos pelas forças externas do seu contexto de produção e recepção, advindas das atividades sociais das quais emergem. Um parâmetro contextual importante para entendermos essa força centrífuga diz respeito às esferas/campos de comunicação, as quais agem coercitivamente na realização de um gênero. Bakhtin (2011, p. 262) observa que a

> [...] riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Striquer (2016, p. 99), por sua vez, apresenta a noção de *campo* como:

> [...] as situações comunicativas, situações em que as pessoas interagem umas com as outras por meio da linguagem, por exemplo: no campo familiar, ou seja, na situação comunicativa específica familiar os integrantes dessa situação, pai, mãe, filhos, interagem por meio da linguagem. O mesmo acontece no campo escolar, outra situação comunicativa específica, com integrantes que lá interagem não mais como pais ou filhos, mas assumem seus papeis de professores, alunos, orientadores, diretores, o que ocorre da mesma forma no campo jornalístico, no religioso, no artístico, no científico, no político etc.

Os gêneros, na visão bakhtiniana, são diferenciados por sua simplicidade e complexidade. A partir dessa dicotomia, Bakhtin (2011, p. 263) constrói dois conceitos, o de gêneros primários e secundários:

> [...] é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artísticos, científicos, sociopolíticos, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.

Rojo e Barbosa (2015) expõem, de forma atualizada, o que Bakhtin descreve sobre gêneros primários e secundários. Os gêneros primários seriam "aqueles que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso" (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18). Como exemplo, as autoras citam: ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no *Skype*, torpedos e *posts* em certos tipos de *blog*.

Já os gêneros secundários, nas palavras de Rojo e Barbosa (2015, p. 18), “servem a finalidades públicas de vários tipos, em diversas esferas ou campos de atividade humana e de comunicação”, os descrevendo como “[...] mais complexos, regularmente se valem da escrita de uma ou de outra maneira (e, hoje, também de outras linguagens) e têm função mais formal e oficial”. As autoras também citam como exemplos: relatórios, atas, formulários, notícias, anúncios, artigos, romances, telenovelas, noticiários televisivos ou radiofônicos, entre outros.

Bakhtin (2011) aponta que, por vezes, os gêneros secundários se apropriam dos primários, os complexificando de acordo com a esfera em que passam a ser utilizados. Como exemplo, o autor cita o romance, que pode trazer, no seu interior, conversas e cartas, gêneros primários usados no cotidiano que, na transmutação para um gênero secundário como o romance, passam a ter funções diferentes.

De acordo com Schneuwly (2004, p. 26) podem-se

> [...] definir as seguintes dimensões para os gêneros primários: troca, interação, controle mútuo pela situação; funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade; nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em curso.

Os gêneros secundários, mesmo permeados pelos primários, são caracterizados por uma maior complexidade na sua composição, evidenciando-se não somente na escrita, como também nas práticas sociais mais cultas e científicas (campos jornalístico, jurídico, religioso, político, pedagógico, entre outros).

Assim, Schneuwly (2004, p. 26) expõe que os gêneros secundários podem ser definidos

> [...] como não controlados diretamente pela situação (o que, evidentemente, não significa *descontextualizado),* como pretendem certos enfoques psicológicos, mas apenas sem contexto imediato.

Dessa maneira, os gêneros secundários estão sustentados pelos primários e, assim, os transformam em outros. Como coloca Schneuwly (2004, p. 30): “[...] mesmo o novo sistema sendo profundamente diferente, o novo sistema apoia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas assim fazendo, transforma-o profundamente”. Nessa perspectiva, o gênero desenvolvido nessa pesquisa se reporta a um gênero secundário, por apresentarem uma estrutura textual/discursiva que necessita ser elaborada para ser demonstrada.

De acordo com Schneuwly (2004, p. 25) utilizamos diferentes níveis de operações para a produção de um texto, tendo como organizador global as estruturas apresentadas em um gênero. Partindo dessa abordagem, o autor relaciona os gêneros textuais à metáfora de *megainstrumentos,* definindo-os como uma "[...] configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação".

Os gêneros, por serem esses *megainstrumentos* da comunicação (SCHNEUWLY, 2004), passaram a instrumentalizar o ensino da língua e a dar um norte à condução de projetos de letramento escolar voltados para a leitura e a produção de textos. Um marco institucional para essa inserção dos gêneros no contexto de ensino da língua foi, como vimos na introdução desse trabalho, a publicação dos PCN (BRASIL, 1997). Sobre essa inserção, Barros (2012, p. 71) comenta que:

> [...] precisamos pensar o ensino da língua a partir do ponto de vista das interações interpessoais. Não é mais concebível, pois, ensinar uma língua morta, na qual a estrutura precede ao uso. É preciso tomar como objeto a língua em funcionamento. Pensar em um ensino voltado para as práticas linguageiras, essas sempre configuradas em gêneros textuais, instrumentos semióticos sócio-históricos que medeiam a interação interpessoal.

De acordo com Rojo (2006, p. 25), a visão do leitor/produtor de textos presente nos PCN

> [...] é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas utiliza-se dos gêneros do discurso para construir os sentidos dos textos que lê ou produz.

A partir desse cenário, a subseção a seguir aborda conceitos importantes sobre a inserção dos gêneros como objetos/instrumentos do letramento escolar, que alicerçam nossa pesquisa.

2.2.1 Gêneros Textuais e sua Incorporação como Objeto e Instrumento de Ensino da Língua/Linguagens

Dominar um gênero textual torna um indivíduo capaz de atuar socialmente, na medida em que necessita dispor dele para interagir em sociedade. Os gêneros textuais, ao se tornarem objeto e instrumento de ensino da língua, permitem que a escola acesse várias esferas para torná-los ensináveis. Marcuschi (2008, p. 155) afirma que os gêneros textuais

> [...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças realizadas na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...]. Os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Mas se os gêneros textuais medeiam as nossas interações sociais, permitindo que os falantes se apropriem deles, será que existe a necessidade de desenvolver competências nas diversas linguagens para que sejam anexados ao nosso acervo?

O trabalho com o ensino da língua, apesar dos avanços, ainda enfrenta desafios que remontam à conscientização por parte dos agentes envolvidos no processo de associar as práticas linguageiras ao contexto das práticas escolares.

Geraldi (2013, p. 119) explicita que, no ensino da língua, “confunde-se estudar a língua com estudar Gramática, e a gramática, tal qual de ordinário se cursa nas escolas”, acabando por apresentar a língua como algo distante de nosso cotidiano, algo que não traduz como de fato atuamos em nossas interações sociais. O autor ainda enfatiza que “todo o menino que vem sentar-se nos bancos de uma escola traz consigo, sem consciência de tal, o conhecimento prático dos princípios da linguagem, o uso dos gêneros, dos números, das conjugações” e, sem perceber, se utiliza desse conhecimento nas ações do seu dia a dia.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) esclarecem que “[...] o trabalho escolar, no domínio de produção de linguagem, faz-se sobre gêneros, quer se queira ou não”, porque, em nossas práticas sociais, eles estão presentes em todos os momentos. No entanto, cabe à escola instrumentalizar os envolvidos no processo, para que

utilizem de maneira eficaz os gêneros das mais diversas esferas sociais, de acordo com as suas necessidades.

Geraldi (2013, p. 119), no que concerne às atribuições no trato com a língua, esclarece que:

> [...] de duas perspectivas diferentes podem ser encaradas, então, uma língua, ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou ela é tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever.

Por essa ótica, esquecemos de observar que, no uso real da língua, não apartamos essas duas atribuições. Logo, esse processo também não deve ser separado quando da sua utilização como instrumento de ensino por meio dos gêneros textuais.

Quanto aos gêneros textuais imbricados no contexto escolar, Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), ressaltam que "eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade". Portanto, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem requeridas na mobilização dos gêneros, no processo de ensino e aprendizagem da língua, cabe à escola a sistematização de estratégias de apropriação das dimensões enunciativas, discursivas e linguísticas, que regem os gêneros selecionados como objetos de ensino, assim como do seu funcionamento na representação genérica de uma prática social.

Para o desenvolvimento dessas dimensões, Barros (2009, p.180) nos diz que "[...] o gênero textual deve ser o instrumento mediador do processo de ensino/aprendizagem da língua". Para tanto, ao investigarmos e descrevermos a estrutura e a utilização desses gêneros, podemos demonstrar suas dimensões ensináveis, a serem reproduzidas nas interações, como ocorrem nas práticas sociais. Para que tal processo ocorra, necessitamos compreender como as ações de linguagem se configuram em nossa sociedade.

Nesta pesquisa, estamos alicerçados nos conceitos desenvolvidos pela corrente do ISD, para entender a didatização dos gêneros no contexto de letramento escolar. Assim, nas subseções seguintes, discorremos sobre os preceitos teórico-metodológicos advindos do ISD e sua relação com o ensino e a aprendizagem da língua/linguagem.

2.3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O ISD é um construto teórico formado pela influência epistemológica de várias correntes e estudiosos, entre elas, a *Psicologia da Linguagem - Interacionismo da Ação de Linguagem, Pensamento e Consciência* de Vygotsky (1934), a *Tese do Agir Comunicativo* de Habermas (1987), a *Interação Verbal* de Bakhtin (2006), as *Formações Discursivas* de Foucault (1969), e a *Ideia de Linguagem como produto da interação social e dos usos* de Wittgenstein (1961; 1975), com proposições direcionadas ao Interacionismo Social.

Nascimento (2011, p. 8) expõe que o ISD

> [...] se inscreve no projeto de estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano, filiando-se à tradição de Spinoza, Bakhtin, Vygotsky e Habermas, em um movimento que, segundo o autor é uma tentativa de reorganizar "a problemática psicológica" em um quadro epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações.

Conforme Bronckart (1999, p. 21) explicita, o Interacionismo Social designa "[...] uma posição epistemológica geral, na qual podem ser reconhecidas diversas correntes da filosofia e ciências humanas". No entanto, mesmo com a busca de compreensões particulares sobre questões que envolvam as atividades humanas, essas correntes teóricas buscam fatos em comum, que vão "[...] aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização** possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**" (BRONCKART, 1999, p. 21 – grifos do autor).

Por esse ângulo, as pesquisas que envolvem o desenvolvimento humano em seu aspecto psicológico, filiadas ao Interacionismo Social, possibilitam observar as condutas humanas por meio de um viés fisiológico e psíquico. Essa abordagem designa que, para que os sujeitos atuem no meio social que vivem, necessitam da utilização de instrumentos, do trabalho e da linguagem. Assim, sob a visão do Interacionismo Social, são construtos que possibilitam aos indivíduos se diferenciarem do animal e, dessa forma, conseguem transformar o ambiente que vivem, significando suas formas de interação.

O Interacionismo Social é representado pelos estudos de Vygotsky (1934, 1985), demonstrando que o desenvolvimento humano ocorre por meio da aprendizagem, sendo desencadeada em eventos históricos e sociais por meio da linguagem. Contudo, ao se aprofundar nos alicerces da linguística estrutural, o pesquisador esbarrou em fundamentos positivistas que a integravam, desvinculados das interações humanas construídas socio-historicamente, conduzindo suas pesquisas para além da estrutura que os estudos sobre a linguagem lhe demonstravam.

É por meio das pesquisas feitas por Vygotsky (1934, 1985), integradas à Psicologia e ao desenvolvimento da linguagem através das interações socioculturais, que o Interacionismo Social se articula, abrindo portas para as pesquisas exploradas por Bronckart (1999) e outros pesquisadores vinculados ao ISD.

De acordo com Bronckart (1999, p. 24 – grifos do autor), para Vygotsky

> [...] a psicologia ocupa um lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido de que sua problemática está inelutavelmente confrontada à **dualidade físico-psíquica** dos fenômenos observáveis no ser humano. O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem.

Embasado na teoria proposta por Vygotsky (1934, 1985), Bronckart (1999, p. 27) relata que, no decorrer da evolução das espécies, os seres humanos se imbuíram de capacidades (dentre elas, a linguagem), que lhes permitiram interagir verbalmente com os membros de seu meio, possibilitando o surgimento de instrumentos que mediassem essa interação e, assim, "[...] organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares". Portanto, a forma como as pessoas organizam suas atividades no mundo, reflete a maneira como interagem, por meio de seus instrumentos de trabalho e de comunicação.

Vygotsky (1934, 1985), em seu trabalho sobre a maturação das funções psicológicas superiores, demonstra o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), apontando para os mecanismos que servem de mediação do desenvolvimento humano. Por meio desse conceito e vinculado às particularidades

de linguagem, o pesquisador defende que ao nos apropriarmos de instrumentos (social e culturalmente construídos), nos tornamos agentes conscientes, independentes e autorregulados.

Segundo Figueiredo (2019, p. 38), esses instrumentos

> [...] são socialmente construídos (John-Steiner; Meehan, 2000) e incluem prioritariamente a linguagem, bem como alguns artefatos, tais como técnicas mnemônicas, símbolos matemáticos, a escrita, diagramas, esquemas, mapas etc. os instrumentos têm a função de regular as ações sobre o objeto, ou seja, estão voltados para o exterior. Por sua vez, o signo é um instrumento psicológico e tem a função de regular os indivíduos ajudando-os em suas atividades psíquicas, ou seja, está voltado para o interior.

Assim, por ser socialmente mediada, a aprendizagem ocorre "[...] na inter-relação entre os fatores externos e os internos; resultam da apropriação e da internalização de instrumentos e signos em um contexto de interação" (FETT; NÉBIAS, 2005, p. 105). Dessa forma, no convívio com seus pares, o indivíduo, por meio da linguagem, expande seus gestos de aprender e compreender o mundo, tornando o que é externo a si (proveniente de suas relações sociais), por meio do desenvolvimento cognitivo, em uma apropriação interna (psíquica e individual), ampliando sua autonomia diante das situações sociais em que vive.

Portanto, mediado por instrumentos semióticos, o ser humano avança de seu Desenvolvimento Real para o Desenvolvimento Potencial, por meio das trocas que realiza na ZDP.

A esse processo, fundado por Vygotsky (1934, 1985), Bronckart considera (1999, p. 28) que o indivíduo, situado em um meio social e através das unidades de significação da língua, que provocam "[...] a discretização e o desdobramento do funcionamento psíquico, que caracterizam o pensamento consciente", juntamente com as intervenções interpostas por meio dos gestos humanos através das ações de linguagem, que "[...] tornam possível essa apropriação e a estruturam", permitindo que o indivíduo desenvolva suas potencialidades.

A partir dessa dualidade físico-psíquica, inerente ao ser humano, as pesquisas sobre a linguagem se desenvolvem, nas dimensões oral e escrita, de um olhar voltado para questões comportamentais, cognitivas e psíquicas, despontando para os aspectos sócio-históricos, na construção psicológica e sociológica do indivíduo.

Neves (2006, p. 23) explica que, de acordo com a teoria do ISD,

> [...] as atividades e produções de linguagem do ambiente social são de fundamental importância para o estudo da evolução do ser humano (num sentido psicológico e físico), já que essas são responsáveis por desenvolver o que chamamos de pensamento consciente, diferindo assim, o homem das demais espécies.

Nascimento e Pereira (2014, p. 98) apontam que o ISD rejeita duas formas de reducionismo,

> [...] o determinismo das capacidades do agente (posição cognitivista) e o determinismo dos pré-construtos sociais -, o ISD caracteriza-se pela concepção dialética permanente entre restrições sócio-histórico-discursivas e o espaço de liberdade de cada agente, dialética que se concretiza em textos orais e escritos considerados como unidades comunicativas de nível superior que se efetivam nas e pelas operações de linguagem.

A esse respeito, Bronckart (1999) pontua que a investigação interacionista sociodiscursiva procura explorar as condições sob as quais se desenvolvem, no individuo, as formas particulares de organização social de caráter semiótico. O autor ressalta que esse processo histórico, investigado pelo ISD, desenvolve uma análise das características estruturais e funcionais dessas formas de se organizar socialmente e de suas interações semióticas. Ele trata, também, dos processos filogenéticos e ontogenéticos em que esse processo sociossemiótico transforma os organismos humanos em pessoas, por meio da apropriação e interiorização, construindo assim uma consciência racional do universo que os envolve.

Para Bronckart (1999, p. 42 – grifos do autor), "a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação** pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem". Segundo Gonçalves (2009, p. 17), a epistemologia do ISD vê a linguagem não somente como "[...] um meio de expressão estritamente psicológico, mas também a vê como 'instrumento fundador e organizador' dos processos psicológicos nas suas dimensões estritamente humanas". O autor ainda explica que

> [...] o ISD filia-se "a uma abordagem global e tendencialmente unificada, do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou do agir) e o

> pensamento consciente".[...] Constata não só que "a atividade se realiza concretamente sob a forma de textos, que são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana", senão também que tais textos se distribuem em gêneros diversos indexados no meio social e, sobretudo, agrupados num arquitexto de uma comunidade (GONÇALVES, 2009, p. 17).

Relacionando a interação humana ao meio social, Dolz e Schneuwly (2004, p. 39) comentam que para o "interacionismo social",

> [...] a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem. O fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permite, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro.

Nascimento (2011, p. 8) aponta que a abordagem do interacionismo sociodiscursivo

> [...] tem se constituído em um fecundo construto teórico-metodológico, que, no Brasil, tem trazido resultados benéficos para pesquisas que enfocam as ferramentas de ensino, a formação de professores, a interação professor-ferramenta-aluno; a interação professor em formação-ferramenta-formador e, mais recentemente, a abordagem discursiva do ensino como trabalho.

Dessa forma, o ISD contribui com os procedimentos didáticos de ensino e aprendizagem, possibilitando a interação entre aluno e professor no complexo sistema de exercício da linguagem na escola (via gêneros textuais). Todo esse arcabouço ocorre dentro de uma engenharia articulada com pressupostos teóricos, se apropriando dos momentos empíricos de uso da língua/linguagem no ambiente escolar.

2.3.1 Textos e Gêneros: Quadro de Análise do ISD

Para darmos início a essa subseção, trazemos a definição de texto apresentada por Bronckart (1999, p. 71 – grifos do autor), de forma geral:

> Numa primeira acepção, muito geral, a noção de **texto** pode ser aplicada a toda e qualquer *produção de linguagem situada,* oral ou escrita. [...] cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna. Nesse sentido, portanto, a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário. Consequentemente, essa unidade de produção de linguagem pode ser considerada como uma **unidade comunicativa de nível superior**.

Bronckart (1999) explicita que, para produzir um texto, o agente deve mobilizar parâmetros que trazem referência sobre o contexto de produção e o conteúdo temático, aos quais serão observados alguns aspectos que exercem influência na organização do texto.

Segundo Bronckart (1999, p. 93), o contexto de produção é o conjunto de aspectos que define a escolha pelo gênero textual, podendo ser imediato (lugar, espaço, produtor e receptor do texto), como também mais amplo (contexto social/histórico/ideológico). De acordo com o autor, esses aspectos estão reagrupados em dois conjuntos:

> [...] primeiro plano, todo texto resulta de um **comportamento** verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto todo texto resulta de um ato realizado em um **contexto "físico"** que pode ser definido por quatro parâmetros precisos: o **lugar de produção** [...]; **o momento de produção** [...]; o **emissor** [...]; o **receptor.** No segundo plano, a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: o **lugar social** [...]; a posição social do emissor (que lhe dá o estatuto de **enunciador**) [...]; a posição social do receptor (que lhe dá o estatuto de **destinatário**); o **objetivo** [...].

A respeito do conteúdo temático, Bronckart (1999, p. 97) explica que

> [...] as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente-produtor. Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente antes do desencadear da ação de linguagem.

Bronckart (1999) destaca que os textos são produtos da atividade humana, portanto são estruturados às necessidades de organização dos grupos sociais dentro dos quais são construídos. Uma outra forma de apreender os textos diz respeito à sua configuração genérica, àquilo que Bronckart (1999) denomina, em um primeiro momento, de "espécies de textos", mas que, no decorrer da sua proposição, especifica como gêneros de texto/textuais:

> Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, consequentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diversos 'modos de fazer' textos, ou diferentes **espécies de textos.** [...]. Diante dessa diversidade das espécies de textos, manifestou-se, desde a Antiguidade grega até nossos dias, uma preocupação com sua delimitação e nomeação, que se traduziu na elaboração de múltiplas proposições de classificação, centradas, na maioria dos casos, na noção de **gênero de texto** (ou gênero de discurso) (BRONCKART, 1999, p. 71 – grifos do autor).

Bronckart (1999), como vemos, não diferencia gênero de texto de gênero do discurso, embora opte pela primeira denominação, como podemos ver na citação a seguir, a qual traz uma breve síntese da conceituação teórica de texto e gênero, distinguindo esse último da noção de tipologia textual:

> Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero de discurso. Enquanto, devido à sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas (BRONCKART, 1999, p. 75 – grifos nossos).

Marcuschi (2008, p. 221), nessa perspectiva sobre gêneros apresentada por Bronckart, observa que:

> Bronckart (2001) em *L'enseignement des discours,* lembra que os textos são um objeto legítimo de estudo e que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativas à língua em todos os seus aspectos. O trabalho com gêneros é interessante na medida em que eles "são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa".

Em relação à organização de um texto, Bronckart (1999) apresenta a definição de *folhado textual* para designar sua arquitetura interna. Para o autor, um texto é constituído por três camadas superpostas assim descritas: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, que definem a necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual.

Barros (2009, p. 13) esclarece que, "muito diferente do que tradicionalmente se aborda no ensino da língua, [...] o ensino por meio de gêneros textuais pode devolver à língua seu estatuto que mais lhe compete – o da interação social". Portanto, ao introduzir o trabalho com gêneros textuais no ensino da língua, além de explorarmos sua função principal – comunicar – como possibilidade nas diversas esferas como atividade de linguagem, podemos ressignificar o aprendizado de seus componentes linguísticos numa dimensão pragmática. É nessa lógica de inserção dos gêneros, como objetos/instrumentos de ensino, que se direciona os trabalhos da vertente didática do ISD, a ser apresentada na subseção seguinte.

2.4 A ENGENHARIA DIDÁTICA DO ISD PARA O ENSINO DA LÍNGUA

Partindo da perspectiva teórica trazida pela *engenharia didática* criada pelo ISD, esta pesquisa de cunho interventivo, ancorada na metodologia da SDG sistematizada pelos pesquisadores do Grupo de Genebra, parte da noção de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1989), sendo essa um processo de transição entre o conhecimento científico e o conhecimento didatizado. Assim, esta subseção procura apresentar os pilares que sustentam a vertente didática dos estudos do ISD.

Na proposta do ISD, os pesquisadores empregam a concepção de *engenharia didática* para instrumentalizar o processo de transposição didática, a qual

> [...] visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios,

> materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual (DOLZ, 2016, p. 240).

Conforme Dolz (2016, p. 240), essa engenharia tem por objetivo projetar e planificar "[...] as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor". Além disso, ela proporciona a realização de pesquisas que tragam inovação ao trabalho com a língua.

Barros (2012a, p. 72), aderindo aos estudos do ISD, ressalta que um conhecimento deve passar por um conjunto de transformações e adaptações antes de tornar-se conteúdo de ensino. A adaptação desse conhecimento, quando se trata de torná-lo ensinável, é realizada através do conceito *transposição didática* (Chevallard, 1989). Conforme o autor, "a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido", é o que considera como transposição didática do conhecimento (CHEVALLARD, 2013, p. 9).

De acordo com Machado e Cristovão (2006, p. 552),

> [...] os pesquisadores de didática de disciplinas escolares, corrente conhecida como "Escola de Didática" francesa, de cujas reflexões o grupo de Genebra também se serve e reelabora (BRONCKART; PLAZAOLLA GIGER, 1998), o termo transposição didática não deve ser compreendido como a simples aplicação de uma teoria científica qualquer ao ensino, mas como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos.

Para se realizar a *transposição didática,* o conhecimento a ser transformado precisa passar por quatro níveis:

> [...] no primeiro, temos o "conhecimento científico" propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para constituir o "conhecimento a ser ensinado", que, finalmente, ainda se transforma em "conhecimento efetivamente ensinado" e que, inevitavelmente ainda se constituirá em "conhecimento efetivamente aprendido" (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552).

Esse instrumental, de cunho interacionista social é operacionalizado pela (SDG), que inclui necessariamente a elaboração de *modelos didáticos de gêneros*

e a esquematização do procedimento *sequência didática*, com suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos (para o professor e para os alunos).

2.4.1 A Modelização Didática dos Gêneros

Dolz e Schneuwly (2004) defendem a ideia de que, para que um gênero textual se torne objeto e instrumento de ensino, é preciso compreender que ele, mesmo sem deixar de ser um instrumento de comunicação, assume o papel de objeto de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Assim, um gênero escolar é sempre uma variação do gênero de referência.

Para que possamos viabilizar essa conversão do gênero quando se torna objeto a ser ensinado, é importante a mobilização de um *modelo didático* que traga as dimensões ensináveis de um objeto de ensino, ou seja, o que pode ser ensinado naquele contexto específico.

Barros (2012a), apoiada no Grupo de Genebra, reforça a importância da modelização didática como instrumento de sustentação para a elaboração da SDG ou outro procedimento didático que coloque os gêneros como objeto de ensino. De acordo com a autora,

> [...] o modelo didático designa uma ferramenta descritiva e operacional que, quando construída, facilita a apreensão da complexidade de um determinado gênero. Ele permite visualizar as características (contextuais, discursivas, linguísticas) de um gênero e, sobretudo, facilita a seleção dos objetos de ensino que a prática discursiva potencializa (BARROS, 2012, p. 15).

Como vemos, o modelo didático é um subsídio para o processo de construção de SDG, sendo assim, ele é o primeiro passo do processo de transposição didática externa.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 152 – grifos nossos) esclarecem que a construção de um modelo didático de gêneros repousa sobre três aspectos, que se relacionam entre si:

> O princípio de **legitimidade**, isto é, o fato de referir-se a saberes legitimados, seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas no domínio em questão; o princípio de **pertinência**: a escolha, dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes , em função das finalidades e dos objetivos

> escolares e em função das capacidades dos alunos; o efeito de **solidarização**: a criação, pelo contexto em que se situam, de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto das teorias de origem.

O princípio de *legitimidade,* como esclarece Barros (2012), refere-se ao comprometimento do modelo didático aos saberes teóricos sistematizados por cientistas, bem como aos saberes observados nas práticas sociais onde o gênero circula; o princípio de *pertinência* está relacionado à adequação do modelo ao público-alvo do projeto de ensino; já o princípio de *solidarização* diz respeito à coerência ao contexto e ao equilíbrio entre os dois princípios anteriores, uma vez que o gênero, quando adentra a sala de aula, não deixa de ser uma ferramenta de comunicação, mas passa a assumir outro caráter – o de ferramenta de ensino, visando objetivos de aprendizagem.

Sobre o processo de modelização do gênero, Oliveira e Cunha (2017, p. 96) destacam a importância do modelo para a focalização e didatização das "partes" que compõem um gênero, mas sem que, com isso, se perca sua dimensão como um objeto social. De acordo com as autoras,

> [...] o processo de modelização do gênero permite a imprescindível elementarização do gênero, que se torna, assim, ensinável embora se parta do todo (gênero textual), é sobre as partes que se dará a intervenção, com vistas, é claro, à integração no todo da produção textual.

Como esclarecem Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o modelo didático requer, no processo da engenharia didática, que se explicitem três dimensões: 1) os saberes de referência em relação a um gênero; 2) a descrição das dimensões ensináveis do gênero; e 3) a observação das capacidades de linguagem dos aprendizes.

No primeiro passo da modelização é preciso consultar fontes teóricas que dispõem de estudos sobre o gênero, assim como consultar os seus usuários reais. Na segunda etapa, busca-se um *corpus* textual representativo do gênero, a fim de descrever suas características contextuais, discursivas e linguísticas. Por último, a fim de corresponder com o princípio de *solidarização*, avalia-se o contexto de intervenção didática e a capacidade dos aprendizes no que se refere à produção do gênero.

Para a segunda etapa, voltada à análise do gênero, Barros (2012, p. 76) expõe que a descrição de um gênero

> [...] deve pautar-se na análise de um *corpus de* textos (considerados do mesmo gênero) tendo como base as representações do *contexto de produção* e as três camadas do que o autor denomina de *folhado textual*: *a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.* Para o autor, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis das *capacidades de linguagem* envolvidas na produção de um gênero, a saber: *capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.*

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44), na perspectiva do ISD, assim definem *capacidades de linguagem* que

> [...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada; adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidade discursiva); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

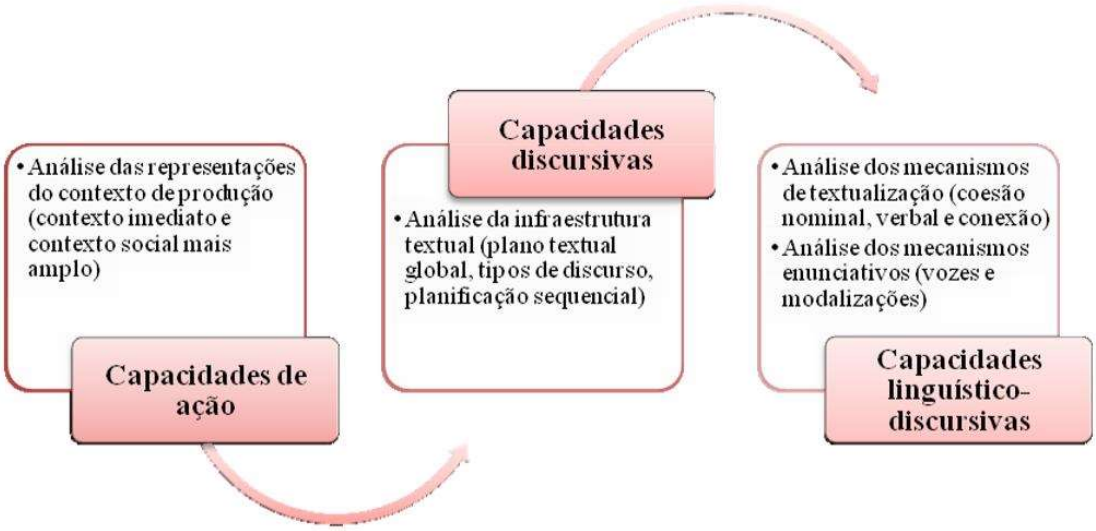
Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) propõem, como aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação:

> [...] adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). [...]. A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagem sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens.

Os autores genebrinos também ressaltam que o desenvolvimento das capacidades de linguagem não foge, em certo sentido, de mecanismos de reprodução, uma vez que “modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44), sendo assim, “membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Barros (2012) apresenta um esquema que ilustra as capacidades de linguagem em articulação com as categorias de análise de textos/gêneros do ISD, que integram o contexto de produção e a arquitetura interna do texto (cf. seção 2.4.1).

Figura 1 – Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD



Fonte: Barros (2012, p. 16).

Considerando os aspectos que concernem à engenharia didática do ISD, o modelo didático de gênero possibilita sistematizar os encaminhamentos metodológicos do ensino da língua, tendo como eixo um gênero de texto. Nesse sentido, ele é o pilar da metodologia da SDG, a qual abordamos na seção seguinte.

2.4.2 A metodologia da Sequência Didática de Gênero

Como já mencionado, nossa pesquisa interventiva é sustentada pela *metodologia da* SDG. "O ISD, na sua vertente didática, tem como postulado a articulação de práticas linguageiras a um projeto de comunicação coletivo, concretizado no desenvolvimento do procedimento *sequência didática*" (BARROS, 2012, p. 81). Nesse projeto, os alunos devem participar ativamente de oficinas/módulos para a "resolução de um problema de comunicação", motivados por uma prática de linguagem de referência social.

A SDG é conceituada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) como "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma

determinada prática de linguagem", e tem como objetivo buscar "confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) explicitam que, na comunicação, escrevemos e falamos de formas distintas, porém, apesar dessa diversidade,

> [...] podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos,* conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. Certos gêneros interessam mais à escola – as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns. Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Embora classificada pelos mentores do ISD como um "procedimento didático", cogitamos, assim como Barros e Cordeiro (2017), que a SDG pode ser entendida como uma metodologia de ensino sustentada por bases teórico-metodológicas bastante específicas, de cunho sociointeracionista.

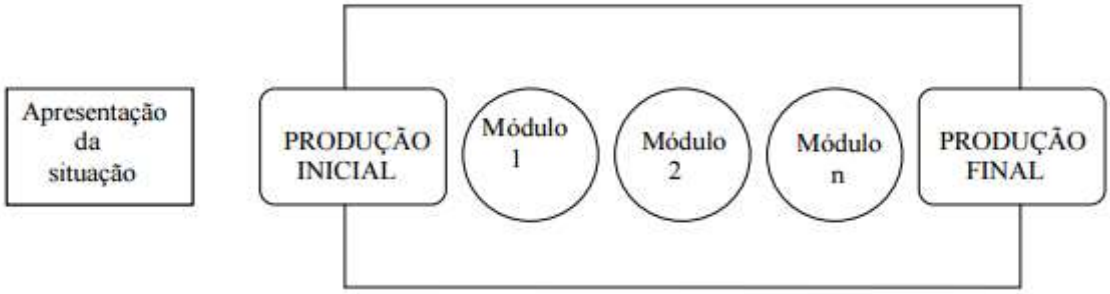
> O que queremos dizer é que a SDG não pode se reduzir simplesmente a um procedimento com certas etapas a serem "preenchidas" com atividades, ou seja, não pode se reduzir a um esquema de fases. Não queremos dizer, com isso, que os autores que conceberam a SDG a tomam dessa forma redutora, pelo contrário, há todo um embasamento teórico de sustentação para que a SDG possa realmente cumprir seus objetivos. A troca de nomenclatura é apenas uma opção terminológica que busca dar mais ênfase a questões que, muitas vezes, são negligenciadas quando se tem como centro das atenções tal procedimento/metodologia de ensino da língua, criado para dar conta da apropriação de práticas linguageiras (BARROS; CORDEIRO, 2017, p. 221-222).

Enquanto procedimento, a SDG se concretiza por meio de um conjunto de atividades escolares, de forma sistematizada, em torno de um gênero textual oral e escrito. Marcuschi (2008, p. 218), ao sintetizar a perspectiva do ISD para o ensino da língua, esclarece que "[...] o que se pode dizer é que as SDG visam ao

aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas".

Conforme esquematizado pelo grupo de pesquisadores de Genebra, a estrutura de base de uma SDG pode ser representada da seguinte maneira:

Figura 2 – Esquema da sequência didática de gêneros



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem que a *apresentação da situação* é a ocasião em que os alunos constroem uma representação do cenário de comunicação e da atividade de linguagem a ser realizada. Nesse processo, o aluno também é preparado para a *produção inicial*, numa tentativa de construção do gênero apresentado.

Com a *primeira produção,* o professor consegue diagnosticar as capacidades dos alunos em relação à situação de comunicação e, assim, elaborar as atividades para que eles possam dominar melhor o gênero proposto. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87), ao sistematizar o procedimento da SDG, esclarecem que

> [...] essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente, uma nota – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa.

Ou seja, por meio dessa avaliação formativa, embasada numa análise de critérios estabelecidos é possível "[...] avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Dessa forma, esse procedimento pode

contribuir para o trabalho do professor, que consegue tratar o ensino de forma individualizada.

As atividades da SDG, após o diagnóstico inicial, são desenvolvidas em *módulos* de maneira sistemática e aprofundada, possibilitando sanar as dificuldades demonstradas pelos educandos.

Por fim, tem-se a *produção final,* momento em que o aluno pode validar o conhecimento adquirido, servindo essa como uma avaliação de caráter formativo, que refletirá sobre as particularidades desenvolvidas durante a sequência.

Como preceito geral da metodologia das SDG, tem-se a *modularidade*, pensada a partir dos conceitos de observação e de descoberta, tal qual colocam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93):

> A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem "naturalista", segundo a qual é suficiente "fazer" para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem "impressionista" de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes.

Pela *modularidade* é possível atingir as dificuldades mais preponderantes dos alunos, permitindo uma atenção especial a problemas específicos e valorizando a individualidade de cada um.

Para entendermos melhor a metodologia da SDG, trazemos as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que a norteiam. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nas *escolhas pedagógicas* o procedimento integra a *avaliação formativa*, permitindo regular os processos de ensino e de aprendizagem, motivando os alunos a escrever ou tomar a palavra, como também abarca a diversidade de exercícios, possibilitando ao estudante apropriar-se dos instrumentos e noções propostos demarcando a diferenciação do ensino.

Ainda em conformidade com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que se refere às *escolhas psicológicas,* a produção de textos orais ou escritos constitui algo mais complexo que representa a situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos. Por intermédio dessas escolhas, a produção textual pretende alterar a fala e a escrita dos alunos em seu

comportamento de prática linguageira. Essa alteração acontece por meio dos mais variados instrumentos de linguagem apresentados aos alunos.

Em relação às *escolhas linguísticas,* os autores colocam que a atividade linguageira ocasiona a produção de textos e discursos, e a SDG utiliza mecanismos linguísticos que permitem a compreensão dessa atividade. Eles esclarecem, também, que toda língua se encaixa aos episódios comunicativos de maneira diversificada, atuando de variados jeitos. É por meio das *escolhas linguísticas* que definimos o que pode ser *dizível,* através da estruturação e organização dos textos. Conforme Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 23), ao ser proposto o ensino de gêneros por meio de SD,

> [...] os pesquisadores suíços salientam que esse encaminhamento, desde que bem direcionado, oferece aos alunos a possibilidade de desenvolverem sua capacidade de produzir textos orais e escritos, progredindo em relação à escrita e também a manifestação oral em situações públicas e escolares [...] Esse conjunto de atividades tem uma estrutura base composta por etapas que vão desde a *apresentação da situação* (que significa apresentar ao aluno uma situação concreta de uso da linguagem e a necessidade de se produzir um texto de determinado gênero para atender a essa situação) até a produção final.

Marcuschi (2008), ao se dedicar a apresentar a engenharia didática do ISD, reforça que a SDG trabalha com a língua como um conjunto de práticas sociais e com os gêneros inerentes a essas práticas sociais. Nesse processo, o aluno precisa tomar consciência de seu papel de produtor textual e adequar seu texto ao contexto em que ele se insere.

Dessa forma, como afirma Marcuschi (2008, p. 154), "quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares". Nesse sentido, produzir textos numa abordagem interacionista, requer levar em conta sua funcionalidade como gênero textual, conforme aprofundamos na subseção seguinte.

2.5 ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS

Produzir textos, sejam orais, escritos ou multimodais, é uma atividade construída a partir do princípio de que as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem

nas diversas instâncias sociais de uso da linguagem. Nesse sentido, Barros (2012, p. 37) afirma que “[...] o papel dos textos é primordial, pois são eles a única realidade empírica das atividades de linguagem, e é também por meio deles que todas as intervenções didáticas são organizadas”.

Para Marcuschi (2008, p. 72),

> [...] o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela “*refrata*” o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele *refrata o mundo* na medida em que o reordena e reconstrói.

Dessa forma, ao produzirmos um texto, temos que levar em conta para quem ele se destina; que relação social temos com quem nos comunicamos; a que esfera de atividade pertence àquele que lê o texto; que objetivos e intenções estão presentes na nossa produção; qual a motivação para produzirmos determinado texto; qual o valor dele dentro dos aspectos de circulação; e qual a linguagem adequada para essa produção.

Ao direcionarmos nosso olhar para essas reflexões, observamos que o ambiente escolar, normalmente não apresenta dinâmicas que façam o aluno interagir com a realidade da produção textual. Consequentemente, o resultado dessa prática tem produzido leitores e escritores fragilizados e distanciados do processo sociocomunicativo da escrita.

Sob esse aspecto, pensar a produção priorizando os textos e seus usos em sala de aula é, entre outras coisas, significar o texto em si, sua construção, o gênero no qual se configura, o meio em que está inserido. Todavia, esse processo nem sempre foi assim. Rojo e Cordeiro (2004, p. 10) expõem historicamente como essa dinâmica aconteceu no âmbito escolar

> [...] passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais (como é o caso de Paraná e Mato Grosso). Nela, passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e, naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também orais.

Nesse percurso do ensino de textos orais e escritos em ambientes escolares, mediados por estatutos que regulamentassem uma nova visão de trabalho, a dinâmica ao qual o ensino do texto estava inserido foi passando por reformulações que traduzissem um encaminhamento dinâmico, voltado para aspectos mais pragmáticos do uso e da produção dos textos.

Nessa abordagem, Fiad e Sabinson (1994) explicam que a escrita, assim como outras atividades que desenvolvemos nas práticas diárias, pode ser considerada como um *trabalho*. Toda a atividade que executamos nos coloca em momentos que necessitamos (re)fazer nossas ações, sem serem tomadas como situações que tem um fim, pois sempre nos embrenhamos em outras atividades que irão complementar as anteriores.

Fiad e Sabinson (1994, p. 55) apontam que o trabalho com a escrita também é uma ação contínua e, dessa forma, não se diferencia de outras atividades humanas. Os autores ainda expõem que

> [...] a escrita é uma construção que se processa na interação e que a revisão é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo, pensamos a escrita como um trabalho e propomos o seu ensino como uma aprendizagem do trabalho de reescritas. Consideramos o texto como um momento no percurso desse trabalho, sempre possível de ser continuado.

Então, para que possamos compreender a *escrita como trabalho* (FIAD; SABINSON, 1994), devemos direcionar o ensino de produção de textos como uma atividade contínua e colaborativa, abandonando a ideia de que é só por meio de uma avaliação que conseguimos fazer com que nossos alunos produzam com competência e funcionalidade.

Ao analisarmos a proposta sobre as práticas de produção textual inseridos na BNCC (BRASIL, 2017, p. 74), podemos observar a importância que o documento dá

> [...] à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir uma almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game*

> em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros.

Dessa maneira, devemos levar em conta esses aspectos para que possamos produzir um texto que expresse o que precisa ser dito e que, principalmente, atinja seus objetivos e proposições. Assim, respaldados pela BNCC (BRASIL, 2017), ao produzir um texto, temos que fazê-lo de maneira a atingir um objetivo real, ou seja, escrever algo para alguém, de modo que o que foi escrito tenha significado e que esteja inserido em um gênero, sendo esse contemplado por uma esfera social.

A escrita faz parte da nossa vida, circula em todos os lugares sociais, por meio de gêneros diversos: notícias, reportagens, artigos, anúncios publicitários, placas de trânsito, receitas culinárias, mensagens virtuais etc. A atividade da escrita requer não somente capacidades estritamente linguísticas, mas também discursivas, cognitivas, sociais e culturais.

A escrita integra um dos fundamentos do trabalho com a linguagem; assim como a leitura, ela deve ser compreendida em sua perspectiva discursiva, isto é, considerada em sua prática social. Marcuschi (2010, p. 16) aponta que numa sociedade como a nossa,

> [...] a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, se tornou mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder.

No processo de escrita, produzimos um texto para alguém situado em alguma esfera social, assim, além de considerarmos as convenções da escrita,

visamos a uma finalidade, ou seja, cumprir uma função comunicativa. Nesse aspecto, Passarelli (2012, p. 116) deixa explícito que antes de ser um objeto escolar,

> [...] a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa escolar é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar.

As Diretrizes de Ensino do município de Curitiba (CURITIBA, 2016) enfatizam que a escrita deve ser um processo cumulativo, que se desenrola dentro de um contexto significativo. O documento ainda observa que, ao ensinarmos a escrita,

> [...] é fundamental superar o ensino que a considera como instrumento de natureza mecânica, desvinculada do contexto real. A formação de sujeitos autores acontece a partir de um intenso contato e reflexões sobre os gêneros textuais que circulam socialmente e é nesse sentido que as práticas de ensino de escrita serão conduzidas (CURITIBA, 2016, p. 15)

Mas, para formarmos esses sujeitos autores com esse objetivo, além de olharmos para a escrita como um trabalho, devemos considerar que esses produtores necessitam desenvolver competências. Antunes (2016, p. 10) admite que existe a necessidade de desenvolvermos competências em escrita, e apresenta algumas razões para o desenvolvimento dessas capacidades.

> Em primeiro lugar, essa necessidade de saber escrever decorre da *pluralidade cultural* provocada pelo crescente processo de urbanização a que foi submetido o mundo atual.[...] em sequência a esse processo de urbanização, vemos uma maior mobilidade dos grupos humanos, com mútuas influências, que, por sua vez, passaram a implicar novos valores e novas necessidades culturais, envolvendo, como é natural, todas as atividades de linguagem.

Através desse raciocínio, Antunes (2016) explica que o mundo contemporâneo foi acometido por uma diversidade de práticas sociais e de comunicação, sem limites entre o urbano e o rural, criando uma sequência de novas exigências para que todos saibam ler e escrever. A autora ainda apresenta que

> [...] esse processo de urbanização, seguido de uma maior densidade demográfica, tem levado a um uso maior da escrita como meio de circulação dos mais diferentes tipos de informação[...]. Assistimos, sempre mais, a um mundo que interage pela escrita. São jornais, revistas, livros, folhetos, cartazes, placas, entre outros, a nos apelar para a informação e para a orientação social (ANTUNES, 2016, p. 11).

Dessa forma, Antunes (2016) demonstra que somos cada vez mais apresentados a um movimento de comunicações escritas, e finaliza seu raciocínio expondo o quanto devemos nos preparar para a demanda proporcionada pelos meios digitais e seus gêneros virtuais. Segundo a autora, devemos ter

> [...] em conta as invenções tecnológicas ligadas ao entretenimento, à publicidade e à informação, as quais adotam outros tipos de configuração textual, tipos que, embora expressos em outras linguagens, não dispensam os recursos e estratégias da escrita convencional. [...] Por fim, lembramos a mobilidade social ocorrida no Brasil (embora numa mobilidade ainda distante do que queremos). Essa abertura de oportunidades repercute no mercado de trabalho, cada vez mais exigente de profissionais competentes, versáteis, fluentes, o que atinge o exercício da linguagem oral e escrita, sobretudo aquela menos informal (ANTUNES, 2016, p. 11).

Mas será tão simples assim ressignificar anos de ensino da escrita de forma mecânica para torná-la um processo pragmático? Koch e Elias (2010, p. 18), ao tratar sobre a relação da criança com o ensino da escrita, expõem que essa ao entrar em contato com a escrita,

> [...] precisa adequar-se às exigências desta, o que não é tarefa fácil. É por essa razão que seus textos se apresentam eivados de marcas da oralidade, que, aos poucos, deverão ser eliminadas. Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada. [...]. Cabe, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios.

Quanto a esse processo de construção e articulação da escrita no ambiente escolar, Britto (1995, p. 120) traz uma realidade ainda muito presente na situação escolar, onde existem ainda relações

> [...] muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu

> texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, consequentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do "gosto" do professor. Serviço *à la carte.* Esse interlocutor, entretanto, não é real.

Refletimos, então, sobre a postura dos profissionais da educação e o conceito que eles ainda têm sobre produção textual, olhando a escrita como um instrumento que avalia se o conteúdo formal da língua foi apreendido pelo aluno ou se ela (a escrita) está em processo de elaboração.

Dolz (2009, p. 7) afirma que a escrita é um processo que se realiza continuamente e, sendo um dos processos fundamentais,

> [...] consiste em reler e revisar o texto de maneira crítica, e reescrevê-lo. Modificar a organização do texto a partir de um novo planejamento, introduzir um novo parágrafo, expandir ou desenvolver um argumento, reformular uma frase, identificar um erro gramatical, lexical ou ortográfico para melhorar a primeira versão do texto pode ser o objeto de ensino.

No caso do ensino da produção escrita, a metodologia da SDG privilegia também uma concepção de *escrita como processo* (DOLZ, 2009), não como um produto finalizado, mas considerando as atividades de revisão, de releitura e de reescrita de maneira crítica, forma também imbricada na concepção de *escrita como trabalho,* evidenciada por vários autores, entre eles, Fiad e Sabinson (1994) e Menegassi (2003). Diante disso, a subseção seguinte apresenta um panorama dos estudos com essa abordagem.

2.5.1 A escrita como Trabalho/Processo

Por ainda vivermos em um contexto escolar em que corrigir textos é um procedimento desconectado que leva os envolvidos a um ato mecânico e desvinculado do processo real de escrita, apresentamos alguns autores que, acima de tudo, entendem a língua como meio de interação social, e que abordam o ensino da capacidade escritora por um viés processual, para tratar da concepção de *escrita como trabalho/processo*,

Nesse sentido, Passarelli (2012, p. 46) esclarece que a produção de textos na escola

> [...] é uma atividade realizada como exercício para desenvolver a capacidade textual do sujeito. Por se tratar de um trabalho de reflexão individual e/ou coletiva que depende de uma série de habilidades, o papel da escola é criar situações interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos.

Partindo dessa constatação, quando compreendemos a escrita como processo e não como produto que se encerra com a avaliação, necessitamos correlacionar o trabalho de produção escrita ao de revisão e reescrita textuais, depreendendo que são fases que se entrelaçam. Mafra e Barros (2017, p. 56) apontam que a *revisão* no meio escolar

> [...] é o momento em que o aluno pode perceber os seus erros e rever a escrita, alterá-la, o que pode proporcionar o desenvolvimento das capacidades linguageiras, tanto no âmbito da leitura como na produção textual.

Dessa forma, Ruiz (2013) pontua que devemos cessar com a cultura escolar que faz de uma produção de texto escrito algo artificial, pois sempre que produzimos um texto temos uma intenção, que não deve estar baseada em processos de inspiração. Contudo, procedimentos metodológicos significativos são capazes de tornar um indivíduo agente de sua ação escritora. A autora também apresenta a visão da *escrita como trabalho*, construída num paradigma que consente estágios, sendo a revisão uma ação que permeia todos os momentos de elaboração da escrita.

Isso nos remete aos momentos de produção escrita na escola, em que davam aos alunos um tema aleatório para escrever de modo descontextualizado, que o professor corrigia e devolvia para ser revisado e passado a limpo. Depois, essa produção era guardada junto com outras avaliações bimestrais, que qualificava apenas o conhecimento escolar. Esses momentos de produção, provocados uma ou duas vezes no bimestre, tinham apenas uma função: medir os conhecimentos linguísticos textuais.

Na hora de avaliar, bastava o professor se utilizar de alguns recursos de correção simples, como marcações com caneta vermelha em volta das palavras

escritas incorretamente, ou marcar a ausência de pontuação e acentuação. A respeito da correção no aspecto discursivo, bastava inserir o maior número de informações possíveis sobre o tema proposto.

Esses gestos de ensino que ocorriam – e ainda ocorrem – nos ambientes escolares, retratam uma herança que muitos professores perpetuam por não saberem como fazer diferente, desvalorizando ou desconhecendo o aspecto processual da escrita, não percebendo que se trata de uma ação que se constrói por meio de práticas significativas constantes, que não basta ao professor apenas apontar as irregularidades no texto do aluno para que ele desenvolva seu domínio.

Sobre isso, Dolz (2010, p. 18) elucida que a construção de um texto não é

> [...] um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou aditivo. O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação.

O trabalho com a escrita é um processo contínuo, um ir e vir até que todas as possibilidades de construção do texto se esgotem. Dolz (2010, p. 18) aponta que: "[...] não se aprende a escrita em geral, mas em função dos textos ao serem produzidos e das situações de comunicação em que são postos em funcionamento". Dessa maneira, somente quando a produção textual tem significado é possível ir avante com as possibilidades de construção de um texto.

Fiad e Sabinson (1994) apresentam que o trabalho com a escrita deve ser um processo que o professor deve compreender para, então, explorar em suas dinâmicas de sala de aula. Diante disso, as autoras indicam referências teóricas que apontam caminhos para contribuir com o nosso entendimento em relação ao processo de escrita, afirmando

> [...] que a escrita não é o resultado de inspiração e que não há fórmula mágica que possibilite a sua concretização. [...] compreensão da escrita como uma atividade que envolve seleções, escolhas, decisões durante toda a sua realização. [...] entende-se a língua não como um sistema previamente construído, do qual os sujeitos se apropriam nas diferentes situações de interação, mas sim como um sistema que prevê recursos linguísticos que são explorados indefinidamente nas interações. [...] a escrita, além de revelar os conhecimentos linguísticos de quem a produziu, é também resultado de um projeto, de escolhas, de negociações (FIAD, 2006, p. 11-13).

Os PCN do 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1997) apresentam propostas sobre produção de textos nos respectivos ciclos e enfatizam a importância desse trabalho, fazendo relação com condições semelhantes aos procedimentos que ocorrem fora da escola. Para tanto, o professor deve observar que a produção de textos é uma tarefa "[...] que supõe que o escritor (ainda que iniciante) assuma diferentes papéis: o de quem planeja o texto, o de quem o lê para revisá-lo e o de quem o corrige propriamente" (BRASIL, 1997, p. 105-106).

Nesse aspecto, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 85) aponta competências específicas no trato com a linguagem, contudo, evidenciamos apenas as que envolvem as questões da escrita:

> 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
> 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

O professor – como agente que desempenha o papel de mediador entre os textos das diversas esferas sociais e os textos apresentados na esfera escolar – necessita compreender como essa interação entre o objeto de ensino e aprendizagem (textos) deve acontecer, em relação aos alunos, nos seus encaminhamentos didáticos.

De acordo com Leite e Pereira (2009, p. 35), a aprendizagem da escrita deve se configurar em um processo de interlocução, pois

> [...] não finda quando terminada a produção do texto em sua primeira versão. A partir do diagnóstico de aspectos problemáticos do texto, podem ser desenvolvidas outras atividades, a fim de que o aluno monitore sua produção e, consequentemente, sua aprendizagem. Uma dessas atividades, que não vem dissociada da leitura e da reflexão sobre o próprio texto, com vistas a sua reelaboração, é o que se chama de reescrita. A reescrita, portanto, deve ser encarada como parte do processo de produção textual, em que o aluno é estimulado a aprimorar seu texto, sob a orientação do professor.

É por meio dessa interação entre professor, aluno e texto, que a escrita pode ser intitulada como um trabalho, pois o processo não se esgota em si, ou seja, na mera construção de um texto, mas dentro do sentido daquilo que se quer transmitir a partir dele. Segundo Zequim e Menegassi (2005, p. 4),

> [...] esse tipo de escrita proporciona uma construção contínua do conhecimento, permitindo que o indivíduo organize sua subjetividade a partir de conhecimentos adquiridos no coletivo através de discussões e interações entre os indivíduos.

Dessa maneira, sempre que o aluno discutir o texto produzido, seja por meio de outros textos ou com seus pares, será possível reelaborar sua escrita. A escrita é um ato que envolve também a revisão e a reescrita, portanto necessita de estratégias que direcionem o trabalho de produção no ambiente escolar. Barros e Mafra (2016, p. 56), explicam que "[...] a revisão e reescrita são processos didáticos que contribuem para o aprimoramento do texto do aluno".

Em conformidade com a perspectiva do trabalho com produções textuais sob o viés das SDG:

> [...] na revisão são explicitados problemas linguístico-discursivos, contextuais e enunciativos em relação ao gênero em foco, assim como "erros" relativos às dimensões transversais da escrita que necessitam ser "resolvidos" na produção textual. Sendo assim, a reescrita torna-se uma consequência da revisão e ambos se completam (BARROS; MAFRA, 2016, p. 58).

Marcuschi (2008), em suas observações quanto à SDG, esclarece que o trabalho realizado por essa perspectiva metodológica privilegia a análise dos graus de dificuldade na produção textual e de outros domínios da língua. O autor ainda acrescenta que a atividade modular

> [...] pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo que pode passar por muitas revisões (MARCUSCHI, 2008, p. 218).

Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 34), por sua vez, discorrem a respeito da reescrita na metodologia das SDG.

> A reescrita de texto está automaticamente ligada à produção e à correção de texto escrito, uma vez que, para se reescrever, é necessário que tenha sido apontada, pelo professor ou pelos colegas, alguma incorreção na escrita, ou seja, o aluno revisará seu texto em função de orientações recebidas. [...]. E, ao orientar os alunos, ainda no início da produção, é necessário que o professor deixe claro que o primeiro texto é apenas um rascunho, uma primeira versão, e que, provavelmente, necessitará de correções e adequações antes de enviá-lo ao seu destinatário.

Costa-Hübes e Simioni (2014), ainda esclarecem que é importante que os alunos saibam da necessidade de reescreverem seus textos, em partes ou em seu todo, de maneira a adequá-lo, respeitando o gênero e o objetivo a que ele se destina, lembrando sempre que o texto produzido já tem um interlocutor estabelecido. As autoras também sugerem que, ao produzirem o texto, os alunos não façam a revisão em seguida, que tomem distanciamento do texto, para que possam refletir sobre o que escreveram e, num segundo momento, possam retomá-lo assumindo o papel de leitores, a fim de perceberem as inadequações presentes em sua construção.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) observam que, na etapa da *produção final da SDG,* o professor deve deixar claro ao aluno que a revisão serve de instrumento para regular e controlar seu comportamento como produtor de textos durante a reescrita. Dessa forma, é possível ao professor desvanecer as deliberações pessoais e as observações que não façam sentido aos alunos. O professor, conforme pontuam os autores genebrinos, pode intervir em pontos essenciais, em princípio não assimilados pelos alunos durante o desenvolvimento da SDG, possibilitando ampliar a continuidade do trabalho e, assim, retomar o que não foi aprendido.

Sob essa ótica, por meio da análise do processo de revisão/reescrita proposto pela SDG, este trabalho tem por objetivo verificar se as atividades realizadas nos *módulos*, desde a *produção inicial*, irão contribuir para a produção textual, bem como para o processo de revisão e reescrita, auxiliando os alunos na *produção final*. Para isso, o trabalho a ser desenvolvido deve ser sustentado por uma metodologia que incorpore a pesquisa teórica a ser realizada, as ações que devem acontecer no processo de intervenção, bem como sua análise qualitativa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção expomos o contexto da investigação de campo, com suas características físicas e pedagógicas, bem como o perfil dos participantes da pesquisa. Na sequência, apresentamos a descrição do plano de ação da pesquisa-ação, os procedimentos metodológicos da pesquisa, a coleta, a geração e a análise dos dados, a intervenção didática e os objetivos da transposição didática do gênero textual *tutorial em slides legendados*.

3.1 DESCRIÇÃO DO PLANO DE AÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem empírica, com interpretação qualitativa, valendo-se da modalidade da pesquisa-ação e envolvendo todos os alunos-participantes e o professor-pesquisador, a fim de buscar soluções para resolver um problema coletivo. De acordo com Thiollent (2011, p. 20), a pesquisa-ação

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Quanto à abordagem qualitativa da pesquisa, com o intuito de desenvolver uma investigação de natureza teórico-interventiva, de acordo com a proposta do PROFLETRAS, apresentamos o que Bortoni-Ricardo (2008 *apud* BARROS, 2012, p. 32) explica

> [...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes, [...] a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo, mas um agente ativo.

Diante disso, a necessidade de interação dos sujeitos permite a observação e a transformação do meio. Cabe complementar que essa maneira, além de estar articulada pelos envolvidos, estende-se à toda comunidade escolar que auxilia nos encaminhamentos didático-metodológicos propostos.

Assim, como esclarece Thiollent (2011, p. 21), “[...] toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”. Isso significa que todos os envolvidos – direta ou indiretamente – no processo colaboram, oferecendo seu conhecimento e sua ação para solucionar os problemas apresentados no processo educativo.

Diante da intenção de solucionar um problema relacionado à escrita como trabalho/processo, buscamos investigar, desenvolver e aplicar a metodologia da SDG para o ensino e a aprendizagem do gênero tutorial em *slides* legendados através de um *projeto de letramento*.

A partir dessa problemática, a pesquisadora assume o papel de professora, respondendo aos questionamentos sobre o porquê, e de que forma explorar e desenvolver as capacidades de linguagem particulares do gênero textual tutorial em *slides* legendados – sendo esse contemporâneo e utilizado no cotidiano dos estudantes. Interage, também, como pesquisadora, para investigar, produzir conhecimento científico, analisar e divulgar os resultados dessa pesquisa nos meios acadêmicos.

Dessa forma, seguimos o roteiro proposto por Thiollent (2011), para organizar e aplicar os procedimentos da pesquisa: a *fase exploratória*, a *pesquisa preliminar*, o *plano de ação*, a *implementação do plano de ação* e a *avaliação do plano de ação,* que em constante revisão são analisados no processo. O roteiro proposto pelo autor apresenta um ponto de partida e um ponto de chegada, entretanto, no intervalo dessas fases, é possível ter diversos caminhos passíveis de intervenção, em função das circunstâncias diversas que surgem na pesquisa.

3.1.1 Plano de Ação da Pesquisa-Ação

A *fase exploratória* tem o objetivo de realizar um levantamento do contexto em que está disposta a pesquisa, conhecer “[...] o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas” (THIOLLENT, 2011, p. 56). A professora-pesquisadora entende que, para atingir esse objetivo, necessita estar inserida numa turma e atuar como regente de Língua Portuguesa, uma vez que o propósito deste trabalho é a transposição didática do gênero textual tutorial em *slides* legendados.

A pesquisadora, de acordo com os parâmetros propostos pelo programa ao qual essa pesquisa se vincula – PROFLETRAS –, possui habilitação em Letras/Língua Portuguesa e atua nessa área do conhecimento em uma escola pública. Além disso, a mantenedora, no caso a Prefeitura Municipal de Curitiba, anuiu, em consonância com o seu estatuto, a aplicação dessa pesquisa-ação, ao liberar a profissional para seus estudos, com a condição de repor essas horas no período do contraturno.

Por se tratar do Ensino Fundamental I, os professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba não necessitam apresentar licenciatura em Letras/Língua Portuguesa para atuarem – basta apenas que possuam graduação em alguma área do conhecimento, ou em Pedagogia. Ou seja, para que o professor atue como regente de turma, não é necessário ser um profissional específico para cada área do conhecimento, portanto esse regente ministra aulas de outras disciplinas além da disciplina de Língua Portuguesa.

Nesse caso específico, a professora-pesquisadora atua como regente do Ciclo II e acompanha os alunos do 4º para o 5º ano, estabelecendo vínculo com a turma e podendo analisar com profundidade o seu desenvolvimento. A turma iniciou com a professora no ano da pesquisa em vigência, e está em processo de estreitamento dos laços professor-aluno, podendo apresentar imprevistos circunstanciais na aplicação dessa pesquisa-ação.

A experiência da professora-pesquisadora no magistério lhe permite desenvolver com segurança as estratégias propostas pela pesquisa-ação, pois, antes mesmo do seu ingresso ao PROFLETRAS, procurou sempre atuar em uma linha didático-metodológica com tendência ao conhecimento científico, que deve ser transmitido pela escola de forma colaborativa e construtiva, mediando a participação dos alunos na transformação e reconstrução desse conhecimento no ambiente escolar.

Referente à problemática da pesquisa, verificamos que as crianças na contemporaneidade apresentam forte interesse em se tornarem "*YouTubers*". O conhecimento que possuem desses sujeitos que atuam na esfera digital, impulsiona com que criem expectativas de se tornarem profissionais dessa carreira tão atraente e famosa do mundo virtual. Suas expectativas são tão fixas, que se espelham nas atitudes e nos "falares" desses influenciadores digitais,

acompanhando suas vidas pela *internet* e, também, por meio da leitura de livros e revistas produzidos por seus ídolos.

Nesse contexto, procurando tornar significativo o processo de ensino da Língua Portuguesa, esta pesquisa tem o objetivo do trabalho com a escrita de gêneros textuais presentes em ambientes virtuais. É evidente que, para a execução deste trabalho, os participantes necessitam conhecer e compreender como esses gêneros textuais são construídos e inseridos nas páginas eletrônicas, quais os gêneros existentes nesses ambientes, qual o público-alvo, quais as temáticas retratadas e a reflexão de como as redes sociais se tornaram eleitas pelo público infanto-juvenil como mídia mais usada na atualidade.

O tema da pesquisa é voltado ao processo de produção textual em ambiente digital, inserido em um *projeto de letramento* nas séries iniciais, associado ao problema prático de como otimizar o trabalho com a escrita, utilizando o letramento digital e tendo como pano de fundo temático o universo dos *YouTubers.* Segundo Thiollent e Colette (2014), a ação educacional

> [...] estimulada pela pesquisa-ação deve contribuir para transformar processos, mentalidades, habilidades e promover situações de interação entre professores, alunos e membros do meio social circundante.

Esse tema que envolve o trabalho com a escrita representa um *lugar-comum* no ambiente escolar que, de maneira geral, exibe certa escassez de pesquisas e encaminhamentos metodológicos que atendam às necessidades referentes ao processo de práticas de escrita. A pesquisa-ação vinculada a essa problemática e instrumentalizada pela metodologia das SDG, tem como foco atividades sistematizadas, de caráter colaborativo e interativo com o público envolvido no processo.

Tornar significativos os problemas desta pesquisa, a fim de atingir seus objetivos, é um exercício que deve se mostrar evidente, pois conforme Thiollent (2011) pontua: “[...] trata-se de definir uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido [...] que se pretende resolver dentro de um certo campo teórico e prático”. Assim, sendo de ordem prática, a problemática apresentada nesta pesquisa visa trazer um olhar de transformação e ampliação para o trabalho com a escrita.

Durante o ano de 2018, após questionamentos com os alunos de uma turma de 5º ano, observamos um profundo interesse deles em se tornarem *YouTubers*, por conta da vida aparentemente divertida e cheia de surpresas que eles demonstram em seus vídeos, levando a uma busca infrene, por parte do universo infanto-juvenil, em transformar-se num alguém que pertence ao mundo digital. Verificamos, também, que essa demanda desencadeou um deslumbramento, a ponto de os alunos reiterarem em suas opiniões, orais e ou escritas, a ideia constante de se tornarem membros dessa comunidade de estrelas da *internet*.

O olhar para as redes sociais nos possibilitou criar uma conduta mais pragmática para abordar a escrita como trabalho/processo, oportunizando a compreensão dos alunos em relação aos gêneros utilizados na esfera digital e sua funcionalidade. Essa abordagem, vinculada ao processo de aprendizagem, potencializa a interação e a colaboração dos participantes da pesquisa em contribuir para a construção do conhecimento sobre gêneros textuais do mundo virtual.

Ao assumir uma nova turma, no ano de 2019, a pesquisadora teve que dirigir um outro olhar em relação à situação inicial, pois a pesquisa estava encaminhada a um grupo já vinculado à professora-pesquisadora, tendo como propósito o trabalho com o gênero textual "biografia" e "comentários do *Facebook*". Entretanto, no decorrer do processo em desenvolvimento, o olhar se posicionou para outros gêneros textuais, os quais permitissem à professora interagir de maneira mais aberta com os novos participantes, entendendo que, para o desdobramento do projeto de pesquisa, seria necessária uma relação mais próxima entre seus agentes, no caso, entre a professora-pesquisadora e o alunos.

De acordo com Thiollent e Colette (2014, p. 214), "num processo coletivo e individual, deve ocorrer interação entre os sujeitos da pesquisa-ação e entre cada sujeito e os conteúdos propostos". Nesse aspecto, o tempo destinado para a intervenção seria escasso para criar laços de pessoalidade entre a professora-pesquisadora e os estudantes, ocasionando diversas circunstâncias imprevisíveis à pesquisa.

A *pesquisa preliminar* ocorre com o levantamento das referências bibliográficas que dão subsídios para a teoria e as metodologias da pesquisa. Sendo assim, ela ancora-se teoricamente nos seguintes pilares: estudos sobre *letramentos* com os pressupostos teóricos de Kleiman (1995); *multiletramentos*

considerados por Rojo (2013, 2015), Kersch, Coscarelli e Cani (2016); *projetos de letramentos* apresentados por Oliveira, Tinoco e Santos (2014); *gêneros textuais/discursivos* como objeto e instrumento de ensino corroborados por Bakhtin (2011), Bezerra (2017), Marcuschi (2008); *metodologia das sequências didáticas* sob o viés do ISD com as pesquisas de Schneuwly e Dolz (2004), Bronckart (1999), Vygotsky (2007), Barros, Cordeiro e Gonçalves (2017), Barros, Striquer e Storto (2018), Barros e Rios-Registro (2014); *hipertexto e gêneros digitais* com as considerações de Marcuschi (2010), Araújo e Leffa (2016); *concepção de escrita como trabalho* com as análises de Fiad e Sabinson (1994), Zequim e Menegassi (2005), Antunes (2010, 2017), Cavalcante (2013), Coelho e Palomanes (2016), Souza (2003), Koch (2010).

O *plano de ação* para responder à problemática é norteado em uma pesquisa instrumentalizada pela SDG, partindo da *apresentação inicial* do tema e sua relação com o cotidiano dos alunos. Após o desdobramento dessa etapa, considerada importante para que os alunos possam construir a representação do cenário de comunicação e da tarefa a ser realizada, é efetuada a *primeira produção,* apontando o diagnóstico das capacidades de linguagem dos alunos observados nessa tarefa. Em seguida, sistematizadas em *módulos*, são desenvolvidas as atividades para possibilitar o conhecimento e o domínio do tutorial em *slides* legendados, preconizando explorar e ampliar as capacidades de linguagem dos alunos. Depois de efetuados os *módulos*, que tratam das questões referentes ao uso da língua em determinada situação social, o aluno realiza a *produção final,* que é permanente conforme o conceito da escrita como trabalho/processo.

Para a *implementação do plano de ação,* utilizamos o procedimento metodológico do ISD, que discorre sobre a transposição didática, servindo de orientação para a modelização teórico/didática do gênero proposto. Por meio dessa modelização, analisamos um *corpus* com textos alocados na esfera digital, representativos do tutorial em *slides* legendados.

Por meio desse *corpus,* concebemos as modelizações do gênero textual tutorial em *slides* legendados, utilizadas para a sistematização da SDG, através da análise das capacidades linguísticas-discursivas ensináveis, sendo implementada dentro dos procedimentos didáticos da pesquisa.

A *avaliação do plano de ação* foi realizada após a intervenção didática que ocorreu durante a produção da dissertação, por meio da aplicação da SDG do gênero textual tutorial em *slides* legendados.

3.1.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

De forma a garantir a concretização do objetivo proposto, adotamos instrumentos e procedimentos que viabilizaram o desenvolvimento da pesquisa.

1) No processo de descrição das características contextuais, discursivas e linguísticas do tutorial em *slides* legendados, a fim de selecionar suas *dimensões ensináveis* (SCHNEUWLY, 2004) dividimos a modelização didática em duas etapas, dessa forma: 1ª etapa, critério de seleção dos tutoriais para análise e 2ª etapa, critérios de análise dos tutoriais em slides legendados. Para tanto, nos ancoramos em uma pesquisa bibliográfica, procurando analisar diversos tutoriais presentes na plataforma de vídeos *YouTube*, amparados nas categorias de análise de textos/gêneros do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999).

2) Para assimilar e produzir um modelo teórico/didático do tutorial em *slides* legendados, realizamos uma pesquisa embasada em autores que trazem como referência o gênero textual deste trabalho, assim como a análise dos diversos tipos de tutoriais existentes na plataforma de vídeos *YouTube*, podendo sistematizar nossa sequência didática através de módulos com objetivos e atividades de ensino.

3) Para a organização da estrutura desse encaminhamento metodológico utilizamos os dados de nosso contexto de pesquisa.

4) Para identificar as capacidades de linguagem prévias dos alunos, em relação ao tutorial em *slides* legendados, analisamos as primeiras produções textuais dos estudantes seguindo os princípios de legitimidade, pertinência e solidarização, aspectos constitutivos que referenciam a implementação da nossa SDG, observadas através da fase de apresentação do gênero e dos módulos construídos, alicerçados em nosso modelo didático apresentado na seção 4 desta dissertação.

5) Para analisar e validar o desenvolvimento real das capacidades de linguagem dos alunos em relação à produção do tutorial em *slides* legendados, construído colaborativamente pela turma, foram observados os dados coletados das atividades realizadas pelos estudantes e da produção final do tutorial produzido

para o *blog* da classe. Para tanto, utilizamos o diário da professora-pesquisadora, como também o caderno pedagógico (Apêndice).

6) Para a avaliação do processo de transposição didática do gênero tutorial em slides legendados, instrumentalizado pela metodologia da SDG ancorado no projeto de letramento desenvolvido, realizamos análises a respeito dos encaminhamentos feitos pela professora-pesquisadora segundo os critérios já estipulados dos aspectos constitutivos dos projetos de letramento: aprendizagem situada, ensino orientado para a resolução de problemas, rede de atividades, desterritorialização dos lugares de aprendizagem, tempo escolar, distribuição de tarefa, inserção num sistema de redes de comunicação e instrumentos materiais e simbólicos que são apresentados na seção 5 desta pesquisa

3.1.3 Coleta, Geração e Análise dos Dados

O desenvolvimento da intervenção didática foi investigado e interpretado pelos instrumentos de coletas de dados.

A coleta, a geração e a análise dos dados desta pesquisa, aconteceu por meio dos seguintes instrumentos: atividades didáticas e textos produzidos pelos alunos, planificação das sequências didáticas de gênero e diário de campo da pesquisadora-professora.

Dessa forma, operamos com o entendimento de que,

> [...] a *atividade de ensino* passa a ser o objeto maior da investigação, sob o ponto de vista de que é a *ação* dos sujeitos envolvidos na pesquisa que vai *transformar a situação,* assim como a eles próprios, uma vez que tais sujeitos não são reduzidos a objetos da interpretação, mas são coautores dela (CLOT, 2006, *apud* BARROS, 2012, p. 136).

Dentro dessa prática, desenvolvemos a postura de pesquisador ao mesmo tempo que somos os profissionais que se utilizam do conhecimento investigado e analisado. Isso torna o processo mais claro e objetivo, pois proporciona a transformação de um referencial de ação que deixa de ser apenas objeto de valoração para ser uma *práxis* significativa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesse segmento da pesquisa, descrevemos o ambiente escolar, seus agentes participantes e a intervenção realizada através da sistemática proposta no *projeto de letramento*.

3.2.1 Local da Pesquisa de Campo: Aspectos Geográficos, Físicos e Pedagógicos

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola pública, na cidade de Curitiba, no bairro Boqueirão – localizada na região sudeste de Curitiba. A escola pertence a um bairro predominantemente residencial, com desenvolvimento na área comercial e próximo aos arredores do centro da cidade.

No que se refere aos aspectos físicos a escola possui oito salas para as turmas, uma sala de informática, uma sala dos professores, uma cantina, um almoxarifado, uma secretaria, uma sala da direção, um farol do saber (biblioteca), duas salas para apoio pedagógico, cinco banheiros e duas quadras – sendo uma coberta e uma quadra de areia.

Dispõe de oito turmas em cada período, atendendo alunos com faixa etária entre 5 e 10 anos, do 1º ano até o 5º ano do Ensino Fundamental I, nos períodos matutino e vespertino, e uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) no período noturno.

Quanto aos aspectos pedagógicos, a escola segue as Diretrizes Curriculares do Município de Curitiba (CURITIBA, 2016), ancorada nos PCN (BRASIL, 1997) e na BNCC (BRASIL, 2017).

3.2.2 Participantes da Pesquisa

Os alunos participantes da pesquisa frequentam uma turma de 4º ano, composta por 35 alunos com faixa etária de 8 a 9 anos, pertencentes a uma classe social média, que provém de famílias em que os pais, na sua maioria, possuem instrução escolar como Ensino Médio e Ensino Superior. Esses sujeitos têm acesso a mídias variadas e a diferentes letramentos e participam de eventos culturais diversificados.

A professora-pesquisadora atua na profissão há 25 anos, iniciando seu trabalho como professora em fevereiro de 1994, numa escola da periferia de Curitiba, permanecendo nessa escola por 8 anos. Em seguida, por 3 anos, atuou como vice-diretora em outra escola municipal até que efetivou vaga na atual escola, na qual está há 13 anos.

A comunidade escolar conta com professores extraclasse que atuam com as disciplinas de Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Ciências, Informática e professor auxiliar pedagógico (corregente). A equipe pedagógica é composta de um pedagogo pela manhã e um pela tarde. A equipe administrativa conta com a diretora, vice-diretora e duas secretárias. A equipe auxiliar pedagógica apresenta duas professoras que atendem ao farol do saber e quatro inspetoras escolares. Os pais e responsáveis pelos alunos, em sua maioria, são participativos e contribuem com a escola, comparecem às reuniões de pais, e acompanham seus filhos nas tarefas escolares, apoiando-os e motivando-os com atividades que ampliem seus conhecimentos e entretenimentos de lazer.

3.3 Intervenção Didática: o Projeto de Letramento

O processo de intervenção iniciou em junho de 2019 e encerrou em outubro do mesmo ano, por motivos justificados na introdução desta pesquisa. Desde o início da pesquisa até o seu término, foram envolvidos 31 alunos participantes. Nesse período foi produzido o *blog* pedagógico da turma, por meio de um *projeto de letramento* (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) denominado "O universo dos *YouTubers*", onde seriam criados tutoriais produzidos pelos alunos.

Conversamos com as famílias, em uma reunião de início de ano, e explicamos nosso envolvimento com a pesquisa para o mestrado PROFLETRAS, destacando a importância da participação dos alunos em nosso projeto de letramento. Explicamos às famílias, de forma geral, como estaria ocorrendo as aulas e entregamos a eles o *Termo de Consentimento de Participação de crianças/adolescentes*. Esse documento, construído em forma de convite, explicava às famílias o objetivo, procedimentos/metodologia, garantia do sigilo/privacidade e explicação de que a participação era facultativa. Enfatizamos, contudo, que a presença de todos os envolvidos permitiria ampliar capacidades de

linguagem dos estudantes, levando em conta um procedimento de ensino diferenciado. Como elucidam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), contextos de produção precisos e produção de atividades múltiplas e variadas permitem “[...] aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações comunicativas diversas”.

Dessa maneira, o projeto de letramento proposto conseguiu aproximar a temática dos YouTubers, tão requisitada pelos estudantes, às práticas escolares, pois, conforme Kleiman (2006), na sua organização, o letramento parte de práticas sociais que usam a leitura e a escrita em sua manifestação simbólica e tecnológica, dentro de contextos e objetivos específicos, propiciando, nesse caso, práticas do letramento digital.

Assim, partimos da prática social dos ambientes virtuais, procurando aproximar o trabalho pedagógico às práticas dessa esfera vivenciada pelos alunos, pois demonstra uma relação clara quanto ao uso da linguagem realizada no âmbito escolar, referenciada através do mundo em que o aluno está inserido, de maneira a possibilitar um exercício colaborativo na aquisição das capacidades contextuais, discursivas e linguísticas.

O projeto de letramento intitulado “O universo dos *YouTubers*” realizou encaminhamentos voltados para a produção da escrita como trabalho/processo. Esse projeto foi pensado a partir de uma atividade relacionada a uma produção textual de autobiografia, no qual um dos questionamentos feitos aos alunos era sobre que profissão gostariam de exercer quando se tornassem adultos. A ideia de se tornarem “*YouTubers*” nos levou a ter uma atitude mais investigativa para as conversas e leituras de mundo que eram demonstradas pelos alunos. Assim, percebemos que esse assunto se mostrava muito evidente nas ações dos estudantes, por exemplo, fazerem poses para fotos, gravarem vídeos para o grupo de *WhatsApp* e até mesmo buscarem por livros e revistas no Farol do Saber (biblioteca) que tivessem relação com essa temática.

O projeto de letramento “O universo dos *YouTubers*” explorou, de maneira diferenciada, formas de incentivar a produção escrita dos alunos, partindo de atividades sistematizadas e instrumentalizadas pela SDG, produzida para esta pesquisa. Através dessas práticas, procuramos ampliar a aprendizagem dos envolvidos na pesquisa em relação aos ambientes da esfera digital e o

desenvolvimento das capacidades de linguagem implicadas no gênero textual tutorial em *slides* legendados.

Vinculado a uma prática social, dentro de plataformas digitais, esse projeto de letramento procurou (re)construir, (re)contextualizar e (re)significar a prática da escrita, através do trabalho com a temática que pertence ao cotidiano dos participantes da pesquisa, assumindo uma característica que vai além dos conteúdos do currículo escolar e do saber empírico dos envolvidos.

4 O PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL "TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS"

Um dos fundamentos que regem a metodologia da SDG ancora-se na concepção de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nesse sentido, como explicam Barros e Lima (2018, p. 219 – grifos nossos),

> [...] ao adentrar o ambiente didático, o gênero não deixa de ser um instrumento de comunicação social, porém passa a ser regido, sobretudo, por objetivos de ensino-aprendizagem. Para descrever e entender essa variação, os pesquisadores genebrinos propõem a construção de uma ferramenta denominada ***modelo didático de gêneros****;* cujo objetivo final é descrever as dimensões ensináveis de um gênero textual para um determinado contexto de ensino.

Dessa forma, ao construirmos nosso modelo didático, procuramos traçar o objetivo prático de como encaminhar nossa intervenção, conhecendo suas dimensões ensináveis e pertinentes ao público envolvido na pesquisa.

Como exposto na seção teórica, a modelização didática é condicionada por três fases que determinam a construção de um modelo didático:

1. **Primeira etapa.** Refere-se à busca por vozes que legitimem os saberes de referência do gênero. Podem ser feitas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo nos ambientes de produção e circulação do gênero. No caso desta pesquisa, buscamos respaldo teórico em: estudos sobre a escrita em ambientes virtuais (esfera de produção e circulação dos gêneros em foco), que se encontra na seção 4.1; pesquisas que tomam como foco não apenas o tutorial, mas também textos instrucionais/injuntivos, uma vez que há várias pesquisas que tomam o domínio discursivo como objeto de estudo;
2. **Segunda etapa.** Corresponde à análise de um *corpus* representativo do gênero, com descrição das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas implicadas na produção desse material de referência. Nesta pesquisa, o *corpus* é constituído por vídeos de tutoriais do *YouTube*.
3. **Terceira etapa**. Diz respeito ao processo final de modelização didática, com a seleção de possíveis dimensões ensináveis do gênero tutorial, levando em consideração o contexto de intervenção didática.

Atendendo essas condições, nossa modelização didática foi produzida em duas fases, verificando os seguintes critérios: 1ª fase engloba a seleção dos tutoriais para análise (a priori os que apresentam escrita, denominados legendados); 2ª fase abrange os critérios para análise dos tutoriais em slides legendados.

Na 1ª fase da modelização foram consideradas as vozes dos especialistas sobre o discurso do "fazer agir", de modo geral, e posteriormente as vozes dos especialistas especificamente sobre o gênero tutorial. Foi exposta a noção de subgêneros (KINDERMANN, 2005; LIMA, 2018) e um quadro que traz a síntese dos critérios de classificação dos subgêneros. Para essa classificação foram selecionados 77 tutoriais (que trouxessem algum tipo de legenda), sendo verificada a existência de 25 subgêneros, partindo do uso de determinados elementos em cada vídeo.

Na 2ª fase da modelização foi apresentada a descrição do gênero TUTORIAL EM SLIDES LEGENDADOS, a partir da análise do *corpus* de 6 tutoriais feita por meio das categorias de análise textual de Bronckart (1999), sistematizadas por Barros (2012b), através de um esquema com perguntas diretivas, separadas nas três categorias de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva. A respeito disso, a autora aponta que:

> [...] a descrição de um gênero deve pautar-se na análise de um *corpus* de textos (considerados do mesmo gênero) tendo como base as representações do *contexto de produção* e as três camadas do que o autor denomina *folhado textual: a infraestrutura geral do texto,* os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos.* Para o autor esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis das *capacidades de linguagem* envolvidas na produção de um gênero, a saber: *capacidades de ação, capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas* (BARROS, 2012, p. 16).

4.1 A ESCRITA EM MUNDO VIRTUAL

Esse trabalho, focado em ambientes virtuais, tem seu percurso voltado à sociedade tecnológica contemporânea. Não há como negar que esse caminho permeia todas as esferas sociais e, principalmente, a escolar, que é o contexto em que será desenvolvida essa pesquisa. Segundo Gomes (2016, p. 81), vivemos

> [...] cada vez mais, numa sociedade conectada pelas redes de comunicação e de informação [...]. As ferramentas da chamada *Web* 2.0 (blog, Facebook, Flickr, Twiter etc.) permitem aos usuários deixarem de ser apenas consumidores de informação, para também produzi-la. As pessoas hoje escrevem, fotografam, filmam, compõem textos com imagens, áudio e vídeo e compartilham suas produções.

Sobre isso, Marcuschi (2007) afirma que não são propriamente as tecnologias por si que dão origem aos gêneros, e sim a intensidade dos usos delas e a forma como elas interferem nas atividades comunicativas diárias.

O gênero textual escolhido para esse trabalho – tutorial em slides legendados – está inserido em nossa sociedade digital. Dessa forma, trazê-lo para a dinâmica escolar pode contribuir para uma tomada de consciência dos alunos, em relação ao funcionamento da leitura e da escrita no mundo virtual, que tem uma dinâmica própria. Como observa Marcuschi (2010, p. 39 – grifos do autor):

> Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos **síncronos,** embora **escritos.** Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação de imagem, voz, música e linguagem escrita em uma **integração de recursos semiológicos.** Aspecto importante nas formas comunicativas semiotizadas desses gêneros é o uso de marcas de polidez ou indicação de posturas com os conhecidos *emoticons* (*ícones indicadores de emoções*) ao lado de uma espécie de *etiqueta netiana* (etiqueta da internet, tal como analisada por Crystal, 2001), trazendo descontração e **informalidade** (monitoração fraca da linguagem), tendo em vista a volatilidade do meio e a rapidez da interação.

O gênero explorado nesta pesquisa pode se adequar, também, ao currículo escolar, visto que trabalhar receitas culinárias, verificar o passo a passo na formatação de instrumentos digitais (utilização de um determinado celular ou aparelho eletrônico), e outras possibilidades ancoradas em textos instrucionais na perspectiva de tutoriais, postados em ambientes virtuais, sendo adaptado aos discursos trabalhados na escola voltados ao uso de novas tecnologias.

Segundo Soares e Barreto (2017, p. 02), vale lembrar que

> [...] a simples presença de uma tecnologia em um ambiente não é determinante pelo fato de sua existência, mas sobretudo, pela

> forma como é utilizada (SOARES, 2010). Seguindo essa linha de pensamento, Crystal (2002) nos adverte que o impacto da Internet é menos revolução tecnológica do que revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente.

Kalantzis e Cope (1999 *apud* ROJO, 2013, p. 17 – tradução da autora), ao refletirem sobre a relação do trabalho com os *multiletramentos* e o processo de ensino escolar, apontam a necessidade de ensinar novas competências aos alunos, principalmente "a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade".

Rojo (2013, p. 17) complementa que no campo específico dos multiletramentos,

> [...] isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano.

Portanto, ao usarmos o ambiente digital como um instrumento para o desenvolvimento de múltiplas linguagens, não estamos dizendo que esse processo seja novo ou desconhecido para o aluno, entretanto, cabe à escola utilizar de forma didática esse recurso, produzindo um movimento de construção das capacidades de linguagem desse indivíduo.

De acordo com Rojo (2012, p. 29), o trabalho da escola na perspectiva de uma pedagogia dos multiletramentos "[...] estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos". Nesse aspecto, a autora ainda aponta a necessidade da construção de alunos que sejam "analistas críticos" (ROJO, 2012), que são capazes de transformar os discursos e suas significações, seja na forma como recebem ou produzem tais discursos.

Assim, ancorados nos pressupostos dos *multiletramentos,* apresentamos a primeira etapa da modelização didática do gênero textual "tutorial em slides legendados", ou seja, uma pesquisa bibliográfica sobre esse gênero da esfera digital.

4.2 VOZES DE ESPECIALISTAS: COMPREENDENDO O DISCURSO DO "FAZER AGIR"

Compreender as características linguísticas e discursivas do gênero tutorial em *slides* legendados é essencial para a realização deste trabalho. Assim, partimos da proposta do Grupo de Genebra sobre *agrupamentos de gêneros* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), situando o gênero "tutorial" no domínio discursivo das *instruções e prescrições,* ao qual podemos relacionar aos aspectos tipológicos da *descrição de ações* (ou injunção).

O trabalho com os gêneros textuais que pertencem ao domínio discursivo das instruções e prescrições, é comumente desenvolvido no ambiente escolar por meio dos gêneros textuais, tais como: receita culinária, bula, manual de jogo, regra de sala de aula, regimento escolar, entre outros da esfera do cotidiano.

O tutorial não está presente no rol desses gêneros instrucionais abordados no contexto escolar. Contudo, o trabalho com esse gênero busca não somente a compreensão da estrutura dos textos desse domínio discursivo, mas também da prática de linguagem em ambientes digitais (esfera onde circula).

O tutorial é um gênero que, de forma geral, faz parte do cotidiano das crianças, sobretudo daquelas que têm acesso à *internet*, e entendemos ser um gênero que possa ser didatizado. Dessa forma, olhamos para esse gênero como um instrumento semiótico do mundo digital e próximo dos alunos, o que torna possível desenvolver, através dele, múltiplas capacidades de linguagem nos aprendizes, não somente para um processo de identificação do gênero, mas como forma de torná-los usuários conscientes por meio do letramento digital.

Na realização desta pesquisa, encontramos muitos estudos produzidos fazendo referência ora a textos instrucionais, ora a textos da tipologia injuntiva. Sendo a nossa pesquisa ancorada nos postulados teóricos do ISD, e sabendo não haver descrição de um protótipo específico para a sequência injuntiva, conduzimos nosso trabalho apoiados no pressuposto do discurso do "fazer agir", abordando, assim, diversos pesquisadores que comungam da descrição de gêneros que estão centrados nesse mesmo princípio.

Para compreendermos o objetivo apontado pelos gêneros instrucionais/injuntivos, apresentamos o que Costa (2008, p. 120) descreve em seu dicionário de gêneros textuais sobre o verbete "instrução", asseverando que não expõe declaradamente a instrução como um gênero:

> **Instrução** (v. prescrição, receita): orientação, explicação, regra, prescrição (v.) de como usar algo, de como agir, de como executar uma tarefa, de como jogar etc. Embalagens, manuais de instrução (v. manual), bula(s) (v.), folhetos informativos (v. folheto) etc. são geralmente, portadores desses tipos de textos instrucionais que se estruturam muitas vezes em itens, numerados ou não, iniciados por verbos no imperativo ou no infinitivo, para se transmitirem as orientações, regras de uso, prescrições ou explicações.

Dentre outros significados atribuídos pelo autor para a palavra de comando, podemos observar que toda instrução presente em um gênero textual, leva o seu interlocutor ao movimento de um "fazer agir" diante das ações descritas pelo produtor do texto.

Conforme expõe Bronckart (1999, p. 237 – grifos do autor), os textos instrucionais/injuntivos têm "[...] um **objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção".

A respeito desse "fazer agir", adentramos ao *domínio discursivo das instruções e prescrições* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Os textos presentes nesse agrupamento têm como objetivo geral orientar o leitor a realizar uma atividade e/ou saber, utilizando determinado produto/serviço, e trazem como sua principal característica textual a descrição de ações a serem realizadas por seu destinatário.

Adam (2019) aponta para *discursos procedurais e outros gêneros de incitação à ação.* Para o autor, a grande característica desses textos

> [...] é a presença massiva de predicados de ação: da proibição da ação ("Proibido fumar") à injunção para agir de maneira procedural (toque a campainha e entre), passando pela representação de ações sucessivas e de protocolos de ação. Essas ações estão no infinitivo, no imperativo, no futuro ou no presente. Devido à densidade dos predicados de ação, esses textos incluem muitos organizadores e advérbios temporais (especificando a sucessão e/ou duração das operações ou suboperações) bem como organizadores e advérbios locativos (principalmente guias de viagem, de passeio, de excursão, mas também manuais para indicar a parte precisa de um objeto sobre o qual uma operação deve ser realizada). [...] se o sujeito da enunciação é frequentemente apagado, em contrapartida, o lugar do destinatário é solicitado, mas fica vazio, sob a forma de um simples pronome pessoal de segunda pessoa na maior parte das vezes (ADAM, 2019, p. 255-256).

Segundo Santos e Fabiani (2012, p. 65-66), a diretriz comando-execução atribui

> [...] aos gêneros instrucionais características (recorrentes, porém não obrigatórias) na materialidade linguístico-textual. A sequência textual predominante nesses enunciados tipicamente instrucionais é a injuntiva. [...] Intrínseca à sequência injuntiva encontra-se a implicatura de um desnível temporal do discurso – a injunção indica um comando a ser praticado em um momento futuro, posterior a própria enunciação. Desse modo, a sequência injuntiva traz, em si, um núcleo de um processo de transformação: há um "antes" (o estado anterior da execução das orientações/prescrições) e um "depois" (implicados na execução do comando por parte do interlocutor), demarcados pela ação transformadora incitada pela injunção. Assim, a sequência injuntiva extrapola o plano textual-discursivo, ao propor uma junção dialogal entre o dito e o por fazer, inscritos no plano de ação estruturador do sentido textual.

Nesse sentido, todos os gêneros instrucionais intencionam a realização de uma ação por parte do seu interlocutor. Em outras palavras, como observa Araújo (2017, p. 37), através desse tipo de texto, "[...] dá-se uma ordem, apresenta-se um roteiro de trabalho, sugere-se a realização de um procedimento, em suma, guia-se a ação do interlocutor".

Silva (2002, p. 2) ressalta que gêneros instrucionais estão bastante presentes em nosso cotidiano, em lugares públicos

> [...] como ruas e banheiros, encontramos placas para regular nosso comportamento; nos caixas eletrônicos, somos orientados por instruções, em nosso lar, encontramos as mais diversas instruções de uso presentes nas embalagens ou rótulos de diversos produtos, como eletrodomésticos, alimentos e material de limpeza; nos momentos de diversão, claro, eles também estão presentes pois nossas ações nos jogos são controladas por regras. Um fato a ser mencionado é que nós não apenas lemos instruções em nosso cotidiano, mas também as produzimos, um exemplo são as muitas informações que damos para nossos interlocutores chegarem a uma dada localidade.

Todo o comando que podemos observar em textos instrucionais/injuntivos remete a uma capacidade de interação com o outro mediante a realização de ações, seja com teor de ordem, sugestão, orientação etc. Ao mobilizarmos gêneros dessa natureza, procuramos o "fazer agir". Castro (2013) demonstra que a instrução é uma atividade intrínseca ao ser humano, não importando se sua

materialidade ocorre na oralidade ou em processos de escrita. De acordo com o autor, a condição humana

> [...] é manifestada em modos de fazer e, portanto, elementos instrucionais materializados em termos de textos/discursos (gêneros) ou qual seja, são princípios de ordenação dos modos ritualizados (e por vezes estilizados) dos modos como organizamos o mundo que nos é apresentado e como autorizamos que os outros o compreendam (CASTRO, 2013, p. 323).

O modo como enunciamos uma instrução/injunção pode determinar se a ação será ou não cumprida, conforme o que está prescrito no processo. Na oralidade, comumente nas relações de fala cotidiana, além da verbalização é possível observar o movimento semiótico (movimento que remete aos gestos produzidos pelo corpo, com os olhos, com a boca, com os braços, ou até mesmo, com a entonação da voz, com a articulação das palavras, entre outros) trazido pelo agente que proporciona a instrução. No entanto, na escrita, essa instrução necessita muito mais de comandos específicos, por vezes imagens e elementos linguísticos que descrevam com clareza o propósito comunicativo do agente-produtor.

Segundo Travaglia (2007, p. 51), um texto do tipo injuntivo é composto de três partes, a saber:

> a) o **elenco** ou **descrição** em que se apresentam os elementos a serem manipulados na ação a ser feita. Pode-se dar apenas uma lista desses elementos (v. ingredientes de receitas culinárias) ou pode-se listá-los e descrevê-los, como nos manuais de instrução em que, comumente, a descrição é substituída por fotos ou desenhos com indicação dos nomes das partes seguida ou não de indicação de sua função;
> b) a **determinação** ou **incitação** em que aparecem as situações a cuja realização se incita ou por determinação ou desejo. Aqui teríamos a injunção em si;
> c) a **justificativa**, a **explicação** ou incentivo em que se dá razões para a realização das situações especificadas em b.
> Estas partes não têm ordem fixa e podem se intercalar. A única parte obrigatória é a determinação, mas às vezes o produtor do texto apenas dá a justificativa ou explicação e a determinação fica implícita, sendo deduzível através de inferências.

De acordo com essas três partes apresentadas, o autor ainda coloca que a primeira parte (a) é sempre descritiva, a segunda (b) é sempre injuntiva, ao passo que a última (c) pode ser apresentada de forma descritiva, dissertativa ou narrativa.

Ou seja, em um gênero que normalmente classificamos como da tipologia instrucional, a parte injuntiva é fundamental, pois sem ela não existe possibilidade da concretude instrucional.

Gusmão (2015) ressalta que, mesmo com a estrutura textual preponderante injuntiva, muitos textos instrucionais não apresentam caráter obrigatório, modalidade demonstrada nos gêneros manuais de instrução, livros de autoajuda, receita culinária, instruções de montagem, instalação de aparelhos, instrumentos, utensílios e programas de computador, regras de jogo, entre outros. Sobre os textos instrucionais, a autora ainda afirma que

> [...] se referem a gêneros marcados fundamentalmente pela linguagem em sua função apelativa/conativa, pela orientação ao leitor sobre a realização de uma atividade ou utilização de um produto. Tenta convencer o receptor (quem ouve) a atender a vontade do emissor (quem fala). Portanto, se caracterizam: a) pela finalidade discursiva voltada para a instrução; b) o uso de modalidades imperativas (leia, utilize, selecione, coloque, evite, mantenha) e de verbos no infinitivo (funcionar, apresentar, oferecer, observar) e no futuro do presente (estará, será, deverá); c) uso de linguagem objetiva, com vocábulos, expressões e construções usuais, porém corretas e d) acessibilidade do uso da sintaxe, com períodos simples (GUSMÃO, 2015, p. 6).

Koch e Elias (2010) explicam que as sequências injuntivas, próprias dos gêneros instrucionais, apresentam ordenações que prescrevem comportamentos e ações, sendo marcadas, principalmente, por verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente e por articuladores que organizam essa sequência de ações.

Moreira e Santos (2015, p. 122-123) afirmam que apesar de muitos textos instrucionais apresentarem uma sequência repleta de verbos no imperativo, dando um sentido autoritário, por vezes são usados outros recursos linguísticos que produzem uma ação discursiva mais atenuante.

> O emprego do imperativo, por sua vez, poderá parecer bastante autoritário, daí o uso atenuante de outras formas. De acordo com o que se observa em Travaglia (1996), eis as correlações: a) o *presente do indicativo de sujeito indeterminado* (com o pronome "se" – "*Enche-se* a xícara...", ou com o pronome "você" – Então você *arranca* delicadamente uma das pernas do pássaro...); b) o *presente do indicativo de auxiliares modais* (que expressam as formas imperativas e volitivas, bem como expressões) – "Para ligar a antena (...), é preciso, primeiro, conectar o plug..."; c) o *futuro do presente* - "*Amarás* a Deus sobre todas as coisas"; d) o *infinitivo* –

> "*Amar* ao próximo como a si mesmo". Convém observar, no entanto, que quando aparece o infinitivo com o sentido imperativo, a intenção não é simplesmente de abrandar a invocação, mas também, de proceder a uma generalização de uma ordem ou de um pedido, por exemplo.

Já Leal e Brandão (2005) apresentam alguns apontamentos significativos para a compreensão dos gêneros textuais que pertencem ao discurso do "fazer agir". As autoras apontam para a utilização desses gêneros textuais como ferramentas significativas do processo escolar, pois

> [...] na escola, as crianças podem aprender, por exemplo, sobre a importância de organizar sequencialmente as informações necessárias nessas espécies de textos; aprender a distinguir o que é essencial e merece ser dito daquilo que é menos importante e, portanto, pode ser omitido; aprender a flexionar os verbos nos modos imperativo e infinitivo com maior domínio; aprender a usar os articuladores textuais pertinentes aos propósitos; aprender a estruturar sintaticamente as frases, atendendo às exigências dos textos escritos; aprender a elaborar inferências nos casos em que as informações não estão explicitamente colocadas no texto, entre outros (LEAL; BRANDÃO, 2005, p. 134).

Magalhães (2017, p. 61-62) apresenta a necessidade de a escola explorar exercícios de reflexão linguística dos gêneros que apresentam o discurso do "fazer agir", a fim de que os alunos possam compreender e produzir gêneros instrucionais/injuntivos a partir dos aspectos abaixo apontados:

> - Propicia efeitos de sentido, dependendo dos interlocutores, de regra, de ordem, sugestão, instrução, prescrição, orientação, norma, indicação, conselho, pedido, convite etc.;
> - Apresenta partículas modalizadoras e estratégias de polidez para atenuar o ato de ordem/sugestão que constituem as instruções, regras, orientações ou comandos;
> - Tem um objetivo geral de levar um leitor realizar ações a partir de comandos;
> - São recorrentes formas verbais como imperativo, infinitivo, futuro do presente;
> - [...] vale-se de frases curtas, em geral, com predominância de período simples e coordenação;
> - Explora o uso de conectores para definir sequências de ações (primeiro, depois, assim que...);
> - [...] utiliza pontuação adequada à sequência de tópicos (uso de ponto-e-vírgula entre os tópicos, uso de dois-pontos na explicação das ações).

Val e Barros (2003) esclarecem a necessidade de explorar os gêneros instrucionais/injuntivos, por estarem mais voltados para o trabalho com a escrita do que com a oralidade dos alunos, desde que a linguagem oral possa ser mais bem traduzida por gestos e movimentos. No entanto, "[...] a produção de textos destinados ao funcionamento escrito traz dificuldade para a as crianças, na medida que requer a representação verbal, lexicalizada e sintaticizada" (VAL; BARROS, 2003, p. 163-164).

Desse modo, podemos sintetizar, de forma geral, que

> [...] o texto instrucional caracteriza-se basicamente pelas modalidades imperativas (leia, utilize, selecione, coloque, evite, mantenha). Usam-se também os verbos no infinitivo (funcionar, apresentar, oferecer, observar) e no futuro do presente (estará, será, deverá). O texto instrucional emprega uma linguagem comum, que se caracteriza por vocábulos, expressões e construções usuais, porém corretas. Também é objetiva, pois transmite ao leitor a instrução com clareza. Vale-se ainda de uma sintaxe acessível ao leitor, com períodos simples, evitando-se construções extensas e confusas. O texto instrucional apresenta um título (marca do produto, nome do aparelho, mecanismo ou estágio), seguido de um subtítulo (*manual de instruções, guia de instalação, recomendações gerais*), e, na sequência, normalmente, aparecem outros subtítulos destacados (*localização, instalação, precauções importantes, instruções de uso, guia de cuidados*). Essa organização facilita a busca de informações pelo interlocutor e lhe dá uma orientação clara e segura, que garanta o sucesso na execução do processo. Em alguns desses textos, especificam-se, geralmente na parte inicial, os elementos que serão manipulados no procedimento. Pode-se apresentar apenas uma lista desses elementos, acompanhada ou não de sua descrição. [...] A progressão do texto instrucional faz-se normalmente através de itens, numerados ou não, iniciados por verbos operacionais, que expõem, em ordem cronológica, as instruções a serem entendidas e executadas pelo interlocutor. As frases iniciam-se por verbos que conduzem a ação do leitor, indicando o que deve ou não ser feito: evite, mantenha, não exponha, limpe, instale etc. verifica-se, ainda, a presença de operadores argumentativos adequados ao encadeamento de ações (em seguida, após, em primeiro lugar, finalmente). [...] As orientações podem vir acompanhadas por ilustrações que elucidam a escrita. Além disso, mensagens importantes ou avisos aparecem normalmente precedidos de expressões destacadas no texto, acompanhadas ou não por símbolos: *Atenção! Cuidado! Importante!* (MARINELLO; BOFF; KÖCHE, 2008, p. 69-70).

Em sua pesquisa, Rosa (2003) traça um protótipo para a sequência injuntiva, reconhecendo o trabalho produzido por Adam (1992) e Bronckart (1999) em relação

à descrição da organização sequencial dos textos. A autora caracteriza esse protótipo da seguinte maneira:

> [...] a sequência em questão é caracterizada por um protótipo composto por três fases básicas:
> 1) *Exposição do macroobjetivo acional*: indicação de um objetivo geral que se deve atingir sob a orientação de um plano de comandos;
> 2) *Apresentação dos comandos*: disposição de uma sequência de ações (coordenadas ou não) a ser executada para que se possa atingir um macroobjetivo acional; e
> 3) *Justificativa*: esclarecimento, por parte do produtor de texto, em face da situação de ação, sobre os motivos pelos quais seu destinatário deve seguir o (s) comando (s) estabelecido (s) (ROSA, 2003, p. 33).

Em síntese, como mostram os autores consultados, os gêneros instrucionais/injuntivos têm, de forma geral, o objetivo de levar o interlocutor a um "fazer agir" (BRONCKART, 1999). São apresentadas nas formas verbais do imperativo e/ou infinitivo e/ou futuro do presente e textualizados com frases curtas, com predominância de períodos simples e coordenados, com uso de operadores linguísticos que organizam e articulam as sequências das ações, revelando coerência para a realização dos "passos" implicados nas ações. De acordo com o contexto da interação e do gênero específico, pode gerar uma ordem, uma sugestão, uma instrução, ou meramente um conselho.

Acreditamos que os gêneros instrucionais/injuntivos, por serem comumente mobilizados em interações inseridas na esfera do cotidiano, podem se tornar objeto de ensino e aprendizagem. Considerando que o tutorial em *slides* legendados é um gênero produzido para circulação em um ambiente virtual, no processo de modelização desse gênero, sentimos a necessidade de buscar respaldo teórico em vozes de especialistas sobre o mundo digital, as quais trazemos a seguir.

4.2.1 Os Tutoriais nas Vozes de Especialistas

Esta subseção apresenta um estado da arte do gênero "tutorial", de forma bastante abrangente, para que no decorrer da pesquisa exploratória, possamos demonstrar as informações obtidas que permeiam esse gênero e os mecanismos de produção na esfera em que circulam.

De acordo com Santiago (2013, p. 46) os tutoriais buscam,

> [...] via comunicação especializada, orientar para um fazer, em uma situação particular de uso, tendo como finalidade propiciar aos leitores dos tutoriais aprenderem a utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem através de uma situação de comunicação muito particular engendrada pelo gênero, especificando os tipos de ações e procedimentos necessários para acessar e trabalhar no ambiente.

Com a ampliação do acesso à *Internet* na sociedade, os tutoriais deixaram de pertencer apenas aos ambientes de aprendizagem virtual (*Ava, Moodle, E-Learning e Google Classroom*), e ganharam espaço com o público em geral em outras plataformas não institucionais (*YouTube, Facebook, Instagram*). Conforme Sumiya (2017, p. 26), com o avanço da tecnologia

> [...] a consequente massificação do uso das redes de compartilhamento de informações (redes sociais), observamos que o gênero tutorial, antes restrito a fins computacionais, se generalizou a outros tipos de atividades, tais como, trabalhos manuais, cozinha, fotos etc. No entanto, percebemos que a situação de comunicação permaneceu "bipolar" (DOLZ et tal, 2013, p.183), pois reúne um usuário da internet que gostaria de ensinar algo a outros usuários da internet.

Assim, as instruções que antes eram apresentadas por um especialista no assunto, por meio de ambientes de aprendizagem virtual, atualmente, com a ampliação de plataformas de vídeo passaram a ser produzidas e reproduzidas por pessoas comuns, ou seja, "[...] não necessariamente *experts* sobre o assunto ensinado" (SUMIYA, 2017, p. 27).

De acordo com Henrique *et al.* (2018, p. 4), o tutorial está entre os gêneros mais buscados pelo público estudantil, sendo considerado

> [...] o mais consumido pelos estudantes nas plataformas digitais e (ii) ser apontado como o mais útil de se aprender, dado o interesse deles na inserção nestes ambientes como produtores de conteúdo. A partir dessa nova realidade digital, percebe-se que esses gêneros audiovisuais e interativos são cada vez mais populares dentre os jovens que utilizam a internet como suporte.

Conforme Reis e Leite (2011), os tutoriais, tipo específico de *troca de saberes*, são uma das práticas mais comuns encontradas no *ciberespaço*. Eles têm como objetivo

> [...] ensinar aos usuários conhecimentos referentes a uma infinidade de assuntos disponibilizados em etapas de desenvolvimento. São descrições registradas de tarefas desenvolvidas passo a passo, onde o usuário aprende através da observação e também do posterior desenvolvimento. São acessados geralmente através de sistemas de busca por palavras-chave, sendo os termos “tutoriais de <algo>” e “como fazer <algo>” alguns dos mais comuns (REIS; LEITE, 2011, p. 8).

Os tutoriais são encontrados em plataformas de vídeo como: *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*. Tais plataformas evidenciam uma preferência muito grande de buscas, visto que suportam vídeos que podem ultrapassar minutos mais extensos de reprodução e podem ser compartilhados por produtores de diversas localidades.

Macedo (2019) aponta que devemos observar dois pontos fulcrais na produção e reprodução de vídeos nessas plataformas digitais, que têm relação com a linguagem a ser utilizada nos vídeos e a análise da interface do produto. Segundo o autor, a linguagem deve ser clara e objetiva, pois

> [...] é essencial já que permite entender que discurso será mais apropriado para a compreensão do público-alvo, [...] portanto a utilização de certas expressões mais complicadas e técnicas poderia levar a que o tutorial não fosse eficaz e o objetivo não fosse cumprido. [...] segundo que diz respeito à análise da interface, torna-se especialmente necessário já que o vídeo tutorial tem que ter um produto específico a demonstrar se esse produto não é eficaz nos objetivos que pretende propor, [...] se após a apreciação o produto for eficaz e permitir que os utilizadores realizem as suas tarefas, o vídeo tutorial terá mais sucesso nos seus objetivos, já que não encontrará entraves por parte da ferramenta (MACEDO, 2019, p. 32-33).

Conforme Costa (2018, p. 189-190), os vídeos de tutoriais se propõem a

> [...] explicar passo-a-passo como realizar uma determinada tarefa, está disseminado no *You Tube* em contextos tão diversos quanto o do consumo de games, o do aprendizado de softwares, de passos de dança ou de jogadas de futebol. O tutorial se constitui numa espécie de guia ilustrado a partir do qual se pode adentrar um estilo de vida específico e, por meio do qual, se pode perceber inflexões estilísticas vinculadas a certas comunidades...

Segundo Brigham, Amorim e Neves (2013, p. 83), para além dos diversificados conteúdos trabalhados nos tutoriais em vídeo, esse gênero tornou-se um recurso com mecanismos

> [...] de fácil acesso, eficientes e eficazes no seu propósito formativo. Segundo Mestre (2010), a utilização de objetos de aprendizagem em formato digital tem tornado ubíquos vários recursos disponíveis *online*. Estes objetos providenciam um ambiente de aprendizagem envolvente e motivante, que permite aos alunos aprender e potenciar as suas aprendizagens.

O tutorial em vídeo é um instrumento importante, tanto para quem produz esse tipo de recurso como para aqueles que dele usufruem, pois

> [...] pode auxiliar muito na execução correta das operações (passo a passo) por quem assiste a ele, sendo uma das suas principais vantagens quando se espera facilitar a aprendizagem dos alunos. Com os vídeos tutoriais é possível visualizar todo o processo por etapas, podendo a qualquer momento interromper a exibição do vídeo para verificar algo que tenha dúvida. O estudante pode ainda assisti-lo quantas vezes forem necessárias para a compreensão de um conteúdo ou procedimento. [...] Os vídeos tutoriais podem ainda ser usados pelo professor para complementar uma explicação dada em sala de aula, para facilitar a compreensão de um conteúdo específico a partir de imagens ou animações com suporte de legenda ou áudio (FORNO, 2013, p. 2582).

Santos e Bezerra (2018, p. 58) enfatizam que a "[...] instrução através do tutorial visa potencializar o processo de construção do conhecimento". Segundo os autores, a sociedade da qual fazemos parte

> [...] possui um caráter extremamente imediatista e o tutorial visa atender estas demandas desse tipo de sociedade. Ele pode permitir a aquisição de conhecimento de uma maneira mais rápida e lúdica do que por um meio "mais institucionalizado". O tutorial também só é possível numa configuração sociotécnica como a da cibercultura. Porque é nesta configuração onde tecnologias e demandas sociais resultam em conexão colaborativa e em todas as características do presenteísmo pós-moderno (SANTOS; BEZERRA, 2018, p. 59).

Sumiya (2017, p. 29) aponta uma estrutura do gênero tutorial em vídeo, com os seguintes critérios indicados no quadro abaixo:

Quadro 1 – Estrutura do tutorial em vídeo

Estrutura	Tutoriais em vídeo
Situação de comunicação	- Bipolar – entre uma pessoa não necessariamente especialista e uma pessoa que gostaria de aprender a fazer algo ou se entreter.

Local de produção, circulação e suporte	- Formato digital e a internet como meio de circulação.
Objetivos	- Ensinar algo a alguém. -Ganhar visibilidade e conquistar seguidores na internet. - Entreter alguém.
Grau de formalidade	- Linguagem formal. - Linguagem informal.
Formato	- Texto escrito. - Texto escrito e com imagens. - Vídeos.
Função da imagem e de outros recursos multimodais	- Recursos multimodais redundantes. - Recursos multimodais complementares. - Recursos multimodais informativos. (Articulação dos três princípios ao longo do texto). [14]

Fonte: Sumiya (2017, p. 29).

De acordo com Reis, Romão e Leite (2011, p. 8), os tutoriais estão situados

> [...] no conjunto do que Levy chama de *prática banalizada de troca de conhecimentos* (LEVY, 1999, p.167), que é elemento do que o autor vai denominar de *inteligência coletiva*. O alerta de Levy é para a percepção de que não há mais um monopólio do conhecimento pelas instituições, principalmente porque esta, sozinha, não dá conta do modo de vida contemporâneo. Se na modernidade, tentou-se controlar o saber fechando-o na escola, legitimando o professor como seu detentor e deslegitimando os outros mediadores e os outros saberes, na cibercultura há uma pulverização generalizada do conhecimento. O paradigma da inteligência coletiva pressupõe um saber desterritorializado, acessível e universal.

Conforme Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais são os textos que utilizamos em nosso cotidiano e que "[...] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo, concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas". Ao explorar exemplares de tutoriais, percebemos que esse gênero possui propósitos sociocomunicativos diversificados, demonstrando, assim, particularidades em suas propriedades discursivas, analisadas nessa pesquisa exploratória.

[14] Princípios entre o verbal e o não verbal postulados por Nöth e Santella (1998, p. 54-55): a) princípio da redundância em que a imagem é inferior ao texto e o complementa; b) princípio da complementaridade em que a imagem e o texto verbal têm uma importância equivalente; c) princípio da informatividade em que a imagem tem um valor superior ao texto (SUMIYA, 2017, p. 27-28).

Na busca por tutoriais que se adequassem ao trabalho a ser realizado em nossa intervenção em sala de aula, percebemos que o tipo desejado – em *slides* e com legenda – não é tão comum de ser encontrado, apesar de existirem diversos outros tipos de tutoriais nas plataformas de vídeo, com formatos e conteúdos variados.

Por compreender que o tutorial se desdobra em distintas peculiaridades, sentimos a necessidade de delimitar as possibilidades para a sua busca nas plataformas de vídeo, incorporando assim, a noção de *subgêneros* (KINDERMANN, 2005; LIMA, 2018).

De acordo com Lima (2018, p. 94), *subgênero* "[...] é definido como uma espécie de subproduto do gênero de referência do qual se vincula". No nosso caso, consideramos subgêneros os vários tipos de tutoriais possíveis de serem encontrados, os quais estão vinculados a propósitos comunicativos singulares, com características linguístico-discursivas e semióticas próprias.

Conforme Costa (2008, p. 26), os subgêneros de textos "[...] possuem algumas características comuns às do gênero a que pertencem, mais algumas específicas: como a carta comercial de cobrança na correspondência comercial, ou a receita de bolo de fubá nas receitas [...]". Nossa pesquisa procurou delimitar esses subgêneros e, dessa forma, compreender seus propósitos comunicativos e discursivos.

A plataforma de vídeos *YouTube* foi selecionada para essa pesquisa por ser o local de maior acesso por pessoas em busca de tutoriais, da mesma forma como local de maior publicação de tutoriais. De acordo com Serrano (2009, p. 2-3), o sucesso do YouTube em relação aos outros sites de publicação de vídeos

> [...] encontra-se em dois aspectos: 1) o pioneirismo no processo de digitalização dos conteúdos audiovisuais. O YouTube foi o primeiro site a utilizar a compressão dos vídeos para o formato FLV, ou Flash Vídeo. Esse formato aumenta a compressão e reduz o tamanho do arquivo, potencializando a velocidade de transmissão dos dados. 2) A interatividade. Além da simples recepção do vídeo, os mecanismos de resposta propostos pelo site permitem a submissão de comentários, inscrições, receber notificações de novos acréscimos de determinado usuário e a resposta aos vídeos já publicados.

A plataforma *YouTube* surgiu a partir da ideia de três amigos que queriam enviar vídeos através de um site que fosse rápido. O *YouTube* foi criado em janeiro

de 2005, por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, em uma garagem em San Frrancisco, nos Estados Unidos da América, e vendido ao *Google* em 2006. O nome vem de "*you*" ("você") e "*tube*" ("tubo", vulgo "televisão") – ou seja, "você na tela" ou "você transmite".

No momento da pesquisa, as estatísticas sobre o *YouTube* apresentavam um total de 1.325.000.000 de usuários, sendo que diariamente eram vistos 4.950.000.000 vídeos.

De acordo com Serrano (2009, p. 9-10), o YouTube

> [...] é uma ferramenta de publicação de vídeos que se utiliza da rede mundial de computadores para armazenar e expor os seus conteúdos, não existe no mundo outro suporte técnico capaz de realizar essa tarefa para tantas pessoas e de uma forma tão acessível. [...] Para assistir aos vídeos é necessário apenas ter acesso ao endereço em que estão hospedados, chamado URL. A possibilidade de publicar vídeos está disponível apenas para usuários cadastrados gratuitamente.

Assim, o conteúdo produzido e publicado pelos assinantes do canal no *YouTube* pode apresentar vídeos com temáticas e formatos variados como: vídeos de *gameplay*, vídeos de humor baseados em fatos do cotidiano, esquetes (pequenas peças teatrais, geralmente cômicas, com menos de dez minutos de duração), vídeos musicais, trolagem, vídeos com dicas para os mais variados assuntos, entrevistas com pessoas famosas, vídeos de criação e ou narração de histórias, vlogs de viagem, vídeos de crítica de cinema, portal de notícias, vídeos de mágica, vídeos educativos que envolvem disciplinas para aprendizagem, vídeos sobre relacionamentos, vídeos com paródias de músicas e cenas de filme, vídeos virais (que têm grande compartilhamento nas redes sociais), *rewiews* (resenhas e avaliações sobre produtos e técnicas de procedimentos), além de tutoriais diversos.

É imensa a variedade de opções de vídeos disponíveis no *YouTube.* Cada *youtuber* pode ter liberdade para expor em seu canal diversificados conteúdos e formatos de vídeos, separando-os em listas de reprodução, para que seu público possa pesquisar de maneira organizada na sua *timeline*, sendo distribuídos nas categorias: 1) Todas as categorias; 2) Recomendado para você; 3) Automóveis; 4) Humor; 5) Entretenimento; 6) Filmes e desenhos; 7) Jogos; 8) Guias e Estilo; 9) Sem fins lucrativos/ativismo; 10) Pessoas e blogs; 11) Animais; 12) Ciência e tecnologia; 13) Esportes; 14) Viagens e eventos.

Conforme o *Guia Vlogging YouTube* (2016), o *ranking* dos vídeos com mais sucesso na plataforma *YouTube* estão classificados como os que apresentam maior número de inscritos, por produzirem conteúdo relacionado à música, ao humor, ao entretenimento e aos *games*.

Em entrevista feita com usuários do *YouTube*, 91% dos participantes dizem ter aumentado o uso da plataforma diariamente. Desses, 79% afirmam que buscam bem-estar ao assistirem aos vídeos, 78% dos usuários buscam entretenimento e 65% das pessoas disseram buscar aprendizado. Segundo Cancelier (2020), “91% dizem que a plataforma ajudou a ensinar e aperfeiçoar uma habilidade de interesse e 52% contam que aprenderam algo novo no YouTube durante a pandemia e pretendem continuar usando a plataforma para aprendizados futuros” .

Por ser a plataforma de vídeo mais procurada por crianças e adolescentes (público-alvo desta pesquisa), concordamos com Marôpo, Sampaio e Miranda (2018, p. 176), ao constatarem que

> [...] o *YouTube* tem tido um crescimento exponencial como primeira escolha de mídia para crianças em busca de entretenimento e interação com os pares, frequentemente sem uma vigilância atenta dos adultos (Johansen, 2017). Além disso, esta plataforma de compartilhamento de vídeos, que funciona ao mesmo tempo como rede social, é espaço prioritário para crianças e adolescentes que procuram um palco para atuar, expressar opiniões e identidades e para contar histórias sobre a sua vida cotidiana. (Yarosh, Bonsignore, McRoberts & Peyton, 2016 e Banet-Weiser, 2011). Este potencial democrático da plataforma possibilitou a emergência de uma forte cultura de pares *online* que se tornou ao mesmo tempo alvo de interesse da indústria por meio de expressivos investimentos em criadores de conteúdos, trasnformando-os em *influenciadores digitais* (Abidin, 2015; Holland, 2017).

Dessa forma, analisamos os tipos de vídeos tutoriais, buscando explorar o tutorial em *slides* legendados, compreendendo ser um gênero textual requisitado pelo público infanto-juvenil dentro da plataforma *YouTube*.

Após a coleta dos dados, elaboramos uma tabulação na qual os vídeos foram enumerados e detalhados quanto à página do canal, número de inscritos, título do vídeo, número de visualizações, número de curtidas e descurtidas, data de postagem do vídeo, modo de estrutura da animação (vídeo ou *slide*), duração do vídeo, se o tutor expõe seu rosto no tutorial, se há legenda no vídeo, expansão do

tutorial para a descrição do vídeo (hipergênero), explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo, e se há presença de anúncios no vídeo.

Para análise dos tutoriais nessa pesquisa, utilizamos os critérios citados anteriormente, que concretizaram de forma generalizada os subgêneros de tutoriais identificados pela pesquisadora.

Não abordamos questões que envolveram o conteúdo temático, por entendermos que a proposta era observar os possíveis tutoriais inseridos no *YouTube* e, assim, delimitar aqueles que trabalham com legendas e que referenciam textos instrucionais. Dessa forma, abrimos um leque para todos os tutoriais que utilizassem as legendas e suas possíveis extensões (hipertexto) na descrição do vídeo.

Os vídeos foram agrupados segundo categorias em comum, compondo o que classificamos como indicadores orientadores. No quadro abaixo, é possivel visualizar os indicadores da amostragem de acordo com os critérios analisados:

Quadro 2 – Indicadores para análise dos subgêneros do tutorial

CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS TUTORIAIS - SUBGÊNEROS		
Estrutura da animação	Vídeo 1 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16 – 17 – 18 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 – 24 - 25	Slide 2 – 3
Narração (áudio)	Com áudio 7 – 9 – 11 – 16 – 18 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 – 24 - 25	Sem áudio 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 8 – 10 – 12 – 13 – 14 – 15 - 17
Edição do vídeo/ movimento	Com música 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 8 – 9 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16 – 17 – 18 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 - 24	Sem música 7 – 10 - 25
Imagem do tutor aparecendo no vídeo	Rosto do tutor 10 – 11 – 14 – 18 – 19 – 22 – 23 – 24 - 25	Sem o rosto 1 – 2 – 3 – 4 - -5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 12 – 13 – 15 – 16 – 17 – 20 - 21
Edição do vídeo	Com legenda 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 14 – 15 – 16 – 19 – 20 – 23 - 24	Sem legenda 8 – 17 – 18 – 21 – 22 - 25

Extensão do tutorial	Hipergênero 4 – 5 – 8 – 12 – 16 – 18 – 19 - 25	Sem extensão 1 – 2 – 3 – 6 – 7 – 9 – 10 – 11 – 13 – 14 – 15 – 17 – 20 21 – 22 – 23 - 24
Descrição do vídeo	Com explicação 2 – 3 – 9 – 10 – 11 – 12 – 13 – 15 – 16 – 17 – 19 – 21 – 22 – 24 - 25	Sem explicação 1 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 14 – 18 – 20 - 23

Fonte: a autora (2021).

Como o objetivo desta pesquisa foi desenvolver um modelo didático envolvendo o tutorial em *slides* legendados, consideramos ser importante classificar os variados tipos de tutoriais que se assemelham pela construção e uso de legendas.

Para essa segunda etapa, selecionamos como *corpus* textual tutoriais que apresentam a escrita em segmentos diferentes (aqui considerados legendados), inseridos no *YouTube* e ilustrados, a seguir, com o *print* da tela inicial do tutorial e da sua descrição do vídeo na plataforma.

Diante das evidências levantadas na investigação exploratória, conseguimos classificar os tutoriais que apresentam escrita, os quais denominamos *legendados*, partindo da averiguação de 77 tutoriais analisados. Sendo assim, determinamos 25 subgêneros (com características diversas), conforme demonstramos a seguir.

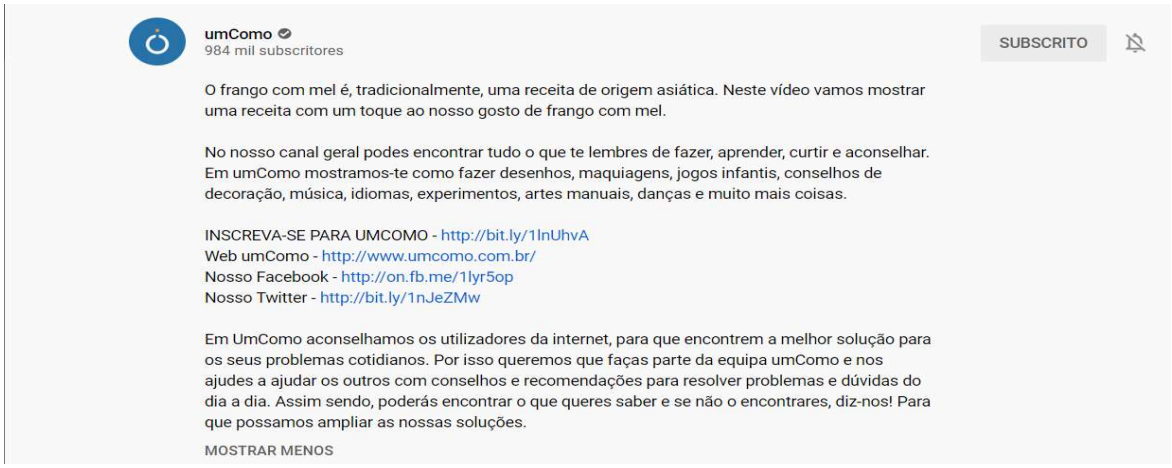
1) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on* – “mãos em”), com legenda (material/modo de fazer), sem extensão do tutorial e sem explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 3 – Tutorial 1

Fonte: Canal da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2017).

2) Tutorial em *slide* (passo a passo), sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual animação - slides), com legenda (material/modo de fazer), sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

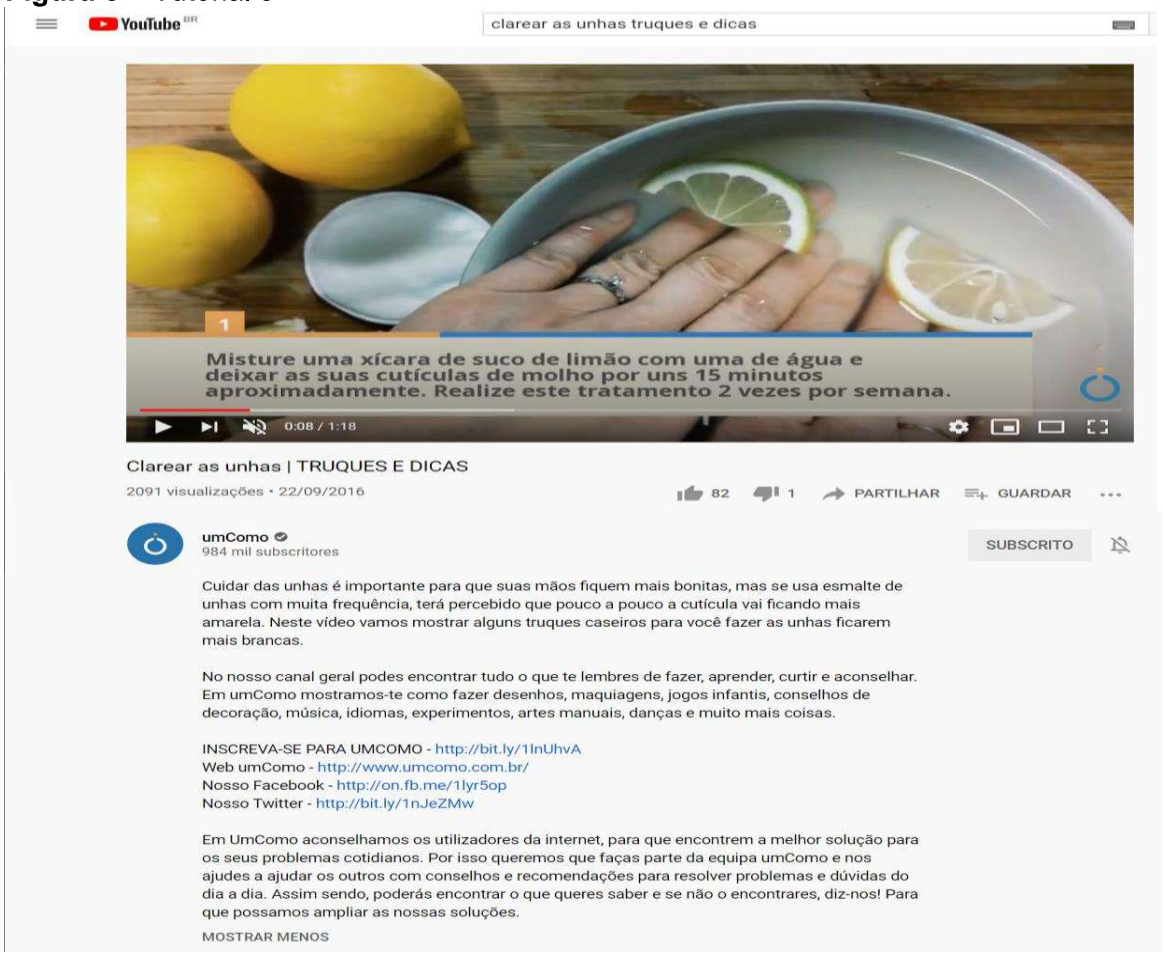
Figura 4 – Tutorial 2



Fonte: Canal umComo (2015).

3) Tutorial em *slide* (tipo revista), sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual animação - slides), com legenda (material/modo de fazer), sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

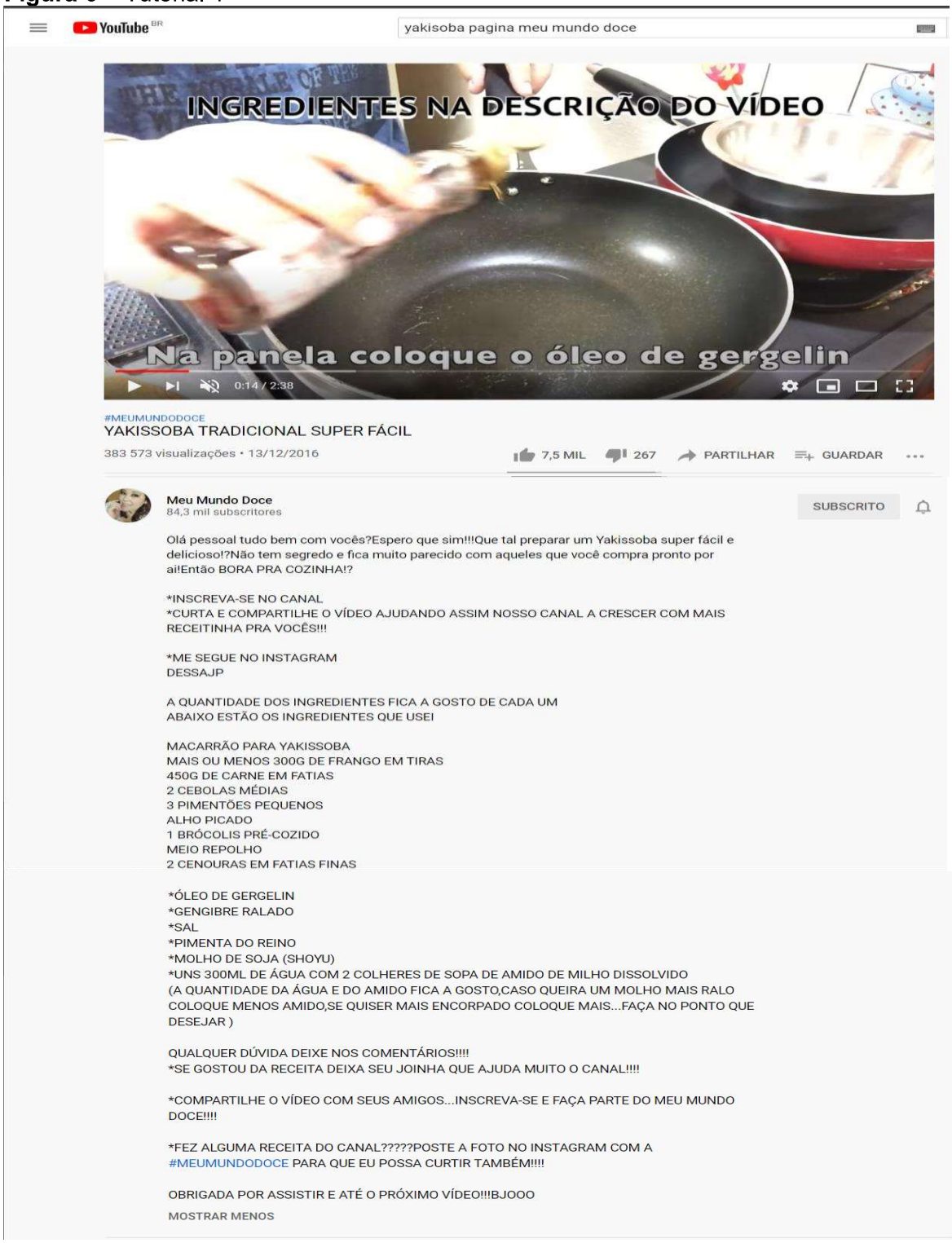
Figura 5 – Tutorial 3



Fonte: Canal umComo (2016).

4) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), com legenda (modo de fazer), hipergênero (material), com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

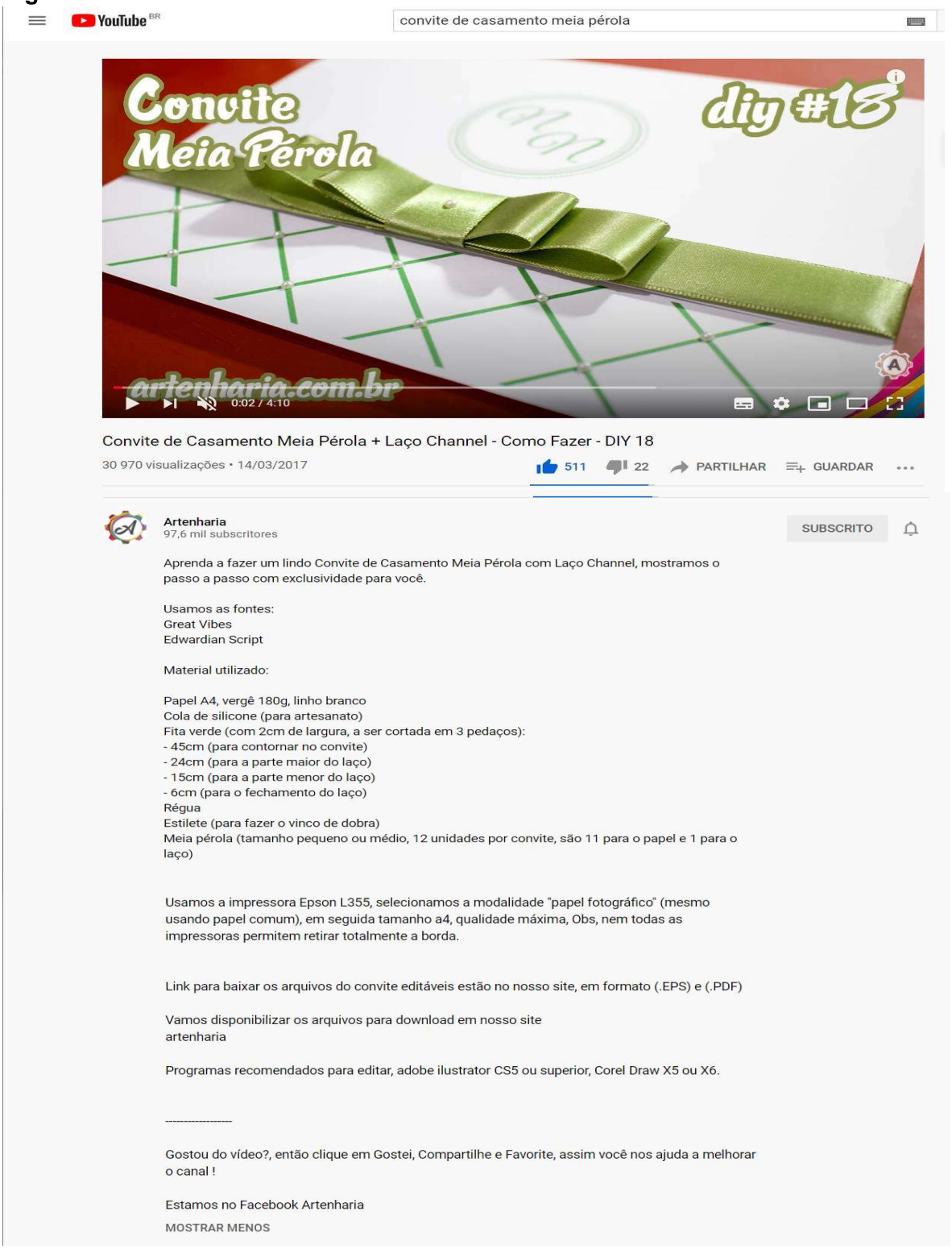
Figura 6 – Tutorial 4



Fonte: Canal Meu Mundo Doce (2016).

5) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), com legenda (material/modo de fazer) transcrita, hipergênero (material), com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 7 – Tutorial 5



Fonte: Canal Artenharia (2017).

6) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), com legenda (material/modo de fazer) transcrita, sem extensão do tutorial, sem explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 8 – Tutorial 6

Fonte: Canal Receitas e Dicas da Carla (2020).

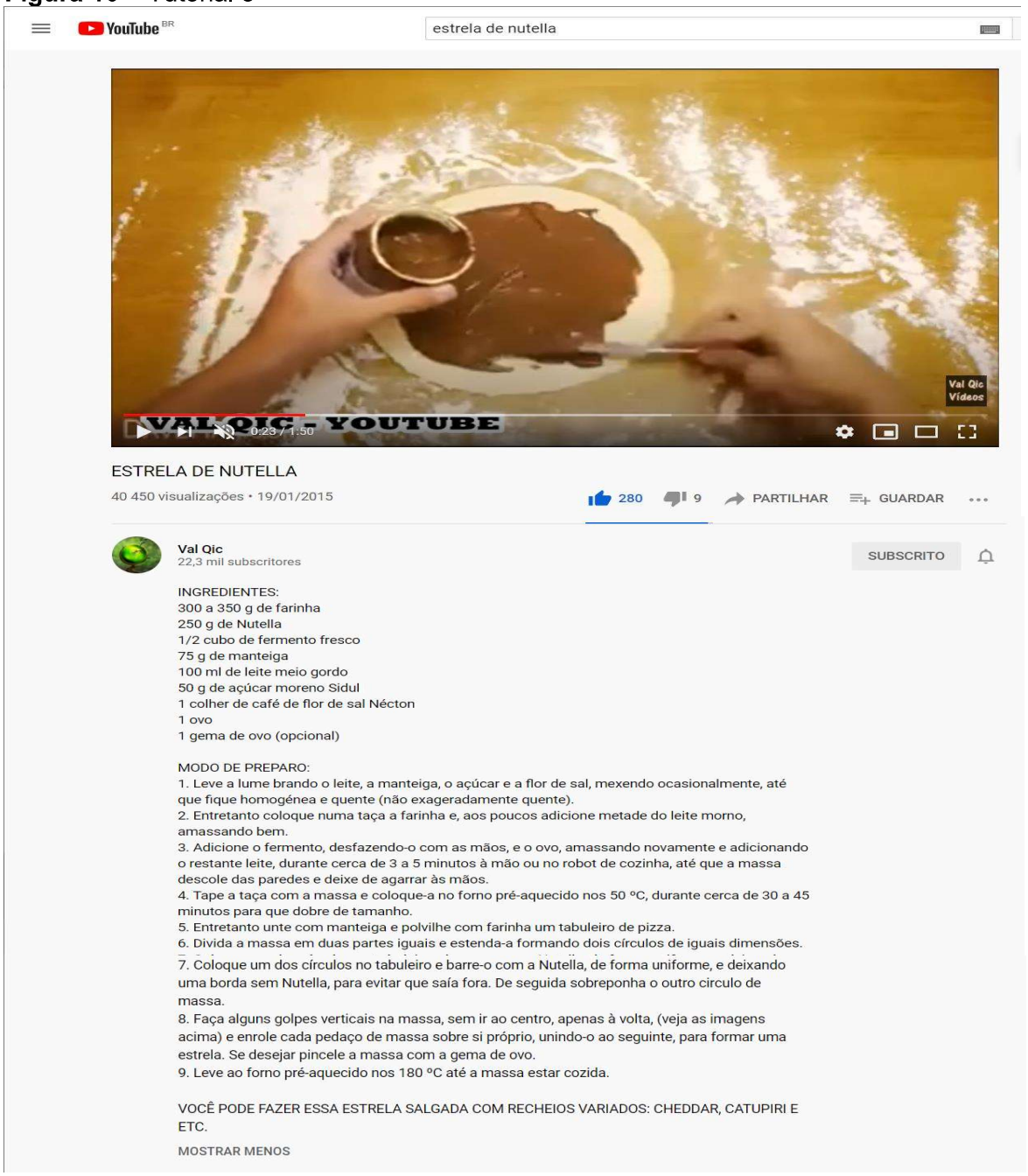
7) Tutorial em vídeo, com áudio, sem música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), com legenda (modo de fazer) transcrição de tradução, sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 9 – Tutorial 7

Fonte: Canal Júlio César (2012).

8) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), sem legenda, hipergênero (material/modo de fazer), com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 10 – Tutorial 8



Fonte: Canal Val Qic (2015).

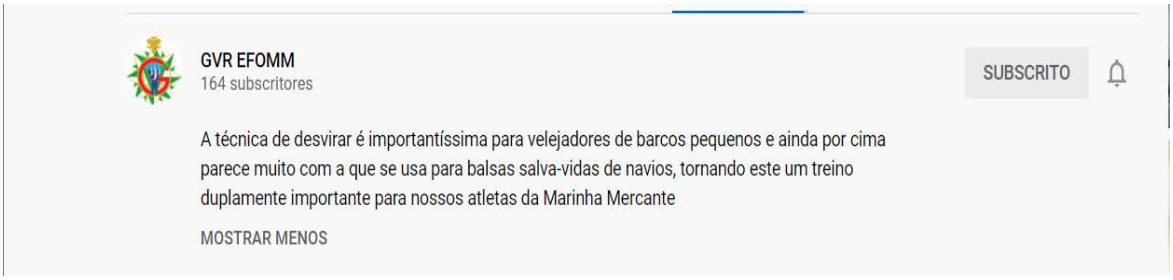
9) Tutorial em vídeo, com áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (*motion graphics em whiteboard animation*), com legenda (modo de fazer), sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 11 – Tutorial 9

Fonte: Canal Superleituras (2019).

10) Tutorial em vídeo, sem áudio, sem música ao fundo, vídeoaula (descrição do procedimento), com legenda (modo de fazer) transcrita traduzida, sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 12 – Tutorial 10



Fonte: Canal GVR EFOMM (2016).

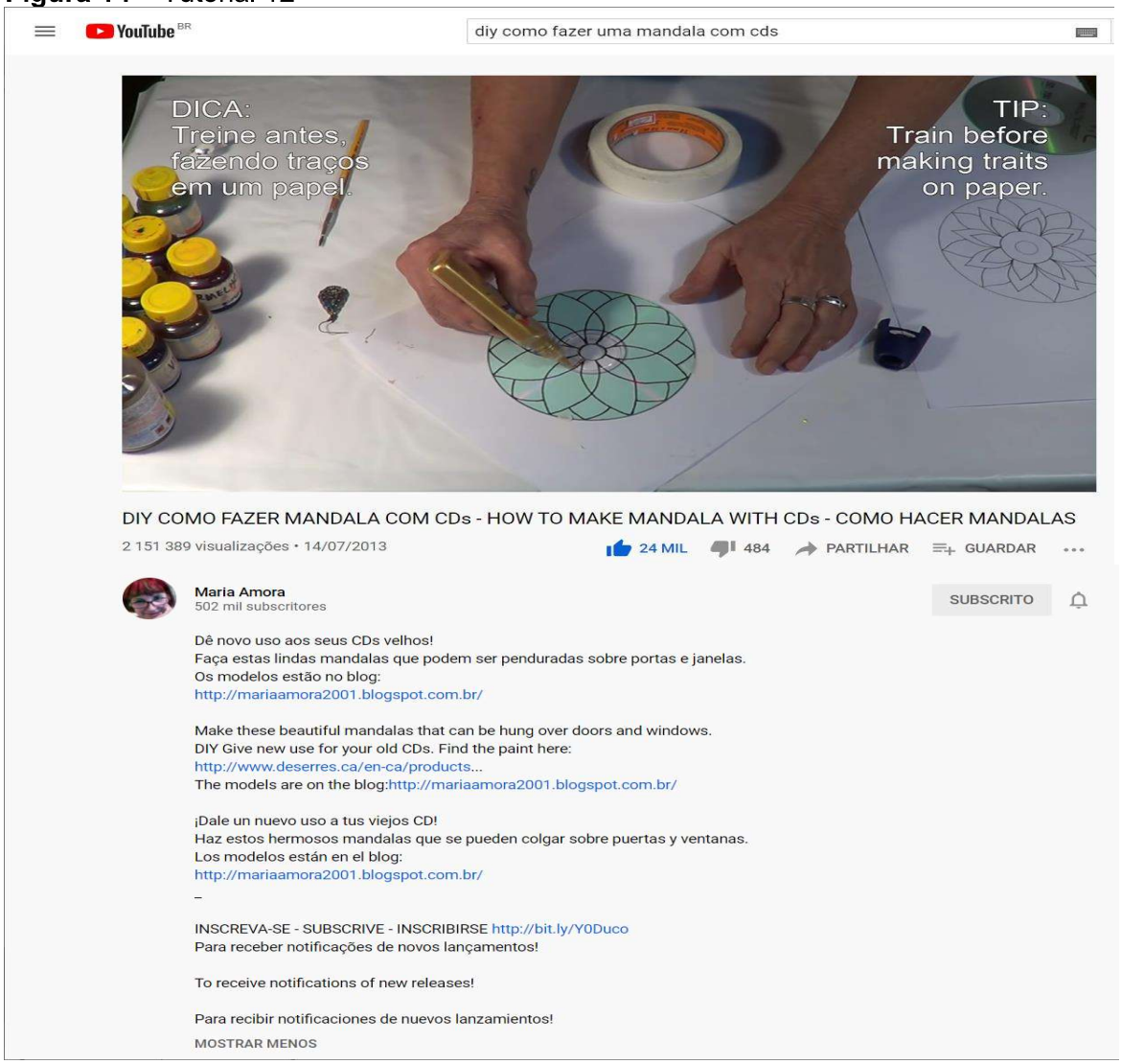
11) Tutorial em vídeo, com áudio, com música ao fundo, vídeoaula (descrição do procedimento), com legenda (modo de fazer) transcrição traduzida, sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 13 – Tutorial 11

Fonte: Canal GVR EFOMM (2015).

12) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), com legenda (material/modo de fazer)- transcrita, hipergênero (*link* do blog), com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

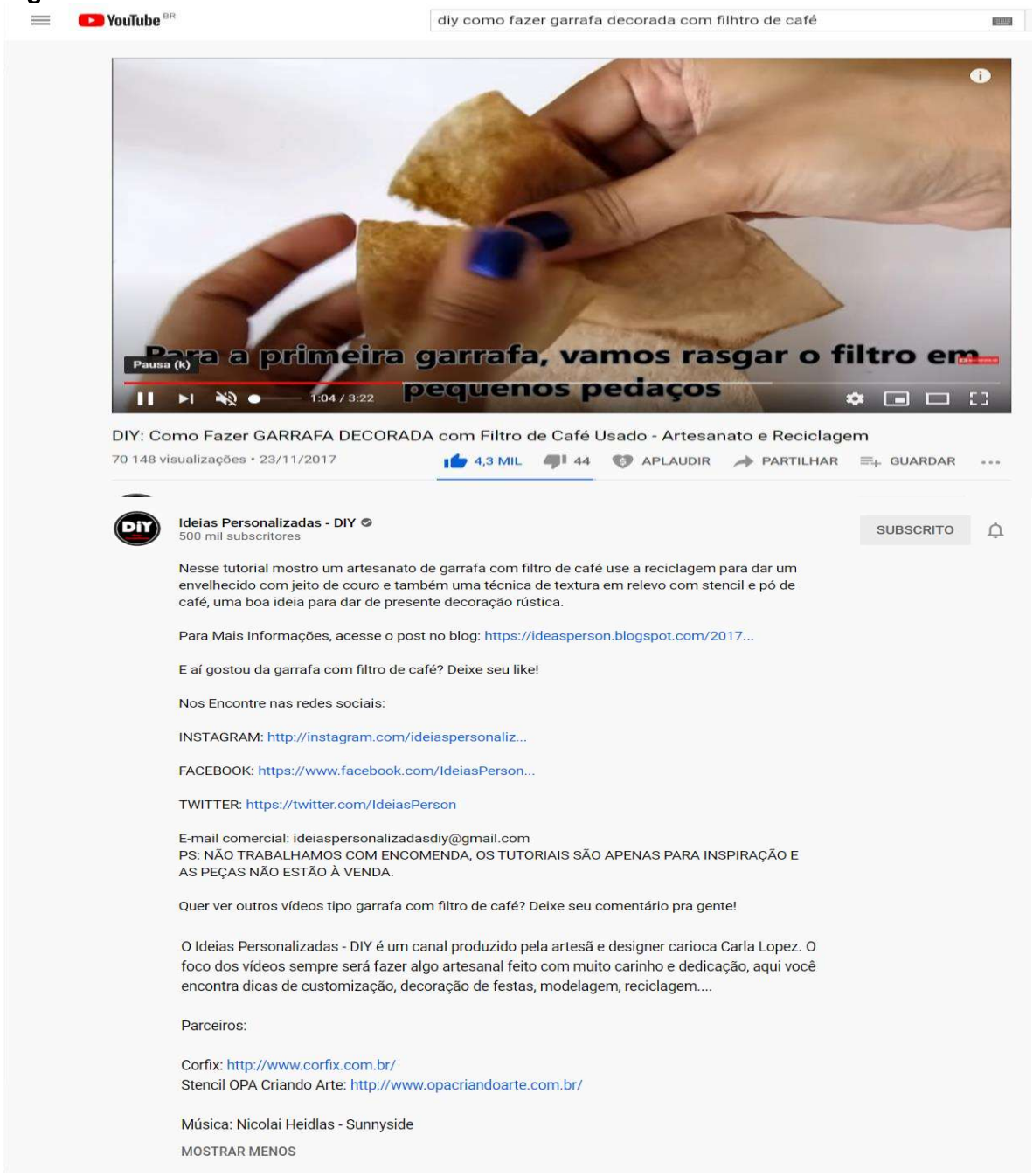
Figura 14 – Tutorial 12



Fonte: Canal Maria Amora (2013).

13) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), com legenda (material/modo de fazer)- transcrita, sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

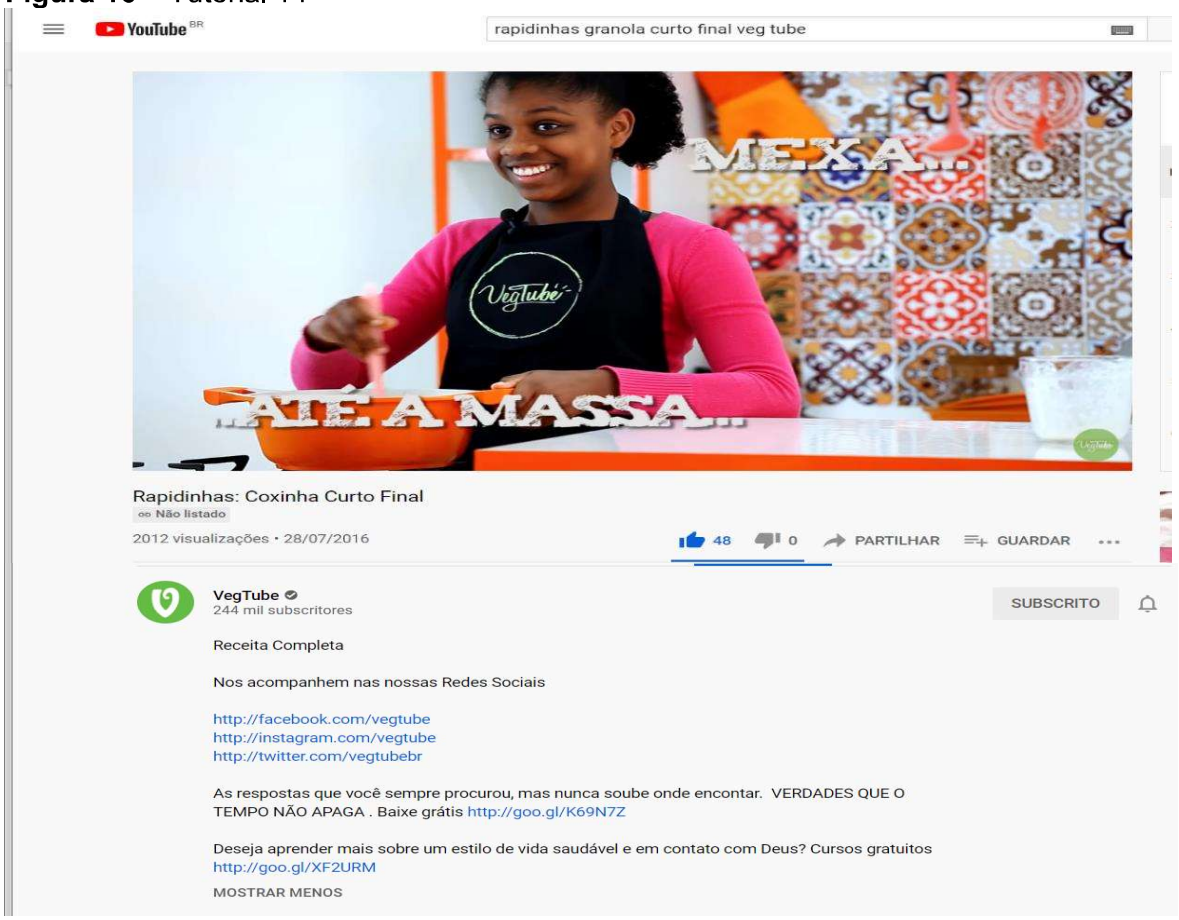
Figura 15 – Tutorial 13



Fonte: Canal Ideias personalizada - DIY (2017).

14) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, com imagem do rosto do tutor (vídeoaula), com legenda (material/modo de fazer), sem extensão do tutorial, sem explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 16 – Tutorial 14



Fonte: Canal VegTube (2016).

15) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual animação), com legenda (modo de fazer), sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 17 – Tutorial 15

Fonte: Canal Roberta Campos Makeup (2017).

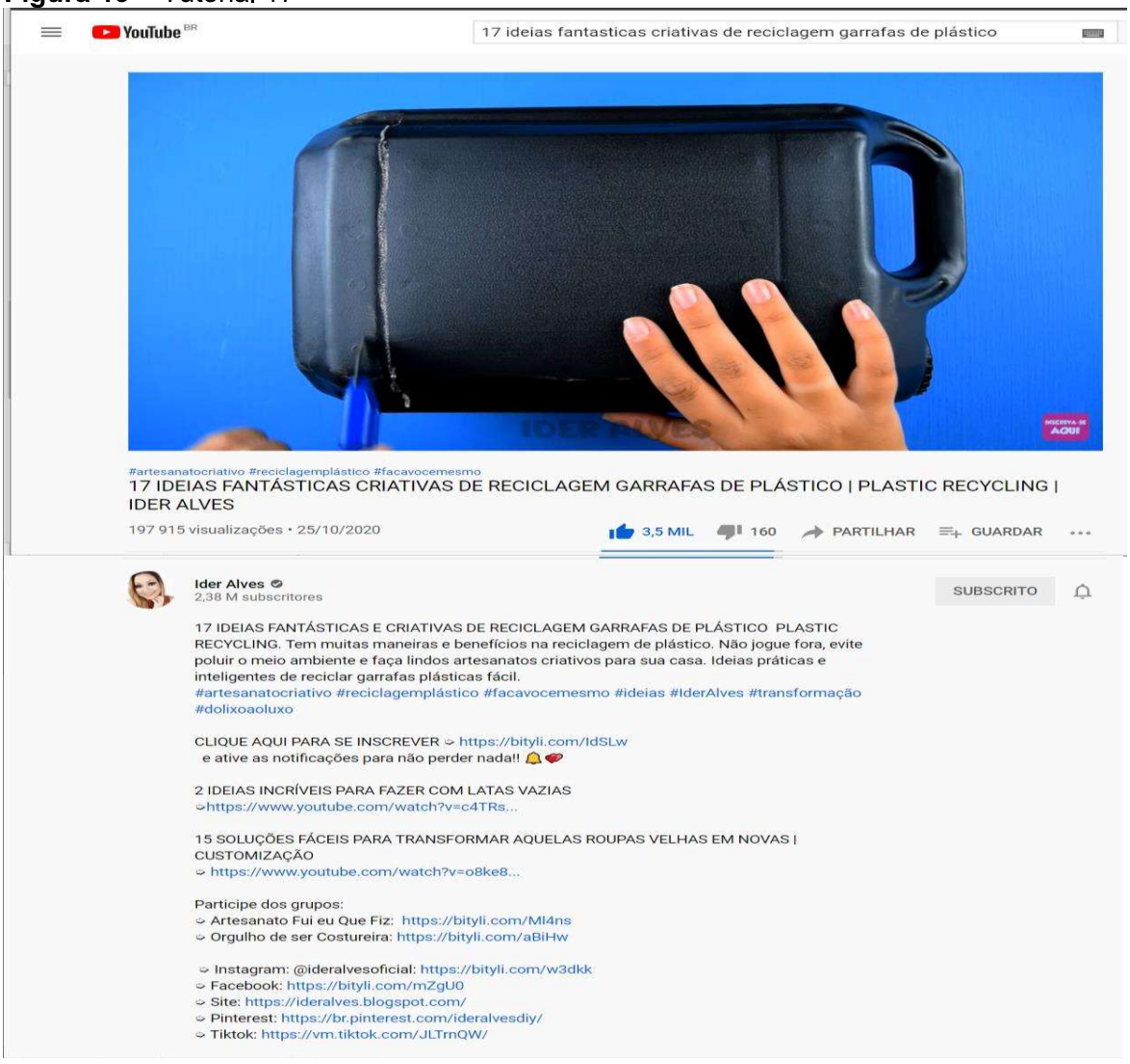
16) Tutorial em vídeo, com áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), com legenda (modo de fazer), hipergênero (*link* material), com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 18 – Tutorial 16

Fonte: Canal Pink&Fun (2019).

17) Tutorial em vídeo, sem áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), sem legenda, sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

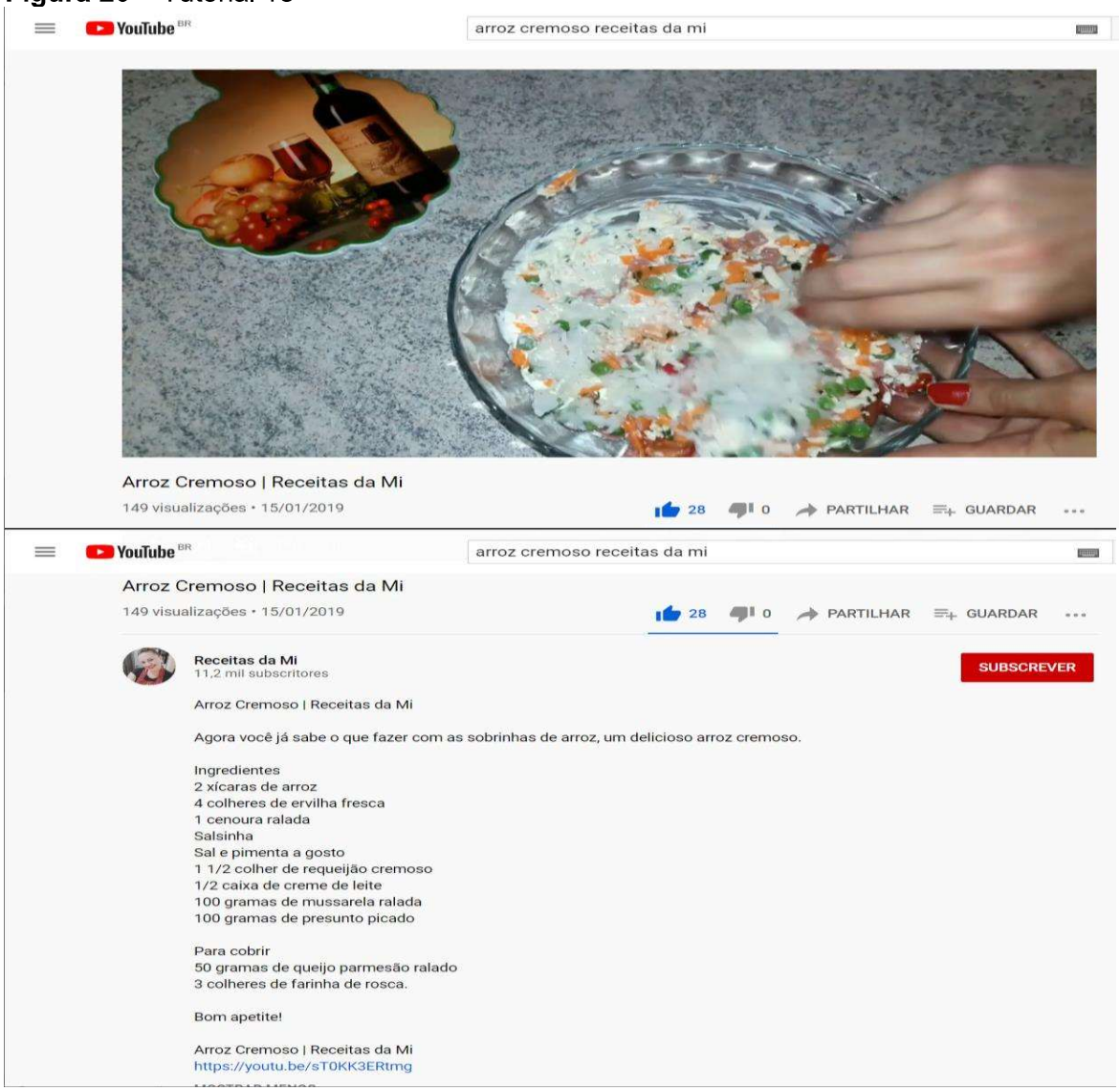
Figura 19 – Tutorial 17



Fonte: Canal Ider Alves (2020).

18) Tutorial em vídeo, com áudio, com música ao fundo, com imagem do rosto do tutor (vídeoaula), sem legenda, hipergênero (material), com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

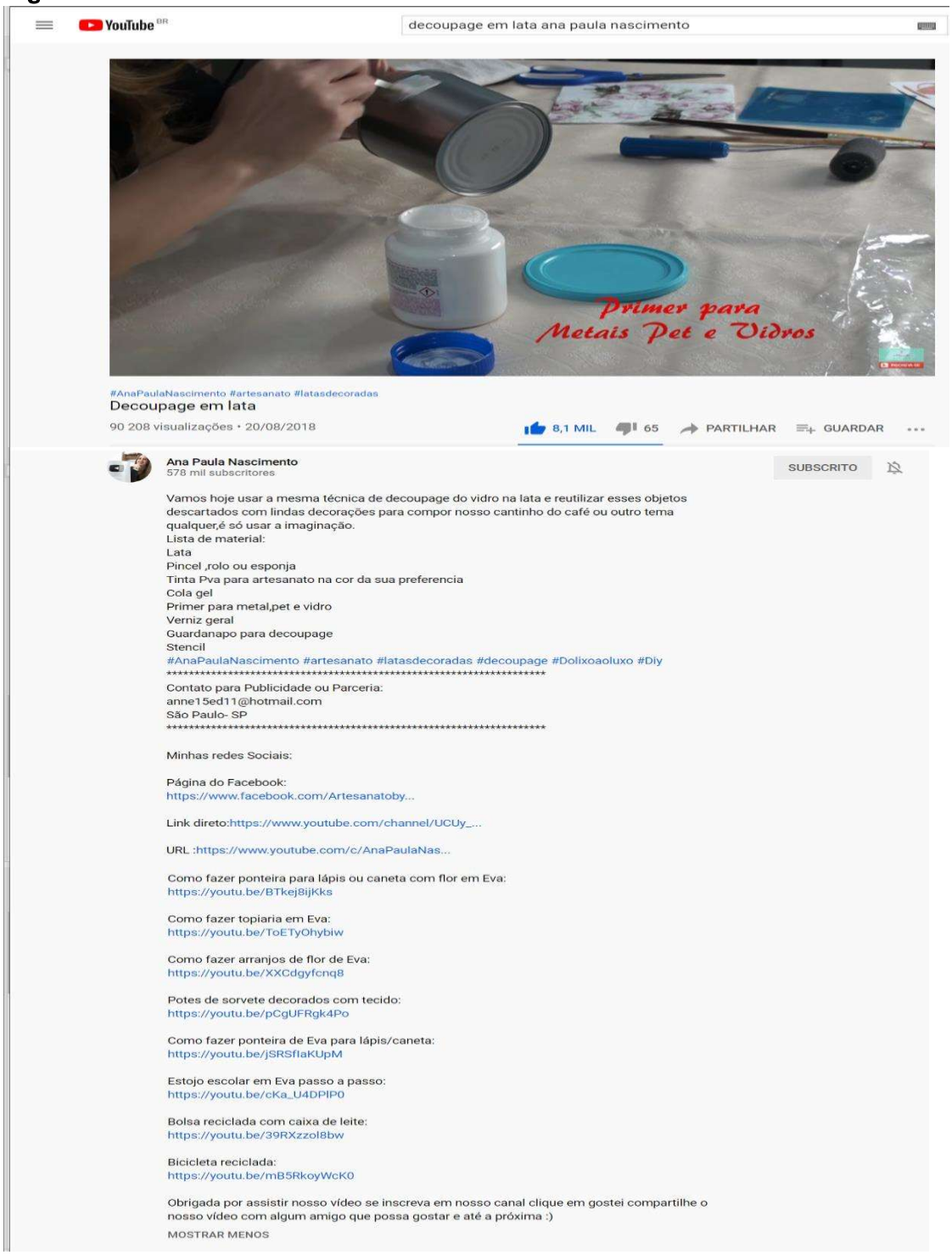
Figura 20 – Tutorial 18



Fonte: Canal Receitas da Mi (2019).

19) Tutorial em vídeo, com áudio, com música ao fundo, com imagem do rosto do produtor (vídeoaula), com legenda (material), hipergênero (matrerial/ *link* do blog modo de fazer), com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

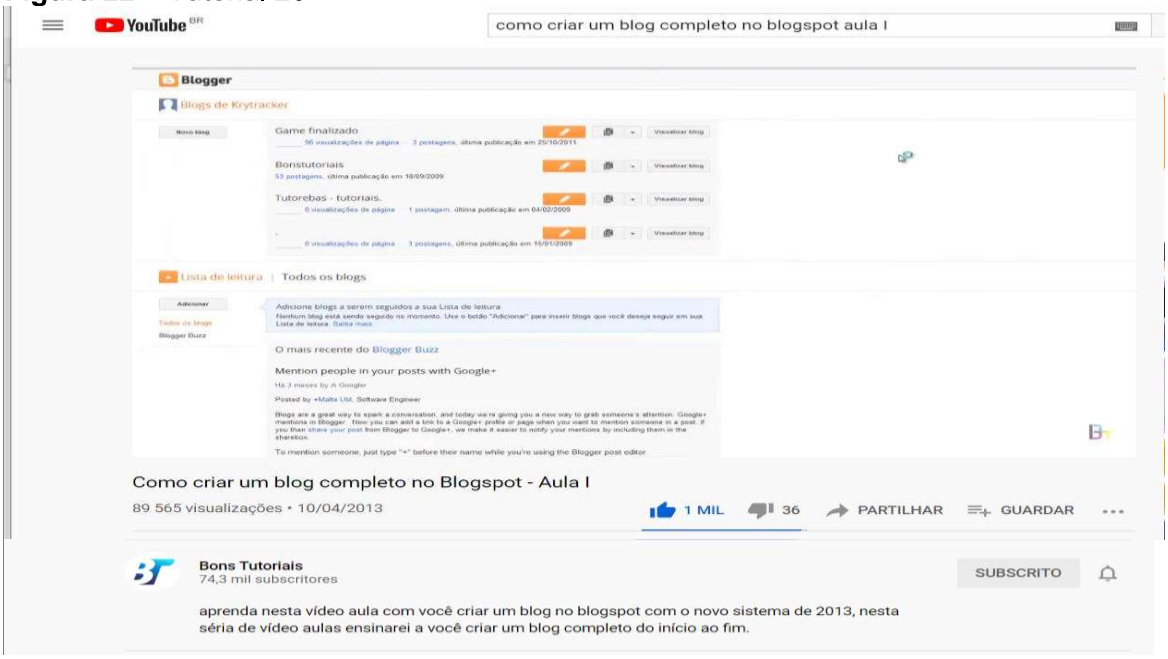
Figura 21 – Tutorial 19



Fonte: Canal Ana Paula Nascimento (2018).

20) Tutorial em vídeo, com áudio, sem música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (*screencast*), com legenda (modo de fazer direto no programa do computador), sem extensão do tutorial, sem explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

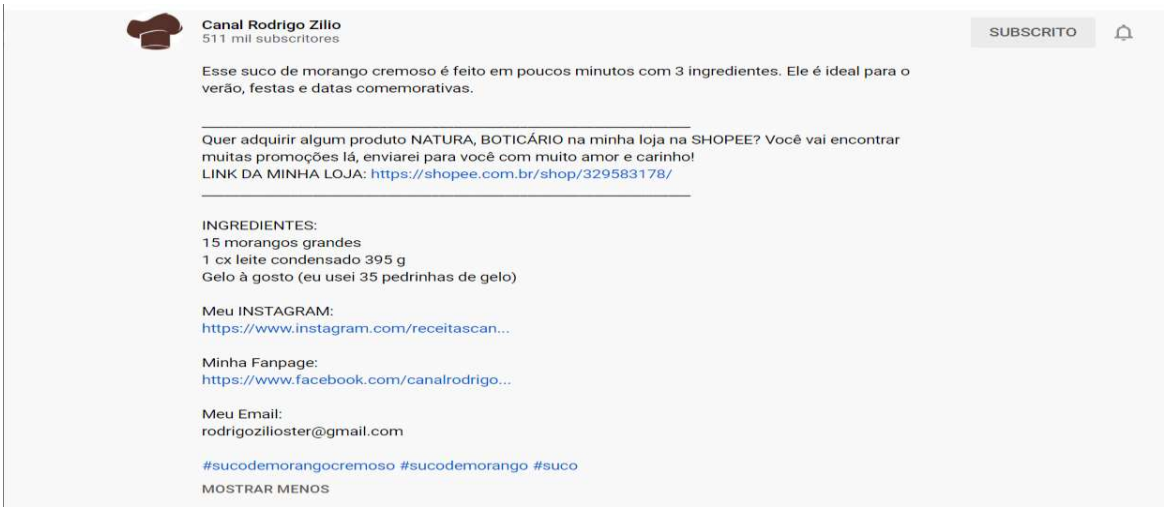
Figura 22 – Tutorial 20



Fonte: Canal Bons Tutoriais (2013).

21) Tutorial em vídeo, com áudio, com música ao fundo, sem imagem do rosto do tutor (visual *hands on*), sem legenda, hipergênero (material), com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

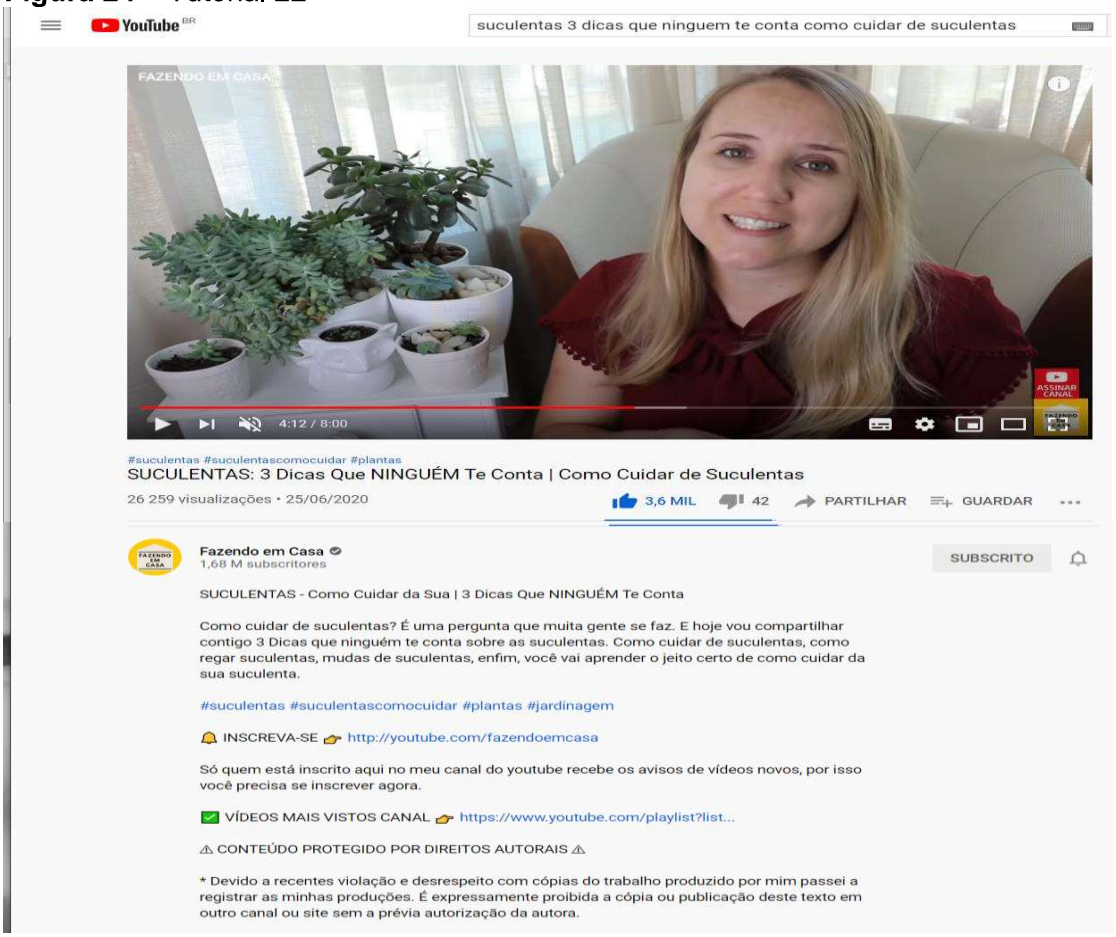
Figura 23 – Tutorial 21



Fonte: Canal Rodrigo Zilio (2020).

22) Tutorial em vídeo, com áudio, com música ao fundo, com imagem do rosto do tutor (vídeoaula), sem legenda, sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

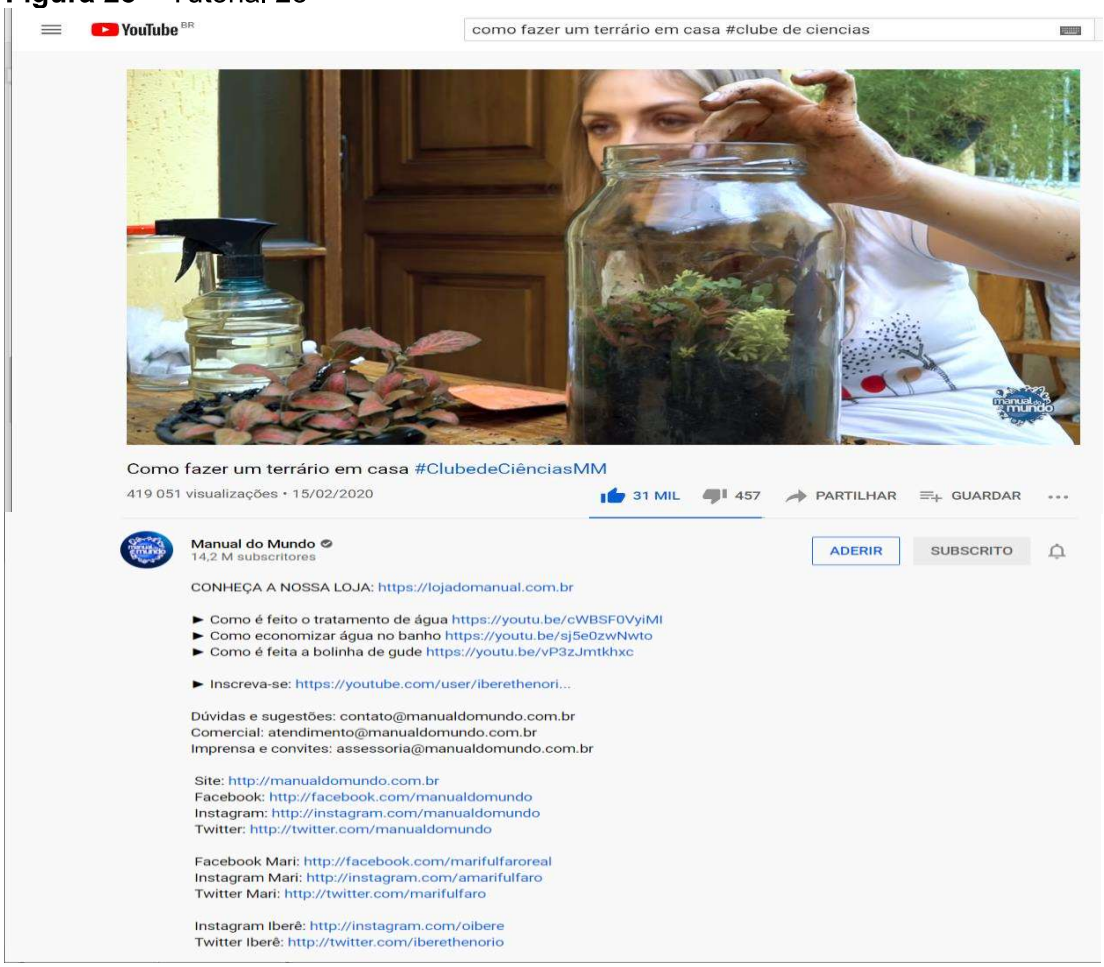
Figura 24 – Tutorial 22



Fonte: Canal Fazendo em Casa (2020).

23) Tutorial em vídeo, com áudio, com música ao fundo, com imagem do rosto do tutor (vídeoaula), com legenda (material), sem extensão do tutorial, sem explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

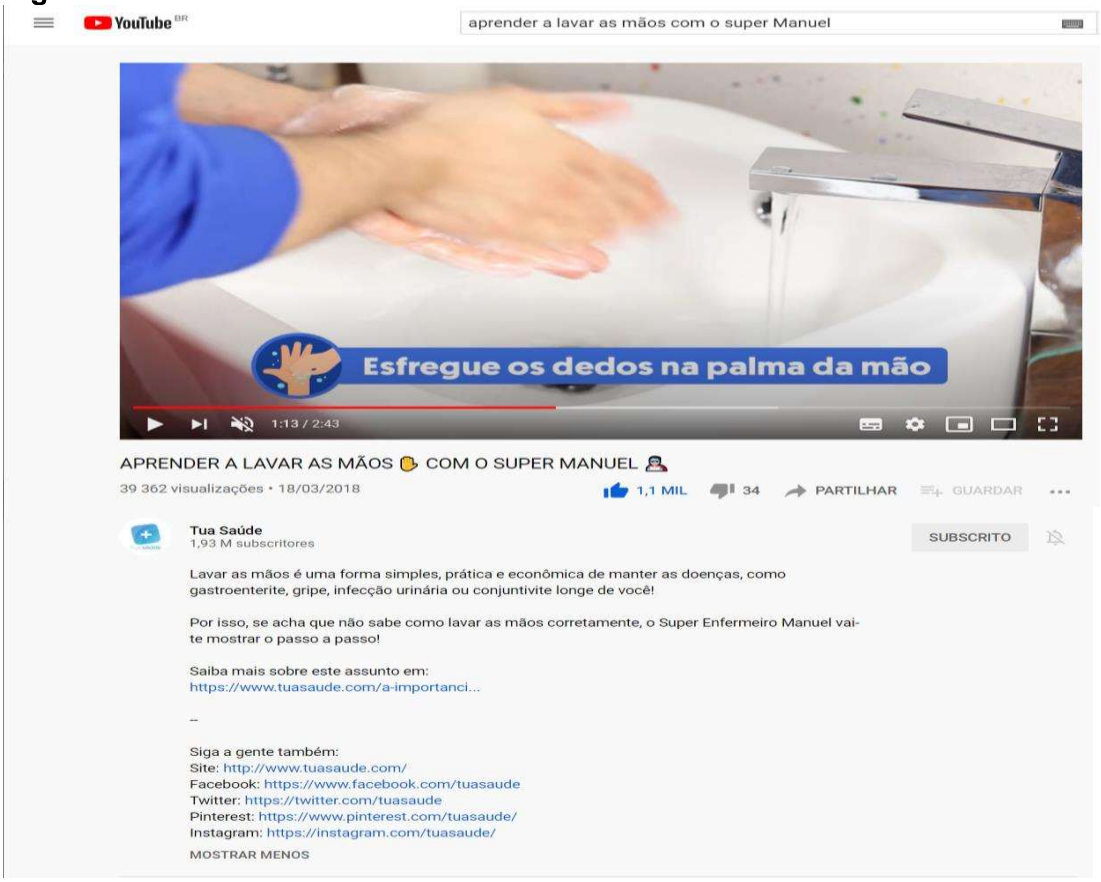
Figura 25 – Tutorial 23



Fonte: Canal Manual do Mundo (2020).

24) Tutorial em vídeo, com áudio, com música ao fundo, com imagem do rosto do tutor (vídeoaula), com legenda (modo de fazer), sem extensão do tutorial, com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

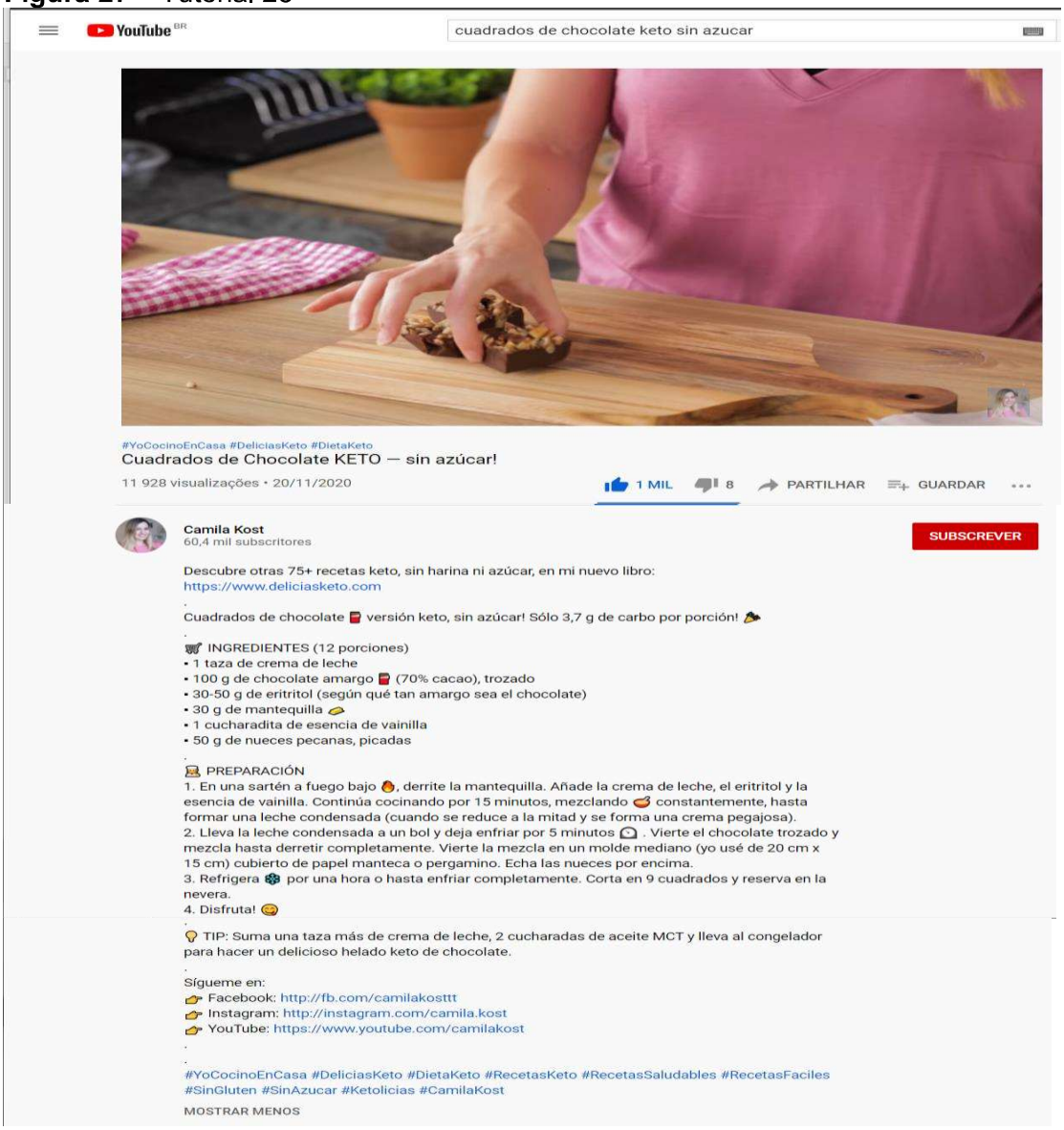
Figura 26 – Tutorial 24



Fonte: Canal Tua Saúde (2018).

25) Tutorial em vídeo, com áudio, sem música, com imagem do rosto do tutor (videoaula), sem legenda, hipergênero (material/modo de fazer), com explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo:

Figura 27 – Tutorial 25



Fonte: Canal Camila Kost (2020).

Diante do que foi classificado, procuramos assinalar o reconhecimento de cada subgênero do tutorial apontando os critérios apresentados no Quadro 2. Esses parâmetros seguiram uma linha de raciocínio construída a partir de textos que buscassem explicar o uso de determinados elementos em cada vídeo.

Na classificação *o tutorial em vídeo ou slide*, procuramos observar o modo como o tutorial foi estruturado, pois sabemos que todos os conteúdos são apresentados em forma de vídeo. Ao pensarmos no modo tutorial em vídeo, observamos que existe a presença do produtor, no entanto alguns não mostram a imagem de seu rosto – nesses casos suas mãos executam a instrução. Assim,

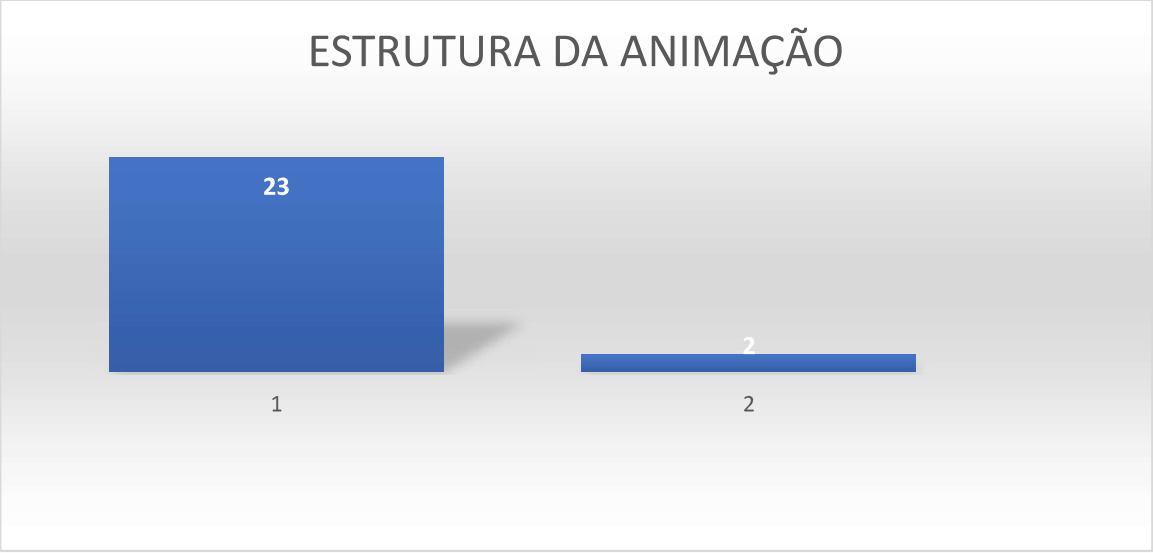
mesmo sem a imagem do produtor, o vídeo é produzido no instante de execução da atividade constituída como tutorial.

No caso do modo tutorial em *slides*, o tutor não realiza a tarefa ao mesmo tempo em que o vídeo está sendo produzido. As imagens são fotografadas ou inseridas em formatos de *slides* e editadas para o vídeo.

Conforme as dicas de como ser um *YouTuber*, publicadas na revista *Mundo Estranho,*"o vídeo não pode ser longo ou curto demais. Tudo deve ser equilibrado: o conteúdo dever ser leve e, ao mesmo tempo, trazer novidades aos seus seguidores" (DANA, 2016, p. 34). Nesse aspecto, observamos que os tutoriais em *slides*, são recorrentemente executados com poucos minutos de duração, se comparados aos outros subgêneros de tutoriais pesquisados.

Ao observarmos o Gráfico 1, podemos perceber que, dos 25 subgêneros, 23 são apresentados em formato de vídeo, ou seja, da forma em que o produtor procura participar da interação no tutorial. Apenas 2 subgêneros foram construídos na forma de *slide*, demonstrando que esse formato não é muito requisitado pelos produtores de conteúdo.

Gráfico 1 – Estrutura da animação



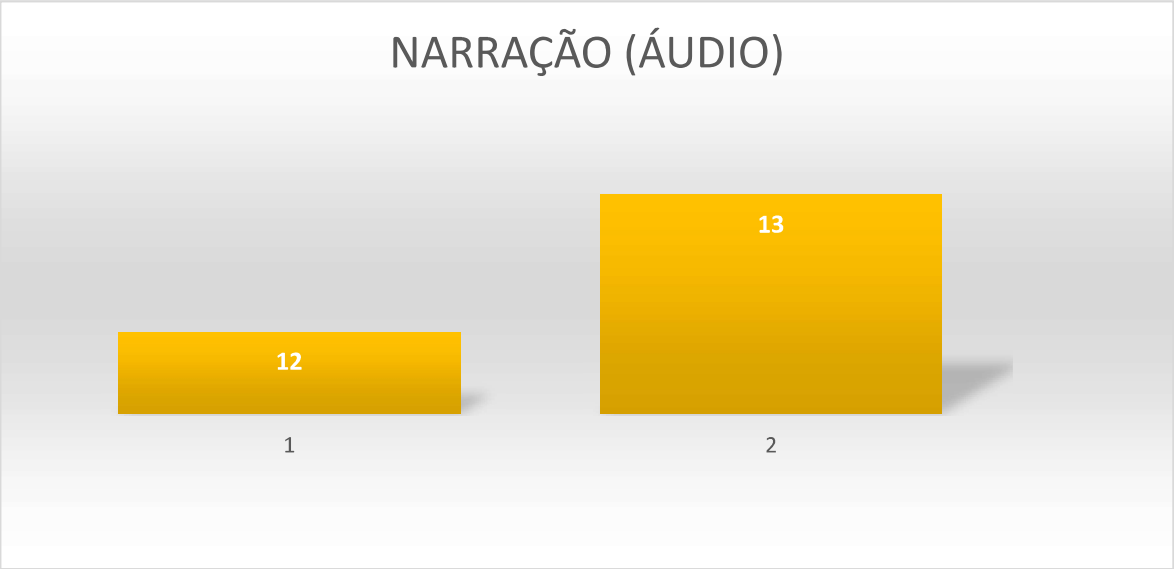
Fonte: a autora (2021).

Para classificarmos o *tutorial com áudio (narração) ou sem áudio (narração)*, procuramos observar a intenção do produtor em interagir com seu público por meio da linguagem oral.

Podemos observar que, dos 25 subgêneros analisados, 12 são com áudio e 13 não apresentam áudio no vídeo.

Nesse aspecto, percebemos que há uma maior preferência em relação aos tutoriais sem áudio, ou seja, por tutoriais em que os produtores não verbalizem oralmente, por apresentarem a característica de serem mais concisos. Pelos comentários dos usuários, verificamos essa preferência, sendo uma opção para não tornar o vídeo tão extenso e cansativo.

Gráfico 2 – Uso do áudio em vídeos tutoriais



1. COM ÁUDIO 2. SEM ÁUDIO

Fonte: a autora (2021).

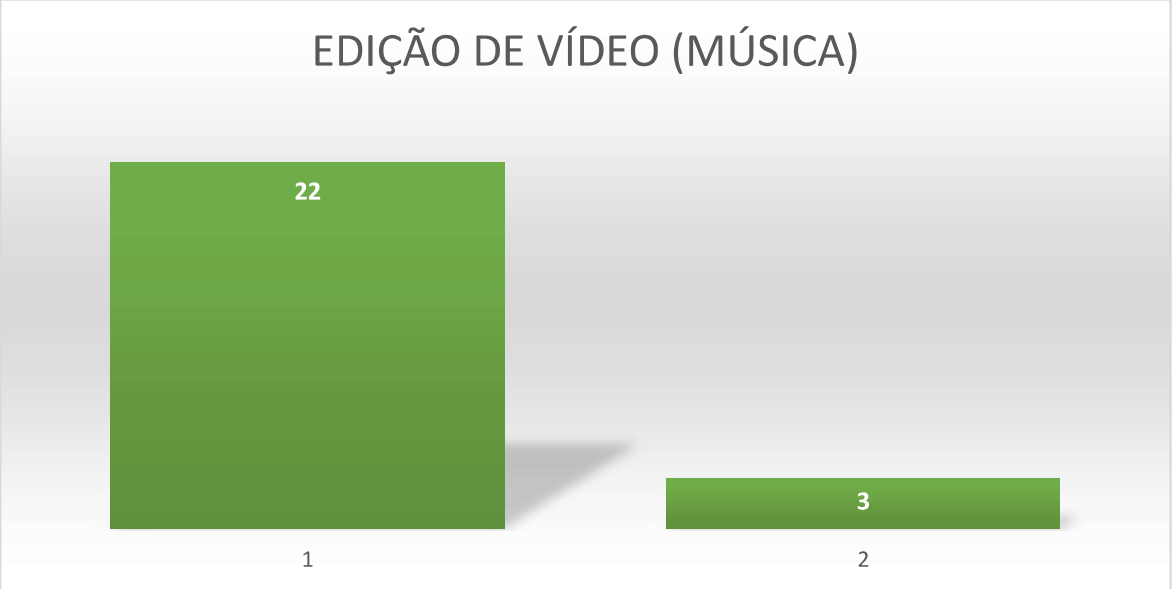
Tutorial com música ao fundo ou sem música ao fundo: na nossa pesquisa, foi notada a presença acentuada de tutoriais construídos com música ao fundo.

Conforme Russo (2018, s.p),

> Parecido com o cinema, a trilha sonora servirá como um elemento estético que engrandecerá a obra. No caso do YouTube, ter um influenciador falando sem som de fundo durante 10 minutos será cansativo e monótono. Logo, essa música ajudará no engajamento do público com o conteúdo e trará um sentimento para esse. Mesmo que essas pessoas não percebam isso. Na verdade, para a plataforma, a boa trilha sonora é aquela que não é percebida pelo espectador. O foco do vídeo é sempre o conteúdo do YouTuber. Essa música está ali para engrandecê-lo e não superá-lo.

Constatamos que, dos 25 subgêneros, 22 apresentam música ao fundo e apenas 3 não colocaram música. Isso demonstra que há uma tendência a produzirem tutoriais procurando combinar os elementos com uma música ao fundo. Acima de tudo, averiguamos que, por serem tutoriais, as músicas são introduzidas apenas para movimentar o vídeo.

Gráfico 3 – Utilização de música no tutorial



Fonte: a autora (2021).

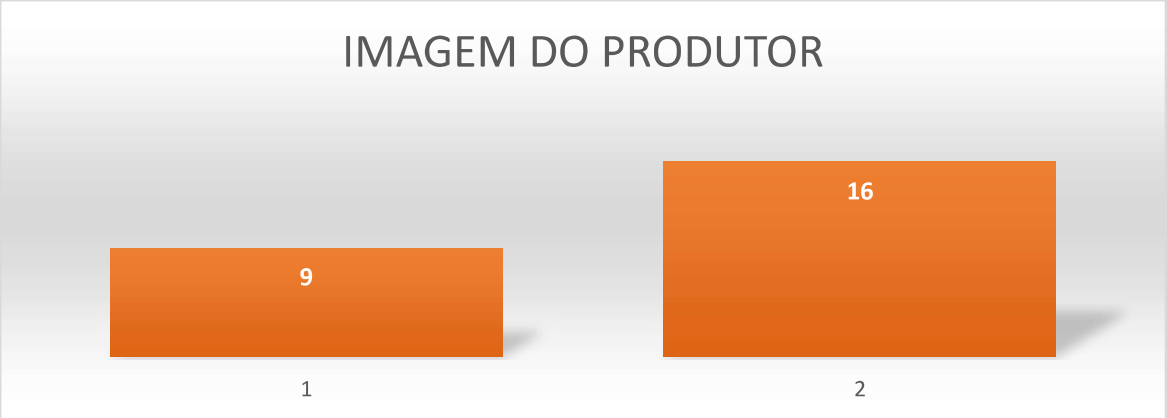
Tutorial com imagem do produtor do tutorial ou sem imagem: podemos perceber que grande parte dos tutoriais são efetuados sem a imagem de alguém produzindo algo. Em um artigo feito pelo *blog* Hotmart (2019), são descritos alguns modelos de tutoriais que se encaixam nos pesquisados, trazendo uma descrição para sua abordagem.

- ✓ *Screencast* – é aquele em que o vídeo reproduz a tela do computador de quem está ensinando o assunto – podemos observar esse modelo no tutorial 1. É muito utilizado para mostrar montagem de *sites*, execução de programas de edição musical, apresentação de *softwares* etc.
- ✓ *Videoaula* – é bastante útil para explicar passo a passo. Sua característica predominante é a presença do instrutor na gravação, falando diretamente com o público. É o modelo preferido dos tutoriais de maquiagem, de gastronomia e de trabalhos artísticos.

- ✓ *Visual hands on* – trata-se de uma forma de criar vídeos sem aparecer necessariamente no vídeo que faz muito sucesso. No formato "*hands on*" (literalmente, "mãos em"), aparecem as mãos do instrutor manuseando os objetos e ensinando visualmente o passo a passo.
- ✓ *Visual animação* – no mesmo formato *hands on*, existem tutoriais que consistem apenas em animações, sem a presença do produtor. Nesse caso, são indicadas temáticas de fácil entendimento, já que não há a narração explicativa – é o caso de trabalhos artesanais menos complexos, receitas simples etc.

Ao analisarmos os 25 subgêneros, constatamos que 23 foram feitos sem a imagem do produtor e 9 com a imagem do produtor. O uso da imagem pode estar associado à ideia de um vídeo mais longo ou curto, como foi demonstrado pelos subgêneros analisados, em que a maioria dos vídeos sem imagem apresentou tempo de duração de até 4 minutos, e àqueles com a imagem duraram até 16 minutos.

Gráfico 4 – Uso do rosto do produtor do tutorial

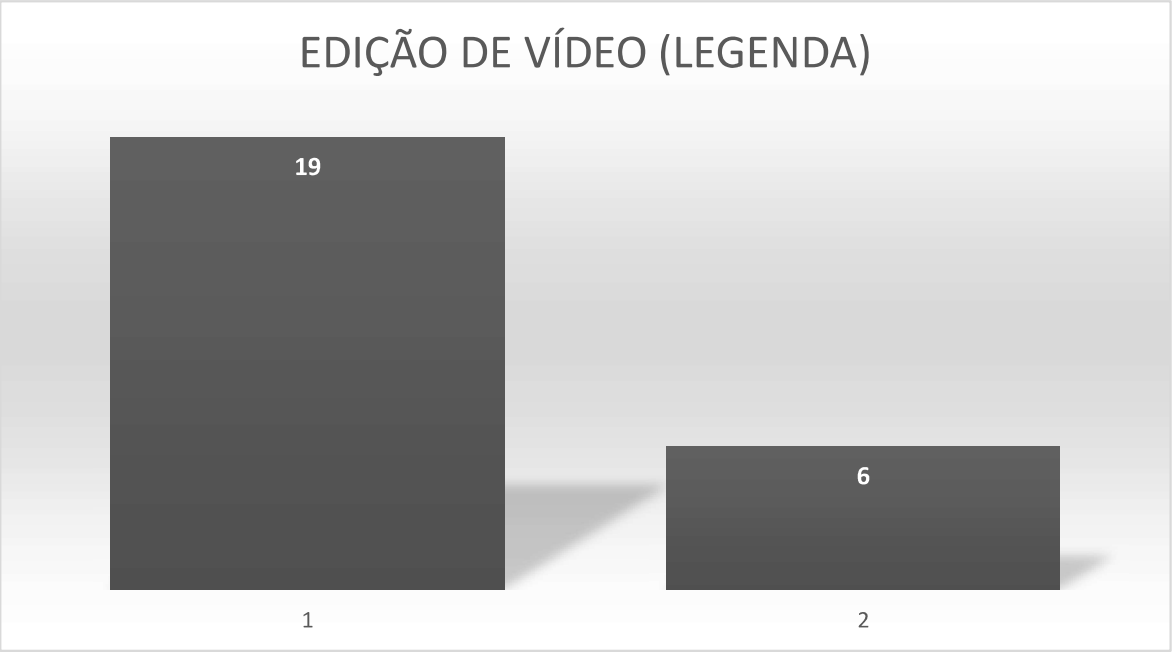


Fonte: a autora (2021).

Tutorial com legenda ou sem legenda: nessa classificação, consideramos como a legenda era introduzida no tutorial, sendo uma transcrição direta da fala ou uma legenda escrita diretamente para o tutorial. Também observamos se a legenda apresentava o material e o modo de fazer, ou só o material, ou só o modo de fazer. Nesse aspecto, contabilizamos apenas a existência de uso da legenda ou não, mas analisamos alguns aspectos importantes.

De acordo com a Hotmart (2020), hoje em dia está mais comum encontrar vídeos legendados – fato que podemos observar no Gráfico 5. As legendas aumentam o alcance das publicações, principalmente por tornarem os vídeos mais acessíveis a diferentes públicos, como deficientes auditivos, ou simplesmente pessoas que não podem ouvir o áudio no instante em que assistem ao vídeo. Além do mais, as legendas nos vídeos passam a ideia de ser uma produção bem feita e de qualidade.

Gráfico 5 – Uso de legenda em tutoriais

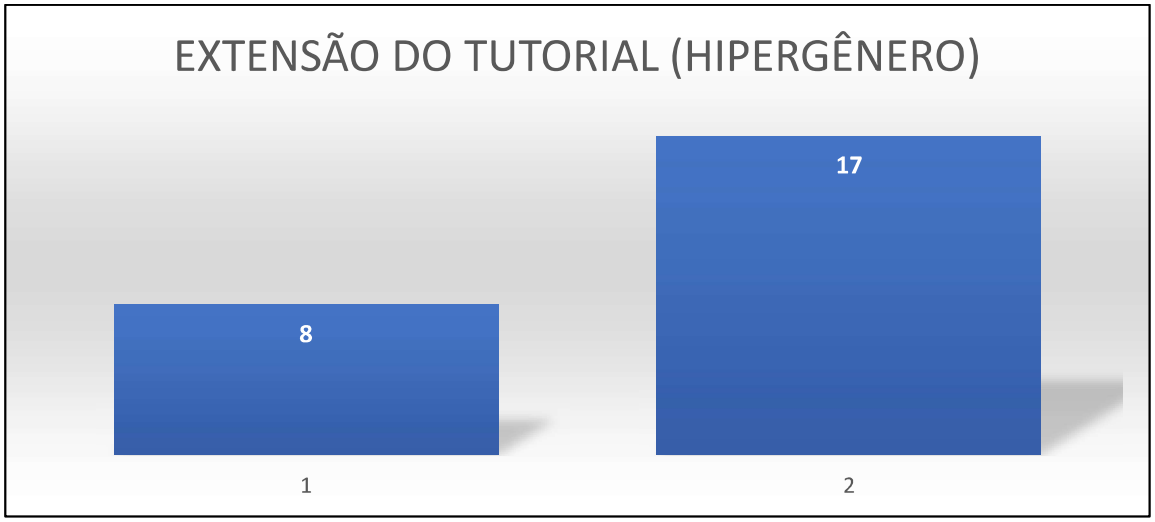


Fonte: a autora (2021).

Tutorial sendo um hipergênero: esse tipo de tutorial vai além do texto que está exposto no vídeo, pois se expande até o espaço identificado como “descrição do video”, assim podemos dizer se ele é ou não uma extensão do vídeo. Em nossa observação, dos 25 subgêneros, 8 podem ser considerados hipergêneros e 17 como não apresentando extensão do vídeo.

Muitos tutoriais que estão dispostos como um hipergênero apresentam uma *linkagem* para a página do *blog* do produtor do vídeo – possibilitando, assim, um caminho para que o espectador conheça melhor o criador do tutorial.

Gráfico 6 – Tutoriais com extensão do vídeo



Fonte: a autora (2021).

Tutorial que apresenta explicação: nessa classificação, procuramos analisar a importância dada pelos produtores de vídeos tutoriais em trazer uma justificativa ou explicação para a produção do vídeo. Nesse sentido, dos 25 subgêneros analisados, 15 traziam uma explicação e 10 não.

Por meio dos comentários demonstrados pelas pessoas que assistem aos vídeos, constatamos que quando o produtor coloca uma explicação em sua descrição do vídeo, possibilita um maior entendimento de suas intenções na sua produção. Nesses casos, o produtor procura colocar uma justificativa e, ao mesmo tempo, incentivar quem assiste a percorrer os *links* dispostos em sua explicação, que conduzem ao seu *blog* ou canal.

Gráfico 7 – Uso de um texto explicativo na descrição do vídeo

Fonte: a autora (2021).

Por meio dessas categorizações, procuramos demonstrar a forma como são produzidos os tutoriais, e a importância de acrescentar os elementos categorizados, descritos anteriormente, para a produção de tutoriais. O Quadro a seguir demonstra de forma mais sintetizada os elementos observados nos vídeos.

Quadro 3 – Critérios e subgêneros classificados

Critérios/ Subgeneros		Estrutura da Animação		Narração (audio)		Edição do vídeo/ Movimento música		Imagem do tutor aparecendo no vídeo (rosto)		Edição do Vídeo/ legenda		Extensão do tutorial		Descrição do Vídeo/ explicação	
		vídeo	slide	com	sem	com	sem	com	sem	com	sem	Hiper gênero	sem	com	sem
1		X			X	X			X	X			X		X
2			X		X	X			X	X			X	X	
3			X		X	X			X	X			X	X	
4		X			X	X			X	X		X			X
5		X			X	X			X	X		X			X
6		X			X	X			X	X			X		X
7		X		X			X		X	X			X		X
8		X			X	X			X		X	X			X
9		X		X		X			X	X			X	X	
10		X			X		X	X		X			X	X	
11		X		X		X		X		X			X	X	
12		X			X	X			X	X		X		X	
13		X			X	X			X	X			X	X	
14		X			X	X		X		X			X		X
15		X			X	X			X	X			X	X	
16		X		X		X			X	X		X		X	
17		X			X	X			X		X		X	X	
18		X		X		X		X			X	X			X
19		X		X		X		X		X		X		X	
20		X		X		X			X	X			X		X
21		X		X		X			X		X		X	X	

22		X		X		X		X			X		X	X	
23		X		X		X		X		X			X		X
24		X		X		X		X		X			X	X	
25		X		X			X	X			X	X		X	

Fonte: a autora (2021).

Analisando os pressupostos apontados a partir das constatações em relação aos subgêneros do tutorial, e percebendo sua importância como gênero textual instrumentador da língua/linguagem, iniciamos nosso trabalho partindo de uma pesquisa descritiva, utilizando como suporte de análise o dispositivo criado por Barros (2012), com base no quadro de análise textual de Bronckart (1999), para verificar o *corpus* do tutorial em *slides* legendados.

4.3 DESCRIÇÃO DO GÊNERO "TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADO"

Para essa segunda etapa, selecionamos, como *corpus* textual, 6 tutoriais em *slides* legendados inseridos na plataforma de vídeos *YouTube*, denominados e codificados da seguinte forma:

1. Tutorial em *slides* legendados - 1
2. Tutorial em *slides* legendados - 2
3. Tutorial em *slides* legendados - 3
4. Tutorial em *slides* legendados - 4
5. Tutorial em *slides* legendados - 5
6. Tutorial em *slides* legendados – 6

Como ilustração, trazemos um *print* da tela inicial de cada um na Figura a seguir.

Figura 28 – Telas iniciais dos tutoriais analisados

TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS – 1	**TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS – 2**

TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS - 3	TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS – 4
TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS – 5	**TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS – 6**

Fonte: a autora (2021).

A seguir, apresentamos uma síntese com as principais características do gênero textual tutorial em *slides* legendados. Primeiramente, nos detemos nas características relacionadas às **capacidades de ação,** que de acordo com Barros (2012b, p. 16) é uma "análise das representações do contexto de produção (contexto imediato e contexto social mais amplo)", requeridas para a produção de um gênero e que na nossa investigação fazem referência ao tutorial em *slides* legendados.

Os tutoriais em *slides* legendados são produzidos em práticas sociais do mundo digital, por meio de textos multissemióticos, inseridos em plataformas de vídeos, que apresentam mídia audiovisual e com propósitos de um "fazer agir".

Classificamos como sendo um gênero multimodal, audiovisual e de natureza multissemiótica, pela ampla exposição de textos verbais associados a textos não verbais. No caso dos tutoriais em slides legendados, apontamos o "princípio da redundância", esclarecido por Santaella e Nöth (2001) como sendo uma produção que traz o uso da imagem como inferior ao uso de texto verbal, utilizando aquele elemento apenas como um complemento.

Os tutoriais em *slides* legendados circulam na esfera de comunicação digital comercial publicitária, pois segundo Burgess e Green (2009, p. 105) não há como negar que "o *YouTube* é um empreendimento comercial". Observamos que, mesmo

estando presentes em outras plataformas, é no *YouTube* que os tutoriais deixam sua marca mais determinante.

De acordo com Bernadazzi e Costa (2017, p. 158), a característica principal dessa esfera é proporcionar ao usuário um

> [...] suporte para realizar circulação de conteúdo verbal e imagético gerando dessa maneira, circulação de informação entre usuários dessa mídia social, não tendo nela o limite para o alcance da mensagem.

O interlocutor é um criador de vídeos como produção de conteúdo, e conforme Bernadazzi e Costa (2017, p. 151), ele "se coloca, atualmente como um produtor de conteúdo audiovisual que publica vídeos no site YouTube, visando ou não retorno financeiro". Nesse sentido, acrescentamos que de acordo com o que foi observado, esse interlocutor apresenta muito mais a ideia de interagir e, assim, angariar espectadores para o seguirem, curtirem e compartilharem seu canal, do que uma posição mais comprometida com o tipo de vídeo que produz. Nesse caso, estamos nos referindo que o interlocutor não produz apenas tutoriais para seu canal, e sim variados tipos de vídeos, de acordo com o que sinalizam seus seguidores ou com o número de curtidas obtidas.

Nos tutoriais em *slides* legendados, observamos que ele pode estar presente em diversos canais, contudo, por não ter um nome específico, sua busca se torna morosa, pois os criadores do canal publicam vídeos com múltiplos propósitos.

Conforme Burgess e Green (2009, p. 14),

> Os colaboradores constituem um grupo diversificado de participantes - de grandes produtores de mídia e detentores de direitos autorais como canais de televisão, empresas esportivas e grandes anunciantes, a pequenas e médias empresas em busca de meios de distribuição mais baratos ou de alternativas aos sistemas de veiculação em massa, instituições culturais, artistas, ativistas, fãs letrados de mídia, leigos e produtores amadores de conteúdo.

Ao pensarem dessa forma, os produtores levam em conta seus destinatários e, principalmente, o seu objetivo com o conteúdo. Segundo Sumiya (2017, p. 64), os destinatários para quem os vídeos são produzidos "[...] são internautas do mundo todo [...] e tem a opção de se tornar interlocutor dos vídeos publicados", pois

têm a possibilidade de interagir com os produtores. Além disso, há que considerar que são pessoas que apresentam interesse na instrução demonstrada no vídeo.

Em especial os tutoriais em *slides* legendados, observamos que o destinatário é um indivíduo que aprecia a objetividade marcada pela concisão desse tipo de vídeo. Muitos buscam, também, aprender algo por meio de dicas e sugestões ou fazer algo conforme as receitas e manuais de instrução, desde que seja breve e não tome muito do seu tempo.

Ao permitir que qualquer pessoa acesse uma plataforma de vídeos, o ambiente digital não assegura a autenticidade de quem comenta os vídeos. Nesse aspecto, o produtor pode proibir comentários por meio dos comandos da plataforma. No entanto, também não existe um mecanismo que possibilite saber quem são os indivíduos que curtem o vídeo. Assim, muitas vezes, o produtor acaba tomando por base um destinatário que ele mede apenas pelas curtidas nos seus vídeos e das inscrições no seu canal.

O gênero tutorial em *slides* legendados é configurado em torno de uma instrução, dica ou conselho. Contudo, além de caracterizar um fazer agir, traz também implícita a publicidade em seu conteúdo, que gira em torno da venda de produtos que possam ser demonstrados nas imagens dos slides, e até mesmo a divulgação do canal do produtor do vídeo, que no caso pode ser desde uma pessoa física até uma empresa. De acordo com Sumiya (2017, p. 64), por meio dos tutoriais em vídeo, “além de ensinar algo a alguém, podemos acrescentar também o objetivo de ganhar visibilidade na internet, divulgar um trabalho ou conquistar seguidores”.

Mesmo sendo um tutorial que não reproduz a imagem dinâmica do vídeo, e sim *slides* dos procedimentos, é possível apresentar temas como: culinária, dieta, cuidados com a beleza e a saúde, decorações e artesanato, maquiagem, jardinagem, guias de viagem, produção de fotos e vídeos, utilização de aplicativos, costura, entre outros que possam ser apresentados por meio de *slides* fixos. Os vídeos são curtos pois, por serem apenas legendados, necessitam manter a atenção do destinatário ao ler o conteúdo exibido.

O enunciador e o destinatário mantém uma relação de comprometimento no sentido de que, ao visualizar as curtidas, as inscrições, os compartilhamentos e os comentários, o produtor consegue perceber se está sendo bem aceito ou não por quem visualiza seus vídeos.

Como exemplo, apresentamos o canal “UmComo”, do qual retiramos a maior parte dos tutoriais em *slides* legendados. No tutorial em *slides* legendados intitulado “Receita de frango com mel”, observamos que não há muitos comentários e poucas curtidas, porém o número de visualizações é de 26.288. Já o tutorial em *slides* legendados chamado “Fazendo dieta *low carb*” apresentou menos comentários e curtidas e apenas 1.519 visualizações. Entretanto, por se tratar de um canal com mais de um milhão de inscritos e publicar diversos tipos de vídeos, consegue manter-se com um público efetivo. De acordo com Serrano (2009, p. 13),

> [...] a possibilidade de comentários e respostas aos vídeos já publicados representa uma troca de informações recíproca e horizontal, pessoas do mundo inteiro podem assistir qualquer conteúdo audiovisual publicado e comentá-lo. O emissor em nenhum momento encontra-se isolado dos receptores da informação, telespectadores e usuários tornam-se sujeitos ativos no processo comunicacional, que ocorre de forma desterritorializada, trata-se de uma explosão na democracia digital.

Sobre o suporte textual que, para Marcuschi (2007), é o portador físico do texto, quando se trata de textos digitais, ainda não há muita clareza sobre como esse conceito pode ser aplicado. Preferimos, aqui, apenas descrever a plataforma digital – *YouTube* – e o formato dos vídeos tutoriais construídos em formato de *slides*, pelos canais inseridos nessa plataforma.

O meio de circulação dos tutoriais em *slides* legendados é a plataforma digital de compartilhamento de vídeos *YouTube*. Conforme Serrano (2009), “o YouTube é uma ferramenta de publicação de vídeos que se utiliza da rede mundial de computadores para armazenar e expor seus conteúdos”. De acordo com Burgess e Green (2009, p. 21), “como empresa de mídia, o YouTube é uma plataforma e um agregador de conteúdo, embora não seja uma produtora de conteúdo em si”. Conforme Bernadazzi e Costa (2017, p. 149), o *YouTube* é “um site de compartilhamento audiovisual”. Segundo Montaño (2017, p. 7), é “um espaço de compartilhamento que tem uma quantidade imensa de imagens audiovisuais que são produzidas e postas em circulação na contemporaneidade”.

De acordo com Bronckart (1999), a situação de ação da linguagem deve estar integrada ao contexto de produção e ao conteúdo temático, conforme o produtor a mobiliza, frente a uma intervenção verbal que podem influenciar a estrutura de um texto.

O segundo aspecto da análise do gênero diz respeito às **capacidades discursivas** requeridas para a sua produção. Ou seja, o objetivo é levantar as marcas discursivas que caracterizam o gênero de forma prototípica. A seguir, apresentamos uma síntese dessas características analisadas no *corpus* selecionado do tutorial em *slides* legendados.

Na verificação do *corpus* da modelização, observamos que o eixo discursivo central do tutorial em *slides* legendados é direcionado pelo *mundo do expor*, fundamentado em uma situação concreta de produção linguageira. Todavia, por apresentar marcas que referenciam tanto o discurso interativo e o discurso teórico, o vemos disposto em um *discurso misto interativo-teórico* (BRONCKART, 1999). De acordo com Bronckart (1999, p. 193), "esse estatuto misto decorre de uma dupla restrição exercida sobre o autor". O autor também explica que o produtor

> [...] deve, de um lado, apresentar informações que são, a seu ver, verdades autônomas, independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção e que se inscrevem, consequentemente, nas coordenadas de um mundo teórico; mas, ao mesmo tempo, e mesmo na ausência de contato direto com o receptor-destinatário, deve levar esse destinatário em conta, solicitar sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções, inscrevendo-se, assim, nas coordenadas de um mundo interativo. Essa dupla restrição é particularmente clara em situação de produção oral (cada um conhece os riscos que corre um orador que "fala como um livro"), mas também pode ser observada na maioria dos discursos monologados escritos articulados a uma ação de linguagem com caráter didático (BRONCKART, 2009, p. 193-194).

Assim, ao observarmos o tutorial em *slides* legendados, constatamos a existência muito forte do discurso monologado escrito, apresentando um caráter didático, expressado por uma sequência tipológica predominante de um fazer agir que pontuamos ser a injuntiva.

A sequência injuntiva, segundo Rosa (2003, p. 33), é caracterizada por um protótipo composto por três fases básicas que já foram descritas na página 124 desta dissertação.

Considerando o tutorial em *slides* legendados 5, podemos observar a *exposição do macroobjetivo acional* (ROSA, 2003), presente no título exibido logo no início do vídeo, igualmente no título mostrado logo abaixo do vídeo, denominado descrição do vídeo.

Figura 29 – Tutorial em slides legendados 5

Fonte: Canal umComo (2015).

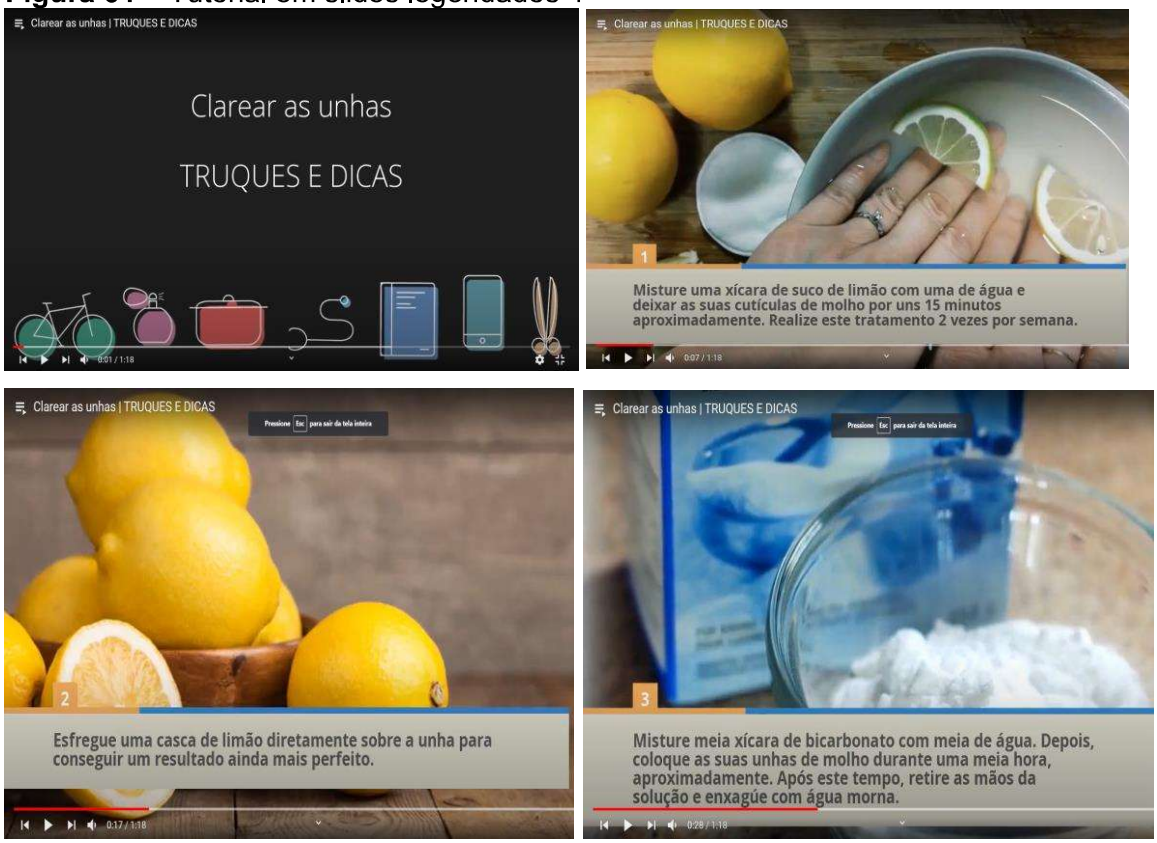
Verificamos, também, uma variação de construção linguística, tornando o título mais curto, de forma que acompanhe o movimento dos *slides*, diferentemente do título que aparece na descrição do vídeo do tutorial em *slides* legendados 6.

Figura 30 – Tutorial em slides legendados 6

Fonte: Canal umComo (2013).

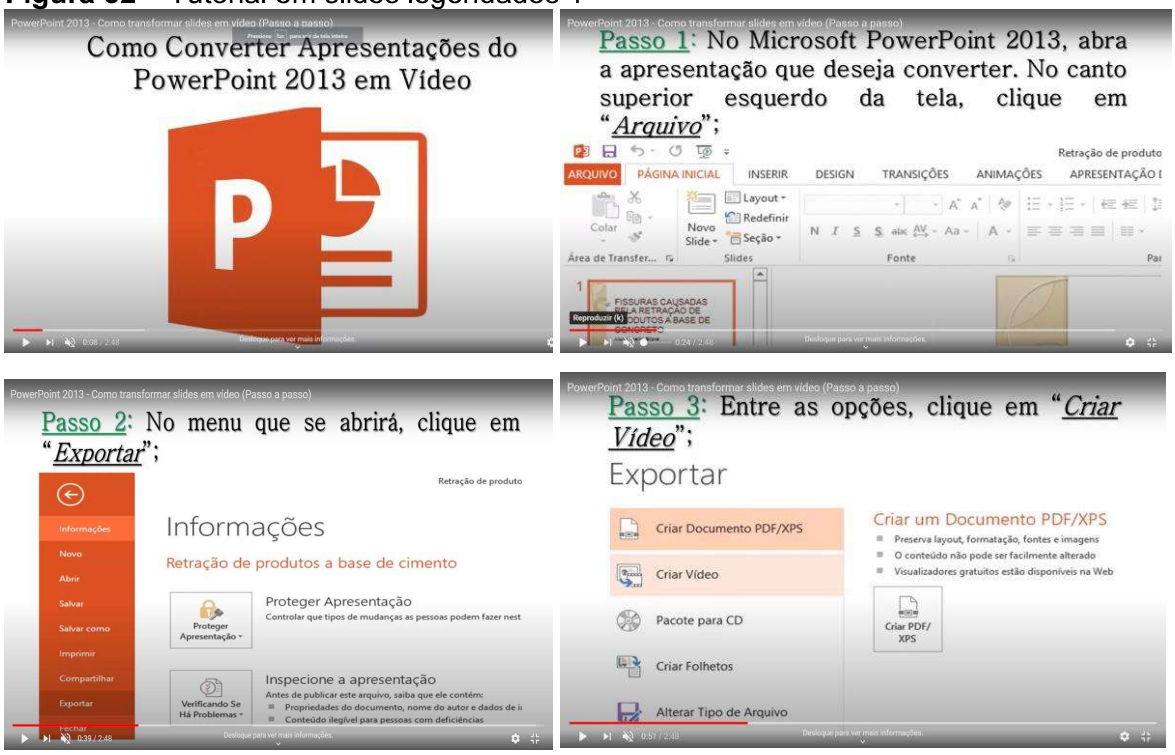
Na fase da apresentação dos comandos (ROSA, 2003), é que efetivamente podemos observar a sequência injuntiva validada em cada slide, encadeados de forma a fazer agir o seu destinatário. A seguir apresentamos exemplares dos comandos.

Figura 31 – Tutorial em slides legendados 4



Fonte: Canal umComo (2016).

Figura 32 – Tutorial em slides legendados 1

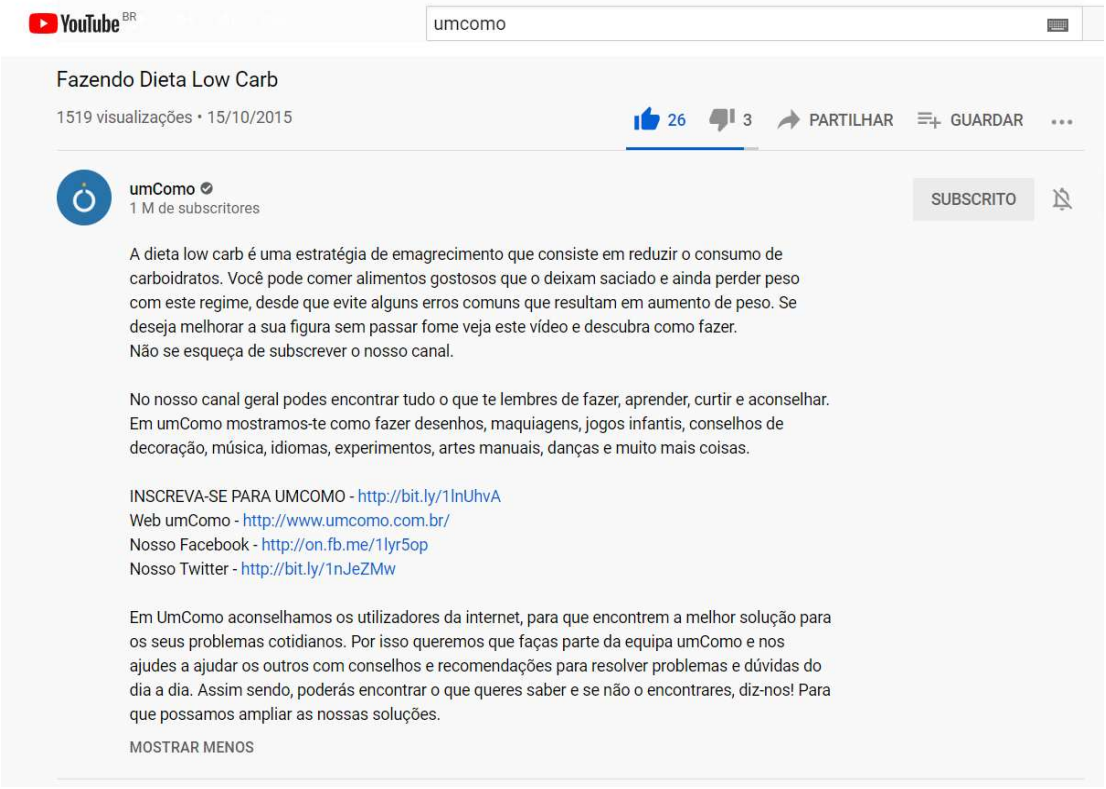


Fonte: Canal Slideshow Tutoriais (2015).

Rosa (2003) dispõe a última fase como o fechamento da sequência injuntiva, identificada como uma sequência que explica o propósito da produção textual, que podemos considerar como uma sequência argumentativa, já que corrobora com a finalidade do tutorial, ou seja, fazer agir seu destinatário.

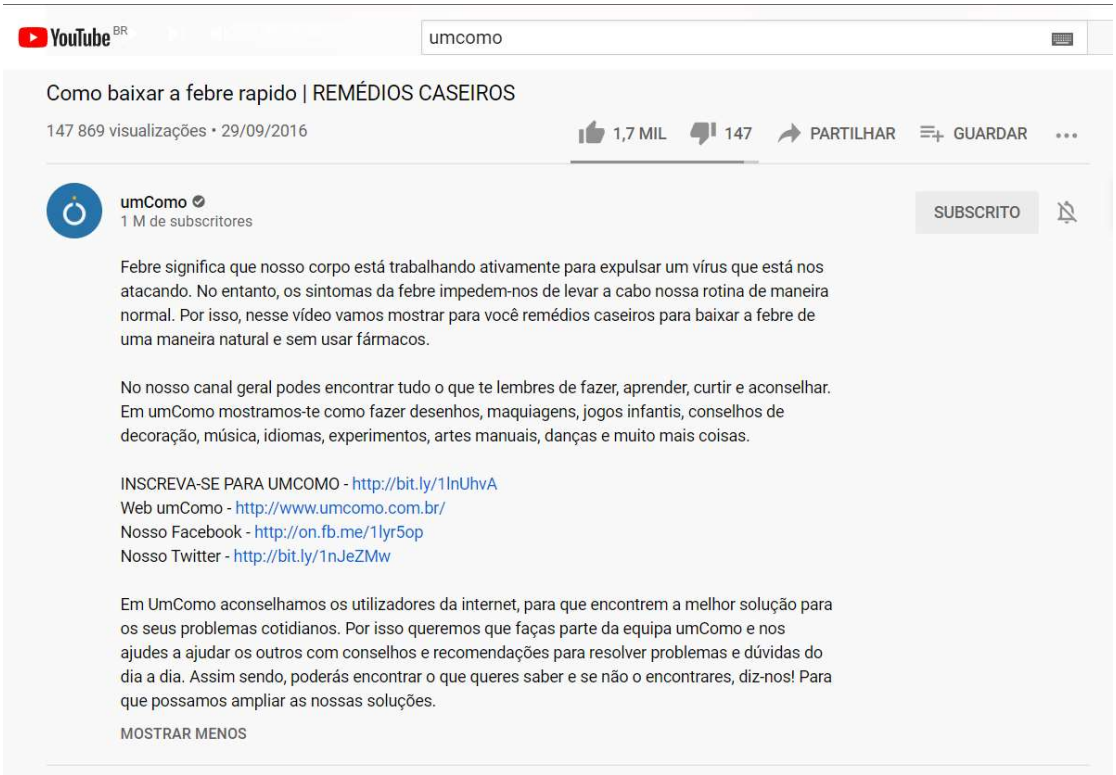
Observamos que esse momento é apresentado na descrição do vídeo, todavia nem todos os tutoriais apresentam essa fase.

Figura 33 – Tutorial em slides legendados 3



Fonte: Canal umComo (2015).

Figura 34 – Tutorial em slides legendados 2



Fonte: Canal umComo (2016).

Nessa fase, podemos observar que o texto se estende para fora do tutorial, englobando a descrição do vídeo, que podemos identificar como um outro gênero textual. Isso nos permite referir o tutorial como um *hipergênero* (BONINI, 2011) que incorpora outros gêneros para cumprir sua tarefa de fazer agir. Entre os outros gêneros envolvidos nesse processo, podemos apontar a lista de material, o procedimento de como executar a tarefa, o texto explicativo sobre o que será feito, a lista dos endereços eletrônicos do canal, além da própria publicidade sobre o canal.

Em relação aos tutoriais, Sumiya (2017, p. 66) ressalta que "sem que apresentem sequências argumentativas completas, esses gêneros parecem se apoiar em aspectos multimodais para criar um efeito argumentativo global que visa a convencer os interlocutores". Assim sendo, as imagens, a música de fundo e o movimento do vídeo, contribuem para chamar a atenção do interlocutor e estabelecer um movimento de agir em relação ao tutorial.

Esquematicamente, o plano textual geral do tutorial em *slides* legendados pode ser apresentado da seguinte forma:

I. No vídeo: 1) Título; 2) Modo de fazer, geralmente, apresentando junto os elementos a serem utilizados nos comandos; 3) Agradecimento, acrescido de um convite para que se inscreva no canal; 4) As imagens são colocadas em cada slide, representando o comando. Ao canto do slide está exposto também a "logo" do produtor do canal.

II. Na descrição do vídeo: 1) Título; 2) Opções para curtir ou descurtir o vídeo; 3) Opção para partilhar o vídeo; 4) Opção para salvar o vídeo; 5) Nome do canal produtor dos vídeos; 6) Opção para se inscrever no canal; 7) Justificativa para explicar ao interlocutor o propósito do vídeo; 8) Explicação sobre os conteúdos apresentados no canal; 9) Redes sociais interligadas ao canal e seus *links*.

Podemos observar, também, que não há uma sequência para a leitura do tutorial em *slides* legendados. Assim, ele não está encerrado numa ordem hierárquica rígida, podendo o destinatário começar lendo a partir da descrição do vídeo, antes mesmo de assistir ao vídeo do tutorial, e depois perceber que há elementos presentes apenas na descrição do vídeo, como uma explicação sobre o vídeo, uma justificativa ou locais de acesso de termos integrantes do vídeo.

O terceiro aspecto da análise do gênero corresponde às **capacidades linguístico-discursivas** requeridas para a sua produção. Ou seja, o objetivo é levantar as marcas linguísticas que caracterizam, de forma prototípica, o gênero. De acordo com Barros (2012, p. 16), por meio das capacidades linguístico-discursivas são realizadas as "análises dos mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal e conexão) e dos mecanismos enunciativos (vozes e modalizações)".

Em relação aos mecanismos de textualização, Bronckart (1999, p. 259-260) descreve que esses viabilizam a progressão do conteúdo temático, "[...] explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto".

A seguir, apresentamos as características dos mecanismos de textualização observadas no *corpus* selecionado do tutorial em *slides* legendados.

Em nossa pesquisa, constatamos que os conectivos são apresentados por organizadores textuais que demonstram a articulação presente nos tutoriais em *slides* legendados, de maneira frequente nos processos de *empacotamento*,

encaixamento e *ligação* (BRONCKART, 1999), demarcados por meio de conjunções, advérbios e sintagmas preposicionais, apresentando conectivos de ordem lógica (quando explica um procedimento) e de ordem temporal ao conduzir a sequência das ações a serem realizadas pelo destinatário.

Constatamos a presença de muitas conjunções coordenativas, apontadas no texto por meio de conjunções aditivas e alternativas, expondo a ideia de que pelas sequências injuntivas é possível descrever os passos a serem desenvolvidos, mantendo sua semântica, mesmo sendo construída a partir de enunciados independentes sintaticamente. Observamos, também, conjunções adversativas e conclusivas, que apresentam uma explicação no modo de fazer determinados procedimentos.

Verificamos a presença de advérbios de tempo, que caracterizam os momentos a serem executadas as ações. Há evidência de advérbios de modo, que denotam a forma como deve ser realizada a ação, indicando de certa forma uma explicação dentro do comando. Também existem advérbios de lugar, expressando onde determinado elemento deve estar no momento da execução.

Podemos observar esses conectivos em trechos dos tutoriais de nosso *corpus*:

> *"Não esqueça que nuggets* ***e*** *salsichas não entram nessa categoria,* ***mas*** *o bacon está incluído"* (Parte 2 – Tutorial 3).
> *"****Enquanto*** *tudo frita, arrume uma frigideira* ***e*** *adicione aí o mel."* (Parte 6 – tutorial 5).
> *"Pode comer ovos fritos, mexidos* ***ou*** *cozidos.* ***No entanto****, o ovo cozido é o mais versátil* ***pois*** *pode ser colocado na salada, na sopa* ***ou*** *comido simples ao lanche"* (Parte 5 – Tutorial 3).
> *"Para a marinada adicione 1 colher de sopa de molho de soja, 1 de molho inglês, ½ de mostarda dijon* ***e depois*** *sal, pimenta e alho a gosto"* (Parte 2 – Tutorial 5).
> *"****Agora*** *basta aguardar alguns segundos até que o vídeo seja gerado"* (Parte 9 – Tutorial 1).
> *"Esfregue uma casca de limão* ***diretamente*** *sobre a unha para conseguir um resultado* ***ainda mais*** *perfeito"* (Parte 2 – Tutorial 4).

Além dos conectivos apresentados, também observamos que os textos que compõem a legenda nos *slides* ora se apresentam de forma paratextual (dentro de um quadro de informações) como no tutorial em *slides* legendados 3, ora apontado por setas como o tutorial em *slides* legendados 1. Também vemos a legenda

inserida acima ou abaixo das imagens do vídeo marcados por numeração (com letras coloridas ou em destaque) como no tutorial em *slides* legendados 6.

Figura 35 – Terceiro tutorial

Fonte: Canal umComo (2015).

Figura 36 – Sexto tutorial

Fonte: Canal umComo (2013).

Figura 37 – Primeiro tutorial

Fonte: Canal umComo (2015).

De acordo com Bronckart (2009, p. 263), os mecanismos de coesão nominal "[...] introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto; são realizados por um subconjunto de unidades que chamamos de *anáforas*". O autor ainda explica que, de modo geral, são utilizados dois tipos de categorias de anáforas, sendo

> a) A categoria das **anáforas pronominais**, que é composta de pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos, na qual se pode incluir ainda a **marca Ø** [...] que podemos considerar como produto de uma transformação de apagamento de um pronome. Notaremos, entretanto, que algumas ocorrências de pronomes pessoais, em particular da primeira e da segunda pessoa, podem não se inscrever em uma cadeia anafórica e remeter diretamente a uma instância exterior ao texto (ao agente produtor ou a seus destinatários): trata-se, portanto, de pronomes dêiticos.
> b) A categoria das **anáforas nominais**, que é composta por sintagmas nominais de diversos tipos (BRONCKART, 1999, p. 270 – grifos do autor).

Podemos observar, em nosso *corpus,* a presença recorrente de anáforas pronominais que remetem à interação verbal representada por elementos dêiticos que, de acordo com Bronckart (1999), compõem parte dos tipos de discurso do *expor* como o discurso interativo, conforme os exemplos abaixo:

> *"Enquanto tudo frita, arrume uma frigideira e adicione **aí** o mel".* (Parte 6 – Tutorial 5);
> *"Coloque pasta de dentes sobre uma escova e esfregue **suas cutículas**, principalmente as áreas mais amareladas".* (Parte 5 – Tutorial 4);
> *"Os legumes cozidos também devem estar presentes no **seu prato**".* (Parte 3 – Tutorial 3)*;*
> *"Obrigado por assistir ao **nosso vídeo**"* (Parte final – Tutoriais 2, 3, 4 e 5);

Também constatamos a presença de pronomes pessoais, relativos e pronomes nulos Ø (BARROS; NASCIMENTO, 2010, p. 152). De acordo com as autoras, "[...] o processo de referenciação anafórica, concebe, acima de tudo, a linguagem como atividade de interação" e isso podemos observar nos fragmentos dispostos como exemplos:

> *"No Microsoft PowerPoint 2013, abra a apresentação que **Ø** deseja converter"* (Parte 1 – Tutorial 1);
> *"Se **Ø** gostou subscreva o nosso canal!"* (Parte final – dos Tutoriais 2, 3, 4 e 5);
> *"As carnes são mais que permitidas **nesse** regime"* (Parte 2 – Tutorial 3) *fazendo referência ao tema do tutorial – dieta low carb;*
> *"Deixe-**o** entre 30 minutos e uma hora a marinar".* (Parte 3 – Tutorial 5) *fazendo referência ao peito de frango;*
> *"Para fazer os olhos, **desenhamos** dois círculos pequenos numa folha branca e **pintamos** no centro a pupila preta com uma caneta".* (Parte 7 – Tutorial 6)*;*

É possível observarmos a presença de anáforas nominais por meio de substituições, repetições e adjetivos.

> *"Faça uma **infusão** de pétalas secas da flor do girassol. Jogue um pouco de mel ou açúcar para adoçar **o sabor**"* (Parte 1 – Tutorial 2);
> *"Faça uma **infusão** de **camomila e tomilho** misturando **os dois ingredientes** em água fervendo. Beba a **infusão** várias vezes ao dia"* (Parte 3 – Tutorial 2) *podemos observar a repetição da palavra "infusão" e a substituição das palavras "camomila e tomilho" por "os dois ingredientes";*
> *"Não esqueça que nuggets e salsichas não entram **nessa categoria**, mas o bacon está **incluído**!"* (Parte 2 – Tutorial 3) *a expressão "nessa categoria faz referência ao termo "As carnes" escrito no enunciado anterior e a palavra "incluído" refere-se a bacon que está inserido dentro da expressão "nessa categoria".*

Bronckart (1999, p. 127 – grifos do autor) nos mostra que a coesão verbal deve "[...] assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos *tempos verbais*". Em nosso *corpus,* analisamos variadas situações que remetem à ação dos verbos dentro de um discurso misto interativo-teórico.

> *"**Esfregue** uma casca de limão diretamente sobre a unha para **conseguir** um resultado ainda mais perfeito"* (Parte 2 – Tutorial 4);
> *"**Defina** o tempo de cada tela ou **use** a opção de gravar tempo dos slides"* (Parte 6 – Tutorial 1).

Como verificamos, as ações acontecem no tempo presente com valor gnômico, comum ao discurso teórico. De acordo com Bronckart (1999, p. 127), esse tempo "[...] confere aos processos verbalizados a que ser aplica uma validade geral, independente de qualquer temporalidade particular".

Ainda conforme Bronckart (1999, p. 129), nos discursos interativos, o verbo no tempo presente é suscitado para dar valor a uma simultaneidade, "[...] indicando que o momento do processo a que se aplica coincide com o momento da fala". Diante disso, analisamos que ao mesmo tempo em que o produtor do texto se coloca numa posição interativa com seu destinatário ao usar frases imperativas, no sentido de "*um fazer agir*" (BRONCKART, 1999), o tempo verbal do presente do indicativo demonstra que a ação deve ser realizada simultaneamente em relação ao momento de produção e ao *momento psicológico* de referência (BRONCKART, 1999).

> O que é colocado em relação com o processo não é o <momento> físico de produção, mas sim, uma duração representada, construída em torno (ou a partir) do ato de produção; em outros termos, uma duração psicológica adjunta ao ato de produção, de amplitude variável e que, além disso, pode, ser modificada permanentemente (BRONCKART, 1999, p. 303-304).

O tutorial em *slides* legendados apresenta operadores textuais que se encaixam dentro da sequência injuntiva. Nesse aspecto, Marinello, Boff e Köche (2008, p. 10) descrevem que

> O mecanismo linguístico mais empregado para indicar a concretização desses enunciados que incitam à ação são os verbos no modo imperativo, que podem aparecer também de forma

> implícita. Entretanto, esse não é o único utilizado, pois orações com verbos modais (dever, ter que), verbos no futuro do presente (colocará, deverá, será) e no infinitivo (mexer, juntar, acrescentar) também são muito comuns.

Podemos observar isso nas sequências abaixo:

> *"No menu que se* ***abrirá****, clique em 'Exportar'"* (Parte 1 – Tutorial 1);
> *"****Abuse*** *das saladas. Os legumes cozidos também* ***devem estar*** *presentes no seu prato."* (Parte3 – Tutorial 3);
> *"Coloque toalhas úmidas na testa ou na nuca, bem como meias úmidas nos pés, assim* ***irá contribuir*** *para estabilizar a temperatura corporal e a* ***baixar*** *a febre."* (Parte 4 – Tutorial 2).

Assim, o tempo verbal predominante é o presente, marcado por frases não declarativas, nesse caso frases imperativas que apresentam a entrada imediata no assunto, e também por verbos de um fazer agir que conduzem ao encadeamento das ações a serem seguidas através do comando dado pelo produtor. Como vemos logo abaixo:

> *"****Compre*** *carnes não temperadas..."* (Parte 2 – Tutorial 3);
> *"****Abuse*** *das saladas"* (Parte 3 – Tutorial 3);
> *"****Exclua*** *as frutas da sua dieta..."* (Parte 4 – Tutorial 3);
> *"****Faça*** *uma infusão..."* (Parte 1 – Tutorial 2);
> *"****Tome*** *um banho de água fria..."* (Parte 6 – Tutorial 2);

Os mecanismos enunciativos, conforme Bronckart (1999, p. 130 – grifos do autor) contribuem

> [...] para a manutenção da *coerência pragmática* (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos *posicionamentos enunciativos* (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas *avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático.

Sob essa ótica, outra característica a ser observada é a objetividade expressa no gênero tutorial em *slides* legendados, que opera com comandos simples e claros, para que a execução seja cumprida. Apresentam frases curtas e uma ordenação estável das informações. Por serem tutoriais breves, na maioria

sendo dicas, receitas e sugestões, o gênero pesquisado não abre possibilidade de ser interpretado de outra forma.

Em relação à escolha do léxico, observamos que o tutorial em *slides* legendados, por pertencer a uma ação de linguagem da esfera digital, apresenta um léxico que se desenrola de maneira informal e clara em seus comandos, contudo utilizando a norma culta. Aborda palavras que correspondem ao assunto que está sendo desenvolvido e procura incluir sinônimos e adjetivos que acrescentem valor ao que está sendo ensinado. De forma geral, não apresenta explicação para as palavras que estão inseridas no texto, como se a colocação dessas fossem subentendidas pelos destinatários que buscam determinados tutoriais.

> *"Faça uma **infusão**..."* (Parte 1 – Tutorial 2) *para aqueles usuários que buscam aprender como fazer remédios caseiros;*
> *"Coloque pasta de dentes sobre uma escova e esfregue suas **cutículas**..."* (Parte 5 – Tutorial 4) *para usuários que buscam um tutorial com truques e dicas de como cuidar das unhas;*
> *"Corte 600 gramas de peito de frango em pequenas tiras e deixe-o **marinar**."* (Parte 1 – Tutorial 5) *para usuários que buscam receitas culinárias;*
> *"No **Microsoft PowerPoint 2013**, abra a apresentação que deseja **converter.**"* (Parte 1 – Tutorial 1) *para usuários que buscam se instrumentalizar com conteúdos relacionados a softwares.*

Constatamos a presença de um tom didático mesclado a uma apresentação muito objetiva por parte do produtor, com frases curtas e diretas, com explicações sucintas. Isso demonstra uma característica comum dos textos produzidos para e na Internet, devido a sua imediatez, conforme explicado pela revista Guia Vlogging YouTube (2016, p. 34), com suas dicas simples para aumentar a retenção do público. "Seja conciso – ninguém quer ver vídeo longo. Edite, edite e depois edite mais um pouco. Todo mundo adora conteúdo bom em vídeo curto". O tutorial em *slides* legendados apresenta, também, a marcação constante da sequência injuntiva como organizador textual principal, tornando acessível as instruções e dicas repassadas pelo emissor, para aqueles que buscam os tutoriais.

Observamos em nosso *corpus* que o agente produtor tem a intenção de expor, um fazer agir por parte de seu destinatário através dos procedimentos e elementos apresentados em seu texto, que se refere diretamente ao mundo empírico da ação de linguagem. Bronckart (1999, p. 326) expõe que na maioria dos

discursos “é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer”, e aponta ser essa uma voz neutra.

Todavia, nos tutoriais em *slides* legendados, foi verificada uma voz que marca um agente que simboliza o canal onde são produzidos os vídeos, no caso o suporte que comporta esses tutoriais. Sendo nosso *corpus* composto por grande parte de tutoriais do canal “*umComo*” verificamos, na página eletrônica, que ela provém de uma empresa administrada por uma equipe de jornalistas, tradutores e especialistas nos mais diversos temas abordados, criando seus tutoriais com base na sua experiência profissional, por meio de artigos científicos e dados científicos. Observamos que, por representar um grupo de pessoas que se organizam por meio de uma instituição, podemos atribuir ao nosso corpus as *vozes sociais* (BRONCKART, 1999). Isso foi verificado pelo uso dos verbos na primeira pessoa do plural, nos *slides* que aparecem no final dos tutoriais 2, 3, 4 e 5 e na descrição dos vídeos:

> *“Obrigado por assistir ao nosso vídeo. Se gostou subscreva o nosso canal!”* (Último slide - Tutoriais 2, 3, 4 e 5);
> *“Neste vídeo de umComo mostramos como fazer um pote em forma de Papai Noel para guardar os doces no Natal.”* (Descrição do vídeo – Tutorial 6).

Conforme Bronckart (1999, p. 332 – grifos do autor), as modalizações “[...] pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência *pragmática* ou *interativa* e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático”.

As modalizações do gênero tutorial em *slides* legendados podem ser identificadas como deônticas, por descreverem o processo de execução do procedimento, compreendidas pelo uso do imperativo. Bronckart (1999, p. 331) aponta que esse processo é traduzido por meio da avaliação de elementos do conteúdo temático “... apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social”. Dessa maneira, o uso do imperativo na composição quase total do texto denota essa necessidade de um fazer agir que segue o procedimento a ser desenvolvido pelo interlocutor.

> *“**Misture** meia xícara de bicarbonato com meia de água.”* (Parte 3 – Tutorial 4);
> *“**Compre** carnes não temperadas e, **faça** o tempero em casa.”* (Parte 2 – Tutorial 3).

> *"Passo 2: No menu que se abrirá,* ***clique*** *em 'Exportar'."* (Parte 2 – Tutorial 1).

Constatamos também modalizações apreciativas, por marcarem a subjetividade do produtor. De acordo com Bronckart (1999, p. 332), essas modalizações consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, "procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-o como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora". Podemos observar pela presença de advérbios de modo e de intensidade demonstrados nos trechos abaixo:

> "*Esfregue uma casca de limão diretamente sobre a unha pra conseguir um resultado* ***ainda mais perfeito****."* (Parte 2 – Tutorial 4);
> *"Deixe-o entre 30 minutos a uma hora a marinar. Se ficar* ***mais tempo, melhor****."* (Parte 3 – Tutorial5);
> *"Misture uma xícara de suco de limão com uma de água e deixe as suas cutículas de molho por uns 15 minutos* ***aproximadamente****."* (Parte 1 – Tutorial 4);

Verificamos modalizações lógicas por apresentarem "[...] os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc". (BRONCKART, 1999, p. 330).

Conforme Barros e Nascimento (2008, p. 167), no plano dos significantes as modalizações podem ser observadas por meio de algumas ordens linguísticas regulares, que podem ser agrupadas em quatro subconjuntos, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 4 – A marcação das modalizações

A marcação das modalizações – agrupamentos em quatro subconjuntos linguísticos
1ª) Formas verbais no futuro do pretérito
2ª) Auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário e poder) ou verbos que, por seu valor semântico próprio, podem às vezes funcionar como auxiliares de modo (crer, pensar, parecer, gostar de, ser obrigado a, ser preciso etc).
3ª) Advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, talvez, sem dúvida, claro, na verdade, quase etc.).
4ª) Orações impessoais (é provável que, admite-se que, sem dúvida que etc.)

Fonte: Barros e Nascimento (2008, p. 167).

As autoras complementam que “[...] no plano dos significados, essas estruturas linguísticas podem traduzir quatro funções de modalização” (BARROS; NASCIMENTO, 2008, p. 168), das quais nos cabe verificar a das modalizações lógicas regular no tutorial em *slides* legendados.

A função das modalizações lógicas são:

> - Apoiadas no mundo objetivo.
> - Apresentam os elementos do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais etc.
> - Marcação das unidades linguísticas de qualquer um dos quatro subconjuntos. (BARROS; NASCIMENTO, 2008, p. 168).

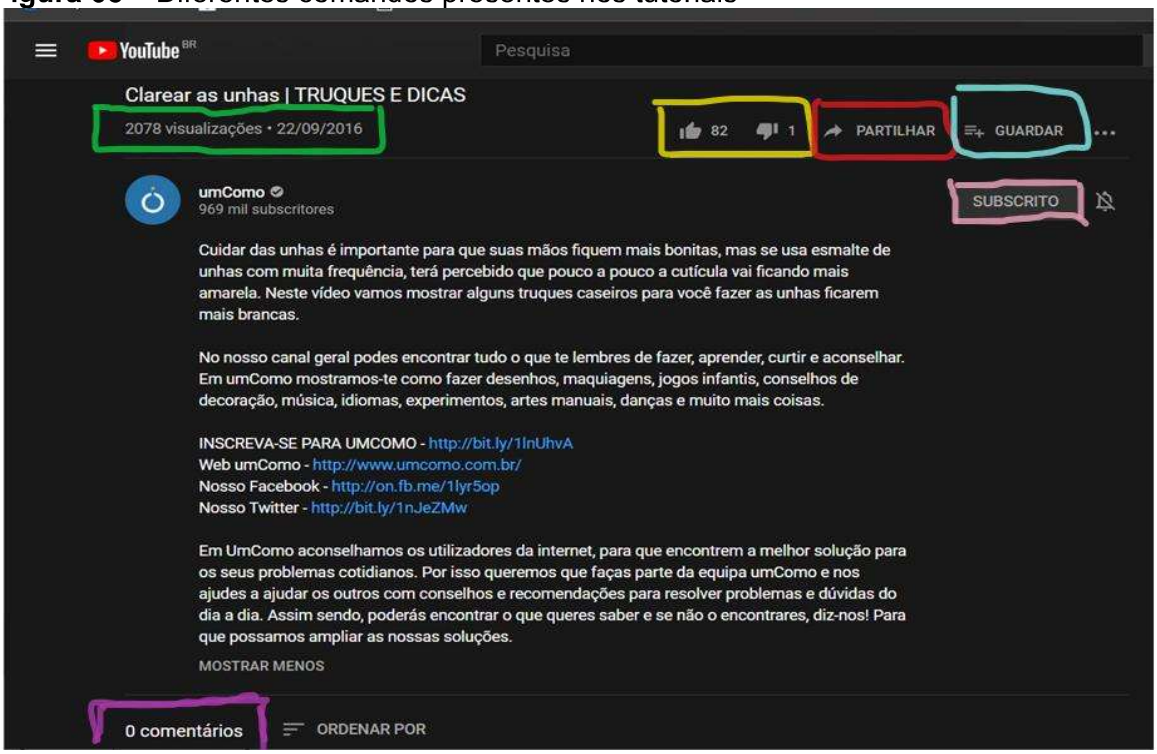
Podemos observar, nos trechos do texto do tutorial em *slides* legendados, algumas marcações dessas modalizações lógicas:

> Os auxiliares de modo: *“Para conseguir uma maior fixação* ***pode por*** *meias”* (Parte 2 – Tutorial 2)*; “Os legumes cozidos* ***devem estar*** *presentes no seu prato”.* (Parte 3 – Tutorial 3)*; “****Pode comer*** *ovos fritos, mexidos ou cozidos”.* (Parte 5 – Tutorial 3); *“[...] pois* ***pode ser*** *colocado na salada, na sopa ou comido simples ao lanche”.* (Parte 5 – Tutorial 3)*; “As quantidades ingeridas* ***devem ser*** *reguladas...”* (Parte 11 – Tutorial 3); os advérbios ou locuções adverbiais: *“O frango não tem que ficar* ***totalmente*** *branco, é* ***apenas*** *para que fique crocante na hora de fritar”.* (Parte 4 – Tutorial 5); *“Esfregue uma casca de limão* ***diretamente*** *sobre a unha...”* (Parte 2 – Tutorial 4);

Uma observação importante é que por ser um gênero que está acoplado a um suporte veiculado pela internet, e tendo como norteadora uma sequência injuntiva predominante, ele contém outros elementos (não-verbais) que, inclusive, além de demonstrarem um comando do fazer agir voltado ao conteúdo temático, por meio da imagem e da sonoridade, também exibem comandos de assistir outros vídeos linkados, curtir, se inscrever, comentar e compartilhar o tutorial, a fim de que o canal e o produtor do vídeo ganhem visibilidade.

Observamos por meio das marcações feitas nos slides abaixo:

Figura 38 – Diferentes comandos presentes nos tutoriais



Fonte: Canal umComo (2016).

Figura 39 – Comandos presentes nos tutoriais atuais

Fonte: Canal umComo (2015).

Na Figura 38 vemos que parte dos comandos estão inseridos na descrição do vídeo. Em todos os tutoriais do *corpus* do gênero tutorial em *slides* foi comum encontrar os comandos de curtir, compartilhar, salvar, se inscrever e comentar. Em outros tutoriais observados, é mais comum o próprio produtor do vídeo falar ou acrescentar no vídeo essas opções. Nos tutoriais mais atuais, é possível observar um novo comando, como o circulado na Figura 39.

Figura 40 – Opção de contribuir com os canais do *YouTube*

Fonte: YouTube (2021).

Conforme exemplificado na Figura 40, esse novo comando permite ao destinatário contribuir com o canal com valores monetários partindo de seus comentários.

Figura 41 – Tutorial 4

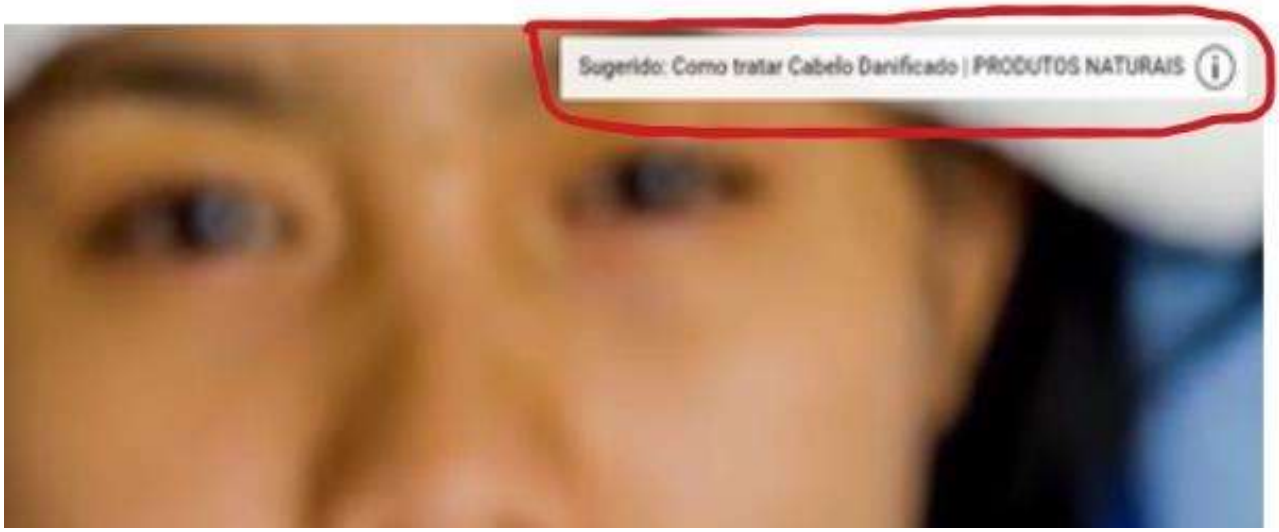
Fonte: Canal umComo (2016).

Figura 42 – Tutorial 2

Fonte: Canal umComo (2016).

Nas Figuras 40 e 41 verificamos que os textos ficam em primeiro plano e que a imagem estática fica ao fundo apenas para ilustrar o que está escrito na legenda.

Figura 43 – Indicação de sugestões no tutorial 2



Fonte: Canal umComo (2016).

Na Figura 43 vemos que acima da imagem há um marcador que indica sugestões de vídeos produzidos pelo canal, sendo que ao clicar você será direcionado ao vídeo.

Logo abaixo percebemos um símbolo que representa o logotipo do canal, mas é possível alguns tutoriais não apresentarem essas marcações. Com relação à música nem todos os tutoriais em *slides* apresentam melodias, contudo aqueles em que a música está presente está em harmonia com o vídeo, sem a intenção de ser o primeiro plano.

De acordo com Sumiya (2017, p. 65), após a gravação do vídeo, o produtor edita e acrescenta músicas e efeitos. “Em relação ao momento de produção e recepção dos vídeos, podemos dizer que não necessariamente o destinatário estará nas mesmas coordenadas do espaço-tempo do produtor do vídeo”, mas que, pela instantaneidade da Internet, as informações podem ser verificadas quase que no momento que estão sendo produzidas.

No caso em específico, do gênero tutorial em *slides* legendados, isso não se torna possível pois o produtor faz as edições no vídeo antes de publicar, não permitindo que a ação possa ser visualizada de imediato.

Consideramos ainda, em nossa pesquisa, a abordagem referente às capacidades hipermodais que, de acordo com Lobo-Sousa e Vacaro (2019),

explicam os textos formatados para a plataforma *YouTube* como hipermodais. As autoras apontam que

> [...] para as possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas do texto em ambiente digital. Quando falamos de modalidades de linguagem ou multissemioses referimo-nos à imagem dinâmica ou estática, ao som e à fala. Quando porém, fazemos referência à hipermodalidade, levamos em conta os recursos hipertextuais presentes exclusivamente em um suporte que é virtual, tal como os *links* do ambiente digital, os quais remetem a outros textos de diferentes naturezas (LOBO-SOUSA; VACARO, 2019, p.2-3).

Por estarmos tratando de um gênero feito por meio de *slides* (vídeo), que acomodam imagens, sonoridade e outros elementos paratextuais, verificamos a necessidade de explicar um pouco sobre suas ações na construção dialógica do texto e seus instrumentos que operam o campo das interpretações referente a sua utilização no gênero.

Nesse sentido, observamos em nosso *corpus* as marcas da hipermodalidade, ofertando e ampliando sentidos aos textos dessa natureza. Essas marcas, expostas em todo o processo do vídeo, estão apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 5 – Marcas de hipermodalidade presentes nos tutoriais

MARCAS DE HIPERMODALIDADE	**TUTORIAIS**
Slide inicial / final com o nome do canal	3 – 5 - 6
Caixa de texto para as legendas	2 -3 – 4 - 5
Legendas com efeitos	1 - 6
Música ao fundo	1 – 2 – 3 – 4 – 5 - 6
Logotipo do canal nos slides	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6
Linha que corre o tempo na caixa de tempo	2 – 3 – 4- 5
Efeitos nas imagens dos slides ao fundo (aproximando / distanciando)	2 – 3 – 4- 5
Imagem estática ao fundo	6

Ícone de sugestão de vídeos (link)	2 - 5

Fonte: a autora (2021).

Dessa forma, através do modelo teórico/didático, a pesquisa proporcionou a construção dos procedimentos da SDG envolvendo o tutorial em *slides* legendados, explorando em suas especificidades as capacidades contextuais, discursivas e linguístico-discursivas desse gênero da esfera digital.

4.4 Quadro síntese do modelo teórico do gênero tutorial em *slides* legendados

O quadro a seguir apresenta um resumo dos elementos que caracterizam o tutorial em *slides* legendados, obtidos por meio da análise do *corpus* selecionado.

Quadro 6 – Síntese das características do gênero tutorial em *slides* legendados

Característica contextuais: Capacidades de ação	• Prática social: Os tutoriais em *slides* legendados são produzidos em práticas sociais do mundo digital, por meio de textos multissemióticos, inseridos em plataformas de vídeos, que apresentam mídia audiovisual e com propósitos de um "fazer agir". • Classificamos como sendo um gênero multimodal, audiovisual e de natureza multissemiótica, pela ampla exposição de textos verbais associados a textos não verbais. No caso dos tutoriais em slides legendados, apontamos o "princípio da redundância", esclarecido por Santaella e Nöth (2001) como sendo uma produção que traz o uso da imagem como inferior ao uso de texto verbal, utilizando aquele elemento apenas como um complemento. • Os tutoriais em *slides* legendados circulam na esfera de comunicação digital comercial publicitária, pois segundo Burgess e Green (2009, p. 105), não há como negar que "o *Youtube* é um empreendimento comercial". De acordo com Bernadazzi e Costa (2017, p.158), a característica principal dessa esfera é proporcionar ao usuário um "[...] suporte para

	realizar circulação de conteúdo verbal e imagético gerando dessa maneira, circulação de informação entre usuários dessa mídia social, não tendo nela o limite para o alcance da mensagem". • O interlocutor é um criador de vídeos produz conteúdo, e conforme Bernadazzi e Costa (2017, p. 151), ele "se coloca, atualmente como um produtor de conteúdo audiovisual que publica vídeos no site YouTube, visando ou não retorno financeiro". Nos tutoriais em *slides* legendados, observamos que ele pode estar presente em diversos canais, contudo, por não ter um nome específico, sua busca se torna morosa, pois os criadores do canal publicam vídeos com múltiplos propósitos. • Em especial os tutoriais em *slides* legendados observamos que o destinatário é um indivíduo que aprecia a objetividade marcada pela concisão desse tipo de vídeo. Muitos buscam, também, aprender algo por meio de dicas e sugestões ou fazer algo conforme as receitas e manuais de instrução, desde que seja breve e não tome muito do seu tempo. • O gênero tutorial em *slides* legendados é configurado em torno de uma instrução, dica ou conselho. Contudo, além de caracterizar um fazer agir, traz também implícita a publicidade em seu conteúdo, que gira em torno da venda de produtos que possam ser demonstrados nas imagens dos slides, e até mesmo a divulgação do canal do produtor do vídeo, que no caso pode ser desde uma pessoa física até uma empresa. • Mesmo sendo um tutorial que não reproduz a imagem dinâmica do vídeo, e sim *slides* dos procedimentos, é possível apresentar temas como: culinária, dieta, cuidados com a beleza e a saúde, decorações e artesanato, maquiagem, jardinagem, guias de viagem, produção de fotos e vídeos, utilização de aplicativos, costura, entre outros que possam ser apresentados por meio de *slides* fixos. Os vídeos são curtos pois, por serem

	apenas legendados, necessitam manter a atenção do destinatário ao ler o conteúdo exibido. • O enunciador e o destinatário mantém uma relação de comprometimento no sentido de que, ao visualizar as curtidas, as inscrições, os compartilhamentos e os comentários, o produtor consegue perceber se está sendo bem aceito ou não por quem visualiza seus vídeos.
Capacidades discursivas	• Na verificação do *corpus* da modelização, observamos que o eixo discursivo central do tutorial em *slides* legendados é direcionado pelo *mundo do expor*, fundamentado em uma situação concreta de produção linguageira. Todavia, por apresentar marcas que referenciam tanto o discurso interativo e o discurso teórico, o vemos disposto em um *discurso misto interativo-teórico* (BRONCKART, 1999). • Assim, ao observarmos o tutorial em slides legendados, constatamos a existência muito forte do discurso monologado escrito, apresentando um caráter didático, expressado por uma sequência tipológica predominante de um fazer agir que pontuamos ser a injuntiva. • Em relação aos tutoriais, Sumiya (2017, p. 66) ressalta que “sem que apresentem sequências argumentativas completas, esses gêneros parecem se apoiar em aspectos multimodais para criar um efeito argumentativo global que visa a convencer os interlocutores”. Assim sendo, as imagens, a música de fundo e o movimento do vídeo, contribuem para chamar a atenção do interlocutor e estabelecer um movimento de agir em relação ao tutorial. • Esquematicamente, o plano textual geral do tutorial em *slides* legendados pode ser apresentado da seguinte forma: No vídeo: 1) Título; 2) Modo de fazer, geralmente, apresentando junto os elementos a serem utilizados nos comandos; 3) Agradecimento, acrescido de um convite para que se inscreva no canal; 4) As imagens são colocadas em cada slide,

	representando o comando. Ao canto do slide está exposto também a “logo” do produtor do canal. Na descrição do vídeo: 1) Título; 2) Opções para curtir ou descurtir o vídeo; 3) Opção para partilhar o vídeo; 4) Opção para salvar o vídeo; 5) Nome do canal produtor dos vídeos; 6) Opção para se inscrever no canal; 7) Justificativa para explicar ao interlocutor o propósito do vídeo; 8) Explicação sobre os conteúdos apresentados no canal; 9) Redes sociais interligadas ao canal e seus *links*. • Podemos observar, também, que não há uma sequência para a leitura do tutorial em slides legendados. Assim, ele não está encerrado numa ordem hierárquica rígida, podendo o destinatário começar lendo a partir da descrição do vídeo, antes mesmo de assistir ao vídeo do tutorial, e depois perceber que há elementos presentes apenas na descrição do vídeo, como uma explicação sobre o vídeo, uma justificativa ou locais de acesso de termos integrantes do vídeo.
Capacidades linguístico-discursivas	• Em nossa pesquisa, constatamos que os conectivos são apresentados por organizadores textuais que demonstram a articulação presente nos tutoriais em slides legendados, de maneira frequente nos processos de empacotamento, encaixamento e ligação (BRONCKART, 1999), demarcados por meio de conjunções, advérbios e sintagmas preposicionais, apresentando conectivos de ordem lógica (quando explica um procedimento) e de ordem temporal ao conduzir a sequência das ações a serem realizadas pelo destinatário. • Constatamos a presença de muitas conjunções coordenativas, apontadas no texto por meio de conjunções aditivas e alternativas, expondo a ideia de que pelas sequências injuntivas é possível descrever os passos a serem desenvolvidos, mantendo sua semântica, mesmo sendo construída a partir de enunciados independentes

	sintaticamente. Observamos, também, conjunções adversativas e conclusivas, que apresentam uma explicação no modo de fazer determinados procedimentos. • Verificamos a presença de advérbios de tempo, que caracterizam os momentos a serem executadas as ações. Há evidência de advérbios de modo, que denotam a forma como deve ser realizada a ação, indicando de certa forma uma explicação dentro do comando. Também existem advérbios de lugar, expressando onde determinado elemento deve estar no momento da execução. • Além dos conectivos apresentados também observamos que os textos que compõem a legenda nos slides ora se apresentavam de forma paratextual (dentro de um quadro de informações). ➢ Podemos observar em nosso *corpus* a presença recorrente de anáforas pronominais que remetem à interação verbal representada por elementos dêiticos, que de acordo com Bronckart (1999) compõem parte dos tipos de discurso do *expor* como o *discurso interativo*. Constatamos também a presença de pronomes pessoais, relativos e pronomes nulos. É possível observarmos a presença de anáforas nominais por meio de substituições, repetições e adjetivos. ➢ Assim, o tempo verbal predominante é o presente, marcado por frases não declarativas, nesse caso frases imperativas que apresentam a entrada imediata no assunto, e também por verbos de um fazer agir que conduzem ao encadeamento das ações a serem seguidas através do comando dado pelo produtor. ➢ Outra característica a ser observada é a objetividade expressa no gênero tutorial em slides legendados, que opera com comandos simples e claros, para que a execução seja cumprida. Apresentam frases curtas e uma ordenação estável das informações. Por serem tutoriais breves, na maioria sendo

	dicas, receitas e sugestões, o gênero pesquisado não abre possibilidade de ser interpretado de outra forma. ➢ Em relação à escolha do léxico, observamos que o tutorial em *slides* legendados, por pertencer a uma ação de linguagem da esfera digital, apresenta um léxico que se desenrola de maneira informal e clara em seus comandos, contudo utilizando a norma culta. Aborda palavras que correspondem ao assunto que está sendo desenvolvido e procura incluir sinônimos e adjetivos que acrescentem valor ao que está sendo ensinado. ➢ Constatamos a presença de um tom didático mesclado a uma apresentação muito objetiva por parte do produtor, com frases curtas e diretas, com explicações sucintas. Isso demonstra uma característica comum dos textos produzidos para e na Internet, devido a sua imediatez. ➢ Nos tutoriais em *slides* legendados, foi verificada uma voz que marca um agente que simboliza o canal onde são produzidos os vídeos, no caso o suporte que comporta esses tutoriais. ➢ As modalizações do gênero tutorial em *slides* legendados podem ser identificadas como deônticas, por descreverem o processo de execução do procedimento, compreendidas pelo uso do imperativo. ➢ Constatamos também modalizações apreciativas, por marcarem a subjetividade do produtor. De acordo com Bronckart (1999, p. 332), essas modalizações consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, “procedente do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento, apresentando-o como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora”. ➢ Verificamos modalizações lógicas por apresentarem “[...] os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos),

	possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc". (BRONCKART, 1999, p. 330).
Capacidades hipermodais	➢ de acordo com Lobo-Sousa e Vacaro (2019), explicam os textos formatados para a plataforma *YouTube* como hipermodais. As autoras apontam que > [...] para as possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas do texto em ambiente digital. Quando falamos de modalidades de linguagem ou multissemioses referimo-nos à imagem dinâmica ou estática, ao som e à fala. Quando porém, fazemos referência à hipermodalidade, levamos em conta os recursos hipertextuais presentes exclusivamente em um suporte que é virtual, tal como os *links* do ambiente digital, os quais remetem a outros textos de diferentes naturezas (LOBO-SOUSA; VACARO, 2019, p.2-3). ➢ Nos tutoriais em slides legendados observamos que os textos ficam em primeiro plano e que a imagem estática fica ao fundo apenas para ilustrar o que está escrito na legenda. ➢ Outra observação importante é que sendo um gênero que está acoplado a um suporte veiculado pela internet, e tendo como norteadora uma sequência injuntiva predominante, ele funciona com outros elementos (não-verbais) que, inclusive, além demonstrarem um comando do fazer agir voltado ao conteúdo temático, por meio da imagem e da sonoridade, também exibem comandos de assistir outros vídeos linkados, curtir, se inscrever, comentar e compartilhar o tutorial, a fim de que o canal e o produtor do vídeo ganhem visibilidade. ➢ Considerando que estarmos tratando de um gênero feito por meio de slides (vídeo), que acomodam imagens, sonoridade e outros elementos paratextuais, nesse sentido observamos em nosso corpus as marcas da hipermodalidade ofertando e ampliando sentidos aos textos dessa natureza. Essas marcas são expostas em todo o processo do vídeo, as exibimos em um

	quadro por meio de categorias mais recorrentes no tutorial em slide legendados.

Fonte: a autora (2021).

5 O PROJETO DE LETRAMENTO “O UNIVERSO DOS *YOUTUBERS*”

Esta investigação foi realizada tendo como objeto principal o desenvolvimento de um *projeto de letramento* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) intitulado “O universo dos *YouTubers”.* O projeto de letramento proporciona, tanto ao professor quanto aos estudantes, um trabalho colaborativo de construção dos saberes, logo, ao optarmos por essa prática, escolhemos assumir não mais a postura de um transmissor de conteúdo, mas (re)construir e (re)contextualizar um conhecimento que possibilita chegar à solução de problemas reais. Assim, o projeto de letramento, por estar sempre vinculado a uma prática social de leitura e escrita, pode apresentar alternativas de aprendizagem para a solução de problemas existentes no efetivo uso da linguagem.

Como metodologia de ensino para o desenvolvimento do projeto de letramento, nos apoiamos na SDG que, conforme explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), compõe o conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.

Nesta pesquisa, temos como foco principal a proposição de reflexões e procedimentos metodológicos sobre a produção escrita na escola, por meio da análise da transposição didática de um gênero textual do cotidiano dos alunos – o tutorial de *slides* legendados.

Derivando desse panorama, toda a investigação esteve alicerçada no desenvolvimento de um *projeto de letramento* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) que englobasse as plataformas digitais, em particular a do *YouTube*. Para tanto desenvolvemos um trabalho baseado na SDG, conforme nosso modelo teórico/didático, presente na seção 4 dessa pesquisa.

Na produção da nossa SDG, procuramos destacar as *dimensões ensináveis* que foram observadas em nosso modelo teórico/didático, por meio de atividades que permitissem aos estudantes superarem inadequações linguísticas e discursivas, apresentadas na sua primeira produção textual.

Para efeitos de análise, no quadro a seguir, expomos a sinopse da SDG elaborada com base no desenvolvimento do nosso projeto de letramento denominado “O universo dos *YouTubers*”.

Quadro 7 – Sinopse da sistematização inicial do Projeto de Letramento

Oficinas	Objetivos	Atividades
Oficina 1: Problematizando com a turma	- Explorar o uso do computador e outras mídias digitais. - Indagar os alunos sobre o conhecimento de blogs e canais do YouTube. - Construir um blog pedagógico para a turma. - Apresentar o blog pedagógico aos alunos na aula de informática.	1) Criação e apresentação do blog pedagógico para postagem dos trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula. 2) Promoção do diálogo com os alunos para ter conhecimento daqueles que acompanham blogs de *YouTubers* ou tem seu próprio blog. 3) Realização do passeio virtual por blogs variados e realização de perguntas sobre a funcionalidade de um blog. 4) Construção com os alunos de um quadro com as informações que eles têm sobre blogs, redes sociais e internet. 5) Registro, em um bloco de anotações, de sugestões da turma para nominar o blog, seu conteúdo, seu público-alvo, o layout. 6) Realização de uma votação para decidir qual sugestão seria mais interessante.
Oficina 2: Apresentando o projeto de letramento "O universo dos *YouTubers"*	- Refletir com os alunos a ideia de se tornar um *YouTuber*. - Levar os alunos a compreensão dos tipos de vídeos que assistem no *YouTube,* em específico, tutoriais. - Motivar para a realização do projeto de letramento "O universo dos *YouTubers"*.	1) Após a apresentação do blog, construção com a turma um encaminhamento para a alimentação do blog. Nesse momento a turma pode, em grupos e de posse do bloco de sugestões, colocar a decisão do grupo. 2) Apresentação dos resultados atingidos pelos grupos. 3) Promoção de um debate sobre o uso das novas tecnologias para o trabalho pedagógico, apresentando a sua importância para o aprendizado escolar; 4) Realização de um questionamento com os alunos sobre a possibilidade de uma pesquisa para a utilização do blog; 5) Delimitação sobre o público que participará da pesquisa, construção coletiva das perguntas, que serão utilizadas na pesquisa. Esclarecimento aos alunos sobre a temática da pesquisa, que terá como referência os *YouTubers* e seus vídeos; 6) Realização da pesquisa com o público participante, feita pelos alunos. 5) Discussão com a turma sobre as respostas obtidas e sugestão de realização de um projeto que dará direção para o funcionamento do blog. Sugestão para o nome do projeto: "O Universo dos *YouTubers".*
Oficina 3: Reconhecendo gêneros do	- Conhecer suportes em que circulam os gêneros de instrução;	1) Apresentação oral aos alunos de variados gêneros textuais que pertencem

domínio instrucional	- Reconhecer gêneros do domínio instrucional; - Diferenciar os propósitos comunicativos desses gêneros textuais.	ao domínio instrucional e reconhecimento dos textos. 2) Questionamento e reflexão sobre onde e em que suportes podem ser encontrados esses textos; 3) Questionamento sobre os propósitos comunicativos dos diferentes gêneros de instrução.
Oficina 4: Produção inicial	- Realizar a primeira produção de um texto que pertença ao gênero instrucional (tutorial).	1) Os alunos individualmente, constroem uma instrução, que será utilizada na produção de um tutorial. Explicação sobre o tutorial e a página do blog.
Oficina 5: Desenvolvendo capacidades de ação	- Trabalhar com atividades para o desenvolvimento das capacidades de ação.	1) Apresentação de vídeos tutoriais presentes nos canais sugeridos pelos alunos; 2) Reflexão sobre os tutoriais apresentados e seus produtores; 3) Roda de conversa sobre os temas mais utilizados nos tutoriais e as categorias que pertencem; 4) Discussão sobre como deve ser um tutorial; 5) Observação e análise da composição do tutorial; 6) Discussão sobre as proposições apresentadas nos tutoriais; 7) Atividade de compreensão das capacidades de ação que envolvem os tutoriais.
Oficina 6: Desenvolvendo capacidades discursivas	- Trabalhar com atividades para o desenvolvimento das capacidades discursivas.	1) Análise visual e oral com os alunos sobre a plano geral dos tutoriais; 2) Apontamentos sobre o uso de instruções em legendas nos tutoriais; 3) Observação com os alunos sobre a estrutura da sequência injuntiva dentro do tutorial; 4) Reflexão sobre a postura do produtor do tutorial e as palavras que usam para interagir com as pessoas que assistem seus vídeos. Demonstração de que o tutorial em slide apresentado trabalha com legendas na sua especificidade; 5) Apontamentos sobre o processo utilizado pelo *YouTuber* em ensinar algo e seu propósito de conduzir seu visitante a um “fazer agir”.
Oficina 7: Desenvolvendo capacidades linguístico-discursivas	- Trabalhar com atividades para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. - Produzir coletivamente o texto que servirá de tutorial em slide	1) Observação e apontamento das palavras utilizadas no tutorial; 2) Discussão de como devem ser construídas as frases produzidas para um tutorial (curtas e claras); 3) Observação da forma verbal usada na sequência injuntiva do tutorial e sua forma imperativa;

	legendados para o blog da turma.	4) Observação do uso de palavras que expressem uma posição negativa (como o uso do não e do nunca) e como a utilização dessas palavras podem produzir uma ação contrária em quem assiste o tutorial; 5) Identificação das pessoas que produzem o tutorial e de que forma podem ser verificadas no texto do tutorial. 6) Construção do texto coletivo utilizando as instruções produzidas pelos alunos. 7) Realização de apontamentos sobre as orientações que produzidas individualmente. 8) Revisão e reescrita do texto construído coletivamente com os estudantes.
Oficina 8: Reflexões sobre o nosso tutorial em slides legendados	- Explorar o texto construído pela turma	1) Análise de outros elementos dos tutoriais em slides legendados. 2) Atividade de introdução dos elementos não explorados nos tutoriais anteriores que complementarão a produção dos slides.
Oficina 9: Criação do tutorial em *slide* legendados	- Produzir com os alunos os slides que farão parte do tutorial de apresentação do blog da turma.	1) Criarão da estrutura multissemiótica que irá compor as instruções do tutorial nos slides; 2) Elaboração dos slides através do programa PowerPoint, para serem utilizados no tutorial em *slides* legendados; 3) Solicitação dos endereços de e-mail dos estudantes que serão utilizados para acessarem o blog; 4) Apresentação do tutorial para a turma.

Fonte: a autora (2021).

5.1 INSERINDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA AO PROJETO DE LETRAMENTO "O UNIVERSO DOS YOUTUBERS"

Sendo a pesquisa realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as atividades foram desenvolvidas em oficinas instrumentalizadas pela SDG, tendo em vista o desenvolvimento de *capacidades de linguagem* combinadas ao nosso projeto de letramento. Considerando o projeto de letramento um mecanismo que introduz uma situação real de comunicação, procuramos explorar as atividades das oficinas por meio do grande grupo (turma), com grupos menores que codificamos através de nomes, cores ou numerais, dependendo do trabalho a ser realizado. Para os trabalhos individuais, numeramos os alunos, para assim preservar sua

imagem, em conformidade com o termo de consentimento de participação de crianças/adolescentes.

Averiguando termos obtido os resultados esperados, e principalmente a busca pelo desenvolvimento de um trabalho interativo e colaborativo, queremos estender a análise dessa pesquisa, realizando uma reflexão sobre a estrutura da sequência de base proposta pela SDG.

Partimos da *apresentação da situação* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), detalhando aos estudantes qual produção escrita iriam realizar e o objetivo dessa produção. Esse é o momento caracterizado como um módulo de *reconhecimento do gênero* (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014), ou seja, um processo que antecipa a *primeira produção*, disposto pelas autoras como um encaminhamento necessário na realidade brasileira, desde que

> [...] os alunos brasileiros estão inseridos em um sistema de ensino que não privilegia as aulas de produção textual do mesmo modo que a Suíça, o acréscimo do módulo de *reconhecimento do gênero* antes da *produção inicial* tem como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014, p. 26 – grifos das autoras).

Desse modo, iniciamos apresentando situações de tutoriais no cotidiano, *blogs* e o uso da internet, de maneira ampla, buscando, a partir desse reconhecimento, possibilitar aos alunos se sentirem desinibidos para dialogarem sobre o que conheciam a respeito do gênero.

Previamente, antes da introdução do projeto com os alunos, esboçamos a página do *blog*, que seria o instrumento pelo qual os estudantes iriam expor seus trabalhos. Essa página, que não estava finalizada, nem tampouco permeada de nossas impressões pessoais, permitiu que no decorrer da sequência, a turma pudesse participar do processo de formatação desse dispositivo.

Assim, principiamos com a *apresentação da situação* – reconhecimento do gênero – por meio das oficinas 1, 2 e 3 – demonstradas no Quadro 6, referente à sinopse. Gostaríamos de esclarecer que os alunos envolvidos necessitavam de todo um caminhar para exploração do gênero, por isso, ao oferecer "[...] aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado" (DOLZ;

NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, p.85), possibilitamos um trabalho mais colaborativo e interativo.

Na **oficina 1**, intitulada “Problematizando com a turma”, encaminhamos a ação a partir dos conhecimentos apresentados pelos alunos, para que dessa maneira pudessem se sentir envolvidos no projeto, apresentando suas perspectivas em relação ao que seria trabalhado. Por pertencer a um projeto de letramento, empreendemos uma organização de aprendizagem, em que os envolvidos no processo “[...] agem colaborativamente, potencializando recursos para compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 51), no caso, momentos de uso da linguagem dentro de plataformas digitais.

No transcurso da oficina, promovemos um diálogo com os estudantes, para que pudéssemos verificar seu conhecimento sobre *blogs* de *YouTubers* ou se já possuíam sua própria página de *blog*. Observamos que muitos não tinham seus próprios *blogs*, contudo, conheciam uma variedade de canais que pertenciam aos *blogs* de *YouTubers* famosos, constatando assim o que Oliveira, Tinoco e Santos (2014) ressaltam – o aluno como um *ser de cultura*.

Foi realizado um passeio virtual por *blogs* variados e por intermédio de perguntas, instigamos os alunos sobre a funcionalidade de um *blog*. Procuramos apresentar a finalidade de *blogs* pedagógicos e evidenciar as características publicitárias e comerciais, frequentes nos *blogs* mais visitados, mas que não apresentavam fins pedagógicos. Foi observado pelos alunos que havia uma relação entre *blogs*, blogueiros e *YouTubers*, assim como uma necessidade de exibição excessiva por parte dos vídeos e postagens, que viabilizam suas aparições na internet.

Para formalizarmos essa atividade, colaborativamente, construímos um quadro intitulado “O que sabemos sobre as palavras: internet, redes sociais e *blog*”. Para ilustrar essa etapa do projeto de letramento, trazemos algumas palavras manifestadas pelos estudantes no quadro a seguir:

Quadro 8 – O que sabemos sobre as palavras: internet, redes sociais e *blog*

Internet	Redes sociais	*Blog*
computador enviar documentos aplicativos *play store* modo virtual *google play* *apple store* *netflix* televisão modem *bluetooth* *google* comprar coisas *google* tradutor *google* assistente filmes *online* notícias informações crimes virtuais vírus *fake news*	computador compartilhar fotos *facebook* *instagram* compartilhar vídeos jogos falar com as pessoas *YouTube* *twitter* *stories* *whats app* aprender coisas com vídeos socializar curtir seguir gravar vídeos *snapchat* *nimotv* *podcast* *messenger* comentários tutorial *fake news*	computador blogueiros compartilhar fotos compartilhar vídeos jogos aprender coisas com vídeos ver o dia da pessoa curtir seguir gravar vídeos informações galeria de fotos comentários tutorial *fake news*

Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

No Quadro 7 estão as palavras que foram apresentadas pelos estudantes e escritas por nós no cartaz, trazendo muitas reflexões sobre em que grupo(s) elas se encaixavam.

Exibimos para os estudantes uma apresentação em *PowerPoint* (cf. Apêndice A), montada a partir de dicas que encontramos em *blogs* na internet. E assentados pelo que foi exposto, questionamos os alunos sobre a criação do *blog* da nossa turma, sobre seu surgimento, funcionamento e finalidade, e o quanto seria importante a participação de todos os alunos, desde a escolha do nome do *blog* até os conteúdos que nele seriam publicados. Ao assumirem o papel de produtores do *blog*, os alunos demonstraram uma postura mais autônoma em criar e participar das etapas de sua construção.

Ao realizarem as atividades com autonomia, os estudantes viabilizam ao professor se aperceber nesse jogo sutil, que “[...] consiste em saber abrir as portas do palácio da escrita, deixando os alunos assumirem os riscos e seguindo-os atentamente para intervir naqueles momentos em que a ajuda do professor é válida ou imprescindível” (DOLZ, 2009, p. 6 – tradução nossa).

Pedimos para que os alunos escrevessem suas sugestões em um papel constando o nome do *blog*, o conteúdo que seria postado, o *layout*, o público participante, entre outras atribuições que fossem pertinentes para alimentar o *blog* da turma. Após essa dinâmica, realizamos uma votação para decidir qual sugestão seria estabelecida.

Quadro 9 – Sugestões e atribuições ao *blog*

O BLOG DA TURMA: _____ CONTEÚDO: _____ PÚBLICO PARTICIPANTE: _____ _____ LAYOUT: _____ _____ NOME: _____

Fonte: a autora (2021).

Essa oficina nos permitiu observar o *posicionamento valorativo* (BARTON; LEE, 2015) dos estudantes em relação às plataformas de vídeos e como interagem com essa prática inerente ao mundo virtual. Descobrimos que muitos deles tinham conhecimento sobre o tema, contudo não possuíam aparelho próprio para acessar as plataformas. Verificamos o quanto exibiam um interesse profundo em participar com mais efetividade desse mundo digital, patrocinado pela rede mundial de computadores. Assim, a participação dos alunos foi bem profícua e positiva, por sentirem que podiam interagir e colaborar em um mundo digital, em específico, com a *comunidade virtual* do *ciberespaço* (LÉVY, 1999).

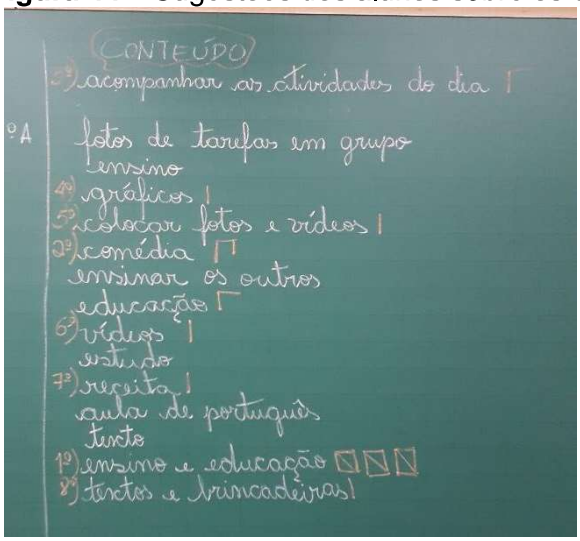
A **oficina 2,** denominada “Apresentando o projeto de letramento”, direcionou os estudantes a refletirem sobre a ideia de se tornarem *YouTubers*. Nesse sentido,

foi questionado e discutido sobre o que os *YouTubers* postam em seus canais e quais tipos de vídeo e conteúdo utilizam para alimentar o canal e manter seus seguidores e visualizações.

Os estudantes manifestaram a vontade de receberem produtos e, assim, falarem sobre o produto recebido, produzindo resenhas. Sobre como seria emocionante ganhar elogios dos seguidores através dos comentários no canal. Comentaram também que muitos *YouTubers* passam dos limites ao usarem vocabulário obsceno e indelicado mas que, mesmo assim, muitas pessoas continuavam seguindo e curtindo o canal. Exprimiram sobre a vergonha que tinham em se expor diante do público na internet, pois sabiam que poderiam não agradar todas as pessoas com os vídeos que apresentassem em seu canal. Os estudantes se posicionaram dizendo que, de forma geral, muitos *YouTubers* querem apenas divulgar sua imagem para conquistar fama e dinheiro.

Após conversarmos sobre as particularidades em ser um *YouTuber*, por meio da lente dos estudantes, abordamos um dos tópicos que fazia parte das sugestões e atribuições do *blog*, relacionado ao conteúdo a ser produzido. Na Figura 44, dispomos as sugestões dos alunos sobre o conteúdo dos vídeos que seriam relevantes para abastecer a página do *blog*. Dentre as sugestões, metade estava relacionada ao conteúdo “Ensinar, educação, atividades escolares, trabalho em grupo”, enquanto a outra metade fez referência a conteúdos diversos, desde “Receitas” até “Gráficos”. Essa atividade nos proporcionou uma diretriz para os possíveis temas a serem abordados no projeto de letramento, e essas sugestões foram utilizadas posteriormente na sequência das oficinas.

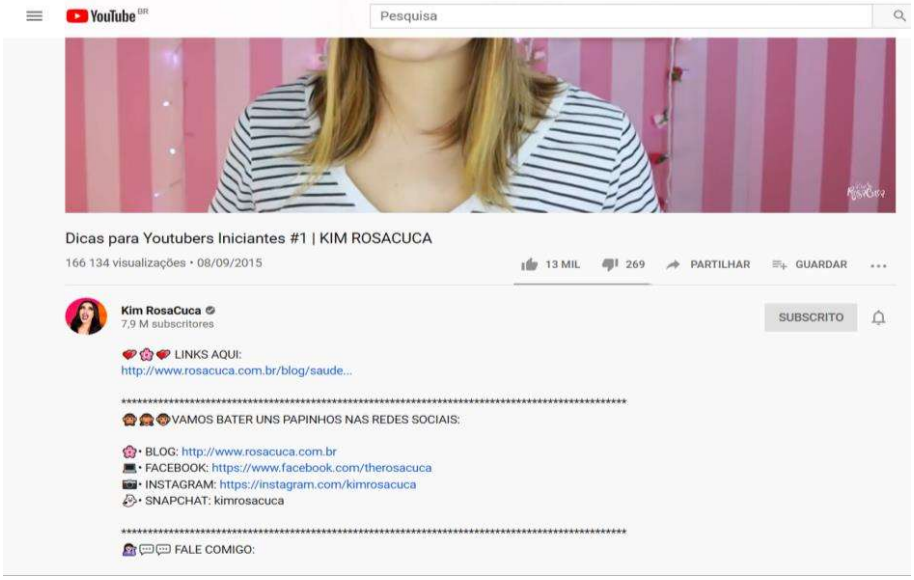
Figura 44 – Sugestões dos alunos sobre os conteúdos dos vídeos



Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

Após conversarmos sobre o que poderia ser divulgado no *blog*, foi exibido aos alunos o vídeo "Como se tornar um YouTuber"[15], onde a blogueira Kim Rosacuca, no decorrer de dois episódios, apresenta dicas sobre como se tornar um *YouTuber*.

Figura 45 – Print da tela do vídeo "Dicas para YouTubers iniciantes"



Fonte: Canal Kim RosaCuca (2015).

[15] Disponível em: https://www.YouTube.com/watch?v=idV15LFfVg8&t=184s. Acesso em: 16 out. 2021.

Depois de assistirem ao vídeo, em uma roda de conversa, os alunos foram provocados a refletirem sobre o que leva as pessoas a se tornarem *YouTubers*. Demonstraram uma opinião de que as pessoas buscam essa opção por ser algo divertido e que traz retorno monetário. Essas reflexões, que permearam as atividades, reforçam o propósito do trabalho com *projetos de letramento* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 57), pois a escola deve ser concebida como uma instituição que confere sentido "[...] às práticas de leitura e escrita efetivadas nas situações de ensino-aprendizagem de língua materna", em todos os contextos, principalmente naqueles que trazem significado à vivência dos estudantes.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre os vídeos que assistem no *YouTube* e se sabiam que eram distribuídos em categorias. Nessa atividade, a maioria dos estudantes se surpreenderam por não terem conhecimento dessa classificação presente no *YouTube*, então foram motivados, mediante a apresentação dessas categorias, a pensarem que tipo de ordenação seria essa e o porquê de estar presente na plataforma.

De forma oralizada, verbalizamos a denominação para as categorias do *YouTube* e a sua funcionalidade no propósito de regular os vídeos da plataforma, de maneira a facilitar aos usuários encontrar um tipo específico de vídeo. Os alunos sentiram um pouco de dificuldade em compreender as categorias, pois o tipo de vídeos que eles acompanham estava restrito a jogos, comédia e entretenimento.

Apresentamos aos estudantes uma lista com todas as categorias de vídeos do *YouTube* e dialogamos sobre quais temáticas poderiam ser tratadas nessas categorias. Novamente, buscamos a participação dos alunos para analisarem e pensarem sobre o uso de determinados textos escritos na sociedade. Descobrir e refletir sobre os mecanismos utilizados na plataforma de vídeos *YouTube*, foi visto como o momento em que os estudantes pudessem se apropriar desses elementos e construir "[...] uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Os alunos citaram os canais que mais assistiam e, simultaneamente, fomos exibindo os vídeos inseridos nesses ambientes. Dessa forma, observamos e registramos em um cartaz os vídeos e as categorias a que pertenciam – conforme demonstramos no Quadro 9. Solicitamos aos alunos que elucidassem oralmente sua preferência pelo tipo de vídeo assistido.

Quadro 10 – Categorias dos vídeos no YouTube

Categoria	**Canal**
Animais	“Planeta ligado”
Automóveis	“Autopapo”
Ciência e tecnologia	“Coisa de nerd” “Cnpq oficial”
Comédia	“Cellbit”, “Enaldinho”, “Lucas Rangel”
Desporto/ esporte	“São Paulo FC”
Ensino	“Bons tutoriais”
Entretenimento	“Planeta das gêmeas”, “Diário da Carol”, “Operação cinema” “Felipe Neto”, “Igor Saringer”, “Felipe Calixto”, “Operação cinema”, “Neagle”
Filmes e animação	“Desenho kids”, “Cantinho das crianças”
Guias e estilo	“Troom tromm pt”
Música	“Pensando nisso”
Notícias e política	“Jovem Pan News”
Pessoas e blogs	“Área secreta”
Sem fins lucrativos/ ativismo	“ONU Brasil” “Afs br”
Viagens e eventos	“Viajando”
Vídeos e jogos	“Elite-alex tracer”, “Authentic games”, “Godenot”, “Planeta das gêmeas games”

Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

Nesse quadro foram anotados os canais preferidos pelos alunos e suas categorias, contudo, com o objetivo de explorar todas as categorias, precisamos preencher com nomes de canais, as lacunas que não foram representadas por desconhecimento dos estudantes.

Depois dessa atividade de reconhecimento, os estudantes participaram de uma prática que lhes desafiou a interagir com colegas de outras turmas da escola. Essa atividade proporcionou um engajamento por parte dos alunos, sobretudo no desenvolvimento de sua capacidade linguageira ao interagirem em contato direto e dialogado com outros estudantes, promovendo a sociabilização e a troca de conhecimentos. Essas ações vão ao encontro dos princípios do *projeto de letramento,* no sentido de propor um *ensino orientado para a resolução de problemas* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) pois, os estudantes, ao apresentarem o propósito do *blog*, necessitavam ter informações que foram oferecidas através da sua participação nas atividades das oficinas.

Essa atividade consistia em abordar os alunos de outras turmas (os alunos decidiram entrevistar apenas os estudantes do CICLO II), para saber a opinião deles a respeito da produção de um *blog* pedagógico da escola e, também, para anotarem os canais que eram mais assistidos por eles no *YouTube*. Ao buscarem conhecer o público para quem produziriam o tutorial, os estudantes puderam se aprofundar em quem seria o seu público, para quem escreveriam, pois como sabemos os *destinatários possíveis são múltiplos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85) e representar os destinatários potenciais, e o que pensam, faz toda a diferença na hora de produzirmos um texto.

Nesse sentido foi explicado aos alunos participantes da entrevista, que para compreenderem melhor a situação de comunicação da qual fariam parte, sendo essa a página de um blog em uma plataforma digital, estaríamos apresentando as atividades produzidas na escola, que abordavam conteúdos elaborados e vivenciados durante o projeto de letramento e das atividades da SDG, direcionadas para um grupo previamente selecionado (a família e outros alunos da escola).

Figura 46 – Alunos entrevistando colegas de outras turmas

Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

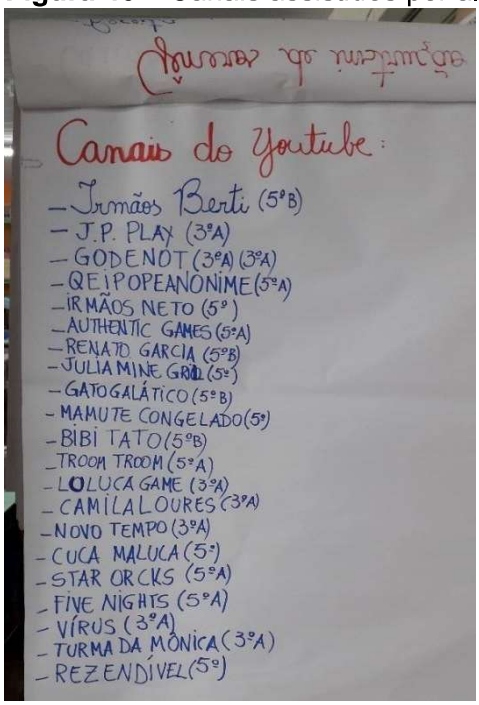
Figura 47 – Alunos entrevistando colegas de outras turmas

Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

Após a entrevista, os alunos verbalizaram que vários colegas de outras turmas aceitaram participar da pesquisa e que demonstraram entusiasmo pela possibilidade de verem suas práticas escolares no *blog*.

Em relação aos canais preferidos e coletados pelos alunos do projeto, foi montado um cartaz com todas as opiniões coletadas, conforme mostra a Figura 48:

Figura 48 – Canais assistidos por alunos de outras turmas



Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

A partir dessa prática finalizamos a **oficina 2** e, por compreendermos que ao utilizarmos a plataforma de vídeos *YouTube* poderíamos englobar diversas temáticas para os trabalhos que seriam produzidos, expressamos para a turma que o nome do projeto seria “O universo dos *YouTubers*”. Após roda de conversa sobre as considerações feitas pelos alunos para o título do nosso projeto, foi demonstrado contentamento para o nome designado, entretanto firmamos que a eles caberia escolher o nome do *blog* da turma por meio de sugestão individual e do voto.

Então foi realizada a votação do nome do blog, partindo das sugestões feitas pelos estudantes e anotadas no quadro, como mostra a figura 49:

Figura 49 – Sugestões para o nome do blog

Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

O nome escolhido para o *blog* foi “AP – Aprendizado Pequeno”, justificado pelos estudantes por entenderem que a construção e alimentação da página seria feita por crianças, ou seja, pessoas pequenas em maturidade, mas convictas de que poderiam fazer grandes transformações a partir da aplicação do projeto.

A **Oficina 3,** “Reconhecendo os gêneros textuais do domínio instrucional”, foi introduzida partindo da observação dos estudantes de uma demanda grande de vídeos tutoriais no *YouTube.* Diante disso, instigamos os alunos a pensarem sobre a estrutura e o objetivo dos vídeos tutoriais.

A turma foi unânime em responder que o objetivo desses vídeos era alguém ensinar a uma outra pessoa a produzir algo, por isso, sua estrutura se parecia muito com textos que nos instruem a fazer algo.

A partir dessa constatação da turma, num processo dialógico, optamos em manipular suportes em que circulam os gêneros do domínio instrucional, ou seja, que apresentassem como capacidades de linguagem dominantes, a *regulação mútua de comportamentos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), compreendendo que dessa maneira poderíamos examinar as semelhanças e diferenças existentes nos gêneros instrucionais, de certa forma, análogos aos tutoriais.

O processo de apresentação desse formato de gênero foi apresentado aos alunos, por meio das diversas possibilidades existentes no *intertexto* (BRONCKART, 1999), e que de certa forma já faziam parte de um trabalho escolar

construído nos anos anteriores, seja por meio da oralidade, leitura e ou escrita e, também semelhantes aos textos empíricos utilizados no cotidiano dos estudantes. Procuramos, dessa maneira, apresentar a finalidade do gênero tutorial partindo da sequência injuntiva, muito presente em textos já vistos pelos alunos e assim sistematizar uma *progressão em espiral* (DOLZ, 2009).

Os gêneros foram sendo apresentados em seus suportes: revista, manual, cartilha, fascículo de receitas, caderno especial; e os alunos foram instigados a responder, oralmente, sobre onde os gêneros circulavam, quem mais se apropriava deles, como era sua estrutura textual, qual o propósito comunicativo, se eram construídos a partir de uma ordem, uma sugestão ou uma dica. Muitas foram as percepções apreendidas pelos alunos, pois era evidente que cotidianamente faziam uso daqueles gêneros, sem se darem conta do objetivo principal de cada um deles, que era conduzir a um *fazer agir* (BRONCKART, 1999).

Barros (2020, p.139) aponta que "[...] é preciso fazer com que os aprendizes se insiram em práticas de linguagem como leitores e produtores textuais, mesmo que em situação didatizada". De acordo com a autora, devemos propor atividades que incitem a "levar o aluno a" utilizar no seu cotidiano o que apreenderam, substituindo atividades escolares de mera reprodução, memorização, aplicação de aprendizagens, posicionando os estudantes como protagonistas do processo. Constatamos que quanto mais instigávamos os estudantes sobre o que dominavam, a respeito dos gêneros explorados, mais entendimento e autonomia demonstravam em relação ao trabalho a ser desenvolvido no projeto de letramento, como também uma maior interação e colaboração na construção do objeto a ser desenvolvido.

Após toda essa análise, os alunos foram dispostos em grupos, por cores: verde, amarelo, laranja, vermelho e azul. Cada equipe recebeu um modelo diferente de suporte do gênero do domínio instrucional. O objetivo era fazer com que registrassem por escrito o que havíamos conversado anteriormente, mas nesta atividade fariam por meio de questionamento sobre as características mais relevantes da estrutura de cada texto. Os grupos deveriam apontar: 1) Título do texto; 2) Autor; 3) Estrutura; 4) Qual sua finalidade. O Quadro a seguir apresenta essas informações e a forma como cada grupo deveria registrar o que constataram.

Quadro 61 – Registro de cada gênero explorado

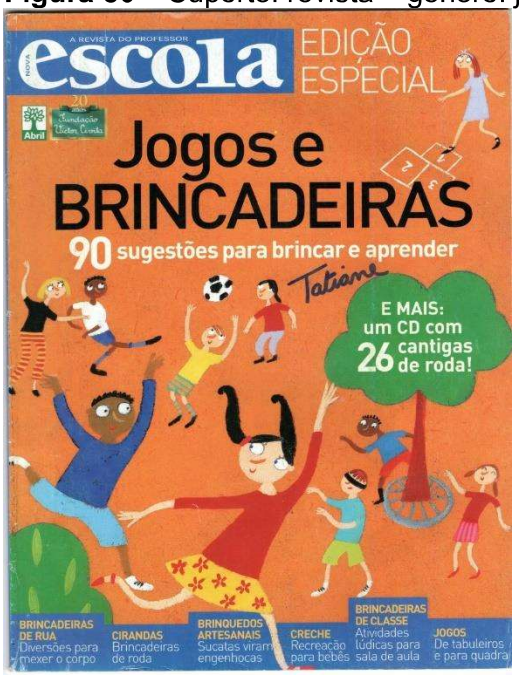
GÊNERO TEXTUAL	
SUPORTE	
TÍTULO	
AUTOR (A)	
FINALIDADE DO TEXTO	

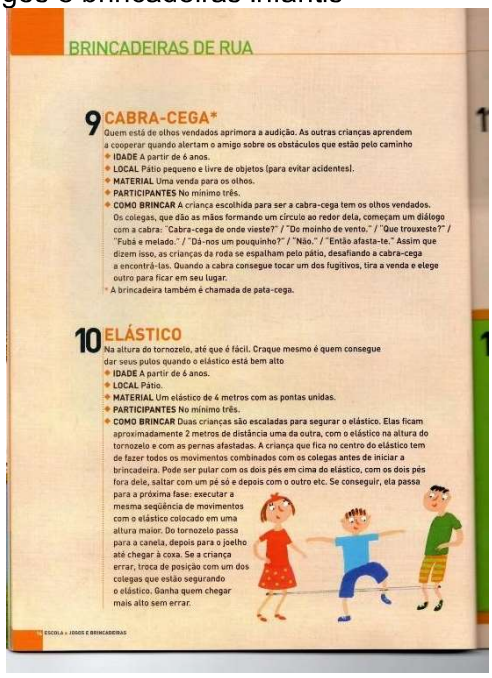
Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

Ao concluírem suas anotações, cada grupo expôs suas observações para a turma e, ao final da atividade, os colegas dos outros grupos também contribuíram com suas observações.

O grupo verde recebeu uma *revista* com o gênero "jogos e brincadeiras infantis" e apontaram que na estrutura do texto era recorrente os termos: "*idade, local, participantes e como brincar*". Os alunos relataram não encontrar um autor para o gênero analisado e que o objetivo era ensinar como brincar. Entretanto, após discussão com os colegas, puderam observar que o autor seria o nome da revista *Nova Escola*, e se olhassem minuciosamente veriam que antes da descrição das brincadeiras, também aparecia o nome de quem havia produzido o texto e a ilustração.

Figura 50 – Suporte: revista – gênero: jogos e brincadeiras infantis





Fonte: Revista Nova Escola (2017).

O grupo amarelo recebeu o suporte *fascículo de receita* que continha o gênero "receita". Expuseram que na sua estrutura era comum os termos: "*ingredientes e modo de preparo".* Em relação ao autor do texto colocaram ser a produção da revista *Ana Maria*. O gênero analisado tinha como objetivo ensinar a preparar uma comida.

Figura 51 – Suporte: fascículo de receita – gênero: receita

Fonte: Revista Ana Maria Receitas (2015).

O grupo laranja recebeu o suporte *manual*, com o gênero “manual de instruções” e abordou que a estrutura trazia os termos: “*conteúdo da embalagem, introdução, importante, cuidados, componentes, funcionamento, limpeza e conservação, receitas e certificado de garantia*”. Esse também foi considerado um texto sem autor específico, apenas trazendo referência da marca do produto. O objetivo desse gênero era instruir as pessoas a utilizar os produtos que compram. Os alunos observaram que, dependendo da marca, os termos utilizados mudavam, mas que a intenção geral era a mesma.

Figura 52 – Suporte: Manual – Gênero: manual de instruções

Fonte: Manual do usuário Walita (2016); Manual do usuário Britânia (s/ano)

O grupo vermelho recebeu o suporte *caderno especial,* que continha o gênero “passo a passo” com temáticas sobre artesanato. O grupo apresentou que, em sua estrutura, estava presente o termo: “*você vai precisar de*” e em seguida era colocada uma numeração para a sequência das ações. Assim como os jogos e brincadeiras infantis, não traz autor específico e, novamente, a turma apontou ser a produção da revista *Recreio*. O objetivo desse gênero era ensinar a produzir objetos artesanais.

Figura 53 – Suporte: Caderno especial – Gênero: passo a passo

Fonte: Revista Recreio (nº3).

O grupo azul recebeu o suporte *folder* para analisar, o qual continha o gênero "cartilha instrutiva". Apresentou que na estrutura desse gênero era comum os termos/expressões: "*causa, atuação, proteger, sintomas*, *em caso de, instruções para o trânsito, segurança, tráfego correto, recomendações"*. O autor para cada gênero estava relacionado à empresa e/ou instituição que produziu a cartilha. O objetivo era o de ensinar as pessoas a terem atenção e cuidado nas suas atitudes.

Figura 54 – Suporte: folder – Gênero: cartilha instrutiva

Fonte: Superintendência de Vigilância em Saúde

Figura 55 – Suporte: folder – Gênero: cartilha instrutiva

Fonte: Departamento de Estradas e Rodagens (2016)

Esse trabalho com os grupos possibilitou ampliar o intertexto dos alunos com relação a gêneros do domínio instrucional. Nossa intenção com essa atividade foi de proporcionar a troca de informações que os alunos traziam de sua *práxis* e ampliar o reconhecimento dos variados gêneros explorados, não havendo interesse em examinar os gêneros apresentados de forma específica.

De acordo com Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 36), “Ao discutir e contrapor argumentos com base nas experiências de leitura, o aluno vai ganhando controle sobre a ação de escrever”, e partindo das conversas realizadas após o trabalho com a exploração dos gêneros do domínio instrucional, os estudantes demonstraram uma atitude mais reflexiva para interagir com seus pares.

Para finalizar essa oficina e construir uma ponte alusiva aos tutoriais, compreendendo sua funcionalidade como um gênero do “fazer agir”, a turma empreendeu uma atividade similar a anterior de forma coletiva e oral. Exibimos vídeos tutoriais e, colaborativamente, fizemos observações e apontamentos para que os estudantes tivessem discernimento de que o gênero tutorial apresentava muita similaridade com os outros gêneros do domínio instrucional.

Quadro 72 – Vídeos tutoriais e endereços eletrônicos

Vídeo tutorial	Endereço eletrônico
Como fazer um come-come de papel	https://www.YouTube.com/watch?v=367Eh1Xh9EQ&t=29s
Enfeites de natal com capsula de Nespresso – sinos	https://www.YouTube.com/watch?v=L7JjlPhPaBQ&list=PLQzvPSFJA6-3PPKUtKFtb-xiYWzfTeStZ&index=6
Biscoito 1 2 3 caseiro	https://www.YouTube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg
Como fazer caixinha de papel	https://www.YouTube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg
Minecraft tutorial – casa de fazenda completa	https://www.YouTube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg
Minecraft – casa luxuosa	https://www.YouTube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg

Fonte: a autora (2021).

A partir das oficinas 1, 2 e 3, verificamos que essa parte do processo foi a que mais se prolongou, pois ao trabalharmos com estudantes do ensino fundamental I, tivemos o compromisso de respeitar seu tempo, sua maturidade, sua forma de se envolver na atividade. Por não conhecermos com profundidade sua realidade, demandamos investigar seu capital cultural e, assim, articular ao processo, a fim de que os estudantes se sentissem mais abertos para interagir e, principalmente, para conseguirem se relacionar com presteza ao conteúdo a ser ensinado.

Nesse aspecto, e articulando ao projeto de letramento em que a nossa SDG serviu como mecanismo para instrumentalizar nossas ações desenvolvidas através da pesquisa-ação, gostaríamos de abordar um dos aspectos constitutivos do modo de aprender ancorados em um *projeto de letramento* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), que está associado ao *tempo escolar* não só procurando adequar

aos horários institucionalizados pelo calendário escolar, mas também respeitar o tempo vinculado “a possibilidades, ritmos e cadências próprias de cada agente envolvido no projeto” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

Partindo dessa concepção, visualizamos os estudantes que por serem mais imaturos, não tinham acesso livre aos instrumentos que possibilitavam acesso à internet, portanto necessitavam da presença de alguém responsável, acompanhando o uso das plataformas digitais. A princípio, os estudantes achavam que iriam apenas passear e brincar nas aulas, assistindo aos vídeos exibidos no computador, no entanto, após muita conversa e reflexão, foram se dando conta do trabalho que iriam desenvolver mediante a produção textual do gênero tutorial em *slides* legendados.

Ministramos as aulas no Ensino Fundamental I, necessitando administrar outras disciplinas e não conseguimos desenvolver o trabalho no tempo que havíamos programado, pois além de explorar conteúdos que não estavam relacionados ao projeto, precisávamos dedicar horários para formular e aplicar provas e também realizarmos atividades de outras matérias. Isso afetou em alguns momentos do trabalho, contudo não impediu que o projeto de letramento não fosse desenvolvido em sua plenitude pois, sempre que possível, procurávamos abordar os conteúdos de outras disciplinas nos vídeos que eram passados aos estudantes. Isso demonstra que todo planejamento deve ser flexível para que, ao encontrarmos dificuldades das quais não podemos contornar, possamos empregar outros procedimentos que nos conduzam ao resultado esperado.

Podemos inserir essa estratégia ao aspecto proposto em projetos de letramento como *rede de atividades* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Ao adaptarmos as atividades às circunstâncias que não estavam previstas, conseguimos redimensionar o conteúdo a ser desenvolvido, por meio de outros contextos, criando assim uma rede de possibilidades e proporcionando aos estudantes uma aprendizagem dinâmica e organizada a partir do cruzamento de informações de lugares variados.

Na fase da *apresentação da situação* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), conversamos com os estudantes sobre o projeto que queríamos desenvolver com eles, pois através da nossa convivência, observamos que eles tinham um interesse muito grande em se tornarem *YouTubers,* contudo percebemos que não

sabiam como era ser um *YouTuber* e como funcionava a plataforma de vídeos do *YouTube.*

Questionamos aos estudantes se sabiam explicar os vídeos que assistiam, e eles relataram que "*gostavam dos vídeos que traziam jogos ou brincadeiras*". Partindo desse relato, buscamos refletir porque as pessoas construíam esses vídeos e como elas realizavam esse processo. Ao serem analisados pela turma, os vídeos que assistiam, levamos os estudantes a perceberem os motivos para a sua produção, sendo esse ensinar algo a alguém, no caso, ensinar a passar as fases de um jogo ou como realizar uma brincadeira com as pessoas, dessa forma conseguimos chegar ao gênero proposto para nossa SDG, o tutorial em *slides* legendados.

Ao examinarmos para quem produziríamos um tutorial, necessitamos construir e apresentar aos estudantes a página de um *blog,* que serviria como ponte para chegarmos ao nosso destinatário. Ainda, durante essa primeira fase, conversamos sobre de que forma seria a nossa produção, e evidente que os alunos disseram ser em forma de um vídeo para ser exposto num *blog* que seria planificado pela turma, da mesma maneira que eles seriam os participantes da produção, mediados pela professora nas aulas de língua portuguesa.

Essa clareza demonstrada pelos estudantes só foi possível após as atividades em que analisamos os vídeos que foram sendo visualizados pela turma. Anterior a essas atividades, denotamos que os alunos apresentavam uma visão despretensiosa em relação aos vídeos do *YouTube,* pois só compreendiam ser possível se divertir assistindo aos tutoriais.

Nessa fase, foi abordado com os estudantes os conteúdos que comporiam o texto que seria produzido. Procuramos traçar o trajeto do caminho que percorreríamos até chegar ao produto do nosso trabalho, assim esclarecemos aos estudantes que iniciaríamos pelo reconhecimento e construção de um *blog* para a turma, e que através de oficinas, seriam desenvolvidas atividades relacionadas aos vídeos, desde o lugar onde estão inseridos até sua estrutura textual e discursiva.

Após a realização das atividades que introduziram a *situação de comunicação* do tutorial, avançamos para a **Oficina 4,** denominada *Produção Inicial,* a qual, conforme Costa-Hübes e Simioni (2014, p. 33),

> [...] deverá ser tomada sempre como um esboço, um rascunho do texto que se quer que o aluno produza. No entanto, esse texto já tem um interlocutor real, pois na proposta adaptada, desde a primeira produção, o foco do aluno é atender à necessidade criada inicialmente.

Relembramos todo o processo de reconhecimento do gênero e da intenção da turma em construir um *blog*, solicitamos aos estudantes que individualmente registrassem por escrito uma instrução de como participar e interagir no *blog* pedagógico da turma. Explicamos que as produções textuais feitas por eles seriam utilizadas no desenvolvimento deste trabalho e que comporiam a estrutura do tutorial.

Ao contextualizarmos o processo comunicativo, procuramos expandir para os estudantes mais lucidez na sua produção escrita, conforme nos sinaliza Barros (2020, p.137), ao realizarmos essa ação para o "[...] trabalho de apropriação de um gênero", possibilitando aos alunos entendimento do que está sendo proposto.

Por meio da análise das primeiras produções, conseguimos nos certificar que muitos estudantes buscaram atender ao que havia sido proposto para a escrita do texto individual. Mesmo apresentando problemas relacionados à norma culta, apresentaram sucesso ao conseguirem elaborar uma instrução relacionada ao tema sugerido: "Como participar e interagir no blog da turma".

Após a escrita da *primeira produção*, implementamos as oficinas com atividades que abrangiam o desenvolvimento das *capacidades de linguagem – de ação, discursiva e linguístico-discursiva* (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na **Oficina 5**, "Desenvolvendo as capacidades de ação", após análise das produções feitas pelos alunos, exploramos atividades de adaptação ao contexto de produção, ou seja, o d*esenvolvimento das capacidades de ação* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Partimos daquilo que os estudantes produziram e, pautados no *modelo didático do gênero* construído durante o período de *pré-intervenção didática* (BARROS, 2014), observamos elementos que necessitavam ser abordados nas oficinas seguintes.

O trabalho iniciou com a apresentação de outros tutoriais, mesclando tutoriais diversos, entre eles os tutoriais em *slides* legendados.

Quadro 83 – Vídeos tutoriais e endereços eletrônicos

Vídeo tutorial	Endereço eletrônico
Biscoitos decorados	https://www.YouTube.com/watch?v=DwstKuIiI3c&list=PLQzvPSFJA6-3PPKUtKFtb-xiYWzfTeStZ&index=7
Pote de doces papai Noel	https://www.YouTube.com/watch?v=9IElLJNJf-o&list=PLQzvPSFJA6-3PPKUtKFtb-xiYWzfTeStZ&index=12
PowerPoint 2010 (aula 7) Como personalizar seu próprio tema no PowerPoint 2010	https://www.YouTube.com/watch?v=PmJ1uPC8XuU&t=24s
Renas com cápsulas Nespresso	https://www.YouTube.com/watch?v=dy8hCTXOHgQ&list=PLQzvPSFJA6-3PPKUtKFtb-xiYWzfTeStZ&index=13
Luminária de barbante.	https://www.YouTube.com/watch?v=aP7P7v5N66c
Brigadeiro de leite Ninho com Nutella/ Cook'enjoy #321	https://www.YouTube.com/watch?v=VnKyY81eC1w&list=PL9-xCt1zdYJ6sk4NZ48hC4u8kIWEXGec7&index=2
Decoração de natal – estrela de pregador de roupa	https://www.YouTube.com/watch?v=tG5xm_4xHzM&list=PLQzvPSFJA6-3PPKUtKFtb-xiYWzfTeStZ
Acabe com as formigas no açúcar – dica do dia	https://www.YouTube.com/watch?v=0cEUbzApyzE
Convite de casamento meia pérola + laço Channel – como fazer – diy 18	https://www.YouTube.com/watch?v=sGR8O77rDb4&t=11s
Como criar um blog completo no blogspot – aula 1	https://www.YouTube.com/watch?v=9IttRdDZkA4&list=PLIA0Tfuy1tUbm9gsnhKWe4SWjjirWrrSh&index=1&t=6s
Guirlanda de natal	https://www.YouTube.com/watch?v=Wr3A_UwD_kY&list=PLQzvPSFJA6-3PPKUtKFtb-xiYWzfTeStZ&index=2
Como fazer hand spinner	https://www.YouTube.com/watch?v=vs-6_jYPX6c

super fácil de papelão	
Enfeites de Natal com papel	https://www.YouTube.com/watch?v=-nTCnW4EMl0&list=PLQzvPSFJA6-3PPKUtKFtb-xiYWzfTeStZ&index=3
Lenços umedecidos caseiro, muito fácil e barato	https://www.YouTube.com/watch?v=A6bhi4HpB20

Fonte: a autora (2021).

Mediante a apresentação desses vídeos, fizemos outras reflexões sobre os tutoriais produzidos e seus produtores. Como está proposto nas SDG, *atividades de observação e de análise de textos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), proporcionam diversificar a forma de como lemos os textos ao nosso redor, nos apropriando dos aspectos do funcionamento textual.

Dessa forma, os estudantes, ao realizarem a leitura dos tutoriais apresentados, por meio da roda de conversa, identificaram os temas mais recorrentes nos tutoriais e constataram a existência de muitos tutoriais voltados para as variadas temáticas: *receitas, dicas, produção de objetos artesanais, maquiagem, comportamento, higiene, plantas* e *aulas de danças,* entre outras atividades.

No entanto, tínhamos como objetivo desenvolver e produzir com os alunos um tipo específico de tutorial por nós pesquisado, o subgênero *tutorial em slides legendados* (nominado pela autora), com uma temática particular, expressando dicas de como as pessoas devem interagir e participar do *blog* pedagógico da turma, para isso direcionamos nosso trabalho para a composição de um tutorial nesse formato.

A princípio, como dito anteriormente, mostramos variados modelos de tutoriais, mas, conversando com os estudantes, percebemos a complexidade de produzir um tutorial nos diversos formatos visualizados, que apresentavam vídeos com as pessoas falando, gesticulando e com múltiplas habilidades multimodais na execução de movimentos.

Rojo e Barbosa (2015, p. 123) explicam que os gêneros publicados na *internet* "[...] supõem, em diferentes graus, o domínio de ferramentas de edição de foto, de áudio e de vídeo – outras escritas", por parte de seu produtor. Assim, coletivamente nos dispomos a produzir o subgênero *tutorial em slides legendados*,

por ser mais atingível para a turma naquele momento, todavia não descartamos a ideia de, no ano seguinte, produzirmos um tutorial em vídeo mais arrojado.

Realizamos questionamentos que foram registrados, ora escritos individualmente no caderno dos alunos, ora escritos colaborativamente em cartazes expostos na sala, e ora somente na oralidade. Introduzimos questões que explorassem os elementos do *contexto de produção* e *conteúdo temático,* que ampliassem as *capacidades de ação* dos alunos em relação à prática de linguagem abordada. Verificamos que, de forma geral, eles se relacionavam com os tutoriais dispostos nas plataformas de vídeo como: *YouTube*, *Facebook*, *Instagram* e em *blogs*. Constatamos que, apesar de acessarem essas plataformas, alguns alunos (poucos), não sabiam informar ou não compreendiam algumas palavras utilizadas com frequência por usuários da *Internet,* como "acessar" e "postar", então pesquisamos, em dicionários e no Google, quais os significados desses termos e outros similares, viabilizando ampliar o vocabulário dos estudantes.

Ao serem questionados sobre o motivo pelo qual os tutoriais são produzidos, os alunos responderam que eles têm como funcionalidade ensinar algo para alguém. Inquiridos sobre quem seria esse alguém, completaram com respostas como as que seguem: "*Para o público em geral*" (estudantes 9, 10, 13, 14, 22, 26); "*Para todas as pessoas que querem aprender algo e assistem ao canal onde está o tutorial*" (estudantes 4, 15, 17, 32); "*Para a gente*" (estudantes 5, 20, 25); entre outras respostas semelhantes.

Ao serem interpelados sobre quais temas e ou assuntos podem ser abordados nos tutoriais, algumas respostas foram: "*Comida, penteados, enfeites, consertos*" (estudantes 2, 6, 8, 9, 12, 13, 17, 22, 26) ou "*Jogos e games*" (estudantes 1 e 14). Percebemos que os estudantes, ao responderem essas perguntas, demonstraram clareza quanto ao contexto de produção e conteúdo temático, no que diz respeito às *capacidades de ação* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

O contexto de produção do tutorial, como descrevemos em nosso modelo didático, foi apontado pelos estudantes como uma prática social de ensinar algo a alguém e, por ser um gênero que pertence a um meio digital, busca ampliar o número de seguidores para o produtor de tutoriais. Os estudantes relataram que esse gênero é somente encontrado nas plataformas de vídeo presentes na *Internet*. A respeito de quem seria o produtor dos tutoriais, os estudantes concordaram que qualquer pessoa pode produzir um tutorial, não havendo necessidade de ser um

especialista, sendo um alguém que deseja ensinar algo, assim também angariar visualizações e seguidores. No que diz respeito ao destinatário, sinalizaram serem as pessoas que acompanham essas plataformas de vídeo na internet.

Nesse sentido, procuramos discutir, também, outros elementos referentes às *capacidades de ação* percebidos nos vídeos de tutoriais, compartilhados em sala com os estudantes. Ao serem interpelados sobre a) "*se o que é ensinado nos tutoriais deve ser um conhecimento científico ou pode ser apenas algo para descontrair?*"; b) "*quando são produzidos os tutoriais?*" e c) "*como designamos o ato de publicar um tutorial?*" obtivemos diversas respostas.

Em relação ao que é produzido nos tutoriais ser um vídeo formal ou descontraído algumas respostas obtidas foram: "*Para conhecimento, pois a pessoa que fez tem a intenção de ensina*r" (estudante 2); "*Para os dois, diversão ou ensinar*" (estudante 8); "*Importante para a diversão porque é importante para o conhecimento e a gente se diverte*" (estudante 12); "*Pode ser os dois. Pode ser diversão como cartões e conhecimento como a tabuada*" (estudante 18); "*Para ser divertido ela pode postar o que ela quiser*" (estudante 25); "*Os dois, pois os dois te ensinam e também você pode fazer se divertindo*" (estudante 30). De forma geral, a turma demonstrou compreender que a plataforma de vídeos YouTube permite publicar vídeos que ensinam, buscando demonstrar um conhecimento formalizado e que, também, a partir desse processo, os vídeos podem ser produzidos de forma divertida e descontraída.

Em roda de conversa, os estudantes expuseram sua opinião e chegaram a um consenso de que não há uma forma certa ou errada na produção de conteúdo para tutoriais, desde que seja algo a ser aprendido, podemos verificar isso nas expressões demonstradas: "*Não há um momento específico, podem fazer sobre sua vontade*" (estudante 22); "*Na hora que a pessoa quiser fazer o vídeo. Não há um momento específico porque a pessoa pode pensar em um tema e fazer o tutorial*" (estudante 15). Outras respostas como essas foram muito comuns, todavia alguns estudantes responderam existir um momento adequado, "*Sim existe um momento específico porque eles fazem em uma data comemorativa"* (estudante 13); "*Sim. Existem pessoas que falam no canal delas que tem vídeos em algum horário do dia também*" (estudante 30), assim como deixam horários reservados para produzirem seus vídeos, e alguns tantos estudantes que colocaram hora, dia e ano específicos, "*14:04 eu axo uma boua ora*" (estudante 7); "*2019*" (estudante

20). Podemos analisar a partir dessas respostas diferenciadas que alguns alunos, por causa da imaturidade, não compreenderam o sentido do “Quando” e foram singulares em responder em um momento particular.

Partindo dessas respostas, conversamos sobre a abordagem de tempo na produção de um texto, e refletimos que muitas vezes as pessoas não conseguem se organizar para produzirem um tutorial, entretanto ficou esclarecido com os estudantes que, para àqueles que cogitam se tornarem blogueiros ou *YouTubers*, a disciplina na manutenção do canal é imprescindível.

Quando foi perguntado como é chamado o ato de publicar tutoriais, grande parte deles não souberam responder o termo em específico, muito utilizado na linguagem em comunicação nas mídias digitais, entretanto alguns alunos responderam “*Postar*”, “*Publicar*” e “*Gravar vídeo*”.

Lembrando que o público-alvo participante desse projeto de letramento é composto por crianças que, por vezes, não tem autonomia para percorrerem livremente pelo *ciberespaço* (LÉVY, 1999), constatamos que as atividades propiciaram, além de ampliar seu repertório vocabular, conhecer os mecanismos de funcionamento da plataforma de vídeos *YouTube*, por meio das conversas com seus pares e interação com esse contexto de produção.

Nesse sentido, as atividades encaminhadas a partir desses questionamentos, foram trazendo clareza sobre como seria desenvolvido o nosso projeto em relação à criação e manutenção do *blog* pedagógico da turma. Pudemos analisar que, mesmo não tendo acesso direto aos instrumentos digitais, os estudantes conhecem e compartilham das ferramentas presentes nas plataformas de vídeo em momentos do seu dia a dia. Nesse aspecto, compreenderam também que é um espaço diferenciado daquele que estão habituados a viver, e que necessitam participar de mais atividades de natureza digital para se apropriarem desse tipo de meio para a produção de conteúdo.

A **Oficina 6** trouxe clareza quanto ao domínio das *capacidades discursivas*, ou seja, mobilizar *modelos discursivos* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) conhecidos pelos estudantes pela sua estrutura e organização. Observamos que o fato de termos aplicado atividades que explorassem os gêneros de domínio instrucional, possibilitou aos alunos relacionarem o tipo de discurso, a sequência predominante, e o plano textual global, que foram reconhecidos através dos gêneros instrucionais trabalhados nos grupos e a forma discursiva encontrada nos tutoriais.

Inserido no mundo da ordem do expor, o tutorial procura apresentar os fatos como “[...] acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem” (BRONCKART, 1999 p. 153) e, por pertencerem ao *ciberespaço*, permite que sua reprodução ocorra simultaneamente através da interação entre o enunciador e o destinatário, mediante a rede que interliga os computadores.

Ao retomarmos, com os estudantes, os tutoriais já apresentados na **Oficina 5,** buscamos orientar a sua percepção sobre os elementos que envolvem o tipo discursivo *misto interativo-teórico* (BRONCKART, 1999), sistematizando o gênero *tutorial em slides legendados*, verificado em nosso modelo teórico. Observamos se o produtor do texto apresenta *verdades autônomas,* ou seja, informações “independentes das circunstâncias particulares da situação material de produção” (BRONCKART, 1999, p.193) e se, mesmo com a ausência direta de seu destinatário, leva em conta sua existência “solicitar sua atenção, procurar sua aprovação, ou ainda, antecipar suas objeções...]” (BRONCKART, 1999, p. 193).

Evidentemente que não usamos os vocábulos teóricos com os estudantes, pois nossa intenção não era explorar os termos técnicos de nossa pesquisa na intervenção, e sim levá-los a uma situação de comunicação em que pudessem produzir o gênero explorado. Nesse aspecto, nos pautamos no *princípio de solidarização* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), pois a proposta era explorar com os estudantes as *dimensões ensináveis* do tutorial, buscando tornar os saberes acessíveis e compreensíveis, a fim de atingirmos nosso objetivo.

Dessa forma, motivamos os alunos a se sentirem pertencentes ao contexto digital, inseridos num sistema de *redes de comunicação e instrumentos materiais e simbólicos* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), preconizando em nosso projeto de letramento compartilhar com os estudantes um trabalho que envolve vários setores da sociedade por meio de instrumentos utilizados para o desenvolvimento de sua prática linguageira.

Por intermédio de um diálogo exploratório a respeito dos tutoriais revistos, conduzimos os estudantes a observarem e fazerem apontamentos sobre a estrutura textual e discursiva do tutorial em *slides* legendados, respondendo a questões como: “*se as instruções do texto poderiam ser representadas no mundo real*”; “*se existia uma estrutura particular para cada tipo de tutorial*”; “*se as frases que constituíam o texto eram de teor afirmativo, negativo ou imperativo*”; “*se havia elementos diferenciados presentes como música, imagens ao fundo, setas,*

palavras luminosas ou com efeito"; "*se seguia um padrão de enumeração para a apresentação das instruções, se apresenta título, fonte, créditos, propaganda publicitária*"; entre outros instrumentos materiais e ou simbólicos, que o produtor do vídeo poderia utilizar para conseguir atingir seu objetivo e fazer com que seu interlocutor visualizasse e curtisse seu vídeo.

As questões foram distribuídas em folhas para que os grupos debatessem e registrassem suas impressões, para que depois, de forma colaborativa, pudéssemos construir uma síntese oral do trabalho. No que diz respeito à estrutura apresentada nos tutoriais, a maioria dos estudantes concordou no fato de que todos os tutoriais mostram uma divisão entre material e modo de fazer, porém alguns alunos acrescentaram que, além dessa ordenação, apareciam também o título e textos escritos, que explicitamos serem as legendas, elemento particular do nosso modelo de tutorial.

Questionamos os estudantes se achavam que faltava algum elemento importante nos tutoriais apresentados, e responderam que, conforme observado, os tutoriais estavam completos porque todos conseguiram compreender como se fazia cada produto apresentado no vídeo.

Para examinarmos o conhecimento sobre o emprego da sequência injuntiva, presente nos gêneros do "fazer agir", característica particular do plano geral do texto analisado em nosso modelo teórico, questionamos com os estudantes se a legenda que alguns relataram indicavam uma ordem, sugestão ou conselho. Muitos alunos ficaram confusos, pois desconheciam as diferenças na forma de dar um comando a alguém. Apesar disso, observaram que as legendas construídas eram diferentes dos textos que haviam visto em outros suportes textuais que exploravam instruções. Verificaram que os textos eram formados com legendas curtas e se manifestaram dizendo que a causa disso era porque: "*Curtas, se forem compridas seriam entediantes*" (estudante 2); "*Curtas para não ficar lendo um texto*" (estudante 12); "*Curtas, porque elas têm essa estrutura*" (estudante 20); "*Curtas. Ele coloca frases curtas para facilitar*" (estudante 26); "*Curta para não ficar enjoativo*" (estudante 27). Outros estudantes por não compreenderem a pergunta, responderam que a relação entre curto e comprido tinha a ver com o tamanho da letra utilizada. E outros estudantes relataram que em alguns tutoriais começava com uma legenda comprida e depois ficava curta.

A partir dessas colocações pudemos explorar com os estudantes uma questão muito importante abordada por Lévy (1999, p. 200), no que diz respeito à articulação dinâmica dos textos produzidos para o ciberespaço, que expõe ser um lugar que "v*isa antes compensar, no que for possível, a lentidão, a inércia, a rigidez indelével do território por sua exposição em tempo real...*"

Constatamos que a escrita nos textos encontrados em revistas e manuais é mais extensa e não apresenta o movimento produzido pelos textos multissemióticos (mesmo alguns textos apresentando imagens e figuras). Não obstante, em razão dos tutoriais serem vídeos e possibilitarem aos leitores uma atitude mais globalizada de leitura, devido às multissemioses incorporadas à produção verbal, o texto escrito nos tutoriais era apropriado ao seu contexto de produção digital.

Isso nos direcionou para uma reflexão sobre a percepção dos alunos, não como analistas dos tutoriais e sim como receptores desses textos. Ao serem questionados se achavam que os produtores dos tutoriais assistidos, conseguiram, por meio da estrutura apresentada no seu texto, conduzir seu público a um "fazer agir", os estudantes, na sua maioria, responderam que sim e apresentaram suas opiniões: "*Sim, eu achei fácil de fazer*" (estudante 2); "*Sim, ele explicou certinho*" (estudante 7); "*Sim, mas rápido*" (estudante 8); "*Sim, porque tinha legendas*" (estudante 13); "*Sim. Porque ele deu todas as instruções*" (estudante 16); "*Sim, por que eu aprendi a fazer as coisas*" (estudante 18); "*Sim, porque é só aprender o passo a passo*" (estudante 21); "*Sim, porque tem um monte de visualizações*" (estudante 23); "*Sim, porque é fácil de lembrar*" (estudante 32).

Além dessas constatações feitas pelos alunos, fomos questionando pontos importantes a respeito do que queremos ao produzir um tutorial, como: "*se ele deve ser bem claro e objetivo*"; "*se o que importa é somente a pessoa apenas visualizar*"; "*se o fato de ser uma tarefa simples facilita a compreensão"* e "*se mesmo sabendo que não conseguiremos descobrir se todos os que assistem aprenderam a produzir o que estava no tutorial, ainda assim, a produção de tutoriais é um meio acessível para as pessoas"*. A partir disso, indagamos aos estudantes se achavam importante assistir vídeos tutoriais e foi constatado que dos 32 estudantes envolvidos:

- ✓ 29 disseram que sim, pelos motivos: "*porque nos ensina a fazer algo*", "*porque ensina e é divertido*", "*porque nosso aprendizado aumenta*" ou simplesmente "*porque é legal*".

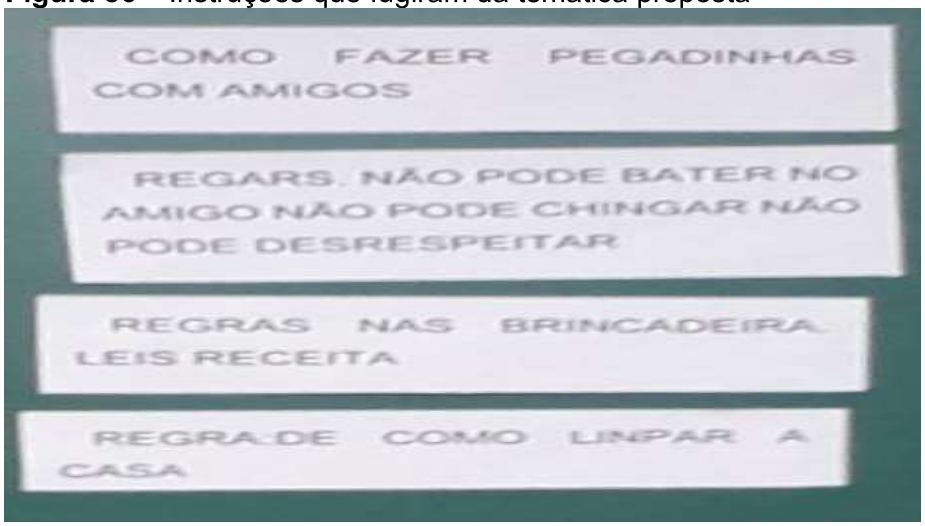
- ✓ 1 estudante colocou que não, “*porque ele só assiste e não acha importante assistir tutoriais*”;
- ✓ 2 estudantes colocaram que mais ou menos, “*porque as vezes podemos aprender em um tutorial e as vezes não*”.

Observando que grande parte dos estudantes tinham opiniões favoráveis em relação aos tutoriais, aprofundamos o propósito de nosso projeto e, partindo daquilo que verificamos no decorrer da oficina, expomos aos alunos as instruções por eles produzidas individualmente, mas que agora estavam digitadas para servirem de conteúdo para o tutorial.

Não estavam nominalizadas, pois a intenção era construirmos um texto coletivo do tutorial em *slides* legendados, que seria a abertura do *blog* pedagógico da turma. Percebemos que os alunos se sentiram mais à vontade para analisar as instruções, apesar de muitos identificarem sua produção para os colegas.

Após colar todas as fichas com as instruções digitadas no quadro, realizamos a leitura de cada uma. Lembramos que a escrita de cada estudante permaneceu fiel, como havia sido produzida e entregue ao professor. Nesse momento, muitos alunos queriam abordar questões ortográficas, no entanto combinamos que primeiro analisaríamos a pertinência das instruções, se estavam de acordo com o que havia sido solicitado como produção textual. Após leitura e análise, os estudantes apontaram que quatro instruções não correspondiam ao que havia sido proposto, como mostra a Figura a seguir:

Figura 56 – Instruções que fugiram da temática proposta



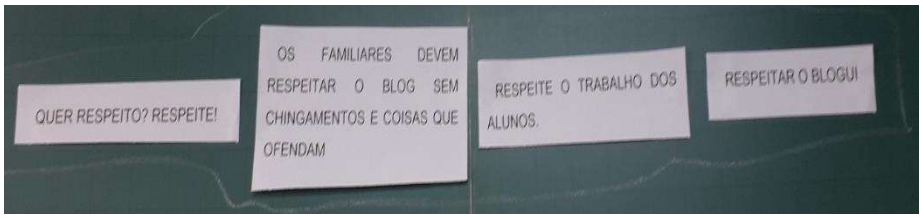
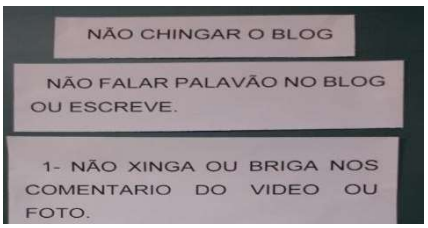
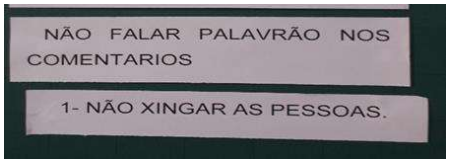
Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

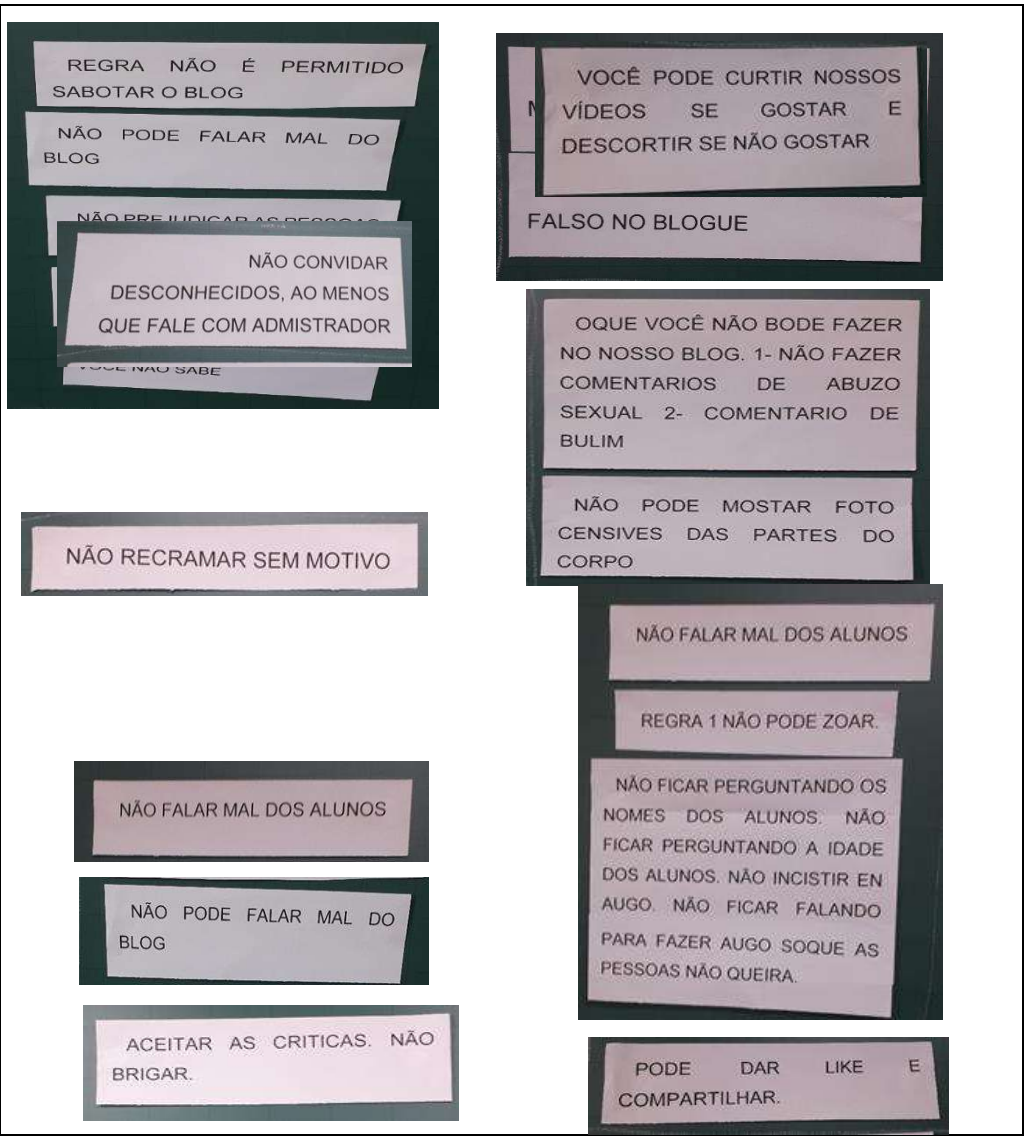
As instruções foram: “*Como fazer pegadinhas com amigos*”, “*Regras não pode bater no amigo, não pode chingar, não pode desrespeitar*”, “*Regras na brincadeira, leis receita*” e “*Regras de como limpar a casa*”.

Coletivamente decidimos retirar essas instruções, pois não correspondiam ao que havia sido proposto. Verificamos que, mesmo assim, o texto ainda ficou confuso, pois não conseguíamos ler e compreender de forma clara o restante das instruções que estavam agrupadas. Questionamos aos alunos como poderíamos resolver esse problema, então observamos que muitas instruções que estavam presentes, eram repetidas ou faziam referência a um mesmo propósito. Dessa forma, procuramos agrupar coletivamente as instruções restantes em blocos que se relacionassem, ou seja que apresentassem o mesmo objetivo.

Ao refletirem como deveriam ser organizadas as instruções no texto, foi necessária a nossa mediação para auxiliar os estudantes, apontando as instruções que eram mais relevantes para depois vincularmos as outras. Essa postura condiz a um *ensino orientado para a resolução de problemas* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), intrínseco a um projeto de letramento.

Quadro 9 – Blocos com as instruções

1º Bloco	
2º Bloco	 

3º Bloco	

Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

O primeiro bloco tinha como foco a ideia de respeito aos produtores do *blog*. O segundo bloco trouxe a ideia daquilo que deveria ser proibido dentro do *blog*. O terceiro bloco indicaria as regras de boa convivência no *blog*.

Assim, a partir da divisão das instruções que permeariam nosso tutorial, em blocos, fizemos a retomada daquilo que já havíamos observado e analisado nas atividades anteriores e a turma concluiu que o texto estava muito grande e repetitivo. Necessitávamos adaptar nosso texto conforme as particularidades de um tutorial em *slides* legendados, deveríamos adequar a composição e a estrutura, refletindo não somente o conteúdo que tínhamos como objetivo transmitir, mas também questões linguísticas que deveriam estar adequadas a um texto que seria exposto publicamente no *blog*.

Na Oficina 7, “Desenvolvendo as capacidades linguístico-discursivas”, nosso objetivo foi ampliar as capacidades de linguagem não somente discursivas no que diz respeito a como devemos produzir um texto para um meio digital como também agregar, mediante um trabalho construído coletivamente, capacidades linguísticas dos estudantes, atentando para a norma culta da língua portuguesa preconizada para os anos iniciais, observando a idade e maturidade dos estudantes no que diz respeito ao processo de alfabetização. Nesse aspecto, procuramos vincular o que está proposto no Currículo Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2016) ajustado ao nosso modelo teórico/didático, disposto na seção 4 dessa pesquisa.

A partir dos blocos de instruções, produzidos na **oficina 6,** conseguimos examinar com os alunos como deveria ficar edificado nosso texto, apontando o que seria importante ser visto logo no início do tutorial e o que deveria ser o fechamento. Coletivamente percebemos que não seria possível apenas colocar as instruções, pois deveríamos iniciar o texto esclarecendo o que estávamos produzindo no tutorial. Mediante essa constatação, decidimos iniciar com uma introdução, lembrando que nosso tutorial teria o objetivo de ensinar e ao mesmo tempo sugerir como devemos nos portar dentro do mundo virtual.

No *flipchart*, servindo como escriba do grupo, fomos instigando e correlacionando as sugestões que cada estudante apresentava, procurando direcionar a produção do texto, entretanto sem fazer intervenções que apontassem certo ou errado. Explicamos aos alunos que necessitávamos produzir o texto a princípio numa folha, mas que posteriormente eles seriam transformados em *slides*.

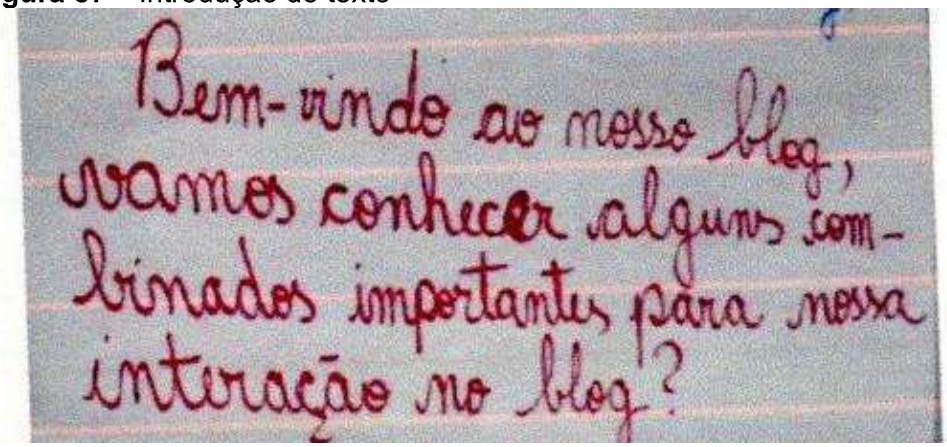
Optamos pelo processo de *revisão/reescrita colaborativa* (MAFRA; BARROS, 2017), por compreendermos ser esse um procedimento que contemplaria mais os objetivos alçados em nossa modelização didática, possibilitando aos estudantes uma reflexão assertiva sobre o trabalho que estavam desenvolvendo de forma colaborativa.

Lembramos que havíamos verificado estar presente na estrutura do tutorial um título, que referenciava do que se tratava o texto. Porém decidimos deixar a produção do título para o final, a fim de que, ao realizarmos uma leitura completa do nosso texto, pudéssemos designar com um nome correspondente o que havíamos produzido.

Relembramos com os estudantes que a interatividade entre enunciador e destinatário se fazia muito corrente nos tutoriais em *slides* legendados e que, por

ter essa característica, poderíamos iniciar nosso tutorial partindo de uma saudação. Dessa forma, procuramos retomar os conhecimentos já elaborados nas atividades anteriores ao processo de produção do texto, empregando assim o trabalho com as *memórias didáticas* (BARROS, 2013), possibilitando a integração dos objetos de cada módulo com o propósito geral da SDG.

Figura 57 – Introdução do texto



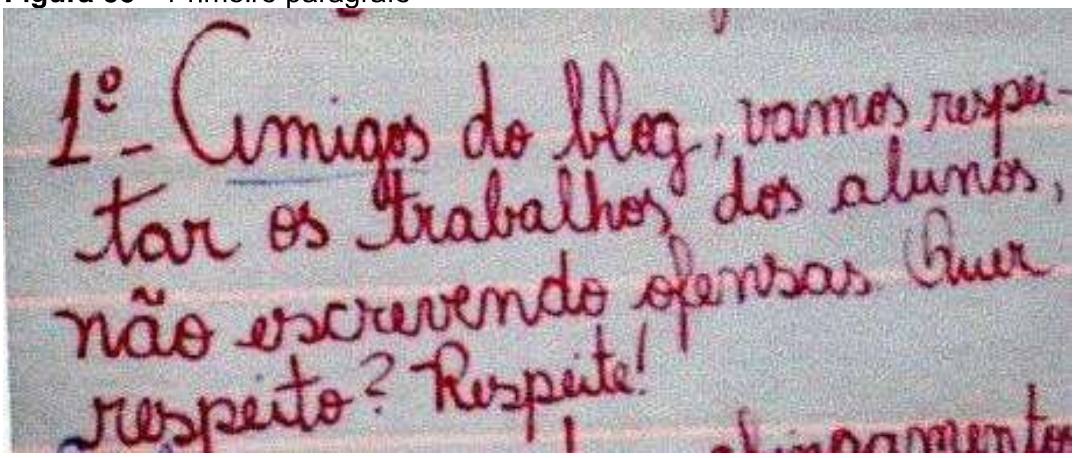
Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

O próximo parágrafo (*slide*) partiria do que havíamos estabelecido na atividade anterior, quando havíamos distribuído as instruções em blocos. Assim, principiamos o bloco com sugestões que exprimiam o respeito em relação ao *blog* e seus produtores.

Relemos todas as instruções que estavam nesse bloco, e, de maneira colaborativa, transformamos os quatro textos que tratavam desse teor e transformamos em um, sintetizando as ideias. Mesmo o texto não sendo a versão final, em forma de slides, para sua reprodução como um tutorial em *slides* legendados, através do trabalho de *revisão/reescrita colaborativa* (MAFRA; BARROS, 2017), possibilitamos aos estudantes se aperceberem que todo texto produzido é passível de ser reformulado e reorganizado, de maneira mais clara e objetiva, para a leitura daquele a quem se destina o texto.

E assim sucedeu com o restante do texto que o grupo produziu, de maneira a contemplar todas as sugestões, mas organizando a partir da ideia principal.

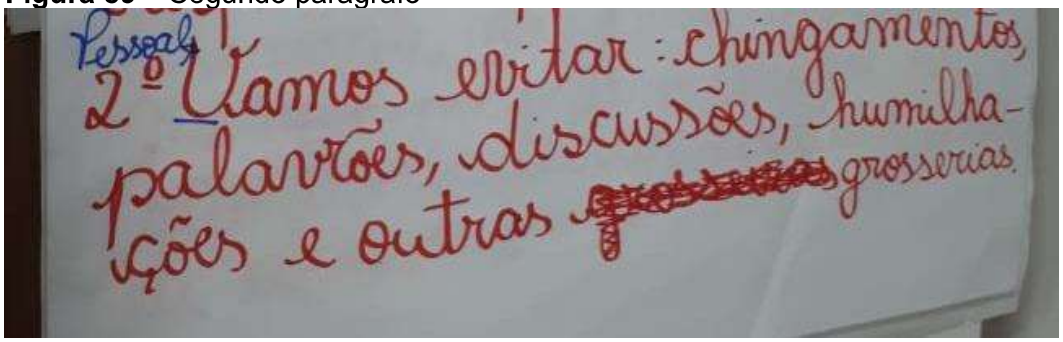
Figura 58 – Primeiro parágrafo



Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

Construímos o parágrafo seguinte a partir das instruções do segundo bloco. As quatro instruções desse bloco foram organizadas a partir da ideia daquilo que deveria ser proibido dentro do blog.

Figura 59 – Segundo parágrafo



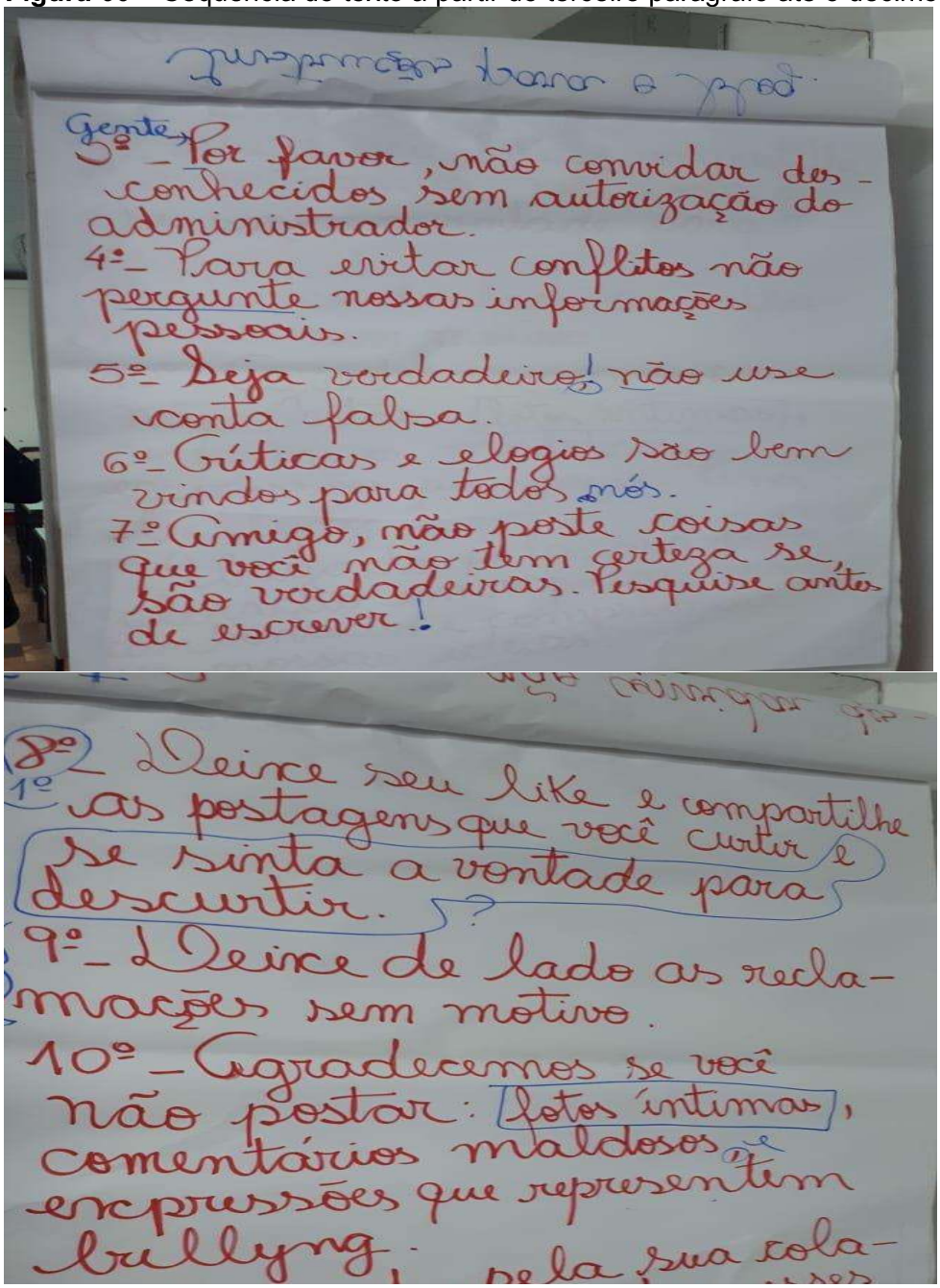
Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

Concomitantemente à produção, ao fazermos a leitura coletiva já apontávamos sobre o que poderia ser acrescentado, retirado ou substituído em nosso texto.

Os próximos parágrafos foram construídos a partir das instruções do terceiro bloco, que indicava as regras de boa convivência entre os participantes no *blog*. Como as sugestões eram muitas e diversificadas, não conseguimos sintetizar todas as proposições em um único parágrafo, assim o trabalho se estendeu, pois tínhamos que analisar com atenção cada instrução a fim de produzirmos um texto coeso e coerente.

Procuramos sempre recorrer em termos que exprimissem o sentido da interação com quem participava do blog. Utilizamos palavras que eram frequentes nos tutoriais como: “*gente, pessoal, amigo*”, além dos sinais de pontuação que destacavam as expressões que queríamos evidenciar.

Figura 60 – Sequência do texto a partir do terceiro parágrafo até o décimo

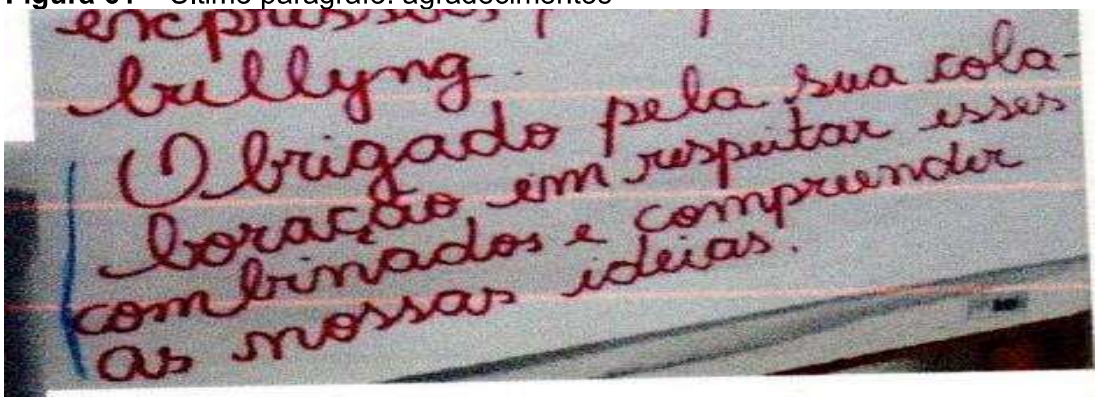


Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

O último parágrafo foi escrito em forma de agradecimento pela colaboração em respeitar os combinados propostos. Nessa atividade, os estudantes se

mostraram atentos para o que tínhamos observado nos *slides* finais dos vídeos dos tutoriais, quando o produtor deixa escrito seu "*Obrigado*", junto a um recado de "*Compartilhar, curtir e se inscrever no canal*".

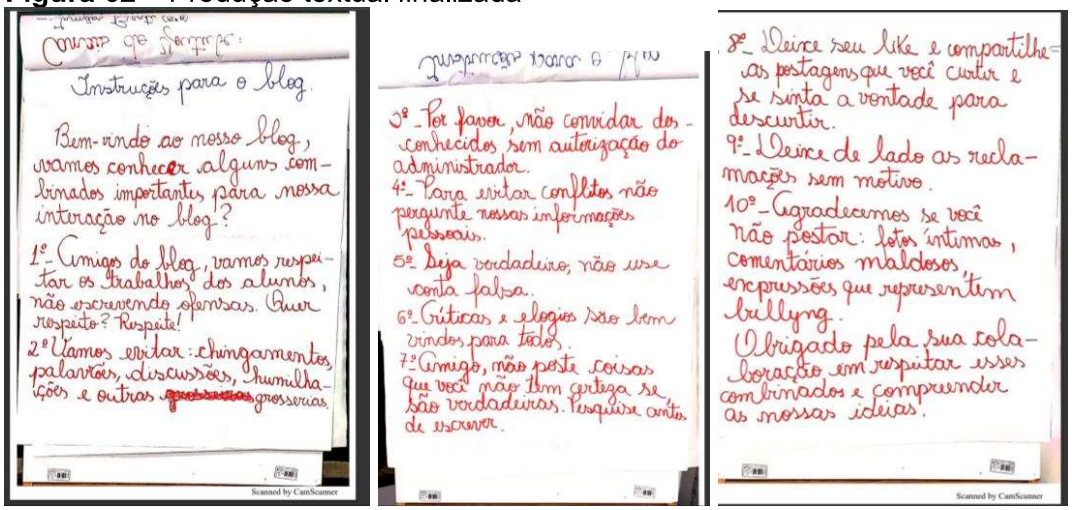
Figura 61 – Último parágrafo: agradecimentos



Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

Após ler e reler o que produzimos coletivamente, acrescentamos o título. Os estudantes copiaram o texto em seu caderno de produção textual, para constar como registro de avaliação.

Figura 62 – Produção textual finalizada



Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

Os estudantes foram divididos em grupos para um trabalho de análise linguística alusivo às instruções que foram construídas. Nessa oficina, foram abordados os elementos linguísticos ensináveis, que compõem o tutorial em slides legendados e verificados na construção do nosso modelo teórico, assim como o

amalgamento com os conteúdos previstos no Currículo do município de Curitiba (CURITIBA, 2016).

Foram formados 12 grupos, e cada um ficou responsável em fazer a análise de um parágrafo em específico. Para cada grupo foram entregues perguntas encaminhadas por escrito (cf. Apêndice). Os grupos registraram suas observações e depois trocaram com os outros grupos, mediados pela professora.

As questões abordavam definição de interação, por compreendermos ser um objetivo inerente ao gênero tutorial. Buscamos, também, relacionar às palavras que permitem trazem essa concepção, fazendo com que os estudantes as encontrassem e retirassem do texto e escrevessem outras que pudessem ser análogas.

O uso do verbo na forma imperativa também foi explorado, por observamos ser um indicativo de um "fazer agir" dentro das expressões que remetem a uma instrução, sugestão e ou conselho. Além do trabalho em identificar esses verbos, pedimos aos estudantes que transformassem os enunciados em forma de sugestão em enunciados que caracterizassem uma ordem. Aqui aplicamos o conceito apresentado no uso da g*ramática contextualizada* (ANTUNES, 2014, p. 111), no qual devemos nos apoiar em seu uso real da gramática, oral ou escrito, que são comprovados pelos textos do cotidiano, os quais nos apropriamos textual e discursivamente.

Foram abordadas e analisadas questões pontuais sobre o uso das palavras que aparecem frequentemente em textos de formato digital e palavras que se repetem ao longo do texto, para que pudessem ser substituídas por sinônimos, ampliando o vocabulário dos estudantes.

Incitamos os estudantes a darem sua opinião se "*a instrução deve ser executada, realmente, pelo destinatário do tutorial*". Refletimos sobre o resultado que queremos obter ao produzirmos esse texto para o *blog*.

Nas atividades desenvolvidas na **Oficina 8,** denominada "Reflexões sobre nosso tutorial", procuramos observar os conhecimentos apreendidos pelos estudantes, comparando o texto produzido pela turma com um texto de um tutorial em *slides* legendados produzido para o *YouTube*. O objetivo foi analisar se os alunos, individualmente, conseguiam compreender como deve ser a estrutura discursiva do tutorial em *slides* legendados, para que, posteriormente, ao se

reorganizarem nos mesmos grupos, demonstrassem domínio e autonomia na produção dos *slides* que formariam o tutorial do *blog*.

Os questionamentos feitos (cf. Apêndice A), traziam uma comparação entre o tutorial em *slides* legendados apresentado para a turma e o texto coletivo construído. Foram abordadas questões que envolviam os conteúdos e os objetivos a serem explorados na SDG como: "*construção de um título*"; "*divisão do texto por meio de subtítulo ou numeração, no caso do tutorial em slides legendados*"; "*o uso do verbo no imperativo, buscando explorar com mais particularidade sua influência na construção de um "fazer agir" por meio de comandos*" – muito evidente nas sequências injuntivas; buscar apontar semelhanças e diferenças encontradas entre o tutorial em *slides* legendados presente na plataforma de vídeos *YouTube* e o texto produzido coletivamente, instigando observações que deveriam ser consideradas na produção do tutorial em *slides* legendados da turma.

Em relação à particularidade dos módulos, nos concentramos em explorar as *capacidades de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), para que, dessa maneira, pudéssemos trabalhar problemas de níveis diferentes, e assim, na produção final, os estudantes exibissem um texto que correspondesse à situação de comunicação em que seria disponibilizado.

Nessa fase buscamos organizar as atividades sempre voltadas para uma *aprendizagem situada* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), buscando envolver professora, estudantes num trabalho interativo e colaborativo, fundamentado "no diálogo, na reflexão conjunta e no compromisso de atingirem objetivos comuns de aprendizagem" (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p.51).

Nas oficinas 4, 5, 6, 7 e 8 foram desenvolvidas as atividades que referenciaram as capacidades de linguagem pretendidas para esse projeto. As atividades clarificaram quanto a representação da situação de comunicação, pois ao abordamos com frequência os vídeos do *YouTube,* especificamente os tutoriais, mais os estudantes conseguiam observar a necessidade de construir um texto objetivo que atendesse ao público que assiste vídeos para aprenderem algo. Também ficou compreensível aos estudantes que a finalidade do tutorial produzido seria a de aconselhar aos interlocutores de como devem proceder quando forem participar de um *blog.* Esse momento foi muito significativo pois os estudantes perceberam que é necessário desenvolvermos uma ética, no caso a da esfera

digital, *netiqueta* (LÉVY, 1999), e assim evitarmos desavenças e mal entendimentos dentro de plataformas na internet.

Por meio das atividades interativas e colaborativas, possibilitamos aos estudantes aprenderem formas diferentes de produzir conteúdo, ou seja, através das rodas de conversa, da exposição dos trabalhos, da revisão do texto produzido, das abordagens trazidas das reflexões apresentadas pelos trabalhos em grupo, proporcionamos aos estudantes conhecerem e se apropriarem de técnicas diferenciadas na elaboração de conteúdo, aprendendo de forma criativa e próxima de seu cotidiano.

Na produção do texto coletivo, observamos a preocupação dos estudantes em escrever um texto relacionado a temática proposta, compreendendo que essa produção, mesmo tendo a mediação da professora, deveria estar estruturada com o modelo do gênero a ser desenvolvido.

Ao realizarmos a escrita coletiva, procuramos fazer com que os alunos interagissem através de provocações como "*Será que ficou clara essa parte que escrevemos?*", "*Vamos reler todos juntos para perceber se ficou compreensível?*", "*Que palavra podemos utilizar para não haver repetição, e assim não tornar a leitura cansativa?*", "*Que pontuação podemos utilizar para dar destaque a essa frase do texto?*". Até mesmo em relação à composição de regras para utilizar a ortografia correta das palavras do texto, como "*Quando devo usar ão ou am no final dos verbos*", "*quando sei que uma palavra é escrita com dois rr ou dois ss*", "*se devo usar m ou n antes de p e b*", "*que no início de frases devo utilizar letra maiúscula*".

Como ponto de referência para o desenvolvimento das atividades de observação e de análise de textos, procuramos apresentar variados gêneros do domínio instrucional, da mesma forma com a apresentação de variados modelos de tutoriais presentes na plataforma *YouTube.* A cada apresentação fazíamos reflexões e análises sobre o contexto de produção desses textos, sua estrutura, como eram formados, o que nos ensinavam, quais eram as palavras utilizadas na composição do texto, como se iniciava o texto e como era finalizado, se apresentava elementos multimodais, se conseguíamos compreender o que estava produzido. Essas e outras reflexões, por vezes, eram feitas somente na oralidade, em outros momentos registrávamos em cartaz, ou no quadro, ou no caderno, ou individualmente em folha, ou através dos grupos, registrando por escrito em folha.

Em diversos momentos das oficinas, solicitamos aos alunos que registrassem suas escolhas, suas impressões, ou que verbalizassem oralmente o que haviam entendido sobre determinado assunto trabalhado. Esse gesto permitiu algumas observações em relação aos alunos que gostam mais de falar e demonstram apresentar conhecimento do assunto, porém não sentem necessidade de escrever, seja por falta de vontade ou por dificuldade. Partindo das elaborações dessas produções de textos mais simples, pudemos constatar os problemas que os estudantes apresentavam como: utilizar letra maiúscula em nomes próprios, repetição de uma mesma palavra para dar sequência ao texto, uso de expressões e pontuação para formular ou responder perguntas, representar emoções e até mesmo finalizar seu texto. Buscar adequar a coesão e coerência do texto, fazendo a releitura do que havia escrito, respeitando concordância verbal e nominal.

Dessa forma, buscamos desenvolver outro aspecto importante dentro do projeto de letramento, ou seja, um *ensino orientado para a resolução de problemas* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Essas dificuldades apresentadas pelos alunos foram abordadas no decorrer das oficinas, sempre na oralidade, e em alguns momentos a partir da escrita dos estudantes, não só nas aulas de língua portuguesa como também em outras disciplinas. Procuramos fazer com que os estudantes visualizassem que a escrita está presente em muitos momentos da nossa vida, e na escola ela se faz mais evidente, por isso devemos buscar relacionar o que aprendemos no ambiente escolar com outros aspectos do nosso cotidiano, a fim de resolvermos determinadas situações, e que nem sempre teríamos a presença de alguém para nos auxiliar, portanto, cabe à escola conduzir os alunos a desenvolverem autonomia para tomar decisões.

Ao finalizarmos as oficinas, constatamos como os alunos haviam avançado na apropriação de elementos pertinentes ao gênero tutorial em *slides* legendados, como também nos gêneros do domínio instrucional. Por pertencerem a um grupo de pessoas que se relaciona com frequência na esfera digital, não se davam conta de que seria possível produzir textos para esse espaço e aprender a utilizar os mecanismos através da observação dos vídeos postados. Perceberam também como devemos nos comportar em um ambiente público, e que oferece riscos para quem não sabe utilizar com responsabilidade. Conheceram os mecanismos oferecidos pelos aplicativos de celular e ou computador que nos auxiliam na

produção de texto, slides, vídeos, podendo tornar suas produções mais dinâmicas, criativas e significativas.

Podemos associar ao aspecto da *desterritorialização dos lugares de aprendizagem* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) pois, ao perceberem que o conhecimento apreendido na escola pode ser utilizado em outros contextos, para além da escola, serão capazes de empregar o que dominam com outras pessoas, familiares, colegas de outras turmas, e até mesmo com professores dos anos subsequentes. A esfera digital amplia essa forma de aprender e ensinar, assim, os estudantes, ao constatarem ser esse um espaço aberto para todos os públicos e todos os conteúdos, conseguem configurar a maneira como podem e querem aprender.

Para finalizar nossa SDG, trabalhamos a **oficina 9,** denominada “Criação do tutorial em slides legendados”, classificada dentro das prescrições de uma SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) *como produção final.* Trabalhamos com a mesma formação dos grupos para então produzirmos nosso tutorial. Cada grupo, de posse de seu parágrafo do texto (instrução), produziria um slide por meio do PowerPoint, mediados primeiramente pela professora, a fim de conhecerem e aprenderem utilizar essa ferramenta que auxiliaria na produção do tutorial.

Demonstramos para a turma, por intermédio do computador interligado na televisão da sala de aula, como os alunos poderiam se apropriar dos mecanismos utilitários do PowerPoint, tais como: entrar no programa, possibilidades de construção da escrita, sugestão de fontes, imagens de fundo, movimento das palavras e da apresentação, entre outras funcionalidades. Em seguida, em particular com cada grupo, retomamos o que havia sido demonstrado para a turma. Em seguida cada grupo confeccionou seu *slide* de acordo com a ideia que ele representava.

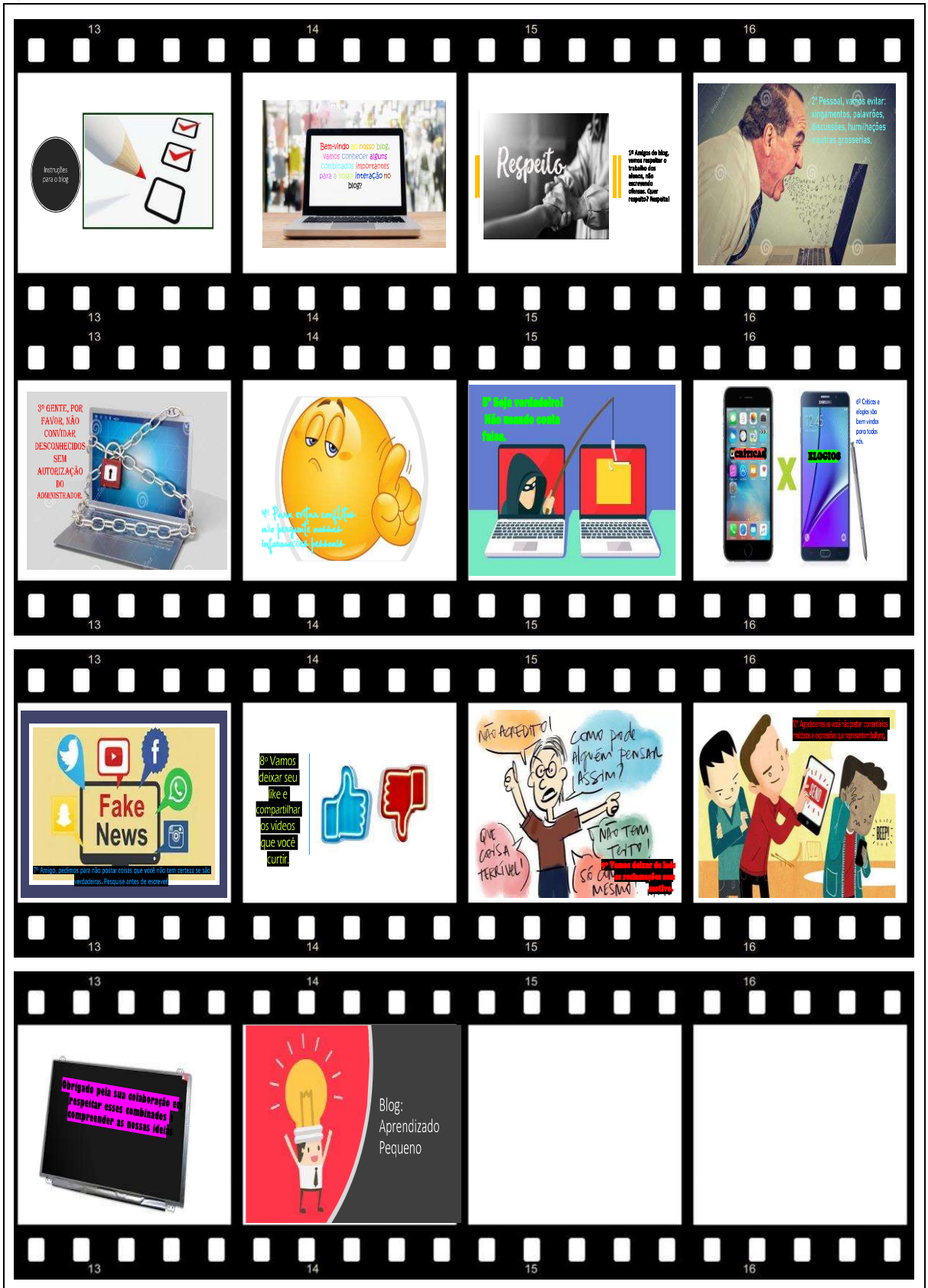
Para a produção final, aplicamos uma atividade na qual os estudantes deveriam comparar o texto que foi produzido pela turma com um tutorial em *slides* legendados produzido para o *YouTube.* Mesmo com o texto da turma, ainda não estando na composição que deveria ser publicado no *blog,* em forma de *slides* em vídeo, os alunos conseguiram responder com compreensão e entendimento as perguntas relacionadas ao contexto de produção e à estrutura dos textos que estavam relacionando.

A partir dessa atividade, percebemos que os estudantes se sentiram mais confiantes e com autonomia para a produção dos slides que iriam compor o tutorial em *slides* legendados da turma. A atividade buscou traçar os padrões de um texto que já faz parte do universo real (tutorial em *slides* legendados) e um texto produzido por estudantes para compor esse mesmo universo (texto da turma), e permitiu que visualizassem elementos que seriam importantes para serem utilizados na finalização do seu produto. A mediação para a construção dos slides assegurou a liberdade dos alunos nas suas decisões para a formatação do texto, pois trouxe mais autonomia aos estudantes, possibilitando se apropriarem com mais particularidade dos instrumentos que compõem o *PowerPoint.*

Encerramos com a apresentação do vídeo elaborado a partir dos slides produzidos pelos grupos. Após assistirem ao vídeo, ainda retomamos com os estudantes o que poderia ser acrescentado, substituído ou retirado em nosso vídeo, mas que naquele momento não pudemos concretizar, como a escolha de uma música de fundo, a apresentação do vídeo para outras turmas, movimentos que poderiam ter sido utilizados na construção dos slides, letras que poderiam ter outra formatação, uso das cores que não produziram o efeito desejado. Isso não tendo sido possível porque já estava afastada do trabalho por causa do tratamento de saúde.

Não pude acompanhar a turma para o ano seguinte, no entanto a professora que assumiu esse grupo de estudantes realizou uma atividade que seria colocada no *blog* da turma, onde os alunos tinham como tema escreverem as regras da turma. Por meio da atividade desenvolvida, percebemos que o projeto de letramento realizado no ano anterior ofereceu recursos positivos na caminhada escolar desses estudantes. As regras por eles produzidas, mostraram o quanto haviam desenvolvido as capacidades de linguagem exploradas no ano em que participaram do projeto de letramento, podendo ser visualizadas através da produção das regras que fizeram para a turma.

Quadro 105 – Slides do tutorial da turma



Fonte: material do projeto de letramento da autora (2021).

Ao analisarmos os resultados obtidos em nossa pesquisa, conseguimos fazer uma breve correspondência entre o que foi investigado e entre o que é proposto pelo grupo genebrino no diz que diz respeito ao desenvolvimento de uma sequência didática de gêneros.

Em relação ao exame da consolidação das *dimensões ensináveis* (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), verificadas em nosso modelo teórico/didático, e a intervenção feita por nós com o público-alvo da pesquisa, foi desenvolvido um processo de ensino e aprendizagem, usando nosso modelo didático como referência para a implementação da SDG, e verificamos se foram contemplados os *três princípios básicos* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) em que deve estar pautado um modelo didático.

No que diz respeito ao *princípio de legitimidade,* verificamos que todo o desenvolvimento do modelo didático buscou embasamento na voz de especialistas que certificam os saberes científicos do gênero tutorial em *slides* legendados. Nesse aspecto, por não existirem ainda muitas pesquisas voltadas para esse gênero, buscamos apresentar aquelas que mais se relacionassem voltadas tanto para o contexto em que é produzido, esfera digital, como aquelas que delineassem a estrutura desse gênero, baseado na sequência injuntiva.

Quanto ao *princípio de pertinência* demonstramos que, por intermédio do nosso projeto de letramento e a instrumentalização da SDG, conseguimos ressignificar os conteúdos previstos no ensino da Língua Portuguesa, incorporado ao Currículo Municipal de Curitiba (CURITIBA, 2016), e assim ampliar as capacidades de linguagem dos estudantes envolvidos no processo.

Com relação ao *princípio de solidarização* constatamos que, por meio das atividades desenvolvidas em nossa SDG, conseguimos explorar as dimensões ensináveis, garantindo o uso e a produção do gênero tutorial em *slides* legendados, atrelado aos conhecimentos demonstrados no cotidiano dos estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, queremos fazer uma retomada de nossa pesquisa, a fim de analisar as contribuições trazidas para o trabalho com projetos de letramento instrumentalizado por SDG nas séries iniciais.

O interesse em cursar o PROFLETRAS ocorreu para ampliar nossos conhecimentos sobre como trabalhar com procedimentos diversificados em língua portuguesa nas séries iniciais. Buscando assimilar esse processo, mediante as bases teóricas do curso, a pesquisa por nós realizada e a intervenção desenvolvida no espaço escolar, conseguimos aprimorar nossos *gestos didáticos* (NASCIMENTO, 2011), por meio de um trabalho direcionado com atividades que explorem os gêneros textuais, especificamente os que estão inseridos na esfera digital.

Nosso percurso foi conduzido pelos documentos oficiais do Estado do Paraná, pelas Diretrizes do município de Curitiba (CURITIBA, 2016), pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 63), que orienta sobre a importância de se "compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares)", aspecto para o qual convergiu nossa proposta de produção textual do gênero tutorial em *slides* legendados. Para a produção de textos elegemos como foco o ensino da produção escrita na concepção da *escrita como trabalho* (cf. FIAD; SABINSON, 1994; MENEGASSI, 2003), e fundamentamos nossa pesquisa teórico-metodológica, sobretudo na *engenharia didática* do ISD (BRONCKART, 1999).

Nossa intervenção didática foi fundamentada em duas bases metodológicas: o *projeto de letramento* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014) e a *sequência didática de gêneros* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A partir dos projetos de letramento desenvolvemos um trabalho voltado a questões trazidas pelos estudantes, referentes a esfera digital. Para isso, nosso trabalho foi instrumentalizado por atividades sistematizadas pela metodologia das SDG.

Retomando o que apresentamos na introdução dessa pesquisa, gostaríamos de buscar responder aos questionamentos feitos e se os objetivos foram alcançados.

Pelo trabalho realizado, constatamos que houve o desenvolvimento das capacidades de linguagem propostas para a produção do objeto descrito no modelo

teórico/didático pois, por meio da análise dos resultados obtidos, foi possível perceber sua forma de se relacionar com o gênero antes e depois da intervenção. Verificamos, através das reflexões com a turma, um engajamento mais ponderado no que diz respeito aos textos e vídeos que circulam na internet, pois os alunos perceberam que o conteúdo produzido para esse meio deve ser escrito com responsabilidade e ética.

Em relação à escrita como trabalho/processo nas séries iniciais, por meio dos textos produzidos individual e coletivamente, os estudantes puderam observar que a todo momento a escrita se faz necessária, e que escrever de forma clara evita desentendimentos, sobretudo porque textos escritos estão presentes no cotidiano das pessoas, mas devemos saber como produzir e interpretar esses textos a fim de ampliar nossas capacidades de linguagem.

Compreender o contexto de produção e a ação do emissor em produzir seus vídeos foi outro gesto que pudemos verificar, por meio das reflexões e posturas demonstradas pelos estudantes. Conhecer a plataforma de vídeos *YouTube,* e sua funcionalidade, promoveu autonomia aos alunos pelo simples fato de agora saberem procurar os vídeos que tragam temas que gostam, assim como poderem sugerir, curtir, compartilhar, criticar e se inscreverem nos canais que produzem vídeos significativos.

Elaborar e implementar uma SDG são as possíveis contribuições da pesquisa, bem como analisar todo o processo da transposição didática instaurada pela mediação da engenharia didática do ISD (DOLZ, 2016a), sinalizando, entre outros pormenores, as dificuldades, as constatações, as análises da funcionalidade e a aplicabilidade desse instrumento no processo de produção textual em ambiente digital, inseridas em um *projeto de letramento.* Dessa forma, esperamos poder auxiliar na aplicação de novos encaminhamentos didáticos e contribuir para o trabalho educativo.

Em relação ao *projeto de letramento* foi possível constatar que, para o processo escolar, apresentou muita eficiência ao propiciar gestos didáticos diferentes, direcionados a um resultado que conduzirá os estudantes a uma prática que fará parte de sua rotina e, portanto, se apropriar dessa prática de escrita irá possibilitar sua autonomia nas ações do seu dia a dia. Além de ter trazido uma dinâmica diferenciada para a sala de aula, ocasionando um interesse maior dos estudantes em realizar as atividades propostas, sabendo que sua colaboração na

construção do conhecimento a respeito do gênero produzido estaria acessível ao mundo real.

A respeito do processo de transposição didática do gênero tutorial em *slides* legendados, conseguimos atingir um resultado positivo, o único problema foi encontrarmos pesquisas relacionadas a esse gênero. Por ser muito recente, não foi possível encontrar bagagem teórica específica, contudo buscamos pesquisas relacionadas aos gêneros que pertencem a esfera digital e, nesse contexto, obtivemos um bom acervo, inclusive atual. Enveredamos também na busca de teorias sobre gêneros do domínio instrucional, por entendermos ser um caminho que também pode ser percorrido, por ser o tutorial em *slides* legendados, um gênero que apresenta o desenvolvimento das capacidades discursivas voltadas para a sequência injuntiva.

Na nossa avaliação, desenvolvermos um projeto de letramento instrumentalizado pela sequência didática de gêneros, foi um trabalho que trouxe muitos aspectos positivos, principalmente quando projetamos uma produção escrita vinculada ao cotidiano dos estudantes. Compreendemos que o trabalho com as sequências didáticas de gênero inserido em um projeto de letramento, possibilitou aos estudantes das séries iniciais visualizarem as atividades dentro de uma abordagem mais fácil de ser assimilada, pois, ao viabilizar a integração com outras disciplinas, ampliou a utilização de atividades que seriam direcionadas apenas para a aula de língua portuguesa.

Por meio do modelo teórico/didático construído foi possível alcançar outro objetivo proposto, descrever as características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas do gênero tutorial em *slides* legendados e, dessa forma, verificar suas dimensões ensináveis que seriam utilizadas na construção das atividades da nossa SDG, aliadas ao diagnóstico das capacidades de linguagem observados através da produção inicial dos estudantes.

A respeito do desenvolvimento das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos estudantes, entendemos que foi positiva, pois verificamos, por meio da produção final produzida, comparada à produção inicial, e da análise de nossas conversas, que no início do trabalho os alunos se utilizavam da plataforma de vídeos *YouTube* apenas como um universo para se divertirem, e que, após o desenvolvimento do projeto, apresentaram uma avaliação crítica em relação aos

vídeos que assistiam, como também na produção de textos que apresentavam a sequência injuntiva predominante.

As contribuições que essa pesquisa apresenta, se vinculam a um trabalho com a língua portuguesa mais inserido ao seu uso real, ou seja, tornar eficiente o sujeito que, ao ampliar suas capacidades de linguagem requeridas pelos diversos gêneros que estão distribuídos socialmente, principalmente aqueles que mais tomam parte do cotidiano das pessoas, possa se desenvolver como cidadão crítico que se apropria de gêneros orais e escritos para seu crescimento pessoal, profissional e cultural.

Como professora-pesquisadora, percebi que, por meio deste trabalho, pude conhecer e me apropriar de conhecimentos para mim distantes, e que possibilitaram aplicar novas estratégias para desenvolver o trabalho com a língua portuguesa nas séries iniciais. A pesquisa contribuiu muito para ampliar minhas referências teóricas, e poder direcionar um olhar mais crítico no que diz respeito aos aspectos pedagógicos, psicológicos e linguísticos, para escolher instrumentos mais eficazes no desenvolvimento das capacidades de linguagem, não somente dos estudantes, mas também os meus e de meus colegas de trabalho.

Esse trabalho possibilitou que os gêneros textuais da atualidade fossem introduzidos e desenvolvidos de maneira dinâmica e crítica, observando sua diversificada manifestação nos variados contextos discursivos em que são produzidos.

Por meio de nossas ações pedagógicas, coleta de dados obtidos na pesquisa e análise do encaminhamento proposto instrumentalizado pela SDG, relacionada principalmente com os paradigmas escolares no trabalho com a Língua Portuguesa, dentro da perspectiva sociointeracionista, buscamos promover reflexões que ampliem as estratégias para a produção de texto, não só no plano linguístico como também no plano discursivo e, principalmente, sobre o ensino da escrita de gêneros que pertencem à esfera digital dentro do processo de ensino escolar.

REFERÊNCIAS

17 IDEIAS fantásticas criativas de reciclagem garrafas de plástico. [*S. l.: s.n.,* 2020]. 1 vídeo (11min17s). **Publicado pelo canal Ider Alves.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fvka-zWbkGQ. Acesso em: 16 out. 2021.

3 PASSOS para ter mais tempo. [*S. l.: s.n.,* 2019]. 1 vídeo (5min12s). **Publicado pelo canal Superleituras.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=q8K2ZHOTm5w&t=185s. Acesso em: 16 out. 2021.

ADAM, Jean-Michel. **Les textes:** types et prototipes – récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan Université, 1992.

ADAM, Jean-Michel. **Textos:** tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al*. São Paulo: Contexto, 2019.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando "o pó das ideias simples". 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *In:* COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-22.

ANTUNES, Irandé. **Textualidade noções básicas e implicações pedagógicas.** São Paulo: Parábola, 2017.

APRENDER a lavar as mãos. [*S. l.: s.n.,* 2018]. 1 vídeo (2min43s). **Publicado pelo canal Tua Saúde.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oep9tWQNHpQ&t=71s. Acesso em: 16 out. 2021.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares:** modos de fazer. São Paulo: Parábola, 2017.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016.

ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Cláudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. *In:* GONÇALVES, Adair Vieira; SILVA, Wagner Rodrigues; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada:** abordagens teóricas e metodologias. Campinas: Pontes Editores, 2014.

ARROZ Cremoso. [*S. l.: s.n.,* 2019]. 1 vídeo (2min19s). **Publicado pelo canal Receitas da Mi.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sT0KK3ERtmg. Acesso em: 16 out. 2021.

AULA de desviragem de Laser. [*S. l.: s.n.,* 2016]. 1 vídeo (48s). **Publicado pelo canal GVR EFOMM.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ZZT6-EKr1fs. Acesso em: 16 out. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud *et al*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** São Paulo: WMF / Martins Fontes, 2011.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Interacionismo instrumental: o gênero como ferramenta mediadora do ensino da língua, **ReVEL**, v. 7, n. 3, p. 1-20, 2009. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_interacionismo_instrumental.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/6T8qBsyJ5xn8rgggM37ddHG/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2021.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais. **Raído,** Dourados, v. 5, n. 9, p. 127-145, jan./jun. 2011. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/797. Acesso em: 16 out. 2021.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, p. 11-35, nov. 2012a. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/1687/1145. Acesso em: 27 ago. 2021.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:** a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 368 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012b.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52, n. 1, p. 107-126, jan./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/9XKcrsXgP8T7FRxdxP6pHnH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 out. 2021.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In:* BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. (Orgs.).

Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 217-250.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; LIMA, Luciana Teixeira da Silva. Carta do leitor argumentativa: o modelo teórico e uma proposta de sequência didática de gêneros. *In:* BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. (Orgs.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa.** Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 219-252.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAFRA, Gabriela Martins. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. **(Con)textos Linguísticos**, v. 10, n. 17, p. 48-68, 2016. Disponível em: http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14791/10808 . Acesso em: 11 fev. 2019.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAIA, Valéria de Fátima Roncon. A reportagem de temas científicos: uma proposta de ensino fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *In:* BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. (Orgs.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa.** Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 253-286.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A relação entre a modalização e o processo global de estruturação do gênero crítica cinematográfica. **InterteXto**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 159-185, jan./jun. 2008. Disponível em: http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/71/100. Acesso em: 04 set. 2021.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Referenciação anafórica: um mecanismo de textualização mobilizado nas práticas de leitura e de produção discursiva. **Signum**, Londrina, v. 13, n. 2, p. 147-171, dez. 2010. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4377. Acesso em: 16 out. 2021.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais.** Campinas: Pontes Editores, 2014.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira; CORDEIRO, Glaís Sales. Letramento digital e gestos didáticos prescritos em livro didático multimídia de língua portuguesa. *In:* CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino:** gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 155-188.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina (Orgs.). **Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa.** Campinas: Pontes Editores, 2018.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online:** texto e práticas digitais. Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies:** reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Orgs). **Situated literacies:** reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BELSHAW, Douglas Alan Jonathan. **What is digital literacy?** A pragmatic investigation. 2011. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Durham University, Durham, 2011.

BERBERIAN, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. **Psicogênese das Linguagens Oral e Escrita:** Subsídios para a Alfabetização e Letramento. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

BERNADAZZI, Rafaela; COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da. Produtores de conteúdo no YouTube e as relações com a produção audiovisual. **Communicare**, v. 17, n. especial, p. 146-160, 2017. Disponível em: https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Artigo-7-Communicare-17-Edi%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

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

BONINI, Adair. Mídia / suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/8TPr4y57SBtJvQSsZt3XWgx/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor-pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRIGHAM, André; AMORIM, Filomena; NEVES, Luís. Avaliação da qualidade de tutoriais Moodle no YouTube. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309565110_Avaliacao_da_Qualidade_d

e_Tutoriais_Moodle_no_YouTube/link/5821ba3208ae5385869fdd94/download. Acesso em: 17 out. 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). *In:* GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 1995. p.117-126.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital:** como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 45-62, jan./jun. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/558qxFvw9tdPbR6BFmpkTLr/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

CAETANO, Kati. O espaço dilatado das discursivizações na cultura digital, entre disputas e contágios. *In:* TEIXEIRA, Lucia; CARMO JR, José Roberto do. (Orgs.). **Linguagens na Cibercultura.** São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013. p. 273-293.

CANCELIER, Mariela. **Veja o que os brasileiros mais pesquisaram no Youtube durante a pandemia.** 2020. Disponível em: https://mundoconectado.com.br/noticias/v/16154/veja-o-que-os-brasileiros-mais-pesquisaram-no-youtube-durante-a-pandemia. Acesso em: 16 out. 2021.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. *In:* KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-48.

CASTRO, Onireves Monteiro de. Descrição e funcionalidade: o caso do gênero textual instrucional. **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, v. 17, ano VIII, p. 309-324, jan./jun. 2013. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1329. Acesso em: 16 out. 2021.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE JR, Francisco. **Por uma escola do sujeito:** o método (com)texto de letramentos múltiplos. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2001.

CHEVALLARD, Yves. **On didactic transposition theory:** Some introductory notes. Bratislava, Czechoslovakia: Comenius University, 1989. p. 51-62. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 13 mar. 2021.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338/1111. Acesso em: 16 out. 2021.

CLAREAR as unhas. [*S. l.: s.n.,* 2016]. 1 vídeo (1min18s). **Publicado pelo canal umComo.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HPPBch1jwuk. Acesso em: 16 out. 2021.

COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2016.

COMO baixar a febre rápido. [*S. l.: s.n.,* 2016]. 1 vídeo (1min40s). **Publicado pelo canal umComo.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T3ITtnTwrOY. Acesso em: 16 out. 2021.

COMO criar um blog completo no Blogspot – Aula I. [*S. l.: s.n.,* 2013]. 1 vídeo (5min46s). **Publicado pelo canal Bons Tutoriais.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9IttRdDZkA4&t=111s. Acesso em: 16 out. 2021.

COMO desenhar uma mão – legendado PT-BR. [*S. l.: s.n.,* 2013]. 1 vídeo (9min48s). **Publicado pelo canal Júlio César.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vCF7CufCVUw&t=23s. Acesso em: 16 out. 2021.

COMO fazer um pote de doces Papai Noel para o Natal. [*S. l.: s.n.,* 2013]. 1 vídeo (2min). **Publicado pelo canal umComo.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9IElLJNJf-o. Acesso em: 16 out. 2021.

COMO fazer um terrário em casa #ClubedeCiênciasMM. [*S. l.: s.n.,* 2020]. 1 vídeo (10min41s). **Publicado pelo canal Manual do Mundo.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zkAhvpAKgII. Acesso em: 16 out. 2021.

CONVITE de Casamento Meia Pérola + Laço Channel - Como Fazer – DIY 18. [*S. l.: s.n.,* 2017]. 1 vídeo (4min10s). **Publicado pelo canal Artenharia.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sGR8O77rDb4&t=28s. Acesso em: 16 out. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies.** London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Letramentos.** Tradução de Petrilson Pinheiro. São Paulo: Editora da Unicamp, 2020.

COSCARELLI, Carla Viana; KERSCH, Dorotea Frank. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas Escolas + Novos Professores. *In:* KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** São Paulo: Autêntica, 2008.

COSTA, Rafael Rodrigues da. O estilo como forma de convocação em vídeos tutoriais do site YouTube. *In:* SOUSA, Maria Margarete Fernandes de *et al*. (Orgs.) **Gêneros:** do texto ao discurso. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 183-199.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. *In:* BARROS, Eliana Merlin Deganutti de.; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais.** Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.

CUADRADOS de Chocolate KETO – sin azúçar! [*S. l.: s.n.,* 2020]. 1 vídeo (7min56s). **Publicado pelo canal Camila Kost.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LcpcILfEntY&t=177s. Acesso em: 16 out. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação**. Currículo do Ensino Fundamental - Volume II – 1º ao 9º ano,** Curitiba, 2016.

DANA, Lorena. Guia definitivo do Youtuber. *In:* **MANUAL do Youtube(r).** São Paulo: Abril, 2016. p. 34-35.

DECOUPAGE em lata. [*S. l.: s.n.,* 2018]. 1 vídeo (9min53s). **Publicado pelo canal Ana Paula Nascimento.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ravLq_Vjzlc. Acesso em: 16 out. 2021.

DICAS para Youtubers Iniciantes #1. [*S. l.: s.n.,* 2015]. 1 vídeo (10min21s). **Publicado pelo canal Kim RosaCuca.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=idV15LFfVg8&t=184s. Acesso em: 16 out. 2021.

DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DIY: como fazer garrafa decorada com filtro de café usado - artesanato e reciclagem. [*S. l.: s.n.,* 2017]. 1 vídeo (3min22s). **Publicado pelo canal Ideias**

Personalizadas - DIY. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UxTVNzwmt-Y. Acesso em: 16 out. 2021.

DOLZ, Joaquim. **Claves para enseñar a escribir.** Espanha: Ministério de Educación, 2009.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf. Acesso em: 12 fev. 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim**. Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.35-60.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Tradução de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola, 2016.

ESTRELA de Nutella. [*S. l.: s.n.,* 2015]. 1 vídeo (1min50s). **Publicado pelo canal Val Ciq.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ewHuHXJWcJI&t=22s. Acesso em: 16 out. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FAZENDO Dieta Low Carb. [*S. l.: s.n.,* 2015]. 1 vídeo (2min37s). **Publicado pelo canal umComo.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dtjUAjdHpJ0. Acesso em: 16 out. 2021.

FETT, Ana Maria Munhoz; NÉBIAS, Cleide Marly. As mediações tecnológicas no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 1, p. 103-132, 2005. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/599. Acesso em: 16 out. 2021.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever:** caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FIAD, Raquel Salek; SABINSON, Maria Laura Trindade Mayrink. A escrita como trabalho. *In:* MARTINS, Maria Helena. (Org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1994.

FIGUEIREDO, Francisco José. **Vygotsky:** a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Contexto, 2017.

FONSECA, Magna de Carvalho. **Letramento digital:** uma possibilidade de inclusão social através da utilização de software livre e da educação a distância. 2005. 58 f. Monografia (Pós-Graduação Lato Sensu da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão) – Universidade Federal de Lavras, Minas Gerais, 2005.

FORNO, Josiane Dal. Discutindo as potencialidades dos vídeos tutoriais para a utilização em educação a distância. **REGET**, Santa Maria, v. 12, n. 12, p. 2577-2583, jul. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/8689/pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

FRAMBACH, Fernanda de Araújo; ANDRADE, Ludmila Thomé de. Letramento literário na formação continuada de professores alfabetizadores: leituras, discursos e tessituras. *In:* REIS, Andreia Garcia; MAGALHÃES, Tânia. (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino.** Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 105-125.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GAMA, Aleice Marques. O letramento digital e a escola como sua principal agência. **Memento,** Unincor, v. 3, n. 1, jan./jul. 2012. Disponível em: http://periodicos.unincor.br/index.php/memento/article/view/350/pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies:** ideology in discourses. London: Taylor & Francis, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIBSON, Willian. **Neuromancien**. Paris: La Découverte, 1984.

GISLTER, Paul. **Digital Literacy.** New Jersey: John Wiley & Sons, 1997.

GOMES, Luiz Fernando. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas:** o que temos de aprender? São Paulo: Parábola, 2016. p. 81-92.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. *In:* GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento:** a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 17-34.

GOULART, Cecília. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. *In:* COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2017. p. 41-58.

GREGORY, Eve; WILLIAMS, Ann. **City literacies.** London: Routledge, 2000.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A Pedagogy of Multiliteracies:** Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Routledge, 1996.

GUIA Vlogging – YouTube. 1 ed. São Paulo: On Line, 2016.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. Sequências didáticas para o trabalho com produções do gênero instrucional: leitura, produção textual e (re)escrita de instrução de aparelhos eletrônicos. *In:* SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 6, 2015, Pernambuco. **Anais** [...]. Pernambuco: NEHTE/CCTE, 2015. p. 1-16. Disponível em: http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Sequ%C3%AAncias%20did%C3%A1ticas.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

HEATH, Shirley Brice. What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School. **Language in Society**, v. 11, n. xx, p. 49-76, 1982. Disponível em: https://www.cambridge.org/core/journals/language-in-society/article/abs/what-no-bedtime-story-means-narrative-skills-at-home-and-school/CCAE877E00C75D04BA09F0203573AD5C. Acesso em: 16 out. 2021.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with Words:** Language, Life and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima *et al*. Trabalho com o gênero "tutorial": uma proposta inter e transdisciplinar no IFRN – Campus Santa Cruz. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018, Olinda/PE. **Anais** [...]. Olinda: CONEDU, 2018. p. 2-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49117. Acesso em: 11 fev. 2019.

HOTMART. **Vídeos tutoriais:** como e por que fazer? 2019. Disponível em: https://blog.hotmart.com/pt-br/videos-tutoriais/. Acesso em: 16 out. 2021.

HOTMART. **Descubra por que você precisa inserir legenda nos seus vídeos agora mesmo!** 2020. Disponível em: https://blog.hotmart.com/pt-br/legenda-nos-videos/. Acesso em: 16 out. 2021.

JESUS, Lucas Mariano de; VIEIRA, Mauricéia Silva de Paula. Estratégias pedagógicas em contextos digitais: técnicas para promover o letramento digital.

In: REIS, Andreia Garcia; MAGALHÃES, Tânia. (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino.** Campinas: Pontes Editores, 2016.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZJA, Beatriz; BRITO, Karim Sierbeneicher. (Orgs). **Gêneros textuais reflexões e ensino.** São Paulo: Parábola, 2011.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita.** São Paulo: Ática, 1986.

KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade:** ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KINDERMANN, Conceição Aparecida. Subgêneros: desvendando as variantes do gênero reportagem. **Intercâmbio**, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2005. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3927. Acesso em: 17 out. 2021.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? *In:* KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. (Orgs.). **O ensino e a formação do professor:** alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre, Artmed, 2000. p. xx-xx.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Brasília: Ministério da Educação, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 409-424, (2006. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872. Acesso em: 17 out. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual:** trajetória e grandes temas. 2. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2010.

LAHIRE, Bernard. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In:* KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LANKSHEAR, Colin. **Changing literacies.** Philadelphia: Open University Press, 1997.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-144.

LEITE, Evandro Gonçalves; PEREIRA, Regina Celi Mendes. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. *In:* GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento:** a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 35-62.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva.** São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

LIMA, Luciana Teixeira da Silva. **Carta-argumentativa do leitor:** o ensino da produção escrita mediado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. 2018. 294 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

LOBO-SOUSA, Ana Cristina; VACARO, Lara Oliveira. Ensinar e aprender língua portuguesa no YouTube: o que muda e o que permanece? *In:* SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7, Porto de Galinhas, 2019. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: SIMELP, 2019. p. 6639-6646. Disponível em: http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-2683-1.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

MACEDO, Luís Filipe Martins. **Desafios à comunicação em vídeos tutoriais:** estudo de caso no DTSI-UM. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Minho, Portugal, 2019.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-473, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349. Acesso em: 04 set. 2021.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, v. 6, n. 1, p. 33-62, jan./jun. 2017. Disponível em: http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/872. Acesso em: 16 out. 2021.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por que uma reflexão com base em agrupamentos relativos às tipologias textuais? *In:* GARCIA-REIS, Andreia Rezende; BOTELHO,

Laura Silveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Leitura e escrita de textos instrucionais.** (Orgs.). Recife: Pipa Comunicação, 2017. p. 49-68.

MAINGUENEAU, Dominique. **Variações sobre o ethos.** São Paulo: Parábola, 2020.

MAQUIAGEM esfumada sem marcação com brilho. [*S. l.: s.n.,* 2017]. 1 vídeo (2min36s). **Publicado pelo canal Roberta Campos Makeup.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9u1kpEWWNHM&t=3s. Acesso em: 16 out. 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-26.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs). **Hipertexto e Gêneros Digitais:** novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton. O Texto Instrucional como um Gênero Textual. **The ESPecialist**, v. 29, n. especial, p. 61-77, 2008. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/6205. Acesso em: 11 fev. 2019.

MARÔPO, Lidia; SAMPAIO, Inês Vitorino; MIRANDA, Nut Pereira de. Meninas no YouTube: participação, celebrização e cultura do consumo. **Estudos em Comunicação**, v. 1, n. 26, p. 175-195, maio 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51905/1/2018_capliv_lsbmaropo.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 1994.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 55-79, jul./dez. 2003. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372/6966. Acesso em: 11 fev. 2019.

MONTAÑO, Sonia. A construção do usuário na cultura audiovisual do YouTube. **FAMECOS**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 1-24, maio/ago. 2017. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/25256. Acesso em: 16 out. 2021.

MOREIRA, Maria Ednilza; SANTOS, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos. Injunção, uma forma de interação por excelência no anúncio publicitário. *In:* SOUSA, Maria Margarete Fernandes de *et al*. (Orgs.). **Gêneros discursivos:** para ler, ver e ouvir. Curitiba: CRV, 2015. p. 121-154.

NÃO acredito que encontrei essa receita. [*S. l.: s.n.,* 2020]. 1 vídeo (2min32s). **Publicado pelo canal Receitas e dicas da Carla.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5oiMRSpE_xo. Acesso em: 16 out. 2021.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. **Línguas & Letras**, v. 1, n. 1, p. 1-24, 2011. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/5489/4180. Acesso em: 16 out. 2021.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; PEREIRA, Liliane. Mediação: instrumentos semióticos para aprendizagens e desenvolvimento. *In:* BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais.** Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 97-124.

NEVES, Mônica Mezeche. Compreendendo os conceitos de Bronckart – uma perspectiva interacionista sócio-discursiva. **Idéias**, Santa Maria, v. 23, n. 1, p. 50-56, jan./jun. 2006. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistaideias/Artigos%20em%20PDF%20revista%2023/compreendendo%20os%20conceitos%20de%20bronckart.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de; CUNHA, Myriam Crestian. O processo de didatização de gêneros textuais: a construção dos objetos de ensino por alunos estagiários. *In:* CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de.; GONÇALVES, Adair Vieira. (Orgs.) **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino:** gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 91-124.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. ***Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna***. Natal: EDUFRN, 2014.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares.** São Paulo: Cortez, 2012.

POWERPOINT 2013 – Como transformar slides em vídeo (passo a passo). [*S. l.: s.n.,* 2015]. 1 vídeo (2min48s). **Publicado pelo canal Slideshow Tutoriais.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=J8Lq40l7oGQ. Acesso em: 16 out. 2021.

RAPIDINHAS: Fondue de Alcachofra e Espinafre. [*S. l.: s.n.,* 2016]. 1 vídeo (40s). **Publicado pelo canal VegTube.** Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=uAoMELXe4QQ&list=PLz1OMLt03FfHAplCtPCRBv6qLVvf4KEkN&index=2. Acesso em: 16 out. 2021.

RÁPIDO e fácil! Como fazer mandala com CDs. [*S. l.: s.n.,* 2013]. 1 vídeo (3min53s). **Publicado pelo canal Maria Amora.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=U50Am87344E. Acesso em: 16 out. 2021.

RECEITA de frango com mel. [*S. l.: s.n.,* 2015]. 1 vídeo (1min41s). **Publicado pelo canal umComo.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=b_55yoYREaY&t=12s. Acesso em: 16 out. 2021.

REIS, Luzo Vinícius Pedroso; LEITE, José Carlos. A escola, o manual e o tutorial: a coexistência de técnicas pedagógicas no contemporâneo e o conflito sócio técnico. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 4, 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ESOCITE, 2011. p. 1-13. Disponível em: http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt004-aescola.pdf . Acesso em: 11 fev. 2019.

REIS, Luzo Vinícius Pedroso; ROMÃO, Alexandro Uguccioni; LEITE, José Carlos. Tutoriais: Um modo tipicamente contemporâneo de troca de conhecimento. *In:* CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE, 13, 2011, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: Intercom, 2011. p. 1-10. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2011/resumos/R27-0263-1.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

RIBEIRO, Octacilio Jose. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. *In:* COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2017. p. 85-97.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. *In:* CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 24-29.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objetos de ensino de línguas. **Estudos avançados**, UEL, 2007. (curso promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL).

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROJO, Roxane. **Escola Conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. *In:* CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. (Orgs.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino:** gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 189-216.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola, 2019.

ROSA, Adriana Letícia Torres da. **A sequência injuntiva passo a passo.** 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013.

RUSSO, Victor. **Use trilha sonora em seus vídeos.** 2018. Disponível em: https://influu.me/blog/use-trilha-sonora-em-seus-videos/. Acesso em: 16 out. 2021.

RYA Laser Top Sailing Tips – Montagem da Marca de Sotavento [Legendado, Português]. [*S. l.: s.n.,* 2015]. 1 vídeo (2min10s). **Publicado pelo canal GVR EFOMM.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=alK1RwivyNg&list=PLUjq_9vymqbA2j8oYPjPze_FDRdSItzYU&index=6. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem:** cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTIAGO, Márcio Sales. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem:** proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Teoria e Análise Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck dos; FABIANI, Sylvia J. S. do Nascimento. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. **Revista de Letras**, Ceará, v. 1, n. 31, p. 63-71, jan./dez. 2012. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/10_Artigo%208_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTOS, Gilson Pedroso dos; BEZERRA, Ronilson dos Santos. Desenvolvimento do pensamento computacional através do uso de tutoriais interativos. *In:* JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7, 2018, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: JAIE, 2018. p. 53-82. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/7859/6030. Acesso em: 17 out. 2021.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim**. Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim**. Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior. Cognição e internacionalidade através do YouTube**. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, Portugal, v. 1, p. 4-29, 2009. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/~boccmirror/pag/serrano-paulo-cognicao-interacionalidade-YouTube.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Gêneros instrucionais no livro didático:** uma proposta para o letramento. 2002. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci238.htm?/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci238.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campina, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Madga. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Reflexões em torno da autonomia docente/discente em práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais de aprendizagem. **Interletras,** Dourados, v. 6, n. 24, p. 1-14, out. 2017. Disponível em: https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/R1.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

SOUZA, Carlos Leandro Camejo de. **Áudio que vende vídeo:** a importância da trilha sonora. 2003. 44 f. Monografia (Graduação em Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SOUZA, Terezinha Fernandes Martins de; MARQUES, Thiago Rafael Ferreira; CRUZ, Dulce Márcia. Letramento digital: levantamento de pesquisas em bases de dados brasileiras. **Renote**, v. 11, n. 3, p. 1-10, dez. 2013. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/44469. Acesso em: 16 out. 2021.

STREET, Brian V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. **Cross-Cultural Approaches to Literacy.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian V. **Literacy and development:** ethnographic perspectives. London: Routledge, 2001.

STREET, Brian V. Society re-schooling. **Reading Research Quarterly**, Newark, v. 47, n. 2, p. 216-227, abr. 2012. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/43497138?refreqid=excelsior%3Abcfd1e072dfa6eb8f064dcdcdc2dad5a. Acesso em: 17 out. 2021.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Os gêneros do discurso como objeto de ensino. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [*S. l.*], v. 9, n. 1, p. 95-106, jul. 2016. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/1388. Acesso em: 05 set. 2021.

SUCO de morango cremoso – apenas 3 ingredientes, feito em poucos minutos! [*S. l.: s.n.,* 2020]. 1 vídeo (4min25s). **Publicado pelo canal Rodrigo Zilio.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HNTU9H2HLK4&t=131s. Acesso em: 16 out. 2021.

SUCULENTAS: 3 dicas que ninguém te conta. [*S. l.: s.n.,* 2020]. 1 vídeo (8min). **Publicado pelo canal Fazendo em Casa.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NMXXmO8PWQM&t=250s. Acesso em: 16 out. 2021.

SUMIYA, Aline Hitomi. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira para adolescentes.** 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2010.

THEISEN, Jossemar de Matos. A inserção de práticas de letramentos digitais na formação de professores nos cursos de Letras. *In:* WITTKE, Cleide Inês; MORETTE, Milena; CORDEIRO, Glaís Sales. (Orgs.). **Dilemas e perspectivas didáticas em formação docente e ensino de língua:** entre prescrições e práticas. São Paulo: Mercado de Letras, 2018. p. 97-118.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel Jean Marie; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarium**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-2016, jul./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/23626. Acesso em: 16 out. 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426. Acesso em: 17 out. 2021.

TUTORIAL Peekaboo Card – Tarjeta Feliz Cumpleaños | LPC. [*S. l.: s.n.,* 2019]. 1 vídeo (12min48s). **Publicado pelo canal Pink&Fun.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oKiR2MeW1WM&t=104s. Acesso em: 16 out. 2021.

VAL, Maria da Graça Costa; BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. *In:* VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:** o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-166.

VALE, Rosiney Aparecida Lopes do; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. Letramento digital, práticas sociais e implicações pedagógicas. **UNILetras**, Ponta Grossa, v. 36, n. 2, p. 211-222, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/7355. Acesso em: 16 out. 2021.

VEJA como fazer um cartão de Natal para presentear. [*S. l.: s.n.,* 2017]. 1 vídeo (1min28s). **Publicado pelo canal Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=F65KGZ17khA&t=18s. Acesso em: 16 out. 2021.

VIANNA, Carolina Assis Dias *et al.* Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In:* KLEIMAN, Ângela B.; ASSIS, Juliana Alves. (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento:** desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **The collected works of Lev Semionovitch Vygotsky.** New York: Plenum Press, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto *et al.* 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. **NEHTE**, Pernambuco, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2002. Disponível em: http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

YAKISSOBA tradicional super fácil. [*S. l.: s.n.,* 2016]. 1 vídeo (2min38s). **Publicado pelo canal Meu Mundo Doce.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Et5Usl2CE94. Acesso em: 16 out. 2021.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In:* COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola, 2016. p. 15-29.

ZEQUIM, Lucimara Borges; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de escrita nos relatórios de prática de ensino da língua materna. *In:* SEMANA DE LETRAS, 9, 2005, Jandaia do Sul. **Anais** [...]. Jandaia do Sul: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 2005. p. 1-7. Disponível em: http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/lbzequim.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

Apêndice
Caderno Pedagógico

TATIANE PATRICIA TEIXEIRA JORDÃO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

GENTE PEQUENA TAMBÉM FAZ TUTORIAL

CADERNO DO PROFESSOR

2021

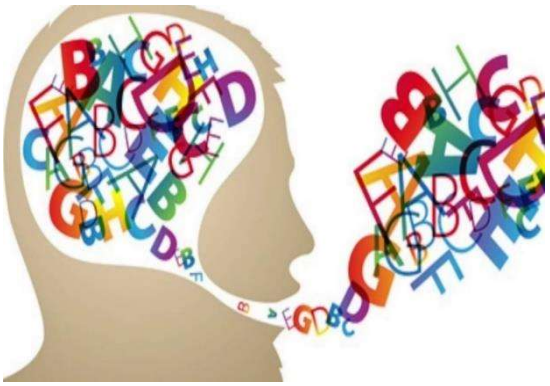
Este Caderno Pedagógico é resultado de uma pesquisa realizada através do Mestrado Profissional – PROFLETRAS- Desenvolvida na Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Nosso objetivo principal foi a produção de um caderno pedagógico destinado a professores das séries iniciais, demarcado pelo gênero textual "Tutorial em slides legendados", inserido em um *projeto de letramento* i(OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), Instrumentalizado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), concebida pelos pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) entre eles Bronckart (1999), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Com a intenção de apresentar como chegamos a esse caderno pedagógico, traremos, primeiramente, uma resenha da nossa pesquisa bibliográfica, as análises que foram realizadas para compreensão das características desse gênero, dentro dos aspectos: contextual, discursivo e linguístico-discursivo.

Este procedimento foi realizado a partir de um *corpus* pertinente ao mundo digital, onde estão inseridos os tutoriais em slides legendados, que nos demonstrou quais as *dimensões ensináveis* a serem exploradas em nossa SDG.

Após a apresentação da pesquisa bibliográfica, vamos dispor nosso modelo didático construído a partir dos conceitos trazidos pelos especialistas. Em seguida exibiremos a sinopse da sequência didática do gênero tutorial em slides legendados, finalizando com as atividades sistematizadas.

VOZES DOS ESPECIALISTAS



Um dos fundamentos que regem a metodologia da SDG ancora-se na concepção de que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Nesse sentido, como explicam Barros e Lima (2018, p. 219 – grifos nossos),

> [...] ao adentrar o ambiente didático, o gênero não deixa de ser um instrumento de comunicação social, porém passa a ser regido, sobretudo, por objetivos de ensino-aprendizagem. Para descrever e entender essa variação, os pesquisadores genebrinos propõem a construção de uma ferramenta denominada ***modelo didático de gêneros****;* cujo objetivo final é descrever as dimensões ensináveis de um gênero textual para um determinado contexto de ensino.

Dessa forma, ao construirmos nosso modelo didático, procuramos traçar o objetivo prático de como encaminhar nossa intervenção, conhecendo suas dimensões ensináveis e pertinentes ao público envolvido na pesquisa.

Como exposto na seção teórica, a modelização didática é condicionada por três fases que determinam a construção de um modelo didático:

1. **Primeira etapa.** Refere-se à busca por vozes que legitimem os saberes de referência do gênero. Podem ser feitas pesquisas bibliográficas e pesquisa de campo nos ambientes de produção e circulação do gênero. No caso desta pesquisa, buscamos respaldo teórico em: estudos sobre a escrita em ambientes virtuais (esfera de produção e circulação dos gêneros em foco), que se encontra na seção 4.1; pesquisas que tomam como foco não apenas o tutorial, mas também textos instrucionais/injuntivos, uma vez que há várias pesquisas que tomam o domínio discursivo como objeto de estudo;
2. **Segunda etapa.** Corresponde à análise de um *corpus* representativo do gênero, com descrição das capacidades de ação, discursivas e linguístico-

discursivas implicadas na produção desse material de referência. Nesta pesquisa, o *corpus* é constituído por vídeos de tutoriais do *YouTube*.

3. **Terceira etapa**. Diz respeito ao processo final de modelização didática, com a seleção de possíveis dimensões ensináveis do gênero tutorial, levando em consideração o contexto de intervenção didática.

Atendendo essas condições, nossa modelização didática foi produzida em duas fases, verificando os seguintes critérios: 1ª fase engloba a seleção dos tutoriais para análise (a priori os que apresentam escrita, denominados legendados); 2ª fase abrange os critérios para análise dos tutoriais em slides legendados.

Na 1ª fase da modelização foram consideradas as vozes dos especialistas sobre o discurso do "fazer agir", de modo geral, e posteriormente as vozes dos especialistas especificamente sobre o gênero tutorial. Foi exposta a noção de subgêneros (KINDERMANN, 2005; LIMA, 2018) e um quadro que traz a síntese dos critérios de classificação dos subgêneros. Para essa classificação foram selecionados 77 tutoriais (que trouxessem algum tipo de legenda), sendo verificada a existência de 25 subgêneros, partindo do uso de determinados elementos em cada vídeo.

Na 2ª fase da modelização foi apresentada a descrição do gênero TUTORIAL EM *SLIDES* LEGENDADOS, a partir da análise do *corpus* de 6 tutoriais feita por meio das categorias de análise textual de Bronckart (1999), sistematizadas por Barros (2012b), através de um esquema com perguntas diretivas, separadas nas três categorias de linguagem: de ação, discursiva e linguístico-discursiva. A respeito disso, a autora aponta que:

> [...] a descrição de um gênero deve pautar-se na análise de um *corpus* de textos (considerados do mesmo gênero) tendo como base as representações do *contexto de produção* e as três camadas do que o autor denomina *folhado textual: a infraestrutura geral do texto,* os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos.* Para o autor esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis das *capacidades de linguagem* envolvidas na produção de um gênero, a saber: *capacidades de ação, capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas* (BARROS, 2012, p. 16).

A ESCRITA EM MUNDO VIRTUAL

Esse trabalho, focado em ambientes virtuais, tem seu percurso voltado à sociedade tecnológica contemporânea. Não há como negar que esse caminho permeia todas as esferas sociais e, principalmente, a escolar, que é o contexto em que será desenvolvida essa pesquisa. Segundo Gomes (2016, p. 81), vivemos

> [...] cada vez mais, numa sociedade conectada pelas redes de comunicação e de informação [...]. As ferramentas da chamada *Web* 2.0 (blog, Facebook, Flickr, Twiter etc.) permitem aos usuários deixarem de ser apenas consumidores de informação, para também produzi-la. As pessoas hoje escrevem, fotografam, filmam, compõem textos com imagens, áudio e vídeo e compartilham suas produções.

Sobre isso, Marcuschi (2007) afirma que não são propriamente as tecnologias por si que dão origem aos gêneros, e sim a intensidade dos usos delas e a forma como elas interferem nas atividades comunicativas diárias.

O gênero textual escolhido para esse trabalho – tutorial em *slides* legendados – está inserido em nossa sociedade digital. Dessa forma, trazê-lo para a dinâmica escolar pode contribuir para uma tomada de consciência dos alunos, em relação ao funcionamento da leitura e da escrita no mundo virtual, que tem uma dinâmica própria. Como observa Marcuschi (2010, p. 39 – grifos do autor):

> Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é a alta interatividade, em muitos casos **síncronos,** embora **escritos.** Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação de imagem, voz, música e linguagem escrita em uma **integração de recursos semiológicos.** Aspecto importante nas formas comunicativas semiotizadas desses gêneros é o uso de marcas de polidez ou indicação de posturas com os conhecidos *emoticons* (*ícones indicadores de emoções*) ao lado de uma espécie de *etiqueta netiana* (etiqueta da internet, tal como analisada por Crystal, 2001), trazendo descontração e **informalidade** (monitoração fraca da linguagem), tendo em vista a volatilidade do meio e a rapidez da interação.

O gênero explorado nesta pesquisa pode se adequar, também, ao currículo escolar, visto que trabalhar receitas culinárias, verificar o passo a passo na formatação de instrumentos digitais (utilização de um determinado celular ou

aparelho eletrônico), e outras possibilidades ancoradas em textos instrucionais na perspectiva de tutoriais, postados em ambientes virtuais, sendo adaptado aos discursos trabalhados na escola voltados ao uso de novas tecnologias.

Segundo Soares e Barreto (2017, p. 02), vale lembrar que

> [...] a simples presença de uma tecnologia em um ambiente não é determinante pelo fato de sua existência, mas sobretudo, pela forma como é utilizada (SOARES, 2010). Seguindo essa linha de pensamento, Crystal (2002) nos adverte que o impacto da Internet é menos revolução tecnológica do que revolução dos modos sociais de interagir linguisticamente.

Kalantzis e Cope (1999 *apud* ROJO, 2013, p. 17 – tradução da autora), ao refletirem sobre a relação do trabalho com os *multiletramentos* e o processo de ensino escolar, apontam a necessidade de ensinar novas competências aos alunos, principalmente "a habilidade de se engajarem em diálogos difíceis que são parte inevitável da negociação da diversidade".

Rojo (2013, p. 17) complementa que no campo específico dos multiletramentos,

> [...] isso implica negociar uma crescente variedade de linguagens e discursos: interagir com outras línguas e linguagens, interpretando ou traduzindo, usando interlínguas específicas de certos contextos, usando inglês como língua franca; criando sentido da multidão de dialetos, acentos, discursos, estilos e registros presentes na vida cotidiana, no mais pleno plurilinguismo bakhtiniano.

Portanto, ao usarmos o ambiente digital como um instrumento para o desenvolvimento de múltiplas linguagens, não estamos dizendo que esse processo seja novo ou desconhecido para o aluno, entretanto, cabe à escola utilizar de forma didática esse recurso, produzindo um movimento de construção das capacidades de linguagem desse indivíduo.

De acordo com Rojo (2012, p. 29), o trabalho da escola na perspectiva de uma pedagogia dos multiletramentos "[...] estaria voltado para as possibilidades práticas de que os alunos se transformem em criadores de sentidos". Nesse aspecto, a autora ainda aponta a necessidade da construção de alunos que sejam "analistas críticos" (ROJO, 2012), que são capazes de transformar os discursos e suas significações, seja na forma como recebem ou produzem tais discursos.

Assim, ancorados nos pressupostos dos *multiletramentos,* apresentamos a primeira etapa da modelização didática do gênero textual "tutorial em slides legendados", ou seja, uma pesquisa bibliográfica sobre esse gênero da esfera digital.

VOZES DE ESPECIALISTAS: COMPREENDENDO O DISCURSO DO "FAZER AGIR"

Compreender as características linguísticas e discursivas do gênero tutorial em *slides* legendados é essencial para a realização deste trabalho. Assim, partimos da proposta do Grupo de Genebra sobre *agrupamentos de gêneros* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), situando o gênero "tutorial" no domínio discursivo das *instruções e prescrições,* ao qual podemos relacionar aos aspectos tipológicos da *descrição de ações* (ou injunção).

O trabalho com os gêneros textuais que pertencem ao domínio discursivo das instruções e prescrições, é comumente desenvolvido no ambiente escolar por meio dos gêneros textuais, tais como: receita culinária, bula, manual de jogo, regra de sala de aula, regimento escolar, entre outros da esfera do cotidiano.

O tutorial não está presente no rol desses gêneros instrucionais abordados no contexto escolar. Contudo, o trabalho com esse gênero busca não somente a compreensão da estrutura dos textos desse domínio discursivo, mas também da prática de linguagem em ambientes digitais (esfera onde circula).

O tutorial é um gênero que, de forma geral, faz parte do cotidiano das crianças, sobretudo daquelas que têm acesso à *internet*, e entendemos ser um gênero que possa ser didatizado. Dessa forma, olhamos para esse gênero como um instrumento semiótico do mundo digital e próximo dos alunos, o que torna possível desenvolver, através dele, múltiplas capacidades de linguagem nos aprendizes, não somente para um processo de identificação do gênero, mas como forma de torná-los usuários conscientes por meio do letramento digital.

Na realização desta pesquisa, encontramos muitos estudos produzidos fazendo referência ora a textos instrucionais, ora a textos da tipologia injuntiva. Sendo a nossa pesquisa ancorada nos postulados teóricos do ISD, e sabendo não haver descrição de um protótipo específico para a sequência injuntiva, conduzimos nosso trabalho apoiados no pressuposto do discurso do "fazer agir", abordando,

assim, diversos pesquisadores que comungam da descrição de gêneros que estão centrados nesse mesmo princípio.

Para compreendermos o objetivo apontado pelos gêneros instrucionais/injuntivos, apresentamos o que Costa (2008, p. 120) descreve em seu dicionário de gêneros textuais sobre o verbete “instrução”, asseverando que não expõe declaradamente a instrução como um gênero:

> **Instrução** (v. prescrição, receita): orientação, explicação, regra, prescrição (v.) de como usar algo, de como agir, de como executar uma tarefa, de como jogar etc. Embalagens, manuais de instrução (v. manual), bula(s) (v.), folhetos informativos (v. folheto) etc. são geralmente, portadores desses tipos de textos instrucionais que se estruturam muitas vezes em itens, numerados ou não, iniciados por verbos no imperativo ou no infinitivo, para se transmitirem as orientações, regras de uso, prescrições ou explicações.

Dentre outros significados atribuídos pelo autor para a palavra de comando, podemos observar que toda instrução presente em um gênero textual, leva o seu interlocutor ao movimento de um “fazer agir” diante das ações descritas pelo produtor do texto.

Conforme expõe Bronckart (1999, p. 237 – grifos do autor), os textos instrucionais/injuntivos têm “[...] um **objetivo próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”.

A respeito desse “fazer agir”, adentramos ao *domínio discursivo das instruções e prescrições* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Os textos presentes nesse agrupamento têm como objetivo geral orientar o leitor a realizar uma atividade e/ou saber, utilizando determinado produto/serviço, e trazem como sua principal característica textual a descrição de ações a serem realizadas por seu destinatário.

Adam (2019) aponta para *discursos procedurais e outros gêneros de incitação à ação.* Para o autor, a grande característica desses textos

> [...] é a presença massiva de predicados de ação: da proibição da ação (“Proibido fumar”) à injunção para agir de maneira procedural (toque a campainha e entre), passando pela representação de ações sucessivas e de protocolos de ação. Essas ações estão no infinitivo, no imperativo, no futuro ou no presente. Devido à densidade dos predicados de ação, esses textos incluem muitos organizadores e advérbios temporais (especificando a sucessão e/ou duração das operações ou suboperações) bem como

> organizadores e advérbios locativos (principalmente guias de viagem, de passeio, de excursão, mas também manuais para indicar a parte precisa de um objeto sobre o qual uma operação deve ser realizada). [...] se o sujeito da enunciação é frequentemente apagado, em contrapartida, o lugar do destinatário é solicitado, mas fica vazio, sob a forma de um simples pronome pessoal de segunda pessoa na maior parte das vezes (ADAM, 2019, p. 255-256).

Segundo Santos e Fabiani (2012, p. 65-66), a diretriz comando-execução atribui

> [...] aos gêneros instrucionais características (recorrentes, porém não obrigatórias) na materialidade linguístico-textual. A sequência textual predominante nesses enunciados tipicamente instrucionais é a injuntiva. [...] Intrínseca à sequência injuntiva encontra-se a implicatura de um desnível temporal do discurso – a injunção indica um comando a ser praticado em um momento futuro, posterior a própria enunciação. Desse modo, a sequência injuntiva traz, em si, um núcleo de um processo de transformação: há um "antes" (o estado anterior da execução das orientações/prescrições) e um "depois" (implicados na execução do comando por parte do interlocutor), demarcados pela ação transformadora incitada pela injunção. Assim, a sequência injuntiva extrapola o plano textual-discursivo, ao propor uma junção dialogal entre o dito e o por fazer, inscritos no plano de ação estruturador do sentido textual.

Nesse sentido, todos os gêneros instrucionais intencionam a realização de uma ação por parte do seu interlocutor. Em outras palavras, como observa Araújo (2017, p. 37), através desse tipo de texto, "[...] dá-se uma ordem, apresenta-se um roteiro de trabalho, sugere-se a realização de um procedimento, em suma, guia-se a ação do interlocutor".

Silva (2002, p. 2) ressalta que gêneros instrucionais estão bastante presentes em nosso cotidiano, em lugares públicos

> [...] como ruas e banheiros, encontramos placas para regular nosso comportamento; nos caixas eletrônicos, somos orientados por instruções, em nosso lar, encontramos as mais diversas instruções de uso presentes nas embalagens ou rótulos de diversos produtos, como eletrodomésticos, alimentos e material de limpeza; nos momentos de diversão, claro, eles também estão presentes pois nossas ações nos jogos são controladas por regras. Um fato a ser mencionado é que nós não apenas lemos instruções em nosso cotidiano, mas também as produzimos, um exemplo são as muitas informações que damos para nossos interlocutores chegarem a uma dada localidade.

Todo o comando que podemos observar em textos instrucionais/injuntivos remete a uma capacidade de interação com o outro mediante a realização de ações, seja com teor de ordem, sugestão, orientação etc. Ao mobilizarmos gêneros dessa natureza, procuramos o "fazer agir". Castro (2013) demonstra que a instrução é uma atividade intrínseca ao ser humano, não importando se sua materialidade ocorre na oralidade ou em processos de escrita. De acordo com o autor, a condição humana

> [...] é manifestada em modos de fazer e, portanto, elementos instrucionais materializados em termos de textos/discursos (gêneros) ou qual seja, são princípios de ordenação dos modos ritualizados (e por vezes estilizados) dos modos como organizamos o mundo que nos é apresentado e como autorizamos que os outros o compreendam (CASTRO, 2013, p. 323).

O modo como enunciamos uma instrução/injunção pode determinar se a ação será ou não cumprida, conforme o que está prescrito no processo. Na oralidade, comumente nas relações de fala cotidiana, além da verbalização é possível observar o movimento semiótico (movimento que remete aos gestos produzidos pelo corpo, com os olhos, com a boca, com os braços, ou até mesmo, com a entonação da voz, com a articulação das palavras, entre outros) trazido pelo agente que proporciona a instrução. No entanto, na escrita, essa instrução necessita muito mais de comandos específicos, por vezes imagens e elementos linguísticos que descrevam com clareza o propósito comunicativo do agente-produtor.

Segundo Travaglia (2007, p. 51), um texto do tipo injuntivo é composto de três partes, a saber:

> a) o **elenco** ou **descrição** em que se apresentam os elementos a serem manipulados na ação a ser feita. Pode-se dar apenas uma lista desses elementos (v. ingredientes de receitas culinárias) ou pode-se listá-los e descrevê-los, como nos manuais de instrução em que, comumente, a descrição é substituída por fotos ou desenhos com indicação dos nomes das partes seguida ou não de indicação de sua função;
> b) a **determinação** ou **incitação** em que aparecem as situações a cuja realização se incita ou por determinação ou desejo. Aqui teríamos a injunção em si;
> c) a **justificativa**, a **explicação** ou incentivo em que se dá razões para a realização das situações especificadas em b.
> Estas partes não têm ordem fixa e podem se intercalar. A única parte obrigatória é a determinação, mas às vezes o produtor do

> texto apenas dá a justificativa ou explicação e a determinação fica implícita, sendo deduzível através de inferências.

De acordo com essas três partes apresentadas, o autor ainda coloca que a primeira parte (a) é sempre descritiva, a segunda (b) é sempre injuntiva, ao passo que a última (c) pode ser apresentada de forma descritiva, dissertativa ou narrativa. Ou seja, em um gênero que normalmente classificamos como da tipologia instrucional, a parte injuntiva é fundamental, pois sem ela não existe possibilidade da concretude instrucional.

Gusmão (2015) ressalta que, mesmo com a estrutura textual preponderante injuntiva, muitos textos instrucionais não apresentam caráter obrigatório, modalidade demonstrada nos gêneros manuais de instrução, livros de autoajuda, receita culinária, instruções de montagem, instalação de aparelhos, instrumentos, utensílios e programas de computador, regras de jogo, entre outros. Sobre os textos instrucionais, a autora ainda afirma que

> [...] se referem a gêneros marcados fundamentalmente pela linguagem em sua função apelativa/conativa, pela orientação ao leitor sobre a realização de uma atividade ou utilização de um produto. Tenta convencer o receptor (quem ouve) a atender a vontade do emissor (quem fala). Portanto, se caracterizam: a) pela finalidade discursiva voltada para a instrução; b) o uso de modalidades imperativas (leia, utilize, selecione, coloque, evite, mantenha) e de verbos no infinitivo (funcionar, apresentar, oferecer, observar) e no futuro do presente (estará, será, deverá); c) uso de linguagem objetiva, com vocábulos, expressões e construções usuais, porém corretas e d) acessibilidade do uso da sintaxe, com períodos simples (GUSMÃO, 2015, p. 6).

Koch e Elias (2010) explicam que as sequências injuntivas, próprias dos gêneros instrucionais, apresentam ordenações que prescrevem comportamentos e ações, sendo marcadas, principalmente, por verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente e por articuladores que organizam essa sequência de ações.

Moreira e Santos (2015, p. 122-123) afirmam que apesar de muitos textos instrucionais apresentarem uma sequência repleta de verbos no imperativo, dando um sentido autoritário, por vezes são usados outros recursos linguísticos que produzem uma ação discursiva mais atenuante.

> O emprego do imperativo, por sua vez, poderá parecer bastante autoritário, daí o uso atenuante de outras formas. De acordo com o que se observa em Travaglia (1996), eis as correlações: a) o

> *presente do indicativo de sujeito indeterminado* (com o pronome "se" – "*Enche-se* a xícara...", ou com o pronome "você" – Então você *arranca* delicadamente uma das pernas do pássaro...); b) o *presente do indicativo de auxiliares modais* (que expressam as formas imperativas e volitivas, bem como expressões) – "Para ligar a antena (...), é preciso, primeiro, conectar o plug..."; c) o *futuro do presente* - "*Amarás* a Deus sobre todas as coisas"; d) o *infinitivo* – "*Amar* ao próximo como a si mesmo". Convém observar, no entanto, que quando aparece o infinitivo com o sentido imperativo, a intenção não é simplesmente de abrandar a invocação, mas também, de proceder a uma generalização de uma ordem ou de um pedido, por exemplo.

Já Leal e Brandão (2005) apresentam alguns apontamentos significativos para a compreensão dos gêneros textuais que pertencem ao discurso do "fazer agir". As autoras apontam para a utilização desses gêneros textuais como ferramentas significativas do processo escolar, pois

> [...] na escola, as crianças podem aprender, por exemplo, sobre a importância de organizar sequencialmente as informações necessárias nessas espécies de textos; aprender a distinguir o que é essencial e merece ser dito daquilo que é menos importante e, portanto, pode ser omitido; aprender a flexionar os verbos nos modos imperativo e infinitivo com maior domínio; aprender a usar os articuladores textuais pertinentes aos propósitos; aprender a estruturar sintaticamente as frases, atendendo às exigências dos textos escritos; aprender a elaborar inferências nos casos em que as informações não estão explicitamente colocadas no texto, entre outros (LEAL; BRANDÃO, 2005, p. 134).

Magalhães (2017, p. 61-62) apresenta a necessidade de a escola explorar exercícios de reflexão linguística dos gêneros que apresentam o discurso do "fazer agir", a fim de que os alunos possam compreender e produzir gêneros instrucionais/injuntivos a partir dos aspectos abaixo apontados:

> - Propicia efeitos de sentido, dependendo dos interlocutores, de regra, de ordem, sugestão, instrução, prescrição, orientação, norma, indicação, conselho, pedido, convite etc.;
> - Apresenta partículas modalizadoras e estratégias de polidez para atenuar o ato de ordem/sugestão que constituem as instruções, regras, orientações ou comandos;
> - Tem um objetivo geral de levar um leitor realizar ações a partir de comandos;
> - São recorrentes formas verbais como imperativo, infinitivo, futuro do presente;
> - [...] vale-se de frases curtas, em geral, com predominância de período simples e coordenação;

> • Explora o uso de conectores para definir sequências de ações (primeiro, depois, assim que...);
> • [...] utiliza pontuação adequada à sequência de tópicos (uso de ponto-e-vírgula entre os tópicos, uso de dois-pontos na explicação das ações).

Val e Barros (2003) esclarecem a necessidade de explorar os gêneros instrucionais/injuntivos, por estarem mais voltados para o trabalho com a escrita do que com a oralidade dos alunos, desde que a linguagem oral possa ser mais bem traduzida por gestos e movimentos. No entanto, "[...] a produção de textos destinados ao funcionamento escrito traz dificuldade para a as crianças, na medida que requer a representação verbal, lexicalizada e sintaticizada" (VAL; BARROS, 2003, p. 163-164).

Desse modo, podemos sintetizar, de forma geral, que

> [...] o texto instrucional caracteriza-se basicamente pelas modalidades imperativas (leia, utilize, selecione, coloque, evite, mantenha). Usam-se também os verbos no infinitivo (funcionar, apresentar, oferecer, observar) e no futuro do presente (estará, será, deverá). O texto instrucional emprega uma linguagem comum, que se caracteriza por vocábulos, expressões e construções usuais, porém corretas. Também é objetiva, pois transmite ao leitor a instrução com clareza. Vale-se ainda de uma sintaxe acessível ao leitor, com períodos simples, evitando-se construções extensas e confusas. O texto instrucional apresenta um título (marca do produto, nome do aparelho, mecanismo ou estágio), seguido de um subtítulo (*manual de instruções, guia de instalação, recomendações gerais*), e, na sequência, normalmente, aparecem outros subtítulos destacados (*localização, instalação, precauções importantes, instruções de uso, guia de cuidados*). Essa organização facilita a busca de informações pelo interlocutor e lhe dá uma orientação clara e segura, que garanta o sucesso na execução do processo. Em alguns desses textos, especificam-se, geralmente na parte inicial, os elementos que serão manipulados no procedimento. Pode-se apresentar apenas uma lista desses elementos, acompanhada ou não de sua descrição. [...] A progressão do texto instrucional faz-se normalmente através de itens, numerados ou não, iniciados por verbos operacionais, que expõem, em ordem cronológica, as instruções a serem entendidas e executadas pelo interlocutor. As frases iniciam-se por verbos que conduzem a ação do leitor, indicando o que deve ou não ser feito: evite, mantenha, não exponha, limpe, instale etc. verifica-se, ainda, a presença de operadores argumentativos adequados ao encadeamento de ações (em seguida, após, em primeiro lugar, finalmente). [...] As orientações podem vir acompanhadas por ilustrações que elucidam a escrita. Além disso, mensagens importantes ou avisos aparecem normalmente precedidos de expressões destacadas no texto, acompanhadas ou não por

> símbolos: *Atenção! Cuidado! Importante!* (MARINELLO; BOFF; KÖCHE, 2008, p. 69-70).

Em sua pesquisa, Rosa (2003) traça um protótipo para a sequência injuntiva, reconhecendo o trabalho produzido por Adam (1992) e Bronckart (1999) em relação à descrição da organização sequencial dos textos. A autora caracteriza esse protótipo da seguinte maneira:

> [...] a sequência em questão é caracterizada por um protótipo composto por três fases básicas:
> 1) *Exposição do macroobjetivo acional*: indicação de um objetivo geral que se deve atingir sob a orientação de um plano de comandos;
> 2) *Apresentação dos comandos*: disposição de uma sequência de ações (coordenadas ou não) a ser executada para que se possa atingir um macroobjetivo acional; e
> 3) *Justificativa*: esclarecimento, por parte do produtor de texto, em face da situação de ação, sobre os motivos pelos quais seu destinatário deve seguir o (s) comando (s) estabelecido (s) (ROSA, 2003, p. 33).

Em síntese, como mostram os autores consultados, os gêneros instrucionais/injuntivos têm, de forma geral, o objetivo de levar o interlocutor a um "fazer agir" (BRONCKART, 1999). São apresentadas nas formas verbais do imperativo e/ou infinitivo e/ou futuro do presente e textualizados com frases curtas, com predominância de períodos simples e coordenados, com uso de operadores linguísticos que organizam e articulam as sequências das ações, revelando coerência para a realização dos "passos" implicados nas ações. De acordo com o contexto da interação e do gênero específico, pode gerar uma ordem, uma sugestão, uma instrução, ou meramente um conselho.

Acreditamos que os gêneros instrucionais/injuntivos, por serem comumente mobilizados em interações inseridas na esfera do cotidiano, podem se tornar objeto de ensino e aprendizagem. Considerando que o tutorial em *slides* legendados é um gênero produzido para circulação em um ambiente virtual, no processo de modelização desse gênero, sentimos a necessidade de buscar respaldo teórico em vozes de especialistas sobre o mundo digital, as quais trazemos a seguir.

Os Tutoriais nas Vozes de Especialistas

Esta subseção apresenta um estado da arte do gênero “tutorial”, de forma bastante abrangente, para que no decorrer da pesquisa exploratória, possamos demonstrar as informações obtidas que permeiam esse gênero e os mecanismos de produção na esfera em que circulam.

De acordo com Santiago (2013, p. 46) os tutoriais buscam,

> [...] via comunicação especializada, orientar para um fazer, em uma situação particular de uso, tendo como finalidade propiciar aos leitores dos tutoriais aprenderem a utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem através de uma situação de comunicação muito particular engendrada pelo gênero, especificando os tipos de ações e procedimentos necessários para acessar e trabalhar no ambiente.

Com a ampliação do acesso à *Internet* na sociedade, os tutoriais deixaram de pertencer apenas aos ambientes de aprendizagem virtual (*Ava, Moodle, E-Learning e Google Classroom*), e ganharam espaço com o público em geral em outras plataformas não institucionais (*YouTube, Facebook, Instagram*). Conforme Sumiya (2017, p. 26), com o avanço da tecnologia

> [...] a consequente massificação do uso das redes de compartilhamento de informações (redes sociais), observamos que o gênero tutorial, antes restrito a fins computacionais, se generalizou a outros tipos de atividades, tais como, trabalhos manuais, cozinha, fotos etc. No entanto, percebemos que a situação de comunicação permaneceu “bipolar” (DOLZ et tal, 2013, p.183), pois reúne um usuário da internet que gostaria de ensinar algo a outros usuários da internet.

Assim, as instruções que antes eram apresentadas por um especialista no assunto, por meio de ambientes de aprendizagem virtual, atualmente, com a ampliação de plataformas de vídeo passaram a ser produzidas e reproduzidas por pessoas comuns, ou seja, “[...] não necessariamente *experts* sobre o assunto ensinado” (SUMIYA, 2017, p. 27).

De acordo com Henrique *et al.* (2018, p. 4), o tutorial está entre os gêneros mais buscados pelo público estudantil, sendo considerado

> [...] o mais consumido pelos estudantes nas plataformas digitais e (ii) ser apontado como o mais útil de se aprender, dado o interesse deles na inserção nestes ambientes como produtores de conteúdo.

> A partir dessa nova realidade digital, percebe-se que esses gêneros audiovisuais e interativos são cada vez mais populares dentre os jovens que utilizam a internet como suporte.

Conforme Reis e Leite (2011), os tutoriais, tipo específico de *troca de saberes*, são uma das práticas mais comuns encontradas no *ciberespaço*. Eles têm como objetivo

> [...] ensinar aos usuários conhecimentos referentes a uma infinidade de assuntos disponibilizados em etapas de desenvolvimento. São descrições registradas de tarefas desenvolvidas passo a passo, onde o usuário aprende através da observação e também do posterior desenvolvimento. São acessados geralmente através de sistemas de busca por palavras-chave, sendo os termos "tutoriais de <algo>" e "como fazer <algo>" alguns dos mais comuns (REIS; LEITE, 2011, p. 8).

Os tutoriais são encontrados em plataformas de vídeo como: *Facebook*, *Instagram* e *YouTube*. Tais plataformas evidenciam uma preferência muito grande de buscas, visto que suportam vídeos que podem ultrapassar minutos mais extensos de reprodução e podem ser compartilhados por produtores de diversas localidades.

Macedo (2019) aponta que devemos observar dois pontos fulcrais na produção e reprodução de vídeos nessas plataformas digitais, que têm relação com a linguagem a ser utilizada nos vídeos e a análise da interface do produto. Segundo o autor, a linguagem deve ser clara e objetiva, pois

> [...] é essencial já que permite entender que discurso será mais apropriado para a compreensão do público-alvo, [...] portanto a utilização de certas expressões mais complicadas e técnicas poderia levar a que o tutorial não fosse eficaz e o objetivo não fosse cumprido. [...] segundo que diz respeito à análise da interface, torna-se especialmente necessário já que o vídeo tutorial tem que ter um produto específico a demonstrar se esse produto não é eficaz nos objetivos que pretende propor, [...] se após a apreciação o produto for eficaz e permitir que os utilizadores realizem as suas tarefas, o vídeo tutorial terá mais sucesso nos seus objetivos, já que não encontrará entraves por parte da ferramenta (MACEDO, 2019, p. 32-33).

Conforme Costa (2018, p. 189-190), os vídeos de tutoriais se propõem a

> [...] explicar passo-a-passo como realizar uma determinada tarefa, está disseminado no *You Tube* em contextos tão diversos quanto o do consumo de games, o do aprendizado de softwares, de passos de dança ou de jogadas de futebol. O tutorial se constitui numa espécie de guia ilustrado a partir do qual se pode adentrar um estilo de vida específico e, por meio do qual, se pode perceber inflexões estilísticas vinculadas a certas comunidades...

Segundo Brigham, Amorim e Neves (2013, p. 83), para além dos diversificados conteúdos trabalhados nos tutoriais em vídeo, esse gênero tornou-se um recurso com mecanismos

> [...] de fácil acesso, eficientes e eficazes no seu propósito formativo. Segundo Mestre (2010), a utilização de objetos de aprendizagem em formato digital tem tornado ubíquos vários recursos disponíveis *online*. Estes objetos providenciam um ambiente de aprendizagem envolvente e motivante, que permite aos alunos aprender e potenciar as suas aprendizagens.

O tutorial em vídeo é um instrumento importante, tanto para quem produz esse tipo de recurso como para aqueles que dele usufruem, pois

> [...] pode auxiliar muito na execução correta das operações (passo a passo) por quem assiste a ele, sendo uma das suas principais vantagens quando se espera facilitar a aprendizagem dos alunos. Com os vídeos tutoriais é possível visualizar todo o processo por etapas, podendo a qualquer momento interromper a exibição do vídeo para verificar algo que tenha dúvida. O estudante pode ainda assisti-lo quantas vezes forem necessárias para a compreensão de um conteúdo ou procedimento. [...] Os vídeos tutoriais podem ainda ser usados pelo professor para complementar uma explicação dada em sala de aula, para facilitar a compreensão de um conteúdo específico a partir de imagens ou animações com suporte de legenda ou áudio (FORNO, 2013, p. 2582).

Santos e Bezerra (2018, p. 58) enfatizam que a "[...] instrução através do tutorial visa potencializar o processo de construção do conhecimento". Segundo os autores, a sociedade da qual fazemos parte

> [...] possui um caráter extremamente imediatista e o tutorial visa atender estas demandas desse tipo de sociedade. Ele pode permitir a aquisição de conhecimento de uma maneira mais rápida e lúdica do que por um meio "mais institucionalizado". O tutorial também só é possível numa configuração sociotécnica como a da cibercultura. Porque é nesta configuração onde tecnologias e demandas sociais

> resultam em conexão colaborativa e em todas as características do presenteísmo pós-moderno (SANTOS; BEZERRA, 2018, p. 59).

Sumiya (2017, p. 29) aponta uma estrutura do gênero tutorial em vídeo, com os seguintes critérios indicados no quadro abaixo:

Quadro 11 – Estrutura do tutorial em vídeo

Estrutura	Tutoriais em vídeo
Situação de comunicação	- Bipolar – entre uma pessoa não necessariamente especialista e uma pessoa que gostaria de aprender a fazer algo ou se entreter.
Local de produção, circulação e suporte	- Formato digital e a internet como meio de circulação.
Objetivos	- Ensinar algo a alguém. -Ganhar visibilidade e conquistar seguidores na internet. - Entreter alguém.
Grau de formalidade	- Linguagem formal. - Linguagem informal.
Formato	- Texto escrito. - Texto escrito e com imagens. - Vídeos.
Função da imagem e de outros recursos multimodais	- Recursos multimodais redundantes. - Recursos multimodais complementares. - Recursos multimodais informativos. (Articulação dos três princípios ao longo do texto). [16]

Fonte: Sumiya (2017, p. 29).

De acordo com Reis, Romão e Leite (2011, p. 8), os tutoriais estão situados

> [...] no conjunto do que Levy chama de *prática banalizada de troca de conhecimentos* (LEVY, 1999, p.167), que é elemento do que o autor vai denominar de *inteligência coletiva*. O alerta de Levy é para a percepção de que não há mais um monopólio do conhecimento pelas instituições, principalmente porque esta, sozinha, não dá conta do modo de vida contemporâneo. Se na modernidade, tentou-se controlar o saber fechando-o na escola, legitimando o professor como seu detentor e deslegitimando os outros mediadores e os outros saberes, na cibercultura há uma pulverização generalizada do conhecimento. O paradigma da inteligência coletiva pressupõe um saber desterritorializado, acessível e universal.

[16] Princípios entre o verbal e o não verbal postulados por Nöth e Santella (1998, p. 54-55): a) princípio da redundância em que a imagem é inferior ao texto e o complementa; b) princípio da complementaridade em que a imagem e o texto verbal têm uma importância equivalente; c) princípio da informatividade em que a imagem tem um valor superior ao texto (SUMIYA, 2017, p. 27-28).

Conforme Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais são os textos que utilizamos em nosso cotidiano e que “[...] apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo, concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Ao explorar exemplares de tutoriais, percebemos que esse gênero possui propósitos sociocomunicativos diversificados, demonstrando, assim, particularidades em suas propriedades discursivas, analisadas nessa pesquisa exploratória.

Na busca por tutoriais que se adequassem ao trabalho a ser realizado em nossa intervenção em sala de aula, percebemos que o tipo desejado – em *slides* e com legenda – não é tão comum de ser encontrado, apesar de existirem diversos outros tipos de tutoriais nas plataformas de vídeo, com formatos e conteúdos variados.

Por compreender que o tutorial se desdobra em distintas peculiaridades, sentimos a necessidade de delimitar as possibilidades para a sua busca nas plataformas de vídeo, incorporando assim, a noção de *subgêneros* (KINDERMANN, 2005; LIMA, 2018).

De acordo com Lima (2018, p. 94), *subgênero* “[...] é definido como uma espécie de subproduto do gênero de referência do qual se vincula”. No nosso caso, consideramos subgêneros os vários tipos de tutoriais possíveis de serem encontrados, os quais estão vinculados a propósitos comunicativos singulares, com características linguístico-discursivas e semióticas próprias.

Conforme Costa (2008, p. 26), os subgêneros de textos “[...] possuem algumas características comuns às do gênero a que pertencem, mais algumas específicas: como a carta comercial de cobrança na correspondência comercial, ou a receita de bolo de fubá nas receitas [...]”. Nossa pesquisa procurou delimitar esses subgêneros e, dessa forma, compreender seus propósitos comunicativos e discursivos.

A plataforma de vídeos *YouTube* foi selecionada para essa pesquisa por ser o local de maior acesso por pessoas em busca de tutoriais, da mesma forma como local de maior publicação de tutoriais. De acordo com Serrano (2009, p. 2-3), o sucesso do YouTube em relação aos outros sites de publicação de vídeos

> [...] encontra-se em dois aspectos: 1) o pioneirismo no processo de digitalização dos conteúdos audiovisuais. O YouTube foi o primeiro site a utilizar a compressão dos vídeos para o formato FLV, ou Flash Vídeo. Esse formato aumenta a compressão e reduz o tamanho do arquivo, potencializando a velocidade de transmissão dos dados. 2) A interatividade. Além da simples recepção do vídeo, os mecanismos de resposta propostos pelo site permitem a submissão de comentários, inscrições, receber notificações de novos acréscimos de determinado usuário e a resposta aos vídeos já publicados.

A plataforma *YouTube* surgiu a partir da ideia de três amigos que queriam enviar vídeos através de um site que fosse rápido. O *YouTube* foi criado em janeiro de 2005, por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, em uma garagem em San Frrancisco, nos Estados Unidos da América, e vendido ao *Google* em 2006. O nome vem de "*you*" ("você") e "*tube*" ("tubo", vulgo "televisão") – ou seja, "você na tela" ou "você transmite".

No momento da pesquisa, as estatísticas sobre o *YouTube* apresentavam um total de 1.325.000.000 de usuários, sendo que diariamente eram vistos 4.950.000.000 vídeos.

De acordo com Serrano (2009, p. 9-10), o YouTube

> [...] é uma ferramenta de publicação de vídeos que se utiliza da rede mundial de computadores para armazenar e expor os seus conteúdos, não existe no mundo outro suporte técnico capaz de realizar essa tarefa para tantas pessoas e de uma forma tão acessível. [...] Para assistir aos vídeos é necessário apenas ter acesso ao endereço em que estão hospedados, chamado URL. A possibilidade de publicar vídeos está disponível apenas para usuários cadastrados gratuitamente.

Assim, o conteúdo produzido e publicado pelos assinantes do canal no *YouTube* pode apresentar vídeos com temáticas e formatos variados como: vídeos de *gameplay*, vídeos de humor baseados em fatos do cotidiano, esquetes (pequenas peças teatrais, geralmente cômicas, com menos de dez minutos de duração), vídeos musicais, trolagem, vídeos com dicas para os mais variados assuntos, entrevistas com pessoas famosas, vídeos de criação e ou narração de histórias, vlogs de viagem, vídeos de crítica de cinema, portal de notícias, vídeos de mágica, vídeos educativos que envolvem disciplinas para aprendizagem, vídeos sobre relacionamentos, vídeos com paródias de músicas e cenas de filme, vídeos

virais (que têm grande compartilhamento nas redes sociais), *rewiews* (resenhas e avaliações sobre produtos e técnicas de procedimentos), além de tutoriais diversos.

É imensa a variedade de opções de vídeos disponíveis no *YouTube.* Cada *youtuber* pode ter liberdade para expor em seu canal diversificados conteúdos e formatos de vídeos, separando-os em listas de reprodução, para que seu público possa pesquisar de maneira organizada na sua *timeline*, sendo distribuídos nas categorias: 1) Todas as categorias; 2) Recomendado para você; 3) Automóveis; 4) Humor; 5) Entretenimento; 6) Filmes e desenhos; 7) Jogos; 8) Guias e Estilo; 9) Sem fins lucrativos/ativismo; 10) Pessoas e blogs; 11) Animais; 12) Ciência e tecnologia; 13) Esportes; 14) Viagens e eventos.

Conforme o *Guia Vlogging YouTube* (2016), o *ranking* dos vídeos com mais sucesso na plataforma *YouTube* estão classificados como os que apresentam maior número de inscritos, por produzirem conteúdo relacionado à música, ao humor, ao entretenimento e aos *games*.

Em entrevista feita com usuários do *YouTube*, 91% dos participantes dizem ter aumentado o uso da plataforma diariamente. Desses, 79% afirmam que buscam bem-estar ao assistirem aos vídeos, 78% dos usuários buscam entretenimento e 65% das pessoas disseram buscar aprendizado. Segundo Cancelier (2020), “91% dizem que a plataforma ajudou a ensinar e aperfeiçoar uma habilidade de interesse e 52% contam que aprenderam algo novo no YouTube durante a pandemia e pretendem continuar usando a plataforma para aprendizados futuros” .

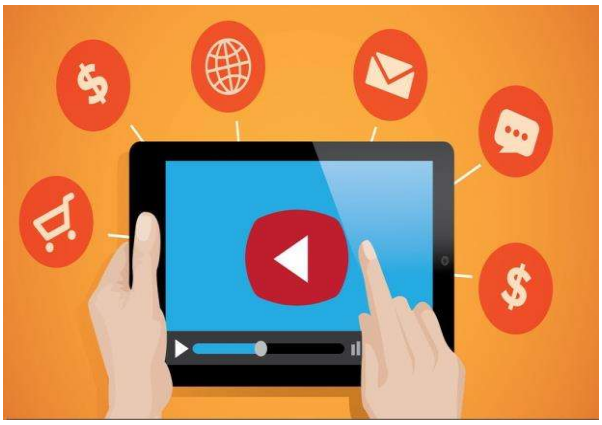
Por ser a plataforma de vídeo mais procurada por crianças e adolescentes (público-alvo desta pesquisa), concordamos com Marôpo, Sampaio e Miranda (2018, p. 176), ao constatarem que

> [...] o *YouTube* tem tido um crescimento exponencial como primeira escolha de mídia para crianças em busca de entretenimento e interação com os pares, frequentemente sem uma vigilância atenta dos adultos (Johansen, 2017). Além disso, esta plataforma de compartilhamento de vídeos, que funciona ao mesmo tempo como rede social, é espaço prioritário para crianças e adolescentes que procuram um palco para atuar, expressar opiniões e identidades e para contar histórias sobre a sua vida cotidiana. (Yarosh, Bonsignore, McRoberts & Peyton, 2016 e Banet-Weiser, 2011). Este potencial democrático da plataforma possibilitou a emergência de uma forte cultura de pares *online* que se tornou ao mesmo tempo alvo de interesse da indústria por meio de expressivos investimentos em criadores de conteúdos, trasnformando-os em *influenciadores digitais* (Abidin, 2015; Holland, 2017).

Dessa forma, analisamos os tipos de vídeos tutoriais, buscando explorar o tutorial em *slides* legendados, compreendendo ser um gênero textual requisitado pelo público infanto-juvenil dentro da plataforma *YouTube*.

Após a coleta dos dados, elaboramos uma tabulação na qual os vídeos foram enumerados e detalhados quanto à página do canal, número de inscritos, título do vídeo, número de visualizações, número de curtidas e descurtidas, data de postagem do vídeo, modo de estrutura da animação (vídeo ou *slide*), duração do vídeo, se o tutor expõe seu rosto no tutorial, se há legenda no vídeo, expansão do tutorial para a descrição do vídeo (hipergênero), explicação sobre o tutorial na descrição do vídeo, e se há presença de anúncios no vídeo.

Para análise dos tutoriais nessa pesquisa, utilizamos os critérios citados anteriormente, que concretizaram de forma generalizada os subgêneros de tutoriais identificados pela pesquisadora.



SÍNTESE DA MODELIZAÇÃO TEÓRICO/DIDÁTICA DO TUTORIAL EM SLIDES LEGENDADOS

Característica contextuais: Capacidades de ação

- Prática social: são produzidos em práticas sociais do mundo digital por meio de textos multissemióticos, de mídia audiovisual, sempre com propósitos de um "fazer agir", inseridos em plataformas de vídeos.
- Gênero multimodal, audiovisual e de natureza multissemiótica pela grande exposição de textos verbais associados a textos não verbais. No caso dos tutoriais em slides legendados, apontamos o "princípio da redundância", esclarecido por Nöth e Santella (2001), como sendo uma produção que traz o uso da imagem como inferior ao uso de texto verbal, utilizando aquele elemento apenas como um complemento.
- Os tutoriais em *slides* legendados circulam na esfera de comunicação digital comercial publicitária, pois segundo Burgess e Green (2009, p. 105), não há como negar que "o *Youtube* é um empreendimento comercial". De acordo com Bernadazzi e Costa (2017, p.158), a característica principal dessa esfera é proporcionar ao usuário um "[...] suporte para realizar circulação de conteúdo verbal e imagético gerando dessa maneira, circulação de informação entre usuários dessa mídia social, não tendo nela o limite para o alcance da mensagem".
- O interlocutor é um criador de vídeos como produção de conteúdo, e conforme Bernadazzi e Costa (2017, p.151), ele "se coloca, atualmente como um produtor de conteúdo audiovisual que publica vídeos no site Youtube, visando ou não retorno financeiro". Nos tutoriais em slides legendados, observamos que ele pode estar presente em diversos canais, contudo por não ter um nome específico, sua busca se torna morosa, pois quem cria ou o canal

que colabora para a produção e manutenção da página é composto por pessoas que publicam arbitrariamente seus vídeos para múltiplos propósitos.

- Em especial os tutoriais em *slides* legendados observamos que o destinatário é um indivíduo que aprecia a objetividade marcada pela concisão desse tipo de vídeo. Buscam também aprender algo por meio de dicas e sugestões ou a fazer algo através de receitas e manuais de instrução, desde que seja breve e não tome muito do seu tempo.
- O gênero tutorial em slides legendados configura-se em torno de uma instrução, dica, conselho. Contudo, além de caracterizar um fazer agir, traz também implícito em seu conteúdo a publicidade, que gira em torno da venda de produtos que possam ser demonstrados através das imagens nos slides e até mesmo a divulgação do canal do produtor do vídeo, que no caso pode ser desde uma pessoa até uma empresa.
- Por ser um tutorial que não reproduz a imagem dinâmica do vídeo, e sim, *slides* com a legenda dos procedimentos, pode apresentar temas como: culinária, dieta, cuidados com a beleza e a saúde, decorações e artesanato, maquiagem, jardinagem, guias de viagem, produção de fotos e vídeos, utilização de aplicativos, costura entre outros que possam ser apresentados por meio de *slides* fixos. Os vídeos são curtos, pois por serem apenas legendados, necessitam manter a atenção do destinatário ao ler o conteúdo exibido.
- O enunciador e o destinatário mantém uma relação de comprometimento no sentido de que ao visualizar as curtidas, as inscrições, os compartilhamentos e os comentários o interlocutor consegue perceber se está sendo bem aceito ou não por quem visualiza seus vídeos.

Capacidades discursivas

- Na verificação do *corpus* da modelização, observamos que o eixo discursivo central do tutorial em *slides* legendados é direcionado pelo *mundo do expor*, fundamentado em uma situação concreta de produção linguageira, todavia por apresentar marcas que referenciam tanto o discurso interativo e o discurso teórico, o vemos disposto em um *discurso misto interativo-teórico* (BRONCKART, 1999).

- Assim, ao observarmos o tutorial em *slides* legendados, constatamos a existência muito forte do discurso monologado escrito apresentando um caráter didático, expressado por uma sequência tipológica predominante de um fazer agir que pontuamos ser a injuntiva.
- Em relação aos tutoriais, Sumiya (2017, p. 66) ressalta que "Sem que apresentem sequências argumentativas completas, esses gêneros parecem se apoiar em aspectos multimodais para criar um efeito argumentativo global que visa a convencer os interlocutores". Assim sendo, as imagens, a música de fundo, o movimento do vídeo contribuem para chamar a atenção do interlocutor e estabelecer um movimento de agir em relação ao tutorial.
- Esquematicamente o plano textual geral do tutorial em *slides* legendados pode ser apresentado da seguinte forma:

No vídeo: 1) Título; 2) Modo de fazer, geralmente, apresentando junto os elementos a serem utilizados nos comandos; 3) Agradecimento acrescido de um convite para que se inscreva no canal; 4) As imagens são colocadas em cada slide, representando o comando. Ao canto do slide está exposto também a logo do produtor do canal.

Na descrição do vídeo: 1) Título; 2) Opções para curtir ou descurtir o vídeo; 3) Opção para partilhar o vídeo; 4) Opção para salvar o vídeo; 5) Nome do canal produtor dos vídeos; 6) Opção para se inscrever no canal; 7) Justificativa para explicar ao interlocutor o propósito do vídeo; 8) Explicação sobre os conteúdos apresentados no canal; 9) Redes sociais interligadas ao canal e seus links.

- Podemos observar também que não há uma sequência para a leitura do tutorial em slides legendados. Assim, não está encerrado numa ordem hierárquica rígida, podendo o destinatário começar lendo a partir da descrição do vídeo antes mesmo de assistir ao vídeo do tutorial, e então perceber que há elementos presentes apenas na descrição do vídeo, como por exemplo uma explicação sobre o vídeo, uma justificativa ou locais de acesso de termos integrantes do vídeo.

Capacidades linguístico-discursivas

- Em nossa pesquisa, observamos que os conectivos são apresentados por organizadores textuais que demonstram a articulação presente nos tutoriais em slides legendados, de maneira frequente nos processos de *empacotamento*, encaixamento e *ligação* (BRONCKART, 1999), demarcados por meio de conjunções, advérbios e sintagmas preposicionais, apresentando conectivos de ordem lógica (quando explica um procedimento) e de ordem temporal ao conduzir a sequência das ações a serem realizadas pelo destinatário.
- Constatamos a presença de muitas conjunções coordenativas, isso é apontado no texto através de conjunções aditivas e alternativas, expondo a ideia de que através das sequências injuntivas descrevem os passos a serem desenvolvidos, mantendo sua semântica mesmo sendo construída a partir de enunciados independentes sintaticamente. Observamos também conjunções adversativas e conclusivas, mas apresentando uma explicação no modo de fazer determinados procedimentos.
- Verificamos a presença de advérbios de tempo, por caracterizar os momentos a serem executadas as ações. Há evidência de advérbios de modo, que denotam a forma como deve ser realizada a ação, indicando de certa forma uma explicação dentro do comando. E advérbios de lugar expressando onde deve determinado elemento deve estar no momento da execução. Além dos conectivos apresentados também observamos que os textos que compõem a legenda nos slides ora se apresentavam de forma paratextual (dentro de um quadro de informações).
- Podemos observar em nosso *corpus* a presença recorrente de anáforas pronominais que remetem à interação verbal representada por elementos dêiticos, que de acordo com Bronckart (1999) compõem parte dos tipos de discurso do *expor* como o discurso interativo. Constatamos também a presença de pronomes pessoais, relativos e pronomes nulos. É possível observarmos a presença de anáforas nominais por meio de substituições, repetições e adjetivos.
- O tempo verbal predominante é o presente, marcado por frases não declarativas, nesse caso, frases imperativas, que apresentam a entrada imediata no assunto e verbos de um fazer agir que conduzem ao encadeamento das ações a serem seguidas através do comando dado pelo produtor.
- Outra característica a ser observada é a objetividade expressa no gênero tutorial em slides legendados, que opera com comandos simples e claros, para que

a execução seja cumprida. Apresentam frases curtas e uma ordenação estável das informações. Por serem tutoriais breves, na maioria sendo dicas, receitas e sugestões, o gênero pesquisado não abre possibilidade de ser interpretado de outra forma.

- Em relação a escolha do léxico, observamos que o tutorial em slides legendados por pertencer a uma ação de linguagem da esfera digital, apresenta um léxico que se desenrola de maneira informal e clara em seus comandos, contudo utilizando a norma culta. Aborda palavras que correspondem ao assunto que está sendo desenvolvido e procura incluir sinônimos e adjetivos que acrescentem valor ao que está sendo ensinado. Observamos a presença de um tom didático mesclado a uma apresentação muito objetiva por parte do produtor, com frases curtas e diretas, com explicações sucintas. Isso demonstra uma característica comum dos textos produzidos para e na Internet, devido a sua imediatez.
- Nos tutoriais em *slides* legendados foi verificado uma voz que marca um agente que simboliza o canal onde são produzidos os vídeos, no caso o suporte que comporta esses tutoriais.
- As modalizações do gênero tutorial em *slides* legendados podem ser identificadas como deônticas, por descreverem o processo de execução do procedimento, compreendidas pelo uso do imperativo. Constatamos também modalizações apreciativas, por marcarem a subjetividade do produtor. Verificamos modalizações lógicas por apresentarem "[...] os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc". (BRONCKART, 1999 p. 330).

Capacidades hipermodais

- De acordo com Lobo-Sousa e Vacaro (2019), consideram os textos formatados para a plataforma Youtube como hipermodais (grifos nossos) porque apontam

> [...] para as possibilidades hipertextuais, multimidiáticas e hipermidiáticas do texto em ambiente digital. Quando falamos de modalidades de linguagem ou multissemioses referimo-nos à imagem dinâmica ou estática, ao som e à fala. Quando porém, fazemos referência à hipermodalidade, levamos em conta os recursos hipertextuais presentes exclusivamente em um suporte que é virtual, tal como os links do ambiente digital, os quais remetem a outros textos de diferentes naturezas.

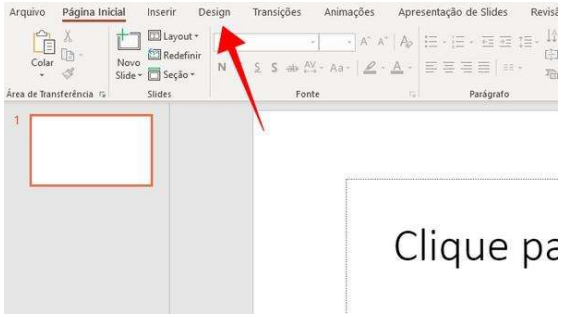
- Nos tutoriais em slides legendados observamos que os textos ficam em primeiro plano e que a imagem estática fica ao fundo apenas para ilustrar o que está escrito na legenda.
- Outra observação importante é que sendo um gênero que está acoplado a um suporte veiculado pela internet, e tendo como norteadora uma sequência injuntiva predominante, ele funciona com outros elementos (não-verbais) que, inclusive, além demonstrarem um comando do fazer agir voltado ao conteúdo temático, por meio da imagem e da sonoridade, também exibem comandos de assistir outros vídeos linkados, curtir, se inscrever, comentar e compartilhar o tutorial, a fim de que o canal e o produtor do vídeo ganhem visibilidade.
- Considerando que estarmos tratando de um gênero feito por meio de slides (vídeo), que acomodam imagens, sonoridade e outros elementos paratextuais, nesse sentido observamos em nosso corpus as marcas da hipermodalidade ofertando e ampliando sentidos aos textos dessa natureza. Essas marcas são expostas em todo o processo do vídeo, as exibimos em um quadro por meio de categorias mais recorrentes no tutorial em slide legendados.

Quadro 2 - Marcas da hipermodalidade

MARCAS DE HIPERMODALIDADE
✓ Slide inicial / final com o nome do canal ✓ Caixa de texto para as legendas ✓ Legendas com efeitos ✓ Música ao fundo ✓ Logotipo do canal nos slides ✓ Linha que corre o tempo na caixa de tempo ✓ Efeitos nas imagens dos slides ao fundo (**aproximando** / distanciando) ✓ Imagem estática ao fundo ✓ Ícone de sugestão de vídeos (link)

Fonte: a autora (2021)

SINOPSE DA SDG TUTORIAL EM SLIDES LEGENDADOS



Como justificamos no início desse trabalho, todo o processo construído com os alunos, partindo do interesse relevante por parte dos envolvidos no projeto em se tornarem y*outubers* mirins. Derivando desse panorama, toda a investigação esteve alicerçada no desenvolvimento de um *projeto de letramento* (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014), que englobasse as plataformas digitais, em particular, aqueles que fossem exibidos na plataforma de compartilhamento de vídeos *Youtube*. O objeto construído fazendo parte de uma situação de comunicação depois foi publicado na página do blog pedagógico da turma.

Oficinas	Objetivos	Atividades
Oficina 1: Problematizando com a turma	- Explorar o uso do computador e outras mídias digitais. - Indagar os alunos sobre o conhecimento de blogs e canais do Youtube. - Construir um blog pedagógico para a turma. - Apresentar o blog pedagógico aos alunos na aula de informática.	1) Criação e apresentação do blog pedagógico para postagem dos trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula. 2) Promoção do diálogo com os alunos para ter conhecimento daqueles que acompanham blogs de youtubers ou tem seu próprio blog. 3) Realização do passeio virtual por blogs variados e realização de perguntas sobre a funcionalidade de um blog. 4) Construção com os alunos de um quadro com as informações que eles têm sobre blogs, redes sociais e internet.

		5) Registro, em um bloco de anotações, de sugestões da turma para nominar o blog, seu conteúdo, seu público-alvo, o layout. 6) Realização de uma votação para decidir qual sugestão seria mais interessante.
Oficina 2: Apresentando o projeto de letramento "O universo dos *youtubers"*	- Refletir com os alunos a ideia de se tornar um *youtuber*. - Levar os alunos a compreensão dos tipos de vídeos que assistem no *Youtube,* em específico, tutoriais. - Motivar para a realização do projeto de letramento "O universo dos *youtubers"*.	1) Após a apresentação do blog, construção com a turma um encaminhamento para a alimentação do blog. Nesse momento a turma pode, em grupos e de posse do bloco de sugestões, colocar a decisão do grupo. 2) Apresentação dos resultados atingidos pelos grupos. 3) Promoção de um debate sobre o uso das novas tecnologias para o trabalho pedagógico, apresentando a sua importância para o aprendizado escolar; 4) Realização de um questionamento com os alunos sobre a possibilidade de uma pesquisa para a utilização do blog; 5) Delimitação sobre o público que participará da pesquisa, construção coletiva das perguntas, que serão utilizadas na pesquisa. Esclarecimento aos alunos sobre a temática da pesquisa, que terá como referência os *youtubers* e seus vídeos;

		6) Realização da pesquisa com o público participante, feita pelos alunos. 5) Discussão com a turma sobre as respostas obtidas e sugestão de realização de um projeto que dará direção para o funcionamento do blog. Sugestão para o nome do projeto: "O Universo dos *Youtubers".*
Oficina 3: Reconhecendo gêneros do domínio instrucional	- Conhecer suportes em que circulam os gêneros de instrução; - Reconhecer gêneros do domínio instrucional; - Diferenciar os propósitos comunicativos desses gêneros textuais.	1) Apresentação oral aos alunos de variados gêneros textuais que pertencem ao domínio instrucional e reconhecimento dos textos. 2) Questionamento e reflexão sobre onde e em que suportes podem ser encontrados esses textos; 3) Questionamento sobre os propósitos comunicativos dos diferentes gêneros de instrução.
Oficina 4: Produção inicial	- Realizar a primeira produção de um texto que pertença ao gênero instrucional (tutorial).	1) Os alunos individualmente, constroem uma instrução, que será utilizada na produção de um tutorial. Explicação sobre o tutorial e a página do blog.
Oficina 5: Desenvolvendo capacidades de ação	- Trabalhar com atividades para o desenvolvimento das capacidades de ação.	1) Apresentação de vídeos tutoriais presentes nos canais sugeridos pelos alunos; 2) Reflexão sobre os tutoriais apresentados e seus produtores; 3) Roda de conversa sobre os temas mais utilizados nos tutoriais e as categorias que pertencem;

		4) Discussão sobre como deve ser um tutorial; 5) Observação e análise da composição do tutorial; 6) Discussão sobre as proposições apresentadas nos tutoriais; 7) Atividade de compreensão das capacidades de ação que envolvem os tutoriais.
Oficina 6: Desenvolvendo capacidades discursivas	- Trabalhar com atividades para o desenvolvimento das capacidades discursivas.	1) Análise visual e oral com os alunos sobre a plano textual global dos tutoriais; 2) Apontamentos sobre o uso de instruções em legendas nos tutoriais; 3) Observação com os alunos sobre a estrutura da sequência injuntiva dentro do tutorial; 4) Reflexão sobre a postura do produtor do tutorial e as palavras que usam para interagir com as pessoas que assistem seus vídeos. Demonstração de que o tutorial em slide apresentado trabalha com legendas na sua especificidade; 5) Apontamentos sobre o processo utilizado pelo *youtuber* em ensinar algo e seu propósito de conduzir seu visitante a um "fazer agir".
Oficina 7: Desenvolvendo capacidades linguístico-discursivas	- Trabalhar com atividades para o desenvolvimento das capacidades	1) Observação e apontamento das palavras utilizadas no tutorial; 2) Discussão de como devem ser construídas as frases produzidas para um tutorial (curtas e claras);

	linguístico-discursivas. - Produzir coletivamente o texto que servirá de tutorial em *slide* legendados para o blog da turma.	3) Observação da forma verbal usada na sequência injuntiva do tutorial e sua forma imperativa; 4) Observação do uso de palavras que expressem uma posição negativa (como o uso do não e do nunca) e como a utilização dessas palavras podem produzir uma ação contrária em quem assiste o tutorial; 5) Identificação das pessoas que produzem o tutorial e de que forma podem ser verificadas no texto do tutorial. 6) Construção do texto coletivo utilizando as instruções produzidas pelos alunos. 7) Realização de apontamentos sobre as orientações que produzidas individualmente. 8) Revisão e reescrita do texto construído coletivamente com os estudantes.
Oficina 8: Reflexões sobre nosso tutorial em slides legendados	- Explorar o texto construído pela turma.	1) Análise de outros elementos dos tutoriais em slides legendados. 2) Atividade de introdução dos elementos não explorados nos tutoriais anteriores que complementarão a produção dos slides.
Oficina 9: Criação do tutorial em *slide* legendados	- Produzir com os alunos os slides que farão parte do tutorial	1) Criação da estrutura do tutorial em slides legendados. 2) Elaboração dos slides através do programa *PowerPoint*, para serem

	de apresentação do blog da turma.	utilizados no tutorial em *slides* legendados; 3) Solicitação dos endereços de e-mail dos estudantes que serão utilizados para acessarem o blog; 4) Apresentação do tutorial para a turma.

OFICINA 1
PROBLEMATIZANDO COM A TURMA

Objetivos:

- ✓ Explorar o uso do computador e outras mídias digitais;
- ✓ Indagar os estudantes sobre o conhecimento que tem sobre blogs e canais do Youtube;
- ✓ Construir um blog pedagógico;
- ✓ Apresentar o blog pedagógico da turma.

Professor, quando iniciar este trabalho com a turma é importante que você já tenha construído um blog onde serão postadas as atividades dos alunos. Neste momento apenas crie a página do blog sem colocar pessoalidade, para que, no decorrer da sequência didática, você possa explorar os mecanismos de construção do blog com os alunos. É importante que você encaminhe a problematização, partindo dos conhecimentos trazidos pelos estudantes, e assim, eles se sintam mais livres e possam se envolver com as atividades das oficinas.

1) Criar o blog pedagógico para a postagem dos trabalhos realizados pelos alunos em sala de aula. Procure conhecer esse suporte, para que você consiga articular com os alunos as ferramentas que estarão presentes no blog e seus mecanismos de funcionamento. Existem muitos vídeos com tutoriais que exploram a construção de um blog, contudo deixo dois links dos tutoriais que utilizei para o trabalho com meus alunos. < https://www.youtube.com/watch?v=cFcjDucq7k8>, esse tutorial apresenta a construção de um blog na plataforma do Google chamada Blogger. Nesse caso, se você tiver uma conta no Google facilita muito seu trabalho, a explicação é bem simplificada, porém exige um pouco de manejo do instrumento eletrônico. Importante lembrar, que como estamos trabalhando de alunos do Ensino Fundamental I a participação do público no Blog deve ser restrita, para que

questões envolvendo um público infantil não sejam expostas na rede. No Blogger você tem essa possibilidade de tornar privado o acesso, possibilitando apenas aos autores participantes visualizarem e interagirem, e assim, você terá um maior controle das postagens e comentários.

Este link é de um vídeo que traz um passo a passo de como construir seu blog. Nesse tutorial encontramos três vídeos do canal *bonstutoriais.com.br* que apresentam com detalhes como construir um blog de maneira prática e simples.

https://www.youtube.com/watch?v=9IttRdDZkA4&list=PLIA0Tfuy1tUbm9gsnhKWe4SWjjirWrrSh.

A seguir trazemos como referência *prints* da tela de vídeo tutorial com os passos básicos para a construção do blog Evidente que assistir aos vídeos é mais claro e objetivo, mas para aqueles que necessitam de algo mais concreto, achei importante acrescentar um passo a passo.

Como Fazer um Blog Blogspot em 5 Minutos

https://www.comofazer.net/como-fazer-um-blog-blogspot/

Veja como é fácil e simples fazer seu blog no Blogspot. Em poucos passos você se tornara um blogueiro. Não se preocupe, não é nem pouco complicado fazer um blog.

PRIMEIRO PASSO

Entre com a sua conta Google no site www.blogspot.com. Caso não possua uma Conta Google, clique em "**Criar uma conta**".

Feito isso, vá ao site do Blogspot e entre com seu usuário e senha. Lembrando que muitos sites chamam o Blogspot de "Blogger". Não se deve confundir os endereços, afinal o "Blogspot" é um site do Google e é gratuito.

SEGUNDO PASSO

DEPOIS DE VOCÊ JÁ TER ACESSADO O BLOGSPOT, É HORA DE CRIAR O SEU BLOG. O PRIMEIRO PASSO É CLICAR EM "NOVO BLOG" APARECERA LOGO DE CARA NO PAINEL PRINCIPAL.

TERCEIRO PASSO

Uma tela aparecerá onde você deve dar **título** ao blog e criar um **endereço**. No endereço você definira a URL do seu blog o resultado é parecido com este "*http://nomedoseublog.blogspot.com".*

Como o Blogspot é uma plataforma gratuita possui muitos endereços, então alguns endereços devem estar indisponíveis pois já estão sendo usados. Lembrando quando digitar seu endereço não utilize caracteres especiais como: $%¨&*()ç.

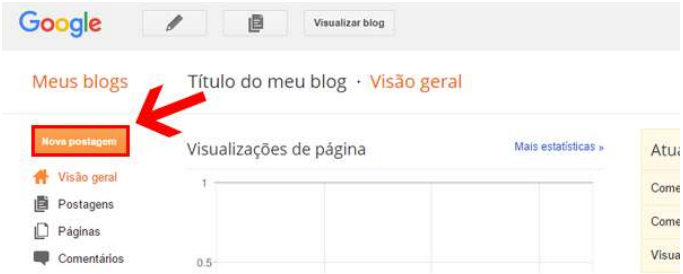
Depois de ter preenchido todos estes dados corretamente, é hora de escolher um modelo de layout para o seu blog.

Na tela abaixo aparecerão alguns modelos, não se preocupe, neste primeiro momento você pode escolher qualquer um – existem muitos outros modelos para você deixar o seu blog com a sua cara.

Quando você já tiver escolhido qual será o primeiro layout, clique em “**Criar um blog**” e *voilà!* **Seu blog está pronto!**

COMO CRIAR SEU PRIMEIRO ARTIGO

Para fazer seu primeiro artigo em seu blog você pode clicar em “**Nova postagem**” ou no ícone de uma **caneta** no topo do menu. Você será redirecionado automaticamente para a página de novas postagens.

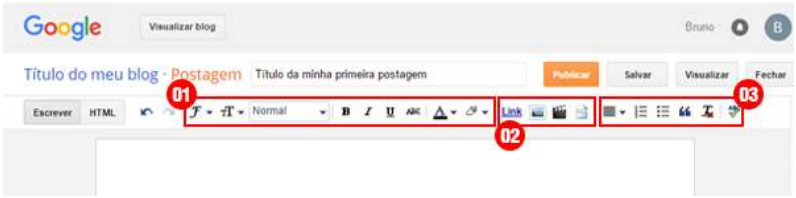


Digite um título e escreva um texto do seu artigo. Você pode utilizar as ferramentas de edição de texto abaixo do título para formatar seu texto, essas ferramentas são parecidas com a do editor de texto Word, ficando fácil de editar. Abaixo listamos algumas das ferramentas que você pode utilizar no seu artigo.

01 – Escolha da fonte, tamanho da fonte, tipo do texto (normal, título, subtítulo, título secundário), negrito, itálico, sublinhado, riscado, cor da fonte e cor do fundo do texto.

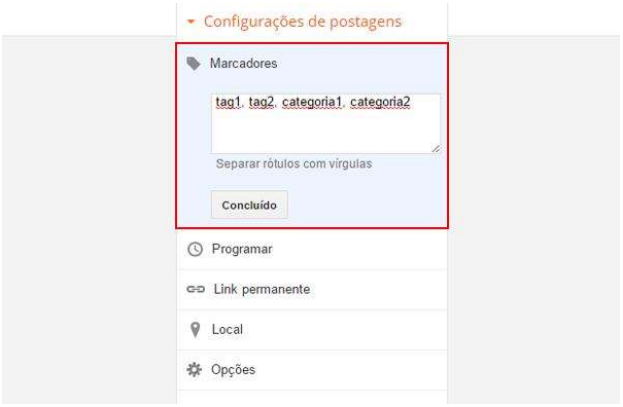
02 – Adicionar link, adicionar imagem, adicionar vídeo e quebra de texto.

03 – Alinhamento do texto, lista numerada, lista com marcadores, citação, remover formatação e verificar ortografia.



Do lado direito em **Configurações da postagem** existem os "**Marcadores**".

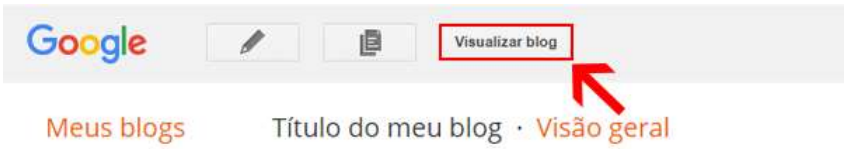
Os marcadores são bem parecidos com as "**tags**", com eles você pode organizar melhor suas postagens. Por exemplo um artigo sobre maquiagem pode conter os marcadores "Beleza", "Maquiagem" etc. Defina da forma que desejar os marcadores. Lembrando que você deve separar por vírgulas cada marcador que utilizar. Nas opções de postagem, você também pode programar a data de publicação de um artigo, permitir ou bloquear comentários para aquele texto, entre outras opções.



Quando terminar a edição do seu texto e configurar as opções, basta clicar em "**Publicar**" para que o conteúdo seja enviado para a página principal do seu blog.

VISUALIZANDO SEU BLOG

Para visualizar seu blog e ver os artigos publicado clique em “**Visualizar blog**” no topo.



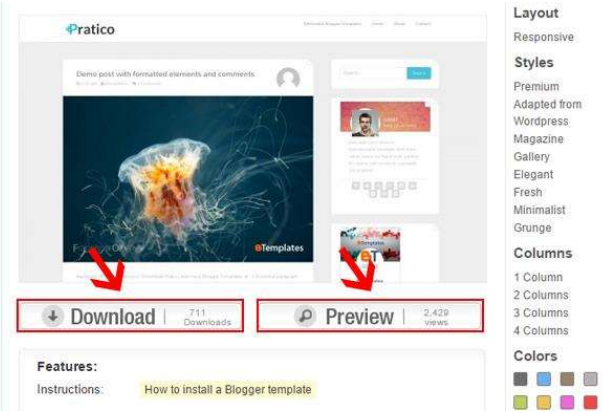
COMO MUDAR O TEMA DO BLOGSPOT

Um dos pontos fracos do Blogspot, é que possuí uma pequena variedade de modelos de temas disponíveis na plataforma. Porém, é possível fazer o download de outros temas em sites de terceiros. Vamos listar alguns sites onde você poderá fazer o download de um novo tema para seu blog gratuitamente, segue a lista:

bTemplates

Templates para Blogger

Para esse tutorial vamos utilizar o bTemplates para demostrar como alterar o tema do seu blog.

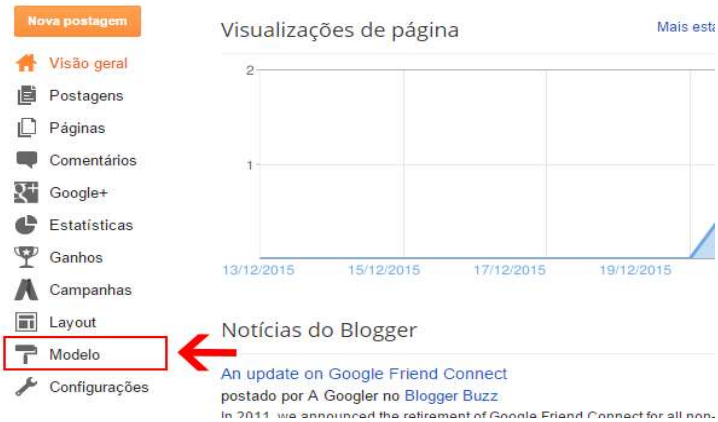


Primeiramente acesse o site do bTemplates. Logo de cara terá vários modelos de temas para fazer download, você pode fazer uma busca mais especifica do tema utilizando os filtros do lado direto.

Escolha o tema que deseja fazer download, você pode ver o tema online antes de baixar para isso clique na opção “**Preview**”. Caso esse seja o tema que você deseja baixar clique na opção “**Download**” para baixar o tema.

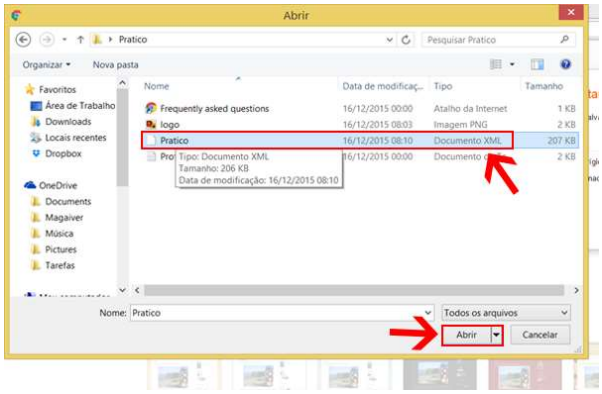
Um arquivo zipado contendo todos os arquivos do tema será baixado. **Descompacte o arquivo** em um diretório que fique fácil para encontrar, vamos utilizá-lo mais à frente.

Depois de fazer o download do tema, **acesse seu blog** na plataforma do Blogspot e vá no painel de configurações do seu tema. Em seguida no menu de opções lateral clique na guia “**Modelo**”.



Depois na página que se abriu clique na opção **backup/restaurar** que fica no canto direito.

Em seguida na janela que irá se abrir clique na opção "**Escolher um arquivo**". Depois encontre o arquivo já descompactado que foi baixado o template e procure por um arquivo de **extensão xml**. Selecione o arquivo e clique na opção abrir para fazer o upload do tema.



Por fim, clique em "**Fazer upload**" e clique em visualizar, pronto seu novo tema já está instalado em seu Blog.

Professor, durante a semana vá observando os comentários que os alunos tecem sobre polêmicas da internet, esse é um bom começo de conversa para a introdução da atividade que sugerimos nesse início, afinal, para eles é sempre importante trazer conteúdos que estão inseridos no meio digital.

Dessa maneira, conseguirá fazer com que eles participem da problemática e do entendimento do trabalho, partindo de suas percepções. Logo nesse início, você perceberá que a aula discorrerá muito sobre a temática, mas para que o conhecimento construído vá sendo fixado pelos alunos, proponha a construção de um cartaz que ficará na parede da sala, contendo as informações que eles têm sobre: INTERNET, REDES SOCIAIS E BLOGS, dessa forma você conseguirá conduzir a proposta com mais objetividade

2) Para você introduzir em sua aula a apresentação do blog pedagógico, construa com os alunos um quadro com as informações que eles têm sobre blogs, redes sociais e internet. Partindo dessas informações será possível avivar os conhecimentos prévios da turma acerca dos encaminhamentos.

INTERNET	REDES SOCIAIS	BLOG
COMPUTADOR ENVIAR DOCUMENTOS APLICATIVOS PLAY STORE MODO VIRTUAL GOOGLE PLAY APPLE STORE NETFLIX TELEVISÃO MODEM BLUETOOTH GOOGLE COMPRAR COISAS GOOGLE TRADUTOR GOOGLE ASSISTENTE FILMES ONLINE	COMPUTADOR COMPARTILHAR FOTOS FACEBOOK INSTAGRAM COMPARTILHAR VÍDEOS JOGOS FALAR COM AS PESSOAS YOUTUBE TWITTER STORIES WHATS APP APRENDER COISAS COM VÍDEOS	COMPUTADOR BLOGUEIROS COMPARTILHAR FOTOS COMPARTILHAR VÍDEOS JOGOS APRENDER COISAS COM VÍDEOS VER O DIA DA PESSOA CURTIR SEGUIR GRAVAR VÍDEOS INFORMAÇÕES GALERIA DE FOTOS

NOTÍCIAS INFORMAÇÕES CRIMES VIRTUAIS VÍRUS FAKE NEWS	SOCIALIZAR CURTIR SEGUIR GRAVAR VÍDEOS SNAPCHAT NIMOTV PODCAST MESSENGER COMENTÁRIOS TUTORIAL FAKE NEWS	COMENTÁRIOS TUTORIAL FAKE NEWS

No quadro acima, estão sugestões de palavras que poderão ser abordadas pelos alunos, e que nesse momento, necessitam que você vá colocando em cada parte do cartaz, claro conduzindo às reflexões com os alunos, sobre em que grupo elas se encaixam, às vezes podendo ser encaixadas em todos.

Professor, é necessário que você tenha conhecimento básico desse suporte digital, pois ao surgirem dúvidas e questionamentos por parte dos alunos, sua atuação deverá ser a de construir com os alunos uma resposta que tenha sentido, dessa maneira você irá direcionando as ideias que se alinharão ao projeto de letramento. Noções básicas favorecem essa caminhada pela sequência didática possibilitará a apropriação de capacidades de linguagem relacionadas a gêneros digitais.

3) Conforme os apontamentos apresentados pelos alunos, você deverá introduzir algumas informações importantes sobre esse meio digital.

Professor, nessa parte, você deverá conduzir a aula, ou no laboratório de informática, ou em sala de aula com acesso ao computador e à internet. Precisa ter disponíveis esses recursos na escola, para que o projeto realmente atenda as expectativas e possa atingir os objetivos propostos. Você deverá estar preparado para levar os alunos a conhecerem o blog, trazendo explicações sobre sua utilidade e importância, demonstrando as possibilidades que podem ser construídas a partir da utilização do blog, demonstrando ser mais uma ferramenta de construção do conhecimento no ambiente escolar.

4) Realizar, com os alunos, um passeio virtual pelo blog educacional e questionar sobre a funcionalidade de um blog.

5) Verificar se os alunos relacionam a palavra blog à palavra blogueiros, e se estendem esse conhecimento até Youtubers, pois é a partir dessa associação que se dará o trabalho com os gêneros a serem produzidos para o blog pedagógico.

Professor, sua condução será muito importante nessa parte da sequência didática, pois como o acesso a mídia digital se expande para muitos caminhos é necessário que você vá direcionando os alunos para a associarem a construção do blog e a sua participação como produtores de postagens para o blog pedagógico da turma. Nesse caso, expor que atuariam como blogueiros. Partindo dessa elucidação deverão pensar a respeito dos blogueiros e o que fazem, onde atuam e qual a maneira de demonstrarem o conteúdo que produzem.

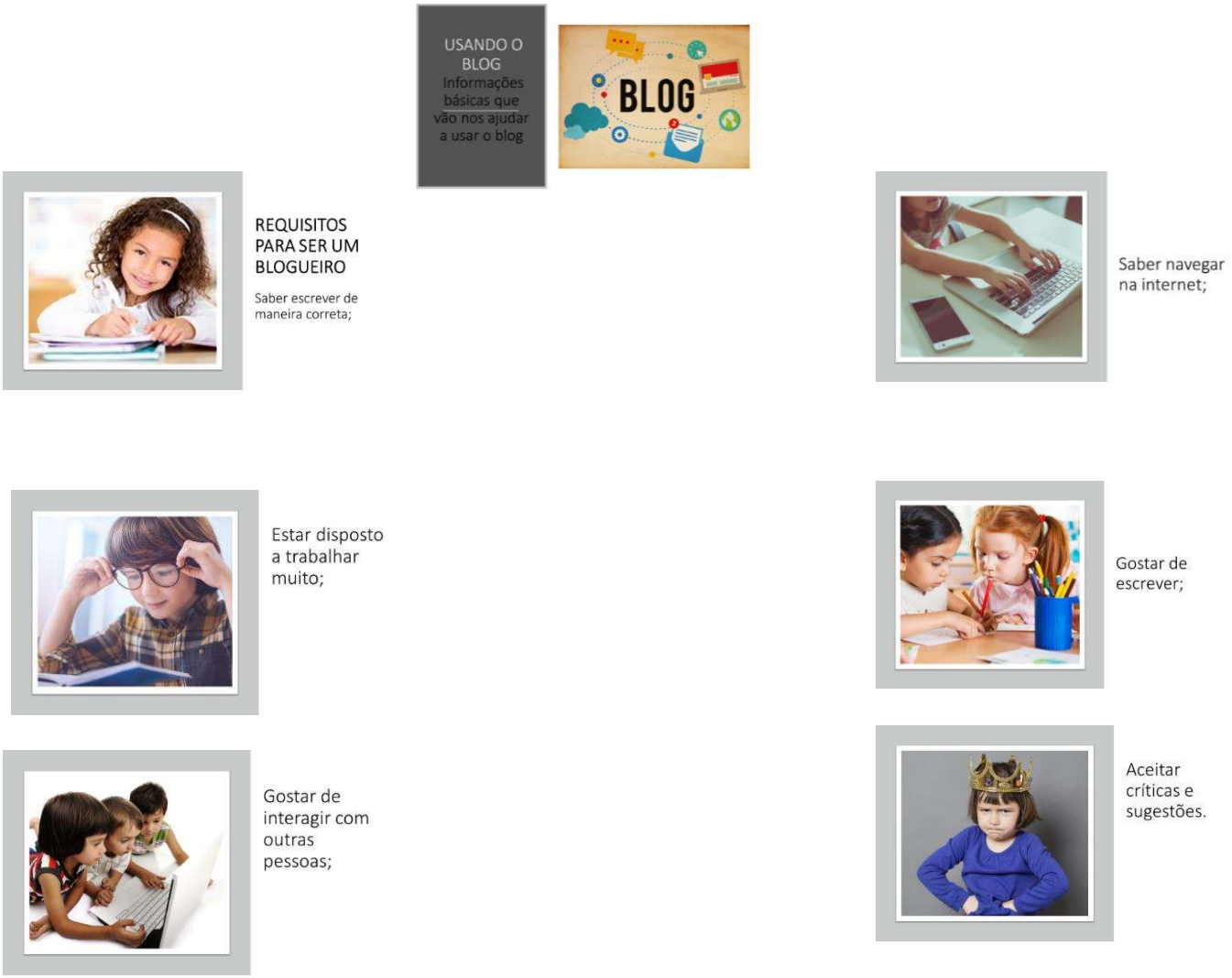
Nesse momento, instigar para que insiram ao contexto da aula a palavra Youtube, youtubers, que serão o ponto de partida para o trabalho com o gênero a ser explorado na sequência didática.

6) Explorar o conceito de blog pedagógico, procurando organizar com os alunos a ideia de comércio trazida pelos blogs mais encontrados na internet e a intenção de um blog pedagógico.

Professor, fazer a reflexão sobre essa temática envolve o questionamento de valores éticos e educacionais. Os alunos muitas vezes têm acesso às mídias digitais, mas não têm construído um conceito valorativo sobre elas, a partir das trocas realizadas na aula podemos ampliar suas perspectivas e a forma de como deve ser um comportamento mais responsável e crítico na Internet.

7) Elaborar uma apresentação, em *Powerpoint* ou em cartaz mesmo, abordando os conteúdos principais para se tornar um blogueiro. Deixo abaixo o modelo que criei para minha turma, entretanto, caso queira, complementar com mais alguma informação terá autonomia para esse encaminhamento.

Professor, depois de discutir com os alunos sobre questões referentes a blog, blog pedagógico e blogueiros, é importante costurar e registrar essas ideias em um lugar que os alunos possam visualizar e interagir. É importante deixar claro para eles que foi a partir das conclusões feitas pela turma que o texto será elaborado e que poderá fazer parte do blog pedagógico da turma. Lembrando que o blog ainda está em processo de formatação, pois as aulas que se seguirão envolverão a participação de todos para que ele se efetive.



8) Para o surgimento e funcionamento do blog pedagógico é importante a participação dos alunos, desde a escolha do seu nome até os conteúdos que serão expostos no blog. Peça para que os estudantes façam sugestões sobre: o nome para o blog, o conteúdo postado, o layout, o público participante entre outras atividades que sejam pertinentes para produzir um conteúdo que alimentar o blog da turma. Realize uma votação para decidir qual sugestão será decidida pela turma.

Professor, ao comprometer seu aluno com a elaboração e manutenção do blog da turma, você deve observar se as atividades que servirão de alimentação para o blog, são educativas, culturais, éticas, sociais e ou qualquer outra abordagem pertinente ao campo pedagógico. Deverão surgir a partir da sugestão dos alunos em contribuir com o blog, evidente, que todo esse trabalho poderá e deverá ser sistematizado em caderno e avaliações, mas com um sentido mais formativo e significativo para a turma.

O BLOG DA TURMA: _____

CONTEÚDO: _____

PÚBLICO PARTICIPANTE: _____

_____

LAYOUT: _____

_____

NOME: _____

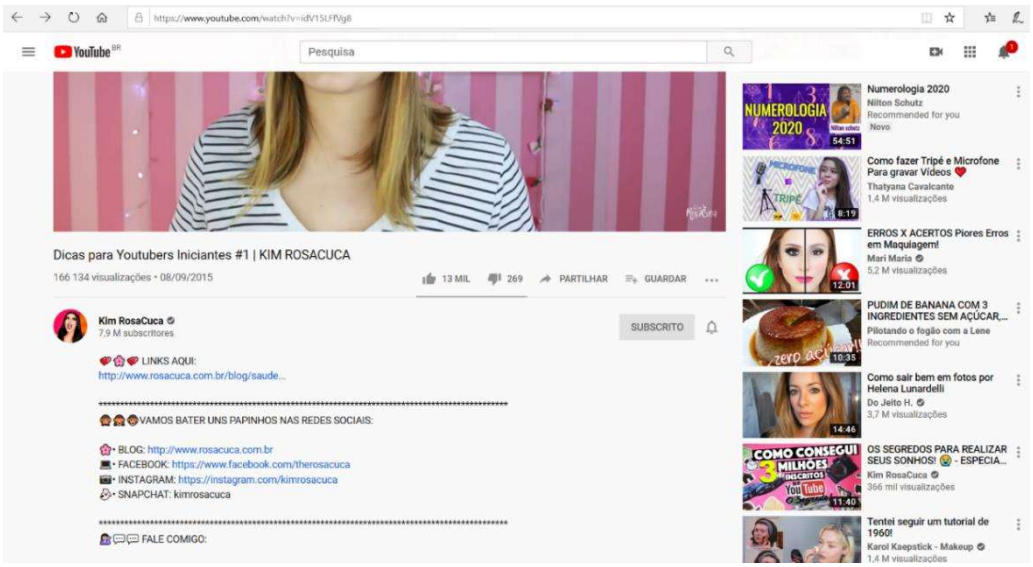
OFICINA 2
APRESENTANDO O PROJETO DE LETRAMENTO O "UNIVERSO DOS YOUTUBERS"

OBJETIVOS:

- ✓ Refletir com os alunos a ideia de se tornar um youtuber
- ✓ Levar os alunos a compreensão dos tipos de vídeos que assistem n Youtube, em específico tutoriais;
- ✓ Motivar para a realização do projeto de letramento "O universo dos youtubers".

Professor, esta é uma oficina de reconhecimento sobre a temática a ser sistematizada com a turma. Nesse momento, antes de iniciar o trabalho, assista ao vídeo sobre como ser um youtuber, que está no link abaixo como sugestão. É uma série de vídeos em que a blogueira/youtuber Rosacuca apresenta ideias interessantes e necessárias, para todo aquele que tem interesse na proposta de se tornar um youtuber. Você irá propor aos alunos que no decorrer das aulas, assistirão a reprodução dos outros vídeos, caso haja interesse da turma.

1) Passar o vídeo "Como se tornar um youtuber": <https://www.youtube.com/watch?v=idV15LFfVg8&t=184s>.



2) Tecer observações e apontamentos com os alunos sobre o que leva as pessoas a se tornarem youtubers.

Professor, após assistir ao vídeo, promova entre os alunos uma pequena discussão sobre o interesse tão grande das pessoas, atualmente, em se tornarem youtubers, discuta também, questões que envolvam a ideia do consumismo e das questões éticas enfrentadas por esses blogueiros.

3) Questionar com os alunos sobre os vídeos que assistem no Youtube e em que estão disponibilizados. Observar, também, as categorias em que esses vídeos estão inseridos e que, por sua vez, denota seu interesse. Construir com eles a ideia de categoria para que possam associar os vídeos a elas.

Professor, nesse momento, será importante que você de alguma forma, registre a colocação dos alunos referentes aos vídeos que eles assistem, isso poderia ser feito em um cartaz com você fazendo o registro e ou eles anotando, e até por meio de uma folha que você distribua na turma para que cada um anote sua preferência e justifique. Aqui é necessário que você dê uma pausa para que a atividade transcorra em outro dia e você possa realizar a busca desses vídeos e as categorias que estão inseridos.

4) Fazer uma lista com as categorias de vídeos que estão presentes no Youtube. À medida que você apresenta cada categoria, faça uma reflexão com os alunos sobre que vídeos circulam nessas categorias.

Quando retornar com a turma, faça sugestões de outros vídeos e canais que estejam dentro das categorias exploradas pela turma e que se dedicam ao universo infantil. Abaixo deixo uma tabela com todas as categorias presentes no Youtube. Deixo também, uma outra com sugestões de vídeos que os alunos, atualmente, tem acessado com mais frequência.

CATEGORIA	VÍDEOS/ CANAL
ANIMAIS	
AUTOMÓVEIS	
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	
COMÉDIA	
DESPORTO/ ESPORTE	
ENSINO	
ENTRETENIMENTO	
FILMES E ANIMAÇÃO	
GUIAS E ESTILO	
MÚSICA	
NOTÍCIAS E POLÍTICA	
PESSOAS E BLOGS	
SEM FINS LUCRATIVOS/ ATIVISMO	
VIAGENS E EVENTOS	
VÍDEOS E JOGOS	

CATEGORIA	VÍDEOS/ CANAL
ANIMAIS	**PLANETA LIGADO**
AUTOMÓVEIS	**AUTOPAPO**
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	**COISA DE NERD**
COMÉDIA	**CELLBIT, ENALDINHO, LUCAS RANGEL**
DESPORTO/ ESPORTE	**SÃO PAULO FC**
ENSINO	**BONS TUTORIAIS**
ENTRETENIMENTO	**PLANETA DAS GÊMEAS, DIÁRIO DA CAROL, OPERAÇÃO CINEMA**
FILMES E ANIMAÇÃO	**DESENHO KIDS, CANTINHO DAS CRIANÇAS**
GUIAS E ESTILO	**TROOM TROMM PT**

MÚSICA	**PENSANDO NISSO**
NOTÍCIAS E POLÍTICA	**JOVEM PAN NEWS**
PESSOAS E BLOGS	**ÁREA SECRETA**
SEM FINS LUCRATIVOS/ ATIVISMO	**ONU BRASIL**
VIAGENS E EVENTOS	**VIAJANDO**
VÍDEOS E JOGOS	**ELITE-ALEX TRACER, AUTHENTIC GAMES, GODENOT**

5) Após a discussão com a turma, solicite aos alunos que oralmente, apresentem em que categoria de vídeos mais participam e expliquem a causa dessa preferência.

Professor, nesse ponto da aula, a turma já está bem agitada, mas é importante que de alguma maneira eles coloquem sua opinião. Como sugestão, você pode pedir para que façam um registro no caderno, como tarefa de casa. Assim, poderão pesquisar um pouco mais sobre os vídeos que assistem, e encontrar bons motivos para justificarem sua preferência. No dia seguinte, seguindo a ordem da tabela das categorias, você pedirá para que leiam para a turma o que escreveram e ao final da apresentação de todos, coloque e suas conclusões finais sobre o trabalho realizado.

6) Peça aos alunos que conversem com os colegas de outras turmas na hora do recreio a respeito do interesse deles em produzir material para um blog e qual ambiente virtual mais interagem. Aborde com a turma as opiniões apresentadas pelos colegas e sugira a implementação de um projeto para a manutenção do blog pedagógico vinculado à plataforma de vídeos “Youtube”.

Professor, proponha essa atividade para os alunos, mais como título de curiosidade, e assim levantar pontos de argumentação dos alunos em relação aos colegas da escola. A partir da pesquisa faça uma reflexão com os estudantes sobre questões educativas e de entretenimento, a respeito das opiniões dos outros alunos da escola, traçando assim um perfil das crianças que pertencem a comunidade escolar. Isso contribuirá, adiante, quando você e os alunos forem pensar a respeito das postagens a serem feitas no blog da turma.

7) Explique aos alunos o objetivo de relacionar a plataforma de vídeos Youtube ao blog pedagógico, expondo que o universo infantil interage muito com os vídeos que são expostos nesse suporte. Exponha o nome “O universo dos youtubers” para referir-se ao trabalho que será realizado como projeto de letramento do gênero a ser produzido.

Professor, nesse momento do trabalho, você pode colocar para os alunos a ideia do trabalho com o blog vinculado à plataforma de vídeos Youtube. Aborde com eles as possibilidades para esse projeto, dentro das expectativas pedagógicas, e utilizando como suporte o blog pedagógico. Sugira o título como pontapé inicial dessa proposta e explique como acontecerão as oficinas.

OFICINA 3
RECONHECENDO OS GÊNEROS TEXTUAIS DO DOMÍNIO INSTRUCIONAL

Objetivos:

- ✓ Conhecer os suportes em que circulam os gêneros de instrução;
- ✓ Reconhecer os gêneros de domínio instrucional;
- ✓ Diferenciar sobre os propósitos comunicativos de cada texto desse gênero.

Professor, a partir dessa oficina você deve encaminhar a aula como uma contribuição para a abordagem com o texto instrucional, ou seja, o foco aqui é traçar parâmetros com os alunos sobre esse tipo de sequência textual. Faça dele um momento de pesquisa mas que seja significativo.

1) Professor leve para a sala de aula os suportes que contêm gêneros do domínio instrucional e faça uma breve exposição para os alunos. Em seguida disponha os estudantes em equipes e distribua os suportes para que possam manusear e conversar a respeito. Não há necessidade de serem atuais, e assim, eles poderão observar se há mudança entre um texto atual e um antigo. Nesse momento é importante que você caminhe pelos grupos e observe as conclusões que os alunos chegam por meio da observação feita.

Professor, separe um grupo diversificado de textos que compõem essa sequência instrucional, levando revistas, jornais, bulas, almanaques infantis, manuais de jogos, livros de receitas para o público adulto e público infantil, manuais de aparelhos eletrônicos. Leve o suficiente para que o grupo possa distribuir entre seus pares os suportes e assim manusear sem ter que aguardar o colega terminar, pois fará com que se sintam envolvidos a todo momento com a atividade.

2) Em seguida entregue uma folha com as instruções impressas das anotações que os alunos devem fazer sobre a análise de cada gênero.

Professor, nesse instante, dê a instrução no geral para todos os grupos e após distribuir a folha para escreverem suas observações, passe em cada grupo para dirimir dúvidas e trazer clareza para a tarefa, questionando se estão anotando o que realmente deve ser apresentado.

GÊNERO TEXTUAL	
SUPORTE	
TÍTULO	
AUTOR (A)	
FINALIDADE DO TEXTO	

3) Conforme os grupos fazem a reflexão e dialogam sobre os textos vistos, registre no quadro, em folhas do flip-chart, em cartolina ou papel Kraft o título “Gêneros que instruem” e escreva os itens que serão apresentados a partir observações feitas para cada gênero distribuído nos grupos.

Professor nesse momento você poderá interagir com os alunos a fim de conduzi-los a perceberam os elementos que deverão ser observados nos textos vistos por eles, peça que observem a estrutura linguística de cada texto e seus propósitos comunicativos.

4) Na sequência os alunos irão socializar, oralmente, com os colegas as suas observações. Você deverá registrar as informações apresentadas pelos alunos, apontando: gênero textual, suporte, título, autor e finalidade do texto.

Professor, essa atividade gera ansiedade nos alunos, em se exporem diante dos colegas, portanto, é necessário que você faça intervenções para auxiliá-los diante da turma. Por meio dessa tarefa seria significativo que você, além de apontamentos sobre o gênero textual trabalhado, construísse com eles, um conjunto a parte, de palavras que aparecem nos textos, que representem o léxico daquele gênero textual.

5) Professor, para finalizar essa oficina correlacione com os alunos que os gêneros do domínio instrucional, são portadores de características linguísticas semelhantes, entretanto estão presentes em suportes diversificados. Contudo, a sua intenção comunicativa, por meio de sua sequência textual, apresenta o mesmo propósito, ou seja, instruir.

Professor, o objetivo da oficina é conduzir os alunos para pensarem um pouco, sobre a sequência injuntiva inserida nos gêneros textuais do domínio instruir. Essa atividade, tem por meta, conduzir o olhar dos alunos para esse tipo de texto e suas características contextuais, discursivas e linguísticas, de forma que você possa seguir com as oficinas da Sequência Didática de Gêneros, que visa explorar o gênero textual "Tutorial em slides legendados".

6) Em outro momento, apresente para a turma tutoriais variados e solicite que façam a mesma análise que realizaram com os textos anteriores, trabalhados nos grupos. Oralmente, peça para que eles apontem as informações que relacionaram na leitura dos tutoriais. Anote essas observações para utilizar posteriormente com eles.

Professor, aqui apresento tutoriais que coloco como sugestão, contudo fica a seu critério apresentar outros que queira, principalmente, se quiser relacionar a alguma temática que você esteja desenvolvendo com a turma. Lembrando apenas que, o propósito dessa SDG é produzir tutoriais com os alunos que apresentem imagem e texto escrito, ou seja, em forma de slides e com legendas, como num Powerpoint.

Sugestões de tutoriais
https://www.youtube.com/watch?v=367Eh1Xh9EQ&t=29s como fazer um come-come de papel https://www.youtube.com/watch?v=L7JjIPhPaBQ&list=PLQzvPSFJA6-3PPKUtKFtb-xiYWzfTeStZ&index=6 enfeites de natal com capsula de nespresso – sinos https://www.youtube.com/watch?v=2fEBSIlMjMc&t=66s biscoito 1 2 3 caseiro https://www.youtube.com/watch?v=KOGUNInYIYg como fazer caixinha de papel https://www.youtube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg minecraft tutorial – casa de fazenda completa https://www.youtube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg minecraft – casa luxuosa

OFICINA 4
PRIMEIRA PRODUÇÃO

Objetivo:

- ✓ Realizar a primeira produção de um texto que pertença ao gênero do domínio do instruir.

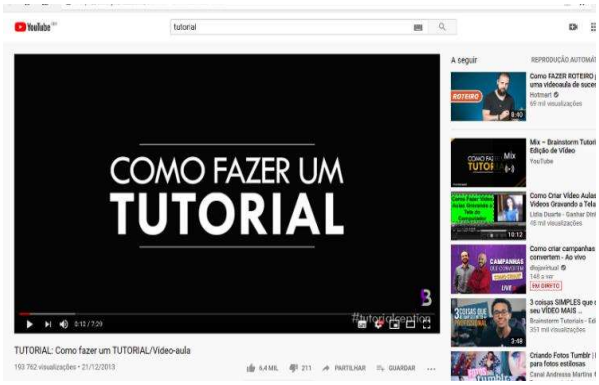
Professor, a partir desse momento da sequência didática de gênero, **Primeira Produção**, você conseguirá observar elementos que compõem uma sequência injuntiva, nas produções dos alunos, mostrando seu conhecimento sobre textos instrucionais, permitindo assim, delimitar as dificuldades apresentadas por eles, em relação à sua produção textual. Por meio desse reconhecimento, você construirá as atividades que serão desenvolvidas nas próximas oficinas. Lembre-se que você pode, a partir da elaboração de sua sequência didática de gênero, adaptar as atividades das oficinas de acordo com os problemas dos alunos em relação ao reconhecimento contextual, discursivo e linguístico do gênero. No decorrer você poderá inserir ou retirar atividades, de acordo com o transcorrer da sequência, todavia respeitando a metodologia das sequências didáticas de gêneros.

1) A primeira produção será escrita e individual. Deverá contemplar uma instrução de como as pessoas devem participar e interagir no blog pedagógico da turma. Esclareça, para os alunos, que essa é a primeira versão e que, eles, posteriormente farão a revisão/ reescrita colaborativa desse texto.

Professor, nesse momento é importante que você esclareça aos alunos sobre a importância desse trabalho, para que o blog se torne uma ferramenta construtiva e criativa do conhecimento que será construído com a turma. Apesar dos alunos, nesse momento de o processo ainda não visualizarem sua grandeza, você deve refletir com eles que a produção para um ambiente digital é algo sério e de muita responsabilidade, portanto, o que forem produzir para ser colocado no blog pedagógico da turma, deverá ser feito com o objetivo do comprometer a todos os envolvidos.

2) Entregue uma folha pequena, com ou sem pauta, peça a eles que coloquem nome e data na folha. Solicite aos estudantes, que produzam uma instrução de como utilizar o blog da turma, para o público-alvo do blog pedagógico.

Professor, você irá observar que alguns alunos vão querer dispor de muitas regras em um único texto, no entanto, ao passear pela sala faça apontamentos para eles sobre a necessidade de escreverem apenas uma, mas que seja clara e objetiva.



OFICINA 5
DESENVOLVENDO AS CAPACIDADES DE AÇÃO

Objetivo:

✓ Trabalhar com atividades para o desenvolvimento das capacidades de ação.

Professor, nesta oficina os alunos terão oportunidade de rever as características mais específicas do gênero tutorial em slides legendados. Você irá direcioná-los a olhar com mais atenção pontos importantes desse gênero textual, já obtidos por meio da modelização didática do gênero e da análise das primeiras produções. Os vídeos que já foram apresentados na oficina anterior para os alunos, mostraram alguns tutoriais produzidos com imagem e escrita no vídeo, ou seja, apontaram a escrita como objeto principal para alcançar bons resultados na publicação do vídeo. Dessa forma, você conseguirá assinalar com eles, aquilo que podemos considerar como um modelo de tutorial a ser estruturado pela turma na produção do vídeo para o blog pedagógico.

1) Explore a aula no laboratório de informática, procurando cumprir o protocolo de uso da internet com os alunos. Percorra o caminho de acesso ao Youtube com eles, pedindo que indiquem o passo a passo de como encontrar tutoriais. Observar em cada canal outros referenciais que podem ser agregados a esse gênero e que tornam o vídeo interessante, como por exemplo, número de inscritos, número de curtidas e descurtidas, número de compartilhamentos e os comentários feitos por quem assistiu ao vídeo.

Nesse momento é importante que você questione com eles como fazer para encontrar os vídeos que procuramos nesse ambiente virtual. Por ser uma plataforma de vídeos, pode ser visualizada por milhões de pessoas. O Youtube é uma plataforma que traz muitos dos referenciais explorados pela turma, por isso, esse trabalho de reconhecimento é necessário nesta etapa. Isso fará com que os alunos, aos poucos, observem e reflitam sobre a necessidade de polidez no uso de tecnologias digitais que se propagam na Web. Abaixo coloco os tutoriais que utilizei, sendo eles tutoriais em slides legendados, lembrando que esse é o propósito desta oficina. Caso você queira utilizar uma temática específica de algum projeto, lembre-se de que devem ser tutoriais com imagem e texto escrito.

Vídeo tutorial	Endereço eletrônico
Como fazer um come-come de papel	https://www.youtube.com/watch?v=367Eh1Xh9EQ&t=29s
Enfeites de natal com capsula de Nespresso – sinos	https://www.youtube.com/watch?v=L7JjIPhPaBQ&list=PLQzvPSFJA6-3PPKUtKFtb-xiYWzfTeStZ&index=6
Biscoito 1 2 3 caseiro	https://www.youtube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg
Como fazer caixinha de papel	https://www.youtube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg
Minecraft tutorial – casa de fazenda completa	https://www.youtube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg
Minecraft – casa luxuosa	https://www.youtube.com/watch?v=a3pJFrSi5Pg

2) Dialogue com os alunos, pausando sempre que necessário para tecer comentários sobre a estrutura que sempre se repete nos vídeos. Procure levá-los à percepção do conteúdo do vídeo, se as imagens estão paradas ou em movimento, se há música ao fundo, se traz alguma lista, se segue um padrão de enumeração para a apresentação das instruções, se apresenta título, fonte, créditos, propaganda de algum produto, publicidade, imagens nítidas, um fundo que chama a atenção, entre outros recursos paratextuais que contribuem para manter a atenção e interação dos expectadores do vídeo.

Anote todas as informações trazidas pelos alunos para posterior discussão em sala de aula. Os elementos observados por eles vão compor as próximas atividades da oficina e todo o trabalho a ser desenvolvido com o gênero tutorial em slides legendados. Todo o aspecto do plano global textual desse gênero vai partir desses apontamentos, por isso, caso os alunos deixem de observar algum detalhe você deve sinalizar.

3) Em sala de aula, entregue uma folha contendo questões referentes ao trabalho realizado no laboratório de informática para que os alunos possam registrar suas primeiras impressões sobre tutoriais. Direcione a leitura para que possam dirimir dúvidas antes de responder as questões individualmente, sem o seu auxílio.

Professor, nesse momento apenas entregue e leia as questões com eles para que possam tirar suas dúvidas, principalmente no que se refere a entonação da leitura e ao léxico. É interessante que nessa atividade você não interfira nas respostas, e assim possa ter uma parcial do entendimento dos alunos sobre o contexto de produção e o conteúdo temático que identificam sobre o gênero.

4) Retome as questões com os alunos, lendo cada uma e coletivamente comentem sobre o que fazem referência. Registre em um cartaz as observações feitas no coletivo e deixe exposto na sala para que os alunos possam fazer a leitura delas cotidianamente.

Professor, nessa parte do encaminhamento você irá conduzir o trabalho de maneira que os alunos leiam as respostas que registraram. Isso servirá para que, colaborativamente, todos possam construir o conhecimento sobre o contexto de produção e o conteúdo temático do gênero tutorial em slides legendados.

SUGESTÃO DE QUESTÕES – TRABALHO SOBRE OS TUTORIAIS

1) Você sabe onde podemos acessar tutoriais?
2) Por que são produzidos tutoriais?
3) Quem pode produzir tutoriais? Como é chamado o ato de publicar tutoriais?
4) Para quem são produzidos os tutoriais?
5) Quando são feitos os tutoriais? Existe um momento específico?
6) Que redes sociais é possível assistirmos ou publicarmos tutoriais? Cite as que você conhece.
7) Os tutoriais que encontramos na internet são aprendidos em algum curso específico? Explique.
8) Podemos interagir com os tutoriais? De que maneira?
9) Quais os temas e ou assuntos que podem ser usados em um tutorial?
10) Quais os modelos de tutoriais que existem?
11) Qual desses modelos você acha que as pessoas podem ter mais facilidade de compreensão e conseguir aplicar?

OFICINA 6
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DISCURSIVAS

Objetivo:

- ✓ Trabalhar com atividades para o desenvolvimento das capacidades discursivas.

Professor, com base nas conclusões obtidas pela turma na atividade anterior, explique para os alunos que a partir desta oficina serão desenvolvidas atividades que irão possibilitar mais aproximação do formato de texto que será construído para a abertura para do blog da turma. A partir das instruções que eles criaram na primeira produção, será realizada a revisão/reescrita de forma colaborativa com a turma, com o objetivo de construir o texto que será a porta de entrada para o blog. Lembre-se de enfatizar que a produção ocorrerá com a colaboração de todos, e que, a ideia principal será a exposição desse texto no blog em forma de tutorial em slides legendados.

1) Retome os tutoriais em slides legendados apresentados na oficina 5. Com as questões impressas na folha, peça que registrem o que foi analisado a partir da conversa sobre os tutoriais revistos.

Professor, essa atividade deverá ser registrada em uma folha para que posteriormente você tenha como avaliar a compreensão dos estudantes relacionada a estrutura do gênero tutorial em slides legendados.

Questões referentes aos tutoriais e as instruções para o blog

1) Qual a estrutura apresentada nesse tutorial? Existe alguma divisão na forma como ele foi apresentado?
2) Você acha que faltou algum elemento importante? Qual?
3) As frases que aparecem na legenda são curtas ou compridas? Qual a causa de terem essa estrutura?
4) Quem produziu esses slides?
5) Qual a intenção do autor para a criação dos slides?
6) Você sabe identificar de onde foi retirado esse tutorial?
7) Você acha que o autor do tutorial conseguiu ensinar aquilo que propôs no tutorial?

8) Você acha importante assistir vídeos de tutoriais? Por quê?
9) Aquilo que é apresentado num tutorial, na sua opinião, deve ser algo importante para o conhecimento ou pode ser algo apenas para diversão? Explique sua opinião.

2) Após a aplicação dessa atividade, converse com os estudantes sobre as instruções da *primeira produção* para o uso do blog da turma e a estrutura dos tutoriais vistos no laboratório de informática, retome as observações feitas coletivamente e registre.

Coloque todos os apontamentos em um cartaz que servirá de base para o trabalho com a retomada das instruções que eles produziram.

3) Para esta atividade, cole as instruções produzidas pelos alunos no quadro aleatoriamente. Relembre, primeiramente, a temática proposta para a primeira produção. Faça a leitura com a turma de todas as instruções feitas por eles nas produções. Para cada instrução, converse com eles se o que foi escrito é adequado ao que foi proposto para a produção escrita. Separe aquelas que são condizentes daquelas que escapam do que foi determinado.

Professor, para essa atividade você deve trazer todas as instruções digitadas em folha, correspondendo à forma como os alunos produziram na folha original. Outro detalhe importante, não coloque os nomes dos alunos, para que se sintam à vontade para se declararem diante dos outros. Coloque numa fonte maior (fonte 50) e leve-as impressas para facilitar o trabalho com a turma. Na leitura das instruções, é possível, que você observe que alguns alunos fogem da temática proposta, por isso é importante que você relembre, nesse momento, para que eles percebam que o conteúdo a ser escrito deve corresponder ao que foi proposto antes da produção.

4) Feito isso, reflita com os alunos sobre as instruções produzidas para o blog, observando com eles a importância da brevidade de um vídeo de tutorial. Conduza o encaminhamento, de maneira que observem a repetição de algumas instruções procurando agrupá-las em um bloco semântico.

Professor, sabendo que a ideia principal de um tutorial é de que ele seja breve, claro e dinâmico, questione com os alunos como seria o tutorial da turma colocando todas as instruções feitas por eles. Assim, se cada aluno, produziu uma instrução, ficaria muito cansativo acompanhar um tutorial com tantos slides explicativos. Conduza-os a perceberem as instruções que se repetem para agrupá-las no mesmo quadro semântico, para que depois o grupo consiga sintetizar as ideias.

5) Direcione os estudantes para uma análise mais profunda das instruções produzidas por eles, leve-os a observarem, se há um número maior de instruções que orientam ou que proíbem quem participa do blog da turma. Isso é relevante, de modo, que os alunos perceberão como há uma tendência a proibirmos, ao invés, de orientarmos como algo deve ser feito.

Converse com os alunos sobre a questão do uso de frases afirmativas e negativas e do seu impacto na aceitação de um produto. Explique que no mundo das ideias, o uso de frases negativas tem um reforço muito menor em relação ao uso de frases afirmativas. Para todas essas questões o trabalho será realizado na oralidade, a partir disso será necessário o registro. Como o texto será revisado e reescrito de maneira colaborativa (com a participação de todos), você será o escriba que além de registrar, deverá fazer a leitura em voz alta, para que percebam a necessidade de reparos na produção coletiva.

OFICINA 7
DESENVOLVENDO CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

Objetivos:

- ✓ Trabalhar com atividades que desenvolvam as capacidades linguístico-discursivas dos alunos em relação ao tutorial em slides legendados.

Professor, nesta oficina será desenvolvido o texto que servirá de protótipo para ser transformado em slide e apresentado como um tutorial em slides legendados, a partir da produção final.

1) Solicite aos alunos que leiam individualmente as instruções que estão agrupadas no quadro. Em seguida, faça uma leitura coletiva e organize com os alunos a transformação das mesmas informações num único texto, sem perder sua funcionalidade. Depois, questione com eles se entre as instruções há umas que predominam sobre outras, ou seja, o grau de relevância entre elas, para que possam ser colocadas ordem hierárquica no texto a ser produzido para o tutorial do blog. Reorganize as instruções em blocos semânticos com a ordem correspondente de hierarquia definida pela turma.

Professor, nesse momento do trabalho os alunos já estarão mais participativos, pois entenderão o propósito da atividade. Cabe a você ser o escriba e dar início a revisão/reescrita do texto, agora integrando todas as partes, e fazendo as correções necessárias, a princípio, sem se preocupar com questões ortográficas, todavia com questões discursivas.

2) Comece lendo as instruções e num cartaz faça o registro das sugestões vindas dos alunos. Peça que transformem as várias instruções de um mesmo sentido em uma só, com a sua orientação, combine que nesse momento você não marcará erros ortográficos. Em seguida, vá costurando o texto com eles, apresentando conectores que se assemelham aos utilizados por eles.

Coloque no quadro as palavras que podem servir para costurar a ideia e peça sugestão, aos alunos, de outras que podem demonstrar mesmo sentido.

Professor, nesse momento da revisão e da reescrita, muitas dúvidas surgirão e você também instigará outras, que tenham relevância em associação ao modelo didático do gênero tutorial em slides legendados. Vá ampliando o vocabulário dos alunos para a construção de outros textos, explorando elementos de coesão e conexão.

3) Após a escrita da primeira versão do texto que será transformado em tutorial, faça novamente a leitura coletiva com a turma. Nessa parte do trabalho marque erros ortográficos. Veja se há necessidade de melhorar algo, como a troca de palavras repetidas, por exemplo, e leve-os a observarem se a ideia a ser transmitida foi escrita com clareza e de maneira correta.

Professor, aproveite a escrita de palavras com erros ortográficos para realizar um trabalho com dicionário, é uma forma bem dinâmica e significativa de uso desse suporte. Você deverá explorar aqui, também, questões voltadas ao uso dos verbos, singular e plural, pronomes, adjetivos, advérbios espaço/temporal, frases afirmativas, negativas e imperativas, pontuação, acentuação, palavras estrangeiras, entre outros elementos linguísticos que compõem a escrita do texto.

4) Finalize a produção com a sistematização do texto em um cartaz, que permanecerá fixo para ser retomado durante as atividades que serão desenvolvidas no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Com os alunos analise se o processo de revisão / reescrita do texto, acrescentou para o conhecimento de todos, o quanto cada parte estruturada contribuiu para a produção do texto que será como base para a produção do tutorial em slides legendados para o blog. Em seguida, os alunos devem copiar o texto no caderno de produção de textos para que possam realizar as atividades propostas pelo professor.

Professor, durante o processo de produção, observe os alunos que não se manifestam e peça seu auxílio, fazendo a leitura do que foi escrito com ele e pedindo sua sugestão se há necessidade de acrescentar mais alguma palavra ou frase que complemente. Às vezes, nem todos os alunos, gostam de se expor, por medo de errarem, mas procure auxiliar nesse processo, frisando que o texto é de todos, portanto, todos tem condições de contribuir com sua opinião, e que se acaso, alguma contribuição não se encaixar naquele momento, poderá ser utilizada em outros momentos na turma.

Professor, nesse momento da sequência, as atividades serão conduzidas a partir dos tutoriais em slides legendados mostrado aos alunos, tanto no laboratório de informática quanto impresso em papel, para a realização das tarefas.

5) Atividade a ser desenvolvido em equipes, sendo que para cada uma deverá ser entregue uma folha com uma instrução do texto protótipo para o tutorial em slides legendados. Junto à instrução haverá questões de cunho linguístico-discursivas a serem respondidas pela equipe.

Professor, nesse momento você deve trazer digitada cada instrução do texto produzido e questões que serão respondidas pelos alunos. De acordo com o número de instruções serão montadas as equipes.

6) Explique para os alunos que cada equipe ficou com uma parte do texto que foi produzido pela turma. Exponha para eles que cada grupo deverá responder por escrito às questões que depois serão apresentadas para a turma. Abaixo coloco sugestões de questões que utilizei no trabalho com o texto dos alunos.

Professor, nesse momento seja bem claro e objetivo para que o trabalho não se perca em apenas discussões no grupo. Procure trazer como observação para os alunos, que as questões devem ser respondidas por todos da equipe, ou seja, colaborativamente. Você deve atuar apenas transitando pelos grupos e dirimindo dúvidas pontuais da equipe, sem dar as respostas.

Bem-vindo ao nosso blog, vamos conhecer alguns <u>combinados</u> importantes para a nossa interação no blog?

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê? Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
c. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
d. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
e. Nessa frase podemos observar uma palavra que se repete. Como podemos substitui-la de maneira que o sentido dela permaneça.
f. Pensando nas palavras, que estamos acostumados a ver nas redes sociais, substitua a palavra sublinhada por outra que se encaixe na linguagem da internet.
g. Como podemos observar a palavra **blog** se repete na instrução. Que outra palavra podemos utilizar para evitar a repetição?
h. A palavra combinados recebe uma característica. Qual é? Escreva outra que tenha o mesmo sentido._____

1º Amigos do blog, <u>vamos respeitar o trabalho dos alunos, não escrevendo ofensas</u>. Quer respeito? Respeite!

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas ao lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. O que não se pode escrever sobre o trabalho dos alunos? Que outra palavra pode substituir a palavra ofensa?

2º Pessoal, vamos evitar: <u>xingamentos, palavrões, discussões, humilhações e outras grosserias.</u>

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. Ao utilizar a palavra **vamos** na instrução, a quem se está fazendo referência?

3ª Gente, por favor, não convide desconhecidos <u>sem autorização do administrador</u>.

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. A expressão "**por favor**" que aparece na instrução foi utilizado com que sentido? Que outra expressão poderia ser usada na sua opinião?
i. Em relação a palavra **desconhecidos,** que outra palavra poderia substiui-la?

4º Para evitar <u>conflitos</u> não pergunte nossas <u>informações pessoais</u>.

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. A quem se refere a palavra **nossas** que aparece na instrução?

5º Seja <u>verdadeiro</u>! Não use <u>conta falsa.</u>

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. Ao reler essa instrução podemos dizer que a palavra **verdadeiro** remete o contrário de **falsa?** Você sabe como podemos classificar uma palavra que tem o sentido contrário de outra? E a que tem o mesmo sentido?

6º <u>Críticas e elogios</u> são bem-vindos para todos nós.

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Que tipo de verbo aparece nessa instrução? Tente reescrever essa instrução pensando nela como uma ordem e utilizando um verbo de ação.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. A expressão "**Críticas e elogios**" tem o mesmo sentido? Na sua opinião o que significa cada uma delas?
i. Que outra palavra é comumente utilizada para substituir a expressão "**todos nós"?**

7º Amigo, pedimos para não postar <u>coisas que você não tem certeza se são verdadeiras</u>. Pesquise antes de escrever!

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. Reescreva a primeira frase da instrução, procurando fazer a retirada da palavra **não** adequando a frase.

8º Deixe seu <u>like</u> e compartilhe <u>os vídeos</u> que você curtir.

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. Qual o sentido da palavra **curtir**? Que outras palavras teriam o sentido contrário dela?

9º Vamos deixar <u>de lado as reclamações sem motivo.</u>

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. O que seria uma **reclamação sem motivo?** Como devemos agir quando as pessoas reclamam sem motivo?

10º Agradecemos se você não postar: <u>comentários maldosos</u> e expressões que representem *bullyng*.

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam sugestão ou ordem? Se demonstram sugestão transforme em ordem reescrevendo a frase.
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique.
h. Você sabe o que quer dizer a palavra ***bullyng*****?** Ela é uma palavra do vocabulário português? Você poderia escrever situações que representem o ***bullyng.***

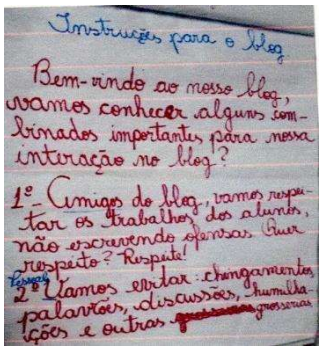
Obrigado <u>pela sua colaboração</u> em respeitar <u>esses combinados</u> e compreender as nossas ideias.

a. Que palavras utilizadas nessa frase demonstram que o produtor do tutorial tenta interagir com quem assiste ao vídeo?
b. Você acha que é importante haver interação em um tutorial? Por quê?
c. Que outras palavras poderiam ser utilizadas para que exista a interação?
d. Copie os verbos de ação que aparecem nessa frase?
e. Os verbos que você copiou da frase apresentam alguma sugestão ou ordem? Por que mesmo fazendo parte do tutorial eles não demonstram essa ideia?
f. Sabemos que, nas redes sociais, as pessoas interagem com palavras do mundo digital. Você poderia reescrever a expressão que está sublinhada por outra, da rede social, sem perder o sentido que ela exprime? Reescreva.
g. Na sua opinião você acha que as pessoas que lerem essa instrução terão facilidade em atender o que foi solicitado? Explique
h. No final da instrução aparece a expressão "**nossas ideias**". Que outra expressão poderia substitui-la sem perder o sentido?
i. A palavra **obrigado** que aparece no início da instrução está num sentido masculino. Ela poderia aparecer num sentido feminino? Como isso poderia ocorrer?

---

3) Quando todas as equipes terminarem, faça a correção das questões com todos os grupos. Oralmente eles vão apresentar suas respostas e todos os grupos podem cooperar com sugestões. Não há certo ou errado, mas cada instrução trará um elemento da língua que será explorado por todos.

Professor, nesse momento você terá oportunidade de construir regras com os alunos que deverão ser fixadas na sala para que todos possam estar consultando. Com esse trabalho você tem condições de explorar os conteúdos que devem ser trabalhados pela turma e que fazem parte do modelo didático do gênero tutorial em slides legendados.


Instruções para o blog

Bem-vindo ao nosso blog, vamos conhecer alguns combinados importantes para nossa interação no blog?

1º - Amigos do blog, vamos respeitar os trabalhos dos alunos, não escrevendo ofensas. Quer respeito? Respeite!

2º Vamos evitar: chingamentos, palavrões, discussões, humilhações e outras [illegible]

OFICINA 8
REFLEXÕES SOBRE O TEXTO PROTÓTIPO DO TUTORIAL EM SLIDES LEGENDADOS

Objetivos:

- ✓ Relacionar os conhecimentos assimilados nas oficinas aos vídeos tutoriais em slides legendados.

Professor, procure a partir desta oficina coletar informações sobre o que os estudantes apreenderam para a produção de tutoriais em slides legendados, buscando fazer relações com o texto produzido pela turma.

1) Explorar com a turma outros tutoriais para análise de outros elementos que não foram abordados no texto da turma.

Professor, abaixo segue alguns links como sugestão de tutoriais que têm a forma de um tutorial em slide legendados. Coloquei também tutoriais que não apresentam texto escrito, que pode ser feita na oralidade com os alunos, a título de um trabalho sem registro.

Sugestão de vídeos tutoriais em slides legendados
https://youtu.be/MTVp-tRHyYs cartões de natal https://www.youtube.com/watch?v=DU-933KSCtU cartões https://www.youtube.com/watch?v=LdJhy4f60iQ cartões de Natal https://www.youtube.com/watch?v=F65KGZ17khA tutorial slide https://www.youtube.com/watch?v=BF4PD9JWqWc sugestão para escrita de texto https://www.youtube.com/watch?v=uRpA7uXigXQ tutorial slide https://www.youtube.com/watch?v=qQiltpoM1k4 sugestão para escrita https://www.youtube.com/watch?v=aEQ4Jo54K2A tutorial slide https://www.youtube.com/watch?v=Vu3XNeblK5Y sugestão para escrita https://www.youtube.com/watch?v=rT-iw81OwO8 tutorial slide

https://www.youtube.com/watch?v=PRIiVhjrScM Como Criar, Abrir e Salvar uma apresentação no PowerPoint 2010.

https://www.youtube.com/watch?v=J8Lq40I7oGQ Como transformar slides em vídeo (Passo a passo).

https://www.youtube.com/watch?v=vCF7CufCVUw&list=PL679A78328C7FAE8F Como Desenhar Uma Mão legendado.

https://www.youtube.com/watch?v=ZZT6-EKr1fs&list=PLUjq_9vymqbA2j8oYPjPze_FDRdSItzYU desvirar laser barco a vela

https://www.youtube.com/watch?v=Es8uHoRQXrg flor de papel gigante

https://www.youtube.com/watch?v=2x4io17fBTU como fazer capa para bloco de notas

https://www.youtube.com/watch?v=cizXDy-HDto pulseira de elástico escama de dragão

https://www.youtube.com/watch?v=-vvtyQky5YE almofada de nuvem

https://www.youtube.com/watch?v=RFeyODHwIjs tapete de retalhos flor

https://www.youtube.com/watch?v=XaQxFh8bwQ0 cubo decorativo para bebê

https://www.youtube.com/watch?v=X_5L5ZzgqgI decoração halloween

https://www.youtube.com/watch?v=GKJ-jV-7DsM como fazer porta joias

https://www.youtube.com/watch?v=2Z3xk1xw1f8 luminária de bolinha de gude

https://www.youtube.com/watch?v=UkT4FLuvON0 árvore de Natal de barbante

2) Dentre os tutoriais apresentados selecione com a turma o que mais se parece com a proposta para o trabalho com gênero tutorial em slides legendados. Retome com eles as características que mais representam esse gênero textual. Anote em um cartaz que ficará exposto na sala para que os alunos possam estar em contato.

Professor, para essa atividade é importante que você já tenha assistido aos tutoriais e selecionado os elementos linguístico-discursivos que estão presentes e que caracterizam esse gênero textual, para que possa direcionar o trabalho com a turma. Exponha que ao assistirem devem estar atentos as características que mais interligam um vídeo ao outro.

3) Após assistirem aos tutoriais e anotarem as características que descrevem o gênero tutorial em slides legendados, peça para que os alunos selecionem o vídeo que servirá de texto base para explorar suas características linguístico-discursivas.

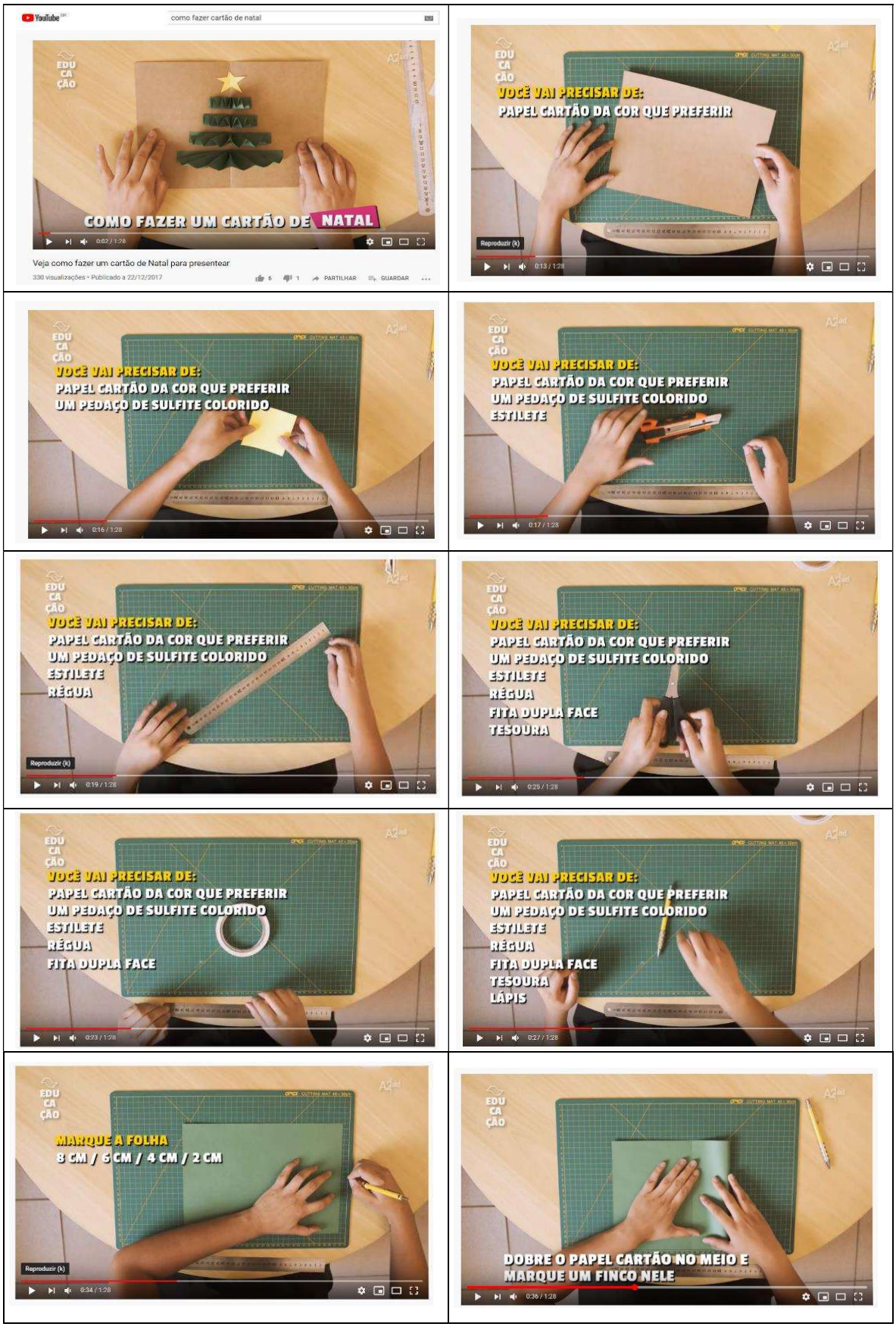
Professor, a partir dessa atividade você deverá com posse das colocações feitas pela turma, explorar o trabalho com o tutorial escolhido pelos alunos. Construa atividades a partir do tutorial escolhido, que auxiliarão no desenvolvimento da produção dos slides do tutorial da turma.

4) Entregue aos alunos, em folha, o texto com as imagens do tutorial (print das imagens em tamanho pequeno, lado a lado). Peça que façam a leitura individual e depois coletivamente. Produza uma cópia em tamanho maior e deixe exposto na sala, para que possa ser visualizado durante o andamento das atividades.

Professor, para fazer os prints dos slides do vídeo, você deve ir pausando o vídeo em cada cena e pressionar a tecla Windows (janelinha no teclado) mais a tecla PrtSc juntas. A partir disso, você conseguirá colar numa página de Word ou Paint a imagem selecionada. Esse movimento deverá ser feito no mesmo instante que você realizar o print da tela. Depois poderá fazer os ajustes necessários para a produção do material que você levará para a sala de aula.

5) Finalizado o trabalho com a leitura do texto e as reflexões sobre ele, entregue a folha com as questões que você construiu e peça que respondam individualmente. Após responderem, faça a correção coletiva, discutindo as respostas apresentadas a fim de chegarem a um resultado comum.

Professor, nessa atividade você poderá dirimir dúvidas sem dar a resposta, para que dessa maneira os alunos possam demonstrar sua compreensão e autonomia. Abaixo coloco sugestão do material que elaborei para meus alunos, texto e atividades, procurando explorar tanto o trabalho com o texto produzido por eles para o blog como o texto do tutorial em slides legendados que foi selecionado pela turma.


YouTube
como fazer cartão de natal
EDU CA ÇÃO
COMO FAZER UM CARTÃO DE NATAL
Veja como fazer um cartão de Natal para presentear
330 visualizações • Publicado a 22/12/2017
PARTILHAR
GUARDAR
VOCÊ VAI PRECISAR DE:
PAPEL CARTÃO DA COR QUE PREFERIR
Reproduzir (k)
VOCÊ VAI PRECISAR DE:
PAPEL CARTÃO DA COR QUE PREFERIR
UM PEDAÇO DE SULFITE COLORIDO
VOCÊ VAI PRECISAR DE:
PAPEL CARTÃO DA COR QUE PREFERIR
UM PEDAÇO DE SULFITE COLORIDO
ESTILETE
VOCÊ VAI PRECISAR DE:
PAPEL CARTÃO DA COR QUE PREFERIR
UM PEDAÇO DE SULFITE COLORIDO
ESTILETE
RÉGUA
VOCÊ VAI PRECISAR DE:
PAPEL CARTÃO DA COR QUE PREFERIR
UM PEDAÇO DE SULFITE COLORIDO
ESTILETE
RÉGUA
FITA DUPLA FACE
TESOURA
VOCÊ VAI PRECISAR DE:
PAPEL CARTÃO DA COR QUE PREFERIR
UM PEDAÇO DE SULFITE COLORIDO
ESTILETE
RÉGUA
FITA DUPLA FACE
VOCÊ VAI PRECISAR DE:
PAPEL CARTÃO DA COR QUE PREFERIR
UM PEDAÇO DE SULFITE COLORIDO
ESTILETE
RÉGUA
FITA DUPLA FACE
TESOURA
LÁPIS
MARQUE A FOLHA
8 CM / 6 CM / 4 CM / 2 CM
DOBRE O PAPEL CARTÃO NO MEIO E
MARQUE UM FINCO NELE

USE O ESTILETE E A RÉGUA PARA
CORTAR, CONFORME AS MARCAÇÕES

SUA ÁRVORE ESTÁ QUASE PRONTA!

HORA DE FAZER A ESTRELA

HORA DE FAZER A ESTRELA
DESENHE-A NO PEDAÇO DE PAPEL

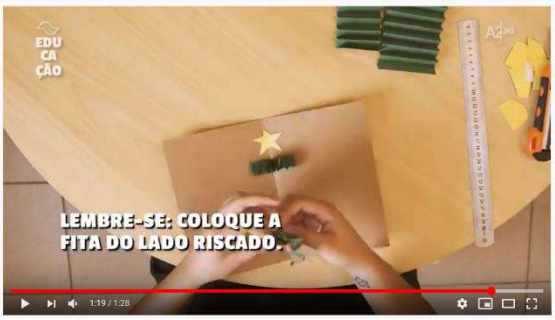
HORA DE FAZER A ESTRELA
DESENHE-A NO PEDAÇO DE PAPEL
JÁ JÁ VAMOS CORTÁ-LA

DOBRE O PAPEL CARTÃO NO MEIO E
MARQUE UM FINCO NELE
ESTE SERÁ O CORPO DO SEU CARTÃO

USE A TESOURA PARA CORTAR A SUA ESTRELA

FAÇA O MESMO COM A ESTRELA.

COLE A FITA DUPLA FACE NAS LATERAIS
DAS PARTES DA SUA ÁRVORE


LEMBRE-SE: COLOQUE A
FITA DO LADO RISCADO.

https://www.youtube.com/watch?v=F65KGZ17khA	

Questões referentes aos tutoriais do Youtube, às instruções e ao tutorial da turma

1) Qual o título do tutorial? Você acha que ele tem relação com o que está sendo proposto?
2) Para cada parte do tutorial, o produtor, utiliza uma estratégia para percebermos a divisão que ele apresenta. Você consegue identificar qual é essa divisão?
3) Você acha que a forma, como o produtor do tutorial apresentou essa divisão, torna seu vídeo mais explicativo? Por quê? De que outra maneira você faria?
4) O tutorial, produzido por nossa turma, é parecido com o tutorial que vimos?
5) De que forma eles são diferentes?
6) Você acha que é possível, utilizar uma estrutura parecida, na confecção de nosso tutorial? Como ela poderia ser?
7) Vamos analisar oralmente, com o auxílio da professora, as palavras que indicam o que deve ser feito em cada parte do tutorial. Você sabe como se chamam essas palavras?
8) Agora, vamos analisar, o sentido de cada uma dentro da frase e responder o que elas querem nos transmitir.
9) Por que o sentido dessas palavras nos transmitem uma ordem ou sugestão?
10) No tutorial, produzido pela turma, é possível perceber palavras que tenham essa intenção?
11) Que palavras foram utilizadas?
12) Você pode perceber o momento que as coisas acontecem no tutorial? Explique.
13) Vamos retirar essas palavras que marcam esse momento da montagem.
14) Em nosso tutorial podemos observar a presença desse tipo de palavra?

OFICINA 9
PRODUÇÃO FINAL – CRIAÇÃO DO TUTORIAL EM SLIDES LEGENDADOS

Objetivos:

- ✓ Produzir os slides que vão compor o vídeo do tutorial em slides legendados.

Professor, nesta oficina, aborde com os alunos que o trabalho com o gênero tutorial em slides legendados está sendo finalizado, no entanto o trabalho com o blog continuará com outras atividades que poderão ser exploradas durante o ano. Faça uma reflexão com os alunos sobre tudo o que foi visto e lembre-se de postar no blog a versão finalizada para que eles possam acessar em casa com seus familiares. A partir dessa ação o objetivo do projeto se concretiza, abrindo um leque de opções para outros gêneros textuais que possam ser explorados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1) Reúna as equipes que trabalharam com as instruções para o blog e peça que numa folha anotem suas observações referentes a como deve ser o slide que irá compor o tutorial. Explore as funções do PowerPoint em sala de aula com a turma.

Professor, relembre as características vistas nos tutoriais para que as equipes possam colocar elementos que serão importantes e necessários na construção do vídeo.

2) Após os grupos se reunirem e escreverem no papel as sugestões que utilizarão no seu slide, leve-os até o laboratório de informática e através do Powerpoint definam seus slides usando as ideias que haviam anotado anteriormente em sala de aula.

Professor, nessa atividade você deve passar nos grupos e relembrar os instrumentos que estão no Powerpoint para que possam utilizar na construção do slide. Essa é uma tarefa que dispende tempo, por isso, se puder levar cada equipe individualmente, o trabalho terá mais rendimento.

3) Ao finalizarem seus slides você deverá construir o vídeo o postar no blog da turma.

Professor, em aula no laboratório de informática, os alunos terão acesso à página do blog, e você deverá percorrer com eles esse caminho, para que em casa, eles possam acessar o blog e mostrar os familiares. Peça que anotem como fazer isso e observe se utilizam as capacidades linguístico-discursivas que aprenderam no trabalho com o gênero textual.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Les textes:** types et prototipes – récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan Université, 1992.

ADAM, Jean-Michel. **Textos:** tipos e protótipos. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al*. São Paulo: Contexto, 2019.

ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares:** modos de fazer. São Paulo: Parábola, 2017.

BERNADAZZI, Rafaela; COSTA, Maria Helena Braga e Vaz da. Produtores de conteúdo no YouTube e as relações com a produção audiovisual. **Communicare**, v. 17, n. especial, p. 146-160, 2017. Disponível em: https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Artigo-7-Communicare-17-Edi%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

BRIGHAM, André; AMORIM, Filomena; NEVES, Luís. Avaliação da qualidade de tutoriais Moodle no YouTube. **Internet Latent Corpus Journal**, v. 3, n. 1, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/309565110_Avaliacao_da_Qualidade_de_Tutoriais_Moodle_no_YouTube/link/5821ba3208ae5385869fdd94/download. Acesso em: 17 out. 2021.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 1. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

BURGESS, Jean; GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital:** como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade. Tradução de Ricardo Giassetti. São Paulo: Aleph, 2009.

CANCELIER, Mariela. **Veja o que os brasileiros mais pesquisaram no Youtube durante a pandemia.** 2020. Disponível em: https://mundoconectado.com.br/noticias/v/16154/veja-o-que-os-brasileiros-mais-pesquisaram-no-youtube-durante-a-pandemia. Acesso em: 16 out. 2021.

CASTRO, Onireves Monteiro de. Descrição e funcionalidade: o caso do gênero textual instrucional. **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, v. 17, ano VIII, p. 309-324, jan./jun. 2013. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/view/1329. Acesso em: 16 out. 2021.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais.** São Paulo: Autêntica, 2008.

COSTA, Rafael Rodrigues da. O estilo como forma de convocação em vídeos tutoriais do site YouTube. *In:* SOUSA, Maria Margarete Fernandes de *et al*.

(Orgs.) **Gêneros:** do texto ao discurso. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 183-199.
DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.35-60.

FORNO, Josiane Dal. Discutindo as potencialidades dos vídeos tutoriais para a utilização em educação a distância. **REGET**, Santa Maria, v. 12, n. 12, p. 2577-2583, jul. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reget/article/view/8689/pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

GUIA Vlogging – YouTube. 1 ed. São Paulo: On Line, 2016.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. Sequências didáticas para o trabalho com produções do gênero instrucional: leitura, produção textual e (re)escrita de instrução de aparelhos eletrônicos. *In:* SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 6, 2015, Pernambuco. **Anais** [...]. Pernambuco: NEHTE/CCTE, 2015. p. 1-16. Disponível em: http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Sequ%C3%AAncias%20did%C3%A1ticas.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

HENRIQUE, Pedro Felipe de Lima *et al*. Trabalho com o gênero "tutorial": uma proposta inter e transdisciplinar no IFRN – Campus Santa Cruz. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2018, Olinda/PE. **Anais** [...]. Olinda: CONEDU, 2018. p. 2-11. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/49117. Acesso em: 11 fev. 2019.

KINDERMANN, Conceição Aparecida. Subgêneros: desvendando as variantes do gênero reportagem. **Intercâmbio**, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2005. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3927. Acesso em: 17 out. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** São Paulo: Contexto, 2010.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrussi. Usando textos instrucionais na alfabetização sem manual de instruções. *In:* BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs.). **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 127-144.

LIMA, Luciana Teixeira da Silva. **Carta-argumentativa do leitor:** o ensino da produção escrita mediado pela metodologia das sequências didáticas de gêneros. 2018. 294 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

LOBO-SOUSA, Ana Cristina; VACARO, Lara Oliveira. Ensinar e aprender língua portuguesa no YouTube: o que muda e o que permanece? *In:* SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 7, Porto de Galinhas, 2019. **Anais** [...]. Porto de Galinhas: SIMELP, 2019. p. 6639-6646. Disponível em:

http://sites-mitte.com.br/anais/simelp/resumos/PDF-trab-2683-1.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

MACEDO, Luís Filipe Martins. **Desafios à comunicação em vídeos tutoriais:** estudo de caso no DTSI-UM. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Minho, Portugal, 2019.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por que uma reflexão com base em agrupamentos relativos às tipologias textuais? *In:* GARCIA-REIS, Andreia Rezende; BOTELHO, Laura Silveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes. **Leitura e escrita de textos instrucionais.** (Orgs.). Recife: Pipa Comunicação, 2017. p. 49-68.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs). **Hipertexto e Gêneros Digitais:** novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton. O Texto Instrucional como um Gênero Textual. **The ESPecialist**, v. 29, n. especial, p. 61-77, 2008. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/6205. Acesso em: 11 fev. 2019.

MARÔPO, Lidia; SAMPAIO, Inês Vitorino; MIRANDA, Nut Pereira de. Meninas no YouTube: participação, celebrização e cultura do consumo. **Estudos em Comunicação**, v. 1, n. 26, p. 175-195, maio 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51905/1/2018_capliv_lsbmaropo.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

MOREIRA, Maria Ednilza; SANTOS, Meyssa Maria Bezerra Cavalcante dos. Injunção, uma forma de interação por excelência no anúncio publicitário. *In:* SOUSA, Maria Margarete Fernandes de *et al*. (Orgs.). **Gêneros discursivos:** para ler, ver e ouvir. Curitiba: CRV, 2015. p. 121-154.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. ***Projetos de Letramento e formação de professores de língua materna***. Natal: EDUFRN, 2014.

REIS, Luzo Vinícius Pedroso; LEITE, José Carlos. A escola, o manual e o tutorial: a coexistência de técnicas pedagógicas no contemporâneo e o conflito sócio técnico. *In:* SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA E SOCIEDADE, 4, 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: ESOCITE, 2011. p. 1-13. Disponível em: http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt004-aescola.pdf . Acesso em: 11 fev. 2019.

REIS, Luzo Vinícius Pedroso; ROMÃO, Alexandro Uguccioni; LEITE, José Carlos. Tutoriais: Um modo tipicamente contemporâneo de troca de conhecimento. *In:* CONGRESSO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO NA REGIÃO CENTRO-OESTE, 13, 2011, Cuiabá. **Anais** [...]. Cuiabá: Intercom, 2011. p. 1-10. Disponível

em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/centrooeste2011/resumos/R27-0263-1.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.
ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In:* ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-32.

ROJO, Roxane. **Escola Conectada os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, Adriana Letícia Torres da. **A sequência injuntiva passo a passo.** 2003. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem:** cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2001.

SANTIAGO, Márcio Sales. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem:** proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal. 2013. 225 f. Tese (Doutorado em Teoria e Análise Linguística) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck dos; FABIANI, Sylvia J. S. do Nascimento. Gêneros instrucionais nos livros didáticos: análise e perspectivas. **Revista de Letras**, Ceará, v. 1, n. 31, p. 63-71, jan./dez. 2012. Disponível em: http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/10_Artigo%208_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

SANTOS, Gilson Pedroso dos; BEZERRA, Ronilson dos Santos. Desenvolvimento do pensamento computacional através do uso de tutoriais interativos. *In:* JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 7, 2018, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: JAIE, 2018. p. 53-82. Disponível em: https://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/7859/6030. Acesso em: 17 out. 2021.

SERRANO, Paulo Henrique Souto Maior. Cognição e internacionalidade através do YouTube. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, Portugal, v. 1, p. 4-29, 2009. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/~boccmirror/pag/serrano-paulo-cognicao-interacionalidade-YouTube.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

SILVA, Wagner Rodrigues. **Gêneros instrucionais no livro didático:** uma proposta para o letramento. 2002. Disponível em: http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci238.htm?/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci238.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

SOARES, Claudia Vivien Carvalho de Oliveira; BARRETO, Denise Aparecida Brito. Reflexões em torno da autonomia docente/discente em práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais de aprendizagem. **Interletras,** Dourados, v. 6, n. 24, p. 1-14, out. 2017. Disponível em:

https://www.unigran.br/dourados/interletras/ed_anteriores/n24/conteudo/artigos/R1.pdf. Acesso em: 11 fev. 2019.

SUMIYA, Aline Hitomi. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira para adolescentes.** 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 39-79, 2007. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1426. Acesso em: 17 out. 2021.

VAL, Maria da Graça Costa; BARROS, Lúcia Fernanda Pinheiro. Receitas e regras de jogo: a construção de textos injuntivos por crianças em fase de alfabetização. *In:* VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. (Orgs.). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto:** o sujeito-autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-166.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. **NEHTE**, Pernambuco, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2002. Disponível em: http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.