

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Mestrado em Educação

ANA PAULA MOREIRA DE SOUZA

**O GÊNERO TUTORAL EM VÍDEO E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA NO WHATSAPP: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Itatiba
2022

ANA PAULA MOREIRA DE SOUZA – RA: 002202002275

**O GÊNERO TUTORAL EM VÍDEO E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA NO WHATSAPP: POSSIBILIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Bueno

Itatiba

2022

378.146 Souza, Ana Paula Moreira de
S713g O gênero tutorial em vídeo e uma proposta de
sequência didática no whatsapp : possibilidades e desafios
/ Ana Paula Moreira de Souza – Itatiba, 2022.

127 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós- Graduação

1. Tutorial em vídeo. 2. WhatsApp. 3. Sequência
didática. 4. Interacionismo sociodiscursivo. I. Bueno,

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

Ana Paula Moreira de Souza defendeu a dissertação O GÊNERO TUTORIAL EM VÍDEO E UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO WHATSAPP: POSSIBILIDADES E DESAFIOS, aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 29 de junho de 2022 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profª. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

Profª. Dra. Milena Moretto Examinadora

Profª. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Examinadora

AGRADECIMENTOS

À professora Luzia Bueno, minha orientadora, por todo o apoio, paciência e generosidade para a execução de todas as etapas desta pesquisa.

À minha mãe, Anézia, por sempre me apoiar em cada decisão, problema e desafio. Por todo o amor, afeto e dedicação de uma vida. Aos meus queridos amigos, que também são minha família e que, mesmo distantes, sempre me apoiaram e estimularam.

Aos meus colegas do Grupo ALTER-LEGE, por terem me acolhido, e, mesmo a distância, fazerem com que esta trajetória fosse menos solitária. À gestão da Universidade São Francisco, que me apoiou através da concessão da bolsa de estudos e por permitir que parte do tempo da minha rotina de trabalho pudesse ser dedicada às aulas, aos encontros e aos eventos do Programa de Mestrado.

Aos colegas de trabalho do Departamento de Marketing da Universidade São Francisco, que, mesmo com todas as pressões e milhares de atividades do dia a dia, fazem com que nossa rotina seja sempre leve e divertida. Obrigada por compartilharem minhas angústias, desafios e conquistas diárias nesta pesquisa.

Por fim, agradeço imensamente a cada professor e professora que aceitou conversar, participar das oficinas e compartilhar todos os desafios e experiências da rotina de sala de aula. De alguma maneira, desejo que esta pesquisa contribua para a construção de melhores perspectivas para a educação brasileira.

SOUZA, ANA PAULA MOREIRA DE. **O gênero tutorial em vídeo e uma proposta de sequência didática no Whatsapp: possibilidades e desafios.** 2022. 127. f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2022.

RESUMO

O objetivo central desta pesquisa é investigar o trabalho com o gênero tutorial em vídeo, voltado ao contexto das ferramentas digitais. A pesquisa é resultado do período da pandemia de COVID-19, a partir de março de 2020, em que as aulas passaram a ocorrer, durante meses, de maneira remota. Para tanto, partimos do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, apresentado por Bronckart (1999, 2006, 2008), e dos estudos sobre engenharia didática de Dolz e Schneuwly (2004) a respeito da utilização de gêneros textuais como instrumentos no ensino-aprendizagem, além da dissertação de Sumiya (2017), que propõe um modelo didático voltado para as dimensões ensináveis do gênero tutorial em vídeo, de modo a desenvolver uma sequência didática, voltada às novas tecnologias. A pesquisa também resulta de entrevistas realizadas com docentes, que compartilharam suas experiências ao ministrar aulas remotas e os desafios e novos cenários que foram estabelecidos no ensino brasileiro. Diante do desenvolvimento e análises dos vídeos produzidos na sequência didática proposta, podemos verificar as capacidades de linguagem dos participantes, mas, também, levantar e discutir os desafios e possibilidades identificados com o gênero tutorial em vídeo na formação docente.

Palavras-chave: Tutorial em vídeo. WhatsApp. Sequência didática. Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

The main goal of this research is to investigate the work with the video tutorial genre in the context of digital tools. The research is the result of the period of the COVID-19 pandemic in which classes were being taught remotely for months. For such, we were based on the methodological theory of the Socio-discursive Interactionism, presented by Bronckart (1999, 2006, 2008), as well as the studies on didactic engineering by Dolz and Schneuwly (2004) about the use of textual genres as instruments in teaching and learning; along with Sumiya's (2017) thesis, that proposes a didactic model focused on the teachable dimensions of the video tutorial genre. Subsequently, we developed a didactic sequence focused on recent technologies. The research is also the result of interviews made with teachers in which they shared their experiences in teaching classes remotely, and the challenges and new scenarios posed in the Brazilian educational sector. From the development and analysis of the videos produced in the proposed didactic sequence, we could not only verify the linguistic capabilities of the participants, but also bring up and discuss the challenges and possibilities found on the video tutorial genre in teacher training.

Keywords: Video tutorial. WhatsApp. Didactic sequence. Socio-discursive Interactionism.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema criado por Friedrich	28
Figura 2 – Charge de Laerte Coutinho.....	35
Figura 3 – Exemplo de discurso teórico	36
Figura 4 – Exemplo de narração	37
Figura 5 – Exemplo de modalizações lógicas.....	41
Figura 6 – Exemplo de modalizações deônticas	41
Figura 7 – Exemplo de modalizações pragmáticas.....	42
Figura 8 – Exemplo de modalizações apreciativas	42
Figura 10 – Esquema da sequência didática.....	46
Figura 11 – <i>Print screen</i> do vídeo “Atividade Fácil com o Nome para Educação Infantil”	52
Figura 12 – Porcentagem das escolas que responderam à pesquisa	55
Figura 13 – Percentual de escolas por estratégia adotada junto aos professores.....	56
Figura 14 – Estratégias junto aos alunos.....	57
Figura 15 – Plataforma e ferramentas digitais utilizadas.....	58
Figura 16 – Percentual de alunos por horas acessadas.....	59
Figura 17 – Figura com as etapas da pesquisa	61
Figura 18 – Cartaz da roda de conversa.....	62
Figura 19 – Cartaz de divulgação da oficina	70
Figura 20 – <i>Print screen</i> do vídeo “As vogais a e i o u – De forma divertida”.....	79
Figura 21 – <i>Print screen</i> do vídeo “Aula 70: Brincadeira ‘Mágica dos números’ (1 a 10) – Tinta guache”	79
Figura 22 – <i>Print screen</i> do vídeo “Alfabetização: ditado para aulas remotas”	80
Figura 23 – <i>Print screen</i> do vídeo “Brincando com sílabas na quarentena”.....	80
Figura 24 – <i>Print screen</i> do vídeo “Transformações químicas/fenômeno físico e químico”.....	80
Figura 25 – <i>Print screen</i> do vídeo “Atividade de coordenação motora fina com prendedores”	81
Figura 26 – <i>Print screen</i> do vídeo “Como fazer um sofá de pallet? Aprenda com Paloma Cipriano – Casa de Verdade”	81
Figura 27 – <i>Print screen</i> do vídeo “Como fazer fermento natural (ou levain, sourdough starter) – Padeiro de Apartamento”.....	81
Figura 29 – <i>Print screen</i> do vídeo “As vogais a e i o u – De forma divertida”.....	84

Figura 30 – <i>Print screen</i> do vídeo “Aula 70: Brincadeira ‘Mágica dos números’ (1 a 10) – Tinta guache”	85
Figura 31 – <i>Print screen</i> do vídeo “As vogais a e i o u – De forma divertida”	86
Figura 32 – <i>Print screen</i> do vídeo “Aula 70: Brincadeira ‘Mágica dos números’ (1 a 10) – Tinta guache”	86
Figura 33 – <i>Print screen</i> do vídeo “Como fazer um sofá de pallet? Aprenda com Paloma Cipriano – Casa de Verdade”	87
Figura 34 – <i>Print screen</i> do vídeo “Atividade de coordenação motora fina com prendedores”	87
Figura 35 – <i>Print screen</i> do vídeo “Alfabetização: ditado para aulas remotas”	88
Figura 36 – <i>Print screen</i> do vídeo “Brincando com sílabas na quarentena”	88
Figura 37 – <i>Print screen</i> do vídeo “As vogais a e i o u – De forma divertida”	89
Figura 38 – <i>Print screen</i> do vídeo “Transformações químicas/fenômeno físico e químico”	89
Figura 39 – <i>Print screen</i> do vídeo “Alfabetização: ditado para aulas remotas”	90
Figura 40 – <i>Print screen</i> das etapas do vídeo com as características dos tutoriais	93
Figura 41 – <i>Print screen</i> do vídeo com exemplos	93
Figura 42 – <i>Print screen</i> das etapas do terceiro vídeo da sequência didática	94
Figura 43 – <i>Print screen</i> das etapas para elaborar um roteiro para o tutorial em vídeo	94
Figura 44 – <i>Print screen</i> do vídeo com dicas de corpo e voz	94
Figura 45 – <i>Print screen</i> com as etapas e aspectos técnicos na hora de gravar	95
Figura 46 – <i>Print screen</i> do vídeo final da sequência didática	95
Figura 47 – Material enviado no formato de imagem para auxiliar os docentes na produção final	96
Figura 48 – Produção inicial da Profa. 1	99
Figura 49 – Produção final da Profa. 1	99
Figura 50 – Produção inicial da Profa. 2	100
Figura 51 – Produção final da Profa. 2	101
Figura 52 – Produção inicial do Prof. 3	105
Figura 53 – Produção final do Prof. 3	106
Figura 54 – <i>Print screen</i> de conversas na oficina de WhatsApp	110
Figura 54 – Porcentagem do questionário final da oficina	111
Figura 55 – Porcentagem do questionário final da oficina	111
Figura 56 – Porcentagem do questionário final da oficina	112
Figura 57 – Porcentagem de respostas do questionário final	115

Figura 58 – Porcentagem de respostas do questionário final.....	115
Figura 59 – Excertos de respostas do questionário final.....	116
Figura 60 – Excertos de respostas do questionário final.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Termos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	19
Tabela 2 – Dissertações e teses selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	19
Tabela 3 – Tabela geral.....	32
Tabela 4 – Coordenadas gerais dos mundos	34
Tabela 5 – Tabela desenvolvida por Machado (2005).....	38
Tabela 6 – Análise semiótica sociointeracional	53
Tabela 7 – Capacidades de ação: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação ao contexto de produção	73
Tabela 8 – Capacidades discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do tutorial em vídeo em relação à organização temático-representacional	73
Tabela 9 – Capacidades discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação à organização temático-representacional	74
Tabela 10 – Capacidades linguístico-discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação à organização interacional e organização estrutural verbal	75
Tabela 11 – As capacidades de linguagem	76
Tabela 12 – Tabela de mobilizações	77
Tabela 13 – A tabela da semiótica sociointeracional.....	78
Tabela 14 – Tabela geral dos vídeos produzidos pela pesquisadora.....	92
Tabela 15 – Tabela com as produções finais que se enquadram no gênero tutorial em vídeo .	98
Tabela 16 – Tabela com o resumo da análise das capacidades de ação.....	102
Tabela 17 – Tabela com o plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções da Profa. 2.....	102
Tabela 18 – Tabela com as capacidades discursivas da Profa. 2	103
Tabela 19 – Tabela com as capacidades linguístico-discursivas da Profa. 2	104
Tabela 20 – Tabela das capacidades de ação do Prof. 3	107
Tabela 21 – Tabela do plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções do Prof. 3	107
Tabela 22 – Tabela das capacidades discursivas do Prof. 3	108
Tabela 23 – Tabela das capacidades linguístico-discursivas do Prof. 3	109

Tabela 24 – Tabela comparativa das capacidades de ação	112
Tabela 25 – Tabela comparativa das capacidades discursivas dos dois docentes	113
Tabela 26 – Tabela comparativa das capacidades linguístico-discursivas.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MD	Modelo Didático
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 Histórico da pesquisadora	22
2 OBJETIVOS DA PESQUISA E QUESTÕES DE PESQUISA.....	24
2.1 Objetivo geral.....	24
2.2 Objetivos específicos.....	24
2.3 Questões.....	24
2.4 Organização da dissertação	25
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	26
3.1 A perspectiva geral do Interacionismo Sociodiscursivo.....	26
3.2 As contribuições das obras de Vigotski e Volóchinov ao ISD	27
3.3 O modelo de análise do ISD	31
3.3.1 O contexto de produção.....	32
3.3.2 Mundo social e mundo subjetivo.....	33
3.3.3 Arquitetura textual.....	33
3.3.4 A infraestrutura geral do texto.....	33
3.3.5 Discurso interativo.....	35
3.3.6 Discurso teórico.....	35
3.3.7 Relato interativo	36
3.3.8 Narração	37
3.3.9 Tipos de sequências.....	37
3.3.10 Mecanismos de textualização	40
3.3.11 Mecanismos enunciativos.....	41
3.4 O ISD e o trabalho didático com os gêneros	44
3.5 O modelo didático e a sequência didática.....	45
3.6 O ensino dos gêneros e as capacidades de linguagem	47
3.7 Engenharia didática	49
3.8 O gênero tutorial em vídeo	50
3.9 Modelo didático do gênero tutorial.....	53
4 O CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
4.1 O contexto da pesquisa.....	54
4.1.1 A educação na pandemia e o uso dos tutoriais em vídeo	54
4.2 A plataforma de desenvolvimento da pesquisa: o WhatsApp.....	59

4.3 O ambiente da extensão em que o trabalho foi realizado	61
4.3.1 Questões	62
4.4 Os participantes da pesquisa	70
4.5 A produtora de tutoriais em vídeo e pesquisadora.....	70
4.6 Os dados selecionados	71
4.6.1 Os procedimentos de análise	72
4.6.2 Etapas da pesquisa.....	77
5 RESULTADOS DA PESQUISA: O MODELO DIDÁTICO, A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRODUÇÃO DE TUTORIAIS PELOS PROFESSORES	78
5.1 O modelo didático.....	78
5.1.1 O contexto de produção dos tutoriais em vídeo	82
5.1.2 Vídeos que mantenham características do gênero.....	83
5.1.3 Organização estrutural, verbal e não verbal	85
5.1.4 Organização interacional, verbal e não verbal	87
5.2 A sequência didática do gênero tutorial em vídeo	91
5.3 Análise geral das produções finais	110
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar o trabalho com o gênero tutorial em vídeo voltado às tecnologias no contexto das ferramentas digitais. A pesquisa se insere nas temáticas estudadas pelos grupos de pesquisa dos quais participamos, o Grupo ALTER-AGE/CNPQ, coordenado pelas professoras Luzia Bueno (USF) e Eliane Gouvêa Lousada (USP), e o Grupo ALTER-LEGE/CNPQ, coordenado pelas professoras Luzia Bueno (USF) e Milena Moretto (USF).

O trabalho com os gêneros orais nem sempre destaca os aspectos semióticos e multimodais. Nosso grupo de pesquisa produz, em parceria com outras instituições do país e do exterior, estudos para investigar os gêneros multimodais, além de ações de formação de professores, por meio do projeto de extensão Laboratório de Apoio ao Letramento de Professores e Alunos, no qual também realizamos algumas etapas de nossa pesquisa. Entre publicações recentes realizadas, que integram o projeto de extensão, está o livro *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*, de Bueno, Costa-Maciel e Magalhães (2021), o qual reúne uma série de artigos essenciais para o nosso estudo, assim como a dissertação de Sumiya (2017), a qual utilizamos ao longo de toda a pesquisa.

Nossa pesquisa pretende contribuir para os estudos, uma vez que tem como objetivos específicos adaptar o modelo didático proposto por Sumiya (2017), que estuda o ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira por alunos adolescentes através da produção do gênero multimodal tutorial em vídeo. A fim de construir um modelo didático com as dimensões ensináveis do gênero tutorial em vídeo, nossa pesquisa elabora e desenvolve uma sequência didática voltada às dimensões ensináveis do gênero proposto. Como consequência, verifica e analisa as capacidades de linguagem das produções finais dos docentes participantes e, por fim, levanta e discute os desafios e possibilidades identificadas no gênero tutorial em vídeo no aplicativo de conversa WhatsApp. Além disso, nossa pesquisa registrou o momento vivenciado na educação brasileira com o estabelecimento da pandemia de COVID-19, que resultou na surpreendente marca de mais de 600 mil mortos no Brasil e, como consequência, no fechamento das escolas, fazendo com que, abruptamente, os docentes passassem a ministrar as aulas no ambiente remoto, o que gerou uma série de desafios e novas maneiras de agir.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, nós nos embasamos no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), através dos estudos de Bronckart (1999, 2006, 2008). Em relação à sequência didática, com base nos gêneros textuais e orais, nós nos baseamos nas

pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004), além dos estudos recentes de Bueno, Diolina e Jacob (2021), para trabalharmos questões de multimodalidade, uma vez que o ISD não possui um modelo de análise multimodal.

Ao tratarmos do oral na Educação Básica nem sempre se destacam os aspectos multissemióticos e multimodais que o acompanham nas interações comunicativas: há um falar, mas um olhar, um gesticular, uma imagem, um texto escrito que contribuem muitas vezes para a construção do sentido do texto oral pertencente a diferentes gêneros. Considerando esta característica dos textos orais e também o fato de que os gêneros orais ainda não recebem o merecido destaque na educação básica, estamos investindo, em nosso grupo de pesquisa ALTER-LEGE (CNPQ-USF), em investigações acerca de gêneros multimodais e, paralelamente, desenvolvendo ações de formação de professores em um projeto de extensão denominado de Laboratório de Apoio ao Letramento de Professores e Alunos. Essas ações estão em articulação com as demandas da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e também com os estudos das Ciências da Linguagem que destacam a força do caráter multissemiótico das produções textuais na atualidade. (ROJO, 2012, p. 129 *apud* BUENO; COSTA-MACIEL; MAGALHÃES, 2021)

O tutorial em vídeo tem suas origens no tradicional manual de instruções, sendo um passo a passo para explicar algo para alguém. Com a popularização da internet e, principalmente, das redes sociais, e através da junção de vários recursos, como o texto oral e escrito, imagens e música, uma pessoa especialista ou não especialista pode gravar e compartilhar o conteúdo. Nesse sentido, o gênero tutorial, no contexto de pandemia de COVID-19, pode ser utilizado pelos professores como um instrumento no agir para as aulas remotas, usando, entre as principais plataformas de interação com os estudantes, o aplicativo de conversa WhatsApp.

Para o desenvolvimento de nosso estudo, estabelecemos etapas para a pesquisa, sendo a primeira delas uma roda de conversa em dezembro de 2020, após um ano de aulas remotas, e, em seguida, entrevistas com docentes que tiveram a experiência de realizar aulas remotas, etapa que foi fundamental para entendermos as dificuldades e as possibilidades para nossa sequência didática. Foi feita, então, análise dos exemplares de tutoriais de tecnologia, e, a seguir, a elaboração da sequência didática, a produção dos vídeos e, finalmente, o desenvolvimento da sequência didática com docentes no grupo do WhatsApp. Vale ressaltar que todas as atividades ocorreram, exclusivamente, no ambiente *online*, e a produção dos vídeos também foi realizada pela pesquisadora.

Mas, para dar início ao estudo, recorreremos à pesquisa bibliográfica do estado da arte como primeiro passo de entendimento do tema, a partir de publicações acadêmicas. De acordo com Ferreira (2002, p. 258), o estado da arte é definido pelo caráter bibliográfico, com o

objetivo de “mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”. Ao analisarmos trabalhos que dialogam com uma pesquisa em desenvolvimento, cada pesquisa deve ser lida de maneira independente, conforme nos explica Ferreira (2002, p. 270):

Cada resumo deve ser lido e analisado numa relação de dependência com o trabalho na íntegra, mas também enquanto realidade relativamente independente, produto de uma tensão construída na continuidade e na ruptura com o trabalho que lhe dá origem, numa relação dialética entre os gêneros, entre as condições de sua produção e práticas discursivas.

A nossa busca por teses e dissertações, nos meses de maio de 2021 e janeiro de 2022, foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que permite verificar pesquisas de instituições públicas e privadas do Brasil. Foram utilizadas as seguintes palavras na busca: “gênero tutorial em vídeo”, “tutorial em vídeo”, “ensino remoto vídeo”, “uso do WhatsApp e vídeo”, “interacionismo sociodiscursivo”. Esses termos foram selecionados por serem os principais utilizados na pesquisa e, também, serem comuns nas referências bibliográficas utilizadas durante todo o processo.

Ao pesquisar o termo “gênero tutorial em vídeo”, a plataforma selecionou 8 resultados na busca, o que demonstra o ineditismo de nosso estudo. O primeiro trabalho apresentado foi a dissertação desenvolvida por Sumiya (2017), e é a que traz mais elementos em comum com a nossa pesquisa, com a abordagem do quadro teórico do ISD e a análise do gênero multimodal tutorial em vídeo.

Quando colocado o termo “tutorial em vídeo”, foram apresentados 103 trabalhos, e muitos se assemelhavam à nossa pesquisa, por também trazerem em seus estudos a questão do gênero. A palavra seguinte da pesquisa foi “ensino remoto vídeo”, que resultou em 89 trabalhos acadêmicos, sendo que muitas das publicações são de áreas do conhecimento distintas do nosso estudo, por isso, a maioria foi descartada. O termo “uso do WhatsApp e vídeo” resultou em 55 resultados, muitos deles ligados às áreas da comunicação, *marketing* e saúde. Por fim, foi pesquisado o termo “interacionismo sociodiscursivo”, pois é o quadro teórico que norteia todo o nosso trabalho. O resultado foi de 396 teses e dissertações, das quais muitas foram selecionadas e serão citadas ao longo deste estudo. Assim, nossa busca para o desenvolvimento do estado da arte resultou na seguinte tabela:

Tabela 1 – Termos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Palavras-chave	Resultados
Gênero tutorial em vídeo	8
Tutorial em vídeo	103
Ensino remoto vídeo	89
Uso de WhatsApp e vídeo	55
Interacionismo sociodiscursivo	396
TOTAL	651 (teses e dissertações)

Fonte: A autora (2022).

A partir de um universo de mais de 600 pesquisas, foram analisados os títulos e resumos, sendo selecionados 8 trabalhos que realmente dialogam com nossa proposta de pesquisa, seja pelo quadro teórico, dados apresentados ou estudos de casos, conforme traz a tabela a seguir:

Tabela 2 – Dissertações e teses selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

	Título do trabalho	Autor	Ano	Universidade
1	O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes (Dissertação)	Aline Hitomi Sumiya	2017	Universidade de São Paulo
2	Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal (Tese)	Márcio Sales Santiago	2013	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
3	Produção de videotutoriais como apoio à gestão do portal de projetos SIE – <i>web</i> da UFSM (Dissertação)	Lovaina Aparecida Batista Ribeiro Menin	2019	Universidade Federal de Santa Maria
4	O letramento e as práticas textuais no aplicativo WhatsApp: um estudo de caso em uma turma de 5ª série da Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia (DF) (Dissertação)	Raquel Alves Amaral	2019	Universidade de Brasília

5	Multimodalidade e contexto na leitura de textos charge (Dissertação)	Lídia Lerbach de Souza	2020	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
6	A Língua Portuguesa que se compartilha por meio do WhatsApp: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola da rede pública de Belo Horizonte (Dissertação)	Christian Catão de Assis Souza	2018	Universidade Federal de Minas Gerais
7	Proposta de gestão pedagógica para o ensino de língua portuguesa por meio de dispositivos móveis (Dissertação)	Dariane de Castro Bitencourt	2019	Universidade Federal de Santa Maria
8	O WhatsApp como ambiente de aprendizagem em Ciências e Matemática (Tese)	Luciana Paula Vieira de Castro	2018	Universidade Estadual de Londrina

Fonte: A autora (2022).

A dissertação de Sumiya (2017), já citada anteriormente, é a que tem mais proximidade com nosso estudo. A pesquisa de 2017 é direcionada para adolescentes que estão desenvolvendo suas capacidades de linguagem em relação ao francês e o nosso é direcionado para docentes, sendo aplicado de maneira totalmente *online*.

A tese desenvolvida por Santiago (2013) também é um dos pilares da nossa pesquisa, como veremos na seção em que discutiremos o gênero tutorial em vídeo. O estudo objetiva descrever a constituição e o papel de unidades fraseológicas presentes em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem da Educação a Distância (EAD), e o autor apresenta uma série de características do gênero. O *corpus* da pesquisa é constituído de tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem. Quanto à fundamentação teórica, diferencia-se da nossa, pois se apoia nos fundamentos da Teoria de Valências, proposta por Borba (1996), bem como na fraseologia especializada, considerando a denominação de Cabré, Estopà e Lorente (1996) e as concepções de Gouadec (1994), Desmet (2002) e Bevilacqua (2004).

O trabalho de Menin (2019) tem em comum com nossa pesquisa a análise de tutoriais em vídeo e como eles podem ser um instrumento de apoio, e, naquele, em atividades de gestão de uma universidade, além de ter a função de agregar no agir dos participantes, “potencializando o processo de ensino-aprendizagem” (MENIN, 2019, p. 29). A pesquisa apresenta um outro quadro teórico, tendo como base o *design* instrucional, a partir do Modelo ADDIE. As oficinas de desenvolvimento dos tutoriais em vídeo ocorreram de maneira presencial, tendo como foco um público distinto do nosso. No modelo de análise dos vídeos, utilizamos essa dissertação como inspiração para nosso estudo, pois ela faz uma análise detalhada de cada etapa do vídeo.

A dissertação de Amaral (2019) tem em comum com nosso estudo o fato de usar o WhatsApp como plataforma para desenvolvimento e análise da pesquisa. O estudo tem como base as Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE) na educação e no ensino da língua portuguesa. Em convergência com a nossa pesquisa, contém alguns autores que se assemelham ao nosso aporte teórico, como Rojo (2012) e a obra de *Marxismo e filosofia da linguagem*, que consta como de autoria de Bakhtin. Optamos em utilizar a edição mais recente, de 2017, com tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, que traz como autor Valentin Volóchinov. A pesquisa foi desenvolvida tendo como público-alvo estudantes da 5ª série da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O trabalho de Souza (2018) tem semelhanças com nossa dissertação. Primeiro, por utilizar o aplicativo WhatsApp para aprimorar os conhecimentos de estudantes sobre a língua portuguesa. Outra semelhança está no fato de ter o professor como público-alvo e também ter autores semelhantes ao nosso quadro teórico, como Dolz e Schneuwly (2004), além de propor o desenvolvimento de uma sequência didática.

A dissertação de Bitencourt (2019) aborda a utilização dos dispositivos móveis no contexto escolar, com foco no uso de *smartphones*. Em consonância com a nossa pesquisa, também traz o uso do aplicativo WhatsApp como instrumento para enriquecer as práticas escolares e favorecer a prática de multiletramentos. A pesquisa difere da nossa ao elaborar atividades com o uso de *smartphones* em aulas de língua portuguesa, tendo como foco o aluno, além de ter um outro quadro teórico.

Analisamos a dissertação de Castro (2018), que, como a nossa, foca na utilização de grupos de WhatsApp no contexto escolar. Mas, diferentemente da nossa, trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como público-alvo estudantes e professores. A pesquisa também apresenta um contexto diferente por ser aplicada nos anos de 2015 e 2016.

Finalmente, a dissertação de Morais (2019) converge com nosso estudo, no sentido de analisar as possibilidades de ensino de leitura e produção escrita por meio dos gêneros textuais

e a utilização de sequências didáticas, tendo como aporte teórico a obra de Dolz e Schneuwly (2004). O estudo também é realizado a partir de oficinas, com enfoque qualitativo das atividades, e também se propõe a analisar as capacidades de linguagem e os elementos ensináveis dos gêneros que constituem o modelo didático. A pesquisa diverge do nosso estudo por fazer a análise textual do gênero carta de reclamação.

Ao desenvolvermos o estado da arte, com a análise de teses e dissertações, isso contribuiu para percebermos a importância de analisarmos o gênero proposto para, de alguma maneira, auxiliar no agir do docente. Conforme veremos nos capítulos finais, identificamos os desafios e as possibilidades que o ensino do gênero tutorial gerou, como o de estabelecer uma dinâmica e uma conexão coletiva no grupo de WhatsApp. Outro ponto que identificamos foi como o enunciado e uma prescrição detalhada da sequência didática se fazem necessários nos espaços mediados pelas tecnologias. Esperamos trazer contribuições em relação ao estudo dos gêneros multimodais, inclusive para a formação docente. Em seguida, apresentaremos um breve histórico da pesquisadora, os objetivos e perguntas da pesquisa, a organização da dissertação e o que abordaremos em cada um dos capítulos.

1.1 Histórico da pesquisadora

O momento da escolha de uma profissão ocorreu muito cedo, mas felizmente tive a sorte, aos meus 15 anos, de me interessar pelo jornalismo, o que me estimulou a seguir em frente nos meus estudos. Fui criada apenas pela minha mãe, a partir dos meus 10 anos, quando, precocemente, meu pai faleceu. Desde então, passamos por muitas dificuldades, mas minha mãe sempre me estimulou a estudar e, independente de questões financeiras, a fazer o que eu gostava. A escrita do jornalismo sempre chamou minha atenção, por retratar diferentes momentos da sociedade e suas transformações, além de produzir conteúdo em diferentes formatos.

Quando passei no curso de jornalismo em Campinas, minha mãe, mais uma vez, apoiou minha decisão de morar fora, mesmo com todos os desafios e dificuldades que viriam, já que não tínhamos condições financeiras e fui bolsista durante todo o curso. Mas ingressar no jornalismo foi ótimo, pois sempre tive certeza da escolha da minha profissão, apesar de todos os desafios, precarização e desvalorização da profissão. Durante a graduação, tive a oportunidade de fazer estágio em jornais, rádios e, no último ano, passei no concurso da Prefeitura de Campinas, onde trabalhei no Departamento de Comunicação e, no período da tarde, consegui também um estágio no Departamento de Comunicação da PUC-Campinas.

Concluí o curso em 2008, e, logo em seguida, fui efetivada para trabalhar como assessora de imprensa da universidade, desde então sempre atuei em instituições de ensino superior, com exceção do ano de 2013. Ingressei na Universidade São Francisco (USF) em 2014, onde atuo na área de assessoria de imprensa e na produção de conteúdo em diferentes formatos. Desde 2008 até o momento, foram infinitas as transformações no cenário educacional que pude presenciar, como a abertura de muitas instituições de ensino superior, programas federais que estimularam o ingresso nas universidades e promoveram grandes transformações sociais, a abertura dos cursos superiores de tecnologia e, mais recentemente, a consolidação dos cursos de ensino superior a distância. A maneira de fazer comunicação nas universidades também passou por várias mudanças.

Se, antes, para se comunicar com os futuros estudantes era necessário fazer grandes campanhas publicitárias de rádio, TV, *outdoors*, jornais e revistas, a partir da segunda década dos anos 2000, tornou-se cada vez mais necessário estar em redes sociais e produzir conteúdos digitais que engajem o aluno. Nesse contexto, os vídeos passam a ter um papel fundamental na comunicação. Isso sempre foi algo que despertou meu interesse e que venho trabalhando nos últimos anos em minha rotina.

Desde o fim da graduação, não parei de estudar, mas sempre fiz cursos rápidos e duas pós-graduações *lato sensu*, uma em gestão empresarial e, mais recentemente, uma em *marketing* digital. Atuando há mais de dez anos em universidades e com as mudanças do cenário educacional e social que vivemos, optei por ingressar no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF. Assim, fui apresentada aos estudos desenvolvidos na linha do Interacionismo Sociodiscursivo e a autores como Valentin Volóchinov, Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz.

O interesse em abordar o gênero vídeo na dissertação sempre esteve presente. No mês de março de 2020, e com o início da pandemia de COVID-19, repentinamente, todas as atividades de trabalho e educacionais passaram a ocorrer no ambiente virtual. Logo, escolas foram fechadas e todas as aulas passaram para o ambiente *online*. Diante de um cenário de tantas incertezas e mudanças, os vídeos adquirem um novo papel para professores ensinarem e se comunicarem com os alunos, pois aqueles passaram a ter o desafio de produzir vídeos, na sua maioria, sem qualquer tipo de orientação.

Dessa maneira, esta pesquisa está totalmente atrelada à minha trajetória no ambiente de comunicação acadêmica e, desta forma, a um novo cenário da sociedade, e, conseqüentemente, da educação brasileira. Nas próximas páginas, apresento todo o processo de pesquisa e seu desenvolvimento.

2 OBJETIVOS DA PESQUISA E QUESTÕES DE PESQUISA

2.1 Objetivo geral

Investigar o trabalho com o gênero tutorial em vídeo voltado às tecnologias no contexto das ferramentas digitais.

2.2 Objetivos específicos

- Adaptar o modelo didático proposto por Sumiya (2017) a fim de construir um modelo didático com as dimensões ensináveis do gênero tutorial em vídeo voltado às novas tecnologias.
- Elaborar e desenvolver uma sequência didática voltada ao ensino das dimensões ensináveis do gênero tutorial em vídeo voltado às novas tecnologias.
- Verificar e analisar as capacidades de linguagem das produções finais dos docentes que participaram da sequência didática.
- Levantar e discutir os desafios e possibilidades identificadas no trabalho com o gênero tutorial em vídeo na plataforma WhatsApp.

2.3 Questões

1. Quais as dimensões ensináveis do gênero tutorial em vídeo voltado às novas tecnologias?
2. Quais as características de uma sequência didática voltada ao ensino das dimensões ensináveis do gênero tutorial em vídeo voltado às novas tecnologias?
3. Quais as capacidades de linguagem desenvolvidas com o progresso da sequência didática?
4. Quais os desafios e as possibilidades que este trabalho de ensino do gênero tutorial gerou?

2.4 Organização da dissertação

O capítulo intitulado “Pressupostos teóricos” tem por objetivo apresentar o aporte teórico no qual nos embasamos para a construção da nossa dissertação. As seções estão divididas em: a perspectiva teórica do ISD; as contribuições das obras de Vigotski e Volóchinov; o modelo de análise do ISD; o ISD e o trabalho didático com os gêneros; o modelo didático e a sequência didática; o ensino do gênero e as capacidades de linguagem e, para finalizar, o gênero tutorial em vídeo.

No capítulo “O contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos”, há o contexto da pesquisa, uma seção sobre a plataforma de conversa usada na sequência didática, o WhatsApp, e também apresentamos excertos das entrevistas realizadas com os docentes que contribuíram para os objetivos da pesquisa, o detalhamento das etapas, os procedimentos de análise e o modelo didático.

Expomos, no capítulo “Resultados da pesquisa: o modelo didático, a sequência didática e a produção de tutoriais pelos professores”, o modelo didático e os exemplos utilizados, a produção dos vídeos utilizados na sequência didática, os desafios identificados durante o desenvolvimento da sequência, além das análises e produções finais enviadas pelos docentes participantes.

Por último, dedicamos o capítulo final para analisar os objetivos e as perguntas que nortearam nossa pesquisa e as nossas considerações finais.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentaremos o quadro teórico-metodológico do ISD, que servirá de base para as discussões teóricas da pesquisa.

3.1 A perspectiva geral do Interacionismo Sociodiscursivo

Como veremos neste capítulo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma consequência do Interacionismo Social (IS), considerando a evolução do humano na perspectiva dialética e histórica. O Interacionismo Social resulta de variadas correntes das ciências humanas e da filosofia, a partir de reflexões das obras de Vigotski, Durkheim e Buhler¹, entre outros autores da época, respeitando as diferenças e as variações. Para o IS, o desenvolvimento do pensamento humano é resultado da interação social e cultural, sendo indissociáveis na formação do ser humano.

É interesse do Interacionismo Social o desenvolvimento da espécie humana, suas interações de caráter semiótico e como a aprendizagem transforma o sujeito em seres conscientes de sua identidade. A perspectiva interacionista também está embasada no conceito de monismo de Spinoza, em que tudo está interligado no plano científico na formação do estatuto do ser humano. Nesse cenário, o ser humano não é fragmentado, ele está em um constante processo de continuidade e transformação permanente, a partir de fatos coletivos e sociais, resultando no psiquismo humano.

O ISD é norteado pelos princípios fundadores do IS e contesta a divisão das ciências humanas e sociais, mas também não deve ser compreendido como uma corrente unicamente da linguística, nem da psicologia ou da sociologia, mas pode ser definido como a “corrente da ciência do humano”. Assim sendo, as representações sociais se constroem por meio dos textos, representando diferentes modelos de mundos.

O ISD foi consolidado a partir de experiências de sala de aula e dos estudos de Jean-Paul Bronckart, em Genebra. Seu principal objetivo era propor uma adaptação de pesquisas e modelos teóricos para a formação de professores, que, depois, fariam o ensino de línguas para os anos iniciais. Conforme destaca Bronckart (2006, p. 123), o interacionismo está, radicalmente, em oposição a três princípios da tradição filosófica-científica: o da estabilidade e o da finitude dos mecanismos de organização do universo, formulados a partir da física proposta

¹ Apresentados na obra de Jean-Paul Bronckart (1999).

por Newton; o da aceitação e o do fracionamento das ciências, com destaque para as ciências humanas e sociais; e, por último, o da tradição filosófica-científica, que se fundamenta nas teses dualistas e subjetivistas de Descartes.

Desse modo, o ISD postula a linguagem como central e decisiva para essa ciência do humano. A linguagem funda novos comportamentos e novas maneiras de olhar o mundo, sendo fundadora do psiquismo humano. Assim, o Interacionismo Sociodiscursivo se fundamenta nos trabalhos dos autores citados anteriormente, e, principalmente, nas pesquisas de Vigotski (2007, 2009), que traz estudos de diversas áreas do conhecimento, como literatura, filosofia, direito, educação e medicina, mas, sobretudo, psicologia.

3.2 As contribuições das obras de Vigotski e Volóchinov ao ISD

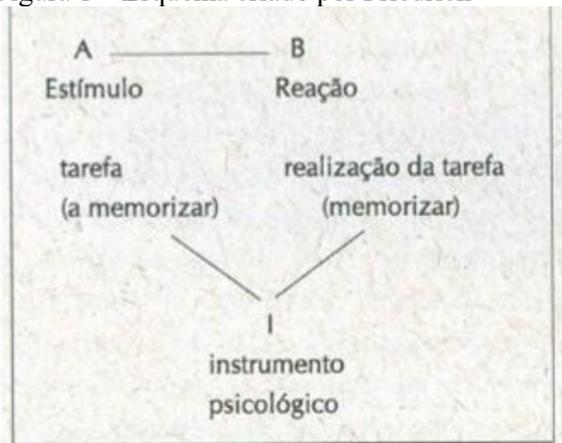
Na perspectiva do Interacionismo Social, o psicólogo russo Lev S. Vigotski notoriamente rompe com aspectos da filosofia clássica, em que as ciências humanas se baseavam na relação entre o ser humano e o mundo. O conceito de instrumento psicológico deve, então, ser compreendido a partir da concepção de aprendizagem e desenvolvimento. O psiquismo medeia a relação do sujeito com o mundo. Signos, palavras e conceitos são instrumentos psicológicos.

A tese central para explicar o funcionamento de um instrumento psicológico na obra de Vigotski é intermediada pelo fato de que todos os fenômenos psíquicos são mediatizados.

Isso significa claramente que, em relação às concepções reflexológicas e behavioristas, opera-se uma modificação da unidade de análise dos fenômenos psíquicos. Nessas duas concepções, os processos psíquicos são apresentados como sendo compostos por dois elementos: estímulo (por exemplo: A = a tarefa de memorizar uma determinada informação) e a reação (B = a memorização efetiva dessa informação)". (FRIEDRICH, 2012, p. 54)

Portanto, o processo de memorizar resulta na memória natural e na memória artificial, em que a primeira se baseia no vínculo associativo. No entanto, a memória artificial ocorre no ambiente social e o instrumento psicológico está nas atividades psíquicas do sujeito, tendo uma importante influência na maneira de agir. No esquema criado por Friedrich (2012, p. 55), equipara-se a memória natural e a artificial.

Figura 1 – Esquema criado por Friedrich



Fonte: Friedrich (2012, p. 109).

Vigotski sempre teve seus estudos voltados para as questões da educação, encarando a escola como o local que deve dispor de instrumentos psicológicos para que os estudantes se apropriem, como veremos ao longo desta seção. Em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento, ele defende a teoria de que há “uma verdadeira interdependência entre esses dois processos” (FRIEDRICH, 2012, p. 109), postulando seu pensamento em duas teses. A primeira, o fato de que “a aprendizagem precede ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2009, p. 348), o que resulta no conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VIGOTSKI, 2009, p. 348)

No contexto escolar, a ZDP “antecipa os conhecimentos possíveis”, como relata Friedrich (2012, p. 110). Opõe-se ao conceito de desenvolvimento presente, que engloba o que a criança sabe fazer de maneira autônoma. Assim, a ZDP pode ser interpretada como o ponto em que o aluno consegue agir e aquilo que realiza com a ajuda do professor. Nesse cenário, o conhecimento científico será o instrumento psicológico do aluno e, para Vigotski, a linguagem é um instrumento fundador e organizador no desenvolvimento humano.

No ISD, a palavra instaura condutas diferentes no ser humano, estabelece novos comportamentos e maneiras de olhar para o mundo, promove a transformação nos modos de pensar e agir do indivíduo. Nesse contexto, Bronckart (2009) e pesquisadores da Universidade de Genebra, dentre eles Schneuwly e Bain (*apud* BRONCKART, 2006), produziram um modelo de análise de textos a partir da interação humana, o qual é composto do contexto de produção e da arquitetura textual. Mas, antes, é importante compreendermos a definição de “texto” no ISD:

Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente. 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 do discurso. (BRONCKART, 2009, p. 75)

O ISD também recorre às proposições das obras do Círculo de Bakhtin sobre a ciência das ideologias e a filosofia da linguagem, como veremos mais adiante. As obras de Volóchinov são aquelas nas quais o ISD se apoia em suas proposições, principalmente as que se referem às questões da ciência das ideologias e à filosofia da linguagem. Por meio da linguagem, são construídas versões, mas nunca a realidade, assim, o signo é um fenômeno do mundo externo.

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93)

A palavra, como se apresenta na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2017)², é o “fenômeno ideológico *par excellence*”.

Isso não significa que a palavra é capaz de substituir qualquer outro signo ideológico. Não, a palavra não é capaz de substituir por completo todos os signos ideológicos principais e específicos. Por princípio, uma palavra não pode transmitir adequadamente uma obra musical ou uma imagem da pintura. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 101)

Segundo Bronckart (2006, p. 244), os homens agem no mundo a partir de modelos de agir que são construídos em textos:

Todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem. Portanto, é necessário assumirmos, em primeiro lugar, a preexistência de modelos de agir, que alguns autores chamam de recursos tipificados e tipificantes que orientam as condutas (conferir Filliettaz, 2000), que teriam um estatuto semelhante ao dos gêneros de textos no domínio do agir verbal (conferir Clot e Fajta, 2000). Esses modelos práticos disponibilizam “modos de fazer” estilos de agir que, evidentemente, dependem dos domínios nos quais esse agir se desenvolve, mas que também variam em função da configuração das formações sociais. Também é necessário assumir a preexistência de textos que semiotizam esses modelos e as avaliações a que estes são submetidos.

² Para a dissertação, utilizamos a edição publicada em 2017 do livro *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, publicado pela Editora 34, que atribuiu a autoria a Valentin Volóchinov.

A obra de Volóchinov (2017), no quadro do ISD, parte do fato de que as práticas dos signos:

Primeiro, na medida em que não se encontram mais sob o controle direto dos objetos ou da atividade do meio, os signos podem então se organizar em uma atividade particular e autônoma, a atividade de linguagem, que se materializa em textos (orais ou escritos), que se diversificam em múltiplos gêneros, devido à própria diversidade das atividades não verbais com as quais se encontram em interação. Mais adiante voltaremos à questão do estatuto e dos efeitos dessa produção textual. (BRONCKART, 2006, p. 248)

Dessa forma, a junção das obras de Vigotski e Volóchinov nos permite abordar a importância das palavras, signos como instrumentos psicológicos no processo de mediação e psíquico, e, conforme definem Bueno, Diolina e Jacob (2021), “é nas interações comunicativas sociais que modelos de agir são produzidos, divulgados, avaliados, reformados, em um processo incessante”. Para Bronckart (1999, p. 135):

Como vimos, os signos não aparecem sozinhos, mas inseridos em letos singulares e concretos filiados a gêneros textuais. Assim, agimos por meio de gêneros textuais, adotando-os e adaptando-os às diferentes situações de comunicação em que nos encontramos. Como é o caso do contexto da web, da esfera digital, da hipermídia, em que os gêneros textuais se formam e se transformam a partir de uma linguagem multi, multissemiótica e multicultural, daí a importância do termo multiletramentos.

No Brasil, data de 1993 o primeiro texto genebrino a chegar aos pesquisadores do país, de Bronckart, “Action theory and the analysis of action in education”. Outro marco está no ano anterior, em 1992, com o encontro das pesquisadoras brasileiras, a Profa. Dra. Roxane H. Rojo e a Profa. Dra. Maria Cecília C. Magalhães, com a tese do ISD, na I Conference for Sociocultural Research, em Madri, que teve entre seus ministrantes Bronckart. Na ocasião, o quadro teórico apresentado atraiu a atenção das pesquisadoras, que “visualizaram uma via de resolução para os problemas teóricos e práticos que eram postos aos pesquisadores de linguística aplicada no Brasil”, conforme expõe Machado (2009, p. 24), no capítulo “O interacionismo sociodiscursivo no Brasil”, no livro *Linguagem e educação*.

O encontro de 1992 resultaria no acordo entre a Universidade de Genebra e a PUC-SP, permitindo a ampla aceitação do quadro teórico e metodológico do ISD.

Essa conferência mostrou que, com a integração das ideias vigotskianas e de aportes da linguística de texto/discurso, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de

integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas. A partir daí, iniciou-se a difusão das ideias dos pesquisadores genebrianos no Brasil. Em 1994, como decorrência natural dos contatos entre as duas universidades e, em 1995, foi defendida, no LAEL, a primeira tese de doutorado brasileira que adotava os pressupostos teóricos e metodológicos do ISD. (MACHADO, 2009, p. 25)

Atualmente, no Brasil, pesquisadores de diferentes universidades adotam a perspectiva teórica do ISD, entre os principais os grupos ALTER-LAEL (USP) e ALTER-AGE (USF), além de estudiosos da PUC-SP, UEL, PUC Minas, UNISINOS, entre outras.

Como veremos na próxima seção, o modelo de análise do ISD, proposto nas pesquisas de Bronckart, tenciona um olhar para o texto e, assim, segue duas perspectivas de análise: o contexto de produção e a arquitetura interna do texto.

3.3 O modelo de análise do ISD

Os conceitos apresentados anteriormente resultaram em um modelo de análise proposto por Bronckart (2009) e pesquisadores da Universidade de Genebra, dentre eles Schneuwly e Bain (*apud* BRONCKART, 2006), diante de um texto de um determinado gênero textual. A análise pode ser feita em duas instâncias que se complementam, sendo o contexto interacional (contexto de produção) e a arquitetura interna do texto.

Bronckart (2006) nos traz também o termo “arquitexto”, anteriormente denominado intertexto, podendo ser compreendido como o repertório de gêneros disponíveis em um dado grupo. O autor também utiliza o termo “nebulosa” para definir a organização dos gêneros. “Assim, esses conjuntos de gêneros organizados no intertexto se constituem como modelos de referência avaliados, nos quais qualquer nova produção textual deve necessariamente se inspirar”, explica Bronckart (2006, p. 251).

No ISD, é utilizado o termo “folhado textual” para definir a organização formada por três camadas do texto, sendo elas: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos. Na sequência, vamos detalhar cada uma das etapas do modelo de análise. A seguir, a tabela geral:

Tabela 3 – Tabela geral

Contexto de Produção	Enunciador Destinatário Objetivo Lugar social Suporte	
Arquitetura interna dos textos	Infraestrutura geral do texto	Plano Global do Conteúdo Temático
		Tipos de discurso
		Tipos de Sequência
	Mecanismos de textualização	Coesão Nominal
		Coesão Verbal
		Conexão
	Mecanismos enunciativos	Modalizadores
Vozes		

Fonte: A autora (2022).

3.3.1 O contexto de produção

Para compreendermos o contexto de produção, é fundamental analisarmos os conjuntos de parâmetros que podem exercer influência na produção de um texto e sua organização. Estes foram reagrupados da seguinte maneira: mundo físico, mundo social e mundo subjetivo.

No mundo físico, o texto é baseado nos conhecimentos adquiridos durante a sócio-história humana, que resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo/contexto físico, com os seguintes parâmetros:

1. O lugar de produção: lugar físico onde o texto é produzido.
2. O momento da produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido.
3. O emissor (produtor ou locutor): quem produz fisicamente o texto, podendo essa produção ocorrer na modalidade oral ou escrita. É importante questionar qual o papel social? Para quem escreve?
4. O receptor: a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto/o público.

3.3.2 Mundo social e mundo subjetivo

No mundo social, as atividades são determinadas por uma série de regras, convenções e organizações, elaboradas por um grupo. Como exemplo, a realização de um casamento em uma cerimônia religiosa, que deve seguir uma série de regras e determinações para ser realizada.

No mundo subjetivo, o sujeito apresenta sua visão particular de si, de acordo com sua formação particular. O conjunto dessas impressões constitui essa subjetividade. Ao analisar o contexto de produção, é fundamental olhar para os aspectos do contexto físico, que deu origem ao texto, ou seja, o local social de onde fala e escreve o enunciador, quem deve ser o destinatário do texto e qual o objetivo que o enunciador queria alcançar no destinatário.

No modelo de análise do ISD, Bronckart (2009, p. 97) estabelece o conteúdo temático como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Nesse sentido, devem ser levados em consideração as representações e os conhecimentos adquiridos pelo produtor do texto.

3.3.3 Arquitetura textual

Como já mencionamos anteriormente, a arquitetura textual também pode ser denominada como um folhado textual e é fundamental para a organização de qualquer texto.

O termo “folhado textual” dá-se ao fato de se compreender que as propriedades de um texto estão dispostas em camadas interligadas e que não podem ser interpretadas individualmente, como veremos a seguir.

3.3.4 A infraestrutura geral do texto

Conforme Bronckart (2009) apresenta em sua obra, é o “nível mais profundo”, sendo a base do texto. É formada pelo plano global do texto, pelos tipos de discursos e pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso.

O plano global pode ser apresentado pelo modo como os temas e as informações são dispostos no texto, por exemplo, o modo como uma notícia é estruturada. No jornalismo diário, é adotado o modelo de pirâmide invertida, formado por: *lead*, dados secundários e final, e sempre a informação mais importante está disponível no início do texto.

Os tipos de discurso “são as materializações linguísticas dos ‘mundos virtuais’ (ou mundos discursivos) que são construídos, necessariamente, em qualquer produção verbal”, argumenta Bronckart (2009, p. 16).

Em síntese, são atitudes enunciativas de se aproximar ou se distanciar por meio do discurso, ora implicando-se no que é dito com o uso de um “eu” ou um “você”, ora deixando tudo em terceira pessoa. São formados pelos mundos discursivos, com um gênero específico, classificados da seguinte maneira: o mundo da ordem do narrar, o mundo da ordem do expor.

O mundo do narrar deve ser compreendido como disjunto, pois se caracteriza por sempre manter em seu texto um distanciamento do mundo ordinário, ao contrário do mundo do expor, que é conjunto. Há, ainda, subdivisões denominadas implicação e autonomia, que são identificáveis na presença ou ausência de dêiticos temporais, espaciais e pessoais.

Ao analisarmos as coordenadas gerais em um texto, através dos mundos (expor, conjunção; e narrar, disjunção) e do processo de produção (implicância ou autonomia), podemos estabelecer os tipos de discurso, que influenciam a organização do plano global (geral) de um texto. Veja a tabela a seguir:

Tabela 4 – Coordenadas gerais dos mundos

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

(BRONCKART, 2009, p. 157)

Fonte: Bronckart (2009, p. 157).

É importante ressaltar que cada texto tem suas especificidades, que são totalmente ligadas a um gênero específico, como expõe Bronckart (2009, p. 138):

Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). É unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas.

3.3.5 Discurso interativo

O discurso interativo é desenvolvido, predominantemente, no mundo ordinário, por meio da exposição de um diálogo. O agente produtor se implica com o texto.

As coordenadas gerais do mundo do discurso interativo relatadas são conjuntas às do mundo dos personagens postos em cena na narração, como atestam a entrada direta no assunto (...) O EXPOR dialogado que se realiza nesse mundo conjunto caracteriza-se pela implicação dos parâmetros da interação verbal posta em cena na narração: no caso, numerosas unidades deste segmento referem-se diretamente aos personagens agentes da interação (me, eu, o seu, você, etc.) ou à situação temporal desses agentes (agora). (BRONCKART, 2009, p. 159)

A charge de Laerte Coutinho exemplifica o discurso interativo:

Figura 2 – Charge de Laerte Coutinho



Fonte: Reprodução/Instagram.

3.3.6 Discurso teórico

O discurso teórico se caracteriza por não ter marcas de implicação no texto, “é, em princípio, monologado e escrito e esse caráter se traduz, principalmente, pela ausência de frases não declarativas”, comenta Bronckart (2009, p. 171). É apresentado de forma objetiva, com autonomia em relação aos parâmetros físicos da linguagem. É usado em gêneros acadêmicos, notícias e dados estatísticos. Como exemplo, trazemos uma notícia publicada no ano de 2020, no período de aumento dos números de casos de COVID-19:

Figura 3 – Exemplo de discurso teórico

Coronavírus: Campinas registra pior taxa de isolamento da quarentena em um sábado após reabrir comércios e shoppings

Cidade registra desde o início da pandemia 3.680 moradores infectados, incluindo 148 mortes. Prefeitura reforça que quarentena segue em vigor até 28 de junho; veja situação na região.

Fonte: Portal G1 Campinas (14/06/2020).

3.3.7 Relato interativo

O relato interativo ocorre em uma ação de interação, com implicação, com a presença do eu, você, vocês, nós. As coordenadas gerais são disjuntas das coordenadas do mundo ordinário do agente-produto. A disjunção também é marcada por uma origem espaçotemporal explícita.

em princípio, homologado, que se desenvolve em uma situação de interação que pode ser real (e originalmente oral) ou posta em cena, no quadro de um gênero escrito como o romance ou peça de teatro. Esse caráter monologado se traduz principalmente pela ausência de frases não declarativas. (BRONCKART, 2009, p. 175)

Trecho do conto *Fernando e Fernanda*, de Machado de Assis (1866), que exemplifica o exposto por Bronckart:

— Se eu soubera, dizia Soares, que no fim de tão pouco tempo a senhora me faria beber fel e vinagre, não teria prosseguido em uma paixão que foi o meu castigo. Fernanda, muda e distraída, mirava-se de quando em quando em um *psyché*, corrigindo o penteado ou simplesmente admirando a esquivança desarrazoada de Fernando. Soares insistia no mesmo tom meio sentimental. Afinal, Fernanda respondia desabridamente, exprobrando-lhe o insulto que fazia à sinceridade dos seus protestos.

— Mas esses protestos, disse Soares, é que eu não ouço; é exatamente o que eu peço; jure que eu estou em erro e fico contente. Há uma hora que lho digo.

— Pois sim...

— O quê?

— Está em erro.

— Fernanda, juras-me isso?

— Juro, sim...

3.3.8 Narração

A narração é um tipo de discurso disjunto-autônomo, monologado, com frases declarativas. Bronckart (2009, p. 179) a descreve como: “A narração é um tipo de discurso cuja densidade verbal se situa a meio caminho entre a do discurso interativo e a do discurso teórico”.

Figura 4 – Exemplo de narração

(d3)

*No dia seguinte, Basini foi posto sob proteção judiciária.
 Não sem alguma solenidade. Escolheram uma hora da manhã dedicada à ginástica ao ar livre, na grama do parque, hora que não era difícil “matar aula”.
 Reiting pronunciou uma espécie de discurso, que não foi exatamente breve. Demonstrou a Basini que sua leviandade o condenava, que ele deveria ter sido denunciado e que só evitou a vergonha da expulsão devido a uma graça excepcional.
 Depois, Basini foi informado das condições. Reiting tomou para si a obrigação de vigiá-lo.
 Durante toda essa cena, Basini estava muito pálido, mas não abriu a boca e seu rosto não traiu nem um pouquinho o que podia estar sentindo.*

(R. Musil, *Les désarrois de l'élève Törless*, p. 79)

Fonte: Bronckart (2009).

Os quatro tipos de discurso podem estar presentes em textos orais ou na modalidade escrita, além do fato de um único texto ter vários discursos.

3.3.9 Tipos de sequências

Em sua obra, Bronckart (2007), para abordar os tipos de sequência, utiliza como base os estudos de Adam (1996 *apud* BRONCKART, 2007) para completar a infraestrutura geral do texto. Esses tipos de sequência devem ser compreendidos como a organização sequencial dos conteúdos no texto, classificados em cinco: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. É importante destacar que diferentes sequências podem ser combinadas em um único texto, como ressalta Bronckart (2007, p. 219):

Essas diferentes sequências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.), e é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos.

A seguir, temos a tabela desenvolvida por Machado (2005), que exemplifica as características de cada sequência.

Tabela 5 – Tabela desenvolvida por Machado (2005)

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor.	Ancoragem Aspectualidade Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/ avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: ⇒ premissas ⇒ suporte argumentativo ⇒ contra-argumento ⇒ conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: ⇒ situação inicial ⇒ complicação ⇒ ações desencadeadas ⇒ resolução ⇒ situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporariamente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Fonte: Machado (2005).

A sequência narrativa tem como propósito manter a atenção do destinatário, por meio da construção de intrigas. As seguintes fases estão presentes no texto: situação inicial, complicação, ações desencadeadas, resolução e situação final. Os personagens são implicados nos acontecimentos, com vários momentos de tensão e transformações na história.

A sequência descritiva é composta por fases, não sendo obrigatória a linearidade, mas tem as seguintes fases que se articulam de maneira hierárquica: ancoragem (tema da descrição), aspectualidade (diversos aspectos são enumerados), relacionamento (os temas descritos são assimilados a outros) e reformulação. Como exemplo, podemos citar uma receita, que é composta por ingredientes e modo de preparo. O objetivo é guiar o leitor.

Para compreendermos a sequência explicativa, Bronckart (2007, p. 228) resgata o conceito apresentado por Grize (1981b *apud* BRONCKART, 2007), da “constatação de um fenômeno incontestável”, assim sendo, a sequência é composta por quatro fases: constatação

inicial, problematização, resolução e conclusão/avaliação. É importante destacar que, ao utilizar uma sequência explicativa, a resposta pode se utilizar de uma sequência argumentativa.

Na sequência argumentativa, o objetivo é convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário). São estabelecidas as seguintes fases: premissas, suporte argumentativo, contra-argumento e conclusão.

A sequência injuntiva tem como objetivo fazer o destinatário agir de certo modo ou em uma direção estabelecida. Há ausência de hierarquia, com verbos no imperativo ou infinitivo. Como último tipo de sequência, temos a dialogal, focada em manter o destinatário na interação proposta. É composta pelas seguintes fases: abertura, operações transacionais e fechamento. Tal sequência é fundamental para nossa pesquisa, já que os tutoriais em vídeo se organizam primeiramente em sequências dialogais, conforme expõe Bronckart (1999, p. 230-231):

Esta última sequência apresenta a particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, como definidos no capítulo 5; esses segmentos são estruturados em turnos de fala, que, no caso dos discursos interativos primários (cf. p. 189), são diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal, ou que, no caso dos discursos interativos secundários, são atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso principal ou englobante.

No entanto, há ainda outras formas de planificação, como o *script* ou relato (grau zero da narrativa) e de esquematizações (grau zero da argumentativa e da explicativa). A organização linear é chamada de *script* e constitui o “grau zero” de planificação dos segmentos da ordem do narrar. São dispostos na ordem cronológica, sem que registre qualquer processo de tensão.

O *script* organiza o conteúdo temático em uma ordem que, presumidamente, reflete a cronologia efetiva dos acontecimentos narrados; a sequência narrativa e a descritiva, ao contrário, constituem formas de planificação mais convencionais, por meio das quais os acontecimentos são organizados em fases e sustentados por uma operação de caráter dialógico (respectivamente, criar uma tensão e fazer ver, guiando o olhar do destinatário). (BRONCKART, 1999, p. 241)

Sobre os segmentos na ordem do expor, temos as formas de esquematização, formada pelas seguintes fases: definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia casual.

Em relação aos segmentos da ordem do EXPOR, ressaltamos anteriormente que a sequência explicativa e a argumentativa se desencadeiam quando um objeto de discurso é concebido como problemático ou contestável (para os

destinatários). Prosseguindo essa análise, é necessário admitir, então, que um objeto de discurso pode não ser considerado contestável ou problemático, nesse caso, esse objeto apresenta-se como neutro ou neutralizado e o desenvolvimento de suas propriedades efetua-se, em um segmento de texto chamado às vezes de simplesmente informativo, ou ainda de puramente expositivo. Com os *scripts*, os segmentos desse tipo são certamente organizados, mas essa organização não se realiza em uma sequência convencional, realiza-se em uma das (outras) formas de esquematizações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal, etc.), que podem ser consideradas como o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor. (BRONCKART, 1999, p. 239)

Chegamos ao fim da primeira camada do folhado textual, que forma o modelo de análise do ISD. Nas próximas seções, apresentaremos os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

3.3.10 Mecanismos de textualização

Os mecanismos de textualização são definidos como o segundo nível do folhado textual elaborado por Bronckart (2009) e são definidos em três conjuntos: conexão, conexão nominal e conexão verbal. Conforme o autor explica, as funções e marcas de conexão são: “Os mecanismos de conexão explicitam, portanto, as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto” (BRONCKART, 2007, p. 264).

Já os mecanismos de coesão nominal inserem uma informação e organizam a retomada dessa informação no texto, por meio da utilização de anáforas, com duas funções principais: a de introdução, que consiste em marcar no texto a inserção de uma nova unidade-fonte. A outra função é de retomada, que abrange a reformulação da unidade-fonte no decorrer do texto.

Como indicamos, os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de correferência). A marcação dessas relações é feita por sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo cadeias anafóricas), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada (sujeito, atributo, complemento, etc.). (BRONCKART, 2009, p. 268)

Por último, os mecanismos de coesão verbal garantem a progressão no tempo, com a utilização dos tempos verbais e dos auxiliares produzidos em um texto, o que permite a continuidade e a descontinuidade.

3.3.11 Mecanismos enunciativos

Como última camada do folhado textual, estão os mecanismos enunciativos, responsáveis pelas modalizações, que garantem as avaliações do enunciador diante de aspectos do conteúdo temático, classificadas, segundo Bronckart (2009), em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas.

As modalizações lógicas constituem a avaliação sobre os elementos do conteúdo temático, a partir de critérios estabelecidos no mundo objetivo, e são marcadas por verbos, palavras, expressões que trazem um grau de verdade ou certeza, conforme exemplo apresentado por Bronckart (2009):

Figura 5 – Exemplo de modalizações lógicas

(11) *É evidente que a teoria filosófica da opinião como saber de segunda ordem suporia a existência (as matemáticas serviram de paradigma) de um saber certo.*
(F. François, *Morale et mise en mots*, p. 170)

Fonte: Bronckart (2009).

As modalizações deônticas já são voltadas para opiniões, valores e regras do mundo social, com conteúdos relacionados às questões de obrigação social e normas estabelecidas.

Figura 6 – Exemplo de modalizações deônticas

(12) *Semelhante advertência era necessária e jamais deve ser esquecida, pois a agitação suscitada pelo “espinosismo” exerceu...*
(A. Negri, *L'anomalie sauvage*, p. 240)

Fonte: Bronckart (2009).

As modalizações pragmáticas focam nos aspectos de responsabilidade do personagem, grupo ou instituição no texto. Atribui ao agente intenções, razões e capacidades de ação.

Figura 7 – Exemplo de modalizações pragmáticas

(19)

*A lógica moderna, herdeira de G. Boole e de Frege, **pretendeu-se** puramente extensional e, por essa razão, **pôde** utilizar sem dificuldade a quantificação, mas desconfia ainda das modalidades.*

(G. Piéraud-Le Bonniec, *Le raisonnement modal*, p. 49)

Fonte: Bronckart (2009).

Por fim, as modalizações apreciativas deixam claro o posicionamento subjetivo do enunciador, seu ponto de vista em relação ao que é dito no texto.

Figura 8 – Exemplo de modalizações apreciativas

(16)

Os óculos pretos que também usava não impediam que se adivinhasse uma expressão de prazer sob a deformação do rosto.

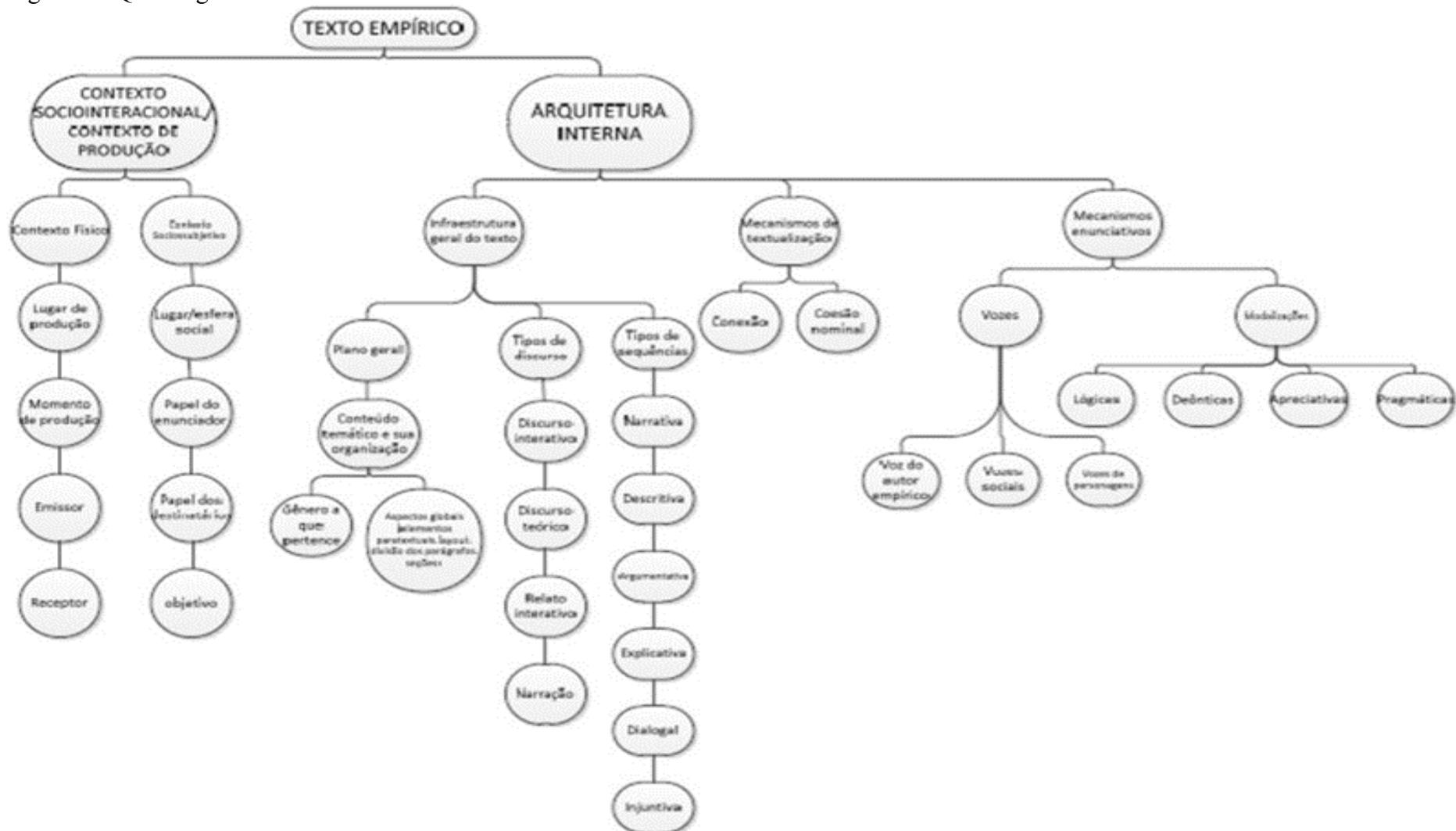
"Felizmente fiz esta conferência em 47, agora seria interminável..."

(H. Bianciotti, *Sans la miséricorde du Christ*, p. 214)

Fonte: Bronckart (2009).

As vozes evidenciam as instâncias presentes que assumem ou se responsabilizam pelo que é dito e também integram os mecanismos enunciativos. Dessa maneira, analisamos os três níveis do folhado textual proposto por Bronckart e que será utilizado na análise da nossa sequência didática. Para exemplificar o quadro de análise, compartilhamos a ilustração desenvolvida por Zani (2018).

Figura 9 – Quadro geral do ISD



Fonte: Zani (2018).

3.4 O ISD e o trabalho didático com os gêneros

No ISD, a linguagem exerce um papel fundamental no agir humano. Segundo Bronckart (2006, p. 246), “os homens agem no mundo a partir de modelos de agir que são construídos em textos”. O humano difere das demais espécies, pois, por meio de instrumentos semióticos, estabelecidos em textos, produz um agir verbal. Além disso, no cenário educacional, a linguagem exerce um papel essencial para o agir do professor, e, quanto mais este dominar as questões de linguagem, melhor será para a rotina dentro da sala de aula.

Bronckart retoma a noção de gêneros discursivos proposta por Bakhtin e Volóchinov, em que cada atividade de linguagem ocorre por meio de tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros discursivos. Logo, por meio da linguagem, são construídas versões, mas nunca a realidade:

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social – seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo – mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação, ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo também não há ideologia. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91)

Assim, podemos estabelecer os gêneros como relativamente estáveis e os textos sendo mais maleáveis e de difícil classificação. No processo de produção de um texto, sempre serão levados em consideração outros textos que já foram produzidos por gerações anteriores, em contextos históricos diferentes e em coletividade. Volóchinov (2017, p. 109) salienta que:

Cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano possui o seu próprio conjunto de temas.

Outra questão importante é que os gêneros podem ser divididos em primários e secundários. Assim, os primários são relacionados aos momentos da comunicação do dia a dia, como, por exemplo, uma conversa entre dois colegas de trabalho. Já os gêneros secundários são relacionados às situações mais complexas, tal como uma tese de doutorado, um artigo científico, uma entrevista de revista, conforme exemplifica Bronckart (2006, p. 251):

O agente que tem de produzir um texto novo, sincronicamente, encontra-se

em uma situação de ação de linguagem que podemos definir como sendo o conhecimento de que ele dispõe sobre o contexto de seu agir verbal e do conteúdo temático que ele se propõe a semiotizar. O conhecimento do contexto inclui o conhecimento dos parâmetros materiais do ato de produção (quem é o emissor, quais são os eventuais receptores, em qual espaço-tempo eles se situam?) e dos parâmetros sociossubjetivos da interação (qual é o lugar social no qual se realiza a produção, quais os papéis que daí decorrem para o enunciador e seus destinatários, que relações de objetivos se estabelecem entre eles?). Já o conhecimento sobre o conteúdo temático se apresenta sob a forma de macroestruturas semânticas (e disponíveis em sua memória) elaboradas pelo agente-pessoa em relação a um determinado domínio de referência.

Ao escolhermos um gênero textual para produzir um texto, na perspectiva interacionista, escolhemos também um modelo de como agir. Ao construirmos um texto, é fundamental levar em consideração o gênero e o contexto de produção:

- a) sobre qual tema trataremos e qual recorte faremos (conteúdo temático);
- b) que atitude locucional adotaremos (primeira ou terceira pessoa, com verbos no presente ou no passado) (tipos de discurso);
- c) que estrutura empregaremos (narrativa, argumentativa, descritiva, dialogal, instrucional, imagética, multimodal...);
- d) que seleção de vocabulário faremos (mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal);
- e) que avaliações explicitaremos, que vozes juntaremos às nossas (mecanismos enunciativos: modalização e vozes).

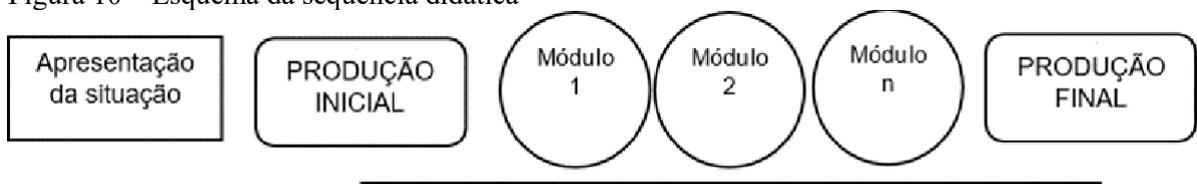
3.5 O modelo didático e a sequência didática

Para o desenvolvimento da pesquisa, nós nos baseamos na obra de Dolz e Schneuwly (2013), que propõem dois aspectos da engenharia didática: o Modelo Didático (MD) e a Sequência Didática (SD). O modelo didático nos proporciona uma visão dos “objetos potenciais para o ensino” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 152):

São potenciais, por um lado, porque uma seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes e, por outro, porque não poderia se ensinar o modelo como tal: é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas, que os aprendizes vão, eventualmente, ter acesso aos gêneros modelizados.

O MD deve ser trabalhado por meio de atividades que são detalhadas nas SDs. Assim, os modelos didáticos sempre darão origem às sequências didáticas. As sequências didáticas são atividades pedagógicas, elaboradas sistematicamente para o aprendizado de um determinado gênero. O principal objetivo é garantir ao aluno o domínio do gênero proposto. Para os autores, as SDs servem para proporcionar aos alunos “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”, narram Dolz e Schneuwly (2013, p. 83). As sequências são compostas por apresentação da situação de comunicação, produção inicial, conjuntos de módulos e produção final, conforme o esquema a seguir.

Figura 10 – Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz e Schneuwly (2013, p. 81).

Conforme a esquematização da Figura 10, a apresentação da situação visa apresentar aos alunos o projeto de comunicação que irão desenvolver, sendo essa etapa um momento crucial, em que duas dimensões podem ser compreendidas:

- a) apresentar um problema de comunicação bem definido;
- b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

A produção inicial, segundo Dolz e Schneuwly (2013), “tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Nos módulos, são tratados os problemas apresentados na primeira produção, permitindo aos alunos conceber instrumentos necessários para superá-los. A sequência didática sempre é encerrada com a produção final “que dá ao aluno ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”, declaram Dolz e Schneuwly (2013, p. 90). A produção final permite ao participante colocar em prática “as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 90).

3.6 O ensino dos gêneros e as capacidades de linguagem

Nesta seção, discorreremos sobre as capacidades de linguagem referentes ao gênero tutorial em vídeo, a partir das produções iniciais e finais realizadas pelas docentes no grupo de WhatsApp. Nossa pesquisa está alicerçada, como já mencionado anteriormente, nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2007, 2008, 2009) e da engenharia didática genebriana (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010). Os autores destacam a importância dos gêneros tutoriais para o desenvolvimento de diferentes capacidades, sendo os gêneros textuais compreendidos como “complexos e heterogêneos [...], produtos sócio-históricos, definíveis empiricamente, além de serem instrumentos semióticos para a ação da linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 136).

Por meio da linguagem, promovemos o desenvolvimento do pensamento humano, principalmente em práticas no ambiente de ensino, assim, Dolz e Schneuwly (2004) ressaltam a importância do ensino focado nas práticas de linguagem a partir do ensino dos gêneros. Nesse cenário, as capacidades de linguagem para o processo de produção de texto são estabelecidas em três tipos: ação, discursiva e linguístico-discursiva. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 52):

o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias [...] para que os aprendizes possam se apropriar deles.

As capacidades de ação se referem à situação de produção e a qual gênero textual corresponde ao texto. Também é possível identificar quem produziu o texto, o destinatário e o objetivo. As capacidades discursivas, correspondentes à estrutura textual, referem-se à organização do texto e à elaboração do conteúdo apresentado, dentro do quadro de análise do ISD, a infraestrutura geral do texto.

Já a capacidade linguístico-discursiva, a linguagem, é a utilização correta dos recursos linguísticos em um determinado gênero. Dolz (2015 *apud* BUENO; JACOB, 2021) inseriu uma quarta capacidade, as *linguageiras*:

A tais capacidades *linguageiras*, Dolz (2015) acrescenta uma quarta referente aos saberes relativos à mobilização de diferentes sistemas semióticos: a capacidade *multissemiótica*. Melhor dizendo, a capacidade de o aluno mobilizar e implementar em sua ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. Quanto aos gêneros orais, por exemplo, Dolz, Schneuwly e Haller (2010) elencam os meios paralinguísticos

(qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), os meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração). (BUENO; JACOB, 2021, p. 72)

Para nossa pesquisa, a análise das capacidades de linguagem dos docentes antes e depois da SD tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem durante todo o processo. Nesse sentido, o gênero de texto pode ser considerado como instrumento ou “megainstrumentos” de ensino e aprendizagem, “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 80).

Nossa pesquisa também pretende trazer contribuições aos estudos de oralidade e formação docente, ao analisarmos as capacidades e o trabalho com os gêneros orais, visto que há menos trabalhos publicados com essa temática, e nossa pesquisa dialoga com os gêneros textuais, multimodalidade, oralidade e formação docente. A fala e a escrita estão imbricadas no gênero tutorial em vídeo, conforme nos traz Magalhães e Mattos (2021, p. 225):

O imbricamento e a mútua constitutividade entre fala e escrita estão calcados numa concepção de língua considerando seu caráter social, histórico e heterogêneo, que propicia uma perspectiva de observação das relações, e não das diferenças e semelhanças, entre fala e escrita, de forma que elas não sejam consideradas estanques nem contrapostas, já que atendem aos interesses comunicativos diversos nas atividades coletivas de linguagem. Nesse caso, admite-se sua complexidade e sua funcionalidade pelos propósitos comunicativos, do contexto e dos sujeitos envolvidos.

No momento atual, de transformações no cenário educacional e social diante da pandemia, os gêneros devem estar nas aulas, para os professores e estudantes, em cenários reais, como um instrumento do agir humano, sendo um dos principais objetivos para a nossa pesquisa. Como nosso estudo é focado na atividade docente, resgatamos as quatro dimensões propostas por Leal, Brandão e Lima (2012, p. 16) que podem encaminhar o agir docente:

é necessário definir objetivos didáticos explícitos relativos a pelo menos quatro dimensões que desenvolvem o trabalho que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. São elas: valorização de textos de tradição oral; oralização do texto escrito, variação linguística e relações entre fala e escrita; produção e compreensão de gêneros orais.

Muitas vezes, desenvolver o ensino da oralidade em sala de aula pode ser exemplificado com leituras em voz alta, resolução de problemas, entre outras atividades. Compreendemos que o impacto das aulas remotas e a utilização do gênero tutorial em vídeo possa trazer contribuições para realização de diferentes atividades do docente e com instrumentos do seu agir, aliado ao gênero tutorial em vídeo, oralidade, multimodalidade e formação docente em suas práticas sociais.

3.7 Engenharia didática

A engenharia didática é fundamental ao processo de aprendizagem, mas também à inovação de ferramentas de ensino. A partir dela, é possível realizar pesquisas e avaliar sua efetivação dentro de sala de aula.

Os estudos de Dolz (2016) definem que a engenharia didática pode ser dividida em quatro fases, sendo a primeira a análise prévia do trabalho de concepção, com o conhecimento do gênero que será abordado e, principalmente, os obstáculos para produzir inovações de aprendizagem dentro da sala de aula. O autor esclarece a seguir:

O estudo dos obstáculos dos alunos permite identificar as raízes do problema e orientar as soluções. A análise prévia exige, também, o estudo das práticas comuns de ensino e os seus efeitos. A observação do trabalho do professor Machado (2004; 2009), das práticas de linguagem nas aulas, mostra as intervenções mais produtivas, mas, também, erros nos conteúdos ensinados, opacidade na comunicação, múltiplos paradoxos nas interações didáticas. O conhecimento das práticas do ensino permite ao engenheiro compreender melhor o funcionamento da aula e conceber as inovações adaptadas a esse funcionamento. (DOLZ, 2016, p. 243)

A segunda fase consiste em desenvolver um protótipo do dispositivo didático, já analisado anteriormente, na primeira fase. Podem ser desenvolvidas oficinas e encontros que abordem os obstáculos encontrados pelos alunos, e, nesta pesquisa, serão os professores. A partir dessa análise, é possível desenvolver estratégias de aprendizagem.

Na terceira fase, ocorre a experimentação, momento da engenharia didática em que pode ser realizado um estudo de caso para ajustes da inovação proposta. A quarta fase é o momento de analisar os resultados e confrontar com a análise prévia desenvolvida no primeiro momento. É o momento de avaliar os limites do protótipo proposto.

A entrada das novas tecnologias na escola se realiza lentamente e as possibilidades para o ensino das línguas são enormes. Desse modo, e de forma mais geral, a engenharia didática tem

um atraso no que diz respeito a outras esferas do trabalho. Ninguém discute hoje o interesse dos progressos técnicos na aviação ou nas simples tarefas domésticas. O uso da máquina de lavar ou da geladeira está totalmente generalizado na nossa sociedade e não é preciso explicar. Mas a razão instrumental aplicada no domínio do ensino em particular e da educação numa perspectiva mais geral é muito mais difícil de justificar (DOLZ, 2016, p. 256).

3.8 O gênero tutorial em vídeo

Nas próximas páginas, abordaremos o conceito e definições dos tutoriais em vídeo, mas sempre tendo como contexto em nosso estudo o cenário da pandemia de COVID-19, a partir de março de 2020, que mudou a rotina dos professores, com o uso dos tutoriais em vídeo como um dos instrumentos para agir durante o sistema de aulas remotas.

Nesta proposta de estudo, é importante destacar que, como já mencionado, nós nos apoiamos no quadro teórico do ISD (BRONCKART, 1999, 2006), nos estudos de sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010), na formação docente, mas também na análise do modelo didático de tutorial proposto por Sumiya (2017). Como base, temos o período de 2020 a 2021 em que o modelo remoto foi estabelecido na maioria das escolas brasileiras, o que favoreceu a produção e o compartilhamento de diferentes materiais, entre eles, os vídeos, para trazer instruções e orientar os estudantes a distância, como os tutoriais que analisaremos nesta dissertação.

Anteriormente, o gênero em questão já ganhava grande importância, uma vez que estava ancorado na utilização da internet, no uso diário das redes sociais e plataformas de compartilhamento de vídeos. Ao pesquisarmos o termo “tutorial” no Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o conceito de manual de instruções ou passo a passo de uma atividade específica é reforçado e nos dá indícios das principais características desse gênero: “diz-se de ou programa em documento, livro, filme ou computador que fornece instruções práticas sobre um assunto específico”.

Sendo um tutorial em vídeo, a produção pode ser estruturada de diversas maneiras, seja com um interlocutor, que pode ser um especialista no assunto, um personagem ou até mesmo um desconhecido. Mas sua mensagem principal é de orientar, sendo possível utilizar textos orais, legendas, imagens, efeitos visuais, sons e músicas, entre tantos outros recursos, conforme define Santiago (2014, p. 381):

(...) um texto especializado, repleto de termos, cujo objetivo é instruir um

indivíduo ou um conjunto de indivíduos que necessitam de determinadas orientações para operacionalizar uma ferramenta informatizada, como uma rede social.

Os manuais de instrução eram produzidos por “especialistas”, mas hoje não necessariamente são “autoridades” no assunto abordado no vídeo e sim usuários de ambientes digitais que desejam compartilhar experiências e também ensinar algo para quem acessa essas plataformas, como explica Sumiya (2017, p. 27), sobre o processo de transformação:

No entanto, o que antes era produzido por um “especialista”, nos primeiros tutoriais, hoje, com os tutoriais em vídeo, passou a ser produzido por outras pessoas, não necessariamente experts sobre o assunto ensinado. Acreditamos que, por ser um gênero produzido por pessoas não especialistas e por ser compartilhado em um ambiente mais livre, o texto, antes marcado pelo discurso formal proposto por especialistas, passou também a ter a sua versão informal. Essa informalidade dos gêneros que circulam nas redes sociais também resultou em uma outra característica que até então não estava presente nos tutoriais computacionais: o humor. Hoje, alguns tutoriais têm também um caráter de entretenimento, o que resultou em uma reestruturação, por exemplo, do plano global dos conteúdos temáticos.

Diante do contexto em que nossa pesquisa é aplicada e as características já mencionadas, vale destacar que, de acordo com os estudos desenvolvidos por Santiago (2013), podemos afirmar que o tutorial deve ser compreendido como um gênero textual que permite a instrumentalização de indivíduos envolvidos em uma determinada atividade, como, por exemplo, a produção e o compartilhamento de vídeos na plataforma WhatsApp, conforme expõe o autor:

Com base numa percepção geral do que se entende fundamentalmente por gênero textual, podemos afirmar que o tutorial é um gênero, uma vez que está ambientado em um certo domínio social de comunicação, possui um dado público-alvo e um propósito bastante claro que o determina. Nesse sentido, observamos que os tutoriais são caracterizados como textos instrucionais que são elaborados propendendo à utilização de um sistema baseado nas indicações nele mostradas. Para tanto, é utilizada uma linguagem permeada de termos. (SANTIAGO, 2013, p. 37)

Em síntese, o tutorial em vídeo é composto por diversos elementos gramaticais, textuais, quadros, *hiperlinks*, sons, legendas, como explica Santiago (2013), com o objetivo de orientar o indivíduo em situação particular. Para ilustrar a estrutura do gênero em questão, apresentamos a seguir a figura de um tutorial em vídeo disponível na plataforma YouTube, orientando

professores a criar uma atividade com o nome do aluno na educação infantil, sendo possível identificar uma série de elementos multimodais.

Figura 11 – *Print screen* do vídeo “Atividade Fácil com o Nome para Educação Infantil”



Fonte: Canal Najara Ribeiro, no Youtube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=rZ47eQQzyk>).

Em texto recente, Bueno, Diolina e Jacob (2021), quando ocorre o procedimento de instrução ao sócia com professores produtores de tutoriais em vídeo, são destacadas uma série de instruções que caracterizam o gênero e que encontramos no vídeo utilizado como exemplo:

Outras instruções importantes foram destacadas: (i) no início, após a saudação, informar o objetivo do tutorial, de modo que o interlocutor tenha a opção de continuar ou não de assistir ao tutorial; (ii) produzir um roteiro, que conduza suas ações e orientações; (iii) estar em um ambiente silencioso; (iv) pensar sobre o tempo do interlocutor em acompanhar o passo a passo; (v) alternar entre o dizer e o demonstrar: dizer primeiro, demonstrar depois; (vi) reproduzir exatamente o que você está vivenciando; (vii) alertar sobre o que não fazer, para não gerar problemas futuros; (viii) elaborar vídeos curtos, se for preciso dividir em dois ou mais tutoriais; (ix) encerrar com agradecimentos e saudações, entre outros. (BUENO; DIOLINA; JACOB, 2021, p. 140)

Assim, o tutorial em vídeo, dentro do quadro teórico do ISD, tem um papel relevante no desenvolvimento humano, no caso dos docentes, durante as aulas realizadas exclusivamente no ambiente virtual.

O gênero tutorial em vídeo integra os gêneros digitais, pois, como já mencionado por Bronckart (2007), os gêneros se modificam com a evolução dos anos e as práticas sociais da época, dando, assim, origem a novos gêneros, como o que discutimos nesta seção. Nesse cenário, o desenvolvimento tecnológico trouxe diversas possibilidades de interação, logo, os espaços de educação acompanham as transformações.

3.9 Modelo didático do gênero tutorial

Para nossa pesquisa, adotaremos o Modelo Didático (MD) desenvolvido por Sumiya (2017), que também aborda o gênero tutorial em vídeo. Optamos pelo MD da pesquisa citada por se basear no quadro de análise proposto por Bronckart (2009), que majoritariamente prioriza os textos verbais, mas a pesquisa contempla os elementos não verbais do texto, essencial para nossa análise, que aborda o gênero multimodal. O MD em questão apresenta a junção da arquitetura geral do ISD, mas, também, as funções contempladas na Gramática do Design Visual (GDV), de Kress e Van Leeuwen (2006), conforme tabela a seguir:

Tabela 6 – Análise semiótica sociointeracional

ISD	GDV	Semiótica Sociointeracional
Infraestrutura a) Organização temática; b) Organização discursiva;	Representacional a) Narrativas; b) Conceituais;	Organização Temático-representacional: modos de por os discursos em representações sociais; a) Organização Temático não verbal; b) Organização temático verbal;
Mecanismos de textualização a) Conexão; b) Coesão Nominal	Composicional: a) Valor da informação; b) Saliência; c) Estruturação;	Organização estrutural: modos de configuração dos estruturais: a) estruturação verbal; b) Estruturação não-verbal
Mecanismos Enunciativos a) Responsabilidade enunciativa; b) Distribuição de vozes; c) Modalidade/ modalização;	Interativa: a) Contato; b) Distância social; c) Perspectiva; d) Modalidade;	Organização Interacional: modos de manifestação da interação: a) Manifestação da interação pelo verbal; b) Organização de manifestação pelo não verbal.

Fonte: Sumiya (2017).

Para a elaboração do MD da dissertação que guia nossa pesquisa, foram analisados os seguintes aspectos propostos por Sumiya (2017): contexto de produção dos tutoriais em vídeo; organização temático-representacional, verbal e não verbal; organização estrutural, verbal e não verbal; e organização interacional, verbal e não verbal, os quais detalharemos nas próximas seções.

Finalizamos, portanto, este capítulo teórico, com os principais autores e teorias fundamentais para nossa pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos o contexto de realização da pesquisa e a metodologia utilizada para nosso estudo.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, expomos o contexto e os procedimentos metodológicos empregados na realização da pesquisa. Em um primeiro momento, apresentamos as etapas e escolhas das participantes, assim como o contexto. Em seguida, descrevemos os procedimentos para a elaboração da sequência didática e algumas considerações sobre o desenvolvimento.

4.1 O contexto da pesquisa

4.1.1 A educação na pandemia e o uso dos tutoriais em vídeo

As aulas iniciadas no ano 2020 podem ser consideradas atípicas, desde o ensino básico até o superior. Após a identificação do novo coronavírus, o SARS-CoV-2, o COVID-19 rapidamente atingiu todas as regiões do mundo, sendo o Brasil um dos mais impactados, com a marca de mais de 600 mil óbitos e mais de 30 milhões de casos até o presente momento³.

Diante desse cenário, foi estabelecida uma série de medidas de distanciamento e, na educação, unidades escolares (creches, escolas, colégios e instituições de ensino superior) foram fechadas e abruptamente as aulas passaram a ocorrer no ambiente *online*, conforme estabeleceu o Decreto Legislativo n. 6, de 20 de março de 2020.

Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a pandemia de COVID-19 afetou a rotina de estudos de mais de 1,5 bilhão de estudantes em 188 países, representando cerca de 91% do total de estudantes no mundo. Professores e estudantes passaram a ministrar e a assistir aulas em casa, muitas vezes sem condições e infraestrutura adequada, com acesso restrito à internet banda larga e a computadores individuais. Uma série de ferramentas e plataformas tecnológicas foram inseridas na rotina dos ambientes educacionais, como Google Meet, Zoom, OBS, StreamYard, WhatsApp, Canva, entre tantos outros.

Nesse contexto, é importante deixar claro que a maioria das instituições de ensino adotou o modelo “Ensino Remoto Emergencial” (ERE), como definem Hodges *et al.* (2020, n.p.):

³ Dados divulgados pelo Consórcio Imprensa de junho de 2022.

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise.

É diferente do modelo de educação a distância, conforme nos traz a dissertação de Cabral (2020):

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017a, n.p. *apud* CABRAL, 2020, p. 14)

A pesquisa aplicada entre fevereiro e maio de 2021 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) resultou na segunda etapa do Censo Escolar 2020, que atingiu 94% das escolas de educação básica e apontou os principais impactos da pandemia no país:

Figura 12 – Porcentagem das escolas que responderam à pesquisa



Fonte: Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021).

Ao comparar com o cenário internacional, o Brasil teve um período longo de suspensão das atividades presenciais. Os dados do Inep revelam que a média no país foi de 279 dias de suspensão de atividades presenciais durante o ano letivo de 2020, considerando escolas públicas e privadas. Comparado com o monitoramento realizado pela UNESCO sobre o fechamento das escolas durante a pandemia de COVID-19, países vizinhos, como Chile e Argentina, por exemplo, registraram 199 dias sem atividades presenciais entre 11 de março de 2020 e 2 de fevereiro de 2021. Esse extenso período pode ser atrelado ao agravamento da pandemia e à demora do início da campanha de vacinação, somente no 1º semestre de 2021.

Nesse cenário, dados do Inep destacam que estratégias como reuniões virtuais para planejamento, coordenação e monitoramento das atividades para garantir a rotina de trabalho no período de aulas remotas foram as principais utilizadas no Brasil.

Figura 13 – Percentual de escolas por estratégia adotada junto aos professores



Fonte: Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021).

Referente aos alunos, o Censo Escolar 2020 também aponta as estratégias de comunicação e apoio tecnológico para a realização das atividades pedagógicas:

Figura 14 – Estratégias junto aos alunos

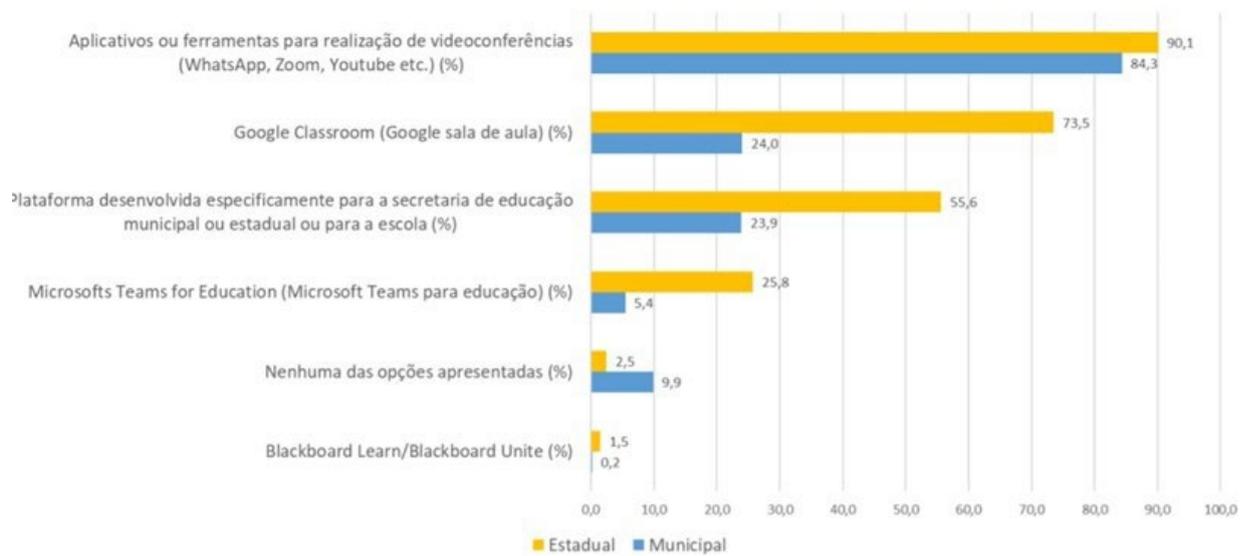


Fonte: Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021).

Em relação às orientações e aos treinamentos para professores se adaptarem à rotina de ensino remoto, os números ficaram em 79,9% na rede estadual e 53,7% na rede municipal. No total, 43,4% das escolas estaduais brasileiras disponibilizaram equipamentos, como computador, *notebooks*, *tablets* e *smartphones* aos professores. Na rede municipal, o percentual fica em 19,7%. Já quando o assunto é acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio, o levantamento feito pelo Inep mostra que 15,9% da rede estadual adotaram medidas nesse sentido; na rede municipal, o número registrado foi de 2,2%.

O último dado que destacamos do Censo é o das plataformas e ferramentas utilizadas no ambiente digital, o que está em consonância com os estudos da nossa pesquisa sobre a utilização dos tutoriais em vídeo, principalmente por meio do WhatsApp. Os dados revelam que aplicativos ou ferramentas para a realização de videoconferências representaram 90,1% no âmbito escolar estadual e 84,3% no municipal, como ilustra a figura a seguir:

Figura 15 – Plataforma e ferramentas digitais utilizadas
 Percentual de escolas por plataforma/ferramenta digital utilizada nas atividades desenvolvidas pela internet - Brasil 2020



Fonte: Censo Escolar 2020 (BRASIL, 2021).

Em linhas breves, os dados acima contextualizam o cenário de ensino no Brasil a partir de março de 2020 até o primeiro semestre de 2021 e são fundamentais para ambientar o cenário social que as docentes que contribuíram com essa dissertação relataram, como veremos mais à frente.

Ao fazermos um recorte para o estado de São Paulo, o Tribunal de Contas do Estado (TCE) divulgou em julho de 2021 um relatório que constata que oito em cada dez alunos não utilizaram por mais de duas horas o aplicativo de ensino remoto do governo paulista ao longo de quase todo o ano de 2020 (MARQUES; PINHO, 2021).

O aplicativo em questão foi desenvolvido pelo Centro de Mídias da Educação de São Paulo, que integra a Secretaria da Educação do Estado, com o objetivo de ser “uma plataforma composta por dois canais digitais abertos e por um aplicativo que permite acesso a diversos conteúdos para professores e estudantes da rede estadual de ensino, com dados patrocinados pelo Governo do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2020), conforme consta no *site*.

O aplicativo foi a principal proposta para manter a aprendizagem em meio à pandemia de coronavírus. O relatório do TCE destaca que cada aula do aplicativo tinha uma duração de 45 minutos, assim, se um estudante acompanhasse três aulas na íntegra, já somaria uma quantidade superior a duas horas.

Figura 16 – Percentual de alunos por horas acessadas
Percentual de alunos por horas acessadas



Fonte: Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (2021)⁴.

É importante ressaltar que a pesquisa também aponta o fato de que os estudantes também podiam acompanhar as aulas em outras plataformas, como o Facebook e o YouTube. Mas os números mostram que o acesso por essas plataformas foi considerado baixo pelos técnicos do TCE. O mês de junho de 2020 teve a maior audiência, com uma média de 31.426 acessos por vídeo no YouTube dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. O número representa pouco mais de 2% do 1,4 milhão de estudantes.

O cenário de pandemia ainda é muito recente, mas os dados já consolidados em mais de dois anos mostram os desafios aos professores para manter a rotina de sala de aula e também para os estudantes acompanharem e não abandonarem os estudos. Na próxima seção, apresentaremos as percepções das docentes que participaram da primeira etapa do nosso estudo.

4.2 A plataforma de desenvolvimento da pesquisa: o WhatsApp

Como já exposto anteriormente em nossa pesquisa, o desenvolvimento de novas tecnologias impactou profundamente as práticas pedagógicas. O aplicativo de conversa WhatsApp, escolhido como plataforma para o desenvolvimento da pesquisa, é um exemplo.

O WhatsApp surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS, que é cobrado por envio pelas companhias de telefonia celular, e permite o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz de maneira gratuita, apenas com acesso à internet. De acordo com dados da página oficial do aplicativo, mais de 2 bilhões de pessoas, em mais de 180 países, usam o WhatsApp para manter o contato com amigos e familiares, a qualquer hora ou lugar.

O aplicativo foi fundado por Jan Koum e Brian Acton e, durante quase 20 anos, pertenceu ao Yahoo, mas, a partir de 2014, foi comprado pelo Facebook, atual Meta, que

⁴ O relatório não se encontra mais disponível no *site* do TCE, mas a divulgação da notícia e dos resultados pode ser encontrada em Marques e Pinho (2021).

administra também o Instagram e o próprio Facebook. O número de usuários nos aplicativos da Meta acumula cerca de 2,82 bilhões em todo o mundo. Nesse contexto, a associação entre as áreas educacional e tecnológica se tornou o centro dos esforços pedagógicos para a formação do cidadão, conforme aponta Mill (2009, p. 45):

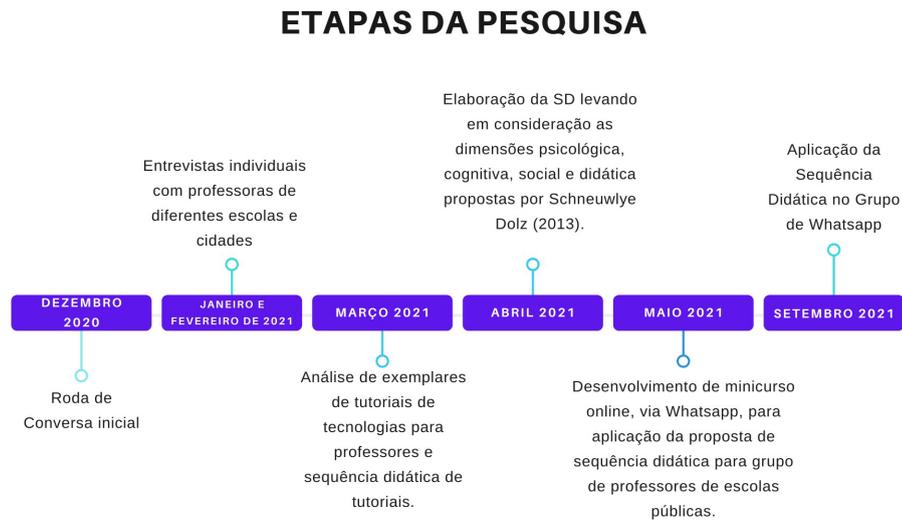
Trabalhar com a internet ou desenvolver capacidade de aprendizado numa sociedade baseada nela exige um novo tipo de educação. Como a maior parte da informação está disponível, destaca-se a habilidade de decidir o que procurar, como obter isso, como processar e utilizar as informações encontradas para a tarefa específica que provocou sua busca – esse é o cerne dos quatro pilares da educação para o século XXI, estabelecidos pela equipe de Jacques Delors (2001).

A plataforma também foi escolhida como o ambiente para o desenvolvimento de nossa sequência didática pelo fato de ser o principal aplicativo de conversa utilizado pelos brasileiros. Em pesquisa realizada em fevereiro de 2021, pelo Panorama Mobile Time/Opinion Box⁵, 98% dos *smartphones* brasileiros possuem o WhatsApp como aplicativo de conversa instalado. A pesquisa também mostra que a troca de vídeos e imagens é realizada por 67% dos usuários, além de ser mencionado em todas as entrevistas que realizamos com professoras como a principal plataforma para compartilhar atividades durante o período de aulas remotas. “O WhatsApp é a ferramenta que a gente usa com eles, é o que a maioria tem, né? Porque às vezes não sabe mexer no Google Meet, ele não tem nem acesso”, como explica a professora Cláudia em entrevista realizada em janeiro de 2021.

Diante do cenário estabelecido em 2020, nossa pesquisa se propôs, a partir do modelo didático desenvolvido por Sumiya (2017), a desenvolver uma sequência didática do gênero tutorial em vídeo, voltado ao aplicativo de conversas WhatsApp, a fim de verificar e analisar as capacidades de linguagem iniciais e finais dos alunos que participaram do desenvolvimento da sequência didática. Para tanto, a cada etapa da pesquisa, realizamos uma atividade. Explicaremos brevemente cada uma delas e nos aprofundaremos no capítulo destinado à análise. A seguir, o cronograma:

⁵ Para mais informações, consulte: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/mensageria-no-brasil-fevereiro-de-2021/>.

Figura 17 – Figura com as etapas da pesquisa



Fonte: A autora (2022).

4.3 O ambiente da extensão em que o trabalho foi realizado

Todas as atividades em grupo foram realizadas por meio do projeto de extensão Laboratório de Apoio ao Letramento de Professores e Alunos, desenvolvido dentro do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, onde realizamos nossa pesquisa. O programa é desenvolvido por meio de estudos e investigações relacionados às linhas de pesquisa que articulam, entre outros aspectos, perspectivas sociais, históricas e culturais acerca das questões educacionais. Nosso estudo é desenvolvido dentro da linha de pesquisa do programa “Formação de professores, trabalho docente e práticas educativas”. O projeto de extensão que nossa atividade integra tem entre seus objetivos contribuir com a formação de professores, por meio de palestras e oficinas.

A primeira atividade realizada para a elaboração deste estudo foi a criação do evento “Roda de conversa: tutorial em vídeo e atividades em sala de aula”, realizado no dia 2 de dezembro de 2020, via Google Meet. Naquele momento, o ano letivo já se encaminhava para o fim e seria a chance de escutar as experiências das docentes sobre os meses ministrando aulas remotas.

Figura 18 – Cartaz da roda de conversa



Fonte: A autora (2020).

O evento foi divulgado por professoras que atuam no programa de pós-graduação para docentes nas escolas em que dão aula. A escolha em utilizar a técnica de grupo focal se deve ao fato dessa abordagem ser utilizada cada vez mais em pesquisas de abordagem qualitativa e pesquisas das ciências humanas e sociais.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p. 11)

Nesse sentido, a pesquisadora se colocou como mediadora e facilitadora da atividade, com o objetivo de ouvir todos os participantes. Para isso, foi definido um breve roteiro de perguntas e estabelecido o tempo de uma hora de conversa com os participantes.

4.3.1 Questões

1. Quando as aulas eram presenciais, como era o uso de tutoriais em vídeo em sala de aula e como tem sido o uso agora no ambiente remoto?
2. Os tutoriais em vídeo auxiliam em quais tipos de atividades? Instigar exemplos práticos.

3. Os vídeos facilitam a compreensão dos alunos? Contem experiências exitosas.
4. Você tem habilidades com tecnologia? (computador, celular, programas, navegação na internet)
5. Quais as principais dificuldades?
6. Vocês produzem tutoriais em vídeo? Quais as dificuldades?

No dia do evento, entraram na sala do Google Meet seis participantes. Após uma breve apresentação das questões e das propostas de compartilhar experiências das aulas remotas e da utilização de tutoriais em vídeo, poucos se manifestaram via *chat*, muitos justificando que estavam em horário de trabalho ou que tinham vergonha de ligar a câmera e falar.

Havia também alunos do curso de pedagogia que ainda não tinham a experiência da sala de aula. Mas, entre eles, estava uma professora do município de Campinas, que chamaremos nesta pesquisa apenas de Vanessa. Esta leciona para os estudantes do 5º ano como professora polivalente. O compartilhamento de suas experiências foi fundamental para nortear o desenvolvimento das atividades desta pesquisa. A seguir, os principais pontos de sua fala durante a roda de conversa.

A professora, que cursa o segundo ano de pedagogia, conta que não tem computador e nem internet banda larga, e, que até setembro de 2020, ministrou as aulas apenas pelo celular e, somente em outubro de 2020, conseguiu comprar um *tablet*. As aulas com as crianças são ministradas via Google Meet, mas ela faz o contato com os pais pelo WhatsApp também. Quando foi estabelecido o ensino remoto, foram apenas três dias para os docentes se planejarem com a rotina de atividades. Durante as aulas remotas, a professora Vanessa tinha encontros síncronos com as crianças das 10h às 12h e das 14h às 17h. Referente ao uso de tutoriais em vídeo na rotina de sala de aula e de sua produção, a professora demonstra não conhecer o gênero:

“Eu não sei no caso o que é um vídeo tutorial, mas no caso gravação de tela, ou dentro do PowerPoint é bem útil, porque, por exemplo, quando eu precisava explicar passo a passo para um aluno como se entra no Classroom, como enviar as atividades, eu não tinha como gravar a tela e tinha alunos que não sabiam como baixar o Meet. Isso faz falta de como gravar a minha tela e como entrar nas coisas. (...) Nossa realidade é de muito trabalho, muita cobrança, então não sobra tempo para procurar esses vídeos. A gente precisava de formação básica para usar com os alunos no horário de trabalho.”
(Vanessa, 2020)

A professora também comenta sobre os desafios de usar ferramentas tecnológicas durante as aulas remotas, além da dificuldade de outros colegas de trabalho: “Temos aí muitos professores que já estão beirando a aposentadoria e não aprenderam. A tecnologia não fez parte da carreira dele e agora todos temos que se virar” (Vanessa, 2020).

A partir da roda de conversa, vimos a necessidade de conversar com mais docentes e entender suas rotinas e principais desafios com o uso da tecnologia durante as aulas remotas. Em seguida, passamos para as entrevistas com docentes, que foram realizadas nos meses de janeiro a março de 2021, via Google Meet, com professoras de escolas de Atibaia, Jundiaí e Bragança Paulista. As entrevistas foram realizadas individualmente e todas foram gravadas. As docentes foram indicadas por professoras participantes do programa de pós-graduação e do curso de pedagogia da USF. Compartilhamos a seguir um breve perfil das docentes entrevistadas⁶ e também os trechos que consideramos relevantes para nossa pesquisa. Em média, as entrevistas duraram quase uma hora.

Por indicação de uma docente do curso de pedagogia da USF, chegamos ao contato da professora Maria, moradora de Bragança Paulista, docente da rede municipal. Atua há mais de 30 anos como professora, tendo trabalhado por mais de uma década em escolas do estado. A entrevista foi realizada em 17 de fevereiro de 2021.

Durante o período de pandemia, dava aulas no Infantil 5, que são crianças de 5 e 6 anos de idade, em processo de preparação de alfabetização, e em outra escola com crianças menores, de 3 e 4 anos. Durante o período de aulas remotas, contou com o apoio de outros docentes das escolas para produzir conteúdo.

“Bom, as minhas dificuldades foram todas. Eu sou péssima com tecnologia, porém, eu tenho grandes amigas que trabalham em escola particular, que já faziam isso com mais frequência e tenho uma irmã também que gosta disso, então quando eu tinha um vídeo mais elaborado, eu produzia em casa e pedia para elas editarem e fazerem o ajuste do vídeo, para eu postar.” (Maria, 2021)

Outro fator destacado pela docente é a pouca adesão das crianças durante o período de aulas remotas. Como exemplo, a professora cita que, de uma turma de 24 alunos, a média dos que participavam dos encontros era de 4 ou 6 alunos. Quanto à produção dos vídeos, optou por contar histórias e trazer atividades lúdicas. Para isso, fez um *chroma key*.

“Eu fui buscar na escola mesmo, quando eu precisava de material, no início

⁶ Para preservar a identidade e deixar as professoras mais à vontade durante as entrevistas, optamos em utilizar o primeiro nome das participantes.

da pandemia, eu já fui na escola e lotei minha casa como se fosse uma biblioteca e já levei um tecido de TNT verde, levei vários tipos de papel, peguei tudo o que tinha na escola, fui no meu armário e peguei fantoches.” (Maria, 2021)

Em relação ao uso das tecnologias, a professora comenta que prefere o uso do celular para produzir os materiais e compartilhar, além do fato que, durante o período de pandemia, achou importante aumentar a velocidade da internet de seu celular.

“Eu não tenho mais internet na minha casa, eu optei em potencializar a do celular e não pagar mais internet em casa, porque eu quase não utilizava e trabalho dois períodos nas escolas. Mesmo quando vou assistir filmes, eu transfiro o celular para a minha televisão. (...) Eu vou ser bem honesta, eu utilizo o notebook apenas para fazer relatório individual semestralmente, que é em julho e dezembro. (...) A maioria dos professores optou pelo tablet, a Prefeitura disponibilizou um tablet para os professores que quisessem. Eu sou muito atrapalhada, prefiro ficar só com um. Eu comprei um cartão de memória e deu para segurar bem.” (Maria, 2021)

Sobre aprender a utilizar ferramentas tecnológicas, vemos o quanto foi difícil o período para a professora e, principalmente, o quanto impactou em sua rotina.

“Olha, vou ser bem honesta, eu não gosto. Eu fiz 25 anos de profissão, então estou muito revoltada, esse ano eu queria me aposentar e ficar meio período. Agora, a Prefeitura não aceita mais isso. Se eu me aposentar vou ter que sair da Prefeitura e com a nossa aposentadoria eu vou receber, infelizmente, metade do salário que recebo hoje. (...) Eu vou continuar até eu aguentar, infelizmente é duro, não gostaria, sou honesta. Porque só de Prefeitura eu tenho 26 anos, mas eu dei aula também uns 4 ou 5 anos no estado também, então são mais de 30 anos dando aula. Eu estou bem cansada, minhas rugas de expressão estão contando que estou cansada.” (Maria, 2021)

A professora Cláudia foi uma indicação da docente Maria, e ambas trabalham na mesma escola do município de Bragança Paulista. Atua há 23 anos como docente e leciona para a Educação Infantil 2 e 3. A entrevista foi realizada em 18 de março de 2021. Para a professora, o momento estabelecido a partir de março de 2020 foi considerado “assustador”.

“Não sabia nada, foi meio assustador o ano passado. Eles falaram que teríamos que gravar vídeo, áudios, o conteúdo, criar, copiar e salvar. Eu não entendia nada, foi na prática. Eu apanhei um pouco, fui atrás de algumas amigas que me ajudaram bastante. Nós precisamos fazer no ano passado um portfólio de cada criança, individual e eu fiz no InShot, nunca tinha usado e foi um pouco complicado. Você salvar as imagens, digitar, editar o vídeo, da música, a sua voz, tudo. Mas, assim, não sou muito boa.” (Cláudia, 2021)

Sobre os conteúdos produzidos, a docente também optou por algo mais lúdico e contou com o apoio de sua filha.

“Contaçãõ de história, na educação infantil, a gente trabalha muito com leitura, então eu fazia isso e também música, daí colocava aquele fundo musical, no KineMaster. Eu tenho a minha filha e ela também ajudou nessa parte. (...) Ela tem 19 anos, então ela manja mais e contei com a ajuda dela.” (Cláudia, 2021)

Sobre o compartilhamento dos vídeos, a docente destaca o uso do WhatsApp, o que converge com a nossa pesquisa: “O WhatsApp é a ferramenta que a gente usava com eles, é o que a maioria tem, né? Porque às vezes não sabe mexer no Google Meet, ele não tem nem acesso” (Cláudia, 2021). Referente à adesão dos estudantes, a professora também ressalta que a maioria acabou não participando.

“Não foram todos que participaram. O meu era educação infantil, ano passado era Infantil 2, Infantil 3, mas não foram todas as crianças que participaram, devido essa falta de condição. O que a gente faz é oferecer para os maiores por escrito, apostila, as atividades impressas. É mais para o Infantil 4 e 5. Eles vão na escola e retiram na escola e depois devolvem, mas assim não tem muito o que fazer. Porque a educação infantil é mais cobrada a partir do Infantil 4. É uma cobrança maior, que é a idade obrigatória, mas a cobrança a partir do 4 é bem maior. Agora, Infantil 2, Infantil 1, quando a mãe fala que não tem condições, não tem muito o que insistir.” (Cláudia, 2021)

Mesmo com as dificuldades, a docente consegue destacar como uma experiência positiva:

“Contribuiu muito, eu cheguei a falar para a coordenadora que eu era analfabeta na parte de tecnologia. Antes a gente não precisava, usava mais a lousa, o giz, o espaço, material. Quando faltou tudo isso, como iríamos chegar nas crianças? Como vamos fazer? Foi uma experiência muito boa para mim e agora pretendo usar, não só no ensino remoto, mas é uma ferramenta que vou usar à frente.” (Cláudia, 2021)

As entrevistas com Rariane e Cátia surgiram a partir da indicação de uma colega do mestrado. Ambas trabalharam na mesma escola em 2020. A entrevista foi concedida em 20 de janeiro de 2021. Ao fazer o convite para a gravação no Google Meet, elas perguntaram se poderiam realizar juntas. A pesquisadora não se opôs e o resultado da conversa foi importante, pois traz uma série de detalhes da rotina de trabalho durante o período de pandemia. As

professoras comentaram o fato de sempre discutirem o uso das novas tecnologias na sala de aula, porém, com a pandemia, o processo foi acelerado.

“Acho que a tecnologia sempre foi algo que a gente sempre bateu na tecla, nós sempre conversamos muito sobre a tecnologia, a tecnologia e ela (tecnologia) veio assim como avalanche, né?! Para mim, foi como uma avalanche, assim muito rápido eu tive mesmo, tive não, eu apanho até hoje, aprendendo ainda. Em todos os momentos, eu precisei mesmo aprender e acredito que nós ficaremos agora nestes moldes também, não conseguiremos sair mais, largá-la mais assim de lado, será o nosso apoio totalmente.” (Cátia, 2021)

Rariane completa:

“Então a princípio houve sim o medo, receio, uma ansiedade, uma preocupação de utilizar da maneira correta e também de como as pessoas receberiam. Porque a gente além de estar usando um instrumento que não era tão do nosso cotidiano, a gente estava invadindo a casa das famílias, foi essa bem a verdade que aconteceu; a gente invadiu a casa de todo mundo, assim como tivemos a nossa casa invadida, eu até cheguei a comentar isso, literalmente conheceram os cômodos da nossa casa, o que tem na nossa casa, dava pra ver tudo isso no vídeo. Então, a gente teve que lidar com muitas coisas ao mesmo tempo. E o uso da tecnologia, apesar de a gente já saber que ia utilizar gerou mais medo porque a gente tinha a obrigatoriedade de usar e era o único recurso que a gente tinha.” (Rariane, 2021)

Esta docente fala sobre o período inicial das aulas suspensas em 2020 e como retornaram totalmente *online*, optando por utilizar o WhatsApp como canal de comunicação:

“A princípio, a prefeitura deu 15 dias de recesso, mas a gente já saiu, a nossa escola sem uma orientação precisa da prefeitura de como iria proceder depois, nós já saímos da escola com a ideia vamos montar os grupos de WhatsApp e enviar as sequências didáticas para as crianças irem fazendo, depois como vieram a orientação a gente vai seguindo. Quando nós retornamos desse período de recesso, então, nós ainda mantivemos a sequência didática por uma ou duas semanas, eu não lembro, Cátia, direito, você pode me lembrar? E aí a prefeitura então lançou uma plataforma online e nessa plataforma era alimentado com sequências didáticas produzidas não só pela nossa escola, mas pela rede toda. Então, toda rede elaborou diferentes sequências didáticas de português, matemática e ciências humanas e da natureza – que aqui é geografia, história e ciências, não sei como é em outros lugares, mas aqui a gente é assim. E aí então essa plataforma era alimentada e os alunos tinham acesso para responder.” (Rariane, 2021)

A professora Rariane também conta como a rotina *online* se tornou cansativa para os docentes:

“Nós fizemos aula online à noite, fizemos aula sábado de manhã, o professor fazia a aula no horário de aula dele, ele separava uma ou duas vezes na semana e fazia aula com criança – ele entrava, mandava convite para criança e fazia aula com as crianças ali. Os professores adaptavam lousa, colocaram um pedaço de cartolina onde podia escrever mesmo para então fazer essas aulas online com as crianças e como a Cátia falou, as crianças que participavam, infelizmente, não era um número grande, a gente tinha sala que tinha 12, 15, a gente chegou a ter no máximo 21 alunos participando das aulas. Vinte e um alunos, foi um número bem expressivo dentro do que a gente tem conhecimento dos nossos alunos, um número bem considerável, a gente ficou bem feliz. Não foram muitas vezes, mas por alguns momentos a gente teve. Mas, por esses desafios... a maioria das crianças estavam ficando com vó, com vó, com tia, com babá, que não tinha um recurso ou que não dispunha da internet – até tinha o celular, o computador, mas, às vezes, não tinha internet. Então, as aulas online eram mais significativas para as crianças porque eles se sentiam próximos da professora, eles se sentiam próximos dos colegas, eles tinham oportunidade de tirar as dúvidas ali na hora, resolvendo com a professora os exercícios, então fazia muito mais sentido aquela aula online do que os vídeos gravados.” (Rariane, 2021)

A professora Cátia também destaca como o aplicativo de conversa foi importante para manter o contato com os estudantes:

“E individual também, pelo WhatsApp nós atendemos. Aliás, nós tínhamos um horário, mas atendemos até de madrugada. Nós tínhamos um horário de serviço que, por muitas vezes, não era o horário que batia com as famílias, então muitas vezes perguntavam e faziam perguntas à noite e, se possível, eu respondia, se não ficava para o outro dia para ver no próximo horário. Mas, a criança ouvindo aquele áudio, ela dizia: ‘Pro, eu não entendi direito aquilo que você falou, você pode me explicar novamente?’. Então essa troca, eu sabia que ela tinha ouvido meu áudio, assistido um vídeo... Essa interação, eu conseguia dessa devolutiva deles, eu conseguia saber que eu estava atingindo de alguma forma ou auxiliando de alguma forma naquela atividade.” (Cátia, 2021)

No ano de 2020, a professora Liliane atuou como docente, mas, em 2021, assumiu como vice-diretora de uma escola de Jundiáí, onde atua há 9 anos. A indicação da professora Liliane para a entrevista foi de uma professora de Jundiáí que, atualmente, ocupa cargo de gestão e ajudou no processo de elaboração das aulas remotas da cidade. A docente selecionada, das que conversamos, é a única que já tinha contato com produção de vídeo e recebeu orientação da TV TEC de Jundiáí, escola de televisão e produção audiovisual municipal. A entrevista foi realizada em 10 de fevereiro de 2021.

A docente, diferentemente das demais entrevistadas, foi a única a utilizar o iPhone, que disponibiliza um editor próprio de vídeo. As demais participantes utilizaram celulares com sistema Android.

“Então, assim, eu fiz tudo no celular, tudo aquilo que eu gravei, eu editei também. Então, embora eu goste de fazer isso, eu gosto de fazer vídeo, eu gosto de editar vídeo, mas o primeiro foi difícil, porque foi uma sequência de vários takes que eu fiz no museu. Mas, depois eu fiquei, agora eu não quero outra coisa, agora eu só quero fazer isso.” (Liliane, 2021)

Os materiais também eram compartilhados pelo WhatsApp, mas com encontros no Google Meet e Zoom.

“Pelo WhatsApp. Então, eu chamava um grupo de dois, grupo de três, só que a minha câmera do computador não estava funcionando, eu tinha só o celular, tem falhas né, na tecnologia. (...) Eu usei uma vez o Zoom no computador do meu marido e também não sabia usar o Zoom, então ele deixou meio que preparado, eu fiz reunião de pais com o Zoom e fiz chamadas de vídeo com eles e a gente não pode ficar só no remoto, não pode só jogar atividade e tudo bem e arquivar. Então, esse calor, esse calor do vínculo do afeto é uma coisa que eu trabalho muito, era o tema de uma pesquisa minha também, quando eu comecei também fazer mestrado, mas tive que parar porque não tive bolsa – teatro, vínculo e afeto. Então, esse relacionamento de vínculo e afeto tem que estar presente, por mais que você envie atividade remota, por mais que você jogou lá um caderno... a gente fazia uma apresentação em PowerPoint e tinha os links lá com os vídeos, você tem que estar presente de uma forma nem que seja por uma ligação, às vezes eles escreviam “porque eu não sou pequenininho” e colocavam um monte de letras lá.” (Liliane, 2021)

Com a realização das entrevistas, vimos como as novas tecnologias invadiram o cotidiano das docentes e, principalmente, como o WhatsApp passou a ser fundamental na realização das atividades escolares. A oficina foi ofertada no período de 30 de agosto a 3 de setembro de 2021. O *link* de inscrição foi disponibilizado na página de eventos da Universidade São Francisco, com a possibilidade de emissão de certificados, já que a atividade integra o projeto de extensão Letramento de Professores das Redes Municipais, desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da USF. A seguir, a arte de divulgação elaborada pela própria pesquisadora:

Figura 19 – Cartaz de divulgação da oficina



Fonte: A autora (2021).

A divulgação ocorreu por meio de convite para grupos de professores no WhatsApp, também foram convidadas professoras que participaram da primeira etapa de entrevistas individuais.

4.4 Os participantes da pesquisa

Alguns dos participantes da oficina que foram adicionados ao grupo de WhatsApp nós já conhecíamos, seja por terem sido entrevistados ou por indicação, mas a maioria eram desconhecidos. Ao analisarmos o relatório de inscrição que recebemos do Departamento de Eventos da USF, verificamos que a maioria era de cidades do estado de São Paulo, e havia duas inscrições do Rio de Janeiro, de Petrópolis, devido à universidade ter polo na cidade e os eventos serem públicos. No total, foram recebidas 17 inscrições, das cidades paulistas de Bragança Paulista, Atibaia, Jundiaí e Amparo e da cidade fluminense de Petrópolis. Ao analisarmos as conversas do grupo, os professores, em sua maioria, atuam nas redes municipais ou em escolas estaduais.

4.5 A produtora de tutoriais em vídeo e pesquisadora

O desenvolvimento da sequência didática proposta e a produção dos tutoriais em vídeo utilizados foram feitos pela pesquisadora, pois, como já mencionado anteriormente, a pesquisadora é formada em jornalismo pela PUC-Campinas. Sempre atuou em Departamentos de Comunicação de universidades, seja na área de assessoria de imprensa ou na produção de conteúdo. Produziu textos para jornais, revistas e tantos outros materiais impressos, mas, nos últimos anos, os vídeos ganharam protagonismo nas campanhas e ações de comunicação, seja

pela popularização das redes sociais que priorizam o formato vídeo ou, também, pelo desempenho dessas campanhas, além do fato de elas apresentarem números importantes, como acessos e uma série de dados estatísticos.

A partir de março de 2020, a demanda por vídeos na rotina de trabalho passou a ser muito maior. Se antes a pesquisadora auxiliava na produção de roteiros e depois compartilhava com um editor que efetivamente finalizava o vídeo, com o cenário de ensino remoto, isso mudou completamente.

Repentinamente, a demanda por vídeos aumentou progressivamente, com a característica de sua grande maioria ser para explicar o passo a passo de como realizar uma atividade, podendo ser definido como um tutorial em vídeo. Seja para explicar como acessar o *e-mail* da universidade, como cadastrar uma atividade na sala virtual, como enviar um documento ou resolver um problema técnico. Assim, para atender todas as demandas impostas em um cenário pandêmico, a pesquisadora começou também a editar vídeos, em um processo de sempre melhorar e aprender mais.

A proposta desta pesquisa surge junto a esse cenário, e, apesar de sempre atuar com professores de ensino superior, durante as aulas do mestrado e conversando com colegas e professores, a pesquisadora pôde vivenciar e identificar as dificuldades que também ocorriam no ensino das escolas (públicas e municipais), na verdade, com mais desafios e problemas. Esta dissertação é a oportunidade de articular dois centros de interesse que até então caminhavam separadamente: a produção de vídeos e o trabalho junto a professores.

4.6 Os dados selecionados

A fim de atingir os objetivos de nossa pesquisa, faremos a análise do seguinte conjunto de dados:

- a) modelo didático adaptado de Sumiya (2017);
- b) sequência didática desenvolvida;
- c) tutoriais produzidos pelos alunos.

Mas, também, recorreremos às gravações de conversa entre os professores e ao diário de bordo da pesquisadora, quando for necessário para complementar ou esclarecer algum ponto.

4.6.1 Os procedimentos de análise

Na análise dos dados, de modo geral, empregamos o quadro teórico do ISD articulado às contribuições da GDV. Para analisar os vídeos produzidos e verificar se por meio da SD ocorreu o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos professores, estudaremos as produções iniciais e finais com base no quadro da semiótica sociointeracional proposto por Leal (2011), juntamente com o MD do gênero tutorial proposto por Sumiya (2017), com as adaptações para a formação docente e como uma atividade a distância. Assim, o desenvolvimento das capacidades de ação será analisado a partir do contexto de produção; a partir da organização temática representacional e interacional, analisaremos as capacidades discursivas e, por meio da organização estrutural, observamos o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Também analisaremos as capacidades multimodais e multissemióticas, a partir do quadro proposto por Bueno, Zani e Jacob (2022).

Baseado nos estudos recentes de Bueno, Diolina e Jacob (2021, p. 135), para o modelo didático de um gênero textual, é fundamental verificar quatro itens: “a) as práticas sociais de referência em que ele é empregado e o modo como se dá este uso; b) a bibliografia já produzida sobre ele, com suas divergências e convergências; c) as práticas linguísticas dos alunos em relação a este gênero; d) as práticas escolares que já existem sobre ele também”. Assim, as autoras definem o MD:

Assim, o modelo didático construído é o resultado da intersecção dessas quatro fontes de dados com as limitações que elas impõem também. Contudo, não é o modelo didático que é ensinado; considerando o que os alunos já dominam sobre um gênero, faz-se uma seleção de alguns aspectos das várias dimensões para serem trabalhados na sequência didática. (BUENO; DIOLINA; JACOB, 2021, p.135)

Portanto, compartilhamos as tabelas que serão utilizadas para a análise:

Tabela 7 – Capacidades de ação: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação ao contexto de produção

Contexto de produção	
Enunciador	Alguém, não necessariamente um especialista, que gostaria de ensinar algo e/ou ganhar visibilidade na internet;
Destinatário	Internautas do mundo todo falantes da língua francesa tendo a possibilidade de se tornar interlocutor.
Lugar social	Sites de compartilhamento de vídeos <i>Youtube</i> .
Objetivo	Ensinar algo a alguém, ganhar visibilidade na internet, conquistar seguidores.

Fonte: Sumiya (2017).

A partir da tabela elaborada para a pesquisa de Sumiya (2017), fizemos as adaptações necessárias para o nosso contexto de produção:

Tabela 8 – Capacidades discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do tutorial em vídeo em relação à organização temático-representacional

Enunciador	Professores de escolas que estão ministrando aulas de maneira remota.
Destinatário	Estudantes de diferentes níveis escolares.
Lugar social	Compartilhamento em grupos de WhatsApp.
Objetivo	Ensinar algo a alguém.

Fonte: A autora (2022).

Tabela 9 – Capacidades discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação à organização temático-representacional

Capacidades discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação a organização temático-representacional		
Organização temático-representacional verbal	Plano global dos conteúdos temáticos	<p>a) logo</p> <p>a) Título do tutorial;</p> <p>b) saudação;</p> <p>c) apresentação do que será realizado;</p> <p>- Possibilidade de justificativa da realização do vídeo, função daquilo que está sendo ensinado, apreciação do enunciador sobre o que será ensinado;</p> <p>d) materiais utilizados;</p> <p>e) modo de fazer;</p> <p>f) resultado final;</p> <p>- Possibilidade de comentário do enunciador em relação ao vídeo;</p> <p>g) agradecimentos e convite para “curtir” e seguir o enunciador.</p> <p>h) despedida.</p>
	Tipos de discurso	Discurso interativo (expor implicado) por serem ligados ao mundo ordinário e por apresentar implicação através de dêiticos de pessoas, espaciais e temporais.
	Tipos de sequência	<p>Presença de uma macro sequência dialogal;</p> <p>Sequência descritiva de ações que encontramos, por exemplo, em uma receita ou um manual de instruções;</p> <p>Possibilidade de efeito argumentativo global sem que apresentem sequências argumentativas completas.</p>
Organização temático-representacional não verbal	Tipos de representações	<p>Representações narrativas: quando há uma ação na cena comunicativa.</p> <p>a) de reação: quando o participante da cena volta o olhar para outro (pouco recorrente);</p> <p>b) de ação: o participante age sobre determinada pessoa ou objeto;</p> <p>Representações conceituais: inexistência de ação entre os participantes ou objetos na cena comunicativa, normalmente apresentados por um objeto simbólico ou quando se quer dar ênfase no objeto a ser ensinado.</p>

Fonte: Sumiya (2017).

Tabela 10 – Capacidades linguístico-discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação à organização interacional e organização estrutural verbal

Capacidades linguístico-discursivas: operações de linguagem esperadas para a produção do vídeo tutorial em relação a organização interacional e organização estrutural verbal		
Organização estrutural não verbal	Valor da informação	Centrada e não polarizada.
Organização estrutural verbal	Conexão	Primeiro, primeiro, então, para terminar, depois, finalmente, etc.
	Coesão	a) Nominal: demonstrativos, catáforas, anáforas, partitivos/quantidade medida exata. b) Verbal: domínio do imperativo, mas encontramos também o infinitivo (verbos no presente) no passado composto, futuro simples. - efeitos de corte e aceleração da imagem que têm como função diminuir o tamanho do vídeo.
Organização interacional	Vozes discursivas	Vozes dos participantes que aparecem em cena, vozes dos interlocutores, vozes de instâncias sociais que aparecem por meio de palavras de outro lugar, outro tempo etc - índices não verbais de inserção de vozes: música, cenário, personagens, filmes;
	Modalizações	Deônticas (equivalentes ao imperativo), lógicas (para persuadir o leitor a fazer o tutorial) e apreciativas.
	Contato	a) de interpelação: há uma ligação entre o participante em cena e o receptor através do olhar convidando o interlocutor a participar do ato semiótico. b) de exposição: o participante é observado pelo interlocutor e não há uma ligação pelo olhar.
	Distância Social	a) Plano fechado: revela um grau de intimidade entre o enunciador e o receptor.
	Atitude – perspectiva	a) Ângulo frontal: aproximação afetiva entre o enunciador e o receptor.
	Modalidade	Contextualização através do cenário: cenário estruturado ou caseiro.

Fonte: Sumiya (2017).

Como já mencionado, para analisar as capacidades multimodais e multissemióticas, utilizaremos o quadro proposto por Bueno, Zani e Jacob (2022), que, a partir dos estudos de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), discorrem sobre as capacidades de linguagem: ação, discursiva, linguístico-discursiva, e multissemiótica e multimodal, esta acrescentada por Dolz (2015). O quadro faz parte do artigo que tem como objetivo discutir se a proposta de trabalho

com a apresentação oral constante na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga com as comunicações orais esperadas no ensino superior. Focaremos em nossa análise apenas no último item do quadro, multimodal e multissemiótica, conforme explicam as autoras:

Na dimensão “Meios paralinguísticos” destaca-se: a boa qualidade da voz (precisa e estável); elocução e pausas; respiração controlada; ritmo controlado; postura, mantendo o tronco ereto e a cabeça com o queixo levemente abaixado, permitindo a livre movimentação da laringe; pequenos movimentos das mãos para acompanhar a fala e pequenos movimentos do corpo, pontuando as passagens de um assunto a outro; gestos (corporais ou faciais) comedidos; troca de olhares; expressão facial simpática, buscando interação com o público; ocupação de lugares que não atrapalhem a visão do público. E, por fim, a dimensão “Suporte Escrito”, recurso muito utilizado durante uma comunicação oral, tem por característica ser um material tanto para o próprio expositor, que irá guiá-lo durante a sua explanação, quanto para o público ali presente. Dessa forma, esse suporte também é planejado e exige alguns critérios, sendo: a) escolher palavras, ou expressões sínteses dos conteúdos a serem apresentados, com as ideias principais e secundárias; b) fazer uso de gráficos e tabelas legíveis, os quais serão úteis apenas se ajudarem no desenvolvimento do tema; c) adotar um padrão para a organização dos slides, garantindo sua legibilidade; d) qualidade das sínteses para garantir uma oralidade espontânea e coordenada com o material multimodal. (BUENO; ZANI; JACOB, 2022, p. 1512)

A seguir, a tabela completa:

Tabela 11 – As capacidades de linguagem

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	DEFINIÇÕES
DE AÇÃO	Saber: i. relacionar o gênero a um determinado contexto mais amplo (isto é, à esfera de atividade em que o produtor do texto está atuando); ii. reconhecer o valor do texto nessa esfera, o que está em jogo nessa produção; iii. adaptar o gênero a uma situação mais particular de comunicação; iv. mobilizar os conhecimentos pertinentes em relação ao gênero e à situação; v. mobilizar os conteúdos a serem verbalizados adequados à situação e ao gênero; vi. mobilizar representações adequadas sobre diferentes elementos da situação de produção que exercem influência sobre o texto: saber construir uma posição de
	produtor, saber adaptar o texto a um destinatário específico, saber como atingir o efeito que se quer produzir sobre o destinatário.
DISCURSIVA	Saber: i. estabelecer um plano global para o texto; ii. escolher um determinado posicionamento enunciativo; iii. selecionar tipos de organização adequadas à situação de comunicação; iv. optar por conexões mais adequadas; v. definir o léxico pertinente ao conteúdo temático.
LINGUÍSTICO-DISCURSIVA	Dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas próprias para dar coerência ao texto, em outros termos, no estabelecimento e domínio: i. da coesão para sustentar um posicionamento enunciativo coerente, com a utilização de diferentes vozes e de modalidades, e ii. do domínio de mecanismos sintáticos
MULTIMODAL E MULTISSEMIÓTICA	Saber mobilizar e implementar na ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. No caso dos gêneros orais: os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), os meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Fonte: Bueno, Zani e Jacob (2022, 1509-1510).

Diante dos itens apresentados, analisaremos nas produções disponibilizadas no grupo de WhatsApp a mobilização das capacidades fundamentais para a produção do gênero tutorial em vídeo, levando em consideração critérios como a mobilização ou não das capacidades necessárias para a produção do gênero. Logo após, será apresentado uma tabela utilizada na dissertação de Sumiya (2017), inspirada no quadro de escala de cores apresentado por Rocha (2014 *apud* SUMIYA, 2017). O objetivo é utilizar as cores seguindo os seguintes critérios: preto, desenvolvimento significativo; cinza escuro, desenvolvimento parcial; cinza claro, pouco desenvolvimento; branco, sem desenvolvimento, como o modelo a seguir:

Tabela 12 – Tabela de mobilizações

Mobilização significativa	Mobilização parcial	Pouca mobilização	Sem mobilização

Fonte: Sumiya (2017, p. 104).

4.6.2 Etapas da pesquisa

Nossa pesquisa seguiu as seguintes etapas:

1. Análise do MD do gênero tutorial em vídeo desenvolvido por Sumiya (2017) para adolescentes, seguindo as orientações de Dolz e Schneuwly (2013), e nos baseando no quadro da semiótica sociointeracional (LEAL, 2011). Foram feitas as adaptações necessárias para nosso foco na formação docente.
2. Elaboração da SD, levando em consideração as dimensões propostas por Dolz e Schneuwly (2013).
3. O desenvolvimento da SD no grupo de WhatsApp, nomeado Oficina de Vídeos USF, formado por professores de diferentes municípios.
4. Coleta das produções finais dos docentes.
5. Análise das produções finais, das gravações da conversa entre os professores e do diário de bordo da pesquisadora.

No próximo capítulo, apresentaremos os resultados de nossas análises.

5 RESULTADOS DA PESQUISA: O MODELO DIDÁTICO, A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PRODUÇÃO DE TUTORIAIS PELOS PROFESSORES

Neste capítulo, apresentaremos o modelo didático utilizado em nossa pesquisa, abordaremos os tutoriais em vídeo selecionados e, em seguida, a sequência didática desenvolvida, e as etapas até a realização efetiva da oficina no WhatsApp.

5.1 O modelo didático

Para a elaboração do modelo didático do gênero tutorial em vídeo, como ressaltado anteriormente, nós nos baseamos no modelo proposto por Sumiya (2017), que o desenvolveu a partir do quadro de análise estabelecido por Bronckart (1999). Este prioriza os textos verbais. Também nos baseamos na tabela da semiótica sociointeracional criada por Leal (2011), em que ocorre a junção da arquitetura geral dos textos do ISD com as funções da Gramática do Design Visual, já que o gênero tutorial em vídeo é um gênero multimodal textual:

Tabela 13 – A tabela da semiótica sociointeracional

ISD	GDV	Semiótica Sociointeracional
Infraestrutura a) Organização temática; b) Organização discursiva;	Representacional a) Narrativas; b) Conceituais;	Organização Temático-representacional: modos de por os discursos em representações sociais; a) Organização Temático não verbal; b) Organização temático verbal;
Mecanismos de textualização a) Conexão; b) Coesão Nominal	Composicional: a) Valor da informação; b) Saliência; c) Estruturação;	Organização estrutural: modos de configuração dos estruturais: a) estruturação verbal; b) Estruturação não-verbal
Mecanismos Enunciativos a) Responsabilidade enunciativa; b) Distribuição de vozes; c) Modalidade/ modalização;	Interativa: a) Contato; b) Distância social; c) Perspectiva; d) Modalidade;	Organização Interacional: modos de manifestação da interação: a) Manifestação da interação pelo verbal; b) Organização de manifestação pelo não verbal.

(LEAL, 2011, p. 205)

Fonte: Leal (2011, p. 205) *apud* Sumiya (2017).

No MD que adotamos, os tutoriais em vídeo utilizados são vídeos disponíveis no YouTube, que é atualmente uma das principais plataformas de compartilhamento de vídeos.

Como a pesquisa de Sumiya (2017) era destinada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem no francês, a autora pesquisou as palavras-chaves “tutoriel” e “tuto”. Para trazermos ao nosso contexto de pesquisa, também fizemos uma busca, mas de vídeos recentes de professoras ensinando alguma atividade escolar. Adotamos os seguintes critérios de seleção:

1. Vídeos de professores ensinando algum tipo de atividade escolar.
2. Vídeos que mantenham características do gênero.
3. Vídeos com uma duração de até sete minutos, para que sua visualização não se torne cansativa.
4. Vídeos em que a produção seja simples, “caseiros”, mas com as características do gênero tutorial bem estruturado e de outros segmentos, além do educacional.

A seguir, os vídeos selecionados⁷:

Figura 20 – *Print screen* do vídeo “As vogais a e i o u – De forma divertida”



Fonte: Canal Najara Ribeiro, no Youtube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=8HaCJqsdktY>).

Figura 21 – *Print screen* do vídeo “Aula 70: Brincadeira ‘Mágica dos números’ (1 a 10) – Tinta guache”



Fonte: Canal Professora Lilian Pelegrini, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=0v-kvTsLrs0>).

⁷ Para saber mais informações sobre os vídeos, consulte os *links* disponibilizados na fonte.

Figura 22 – *Print screen* do vídeo “Alfabetização: ditado para aulas remotas”



Fonte: Canal ALFABETIZAÇÃO DIVERTIDA!, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=s80wa6Uv74Y>).

Figura 23 – *Print screen* do vídeo “Brincando com sílabas na quarentena”



Fonte: Canal Diário da Tia Mari, no YouTube (2020, http://www.youtube.com/watch?v=50kTJP7g_1U).

Figura 24 – *Print screen* do vídeo “Transformações químicas/fenômeno físico e químico”



Fonte: Canal Ciências Experimental, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=cT-7iGolbls>).

Figura 25 – *Print screen* do vídeo “Atividade de coordenação motora fina com prendedores”



Fonte: Canal Franciele Aguera, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=FF0kpTbj4zA>).

Figura 26 – *Print screen* do vídeo “Como fazer um sofá de pallet? Aprenda com Paloma Cipriano – Casa de Verdade”



Fonte: Canal Casa de Verdade, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=JDEZo9kGw2k>).

Figura 27 – *Print screen* do vídeo “Como fazer fermento natural (ou levain, sourdough starter) – Padeiro de Apartamento”



Fonte: Canal Padeiro de Apartamento, no YouTube (2018, <https://www.youtube.com/watch?v=AAAgZzZIZCA>).

Nos vídeos selecionados para nosso modelo didático, foram analisados os seguintes itens:

1. O contexto de produção dos tutoriais em vídeo.
2. Organização temático-representacional, verbal e não verbal.
3. Organização estrutural, verbal e não verbal.
4. Organização interacional, verbal e não verbal.

5.1.1 O contexto de produção dos tutoriais em vídeo

Conforme estabelecido no quadro teórico do ISD (BRONCKART, 2007), a ação da linguagem se inicia em seu contexto de produção. Nos tutoriais em vídeo, a proposta é sempre o interlocutor ensinar algo para alguém. Com a ampliação das novas tecnologias, o interlocutor pode ou não ser um especialista. Em nossa seleção de vídeos, priorizamos escolher vídeos em que os professores são os especialistas, mas, para identificar as características do gênero, também temos vídeos de não especialistas, como os vídeos das Figuras 26 e 27, que não são especialistas, mas pessoas com habilidades para fazer reformas e cozinhar, respectivamente. A escolha por vídeos que não são especificamente o foco da pesquisa foi apenas para reforçarmos características que encontramos nos tutoriais em vídeo disponíveis na internet, nos mais variados assuntos. Mas, retomando o foco geral de nossa pesquisa, encontramos os mais variados assuntos e canais de autoria de professores, e muitos são recentes, talvez reflexo do período de aula *online*, e outros já antigos, consolidados, e com um alto número de inscritos.

Em relação ao receptor dos vídeos, vale destacar que no YouTube, no Brasil, segundo dados da Opinion Box de 2021⁸, 87% dos usuários assistem vídeos pelos celulares, além disso, o dispositivo mais utilizado para assistir vídeos no YouTube é o *smartphone*, o que converge com a proposta de nossa pesquisa de utilizar o celular como plataforma para nossa oficina. A plataforma tem usuários do mundo inteiro, mas, nos vídeos selecionados, o interlocutor, geralmente, direciona-se para os alunos ou para os pais da criança.

Quanto ao local social, atualmente os vídeos estão disponíveis nas mais variadas redes sociais, facilitando o compartilhamento, mas nos restringimos apenas aos disponíveis no YouTube. Quanto aos objetivos dos gêneros, está o de ensinar algo a alguém, e, no caso dos canais que selecionamos para esta seção, também há o de ganhar visibilidade e novos inscritos, já que muitos canais são monetizados, ou seja, não são destinados para as atividades pedagógicas. Em todos os vídeos, os produtores têm um cuidado prévio para a separação dos materiais que são utilizados, os ingredientes e produtos, de acordo com o tema de cada vídeo, além de mostrar e explicar com clareza cada uma das etapas do que será feito. A seguir, na Figura 28, o exemplo de um vídeo simples, com as características de tutorial, e que, em menos de 5 minutos, ensina como fazer fermento natural. O produtor não aparece, as etapas aparecem na tela e é utilizada uma música de fundo. O vídeo foi postado em 2019 e já conta com mais de 2 milhões de visualizações:

⁸ Para mais informações, consulte: <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-sobre-youtube/>.

Figura 28 – *Print screen* do vídeo “Como fazer fermento natural (ou levain, sourdough starter) – Padeiro de Apartamento”



Fonte: Canal Padeiro de Apartamento, no YouTube (2018, <https://www.youtube.com/watch?v=AAAgZzZIZCA>).

5.1.2 Vídeos que mantenham características do gênero

A organização temático-representacional é responsável pelo modo de expor as representações sociais presentes no texto, pelos aspectos verbais e não verbais. Na maioria dos tutoriais em vídeo, no plano geral, podemos observar os seguintes aspectos: I) logo do enunciador; II) título do tutorial (no caso dos vídeos no YouTube que, obrigatoriamente, precisam ter título); III) saudação; IV) apresentação do que será realizado; V) materiais que serão utilizados; VI) modo de fazer; VII) resultado final; VIII) agradecimento (seguir, curtir, compartilhar e inscrever-se no canal); IX) despedida. Mas, no cenário atual, em que especialistas ou não especialistas produzem tutoriais em vídeo, identificamos mais fluidez e informalidade das etapas mencionadas.

Como exemplo de um vídeo disponível no YouTube que expõe o plano geral, está o do canal Najara Ribeiro, fundado em 23 de março de 2020, com 139 mil inscritos e com periodicidade semanal de vídeos desde então. A produtora se apresenta como: “Najara Ribeiro. Olá, sou a Najara Ribeiro, sou mãe, esposa, dona de casa e professora há mais de 15 anos. Formada em Pedagogia, especialista em alfabetização e letramento, práticas de brincadeiras inclusivas e criação de roteiro”. Os vídeos, geralmente, apresentam todas as etapas do que será feito. A seguir, um excerto de algumas etapas características nos tutoriais:

Figura 29 – Print screen do vídeo “As vogais a e i o u – De forma divertida”



Alguns excertos:

“Olá, pessoal! Tudo bem com vocês?” (Saudação)

“Hoje a dica de atividade é como trabalhar as vogais com as crianças através do lúdico, de maneira prática e divertida.” (Apresentação do que será realizado)

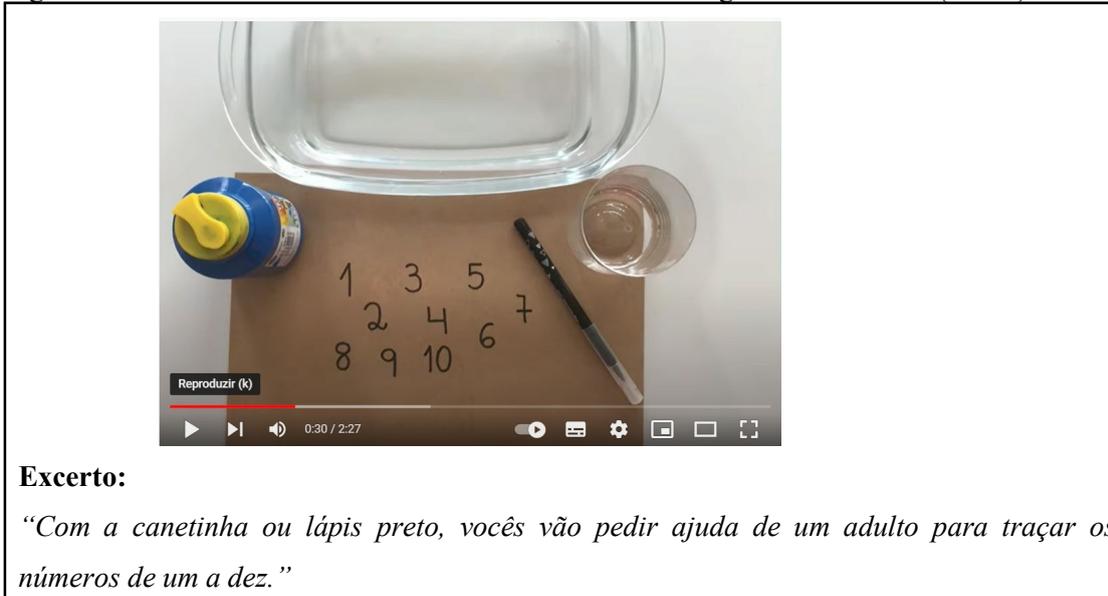
“Então vamos aos materiais supersimples de hoje.” (Materiais que serão utilizados)

Fonte: Canal Najara Ribeiro, no Youtube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=8HaCJqsdktY>).

Em relação às sequências mobilizadas, o tutorial se discerne por uma sequência dialogal, e também identificamos o efeito argumentativo, devido a muitos produtores de vídeos quererem se popularizar na internet. No mundo discursivo, o tipo de discurso dos tutoriais em vídeo é de expor o implicado, ligados ao mundo ordinário (conjunto) e a implicação é identificada pelos dêiticos, com verbos no presente do indicativo, no imperativo e no futuro, organizando-se em um discurso interativo.

Na organização temático-representacional não verbal, há características narrativas e conceituais. Nas representações conceituais, de acordo com Kress e Van Leeuwen (2006), não existe ação entre os participantes, com ausência de vetores. Nos tutoriais que selecionamos, observamos isso no vídeo do canal Professora Lilian Pelegrini, em que há somente a voz do interlocutor, com ênfase do que será ensinado para as crianças.

Figura 30 – *Print screen* do vídeo “Aula 70: Brincadeira ‘Mágica dos números’ (1 a 10) – Tinta guache”



Excerto:

“Com a canetinha ou lápis preto, vocês vão pedir ajuda de um adulto para traçar os números de um a dez.”

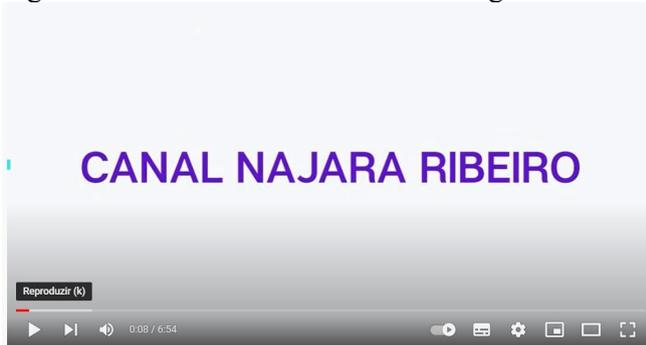
Fonte: Canal Professora Lilian Pelegrini, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=0v-kvTsLrs0>).

5.1.3 Organização estrutural, verbal e não verbal

Na organização estrutural que se refere ao modo como o texto é apresentado, no aspecto da organização estrutural verbal, temos os mecanismos de textualização que auxiliam na apresentação dos conteúdos temáticos. No que se refere à coesão nominal, há o uso de demonstrativos, como “nós vamos fazer um experimento”, “eu vou colocar aqui”. Na coesão verbal, é recorrente verbos no presente do indicativo, no imperativo, no futuro, no infinitivo e no presente composto, além de marcas de temporalidade, como os exemplos de um dos vídeos: “Hoje”, “bem-vindo ao nosso canal”, “neste vídeo”. No que se refere à conexão, encontramos os organizadores cronológicos e marcas de oralidade, como “agora”, “então”.

Quanto ao valor da informação, os interlocutores aparecem de forma centrada e não polarizada. Como exemplo de imagens centradas, temos o nome do canal logo no início do vídeo ou a imagem de todos os materiais que seriam necessários para realizar uma determinada atividade. A seguir, o exemplo de valor centrado no nome do canal:

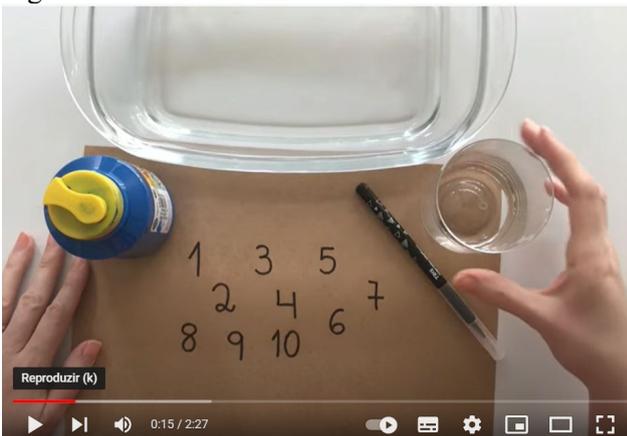
Figura 31 – *Print screen* do vídeo “As vogais a e i o u – De forma divertida”



Fonte: Canal Najara Ribeiro, no Youtube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=8HaCJqsdkY>).

No exemplo seguinte, temos o exemplo de informação polarizada, sem o objetivo de dar ênfase em algo específico, já que tudo o que será utilizado no vídeo está disposto e aparece o tempo todo em cena.

Figura 32 – *Print screen* do vídeo “Aula 70: Brincadeira ‘Mágica dos números’ (1 a 10) – Tinta guache”



Fonte: Canal Professora Lilian Pelegrini, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=0v-kvTsLrs0>).

Nos vídeos selecionados, há também a utilização de efeitos de corte, aceleração ou destaque de uma determinada etapa do vídeo, além da utilização de música, legendas que podem auxiliar como mecanismos de textualização que auxiliam na progressão de conteúdos temáticos e organização textual. Como exemplo, destacamos o vídeo em que a produtora constrói um sofá de *pallets*, pois o vídeo apresenta vinheta, trilha sonora, legendas, aceleração de cena, para que todas as etapas sejam explicadas em menos de quatro minutos.

Figura 33 – *Print screen* do vídeo “Como fazer um sofá de pallet? Aprenda com Paloma Cipriano – Casa de Verdade”



Fonte: Canal Casa de Verdade, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=JDEZo9kGw2k>).

5.1.4 Organização interacional, verbal e não verbal

Na última categoria, a análise aborda as maneiras como a interação é manifestada, segundo Leal (2011), em três aspectos: relação entre autor e leitor, entre os elementos semiotizados no texto e entre os participantes representados e os participantes interativos.

Nos vídeos, encontramos vozes do interlocutor e do destinatário ou vozes dos grupos sociais, como, por exemplo, no vídeo “Transformações químicas/fenômeno físico e químico” em que a professora está com um jaleco com o logotipo do colégio e diz em um determinado momento “Este conteúdo está no capítulo 11 no livro de vocês”, e, mesmo o vídeo tendo mais de 20 mil visualizações e estando disponível em uma plataforma pública, ela destina a fala para um público muito específico, uma vez que o *link* da atividade pode ser compartilhado por *e-mail*, sala virtual e grupos de WhatsApp. Também é possível identificar vozes variadas, que são chamadas para o texto de forma implícita (BRONCKART; BULEA, 2011), para criar uma identificação com o público, como vemos na Figura 34, em que a professora explica a atividade, mas quem a realiza é uma criança.

Figura 34 – *Print screen* do vídeo “Atividade de coordenação motora fina com prendedores”



Fonte: Canal Franciele Aguera, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=FF0kpTbj4zA>).

Quanto às modalizações, identificamos nos vídeos selecionados que, para descrever o que será realizado e utilizado, são utilizadas modalizações, como “vou usar”, “vamos utilizar”, “vamos observar”, no imperativo. O uso dessas modalizações aparece, compreendemos, para se aproximar do destinatário e o estimular a fazer a atividade proposta no vídeo.

Para Kress e Van Leeuwen (2006), a manifestação da interação não verbal ocorre a partir de três recursos da linguagem: o contato, a distância social e a atitude. No contato, pode ser classificado como de interpelação e de exposição. Como exemplo de interpelação, temos o vídeo da Figura 35, em que a professora fala diretamente para o destinatário, o leitor da imagem:

Figura 35 – *Print screen* do vídeo “Alfabetização: ditado para aulas remotas”



Fonte: Canal ALFABETIZAÇÃO DIVERTIDA!, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=s80wa6Uv74Y>).

Na Figura 36, temos um contato de exposição, em que o participante não estabelece uma ligação pelo olhar, mas é observado pelo leitor da imagem. No caso, só vemos suas mãos, materiais e escutamos sua voz.

Figura 36 – *Print screen* do vídeo “Brincando com sílabas na quarentena”



Fonte: Canal Diário da Tia Mari, no YouTube (2020, http://www.youtube.com/watch?v=50kTJP7g_1U).

No aspecto de distância social, é apontada a proximidade entre o participante representado e o leitor, dividida em plano fechado, plano médio e plano geral. Nos vídeos que

selecionamos, identificamos uma recorrência do plano médio, em que há uma aproximação, mas, também, são mostrados outros elementos em cena, como os materiais que serão utilizados:

Figura 37 – *Print screen* do vídeo “As vogais a e i o u – De forma divertida”



Fonte: Canal Najara Ribeiro, no Youtube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=8HaCJqsdktY>).

Em relação à contextualização, selecionamos tutoriais em vídeo mais simples, “caseiros”, em que os produtores dos vídeos realmente utilizaram itens domésticos e alternativas simples para gravar. Mas vemos a preocupação da imagem que o enunciador deseja transmitir, ao usar *chroma key* com imagens infantis, ou elementos coloridos ao fundo, e os que não aparecem em cena também sempre deixam os materiais utilizados de uma maneira simples e objetiva, como pode ser visto nas Figuras 38 e 39:

Figura 38 – *Print screen* do vídeo “Transformações químicas/fenômeno físico e químico”



Fonte: Canal Ciências Experimental, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=cT-7iGolbls>).

Figura 39 – *Print screen* do vídeo “Alfabetização: ditado para aulas remotas”



Fonte: Canal ALFABETIZAÇÃO DIVERTIDA!, no YouTube (2020, <https://www.youtube.com/watch?v=s80wa6Uv74Y>).

Ao analisarmos o nosso MD, escolhemos vídeos que pudessem ser produzidos em casa, com processos de edição simples e, principalmente, que se adequassem ao gênero tutorial. Os vídeos são destinados, em sua maioria, para pais, outros professores e alguns para os próprios estudantes. O nosso modelo didático tem como norteador o proposto por Sumiya (2017). Muito pouco foi alterado, a principal diferença está no fato de não ser voltado para o processo de ensino de uma nova língua e a SD proposta não ocorreu de maneira presencial. O nosso MD foca no ensino de um novo gênero, destinado aos docentes e em um ambiente digital. Avaliando criticamente o MD desenvolvido, acreditamos que os vídeos desenvolvidos contemplam as características presentes nos tutoriais em vídeo, conforme identificamos nas pesquisas de Sumiya (2017) e Santiago (2013). A disponibilidade de infinitos exemplos na plataforma YouTube facilitou nossa pesquisa. Ao montarmos nossa SD, que tem como foco as características do gênero, mas diante do cenário de aulas remotas e de todas as atividades da SD ocorrerem no ambiente digital, avaliamos que talvez haja a necessidade de ter um módulo dedicado às questões tecnológicas também, já que, para os professores participantes, este foi um dos principais desafios.

Caso tivéssemos a possibilidade de promover uma nova SD ou, para estudos futuros, abordar questões tecnológicas do cotidiano, com certeza, seria fundamental a organização do MD e de aspectos que já devem ter ocorrido durante as aulas remotas, como, por exemplo, gravar pelo celular, utilizar recursos do Google Meet e Zoom, e funcionalidades do próprio WhatsApp, como armazenar os vídeos produzidos. Nossa pesquisa focou em ressaltar as características do gênero, mas, devido ao cenário de transformação, as questões tecnológicas se tornaram centrais.

5.2 A sequência didática do gênero tutorial em vídeo

Neste momento, é importante fazer algumas considerações sobre a elaboração e desenvolvimento da nossa sequência didática. O objetivo inicial da nossa pesquisa era a realização ao vivo, de maneira remota, via Google Meet. Mas, ao conversar com docentes nas entrevistas individuais, todas ressaltaram o excesso de atividades *online* e como já tinham uma rotina comprometida por atividades promovidas pelas Secretarias de Educação, direção escolar, além do atendimento diário aos estudantes.

Por isso, adaptamos a proposta da sequência, mas mantendo como modelo didático o proposto por Sumiya (2017). Diante disso, elaboramos uma sequência equivalente a sete módulos em vídeos de, no máximo, 3 minutos, que abordem as capacidades de linguagem e atendam às demandas e dificuldades apontadas pelas docentes durante as entrevistas.

Salientamos, também, que levamos em consideração fatores tecnológicos, como evitar a necessidade de programas de edição, ou aplicativos que consumissem a memória do celular. As propostas dos vídeos oferecem possibilidades que possam ser realizadas apenas com o uso do *smartphone*. Ademais, disponibilizamos todos os vídeos no YouTube para facilitar a consulta.

Nós nos baseamos nos estudos desenvolvidos no quadro do ISD por Dolz (2020 *apud* BUENO; DIOLINA; JACOB, 2021) e de Bueno, Diolina e Jacob (2021), para a elaboração da SD, a partir do modelo didático. Nossa sequência compreende como a de primeira geração, conforme pesquisas recentes e definições:

Partindo do modelo didático, é possível elaborar a sequência didática, ou seja, um conjunto de atividades organizadas em torno de um gênero para serem trabalhadas com os alunos. Para Dolz (2020, palestra), pode-se falar de dois grupos de sequências didáticas: sequência didática de 1ª geração e as de 2ª geração. A sequência didática de 1ª geração é centrada no trabalho de um único gênero textual, seguindo o esquema abaixo, comportando apresentação do projeto de comunicação do qual a produção do gênero fará parte, produção inicial, módulos intermediários e produção final. (BUENO; DIOLINA; JACOB, 2021, p. 136)

Todos os vídeos foram produzidos pela pesquisadora, com a utilização de um banco de vídeos do *site* Canva, da trilha sonora gratuita disponível na biblioteca do YouTube, do programa de edição Movavi e, por fim, a narração foi feita pela própria autora. Os roteiros e a proposta de cada vídeo da sequência também foram elaborados pela pesquisadora, a partir das entrevistas com as professoras, as dificuldades apresentadas e a rotina de trabalho. A seguir, a

síntese dos conteúdos trabalhados no grupo que produzimos para enviar diariamente aos docentes.

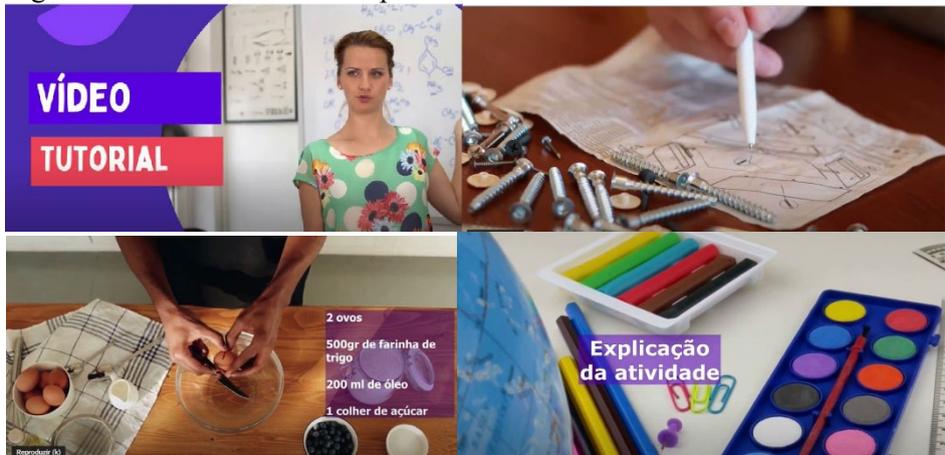
Tabela 14 – Tabela geral dos vídeos produzidos pela pesquisadora

Vídeo	Conteúdo	Objetivos
1	O que é o videotutorial?	Apresentar o conceito do videotutorial. Etapas que compõem o vídeo. Maneira dinâmica para as aulas <i>online</i> .
2	Exemplos de vídeos tutoriais	Por meio de vídeos disponíveis no YouTube, exemplificar modelos de videotutoriais. Demonstrar cada uma das etapas de um videotutorial.
3	Organizadores textuais	Utilizar os organizadores textuais na hora de produzir um vídeo. Exemplos.
4	Como elaborar um roteiro	Importante para organizar os conteúdos. Evitar vídeos longos. Responder às questões: qual o tema da aula? Quais os objetivos do vídeo? Coloque no papel.
5	Dicas de voz e corpo	Antes de gravar, pensar nas vestimentas. Falar de maneira clara e evitar uma fala acelerada.
6	Hora de gravar	Aspectos técnicos. Equipamentos para gravar. Melhor horário para gravar. Formato para gravação.
7	Produção final	Hora de colocar em prática e gravar um videotutorial de alguma atividade de sala de aula e compartilhar no grupo ou enviar por <i>e-mail</i> .

Fonte: A autora (2022).

O primeiro dos vídeos abordou as características gerais que compõem os tutoriais em vídeo, resgatando o conceito de passo a passo e de manual de instrução até o momento atual. Foram utilizadas imagens como da montagem de um móvel, receitas e o cenário de aulas remotas, além das etapas características dos tutoriais em vídeo, conforme imagens a seguir:

Figura 40 – *Print screen* das etapas do vídeo com as características dos tutoriais



Fonte: A autora (2021).

O segundo vídeo apresenta uma série de exemplos de tutoriais em vídeo. Utilizamos os vídeos selecionados para o modelo didático e ressaltamos cada uma das etapas da produção: título do tutorial a ser realizado, saudação, apresentação do que será realizado no vídeo, materiais utilizados, modo de fazer, resultado final, agradecimento e orientações finais aos estudantes, despedida. A seguir, os exemplos:

Figura 41 – *Print screen* do vídeo com exemplos



Fonte: A autora (2021).

No terceiro vídeo, é abordada a utilização dos organizadores textuais essenciais para o plano global do vídeo. São citados alguns exemplos, como de conexão (primeiro, então, para terminar, depois, finalmente etc.) e recursos coesivos (demonstrativos, anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente.

Figura 42 – *Print screen* das etapas do terceiro vídeo da sequência didática



Fonte: A autora (2021).

No quarto vídeo, são compartilhadas orientações para organizar um roteiro, com o conteúdo a ser utilizado no tutorial em vídeo, como quais as ações que seriam necessárias para produzir o vídeo, materiais necessários, todas as etapas e o principal objetivo do material.

Figura 43 – *Print screen* das etapas para elaborar um roteiro para o tutorial em vídeo



Fonte: A autora (2021).

No vídeo seguinte, são dadas dicas de corpo e voz, com o intuito apenas de dar sugestões simples, já que não somos especialistas na área, mas orientações, como evitar falar de maneira acelerada e evitar roupas e acessórios que dispersem a atenção do estudante.

Figura 44 – *Print screen* do vídeo com dicas de corpo e voz



Fonte: A autora (2021).

No penúltimo vídeo, são destacados aspectos técnicos importantes na hora da gravação, como qual equipamento utilizar para gravar, o melhor local e horário para realizar as gravações, plano para filmar, entre outras questões.

Figura 45 – *Print screen* com as etapas e aspectos técnicos na hora de gravar



Fonte: A autora (2021).

No último vídeo, pedimos aos participantes para realizarem a produção final, e, para isso, são recapitulados os conteúdos apresentados durante a sequência e também compartilhamos uma imagem com todas as etapas dos tutoriais em vídeo.

Figura 46 – *Print screen* do vídeo final da sequência didática



Fonte: A autora (2021).

Figura 47 – Material enviado no formato de imagem para auxiliar os docentes na produção final

PRODUZA SEU VÍDEO TUTORIAL
CONFIRA AS ETAPAS

TEMA DO VÍDEO: _____

TURMA: _____

<p>LEVANTE AS AÇÕES QUE SERIAM NECESSÁRIAS PARA PRODUZIR O VÍDEO</p>	<p>SELECIONE AS INFORMAÇÕES, IMAGENS E MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA REALIZAR O VÍDEO</p>

FAÇA UM BREVE ROTEIRO DAS ETAPAS DO VÍDEO

<p>HORA DE GRAVAR O VÍDEO</p>	<p>FAÇA A EDIÇÃO DO VÍDEO</p>

COMPARTILHE O SEU VÍDEO AQUI NO GRUPO OU ENCAMINHE PARA ANAMDZ@GMAIL.COM

EM CASO DE DÚVIDAS, ENTRE EM CONTATO AQUI NO WHATSAPP OU POR EMAIL

Fonte: A autora (2021).

As produções finais poderiam ser compartilhadas no grupo ou enviadas por *e-mail* ou diretamente para a pesquisadora. O compartilhamento dos vídeos ocorreu ao longo de uma semana, e, a cada compartilhamento, os professores eram estimulados a comentar e compartilhar suas experiências, porém, nem sempre a interação ocorria, como veremos mais adiante.

Como já mencionado na seção do MD, ao analisarmos nossa SD, acreditamos que ela dialoga com o que foi proposto no MD. A SD proposta se refere às características do gênero tutorial em vídeo, sendo que cada módulo aborda questões sobre as capacidades discursivas, linguístico-discursivas e de ação, em vídeos breves e com imagens que completam a informação. Apresentamos aos docentes participantes a possibilidade dos tutoriais em vídeo nas rotinas de sala de aula. Como contribuições para estudos futuros, ressaltamos a importância de se estabelecer o maior detalhamento possível, com as prescrições para as produções iniciais, e acreditamos que isso poderia ser mais bem trabalhado em nosso estudo, mas, infelizmente, não conseguimos desenvolver uma nova SD.

Outro fator importante seria abordar mais aspectos tecnológicos, visto que as novas tecnologias estão presentes cada vez mais intensamente nas salas de aula, e, com a aceleração desse processo, torna-se necessário desenvolver de maneira prática com os docentes sobre o

uso dessas tecnologias, seja em plataformas de videoconferências, aplicativos ou programas que podem contribuir na produção de conteúdo. Em nosso estudo, focamos no gênero tutorial em vídeo, mas diversos gêneros podem ser desenvolvidos no cenário de novas tecnologias.

Nesta seção, apresentaremos a análise das produções textuais, tanto iniciais como finais, desenvolvidas com os docentes no grupo de WhatsApp “Oficina de Vídeos USF”, com os quais trabalhamos nesta pesquisa. Aqui vale salientar que serão analisados somente os materiais dos docentes que entregaram as produções iniciais e finais, uma vez que o nosso objetivo era fazer uma análise comparativa das produções para saber se, por meio da SD proposta, houve um desenvolvimento das capacidades de linguagem dos professores participantes.

Conforme constava na página da oficina, no dia 30 de agosto de 2021, os participantes foram adicionados no grupo de WhatsApp “Oficina de Vídeos USF”, com a participação de 15 pessoas, já que duas, ao serem adicionadas, saíram, mesmo tendo realizado a inscrição. Em um primeiro momento, a pesquisadora agradeceu a presença de todos e pediu para que colocassem de quais cidades eram. Depois, foi disponibilizado um breve questionário, com as seguintes questões:

- Durante as aulas remotas, você teve que produzir vídeos e compartilhar com os alunos?
- Para produzir os vídeos, qual equipamento utiliza?
- Qual é o seu número de celular?
- Você conhece o gênero tutorial em vídeo?
- Se você já fez um vídeo para aulas remotas, responda como foi o processo de produção.
- Qual é o modelo do seu celular?
- Caso tenha um vídeo que produziu para as aulas remotas, compartilhe aqui no grupo ou, se preferir, envie para anamdz@gmail.com.

Antes de iniciar a publicação dos vídeos produzidos para a sequência, foi solicitado que os participantes compartilhassem um vídeo inicial, que produziram para as aulas remotas, e este foi considerado a produção inicial de cada docente. Muitos compartilharam no próprio grupo e outros preferiram enviar por *e-mail* ou individualmente no WhatsApp. Aqui é necessário ressaltar que o objetivo de solicitar o envio de um vídeo já produzido durante as aulas remotas era facilitar a participação do docente, porém, ao analisarmos posteriormente os materiais

recebidos, identificamos o quanto esta decisão afetou nosso estudo. Discutiremos mais essa questão nas próximas seções.

A cada dia da semana, foram divulgados diferentes vídeos e, na sexta-feira, dia 3 de setembro, foi enviado o último vídeo, solicitando a atividade final da pesquisa: produzir um breve tutorial em vídeo, tendo como referência os conteúdos apresentados ao longo da semana. Após a conclusão dessa oficina, foram recebidos os vídeos a seguir como produção final:

Tabela 15 – Tabela com as produções finais que se enquadram no gênero tutorial em vídeo

Produtor	Duração	Produção inicial	Duração	Produção final
Prof. 2	2 min 49 s	Música Macaquinho	2 min 51 s	Circuito de atividade física
Prof. 3	1 min 34 s	Função social da escola	2 min 45 s	Orientação Google Sala de Aula

Fonte: A autora (2022).

Na Tabela 15, vemos três professores⁹ que enviaram vídeos. Dos 15 participantes, 5 enviaram produções iniciais, mas somente 3 enviaram as produções iniciais e finais. Porém, descartaremos os vídeos da Prof. 1, em razão das duas produções se descaracterizarem do gênero proposto na nossa pesquisa. A seguir, as produções dos vídeos da Prof. 1:

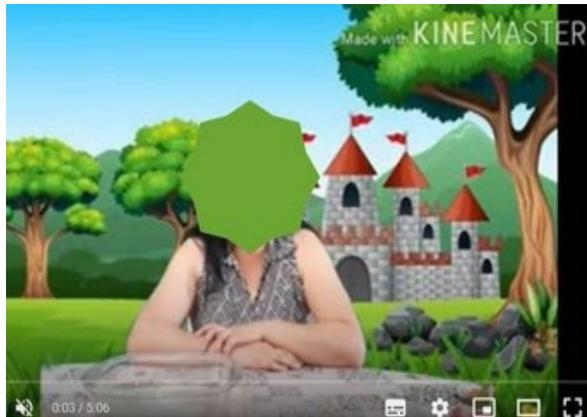
⁹ Para preservar a identidade dos professores, optamos em utilizar o primeiro nome das professoras participantes.

Figura 48 – Produção inicial da Profa. 1

 <p>Excertos: <i>“Borboletinha tá na cozinha Fazendo chocolate para a madrinha Poti-poti Perna de pau Olho de vidro E nariz de pica-pau Pau-pau Um beijo para vocês!”</i></p>	<p>Informações técnicas</p> <p>Duração: 40 s Gravação: Celular</p> <p>Fundo em <i>chroma key</i>, com nuvens azuis, flores e borboletas coloridas.</p> <p>Bate palmas. Gesticula com as mãos enquanto canta. Ao fim, despede-se.</p>
---	---

Fonte: A autora (2022).

Figura 49 – Produção final da Profa. 1

 <p>Excertos: <i>“Olá, crianças! A Pró Claudia está aqui para contar uma linda história para vocês! O nome da história é “A Princesa e o Sapo”. Era uma vez (...) Um beijo para vocês!”</i></p>	<p>Informações técnicas</p> <p>Duração: 5 min 5 s Gravação: Celular</p> <p>Fundo em <i>chroma key</i>, com imagem de castelo e floresta.</p> <p>Materiais utilizados</p> <p>Bolinha de pingue-pongue Buquê de flores = Princesa Pegador de salada = Sapo Vasilha com água = Lago Castiçal = Príncipe</p>
---	---

Fonte: A autora (2022).

Nos vídeos produzidos pela Profa. 1, o objetivo cerne do gênero tutorial em vídeo, de ensinar algo a alguém, não é atingido, já que, na primeira produção, a professora opta em cantar uma música e, na segunda, em contar uma história.

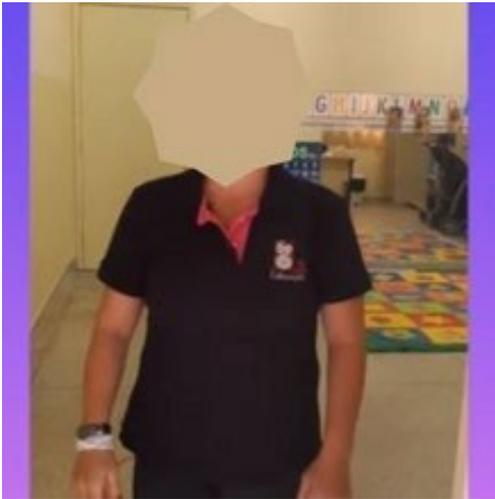
Ao avaliarmos o motivo das duas produções não se encaixarem no gênero proposto, levamos alguns fatores em consideração. Se o enunciado da atividade ficou claro, se realmente as características do gênero ficaram claras nos vídeos apresentados, se as interações no grupo da oficina foram suficientes. Resolvemos manter os vídeos da professora também, pois a utilização e a formação docente mediada pelas novas tecnologias é algo recente. Ao analisarmos os vídeos da docente, também identificamos aspectos transversais, e, mesmo sendo de gêneros diferentes do proposto, é possível observar características e potencialidades que podem estar presentes em diferentes produções de vídeo. Nas nossas próximas análises, utilizaremos o modelo didático proposto por Sumiya (2017).

Figura 50 – Produção inicial da Profa. 2

	<p>Informações técnicas</p> <p>Duração: 2 min 49 s Gravação: Celular</p> <p>Ursinhos de pelúcia. Música ao fundo.</p>
<p>Excertos:</p> <p><i>“Oi, crianças. Tudo bem? A Prô Lilian está aqui hoje para cantar uma música aqui com vocês.</i></p> <p><i>O macaquinho de Bia Bedran. Vamos, crianças!”</i></p>	

Fonte: A autora (2022).

Figura 51 – Produção final da Profa. 2

 <p>Excertos:</p> <p><i>“Olá, família, oi, crianças. Tudo bem? É a Prô Lilian, eu espero que esteja tudo legal com vocês. Hoje a Prô Lilian vai fazer uma atividade que chama circuito. Eu vou construir aqui alguns obstáculos para o pai ou a mãe realizar com a criança. Tudo bem? Vamos lá! Primeiro, vamos andar em cima da linha, pular dentro do círculo, passar embaixo do barbante. Certo, crianças, espero que vocês realizem. Um beijo.”</i></p>	<p>Informações técnicas</p> <p>Duração: 48 s Gravação: Celular</p> <p>Linha branca no chão. Círculos desenhados no chão. Barbante amarrados.</p>
---	---

Fonte: A autora (2022).

No primeiro vídeo enviado para nossa oficina, a professora optou por interpretar uma música, em que vemos características do discurso narrativo, com a utilização de música ao fundo e de ursos de pelúcia para interagir com as crianças. Em relação ao destinatário, a professora, nas duas produções, deixa claro que os vídeos são destinados para as crianças e a família, além dos temas escolhidos também.

Ao escolher o tema da produção final, já conseguimos identificar o desenvolvimento de uma produção para outra, uma vez que, na segunda produção, a docente propõe ensinar uma atividade física, o que está dentro da proposta de nossa pesquisa. Quanto aos objetivos dos vídeos em “ensinar algo”, também percebemos um desenvolvimento na produção final, uma vez que, no segundo vídeo, a professora se preocupa em explicar o que será feito, mas, ainda dentro dos objetivos, apesar de ela se preocupar em explicar todas as etapas do que será feito, não fica

claro o objetivo final da atividade, nem quais materiais podem ser utilizados, a professora apenas mostra a atividade, sem explicação.

Tabela 16 – Tabela com o resumo da análise das capacidades de ação

Capacidades de ação	
	Produção final
Enunciador	
Destinatário	
Objetivo	

Fonte: A autora (2022).

Ao analisarmos as capacidades linguístico-discursivas da Profa. 2, que se refere ao modo como o texto é apresentado (organização estrutural) e os modos de interação entre o autor e o leitor, identificamos o desenvolvimento das capacidades em relação à produção inicial e final.

Tabela 17 – Tabela com o plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções da Profa. 2

Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções da Profa. 2
<u>Produção final</u>
Saudação Apresentação do que será realizado Modo de fazer Despedida

Fonte: A autora (2022).

Quanto ao tipo de discurso, vemos, na produção inicial, o mesmo que a Profa.1, e que, na produção final, a professora adota o discurso interativo, pela utilização de dêiticos. Quanto aos tipos de sequência, no segundo vídeo, encontramos características mais evidentes do tutorial em vídeo, com sequências descritivas das ações e explicativas.

Na categoria tipos de representações, na organização temático-representacional não verbal, encontramos um domínio nas duas produções. A Profa. 2 demonstra se sentir à vontade na realização das atividades, com pleno entendimento dos aspectos não verbais do texto, principalmente na produção final, em que explica o que será feito e tudo é mostrado, sempre com a presença da docente. Mas ressaltamos que, na produção final, os objetivos e materiais utilizados poderiam estar presentes.

Tabela 18 – Tabela com as capacidades discursivas da Profa. 2

Capacidades discursivas		Produção final	
Organização temático-representacional	Plano global dos conteúdos temáticos		
	Tipos de discurso		
	Tipos de sequência	Descritiva de ações	
		Macrossequência dialogal	
		Efeito argumentativo global	
Tipos de representações			

Fonte: A autora (2022).

Passaremos agora para a análise das capacidades linguístico-discursivas, em que verificamos como o texto é apresentado. Na produção final, predomina o valor da informação não polarizada, pelo fato de a docente permanecer o tempo todo na cena, mas se movimentando em pé, já que propõe a realização de um circuito de atividade física. Os mecanismos de textualização e conexão estão presentes ao explicar qual atividade será desenvolvida. Em seguida, encontramos características de coesão nominal e verbal, com utilização de demonstrativos e verbos no imperativo.

Nas vozes discursivas, na produção final, o enunciador se faz presente em todo o vídeo. Nos índices não verbais, as duas produções contam com um cenário simples, mas percebemos a preocupação da docente em criar um cenário interessante para as crianças, com a utilização de círculos e linhas para realizar as atividades propostas. Nas modalizações, encontramos deônticas, com o uso do imperativo e lógicas ao explicar a atividade.

Sobre os aspectos não verbais, nas duas produções, a professora escolheu permanecer o tempo todo em cena. Na primeira, aparece sentada de corpo inteiro e, na segunda, em pé e se movimentando para realizar a atividade proposta. Percebemos a preocupação da docente em olhar o tempo todo para a câmera e permanecer em contato visual com o destinatário.

Em relação às questões multimodais e multissemióticas, a dimensão meio paralinguísticos, no primeiro vídeo, é identificada, mas com a ausência dos aspectos

relacionados à voz, visto que a docente optou por dublar uma música. Na produção final, essas características ficam mais evidentes, uma vez que a professora fala de maneira clara e objetiva. Nos dois vídeos, a professora também mantém uma postura ereta, utiliza movimentos com as mãos e, no vídeo final, anda por todo o espaço, além de manter uma troca de olhares com os alunos e sempre ter uma expressão alegre. Quanto à dimensão do suporte escrito, não é identificada nos vídeos da Profa. 2, já que em todas as atividades prevalecem as características do meio paralingüístico. Para finalizar a análise da Profa. 2, resumimos o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas:

Tabela 19 – Tabela com as capacidades linguístico-discursivas da Profa. 2

Capacidades linguístico-discursivas			
		Produção inicial	Produção final
Organização estrutural	Valor da informação		
	Conexão		
	Coesão nominal		
	Coesão verbal		
	Efeitos		
Organização interacional	Vozes		
	Modalizações		
	Contato		
	Distância social		
	Atitude		
	Modalidade		

Fonte: A autora (2022).

Passaremos agora para a análise dos últimos vídeos realizados durante nossa sequência didática. Vale destacar que, ao solicitarmos ao docente um vídeo para a produção inicial, foram enviados vários materiais, e optamos pelo vídeo com o menor tempo de duração, que tem a média de tempo dos outros materiais enviados pelos demais participantes.

A primeira produção, assim como os demais docentes, é descaracterizada do gênero tutorial, pois se trata do docente respondendo uma pergunta realizada na sala virtual: “Qual o papel social da escola?”. Já na segunda produção, após a participação em nossa oficina de WhatsApp, percebemos um desenvolvimento em vários aspectos, como analisaremos a seguir. A proposta da produção final é um vídeo de orientação de como encontrar os *slides* em sala de aula. A seguir, as duas produções:

Figura 52 – Produção inicial do Prof. 3

	<p>Informações técnicas</p> <p>Duração: 1 min 33 s</p> <p>Gravação: Google Meet</p>
<p>Excertos:</p> <p><i>“Olá! (...) Estou aqui para responder ‘Qual a minha perspectiva acerca do papel social da escola?’.</i></p> <p><i>Primeiramente, eu acho que a escola ela tem como base a construção de indivíduos, a construção de pessoas, então a escola ela tá lá para formar o indivíduo como ele é, para mostrar como que o indivíduo será para construir para levar conhecimento, para mostrar que existem conhecimentos que o aluno pode aprender. Existem várias matérias e, a partir disso, pensar que o aluno ele pode sim ter acesso a esse conhecimento, mas também acredito que não é somente na perspectiva da epistemologia em aprender tudo mais, mas também os alunos aprendem a se tornar ele mesmo, por meio de conversas e de reflexões, por meio de sociabilização, o aluno constrói quem ele é.</i></p> <p><i>Ele tem contato com professores, tem contato com outros alunos, faz amigos se socializa, descobre coisas novas que muitas vezes não estão ligadas somente a conteúdo. Não estão ligadas somente a aprendizagem, então é a escola ela tem como base não só aprender, óbvio que é também importante, mas também construir em, os alunos são construir o que fazem eles serem eles mesmos.”</i></p>	

Fonte: A autora (2022).

Figura 53 – Produção final do Prof. 3

	<p>Informações técnicas</p> <p>Duração: 2 min 43 s</p> <p>Gravação: Google Meet</p> <p>Compartilhamento de tela.</p>
<p>Excertos:</p> <p><i>“Oi! Boa tarde, pessoal, bom dia, boa noite, dependendo do horário que vocês estiverem vendo isso. Eu resolvi fazer essa orientação para vocês só para facilitar um pouquinho e vocês conseguirem encontrar os slides no Google Sala de Aula. (...) Quando vocês forem lá no Google Sala de Aula e vai ter a parte do mural onde todos os professores colocaram as últimas coisas e vai ter a parte das atividades e para vocês acharem o conteúdo de filosofia ou de projeto de vida para turma do 7ºB. É só vocês entrarem aqui nas atividades, na aba no tópico do Google Sala de Aula e, a partir dele, vocês vêm aqui, descem até o de filosofia, no caso, isso serve para todas as matérias. (...) É isso, pessoal, obrigado, espero que vocês vão bem.”</i></p>	

Fonte: A autora (2022).

Iniciando pelo desenvolvimento das capacidades de ação, mobilizadas em relação ao contexto de produção do gênero tutorial em vídeo, na segunda produção, há uma implicação maior do enunciador, o destinatário fica claro que são os estudantes, com a citação das séries para as quais os vídeos são direcionados. O objetivo na produção final também tem destaque, que é orientar os estudantes a encontrar *slides* durante as aulas remotas. A seguir, a tabela síntese das capacidades de ação:

Tabela 20 – Tabela das capacidades de ação do Prof. 3

Capacidades de ação	
	Produção final
Enunciador	
Destinatário	
Objetivo	

Fonte: A autora (2022).

Em relação à análise das capacidades discursivas, detectamos um desenvolvimento significativo da produção inicial para a final, há uma maior mobilização do plano global dos conteúdos temáticos.

Tabela 21 – Tabela do plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções do Prof. 3

Plano global dos conteúdos temáticos mobilizados nas produções do Prof. 3
<u>Produção final</u>
Saudação Apresentação do que será realizado Modo de fazer Resultado final Despedida

Fonte: A autora (2022).

Em relação ao tipo de discurso, na produção final, há uma maior ocorrência dos dêiticos temporais e pessoais, já que o vídeo se enquadra no gênero tutorial em vídeo. Em relação aos tipos de sequência, na produção final, faz-se presente a sequência descritiva de ações, em relação à macrossequência dialogal. Passando para os tipos de representações, na organização temático-representacional não verbal, há domínio dos aspectos não verbais do texto, pois o docente permanece o tempo todo em cena e, na produção final, utiliza o compartilhamento de tela para explicar o objetivo da atividade, para facilitar a compreensão do estudante. A seguir, a tabela com a síntese das capacidades discursivas:

Tabela 22 – Tabela das capacidades discursivas do Prof. 3

Capacidades discursivas		Produção final	
Organização temático-representacional	Plano global dos conteúdos temáticos		
	Tipos de discurso		
	Tipos de sequência	Descritiva de ações	
		Macrossequência dialogal	
		Efeito argumentativo global	
Tipos de representações			

Fonte: A autora (2022).

No que concerne às capacidades linguístico-discursivas, na produção final, encontramos uma visão não polarizada, com o professor em menor destaque, uma vez que compartilhava a tela no Google Meet, com a tela do ambiente virtual dos estudantes. Em relação aos mecanismos de textualização, na produção final, encontramos mecanismos de conexão, ao explicar qual atividade será desenvolvida. A seguir, encontramos características de coesão nominal e verbal, com utilização de demonstrativos e verbos no imperativo.

Nas vozes discursivas, encontramos a voz do enunciador; nos índices não verbais, as duas produções contam com um cenário simples, mas percebemos a preocupação do docente para criar um cenário mais interessante para os estudantes. No segundo vídeo, é utilizado um fundo doméstico, mas o destaque fica no compartilhamento de tela da sala virtual em que será realizada a atividade.

Tabela 23 – Tabela das capacidades linguístico-discursivas do Prof. 3

Capacidades linguístico-discursivas		
		Produção final
Organização estrutural	Valor da informação	
	Conexão	
	Coesão nominal	
	Coesão verbal	
	Efeitos	
Organização interacional	Vozes	
	Modalizações	
	Contato	
	Distância social	
	Atitude	
	Modalidade	

Fonte: A autora (2022).

Quanto aos fatores multimodais e multissemióticos, nos dois vídeos, é possível identificar características. No primeiro vídeo, o docente apenas aparece respondendo uma questão, com uma voz projetada, precisa e estável, com a imagem focada no plano americano, sentado, com o tronco ereto, olhando diretamente para a câmera, com breves movimentos com as mãos. Os aspectos da dimensão do suporte escrito não são identificados. Já na produção final, as duas dimensões estão presentes, uma vez que o docente mantém o padrão de imagem do primeiro vídeo, falando de maneira clara e objetiva, mas também utilizando o recurso de apresentação em PowerPoint, com todas as etapas do tutorial exemplificadas em cada um dos *slides*, com *prints*, e legendas para reforçar uma informação, garantindo uma apresentação espontânea, mas coordenada, das atividades do tutorial proposto.

Na próxima seção, nós nos dedicaremos à análise dos resultados e elaboraremos reflexões sobre a pesquisa.

5.3 Análise geral das produções finais

Nesta seção, discutiremos as análises e os resultados obtidos no desenvolvimento de nossa sequência didática no WhatsApp, além de mostrar o que foi observado durante as atividades e apresentar excertos das interações para compreender o desenvolvimento dos docentes participantes e refletir sobre os desafios e contribuições de nossa pesquisa.

Todo o nosso contato com os docentes ocorreu de maneira virtual, em decorrência do momento de pandemia que enfrentamos em 2021. A maioria da conversa com os participantes aconteceu no próprio WhatsApp, individualmente, ou em conversas pelo Google Meet, já que alguns dos participantes concederam entrevistas na fase anterior da pesquisa.

Um dos desafios iniciais que encontramos logo do início de nossa pesquisa foi achar docentes que aceitassem participar da SD, visto que a rotina deles ficou mais intensa durante o período de pandemia, pois muitos estavam ministrando aulas de maneira remota, mas também presencial, com o início do retorno gradual às escolas. Conversamos e pedimos a indicação de diversos docentes, além de divulgar o *link* de inscrição do projeto de extensão.

Ao fecharmos o grupo de participantes, iniciamos as atividades da sequência didática. Como primeira ação, foi apresentada a dinâmica da SD e também pedimos que cada um dos participantes se apresentasse, conforme os excertos a seguir:

Figura 54 – *Print screen* de conversas na oficina de WhatsApp



Fonte: A autora (2022).

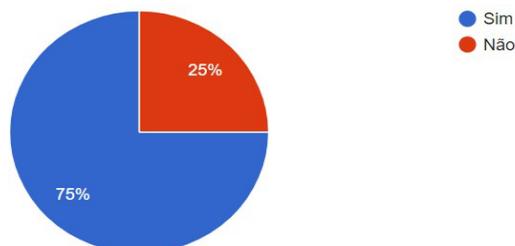
Depois, foi compartilhado um breve questionário do Google Forms. Dos 15 participantes, somente 8 responderam ao questionário. A seguir, destacamos algumas respostas

importantes para nossa pesquisa. Entre elas, o fato de que a grande maioria realmente teve que produzir algum conteúdo no formato de vídeo.

Figura 54 – Porcentagem do questionário final da oficina

Durante as aulas remotas você teve que produzir vídeos e compartilhar com os alunos?

8 respostas



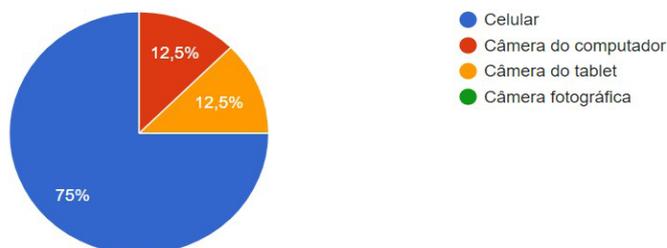
Fonte: A autora (2022).

Outro fator interessante é que realmente o celular foi o principal instrumento utilizado para produzir os vídeos.

Figura 55 – Porcentagem do questionário final da oficina

Para produzir os vídeos, qual equipamento utilizou?

8 respostas

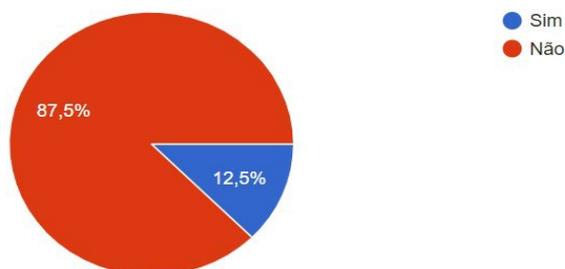


Fonte: A autora (2022).

E o destaque mais relevante é que a maioria respondeu não conhecer o gênero tutorial em vídeo. Esse dado é fundamental para compreender os resultados obtidos em nosso estudo.

Figura 56 – Porcentagem do questionário final da oficina
Você conhece o gênero tutorial em vídeo?

8 respostas



Fonte: A autora (2022).

Posteriormente, foi solicitado ao grupo que os participantes enviassem algum vídeo produzido durante as aulas remotas, sendo esse material utilizado como a produção inicial. Ao analisarmos as produções enviadas pelos docentes, percebemos o quanto o período de aulas remotas foi difícil e como adotar um gênero multimodal, como tutorial em vídeo, foi um desafio em um cenário tão adverso de trabalho.

Outro apontamento identificado está na compreensão das características do gênero tutorial em vídeo, proposto em nossa pesquisa. Podemos constatar que, a partir das produções analisadas durante o desenvolvimento da sequência didática, houve um desenvolvimento significativo das capacidades de ação e, também, das capacidades linguístico-discursivas, mas, quando verificamos as capacidades discursivas, com as operações de linguagem esperadas em um tutorial em vídeo, muitos aspectos não foram trabalhados. Isso ocorre, principalmente, na Profa. 1, que acabamos descartando da nossa análise, pois optou em cantar uma música e, na produção final, contar uma história, focando apenas na ordem do narrar e optando por gêneros diferentes do proposto na pesquisa. A seguir, as tabelas com o desenvolvimento dos docentes participantes:

Tabela 24 – Tabela comparativa das capacidades de ação

Capacidades de ação	<u>Profa. 2</u>	<u>Prof. 3</u>
	Produção final	Produção final
Enunciador		
Destinatário		
Objetivo		

Fonte: A autora (2022).

Tabela 25 – Tabela comparativa das capacidades discursivas dos dois docentes

		Profa. 2	Prof. 3	
Capacidades discursivas		Produção final	Produção final	
Organização temático-representacional	Plano global dos conteúdos temáticos			
	Tipos de discurso			
	Tipos de sequência	Descritiva de ações		
		Macrossequência dialogal		
		Efeito argumentativo global		
	Tipos de representações			

Fonte: A autora (2022).

Tabela 26 – Tabela comparativa das capacidades linguístico-discursivas

Capacidades linguístico-discursivas			
		Profa. 2	Prof. 3
		Produção final	Produção final
Organização estrutural	Valor da informação		
	Conexão		
	Coesão nominal		
	Coesão verbal		
	Efeitos		
Organização interacional	Vozes		
	Modalizações		
	Contato		
	Distância social		
	Atitude		
	Modalidade		

Fonte: A autora (2022).

Os professores 2 e 3 dos vídeos também não apresentavam características predominantes do tutorial em vídeo nas produções iniciais, mas, ao participarem da oficina e realizarem as produções finais, ao analisarmos os aspectos propostos no modelo didático, identificamos um desenvolvimento das capacidades. As duas produções se propõem a ensinar algo, com o destinatário claro e com as etapas estabelecidas, o que reforça a possibilidade do gênero tutorial como um instrumento do agir do docente diante das novas tecnologias.

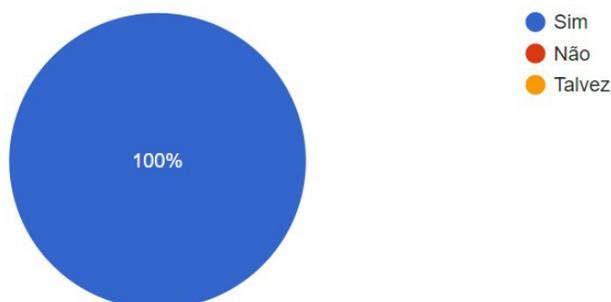
Ao final do desenvolvimento de nossa SD, solicitamos aos docentes que respondessem um breve questionário sobre as impressões da oficina e também sugestões de melhorias.

Recebemos um total de 6 respostas, de um universo de 17 participantes. Porém, as informações encontradas no formulário, acreditamos ser contribuições fundamentais para nossa pesquisa.

Figura 57 – Porcentagem de respostas do questionário final

A partir dos conteúdos apresentados aqui no grupo, acredita que poderão ajudar na sua rotina de atividades online?

6 respostas

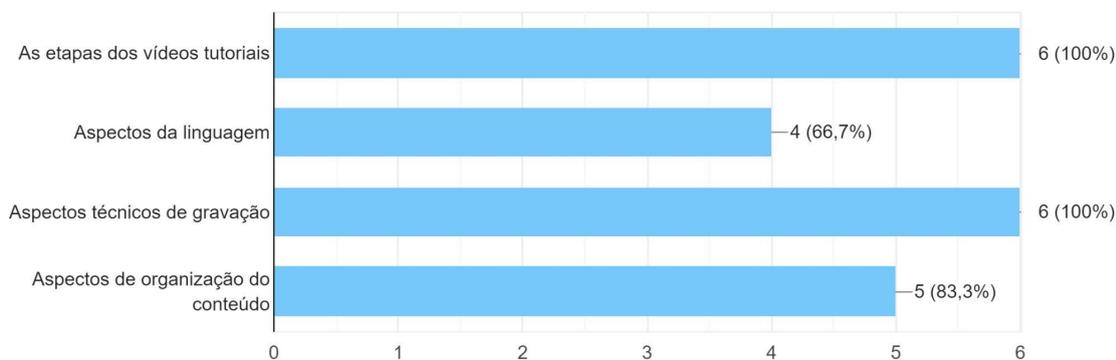


Fonte: A autora (2022).

Figura 58 – Porcentagem de respostas do questionário final

Dos conteúdos apresentados o que mais agregou para suas aulas? (múltipla escolha)

6 respostas



Fonte: A autora (2022).

Para a questão “O que achou da temática abordada aqui no grupo? (produção de vídeos tutoriais)”, solicitamos que os participantes escrevessem as respostas, o que resultou em informações importantes para o estudo do gênero tutorial.

Figura 59 – Excertos de respostas do questionário final

De muita importância. Pois acredito que irá fazer parte do nosso cotidiano. Mesmo com o retorno das aulas presencias 100%.

Ótimo para novos professores, sobretudo nessa nova ótica do EAD

Muito boa

Gostei bastante. Os vídeos tutoriais foram muito bem produzidos! Extremamente claros e objetivos, certamente contribuirão para caso eu precise trabalhar com tutoriais junto de meus alunos.

Muito importante e relevante para trabalharmos nessas novas tecnologias educacionais. Faz-se cada vez mais necessário estarmos inseridos a esses discursos e habilidades para conseguirmos levar conteúdo de qualidade a nossos alunos.

Ótima

Fonte: A autora (2022).

Por fim, deixamos um espaço para comentários e sugestões para o desenvolvimento de uma nova SD.

Figura 60 – Excertos de respostas do questionário final

Deixe aqui seu comentário e sugestões sobre as atividades.

6 respostas

Eu adorei e aprendi muito com as sugestões apresentadas.

Foi muito esclarecedor, principalmente para quem é iniciante.

Os vídeos apresentados foram ótimos.

Achei tudo muito pertinente, bem feito, importante, parabéns! Porém, acredito que o curso poderia acontecer de uma maneira mais "demorada", no sentido de maior tempo (mais dias) para discussão do conteúdo abordado. Me usando como exemplo, as quintas e sextas eu trabalho todos os turnos e consequentemente não tive tempo para ver o vídeo na hora que ele foi postado. Considerando que muitas vezes a rotina dos professores é corrida e cansativa, talvez uma diferenciação de dois a três dias dentre cada conteúdo que fosse postado contribuiriam para maior participação dos docentes. Penso também que o tempo para produção dos docentes também foi curto, considerando o mesmo ponto apresentado anteriormente.

Gostei bastante dos vídeos e de ter sido feito no Whatsapp. Apenas como sugestão, considerando a agenda corrida dos professores, penso que o tempo dentre uma coisa e outra poderia ter um intervalo um pouco maior, para que conseguíssemos acoplar melhor ao nosso dia a dia.

Fonte: A autora (2022).

Finalizamos a discussão dos resultados obtidos em nossa SD. No próximo e último capítulo, abordaremos as conclusões obtidas com a pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, vamos retomar os objetivos e perguntas que nortearam nosso estudo ao explorarmos aspectos identificados durante todo o processo de pesquisa, em articulação com o gênero tutorial em vídeo, o desenvolvimento da sequência didática, as reflexões e os desafios apresentados nesta pesquisa. Ao analisarmos todas as etapas de nosso estudo, acreditamos ter atingido o objetivo geral de nossa pesquisa, de investigar o trabalho com o gênero tutorial em vídeo voltado às tecnologias no contexto das ferramentas digitais.

O gênero tutorial em vídeo é complexo por envolver uma série de aspectos tecnológicos, linguísticos e não linguísticos de comunicação e sua importância em torná-lo objeto de ensino, principalmente após o período vivenciado a partir de 2020, em que as aulas remotas e a distância se tornaram protagonistas nos diversos ambientes de ensino. Os gêneros trazem possibilidades diversas para os docentes no ambiente escolar, conforme nos apresenta Bueno, Diolina e Jacob (2021, p. 135):

Dominar e compreender os diferentes gêneros textuais assegura a possibilidade de interações mais profícuas. E é à escola que cabe realizar trabalho de ampliar o domínio de gênero textuais, realizando um ensino efetivo de diversos gêneros. Para que esse ensino aconteça, na perspectiva do ISD, pode-se organizar o trabalho didático a partir da elaboração de um modelo didático do gênero selecionado e, a seguir, da produção de sequências didáticas específicas.

Sobre as questões que norteiam a nossa pesquisa, em relação à primeira pergunta proposta, de quais são as dimensões ensináveis do gênero tutorial em vídeo voltado às novas tecnologias, identificamos o plano global dos conteúdos temáticos, que abordam as etapas que constituem o gênero, e foi uma das principais absorvidas pelos participantes, pois, ao enviarmos o questionário final, tivemos 100% das respostas referentes às etapas dos tutoriais em vídeo. No contexto das capacidades linguístico-discursivas, que são as operações de linguagem esperadas nos vídeos, vemos que ocorreu um desenvolvimento nas produções finais analisadas, mas que, em sequências futuras, deve ser um dos módulos que pode ser trabalhado com mais detalhes e exemplos. No formulário final aplicado, somente 67% consideraram que esse aspecto agregou para as aulas, e, apesar de não ser uma porcentagem baixa, acreditamos na possibilidade de melhorar esse resultado em sequências e pesquisas futuras.

Diante dos itens relacionados aos aspectos técnicos na hora de gravar, foram apresentadas possibilidades simples e práticas que podem auxiliar na rotina de gravação dos

professores, especialmente no ambiente doméstico, mas as novas tecnologias estão em constante processo de evolução, então esse módulo sempre deve ser revisto para se adaptar às possibilidades do momento. Assim, acreditamos ter contribuído para as dimensões ensináveis do gênero proposto em nosso estudo.

A segunda questão da pesquisa estava relacionada a quais eram as características de uma SD de gênero tutorial em vídeo voltado às novas tecnologias. Como vimos, o gênero proposto é multifacetado e com várias etapas de atenção do produtor, como a busca por um tema, produção, questões técnicas, preparação do material e elaboração verbal, com o objetivo central de ensinar algo para alguém. Assim, como características, destacamos a de se tornar um instrumento (VIGOTSKI, 1998; FRIEDRICH, 2012; DOLZ; SCHNEUWLY, 2013) para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, como analisamos nas produções finais, e que contribua no agir do mundo social dos docentes.

O gênero analisado permite desenvolver linguagem oral e escrita gestual, com utilização de diversos signos, atualmente priorizado nas bases curriculares brasileiras. Na rotina de sala de aula, o gênero tutorial possibilita ao professor ampliar as capacidades de linguagem, assim como as capacidades de atuação na rotina de trabalho, adaptando-se então às novas tecnologias digitais. Outro fator relevante é que a questão da multimodalidade já estava presente na rotina de sala de aula e nas práticas sociais dos docentes e estudantes, mas, com o estabelecimento da pandemia, processos foram acelerados e mudanças ocorreram rapidamente, justificando, também, a necessidade de pesquisas nessa área, além de ser um retrato do momento de transformação social e educacional. A maneira como as entrevistas foram feitas, todas *online*, além de o contato com os docentes ter sido exclusivamente de maneira *online*, é um registro do período vivenciado durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

No que se refere aos objetivos específicos, como o de adaptar o modelo didático proposto por Sumiya (2017) a fim de construir um modelo didático com as dimensões ensináveis do gênero tutorial em vídeo voltado às novas tecnologias destinado aos docentes, acreditamos ter atingido este objetivo, uma vez que resgatamos o modelo didático (MD) desenvolvido por Sumiya (2017), que foi elaborado com o objetivo de contribuir para os estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas. Vale ressaltar que o MD proposto por Sumiya (2017) tem como origem o quadro de análise da semiótica sociointeracional desenvolvido por Leal (2011), que resulta da união do folhado textual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e as categorias da Gramática do Design Visual (GDV). Utilizamos o modelo proposto para o ensino do gênero, mas no âmbito digital e com foco na formação docente.

O MD proposto por Sumiya (2017) se encaixou em nossa proposta, já que os quadros construídos permitem a análise de aspectos do contexto de produção, mecanismos enunciativos, capacidades linguístico-discursivas e capacidades de ação. Ao longo de nossos estudos, vimos que nossa proposta de ofertar a oficina de tutoriais em vídeo por meio do WhatsApp, sem encontros presenciais e de maneira remota, também se mostrou inovadora no cenário de pesquisa, por unir questões referentes aos aspectos das capacidades de linguagem, oralidade e formação docente, com base no quadro teórico do ISD.

Após a análise do MD do gênero, partimos para nosso segundo objetivo específico, o de elaborar e desenvolver uma SD voltada ao ensino das dimensões ensináveis do gênero tutorial em vídeo voltado às novas tecnologias, que permitisse aos docentes participantes se apropriarem do gênero pesquisado e desenvolvesse um instrumento no agir que contribuísse para a rotina de aulas remotas, além dos demais ambientes de ensino. É importante ressaltar que os desafios estabelecidos com o cenário de pandemia também apresentaram uma série de dificuldades para o nosso estudo. Ações e processos que, no cenário de atividades presenciais, são claros e de fácil esclarecimento, no ambiente digital, as dificuldades são ampliadas.

A quarta questão de nossa pesquisa era os desafios e possibilidades que esse trabalho de ensino do gênero tutorial gerou. Estabelecer uma dinâmica e conexão coletivamente no grupo de WhatsApp foi extremamente árduo. O aplicativo é utilizado diariamente para conversas do cotidiano entre amigos, familiares e colegas de trabalho, mas utilizar o aplicativo como um espaço para formação de docentes de maneira coletiva apresenta uma série de complicadores, como o fato de o grupo ser composto por docentes que não se conhecem presencialmente, a timidez em expor suas opiniões e informações, além do fato de ser mais um grupo de conversa em que o docente foi inserido.

Para ilustrar os desafios, está o fato de a maioria dos professores não ter enviado a produção inicial e final, além de recebermos 5 produções iniciais e somente 2 produções finais. Isso nos leva a levantar e discutir os desafios e possibilidades identificadas no trabalho com o gênero tutorial em vídeo na plataforma WhatsApp e, de alguma maneira, a questionar quais os possíveis motivos para o não envio dos vídeos, entre eles: 1) se os vídeos apresentados durante a sequência didática realmente agregaram para a formação do docente; 2) se a rotina de trabalho cansativa os levaram a não priorizar atividades secundárias, como a participação na oficina; 3) a exaustão de realizar atividades *online* depois de um ano ministrando aulas remotas; e 4) adotar um novo gênero em suas atividades, visto que 87,5% responderam não conhecer o gênero tutorial em vídeo.

Outro ponto que identificamos foi como o enunciado e uma prescrição detalhada se fazem necessários nos espaços mediados pelas tecnologias. Antes das atividades no grupo de WhatsApp, a proposta de solicitar aos participantes um vídeo feito durante as aulas remotas pareceu ser o ideal, visto que seria uma maneira de ver o que foi produzido em um ano de aulas remotas, facilitaria para o participante e teríamos um material ideal para a nossa SD. Contudo, na prática, diante do fato de que é possível escolher e adaptar o gênero, dentre os variados tipos disponíveis, ao julgar qual é o mais adequado para a situação de comunicação, muitos professores enviaram materiais com outros gêneros, como a contação de história.

Concluimos que, para a elaboração de futuras SD em ambientes digitais, esperamos que nossa pesquisa contribua, de alguma maneira, sobre a relevância de um detalhamento de todas as etapas e da importância de estabelecer um diálogo constante com os participantes. Essa etapa inicial impactou todo o nosso processo de análise, uma vez que aplicamos o MD, realmente, somente nas produções finais de dois docentes.

De maneira geral, conseguimos identificar nos dois docentes que realizaram as produções finais o último objetivo específico de nosso estudo, o de verificar e analisar as capacidades de linguagem das produções finais dos docentes que participaram da SD. Mesmo sendo um número baixo de participantes, identificamos o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, mas que, muitas vezes, a compreensão do gênero tutorial não ficava clara, mesmo sendo um gênero já conhecido desde os manuais de instrução e de ter o objetivo de ensinar a fazer algo.

Aqui, ressaltamos a importância do desenvolvimento de uma nova SD para compreender quais aspectos poderiam ser alterados na sequência e, assim, garantir melhores condições de apropriação do gênero em estudo. Mas, como já mencionado, com o avanço do calendário da vacinação no Brasil e o retorno das atividades presenciais, os docentes convidados a participar da segunda turma acabaram não aceitando por estarem em um processo de adaptação da nova rotina presencial. Caso tivéssemos realizado nossa segunda SD, um ponto que alteraríamos seria o tempo de duração da oficina e a maneira como os módulos foram apresentados.

Na nova sequência, seria proposto, inicialmente, que os docentes enviassem a produção inicial e que identificassem o gênero tutorial e, em seguida, os vídeos seriam disponibilizados de uma só vez e não apenas um por dia, durante cinco dias. Sendo vídeos curtos, os professores poderiam assistir os conteúdos e já realizar a produção final, tornando todo o processo mais rápido, dinâmico e garantindo mais tempo para produzirem, conforme foi apontado nas respostas ao formulário. Essa nova dinâmica surge ao notarmos que, geralmente, os docentes

assistiram aos vídeos rapidamente e somente no outro dia teriam acesso ao novo conteúdo, perdendo, assim, a atenção no grupo.

Em muitos momentos da pesquisa, questionamos se a proposta da SD era apropriada, diante do fato de não poder encontrar os participantes presencialmente, devido às medidas de distanciamento social estabelecidas e a complexidade de desenvolver todas as atividades remotamente e em um aplicativo de conversa como o WhatsApp. No entanto, acreditamos que justamente esse cenário e os desafios apresentados até aqui contribuem para os estudos do gênero tutorial em vídeo e sua versatilidade, pois, a cada dia, nós nos relacionamos constantemente por meio de redes sociais e o formato vídeo está cada vez mais frequente, tanto na rotina dos docentes quanto dos estudantes.

Outro fato que nos motivou foi o de alguma maneira contribuir para a formação dos docentes participantes. As entrevistas realizadas na etapa anterior da SD foram fundamentais para compreendermos as dificuldades e os diversos desafios enfrentados, diariamente, pelos professores, além de apresentarmos aos participantes uma nova possibilidade de gênero que contribua para uma melhor relação com os textos e, também, com as novas tecnologias, assim, podendo adaptá-las para os diferentes cenários de ensino.

Acreditamos que nossa pesquisa também contribua com os estudos relacionados aos aspectos da formação docente e oralidade na educação. Ao analisarmos as entrevistas e produções dos docentes participantes desta pesquisa, pretendemos contribuir com o agir do professor, com interação entre os gêneros e a multimodalidade, conforme nos apresenta Magalhães e Mattos (2021, p. 226):

É nesse sentido que concordamos que os gêneros devem ser unidade de análise nas aulas, mas não apenas como objeto, porque isso não é suficiente para o pleno desenvolvimento humano; deve haver, na formação docente e nas práticas escolares, a inserção dos sujeitos em situações reais de interação para além da objetificação, de maneira que haja participação social por meio dos gêneros, que são instrumentos para interação, para o agir humano.

Para a pesquisadora, as contribuições de todas as etapas do estudo foram extremamente significativas e agregaram em sua formação, visto que não atua como docente. O contato com professores e as conversas estabelecidas em cada um dos momentos da pesquisa foram fundamentais para conhecer a realidade dos docentes e como o uso das novas tecnologias e, conseqüentemente, o uso de gêneros novos, como os tutoriais, desenvolvidos de maneira efetiva, podem contribuir para a rotina de sala de aula. No entanto, por ser uma pesquisa de mestrado e por causa do curto prazo para desenvolvê-la, não foi possível aprofundar os estudos. Como um

ponto de partida para pesquisas futuras, esperamos ter contribuído com a elaboração da oficina de SD em transformar os tutoriais em vídeo em objetos de ensino-aprendizagem, permitindo aos docentes novos instrumentos no agir. Mesmo identificando um resultado positivo ao analisarmos a produção final, sabemos que trabalhamos com um número reduzido de docentes, o que permitiu uma análise detalhada de cada um dos vídeos, mas seria fundamental para estudos futuros realizar a sequência com grupos maiores de participantes.

Por fim, esperamos que a pesquisa traga contribuições aos estudos do ISD, ao Grupo ALTER-LEGE USF e à formação de docentes. Analisar um gênero textual multimodal para o ensino é algo recente, fazendo com que nosso estudo seja inédito, pois é, também, um dos primeiros a ser aplicado pelo WhatsApp e que tem como cenário o período de pandemia. Isso é fundamental para o estudo do gênero, o uso das novas tecnologias como instrumentos de ensino-aprendizagem, mas, sobretudo, para a reflexão sobre as novas possibilidades no cenário educacional.

REFERÊNCIAS

AMARAL, R. A. **O letramento e as práticas textuais no aplicativo WhatsApp: um estudo de caso em uma turma de 5ª série da Educação de Jovens e Adultos no Centro de Ensino Fundamental 13 de Ceilândia (DF)**. 2019, 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 2019.

ASSIS, Machado de. **Fernando e Fernanda**. Rio de Janeiro, RJ: Jornal das Famílias: Publicação ilustrada, recreativa, artística etc., 1866.

BEVILACQUA, C. R. **Unidades fraseológicas especializadas eventivas: descripción y reglas de formación en el ámbito de la energía solar**. 2004. 241f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Barcelona: Universidade Pompeu Fabra, 2004.

BITENCOURT, D. de C. **Proposta de gestão pedagógica para o ensino de língua portuguesa por meio de dispositivos móveis**. 2019, 176f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

BORBA, F. S. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2020**. Brasília: Inep, 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2007.

BRONCKART, J. P. Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. de L. M. (orgs.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

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

BRONCKART, J. P.; BULEA, E. Como o psiquismo humano se torna histórico-cultural? As contribuições da análise saussuriana às teses desenvolvimentais de Vigotski. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2011. p. 147-166.

BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; MAGALHÃES, T. G. (orgs.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

BUENO, L.; DIOLINA, K.; JACOB, A. E. Gênero tutorial: um modo de (re)agir frente às tecnologias digitais. In: BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; MAGALHÃES, T. G. (orgs.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

BUENO, L.; JACOB, A. E. Sequências didáticas do gênero debate eleitoral e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. **ContraCorrente: Revista do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas**, [s.l.], n. 16, p. 68-94, jun. 2021. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/contracorrente/article/view/2165>. Acesso em: 25 nov. 2021.

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1500-1524, 17 maio 2022.

CABRAL, A. de M. **Constituição, consolidação, regulamentação e expansão da educação a distância (EaD) no ensino superior privado brasileiro (2005-2017)**. 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco, 2020.

CABRÉ, M. T.; ESTOPÀ, R.; LORENTE, M. Terminología y fraseología. In: V SIMPOSIO IBEROAMERICANO DE TERMINOLOGÍA, 5, Ciudad de México. **Actas...** Ciudad de México: Colegio de México, 1996. Disponível em: <<http://www.riterm.org>>. Acesso em: fev. 2022.

CASTRO, L. P. V. de. **O WhatsApp como ambiente de aprendizagem em Ciências e Matemática**. 2018, 167f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2018.

DESMET, I. Teoria e prática da fraseologia de especialidade: aplicações. **Filologia e linguística portuguesa**, v. 5, 2002. p. 27-56.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, n. 32.1, 2016. p. 237-260. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>. Acesso em: ago. 2022.

DOLZ, J. Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. **CENPEC** (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 12 de agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, 1993. p. 23-37.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. p. 257-272.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOUADEC, Daniel. Nature et traitement des entités phraséologiques. In: **Terminologie et phraséologie: Acteurs et aménageurs, actes de la deuxième Université d’automne en terminologie**. Paris: La Maison du Dictionnaire, 1994. p. 164-193.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: ago. 2022.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. R. **Reading Images: The Grammar of Visual Design**. New York: Routledge, 2006.

LEAL, A. A. **A organização textual do gênero *Cartoon*: aspectos linguísticos e condicionamentos não linguísticos**. 2011. 462f. Tese (Doutorado em Linguística). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2011.

LEAL, T.F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. In: LEAL, T.F.; GOIS, S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A. R. *et al.* **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MAGALHÃES, T. G.; MATTOS, P. S. Oralidade e formação de professores(as): propostas e desafios na mobilização de capacidade docente para o agir profissional. In: BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; MAGALHÃES, T. G. (orgs.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

MARQUES, J.; PINHO, A. 80% dos alunos de SP não passaram de 2 horas em app de aula online em 2020. **Yahoo! Esportes**. 2021. Disponível em: <https://esportes.yahoo.com/noticias/80-dos-alunos-sp-n%C3%A3o-115300963.html>. Acesso em: ago. 2022.

MENIN, L. A. B. R. **Produção de videotutoriais como apoio à gestão do portal de projetos SIE – web da UFSM**. 2019, 226f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2019.

MILL, D. Mudanças de mentalidade sobre educação e tecnologia: inovações e possibilidade tecnopedagógicas. In: **Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes**. São Paulo: Paulus, 2013.

PANORAMA MOBILE TIME. **Mensageria no Brasil**. fev. 2021. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/mensageria-no-brasil-fevereiro-de-2021/>. Acesso em: ago. 2022.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTIAGO, M. S. **Unidades fraseológicas especializadas em tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem**: proposta de um sistema classificatório com base na valência verbal. 2013, 223f. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

SANTIAGO, M. S.; KRIEGER, M. da G.; ARAÚJO, J. O gênero tutorial e a terminologia das redes sociais. **Filologia e linguística portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, jul./dez. 2014. p. 381-402.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Centro de Mídias da Educação de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: ago. 2022.

SOUZA, C. C. de A. **A Língua Portuguesa que se compartilha por meio do WhatsApp**: um estudo sobre as práticas pedagógicas em uma escola da rede pública de Belo Horizonte. 2018, 115f. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

SOUZA, L. L. de. **Multimodalidade e contexto na leitura de textos charge**. 2020, 106f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017, 174f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.8.2017.tde-03042017-123457.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos:** uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco, 2018.