

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
Faculdade de Letras - FALE
Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de
Ensino de Leitura e Produção de Textos - PROLEITURA

Paulo Ricardo Pinto de Mesquita

A RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS POR MEIO DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO
DA LEITURA E ESCRITA

BELO HORIZONTE - MG

2023

Paulo Ricardo Pinto de Mesquita

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE GÊNEROS POR MEIO DE
SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO
DA LEITURA E ESCRITA**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Jairo Venício
Carvalhais de Oliveira

Belo Horizonte - MG

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DO ALUNO PAULO RICARDO PINTO DE MESQUITA

Realizou-se, no dia 18 de julho de 2023, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *A retextualização de gêneros por meio de sequência didática: uma proposta para o ensino da leitura e da escrita*, apresentado por PAULO RICARDO PINTO DE MESQUITA, número de registro 2021701950, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira - Orientador, Prof. Emanuel da Silva Fontel (UFPA), Prof. Gustavo Ximenes Cunha (UFMG).

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 18 de julho de 2023.

Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira (Doutor)

Prof. Emanuel da Silva Fontel(Doutor)

Prof. Gustavo Ximenes Cunha (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 04/10/2023, às 18:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gustavo Ximenes Cunha, Professor do Magistério Superior**, em 04/10/2023, às 20:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Emanuel da Silva Fontel, Usuário Externo**, em 13/10/2023, às 09:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2688711** e o código CRC **E074C710**.

*Ao tempo — o Senhor que a tudo consome e a
tudo transforma — toda honra e toda glória.*

Paulo Ricardo Pinto de Mesquita

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Olorum, aos Orixás e aos meus guias na Umbanda que tornam a minha existência possível e grandiosa a cada novo aprendizado.

Ao Prof. Dr. Jairo Carvalhais, agradeço pela paciência, o cuidado e aos ensinamentos à cada etapa desta pesquisa.

Agradeço também aos professores do PROLEITURA – UFMG por terem colaborado para o meu crescimento profissional e acadêmico e também aos professores que compuseram a banca pelo olhar criterioso deste trabalho.

Agradeço imensamente à minha mãe, Antônia Rufino Freire, por educar, heroica e exemplarmente, seus quatorze filhos.

Agradeço ao Waldemiro, codinome Wal-Wal, por me dar o seu colo nos momentos de medo, mas também por ser fonte de amor e poesia em minha vida.

Agradeço ao meu irmão Eduardo, por me ajudar a vislumbrar forma sutis de coragem.

Agradeço às amigas e colegas de trabalho Sabrina Barros, Fátima, Bruna e Andréia pelo apoio moral durante os momentos de medo e angústia durante a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar uma proposta para o ensino de leitura e escrita na educação básica, por meio de uma Sequência Didática (SD). Para isso, parte da leitura com o gênero discursivo *artigo de opinião* e, em seguida, trabalha a escrita, através do processo de retextualização, para o gênero *post de Instagram*. Assim, este estudo apresenta-se em caráter qualitativo, de natureza propositiva, caracterizando-se ainda por adotar o modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Como arcabouço teórico, consideramos Marcuschi (2002), Bakhtin (2016) e Rojo (2015), quanto aos estudos de gêneros discursivos; Bronckart (1999, 2003, 2006), no que diz respeito ao interacionismo sóciodiscursivo (ISD); Machado e Cristovão (2006), no que concerne o Modelo Didático de Gênero (MDG); Kress (2001), Kress e Van Leeuwen (1998, 2006) e Ribeiro (2021), com relação ao estudo da multimodalidade; Marcuschi (1995, 2001, 2010) e Dell'Isola (2007, 2009), no tocante à retextualização; Rojo (2013, 2017) e Coscarelli (2016), no que se refere aos multiletramentos; entre outros. Esta proposta aponta para a necessidade de um trabalho sistematizado para o ensino da leitura e escrita na escola, no qual se proponha a trabalhar as habilidades leitoras e escritoras fundamentais ao processo de interação pelas linguagens na contemporaneidade, mas também que esteja alinhado às necessidades comunicacionais em ambientes formado por múltiplas linguagens. Portanto, é relevante que os professores de Língua Portuguesa realizem um trabalho sistemático com o processo de retextualização de gênero discursivo na escola, de modo que a escola ofereça aos estudantes os subsídios necessários ao desenvolvimento das capacidades de linguagens necessárias à formação efetiva e crítica para o uso reflexivo das linguagens.

Palavras-chave: Retextualização. *Post* de Instagram. Multimodalidade. Sequência didática.

ABSTRACT

This research aims to analyse and present a proposal to reading and writing teaching process in primary school, using the Didactic Sequence (DS). In order to do so, it starts by reading a discursive genre named position paper, and then working with writing through the process of retextualization for the genre Instagram post. It is a qualitative and propositive approach adopting the DS model theorized by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). In addition to the theoretical framework, we consider Marcuschi (2002), Bakhtin (2016) and Rojo (2015), concerning the discursive genres; Bronckart (1999, 2003, 2006) in terms of sociodiscursive interactionism (ISD); Machado and Cristovão (2006), heeding the Didactic Model of Genre (DMG); Kress (2001), Kress and Van Leeuwen (1998, 2006) and Ribeiro (2006), regarding their multimodality theory; Marcuschi (1995, 2001, 2010) and Dell'Isola (2007, 2009) with the retextualization process; Rojo (2013, 2017) and Coscarelli (2016) in relation to multi-literacies; among others. This study points that teaching of reading and writing process should be more systematized, in order to improve the fundamentals skills of reading and writing for interaction processes in contemporary times. Also, this improvement needs to be aligned with communicative necessities in multiple language contexts. Therefore, it is important that Portuguese Language teachers can carry out the process of retextualization of discursive genres in a systematic way at school, to offer to the students the necessary subsidies for the development of language skills. That competence is fundamental to provide an effective and critical qualification to use the languages in a reflexive way.

Keywords: Retextualization. Instagram post. Multimodality. Didactic sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática.	34
Figura 2 - Sequência didática para leitura de gêneros discursivos/textuais e a retextualização para o gênero <i>post</i> de Instagram.	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modelo Didático para o gênero <i>post</i> de Instagram.....	26
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

MDG - Modelo Didático de Gênero

SD - Sequência Didática

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1. A interação no mundo pela linguagem: uma abordagem teórica sobre os gêneros do discurso	14
2.2. Considerações sobre o conceito de texto e gêneros	16
2.3. O Interacionismo Sociodiscursivo	20
2.3.1. Modelo Didático de Gênero (MDG)	22
2.3.2. As capacidades de linguagem	24
2.3.3. O <i>post</i> como gênero discursivo	25
2.4. A sequência didática	33
2.5. Textos multimodais: os entraves de um conceito nas práticas de leitura e escrita na contemporaneidade	36
2.6. A retextualização, os parâmetros de ação interlocutiva e as contribuições do processo em sala de aula	39
2.7. Os (Multi)letramentos e a formação crítica: práticas indispensáveis	41
3. METODOLOGIA	44
3.1. Etapas da pesquisa	44
4. A PROPOSTA DIDÁTICA	49
4.1. Uma breve contextualização sobre a proposta didática para o/a professor/a ...	49
4.1.1. Apresentação da situação	50
4.1.2. Etapa de leitura e estudo sobre o gênero de partida (artigo de opinião)	50
4.1.3. Produção inicial	51
4.1.4. Módulos de estudo sobre o gênero de chegada (<i>post</i> de Instagram)	52
4.1.5. Produção final	53
4.1.6. Interação na rede social digital	53
4.2. A sequência didática	55
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica objetiva formar leitores e escritores proficientes. Compreendemos por proficiência leitora a formação de leitores capazes de produzir sentido nas diversas instâncias da vida social, mobilizando, assim, um conjunto de saberes (sobre a língua, outros textos, o gênero textual, o assunto focalizado, o autor do texto, o suporte, os modos de leitura); e entendemos por proficiência escritora a formação de escritores de textos diversos - escritos ou não - segundo as condições de produção exigidas em uma situação de comunicação específica.

Diante desses intuitos, a escola precisará desenvolver, ao longo da formação básica, um conjunto de habilidades e competências que possibilitarão aos estudantes interagirem no/com o mundo nas mais diversas situações de comunicação. Compreende-se, então, que a função da escola atualmente é também (multi)letrar os discentes nas práticas sociais de uso da linguagem.

Apesar dessas expectativas de aprendizagens, há uma percepção empírica, por parte de alguns professores, que a escola básica brasileira - sobretudo a pública - ainda centra o seu ensino principalmente nas habilidades de leitura dos textos verbais escritos, desprivilegia, em alguma medida, a escrita em suas variadas modalidades: verbal escrito ou oral, não verbal ou multimodal. Apesar desse trabalho focado prioritariamente na leitura, os testes de proficiência leitora ainda evidenciam uma defasagem nessa formação. Conseqüentemente esse acúmulo de deficiências ao longo da vida escolar dificultará uma melhor performance dos estudantes nas práticas sociais de uso da língua, sobretudo nas mais formais, e, com efeito, contribuirá, em alguma medida, para exclusão ou mobilidade social deles.

Um outro aspecto problemático é que o ensino da leitura costuma privilegiar apenas o texto verbal escrito e, em geral, desprivilegia as outras modalidades de textos. Essa prática cria uma visão deturpada e limitada pelos estudantes do conceito de texto. Em sala de aula, por exemplo, quando se pergunta sobre esse conceito basilar, os discentes possuem uma visão equivocada e compreendem que ele é apenas o verbal escrito.

Ademais, é salutar destacar que vivemos atualmente em um mundo predominantemente imagético. Diante dessa realidade, a escola precisa habilitar os estudantes para interagirem eficazmente nele. Tanto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – o documento norteador da educação e referência para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a Educação Básica – propõe que o componente de Língua Portuguesa deverá

ampliar o contato dos discentes com os diversos gêneros discursivos presentes nas interações sociais, incluindo os gêneros digitais. Nesse cenário, a proposta escolar de ensino precisa alinhar-se com as necessidades contemporâneas de uso das linguagens.

É inegável também a presença e influência da internet no cotidiano dos discentes. Com todo esse desenvolvimento, a rede mundial de computadores possibilitou, por exemplo, mais facilidade e dinamismo no acesso à informação, criou e ampliou as possibilidades de comunicação *online* etc. Contudo, todas essas inovações trouxeram consigo novos desafios. Se no passado o problema centrava-se no acesso à informação, hoje, por exemplo, nos debruçamos sobre a problemática da seleção qualitativa dela. Todas essas mudanças, evidentemente, impactam diretamente no ambiente escolar. Com isso, o ensino de leitura e escrita no mundo contemporâneo ganhou novas nuances trazidas pela popularização da internet e, de modo particular, com o uso dos ambientes digitais de comunicação.

As redes sociais digitais são um exemplo desses novos ambientes comunicacionais. Nelas circulam uma variedade de gêneros digitais. Elas também possibilitam, devido os seus recursos diversos, o surgimento de novos gêneros discursivos. Diante disso, é fundamental que a escola faça um trabalho de formação dos estudantes para interagirem eficazmente nelas.

Nessa seara, este trabalho traz uma proposta de atividades com base no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contemplando uma proposta de estudo da leitura do gênero discursivo *artigo de opinião* (gênero de partida), com ênfase no estudo sobre as contribuições dos processos de retextualização para a produção do gênero *post* de Instagram. Desse modo, parte da seguinte indagação: na educação básica, de que forma os processos de retextualização podem contribuir para o trabalho com a leitura de textos argumentativos e a produção do gênero discursivo *post* de Instagram?

Nesse cenário, partimos do pressuposto que o trabalho sistematizado de leitura por meio de uma sequência didática do gênero *artigo de opinião*, com ênfase nos processos de retextualização para a produção do *post* de Instagram, contribuirá para a leitura e escrita proficientes de textos, mas também para a formação da criticidade e da autoria.

Assim, com base no questionamento exposto anteriormente, objetivamos apresentar uma sequência didática na qual partiremos da leitura do gênero discursivo *artigo de opinião* (gênero de partida) sobre a temática *O uso de celulares na escola* e, em seguida, analisaremos as contribuições dos processos de retextualização para a produção do gênero *post* de Instagram (gênero de chegada), em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Para atingir tal objetivo, propomo-nos a: (i) identificar as contribuições da leitura de textos argumentativos para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes na escola; (ii) compreender como os processos

de retextualização colaboram para a formação de um leitor e escritor proficiente, partindo da leitura um texto argumentativos (*artigo de opinião*) e, em seguida, a produção do gênero *post* de Instagram; (iii) analisar como as redes sociais virtuais podem contribuir para o trabalho com a escrita proficiente de textos multimodais na escola; (iv) elaborar atividades que auxiliem na construção de textos multimodais para ambientes digitais, bem como atividades de fomento à leitura, análise linguística e compreensão textual.

Dessa forma, este estudo se justifica devido à necessidade de um trabalho com a leitura e a escrita de textos na escola que capacitem os estudantes para lerem e escreverem com proficiência, mas também que desenvolva a criticidade e o senso de autoria dos estudantes. Além disso, como os estudantes interagem diariamente nos ambientes digitais, o trabalho com a escrita dos textos multimodais — e não apenas os textos verbais escritos — é importante para a interação eficiente nesses ambientes. Desse modo, tal estudo apresenta relevância social pelo fato do desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita serem condições básicas à interação social plena nas práticas sociais contemporâneas de uso da linguagem.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem objetiva fazer a abordagem teórica que irá embasar o nosso trabalho. No item 2.1, abordamos brevemente sobre o processo interacional no mundo por meio das linguagens e o conceito de dialogismo. No item 2.2, por sua vez, tecemos algumas considerações sobre o conceito de texto e gêneros. Mais adiante, no item 2.3, apresentamos o interacionismo sociodiscursivo, o Modelo Didático de Gênero (MDG), as capacidades de linguagem e apresentamos o *post* como gênero discursivo. Em seguida, no item 2.4, apresentamos a perspectiva teórica sobre a sequência didática. No item 2.5, tratamos sobre os entraves conceituais dos textos multimodais e essa relação nas práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. Em continuidade, no item 2.6, abordamos sobre a retextualização, os parâmetros de ação interlocutiva e as contribuições do processo em sala de aula. No item 2.7, tratamos sobre os (multi)letramentos e a sua importância à formação crítica dos estudantes.

2.1. A interação no mundo pela linguagem: uma abordagem teórica sobre os gêneros do discurso

Vivemos em um mundo permeado por linguagens. O domínio delas são fundamentais, tendo em vista que a representação do mundo ocorre por meio do uso da linguagem. Partindo dessa ideia, é fundamental que a educação escolar contribua no processo de formação dos estudantes para que eles tenham as competências necessárias para interagirem nesse mundo permeado por múltiplas linguagens.

Nessa seara, o termo linguagem, para Bagno (2017, p. 230-231), possui vários significados, porém há duas definições consideradas mais importantes. A primeira consiste na ideia de que a linguagem é uma faculdade cognitiva da espécie humana que possibilita a cada indivíduo representar e expressar o mundo e, através dela, adquirir, processar, produzir e transmitir conhecimentos. Essa capacidade única do ser humano possibilita as pessoas a produção de sentido no mundo de forma intencional e marcada por sua visão de mundo, ou seja, nenhuma produção de linguagem é neutra, ingênua ou vazia de sentido. A segunda definição, decorrente da primeira, compreende a linguagem como um conjunto de signos utilizados pelos seres humanos para a produção de sentido. Dessa acepção é que provém a distinção entre linguagem verbal (expressa por meio de palavras verbais ou orais) e não verbal (utiliza-se de outros signos não linguísticos, por exemplo, imagens estáticas ou em movimento, cores, gestos

etc). O uso eficaz das linguagens nos possibilita, como seres sociais e culturais, interagirmos com os outros e transmitirmos experiências e conhecimentos produzidos pelos diversos grupos sociais.

As tecnologias digitais presentes no mundo contemporâneo ampliaram as possibilidades comunicativas. Para Ribeiro (2021, p.17), vivemos em um mundo marcado por múltiplas linguagens. Ou seja, as práticas comunicativas atualmente são marcadas por uma amálgama de diferentes tipos de linguagens. Essa realidade ao mesmo tempo que amplia as nossas possibilidades comunicativas, também nos desafia, enquanto professores de Linguagens, para que possamos fazer, conforme aponta Ribeiro (2021, p. 14), “o empoderamento semiótico de cidadãs e cidadãos” considerando a “mobilização de muitas linguagens, modos semióticos e recursos tecnológicos” e, assim, preparar os estudantes com as capacidades de linguagens exigidas no contexto contemporâneo de interação social.

No trabalho com a leitura e a escrita na escola, é fundamental que o professor e os estudantes, em conjunto, construam o entendimento de que as ideias produzidas em nosso discurso, na realidade, não são frutos unicamente das nossas crenças e valores. Ou seja, elas estão em uma constante interação com outros discursos. Nesse contexto, Bakhtin aponta que

a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não se pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1998, p. 88)

Para Fiorin, (2022), na sua abordagem introdutória ao pensamento de Bakhtin, a língua em todas as suas dimensões — concreta, viva e em uso — tem uma propriedade de ser dialógica. Desse modo, “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. Isto é, ele é a relação que os enunciados produzidos estabelecem com outros enunciados passados ou futuros. Nesse contexto, os enunciados produzidos por um determinado sujeito dialogam com os enunciados produzidos por outros sujeitos, respondendo-os, esperando ou suscitando respostas a enunciados futuros. Nesse sentido, as relações dialógicas não se resumem apenas ao diálogo face a face, mas sim em todos os enunciados que produzimos no processo de comunicação, independentemente da sua dimensão, são dialógicos.

Há quatro aspectos do conceito de dialogismo que convém explicitarmos: i) nem sempre é possível retomar ou saber a origem do enunciado a qual o enunciado presente dialoga

e depende, de alguma maneira, com o gênero discursivo utilizado; ii) a resposta a um enunciado deve ser compreendida de forma ampla, isto é, não precisa necessariamente ser uma verbalização em voz alta ou mesmo em um termo escrito. Ela poderá, por exemplo, ser feita por meio do silêncio ou mesmo da omissão diante de uma situação; iii) dialogismo não é sinônimo de concordância. Há situações comunicativas que retomamos enunciados anteriores para discordamos deles. Ou mesmo, os nossos enunciados podem ser refutados ou contestados por enunciados futuros; iv) o termo dialogismo é mais correntemente utilizado no Brasil, já no Círculo de Bakhtin é mais comum a expressão “relações dialógicas”.

2.2. Considerações sobre o conceito de texto e gêneros

Tanto nos estudos linguísticos quanto no ensino da Língua Portuguesa, o conceito de texto não é único. O fato é que na contemporaneidade é limitado compreendê-lo apenas como manifestado unicamente pelo uso da linguagem verbal. O contexto contemporâneo de comunicação de usos das tecnologias digitais potencializou as semioses e, assim, faz-se necessário deixamos explícito o conceito de texto assumido neste trabalho. Assim, assumimos o conceito proposto por Marcuschi (2008) de que texto é

[...] um sistema de conexões entre vários elementos tais como: sons, palavras, enunciados, significações, participantes, contextos, ações etc.; [...] construído numa orientação de multissistemas, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral multimodal; [...] evento interativo e não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma coprodução (coautorias em vários níveis); [...] compõe-se de elementos que são multifuncionais sob vários aspectos, tais como: um som, uma palavra, uma significação, uma instrução etc. e deve ser processado com esta multifuncionalidade. (MARCUSCHI, 2008, p. 80)

Assim, conforme apontado por Rojo e Moura (2019), os textos contemporâneos englobam uma variedade de linguagens, sendo caracterizados como multissemióticos ou multimodais. Diferentemente dos textos tradicionais, que se limitavam à linguagem verbal, os novos textos incorporam múltiplas formas de expressão, tais como imagens, cores, diagramação, gráficos, áudio e entonação. Esses elementos, anteriormente vistos como meros adereços, passaram a ser reconhecidos como parte constituinte dos textos, desempenhando um papel essencial na sua compreensão, uma vez que sua integração é responsável pela construção de sentido.

No ensino de Língua Portuguesa, o conceito de gênero é fundamental, tendo em vista que os documentos oficiais recentes, dentre eles a BNCC, reforçam a importância de termos o

texto e, conseqüentemente o gênero, como unidade básica do ensino. Desse modo, atualmente, vários pesquisadores se debruçam sobre o estudo dos gêneros, buscando descrever teoricamente suas especificidades e seu funcionamento. Há consensos e dissensos quanto à abordagem dependendo da perspectiva teórica adotada. Apontamos, portanto, que um ponto consensual entre as abordagens contemporâneas é a de que toda comunicação ocorre por intermédio de um gênero. Contudo, até chegarmos a esta visão consensual houve séculos de teorizações, cisões e embates em torno desse conceito.

Para Rojo (2015), os embates em torno do conceito de “gêneros” remetem à Antiguidade Clássica. Essa reflexão, distinção e tipificação dos gêneros iniciou-se com Platão e Aristóteles ao pensarem sobre a poética e a retórica. Platão, por intermédio de Sócrates, ao tentar definir a arte poética por meio do conceito de “mimesis” aponta três gêneros literários: o épico, o lírico e o dramático. Na poética, Aristóteles cita a epopeia, o poema dramático, a poesia ditirâmica, a comédia como espécies de poesia e também utiliza o termo “gênero” para se referir a um grupo de textos que engloba várias espécies de substâncias individuais. O filósofo parte da ideia de arte como “imitação verossímil” e trata especialmente da tragédia, da comédia e da epopeia.

Na retórica, Aristóteles divide os argumentos da arte retórica em três classes e utiliza o conceito de “gêneros” ao enumerar os gêneros retóricos deliberativo ou político, forense ou judicial e demonstrativo ou epidítico.

Segundo Rojo (2015), essa divisão feita pelos filósofos gregos (a poética ou gêneros literários e a retórica ou os gêneros da oratória pública da vida na cidade) permaneceram até o Renascimento. Ou seja, os domínios da arte poética e da vida cidadã permaneceram por séculos a serem tratados separadamente, até o advento da modernidade e do início do século XX.

No século XX, com os estudos críticos literários do formalismo russo e do estruturalismo, e também da nova retórica é que se criou a possibilidade de acabar com essa separação. Mikhail Bakhtin foi “o primeiro autor que estendeu a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto na vida cotidiana como da arte (Rojo, 2015, p. 38).

No campo dos estudos linguísticos contemporâneos, Rojo (2015, p. 16) aponta que é consensual a ideia de que toda a nossa comunicação - formal ou informal, falada ou escrita - ocorre por meio de um gênero do discurso. Ao acordamos, por exemplo, cumprimentamos com “bom-dia” um filho ou mesmo interagimos nos grupos de *Whatsapp*, lemos ou escrevemos algo nas redes sociais virtuais, lemos ou assistimos as manchetes nos jornais, ouvimos um episódio de *podcast* enquanto preparamos o café da manhã, assistimos em uma plataforma de *streaming*

a um episódio da série, escrevemos *e-mails*, na rua somos “bombardeados” por uma infinidade de anúncios publicitários, acenamos com a cabeça em sinal de negativa para o rapaz no sinal de trânsito que deseja limpar o para-brisa do carro, etc. Evidencia-se, pelos exemplos citados, que todas as interações por intermédio da linguagem ocorrem por meio de um determinado gênero.

No Brasil, com a proposta de centralidade do ensino no texto (e, evidentemente no gênero), estabelecidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998)* e, mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular (2018)*, a abordagem sobre os gêneros ganham mais notoriedade e relevância no ensino da língua materna. De acordo com a BNCC (2018, p. 67):

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

De acordo com Rojo (2015, p. 25), toda comunicação só ocorre por meio de um texto. Um texto, por sua vez, é entendido como um dito (cantado, escrito ou pensado) concreto, único. É também gerador de um processo de significação no mundo, materializado por meio da língua/linguagem e formando o discurso. Desse modo, a compreensão do sentido de texto ampliou-se ao longo do tempo (no passado era usado para se referir geralmente aos textos escritos, impressos ou não) e, atualmente, estendeu-se aos enunciados híbridos, tanto que falamos em “textos orais” e “textos multimodais”.

Marcuschi (2010, p. 31) compreende que os gêneros são “artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” com o propósito de estabelecer uma interação no mundo. Esse processo interacional possui uma intencionalidade e marca, desse modo, o olhar dos indivíduos no mundo. Assim, ao estabelecer uma comunicação com os seus pares, os indivíduos buscam atender às diferentes condições e propósitos comunicativos. Nesse contexto, o estudo dos gêneros é importante porque está intrinsecamente relacionado à vida social e cultural, mas também porque trata dos fenômenos históricos.

No tocante às diferenças entre os tipos de texto e gêneros textuais/discursivos, Marcuschi (2002), os define como:

(a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

(b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Para Rojo (2015, p. 26-27), essas definições deixam evidentes a diferença entre tipo textual e gêneros textuais. Enquanto o tipo textual é compreendido com uma “construção teórica” que objetiva classificar os textos de acordo com as suas características linguísticas (léxico, referenciação, sintaxe, relações lógicas de coerência e coesão, tipos e tempos verbais, natureza da composição), conhecidos por descrição, narração, dissertação/argumentação, exposição e injunção. Os gêneros textuais são compreendidos como “entidades da vida” e o uso da expressão “gênero textual” refere-se aos textos materializados nas situações reais de comunicação. Diferentemente do número finito dos tipos textuais, os gêneros textuais são inúmeros.

Na obra *Gêneros do discurso*, Bahktin (2016, p.11) defende que o uso da linguagem está ligado aos diversos campos da atividade humana. Possibilitando o uso diversificado dela nas mais variadas formas de interação. Assim, ao se utilizar a língua em uma determinada situação de comunicação, o falante fará o emprego da língua em forma de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, segundo o campo da atividade humana na qual estará vinculado. Ou seja, os enunciados produzidos representam as condições específicas e as finalidades específicas do campo por meio do seu conteúdo temático, que se refere aos diferentes assuntos abordados; do seu estilo da linguagem, que se refere à seleção lexical, fraseológica e gramatical operada na língua; e por sua construção composicional, que corresponde à estrutura característica do gênero.

Desse modo, percebe-se que esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – são indissociáveis e estão ligados ao conjunto de enunciados de um determinado campo da atividade humana. Além disso, Bahktin reforça que apesar de cada enunciado particular ser individual, cada campo da atividade humana elabora os seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados, o que ele denomina de “gêneros do discurso”.

Para Bahktin (2016, p.12), os gêneros do discurso orais ou escritos possuem um caráter heterogêneo. Ou seja, a utilização da língua/linguagem pelos seus falantes gera possibilidades

quase infinitas, tendo em vistas as particularidades e variedades de uso dela nas mais diversas situações de comunicação. Desse modo, cada campo da atividade vai elaborando um repertório crescente de gênero do discurso de acordo com o desenvolvimento e a complexidade que o campo da atividade humana adquire.

Os gêneros discursivos são considerados ilimitados porque os campos da atividade humana possuem uma riqueza e diversidade. Mas também porque as necessidades de comunicação da sociedade se renovam constantemente, novas tecnologias surgem, novos suportes vão surgindo, dentre outras razões.

De acordo com Bahktin (2016, p. 15), há uma diferença que não se limita apenas ao campo funcional entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros discursivos secundários (romances, dramas, pesquisas científicas, publicidade, etc) surgem nas relações sociais mais complexas, desenvolvidas, organizadas e, em geral, são predominantemente escritos. Os gêneros primários (o diálogo cotidiano, a carta pessoal, por exemplo) constituem-se a partir de uma comunicação verbal mais espontânea, cotidiana. No processo de formação, os gêneros secundários incorporam e reelaboram os gêneros primários formados nas condições de comunicação imediata. Desse modo, os gêneros primários, ao se integrarem aos complexos, se transformam e adquirem características específicas.

Desse modo, os gêneros são fenômenos sócio-histórico-discursivos que ordenam e estabilizam as situações de comunicação cotidianas. Ou seja, eles possuem regularidades, contudo não são estáticos e inflexíveis. Na realidade, eles são atividades comunicativas maleáveis e dinâmicas que surgem, transformam-se e até mesmo deixam de existir de acordo com as necessidades de comunicação dos campos de atividade humana presentes na sociedade.

Para o autor russo (2016, p. 16), nos estudos linguísticos, é importante considerar o estudo tanto a natureza do enunciado como da diversidade de formas de enunciado nos variados campos da atividade humana. Tendo em vista que toda pesquisa tem como base o material linguístico concreto formado por enunciados produzidos (escritos ou orais) e estão vinculados aos diversos campos da atividade humana.

2.3. O Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Jean-Paul Bronckart, é uma perspectiva teórica que busca compreender a aquisição e o desenvolvimento da linguagem a partir da interação entre sujeitos e da relação entre linguagem e sociedade. Segundo essa teoria, o uso da linguagem se materializa em textos e, estes, por sua vez, estruturam-se em gêneros

textuais. Desse modo, os sujeitos dentro de um contexto interacional selecionam um determinado gênero para atender as suas necessidades de comunicação e, através da interação, apreendemos e nos desenvolvemos no mundo.

Bronckart (2006) destaca a importância dos gêneros textuais como unidades discursivas que refletem as práticas sociais e culturais de uma comunidade. Os gêneros textuais são considerados formas estabilizadas de interação comunicativa, que possuem características estruturais, temáticas e estilísticas próprias. Através da exposição e da participação em diferentes gêneros textuais, os indivíduos adquirem competências discursivas que lhes permitem interagir de maneira adequada e eficiente em diferentes contextos comunicativos.

Partindo do pressuposto de que o gênero textual é fundamental à prática interacional, Bronckart (1999) construiu um método de análise textual, cujo propósito é compreender tanto o contexto de produção quanto a estrutura interna dos textos.

Segundo Bronckart (1999), o modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo baseia-se em três dimensões principais: a dimensão discursiva, a dimensão enunciativa e a dimensão interativa. Essas dimensões são inter-relacionadas e permitem compreender como os textos são construídos e interpretados pelos sujeitos envolvidos na interação comunicativa.

De acordo com Bronckart (2003, p. 27), na dimensão discursiva, "o estudo do discurso se concentra nas estruturas linguísticas dos enunciados e nos modos como essas estruturas são organizadas para construir o sentido". Nessa dimensão, são analisados elementos como a estrutura textual, a organização dos parágrafos, a seleção vocabular e a sintaxe, que desempenham um papel fundamental na construção dos sentidos dos textos.

A dimensão enunciativa, segundo Bronckart (2003, p. 28), "se preocupa com a posição dos sujeitos em relação ao que eles estão dizendo, ou seja, com os pontos de vista, os valores, as crenças e as atitudes que emergem no discurso". Nessa dimensão, são analisados elementos como os marcadores de modalidade, os verbos deônticos e as marcas de atitude, que revelam as perspectivas e a subjetividade dos sujeitos envolvidos na produção do discurso.

A dimensão interativa, segundo Bronckart (1999, p. 131), "diz respeito às relações entre os sujeitos em interação, aos modos pelos quais eles constroem conjuntamente o sentido e às estratégias que empregam para negociar significados". Nessa dimensão, são analisados elementos como a sequência de turnos, as marcas de coesão e as estratégias argumentativas, que evidenciam os processos de interação, negociação e construção conjunta de significados entre os sujeitos.

O modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo contribui para a compreensão dos processos de produção e interpretação do discurso, considerando a interação entre sujeitos e as condições socioculturais. Esse modelo permite "analisar as estratégias linguísticas empregadas pelos sujeitos em situações de comunicação, a maneira como eles constroem conjuntamente o sentido e as modalidades que eles adotam para negociar significados" (Bronckart, 2003, p. 34).

2.3.1. Modelo Didático de Gênero (MDG)

A construção de um modelo didático de gênero é uma abordagem relevante no campo da linguística aplicada e da educação, visando promover a aprendizagem efetiva da produção de textos orais e escritos.

O modelo didático é elaborado considerando diferentes elementos, conforme apontado por Cristovão (2007). Esses elementos incluem a análise dos resultados de aprendizagem descritos em documentos oficiais e a identificação das capacidades demonstradas pelos alunos. Além disso, são considerados os conhecimentos dos especialistas no gênero em estudo, bem como os conhecimentos linguísticos já existentes sobre esse gênero. Também são levadas em conta as capacidades de linguagem dos alunos, ou seja, suas habilidades linguísticas e comunicativas. Por fim, o modelo didático se baseia na análise das dimensões ensináveis presentes em um conjunto de textos que pertencem ao gênero em questão. Essas dimensões envolvem aspectos estruturais, discursivos e linguístico-discursivos que são identificados e explorados no processo de ensino e aprendizagem.

Um modelo teórico é um processo que não necessariamente está vinculado à produção imediata de um material didático. De acordo com Barros (2012), o modelo do gênero pode ser concebido inicialmente apenas de forma teórica, sem levar em consideração as capacidades dos alunos ou as particularidades do contexto de ensino. Nesse sentido, ele pode ser desenvolvido de maneira genérica, servindo como uma base teórica para a criação de diferentes sequências didáticas. Essas sequências, por sua vez, precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que são ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico sobre um gênero para o conhecimento a ser ensinado. Dessa forma, o modelo teórico do gênero fornece os fundamentos conceituais que embasam as sequências didáticas, que são ajustadas conforme as necessidades e características do contexto educacional em que serão aplicadas (BARROS, 2012, p. 15).

Abordaremos, a seguir, o modelo proposto por Schneuwly e Dolz (2004), que se fundamenta em três princípios-chave: o princípio da legitimidade, o princípio da pertinência e o princípio da solidarização.

O princípio da legitimidade, conforme proposto por Schneuwly e Dolz (2004), destaca a importância de trabalhar com gêneros discursivos autênticos, que sejam socialmente reconhecidos e utilizados em diferentes contextos comunicativos. Essa legitimidade dos gêneros está relacionada à sua inserção nas práticas sociais, ou seja, eles são utilizados em situações reais de comunicação. Ao trabalhar com gêneros autênticos, os alunos têm a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais ampla das convenções e normas que regem sua produção, bem como de se familiarizar com as características estruturais e funcionais desses gêneros.

O princípio da pertinência refere-se à seleção de gêneros que sejam relevantes para a vida dos alunos, levando em consideração suas experiências, interesses e necessidades comunicativas. Schneuwly e Dolz (2004) destacam que é fundamental escolher gêneros que tenham uma conexão direta com a realidade dos alunos, para que a aprendizagem seja significativa e contextualizada. Ao trabalhar com gêneros pertinentes, os alunos são incentivados a refletir sobre a importância desses gêneros em sua vida cotidiana e a compreender como utilizá-los de maneira adequada e eficaz.

O princípio da solidarização enfatiza a necessidade de proporcionar aos alunos um suporte adequado para a produção de textos nos diferentes gêneros discursivos. Esse suporte pode ser oferecido por meio de orientações, exemplos, recursos didáticos e atividades específicas que auxiliem os alunos no processo de produção textual. Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam a importância de desenvolver a autonomia dos alunos ao longo desse processo, para que eles possam se apropriar das características dos gêneros e utilizá-las de forma consciente e eficiente.

Nesse contexto, segundo Machado e Cristovão (2006, p. 557-558), na elaboração de MDG é fundamental à análise de uma variedade de exemplares do gênero textual selecionado, mas também considerar alguns aspectos, conforme dispostos a seguir:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;

- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais.

(MACHADO E CRISTOVÃO, 2006, p. 557-558)

Desse modo, concluímos que ao ensinar qualquer gênero textual, é necessário considerar as diferentes dimensões que podem ser abordadas no processo de ensino. Essas dimensões compreendem o contexto de produção, os aspectos discursivos e os aspectos linguístico-discursivos. O contexto de produção envolve elementos como o enunciador, o destinatário, o local social e o objetivo da produção textual. É importante levar em conta esses aspectos para selecionar o gênero mais apropriado para a situação comunicativa em questão.

No entanto, ter conhecimento das condições de produção não é suficiente para efetivamente produzir um gênero textual. Além disso, é necessário ter familiaridade com o conteúdo temático do gênero, compreender sua organização textual e ter domínio dos aspectos gramaticais essenciais para a construção do texto. Esses conhecimentos são fundamentais para a produção adequada e fluente do gênero em questão.

2.3.2. As capacidades de linguagem

As capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas são conceitos fundamentais propostos por Schneuwly e Dolz (2004) para compreender e desenvolver a produção de gêneros orais e/ou escritos.

Schneuwly e Dolz (2004) destacam que as capacidades de ação são aquelas relacionadas à competência comunicativa, ou seja, à capacidade do indivíduo de interagir com eficácia em diferentes situações comunicativas. Essas capacidades envolvem o conhecimento das convenções e normas sociais, bem como a habilidade de adequar a linguagem e os recursos discursivos às demandas contextuais específicas. Segundo os autores, as capacidades de ação englobam aspectos como a definição de propósitos comunicativos, a seleção e organização de

informações relevantes, a adaptação da linguagem ao interlocutor e a habilidade de argumentação.

No que diz respeito às capacidades discursivas, os mesmos autores as consideram como a competência para realizar ações específicas dentro de um determinado gênero discursivo. Essas capacidades estão relacionadas ao conhecimento das estruturas e características próprias de cada gênero, bem como à habilidade de mobilizar recursos linguísticos e discursivos adequados. As capacidades discursivas envolvem a compreensão das convenções textuais, a organização das partes constitutivas do gênero e a capacidade de produzir textos coerentes e coesos.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas se referem à competência linguística necessária para a produção de gêneros orais e/ou escritos. Essas capacidades estão relacionadas ao domínio dos aspectos formais da língua, como a gramática, a sintaxe e a ortografia, bem como à habilidade de usar os recursos linguísticos de maneira adequada e eficaz dentro do contexto discursivo. Além disso, as capacidades linguístico-discursivas envolvem a compreensão das variações linguísticas e a adaptação da linguagem aos diferentes registros e públicos-alvo.

Assim, o desenvolvimento dessas capacidades ocorre por meio da participação em práticas discursivas autênticas, da interação com outros falantes e da reflexão sobre a própria produção textual. Esses autores ressaltam a importância de proporcionar aos alunos oportunidades de produção e análise de gêneros textuais diversos, a fim de promover o desenvolvimento das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

2.3.3. O *post* como gênero discursivo

O gênero discursivo *post* é um fenômeno linguístico amplamente presente nas redes sociais e plataformas digitais, desempenhando um papel significativo na comunicação contemporânea. Sob a perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo de Jean-Paul Bronckart, esse gênero pode ser compreendido como uma manifestação da interação social mediada pelas tecnologias digitais. De acordo com Bronckart (2006, p. 35), "os gêneros discursivos são formas de atividade verbal que se repetem em situações de interação semelhantes". Nesse sentido, os *posts* podem ser considerados como uma forma específica de interação social na era digital.

Além disso, a teoria de Mikhail Bakhtin também pode enriquecer a análise dos gêneros discursivos, incluindo o gênero *post*. Bakhtin (2003, p. 293) destaca que "os gêneros são tipos

relativamente estáveis de enunciados que refletem as condições de comunicação social e os propósitos comunicativos específicos daqueles que os utilizam". No contexto dos *posts*, eles são influenciados pelas características das interações *online*, pelas práticas discursivas estabelecidas nas redes sociais e pelas expectativas dos usuários.

A estrutura dos *posts* é caracterizada pela brevidade e concisão, refletindo as limitações de espaço e atenção dos usuários nas plataformas digitais. Segundo Bronckart (2006, p. 39), "a estrutura dos gêneros discursivos é definida por seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo". No caso dos *posts*, o conteúdo temático pode variar amplamente, abrangendo desde opiniões pessoais, compartilhamento de informações, anúncios, entre outros. A estrutura composicional geralmente segue um formato curto e objetivo, com elementos visuais, como imagens, vídeos ou *links*, para atrair a atenção e gerar engajamento dos usuários.

Do ponto de vista sociocomunicativo, os *posts* são moldados pelas práticas discursivas e pelas convenções estabelecidas nas redes sociais. Bakhtin (2003, p. 288) ressalta que "os gêneros são influenciados pela história, cultura, objetivos e motivações dos participantes". Nas redes sociais, as práticas discursivas, como curtidas, comentários e compartilhamentos, desempenham um papel crucial na interação social e na construção do sentido dos *posts*. Os usuários seguem normas e expectativas compartilhadas, adaptando sua linguagem e conteúdo aos contextos específicos de cada plataforma.

Diante do exposto, apresentamos um modelo didático do gênero *post* proposto por este trabalho e, com isso, delimitamos também alguns parâmetros essenciais à elaboração da sequência didática proposta:

Quadro 1 – Modelo Didático para o gênero *post* de Instagram.

1. Gênero abordado	<i>Post</i> de Instagram
2. Levantamento teórico sobre gêneros e modelo didático de gênero	Bronckart (1999, 2008); Bezerra (2007); Bueno (2009), Marcuschi (2007); Schneuwly e Dolz (2004); Machado e Cristovão (2006); Messias (2014); De Pietro e Schneuwly (2003).
3. Levantamento do referencial teórico sobre o gênero	Resumidamente, poderíamos explicar o <i>post</i> como um gênero virtual, geralmente escrito em primeira pessoa, subjetivo, que trata de assuntos de cunho pessoal do autor (família, amigos, namoro, situações cotidianas etc.), ou opiniões e

temas de interesse, a exemplo dos *blogs* políticos, educacionais etc. O *post* pode ou não dialogar com o leitor, embora subentende-se que é publicado para um determinado público, com intenções específicas – mas, obviamente, está exposto a qualquer leitor virtual, pela liberdade de acesso à Internet. O autor também possui liberdade quanto à linguagem adotada (mais ou menos formal, dependendo de suas intenções comunicativas: jargões, gírias, variedade padrão, ou um *continuum*) (RIBEIRO, 2015, p. 84).

Segundo Ciavolella (2015), *post* é gênero de natureza multissemiótica variada, veiculado por uma rede social, tendo o ambiente virtual como suporte. Caracteriza-se por ser um gênero híbrido e moldado por internautas que o empregam em diversas páginas da web, ou de redes sociais que suportam textos vinculados a este gênero. Para interagir por meio desse gênero, o leitor precisa ter acesso à internet, bem como estar cadastrado a uma rede social.

Bakthin (2011, p. 280) ressalta que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”, ou seja, os gêneros discursivos/textuais.

Por configurar-se como um enunciado com características constantes, o *post de Instagram*

será considerado, para a análise aqui proposta, como um gênero discursivo (BAKHTIN, 2011).

Os *posts* são moldados pelas práticas discursivas e pelas convenções estabelecidas nas redes sociais. Bakhtin (2003, p. 288) ressalta que "os gêneros são influenciados pela história, cultura, objetivos e motivações dos participantes". Nas redes sociais, as práticas discursivas, como curtidas, comentários e compartilhamentos, desempenham um papel crucial na interação social e na construção do sentido dos *posts*. Os usuários seguem normas e expectativas compartilhadas, adaptando sua linguagem e conteúdo aos contextos específicos de cada plataforma.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. (BRASIL, BNCC, 2018, p. 68).

Em relação à leitura, análise e produção de textos multissemióticos, "levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado,

	<p>figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 81) utilizadas na construção e/ou análise deles.</p> <p>Os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BRASIL, BNCC, 2018, p. 486).</p>
<p>4. Textos selecionados</p>	<p>Texto 1: “Sou contra o uso de celulares na sala de aula”, diz ministro Camilo Santana.</p> <p>Texto 2: Charge “Tempos Modernos”.</p> <p>Texto 3: Charge do Duke.</p> <p>texto 4: Post “É preciso ser antirracista”.</p> <p>Texto 5: Vídeo <i>reels</i> engraçado sobre golpes na internet.</p>
<p>5. Capacidades de ação</p>	<p>Quem é o enunciador?</p> <p>Texto 1: Página do Jornal O Povo Online no Instagram.</p> <p>Texto 2: Chargista Alpino, publicado na página do Pinterest.</p> <p>Texto 3: Chargista Duke, publicado na página Tirinhas Inteligentes do Instagram.</p>

		<p>Texto 4: Empresa Vivo, publicado na página da empresa no Instagram.</p> <p>Texto 5: Página do Instagram da Rafaella Tuma.</p>
	<p>Quem é o destinatário?</p>	<p>Aos seguidores das respectivas páginas na internet.</p>
	<p>Qual é o objetivo do texto?</p>	<p>Texto 1: Informar e problematizar sobre o posicionamento do atual ministro da Educação, Camilo Santana, sobre o uso de celulares na escola.</p> <p>Texto 2: Criticar a ausência de interação nas famílias, através do uso excessivo de celulares, computadores e <i>tablets</i>.</p> <p>Texto 3: Criticar as “bolhas virtuais” que fazem as pessoas não se conectarem com algumas questões da realidade.</p> <p>Texto 4: Manifestar o posicionamento e apoio da empresa contra o racismo sofrido pelo atleta Vinicius Jr (Vini Jr.).</p> <p>Texto 5: Gerar o humor através de uma animação</p>

		sobre a tentativa de golpes na atualidade.
	Em qual suporte o texto foi veiculado?	<p>Texto 1: Página do Jornal O Povo Online no Instagram.</p> <p>Texto 2: Página do Pinterest.</p> <p>Texto 3: Página Tirinhas Inteligentes do Instagram.</p> <p>Texto 4: Página da empresa Vivo no Instagram.</p> <p>Texto 5: Página do Instagram da Rafaella Tuma.</p>
	Quando o texto foi publicado?	<p>Texto 1: 14 de abril de 2023.</p> <p>Texto 2: 2015.</p> <p>Texto 3: 04 de maio de 2023.</p> <p>Texto 4: 22 de maio de 2023.</p> <p>Texto 5: 27 de maio de 2023.</p>
	Que informações o texto apresenta?	Informações e críticas sociais sobre temas relevantes na atualidade.
	Onde o texto foi produzido?	Não é possível rastrear com precisão o local onde os textos foram produzidos, contudo é possível afirmar que

		todos foram produzidos no Brasil.
6. Capacidades discursivas	Qual é a infraestrutura do gênero?	<p>Estrutura:</p> <p>a) os textos apresentam elementos verbais e não verbais suportados pela rede social virtual;</p> <p>b) constroem a mensagem por meio da relação de sentido estabelecidas pelo uso de sons, vídeos e imagens (elementos multissemióticos);</p> <p>c) relacionam elementos não verbais com o contexto social no qual o texto se insere;</p> <p>d) possuem intertextualidade.</p> <p>Interação: Possibilitam a interação através de comentários, curtidas e compartilhamentos.</p>
	Qual é a voz do discurso?	Há uma variação entre as vozes (1ª e a 3ª pessoas),

		dependendo do texto e do propósito comunicativo.
	Quais são as sequências textuais?	Injuntivas, narrativas e, predominantemente, argumentativas.
7. Capacidades linguístico-discursivas	Quais são os mecanismos de conexão?	Conjunções coordenativas.
	Quais são os mecanismos de coesão verbal?	Verbos no pretérito e no presente do indicativo.
	Quais são os mecanismos de coesão nominal?	Uso de substantivos, adjetivos, artigos e pronomes.
	Qual a variedade linguística predominante?	Formal e/ou informal dependendo do propósito comunicativo do texto.
8. Outros aspectos	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias de construção de humor (ironia, sarcasmo, deboche). • Estratégias persuasivas, através das possibilidades de organização dos textos possibilitadas pelo ambiente digital. 	

Fonte: Elaborado pelos autores.

2.4. A sequência didática

O trabalho da produção escrita na escola de educação básica é sempre um grande desafio para os professores. Isso porque o desenvolvimento eficiente das habilidades escritoras esbarram, em geral, em questões de natureza estrutura da escola ou mesmo com as práticas mais tradicionais focadas em uma produção artificializada dos textos. Contexto este que podem gerar um certo desinteresse dos estudantes. Além disso, há uma visão equivocada de que um bom leitor será necessariamente um bom produtor de texto, o que na prática não é totalmente verdadeira. Evidentemente que um leitor proficiente terá mais possibilidades de escrever

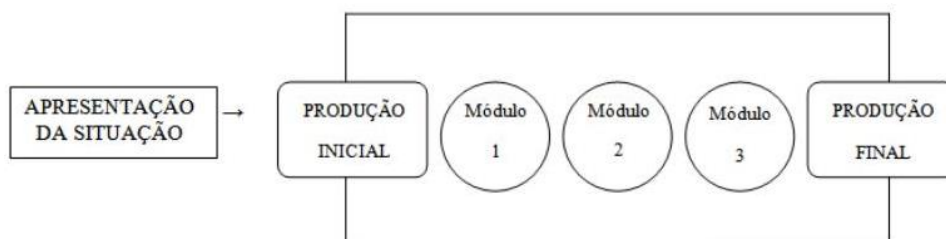
melhor, contudo, não há uma relação direta, tendo em vista que as competências escritoras são distintas das leitoras.

Diante desse cenário, faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho sistematizado com a produção textual na escola, de modo que possamos dirimir algumas dessas lacunas. Para isso, o trabalho com o procedimento baseado no ensino de gêneros textuais, conhecido como “sequência didática” poderá contribuir para que possamos desenvolver as capacidades comunicativas dos estudantes, sobretudo no contexto contemporâneo de comunicação.

O modelo de sequência didática é uma abordagem centrada nos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, e busca proporcionar aos estudantes habilidades linguísticas e discursivas necessárias para a produção adequada desses gêneros em diferentes situações de comunicação. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004, p. 82) ela “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essas atividades objetivam desenvolver de forma sistematizada e gradual as competências comunicativas dos estudantes, de modo que os estudantes se tornem proficientes, através de um estudo reflexivo da língua. Portanto, uma sequência didática tem a intenção de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é organizada em quatro partes principais: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Cada uma dessas etapas tem uma função específica no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a progressão das habilidades escritoras dos alunos. Ou seja, cada uma dessas etapas é organizada com vista a “dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). A sequência proposta pelos autores pode ser visualizada na figura a abaixo:

Figura 1 - Esquema de Sequência Didática.



Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), a apresentação da situação inicial “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final”. Esse momento prepara os estudantes para que possam estar aptos para a realização da produção inicial. Desse modo, a situação inicial é o momento no qual os estudantes construirão a representação da situação de comunicação e atividade de linguagem que será realizada. Ela possui duas dimensões importantes. A primeira consiste em apresentar um problema de comunicação bem definido; a segunda, é preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos.

A produção inicial desempenha um papel central na sequência didática, pois é nesse momento que os alunos têm o primeiro contato com o gênero textual em estudo e têm a oportunidade de colocar em prática o que foi aprendido na etapa de apresentação da situação. Essa produção inicial também funciona como uma avaliação formativa, permitindo ao professor identificar as necessidades dos alunos e orientar o trabalho nos módulos subsequentes. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “[...] a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor”. Assim, ela permite “(...) ampliar e delimitar o arcabouço dos problemas que serão objeto de trabalho nos módulos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Os módulos são responsáveis por trabalhar os problemas identificados na produção inicial. Essa etapa é caracterizada pela decomposição dos problemas em atividades diversificadas, permitindo aos alunos refletir sobre aspectos como a organização textual, a coesão e a coerência, a seleção vocabular e outras questões pertinentes ao gênero em estudo. Os módulos visam superar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e desenvolver as competências necessárias para a produção adequada do gênero textual. Assim, entende-se que o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) trilha um caminho que vai do complexo para o simples, sendo o complexo a primeira produção e o simples as atividades desenvolvidas nos módulos com o objetivo de trabalhar uma a uma as dificuldades enfrentadas pelos alunos na primeira produção. Por fim, a sequência volta para o complexo, compreendido pela produção final.

Ademais, os módulos são caracterizados por um processo de decomposição, isso porque os problemas enfrentados pelos alunos são vistos um a um em uma sequência de atividades diversas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Três questões se colocam quanto ao encaminhando de decomposição e de trabalho sobre problemas assim isolados: 1) Que dificuldades de expressão oral ou escrita abordar?; 2)

Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

Desse modo, busca-se, por meio dos módulos, deixar claro os agentes do discurso (autor/texto/leitor), o planejamento das ideias e informações para o texto, a adequação da linguagem à situação de comunicação, além de estruturar o texto respeitando as características do gênero. Além disso, as atividades dos módulos devem ser variadas com vista a atender às necessidades dos alunos. Além disso, é relevante trabalhar com a revisão colaborativa durante o processo de reescrita dos textos dos alunos, para que os estudantes possam refletir de forma mais crítica acerca dos fenômenos da língua.

Por fim, a produção final é o momento em que os alunos têm a oportunidade de aplicar de forma integrada e autônoma os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência didática. Essa produção final permite consolidar as aprendizagens, promovendo uma reflexão crítica sobre a linguagem e o uso efetivo da língua em uma situação real de comunicação. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), ela “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos”. Dessa forma, a sequência didática propicia aos alunos autonomia no processo de aprendizagem, fazendo com que eles atuem de forma crítica e reflexiva sobre a linguagem e usem a língua de forma efetiva.

2.5. Textos multimodais: os entraves de um conceito nas práticas de leitura e escrita na contemporaneidade

Na contemporaneidade, o desenvolvimento tecnológico, sobretudo com as tecnologias digitais, modificou radicalmente a nossa relação com a leitura e escrita. Atualmente, não lemos ou escrevemos da mesma forma que escrevíamos no passado recente ou mesmo distante. Nesse cenário, a ideia de texto tradicional, compreendida meramente pelo texto verbal, não dar mais conta dos desafios contemporâneos relacionados à leitura e à escrita de textos. Assim, percebe-se uma necessidade urgente e necessária da compreensão dos debates teóricos atuais sobre às práticas leitoras e escritoras necessárias aos sujeitos sociais.

Quando é que um texto pode ser monomodal? Todo texto é multimodal? Essas questões estão nos debates teóricos em torno dessas modificações nas práticas languageiras. Há, por parte de alguns teóricos, a crítica à compreensão equivocada de que exista um texto formado exclusivamente por uma única modalidade de linguagem, ou seja, um texto monomodal.

Atualmente, o conceito de multimodalidade ganhou relevância e os teóricos Kress e Van Leeuwen (1998, p. 186) defendem que “todos os textos são multimodais”.

A relevância dessa abordagem teórica é tão atual que a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, destaca que atualmente “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, BNCC, 2018, p. 61). Com isso, é necessário que a escola promova uma formação que os leve a refletir sobre os diversos contextos sociais de uso da linguagem, levando-os a compreender “diferenças em termo formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose (BRASIL, BNCC, 2018, p. 79). Nesse cenário atual, vivemos, de fato, em “um tempo de *escreler* em múltiplas linguagens”, conforme aponta Ribeiro (2021, p.17, grifo original).

Ribeiro (2021, p. 123) defende que a compreensão de que os textos são em geral formados multimodalmente nos possibilita visualizar os modos e suas modulações na composição textual. E, assim, transpomos a ideia limitada de que a leitura seja meramente a compreensão dos sentidos e efeitos de sentidos construídos pelo texto verbal.

A partir desse apontamento, este trabalho assume, a partir dos teóricos supracitados, o princípio de que todos os textos que circulam na sociedade são multimodais, alguns mais, outros menos, mas todos o são. Assim, compreendemos que os textos são

objetos materiais que resultam de uma variedade de práticas representacionais e produtivas que empregam uma gama de recursos significativos organizados como sistemas (que são chamados de “modos”), e uma gama de mídias, de materiais — superfícies de produção (papel, pedra, plástico, tecido, madeira etc.), substâncias de produção (tinta, ouro, luz etc.) e as ferramentas de produção (cinzel, lápis, caneta, pincel, estilete etc.) (KRESS, 2006, p. 216).

Desse modo, o entendimento de que o texto se limita apenas ao modo verbal, ou mesmo que os demais modos (presentes em um determinado texto — independente do seu suporte — não são importantes para a produção de sentido, não dão conta das variadas possibilidades de organização de um texto. Tanto que para Chartier (2002, p. 112), a “textualidade eletrônica”, por exemplo, mudará radicalmente a “ordem dos discursos” produzida nos contextos sociais de uso da linguagem.

Quanto ao conceito multimodalidade, compreende-se que ela é

o uso de diversos modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como esses modos são combinados — eles podem, por exemplo, se reforçar (“dizer o mesmo de maneiras diferentes”), desempenhar papéis complementares (...) ou ser ordenados hierarquicamente (...) (KRESS, 2001, p. 20).

Os modos são compreendidos como

recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação. Os *designs* usam esses recursos, combinando modos semióticos e selecionando entre opções disponíveis de acordo com os interesses de uma situação de comunicação particular (KRESS, 2001, p. 21-22).

Conforme Ribeiro *apud* Kress (2021, p. 31), a multimodalidade não é um fenômeno novo e sempre foi um elemento das semioses sociais. Atualmente os produtores de textos possuem à mão múltiplos recursos semióticos e, nesse cenário, a multimodalidade possui uma centralidade nas práticas comunicativas. Assim, a ideia de texto precisa ser vista muito mais como uma integração de recursos e práticas do que como mera agregação de modalidades.

Ainda segunda a autora, uma teoria exclusivamente linguística não dá conta desse objeto complexo que é o texto multimodal. Isso porque a ocorrência simultânea dos modos, em páginas ou telas, possui uma constituição formada por princípios e materialidade diferentes, mas também porque o trabalho das culturas com elas são diferentes. De tal modo, há uma mudança de perspectiva teórica que vai da linguística para a semiótica, ou seja, há uma mudança teórica de uma que considera apenas a língua sozinha para outra que equipara o gesto, a fala, a imagem, a escrita, objetos 3D, cor, música etc.

Nesse contexto, a leitura e a escrita nos dias atuais possuem uma diversidade semiótica à disposição dos leitores e produtores de textos. Com isso, a compreensão e produção de um texto põem em jogo uma série de elementos que ultrapassam, por exemplo, a compreensão mais tradicional compreendidas, por exemplo, pela linguística do texto (coesão e coerência e outros aspectos da textualidade) e “assim vamos passando também a considerar aspectos dos textos que pareciam não interessar aos linguistas *stricto sensu* — o suporte, as modulações de cor, o contraste, o brilho, a tipografia, o projeto gráfico etc” (RIBEIRO, 2021, p. 124).

Nesse universo contemporâneo, é necessário que os sujeitos sociais desenvolvam a sua capacidade de expressão com mais recursos disponíveis. Para isso, é necessário que os usuários os conheçam, saibam selecionar, compreendam como funcionam e como produzir sentidos com eles. A essa capacidade, Gunther Kress (2003) chamou de “poder semiótico”.

Além do mais, a formação de leitores tem se complexificado. A leitura de textos multimodais tem se tornado mais importante, conforme o aumento da circulação deles de variadas formas na sociedade. Então, é necessária uma formação adequada para que se os leitores conheçam, conforme aponta Ribeiro (2021, p.32), os modos de produção, reprodução

e circulação e, assim, capacitar os leitores a lê-los com mais proficiência e com menos ingenuidade. Desse modo, o ambiente escolar precisa assumir o seu papel de formação de leitores com as há habilidades e competências necessárias ao século XX e, com isso “introduzir os estudantes numa nova ordem semiótica” (Kress; Van Leeuwen, 2006, p. 34).

2.6. A retextualização, os parâmetros de ação interlocutiva e as contribuições do processo em sala de aula

A retextualização é um fenômeno discursivo e linguístico fundamental na produção de textos e na interação social. Ela envolve a transformação e adaptação de um texto de partida para a produção de um novo texto, levando em consideração as características do gênero e o contexto comunicativo. Então, compreende-se que retextualizar pode ser uma ação de interferência nos textos do registro oral para o escrito, do oral para o oral, do escrito para o escrito e do escrito para o oral.

Dell'Isola (2009) ressalta a importância de trabalhar com gêneros escritos em sala de aula, proporcionando atividades que estimulem a reflexão dos alunos sobre os processos de retextualização. Ela destaca a necessidade de os estudantes compreenderem as características e as convenções dos gêneros, assim como a capacidade de adaptar e reescrever textos de acordo com os contextos comunicativos específicos. Ela também aborda a relação entre retextualização e identidade discursiva, enfatizando como esse processo contribui para a construção da competência discursiva dos alunos.

Marcuschi (2010) propõe atividades de retextualização que promovem a reflexão dos estudantes sobre as diferenças entre a fala e a escrita, explorando as especificidades do contexto escrito e as estratégias de reescrita necessárias para a produção de textos escritos adequados. O autor também discute a importância de se considerar as práticas sociais de linguagem e os gêneros discursivos na retextualização da fala para a escrita.

Dentro desse processo, os parâmetros de ação interlocutiva desempenham um papel fundamental, pois são responsáveis por orientar as escolhas linguísticas e discursivas do produtor do texto, influenciando diretamente na construção do significado e na interação com o interlocutor.

Os parâmetros de ação interlocutiva referem-se às estratégias discursivas adotadas pelo produtor do texto para alcançar seus objetivos comunicativos e persuasivos. Esses parâmetros são determinados pela situação comunicativa, pelos papéis sociais dos participantes e pelas

convenções do gênero textual em questão. Eles incluem aspectos como o uso de recursos linguísticos, a organização estrutural do texto, as estratégias argumentativas e persuasivas, a seleção vocabular, entre outros.

De acordo com Marcuschi (1995), a ação interlocutiva está relacionada à interação entre os sujeitos envolvidos na produção e na recepção do texto. Essa interação é mediada pela linguagem, que permite a construção e a troca de significados. O autor destaca que os parâmetros de ação interlocutiva são moldados pelas expectativas e pelos propósitos comunicativos dos interlocutores, bem como pelas normas sociais e culturais que permeiam a interação verbal.

No contexto da retextualização, os parâmetros de ação interlocutiva desempenham um papel crucial na transformação do texto de partida em um novo texto. O produtor do texto precisa considerar as demandas comunicativas e as características do novo gênero em que o texto será reescrito. Isso implica em realizar escolhas conscientes em relação ao estilo, à estrutura, ao registro linguístico e às estratégias argumentativas a serem utilizadas.

Portanto, os parâmetros de ação interlocutiva nos processos de retextualização são fundamentais para orientar a produção de um novo texto, garantindo sua adequação ao contexto comunicativo e aos propósitos do produtor. A compreensão desses parâmetros permite uma análise mais aprofundada dos aspectos linguísticos e discursivos envolvidos na retextualização, contribuindo para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes na produção de textos retextualizados.

Uma das principais contribuições da retextualização em sala de aula é a ampliação do repertório textual dos alunos. Ao trabalhar com diferentes gêneros textuais, os estudantes têm a oportunidade de conhecer e se familiarizar com uma variedade de tipos de textos, como narrações, descrições, argumentações, entre outros. Essa diversidade textual contribui para a formação de leitores e escritores competentes, capazes de compreender e produzir textos adequados a diferentes contextos e situações comunicativas.

Além disso, a retextualização possibilita aos alunos o desenvolvimento da habilidade de análise e reflexão sobre os aspectos discursivos e linguísticos presentes nos textos. A partir da comparação entre o texto de partida e o texto retextualizado, os estudantes são estimulados a refletir sobre as escolhas linguísticas e discursivas feitas pelo autor, compreendendo como a retextualização envolve a seleção e reorganização de elementos textuais para atender às demandas do novo contexto comunicativo (Marcuschi, 2001).

Outra contribuição relevante da retextualização em sala de aula está relacionada ao desenvolvimento da escrita. Por meio desse processo, os alunos são incentivados a produzir

textos retextualizados, o que envolve o exercício da reescrita, revisão e edição de textos. Esse trabalho contribui para o aprimoramento das habilidades de produção escrita, estimulando a clareza, coesão, coerência e adequação ao gênero textual em questão.

A retextualização também promove a reflexão sobre o papel do contexto comunicativo na construção do sentido dos textos. Ao retextualizar um texto, os alunos são desafiados a considerar as características do novo contexto comunicativo e os efeitos de sentido que essas escolhas podem gerar. Dessa forma, a retextualização contribui para o desenvolvimento da competência pragmática, ou seja, a capacidade de utilizar a linguagem de forma adequada aos diferentes contextos e interlocutores (Dell'Isola, 2009).

2.7. Os (Multi)letramentos e a formação crítica: práticas indispensáveis

O conceito de (multi)letramentos tem se tornado cada vez mais relevante no contexto educacional, especialmente diante da expansão das práticas comunicativas e do avanço das tecnologias digitais.

O termo *letramento digital* refere-se à capacidade de compreender, utilizar e criar textos digitais em diferentes contextos sociais (Rojo, 2013). Rojo argumenta que o letramento digital não se restringe apenas às habilidades técnicas de uso das tecnologias digitais, mas envolve a compreensão crítica das práticas e dos discursos mediados por essas tecnologias. O letramento digital implica a capacidade de lidar com a diversidade de gêneros textuais digitais, de avaliar criticamente a veracidade das informações encontradas e de participar de comunidades virtuais de forma ética e responsável.

No âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Coscarelli (2019) destaca a importância dos (multi)letramentos como uma das competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica. A BNCC reconhece a necessidade de promover práticas de leitura, escrita e oralidade que envolvam a diversidade de linguagens e mídias presentes na sociedade contemporânea. Nesse sentido, os (multi)letramentos são vistos como um conjunto de habilidades necessárias para a formação integral dos estudantes, capacitando-os a se expressar, compreender e participar criticamente em diferentes contextos sociais.

No contexto dos (multi)letramentos, o desenvolvimento da criticidade e da autoria é uma preocupação central. Rojo (2017) argumenta que é fundamental promover práticas de leitura e escrita que estimulem os estudantes a questionar e refletir criticamente sobre os discursos presentes na sociedade, bem como a exercer sua autoria na produção de textos. A autora enfatiza a importância de oportunizar espaços de diálogo e interação que valorizem a

diversidade de vozes e perspectivas, promovendo assim o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma.

A leitura e escrita em ambientes digitais são aspectos cruciais dos (multi)letramentos. Coscarelli (2016) discute a necessidade de repensar as práticas de leitura e escrita diante das características específicas dos textos digitais. A autora destaca a importância de desenvolver habilidades de leitura hipertextual, ou seja, a capacidade de navegar e compreender textos não lineares, bem como a habilidade de avaliar criticamente a confiabilidade das informações encontradas na internet. Além disso, ela ressalta a importância de promover práticas de escrita multimodal, explorando as possibilidades de criação de textos que combinem diferentes linguagens e recursos tecnológicos.

No tocante à sala de aula, defendemos que a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, buscando integrar as diferentes linguagens e recursos multimodais presentes na cultura digital. O uso de recursos audiovisuais, imagens, hipertextos e outras formas de expressão multimodal ampliam as possibilidades de comunicação e permitem que os estudantes sejam protagonistas na produção de textos significativos e contextualizados.

Nesse contexto contemporâneo de comunicação e formação, o desenvolvimento da criticidade dos estudantes é primordial. Assim, o letramento deve passar por uma leitura crítica do mundo. Nesse sentido, uma das principais contribuições de Street é a crítica às concepções tradicionais de letramento, que muitas vezes enfatizam as habilidades individuais de leitura e escrita, negligenciando o contexto social e as relações de poder envolvidas nas práticas letradas. Segundo Street (2014, p. 25), "o letramento não é apenas uma habilidade neutra e técnica, mas um conjunto de práticas sociais influenciadas por fatores culturais, históricos e políticos". Dessa forma, o autor destaca a importância de analisar as relações de poder presentes nas práticas letradas, considerando como diferentes grupos têm acesso desigual a recursos letrados e como isso pode perpetuar a desigualdade social.

Além disso, Street enfatiza a necessidade de adotar abordagens críticas do letramento, que buscam questionar as estruturas de poder existentes e promover a justiça social e a equidade nas práticas letradas. Essas abordagens críticas reconhecem que o letramento está intrinsicamente ligado às relações sociais e à construção de identidades individuais e coletivas. Segundo Street (2014, p. 12), "uma abordagem crítica do letramento envolve a análise das estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam as práticas letradas, bem como a consideração dos diferentes interesses e vozes presentes nesses contextos".

Através da etnografia do letramento, Street propõe uma metodologia que permite uma compreensão mais aprofundada das práticas letradas em seus contextos específicos. Ele destaca

a importância de investigar as perspectivas dos participantes e os significados atribuídos às práticas letradas em sua cultura e sociedade. De acordo com Street (2014, p. 48), "a etnografia do letramento nos permite ir além das descrições superficiais das práticas letradas e nos aproximar das perspectivas dos participantes, capturando a complexidade e a riqueza dessas práticas em contextos específicos".

Ao explorar as características estruturais e sociocomunicativas do letramento, Street enfatiza a importância de ir além das habilidades básicas de leitura e escrita e considerar a natureza social e política das práticas letradas. Ele destaca que as práticas letradas não são neutras, mas estão envolvidas em relações de poder e em processos de exclusão e marginalização. Conforme observado por Street (2014, p. 67), "a análise das práticas letradas requer uma atenção cuidadosa às questões de poder e desigualdade, reconhecendo que certas formas de letramento são valorizadas em detrimento de outras".

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que norteiam esta pesquisa. Desse modo, no item 3.1, descrevemos as etapas da pesquisa, realizamos uma breve contextualização para o professor da proposta didática adaptada da sequência didática para leitura de gêneros discursivos/textuais e a retextualização para o gênero *post* de Instagram e, por fim, apresentamos brevemente os módulos.

3.1. Etapas da pesquisa

Esta pesquisa trata da elaboração de uma Sequência Didática (SD) para o trabalho com a leitura e a escrita nos anos finais do ensino fundamental. A sua aplicação foi pensada, à priori, para uma turma de nono ano da Escola de Tempo Integral Maria Dias Ibiapina, localizada na cidade de Sobral-CE. Contudo, a sua aplicação não foi possível, dentre outras razões, porque a escola ainda não funciona em regime integral e, também, devido ao fato de as turmas estarem focadas em um trabalho com leitura que busca preparar os estudantes para as avaliações externas do município. Essas e outras razões inviabilizaram a sua aplicação.

Contudo, a escola está passando por um processo de integralização do ensino e, acreditamos que no segundo semestre de 2023, será possível aplicar esta sequência didática numa disciplina Eletiva.

Nesta proposta, escolhemos o método de Sequência Didática porque acreditamos que o trabalho sistematizado com os gêneros textuais propostos por ela pode contribuir para que tenhamos êxito no desenvolvimento das capacidades languageiras necessárias à produção de textos na contemporaneidade. Além do mais, o método proposto pelos autores suíços nos possibilita ter uma visão detalhada das dificuldades e potencialidades apresentadas pelos estudantes desde o primeiro contato com a proposta de produção do gênero proposto.

Nesse contexto, propomos com essa SD um trabalho sistemático de leitura e escrita na escola. Para isso, acreditamos que os estudantes — a partir da leitura de textos argumentativos (artigo de opinião) sobre uma temática previamente estabelecida — possam produzir o gênero *post* de Instagram com marcas de autoria e criticidade, através de um trabalho sistemático com os processos de retextualização. E, assim, ampliem as suas habilidades leitoras e escritoras exigidas para o contexto contemporâneo de comunicação, cada vez mais perpassado por múltiplas linguagens.

O professor, ao aplicar a SD, poderá analisar a leitura e a escrita dos estudantes de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tendo como base os trabalhos de Bronckart (1999, 2008) e Schneuwly e Dolz (2004), a respeito da relevância dos estudos dos gêneros textuais para o ensino de língua, de forma que os módulos ora propostos contribuam para o desenvolvimento e a ampliação das capacidades de uso das linguagens pelos estudantes na educação básica.

A elaboração de uma SD pressupõe, a priori, a construção de um Modelo Didático de Gênero (MDG), de acordo com os estudos teóricos de De Pietro (1997), Machado e Cristovão (2006), Bueno (2009) e Messias (2014). Esse MDG fornece os pressupostos necessários ao ensino de um determinado gênero, tendo em vista que possibilita o mapeamento das características do texto a serem ensinadas, mas também as especificidades dos estudantes.

Na construção da proposta, é necessária a seleção de textos do mesmo gênero; o levantamento dos estudos sobre o gênero, observação do contexto de circulação desse texto na sociedade, considerando: o contexto de produção, o tema, o estilo, a forma de composição, as unidades linguísticas que lhe são peculiares e, por fim, a produção do MDG.

Para a criação do MDG proposto neste trabalho para o gênero de chegada, partimos inicialmente da seleção dos textos da etapa de leitura com o gênero de partida *artigo de opinião*. Desse modo, selecionamos e analisamos três desses textos sobre a temática *O uso de celulares na escola*. O primeiro, intitulado *Celular em sala de aula: uma proibição necessária*, trabalha a temática na perspectiva de que o uso do celular deve ser proibido na escola. O segundo, intitulado *Celular dentro da escola pode sim!*, trabalha a temática na perspectiva de que o uso do celular deve ser liberado na escola. Já o terceiro, intitulado *Dilema de início de ano: celular tem lugar na classe?*, traz um contraponto sobre a temática, apontando os limites e possibilidades do seu uso no contexto escolar.

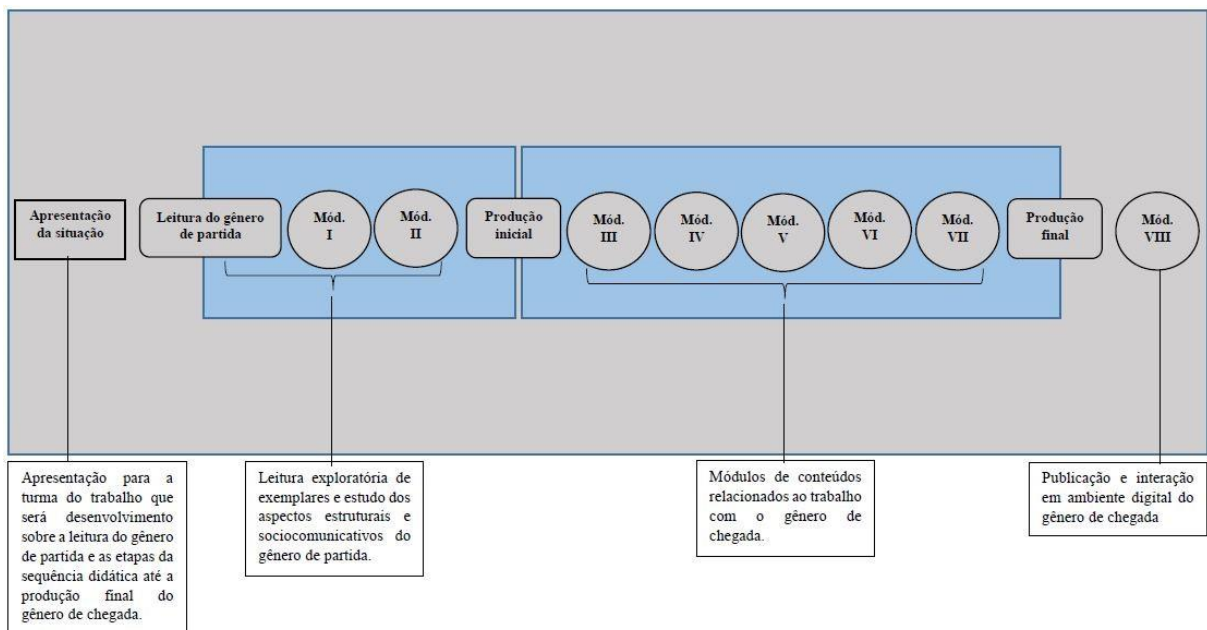
A partir da leitura desses textos, dos debates propostos nessa etapa e do arcabouço teórico selecionados, trabalhamos os processos de retextualização para o gênero discursivo de chegada *post* de Instagram (um gênero emergente e presente em ambientes digitais). Na nossa proposta, o gênero de chegada terá a especificidade de ser representado por um texto para a rede social digital Instagram. Com essa proposta, esperamos que os estudantes desenvolvam as capacidades de leitura e de produção proficientes para a elaboração de exemplares desse gênero (*post*), com foco nos recursos multissemióticos que o caracterizam.

Para alcançarmos esse propósito, a SD foi elaborada em oito módulos, conforme detalhamento apresentado a seguir:

- Os dois primeiros módulos são relativos à etapa de leitura do gênero de partida. Eles se organizam da seguinte forma: o primeiro, intitulado *Leitura de artigos de opinião e o debate de ideias*, se propõe a ler artigos de opinião sobre o uso de celulares no ambiente escolar e também sondar o nível de conhecimento dos estudantes sobre as características do gênero artigo de opinião. O segundo, intitulado *O gênero artigo de opinião*, objetiva trabalhar as características do gênero textual artigo de opinião e a importância da argumentação na construção da criticidade discente.
- Após a etapa de leitura, os estudantes farão a produção inicial do gênero *post* de Instagram baseados nas leituras e debates sobre os artigos de opinião lidos.
- Após a produção inicial, inicia-se a etapa de conteúdos relacionados à retextualização do gênero de chegada. Desse maneira, no terceiro módulo, intitulado *Instagram - rede social, post e interação*, abordaremos os elementos constitutivos da rede social Instagram. No quarto, intitulado *Planejamento, produção de texto (versão 1) e postagem do texto produzido na rede social*, cujo propósito é produção pelos estudantes da primeira versão do *post* para a rede social Instagram. O quinto, intitulado *Análise linguística do post de rede social Instagram*, tem a função de analisarmos, a partir da primeira versão dos textos dos estudantes, os aspectos linguísticos do *post*. O sexto, intitulado *Multimodalidade e multissemiose do post de Instagram*, buscaremos compreender as características dos elementos multimodais e/ou multissemióticos presentes no *post* de Instagram. No sétimo, intitulado *Revisão e Reescrita da versão final do post de Instagram*, faremos a revisão e a reescrita do *post* de Instagram feitos pelos discentes.
- Após a etapa de estudo sobre o gênero *post* e a produção da versão final do texto, teremos o módulo dedicado à interação em ambiente digital. No oitavo módulo, intitulado *Postagem da versão final do texto no Instagram*, postaremos a versão final do *post* no Instagram produzidos pelos alunos e, em seguida, os estudantes farão a interação com o texto: curtindo, comentando, compartilhando, etc.

A seguir, apresentamos a adaptação da SD, feitos pelos autores deste trabalho, para a para leitura de gêneros discursivos/textuais e a retextualização para o gênero *post* de Instagram:

Figura 2 - Sequência didática para leitura de gêneros discursivos/textuais e a retextualização para o gênero *post* de Instagram.



Fonte: Elaborado pelos autores (2023). Adaptação do modelo de SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Reforçamos, portanto, que o modelo proposto neste trabalho amplia a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ao construirmos uma SD que, além da organização básica das quatro partes principais (apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final), apresenta mais três etapas importantes e necessárias. A nossa proposta de SD para leitura de gêneros discursivos e a retextualização para o gênero *post* de Instagram estrutura-se em sete partes principais (apresentação da situação, apresentação da etapa de leitura do gênero de partida, módulos de leitura do gênero de partida, produção inicial, módulos do gênero de chegada, produção final e publicação e interação em ambiente digital). Assim, acrescentamos: (i) apresentação da etapa de leitura do gênero de partida; (ii) módulos de leitura do gênero de partida; (iii) uma etapa básica de leitura do gênero de partida; (iv) uma etapa após a produção do gênero de chegada; e (v) a etapa de publicação e interação em ambiente digital. Essas novas etapas acrescentadas ao modelo possibilitam aos estudantes o trabalho mediado com a leitura

de um gênero discursivo e também a possibilidade de interação após a produção do gênero de chegada. Desse modo, trabalhamos de forma intencional eixos do conhecimento “leitura e produção textual de gêneros multimodais” e a habilidade de interação em ambientes digitais. Com isso, buscamos alinhar a formação dos estudantes à formação de leitores e escritores para os contextos multimodais/multissemióticos presentes no dia a dia dos estudantes.

Levando em conta a classificação metodológica, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa propositiva, ou seja, um tipo de investigação científica que tem como objetivo principal propor soluções para problemas práticos e concretos, buscando aplicar os conhecimentos científicos de forma direta e efetiva. Segundo Silva e Menezes (2005, p. 45), a pesquisa propositiva visa "gerar produtos, tecnologias, processos ou inovações que possam resolver ou melhorar uma determinada situação ou demanda da sociedade". Isso porque buscamos a partir de uma observação de uma problemática existente no contexto do ensino de língua, propor uma intervenção de modo a colaborar para melhoria das práticas leitoras e escritoras no contexto contemporâneo de uso das linguagens. Considerando, sobretudo, a ampliação dos usos e possibilidades de construção de textos e sentidos possibilitadas pelas tecnologias digitais. A relevância dessa pesquisa centra-se no fato de que se propõe a mudar uma realidade social, de modo que os estudantes ampliem as suas competências de leitura e escrita no mundo contemporâneo majoritariamente multimodal.

Além disso, esta pesquisa caracteriza-se também como um trabalho de abordagem qualitativa. Assim, entendemos que a pesquisa qualitativa é uma abordagem de investigação científica que busca compreender e interpretar os fenômenos sociais a partir de uma perspectiva holística e contextualizada. Ela se baseia em uma concepção de realidade social construída e dinâmica, considerando que os significados atribuídos pelos sujeitos são centrais para a compreensão dos fenômenos estudados.

De acordo com Minayo (2010, p. 21), a pesquisa qualitativa se concentra na interpretação e análise de dados não numéricos, tais como entrevistas, observações de participantes, análise de documentos e relatos de experiência. Seu objetivo é compreender a complexidade e a diversidade dos fenômenos sociais, explorando suas dimensões subjetivas, simbólicas e culturais. A pesquisa qualitativa valoriza a proximidade com o campo de estudo, a interação com os sujeitos pesquisados e a busca por *insights* e perspectivas contextualizadas.

Além disso, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados, considerando suas particularidades e contextos específicos. Ela não busca generalizações estatísticas, mas sim a produção de conhecimentos ricos em detalhes e

nuances, capazes de revelar a complexidade das relações sociais e contribuir para a construção de teorias mais embasadas.

Os módulos da SD proposta foram elaborados de modo que, ao serem aplicados, o professor consiga realizar um trabalho eficaz tanto na etapa de leitura com o gênero de partida quanto da produção do gênero de chegada.

Na etapa de leitura do gênero de partida, o professor deverá realizar aulas com a leitura do gênero artigo de opinião sobre a temática *O uso do celular na escola*. Para isso, selecionamos três artigos de opinião que servirão de base para o trabalho. Além disso, propomos textos complementares e em linguagens diversas que devem servir de base para o aprofundamento das leituras e, claro, para os debates propostos nessa etapa.

Na etapa de produção do gênero de chegada, o professor deverá analisar a produção inicial dos estudantes do gênero discursivo *post* de Instagram e, em seguida, elencar as principais dificuldades encontradas pelos estudantes na produção. A partir dessa observação, aplicará os módulos da SD propostos. Reiteramos que os módulos previamente formulados têm o objetivo de aperfeiçoar as possíveis dificuldades encontradas pelos estudantes na produção de um texto que, apesar de já fazer parte do dia a dia deles, acreditamos que muitos discentes ainda possuem dificuldades de utilizar todas as potencialidades oferecidas pelo suporte digital, mas também de fazerem o uso intencional e crítico desses recursos para a construção proficiente de textos.

A partir dessa breve contextualização, apresentamos, a seguir, as atividades propostas na SD.

4. A PROPOSTA DIDÁTICA

Este capítulo tem a função de apresentar a proposta de Sequência didática para leitura de gêneros discursivos/textuais e a retextualização para o gênero *post* de Instagram. Assim, no item 4.1, faremos uma breve contextualização para o professor/a e nos subitens seguintes apresentaremos, respectivamente, a proposta didática etapa a etapa, conforme a seguir: Apresentação da situação, Etapa de leitura e estudo sobre o gênero de partida (artigo de opinião), Produção inicial, Módulos de estudo sobre o gênero de chegada (*post* de Instagram), Produção final e Interação na rede social digital.

4.1. Uma breve contextualização sobre a proposta didática para o/a professor/a

Caro professor/a, a proposta didática que será apresentada a seguir tem o objetivo de trabalhar o processo de retextualização de gêneros para ambientes digitais. Nela você tem a oportunidade de aplicar a Sequência Didática proposta neste trabalho, adaptando-a ao contexto escolar, caso seja necessário. Com ela, esperamos também que o trabalho com a leitura e escrita na escola possam ser potencializadas e os estudantes alcancem a proficiente leitora e escritora tão almejada neste mundo cada vez mais perpassado por múltiplas linguagens.

4.1.1. Apresentação da situação

Professor/a, nesta etapa você apresentará a proposta didática para os estudantes. Ao apresentá-la é fundamental que eles saibam que será desenvolvido um trabalho de leitura com o gênero de partida sobre o gênero *artigo de opinião* e, em seguida, será realizado um trabalho de produção com gênero de chegada *post* de Instagram. Ou seja, a proposta de trabalho que será realizada possui um foco sistematizado tanto no desenvolvimento das habilidades leitoras quanto escritoras.

Os discentes deverão estar conscientes dos propósitos de cada etapa e quais são as expectativas de aprendizagem esperadas ao final das aulas. Nesse contexto, é necessário sensibilizá-los sobre a importância de leitura proficiente de textos variados, a importância de desenvolver a criticidade na contemporaneidade e também à necessidade de reflexão crítica sobre as variadas temáticas presentes na sociedade. Esse exercício de reflexão crítica será fundamental para a formação deles, bem como, para quando os discentes forem interagir nos ambientes digitais. Por fim, é necessário que você explique o passo a passo de todas as etapas, os desafios e, claro, quais serão os benefícios para a aprendizagem deles.

4.1.2. Etapa de leitura e estudo sobre o gênero de partida (artigo de opinião)

Professor/a, nesta etapa você trabalhará a leitura de textos do gênero de partida *artigo de opinião* sobre a temática *O uso de celular na escola*, abordará com a turma as características estruturais e sociocomunicativas desse gênero discurso e também promoverá debates sobre a temática, de modo que, a turma manifeste suas opiniões sobre o tema proposto e desenvolva o senso crítico. Além disso, informará que essa etapa tem o objetivo de embasá-los para a produção da versão inicial do gênero de chegada, o *post* de Instagram.

Esta etapa de leitura do gênero de partida é composta pelos módulos I e II, conforme elencados abaixo:

- Módulo I: leitura de artigos de opinião e o debate de ideias.

Neste módulo, faça a leitura de artigos de opinião sobre o uso de celulares no ambiente escolar, assista a um debate sobre o uso do celular em sala de aula e também sonde o nível de conhecimento dos estudantes sobre as características do gênero artigo de opinião.

- Módulo II: o gênero artigo de opinião.

Neste módulo, trabalhe as características do gênero textual artigo de opinião, exponha sobre os tipos de argumentos e a importância deles na construção da argumentação e exponha para os estudantes a relevância do repertório sociocultural na construção da argumentação.

4.1.3. Produção inicial

Nesta etapa, os estudantes farão a produção inicial do gênero *post* de Instagram. Para isso, eles farão o planejamento do *post* para rede social baseado na leitura, pesquisa e reflexão sobre os artigos de opinião e demais textos complementares lidos nos módulos anteriores. Nessa atividade, cada discente deverá pensar criativamente como retextualizarão os artigos de opinião lidos em um *post* de rede social. Além disso, é necessário que o aluno leve em consideração as condições de produção do texto (conteúdo temático, interlocutor, intencionalidade, gênero textual, suporte, linguagem), mas também as possibilidades de mistura de linguagens permitidas pela rede social e a produção de um texto que apresente marcas de criticidades e autoria no texto. Por fim, a versão inicial do texto deverá ser postada na página da turma no Instagram com a identificação do estudante ao final do texto.

É salutar destacarmos que a postagem da versão inicial da produção dos estudantes será feita em uma página do Instagram da turma com perfil privado. Essa escolha se justifica porque o professor precisará analisar, na produção inicial do gênero de chegada, as possíveis dificuldades e potencialidades dos estudantes na produção do gênero discursivo *post* de Instagram, bem como analisará o processo interacional com o texto produzido e, assim, poderá trabalhar, nos módulos da SD, as dificuldades apresentadas pelos alunos. Desse modo, essa página com perfil privado servirá basicamente como uma ferramenta diagnóstica para o professor.

4.1.4. Módulos de estudo sobre o gênero de chegada (*post* de Instagram)

Professor/a, nesta etapa da sequência didática teremos um estudo modular abordando alguns conteúdos relacionados as características estruturais e sociocomunicativas do gênero *post*, bem como, aulas de análise linguística para que os estudantes possam aperfeiçoar as capacidades de linguagem e, assim, melhorarem o texto na produção final.

Esta etapa de estudo, relacionada ao gênero de chegada, é composta pelos módulos III a VI, conforme elencados abaixo:

- Módulo III: Instagram – estudo sobre a rede social, o gênero *post* e interação nessa rede social.

Neste módulo, explique sobre os elementos constitutivos da rede social Instagram, trabalhe o gênero *post* de rede social, abordando os aspectos estruturais e sociocomunicativos, através da leitura e análise de textos postados em algumas redes sociais digitais e também o processo de interação na rede social Instagram (reações, comentários, compartilhamentos etc). Para isso, os estudantes enviarão a solicitação para seguir o perfil criado para a postagem dos textos dos módulos (perfil: @aulasdeproducaodetextos) e, em seguida, os estudantes farão uma interação com um *post* disponível no perfil da turma no Instagram.

- Módulo IV – Postagem, análise e interação da produção de texto (versão 1) do *post* de Instagram.

Neste módulo, o/a professor/a mediará a análise da produção inicial dos estudantes (análise em dupla), considerando as condições produção do texto (conteúdo temático, interlocutor, intencionalidade, gênero textual, suporte, linguagem) e também o uso dos recursos oferecidos pela rede social para a construção do texto. Além disso, os discentes farão uma interação com os demais colegas na rede social.

- Módulo V: Análise linguística do *post* de rede social Instagram.

Neste módulo, o/a professor/a fará uma aula expositiva e exploratória analisando linguisticamente o *post* de rede social feito pelos estudantes, observando os seguintes pontos: os níveis de linguagem e a sua adequação no contexto de interação de uma rede social; os tipos

de discurso (discurso direto e indireto); a coesão textual (coesão referencial, coesão lexical, coesão por elipse, coesão sequencial e coesão por substituição); a coerência textual.

- Módulo VI: Multimodalidade e multisssemiose do *post* de Instagram.

Neste módulo, o professor trabalhará as características dos elementos multimodais e/ou multissemióticos presentes no *post* de Instagram e, para isso, analisará os elementos multimodais e multissemióticos no *post* de Instagram produzido pelos estudantes.

4.1.5. Produção final

- Módulo VII: Revisão e Reescrita da versão final do *post* de Instagram.

Neste módulo, os estudantes farão a produção final do gênero *post* de Instagram. Para isso, os alunos iniciarão a reescrita da versão final, com auxílio do professor. Eles poderão recorrer as sugestões propostas pelos colegas na atividade em dupla do módulo V (Análise linguística do *post* de rede social Instagram) e na atividade em dupla do módulo VI (Multimodalidade e multisssemiose do *post* de Instagram). Para que os alunos façam a revisão e reescrita, o professor pedirá aos alunos que observem os pontos na “Lista de controle de revisão e reescrita do texto” e, assim, analisem o texto produzido. Após essa análise, as versões finais dos textos estarão aptas para serem postados na página da turma no Instagram.

É relevante enfatizarmos que a postagem da versão final da produção dos estudantes será feita em uma página do Instagram da turma com perfil público. De modo que as versões finais dos textos produzidos pelos estudantes possam transpor o caráter meramente de uma redação escolar, ou seja, reservada apenas para uma avaliação do professor e atribuição de uma nota, e possam circular na sociedade. De modo que gerem o processo interacional fundamental à leitura de textos na sociedade.

4.1.6. Interação na rede social digital

- Módulo VIII: Postagem da versão final do texto no Instagram.

Neste módulo final, será feita a postagem da versão final do *post* no Instagram produzidos pelos alunos. Essa atividade será realizada na Sala Google ou sala de informática da escola. Após a disponibilização do texto, conforme as orientações, os estudantes farão uma interação com os textos dos colegas na rede social (curtindo, comentando, compartilhando etc).

Essa etapa de interação é fundamental a SD apresentada. Isso porque no momento que os estudantes disponibilizam os textos para o público-leitor, eles compreenderão a importância dessa etapa na produção textual. Ou seja, um texto é produzido para ser lido, para circular na sociedade.

Feitas essas especificações, apresentamos, a seguir, a Sequência Didática completa elaborada nesta pesquisa.

4.2. A sequência didática

MÓDULO I

TEMA PRINCIPAL: leitura de artigos de opinião e o debate de ideias

OBJETIVOS

- Ler artigos de opinião sobre o uso de celulares no ambiente escolar.
- Assistir a um debate sobre o uso do celular em sala de aula.
- Sondar o nível de conhecimento dos estudantes sobre as características do gênero artigo de opinião.

MATERIAL NECESSÁRIO

- Quadro branco, pincel, notebook, projetor de multimídia, caixa de som.
- Vídeo do debate e textos reproduzidos para a turma.

ORIENTAÇÕES

1º MOMENTO – ANTES DA LEITURA

Antes de distribuir os textos o professor questionará a turma sobre os seguintes pontos:

1. O que é um artigo de opinião?
2. Qual a intenção de um debate de ideias?
3. Quais são as diferenças entre uma notícia e um artigo de opinião?
4. Onde são veiculados os artigos de opinião?
5. Podemos opinar sobre todos os assuntos?
6. Eu posso opinar sobre um assunto que não tenho domínio?
7. Qual a importância de diferenciarmos um fato de uma opinião relativa a um fato?
8. Em relação a temática **O uso de celulares na escola**, os alunos acham que deve ser liberado ou proibido?

2º MOMENTO – LEITURA DOS TEXTOS

1. Os estudantes farão a leitura dos textos:

TEXTO 1: CELULAR EM SALA DE AULA: UMA PROIBIÇÃO NECESSÁRIA

Atualmente, um assunto que vem despertando a atenção não só da comunidade acadêmica, mas da sociedade como um todo é a proibição do uso de celulares na sala de aula.

A proibição do seu uso em sala de aula é uma medida que se harmoniza com o ambiente em que o estudante está. A sala de aula é um local de aprendizagem, onde o discente deve se esforçar ao máximo para extrair do professor os conhecimentos da matéria. Nesse contexto, o celular é um aparelho que só vem dificultar a relação ensino-aprendizagem, visto que atrapalha não só quem atende, mas todos os que estão ao seu redor.

Um estudo divulgado no mês passado pela *London School of Economics* mostrou que alunos de escolas da Inglaterra que baniram os *smartphones* melhoraram em até 14% suas notas em exames de avaliação nacional.

O aumento acontece principalmente entre estudantes com conceitos mais baixos. Na faixa etária entre 7 e 11 anos, o banimento ajudou alunos com aproveitamento abaixo de 60% nas provas. Para o resto, não mudou nada.

Segundo os autores do estudo, as distrações atingem todo mundo, mas são piores em alunos com celulares. E ainda piores naqueles com notas mais baixas.

O impacto da proibição, diz especialista, é o equivalente a uma hora a mais de aula por semana. O estudo "Tecnologia, distração e desempenho de estudantes" foi feito com 130 mil alunos desde 2001, em 91 escolas de quatro cidades.

Por que banir o uso do celular? Porque ter acesso fácil ao celular faz com o que aluno tenha mais chance de distração, o que pode levar a notas mais baixas; adolescentes ainda não têm maturidade para usar nos momentos apropriados; em ambientes liberados, é muito difícil para o professor monitorar a sala toda; a distração do *smartphone* é muito pior do que desenhar no caderno, por exemplo, porque o aluno entra em um 'universo paralelo'.

Enfim são inúmeras as razões para proibir o uso de celular nas salas de aula. O Estado de São Paulo, mais uma vez, foi pioneiro nesse assunto e aprovou a Lei 12.730 de 2007, de minha autoria, que proíbe o uso de telefone celular nas escolas.

Segundo a Nielsen Ibope, atualmente 15% dos 68 milhões de usuários da internet pelo celular no Brasil têm entre 10 e 17 anos, ou seja, a maioria dos adolescentes. Sendo assim, a fiscalização do uso do aparelho deve ser feita rigorosamente nas escolas pelos professores e

diretores de ensino. Mas como esses números de usuários aumentam a cada dia, o momento é de ampliar a fiscalização e cumprir a Lei.

*Orlando Morando é deputado pelo PSDB e cumpre o quarto mandato na Assembleia Legislativa

FONTE:

<https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=365340#:~:text=A%20sala%20de%20aula%20%C3%A9,que%20est%C3%A3o%20ao%20seu%20redor>. Acesso em: 10 out. 2022.

TEXTO 2: CELULAR DENTRO DA ESCOLA PODE SIM!

Professores que ainda não têm habilidade com as tecnologias precisam estar dispostos a aprender

Valorizar a utilização dos recursos tecnológicos nas salas de aula, de forma a favorecer o aprendizado e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais significativos para crianças e adolescentes, faz com que os alunos utilizem ferramentas que já fazem parte do seu dia a dia. O celular, neste caso, pode ser visto como mais um recurso para que os professores desenvolvam suas aulas e projetos, dado que, atualmente, é difícil ver quem não o utilize.

A introdução do celular na sala de aula não é algo que acontece de um dia para o outro, considerando que a escola e alguns professores ainda têm características tradicionais de ensino. O uso de celulares nas salas de aula exige mudanças, e mudar não é tão simples, pois o ser humano resiste às mudanças. Aqueles professores que ainda não têm habilidade com as tecnologias precisam estar dispostos a aprender e, assim, incorporar gradativamente o uso da tecnologia em seus conteúdos, possibilitando aulas mais atrativas e desafiadoras.

Não precisa solicitar, o aluno já leva este objeto para a sala. Quer queira ou não, o celular faz parte do seu dia a dia, como as redes sociais fazem parte do cotidiano de vários alunos. A dimensão dessa junção “Aula, Conteúdo e Celular” estimula os alunos a participar mais das aulas, afinal, muitas crianças dão “show” ao usar seus celulares.

É importante considerar que a proibição do uso de celular em sala de aula desperta ainda mais o desejo de usá-lo. “Tudo que é proibido é mais gostoso”. Mas, infelizmente, a escola tem buscado formas de proibir a entrada deste objeto em suas dependências.

Contudo, façamos a análise: O professor fica sem o seu celular? Fica aí uma pergunta para reflexão. Por outro lado, se o celular for colocado como objeto de estudo e pesquisas, poderá apoiar o desenvolvimento das habilidades sociais do século XXI.

Se um projeto tiver a intenção de fazer com que os alunos conheçam os valores através dos tempos, é possível entrevistar funcionários da própria escola ou parentes, utilizando recursos próprios do aparelho como Filmagens, Imagens, Entrevistas, Gravações, Comunicação, além de envio de mensagens com dúvidas, avaliações e dicas diversas relacionadas às disciplinas. Qualquer conteúdo pode ser trabalhado usando o celular, contudo, é fundamental o planejamento do professor para que os objetivos ao usar esta ferramenta sejam alcançados.

O potencial do celular dentro de uma sala é o estímulo que ele causa nos alunos e a independência e autonomia que desenvolve, colocando-os como coautores do próprio conhecimento. Alunos que se deparam com objetos que já vivenciam fora da escola sentem-se mais seguros e independentes dentro do ambiente escolar e na construção do seu conhecimento, devido à facilidade que têm ao manusear a ferramenta.

O fato de usar o celular na sala de aula não é simples, é necessário um planejamento, uma proposta pedagógica alinhada à tecnologia. Há, é verdade, algumas leis de proibição, mas, comprovando-se o objetivo pedagógico e o avanço dos alunos, quem sabe isso pode mudar.

A utilização do celular promove o desenvolvimento intelectual, social e cognitivo de maneira conjunta, pois ele é um estímulo para auxiliar na assimilação dos conteúdos pedagógicos. Quando são propostos novos caminhos para aprender, o desenvolvimento intelectual acontece de forma natural, pois há exercício da capacidade de pensar. A informação se transforma em conhecimento.

Para quem deseja realizar este trabalho com os alunos, pode começar fazendo uma pesquisa de aplicativos pedagógicos. Existe uma grande variedade disponível no mercado para utilização gratuita. Essa é uma tarefa do Educador, que precisa avaliar a potencialidade desses aplicativos para atingir, especificamente, os objetivos traçados no planejamento das aulas.

Pense bem antes de utilizar qualquer recurso, prepare sua aula com muita dedicação, para que, no final, você seja mais um exemplo de sucesso com o uso de recursos digitais na educação.

* Ana Paula Barros de Paiva é pedagoga e orientadora educacional na área de Informática Educacional na Planeta Educação, com larga experiência em ensino infantil em escolas públicas e privadas.

Os artigos opinativos não refletem, necessariamente, a opinião do blog ou do Portal NE10.

FONTE: <https://m.blogs.ne10.uol.com.br/mundobit/2013/05/02/artigo-celular-dentro-da-escola-pode-sim/>.
Acesso em: 19 out. 2022.

TEXTO 3: DILEMA DE INÍCIO DE ANO: CELULAR TEM LUGAR NA CLASSE?

Contraponto

Fevereiro inaugura mais um ano escolar, compartilhado com novos ou antigos colegas. Com um novo professor ou professora. Com novos desafios. Proponho que nos coloquemos para pautar debates e tomadas de decisão que observem e coordenem indissociavelmente os lados de quem ensina e de quem aprende. O desafio é sobre o lugar do celular na escola ou na sala de aula. Vale a pena nos posicionarmos em relação a esse objeto tão "multidisciplinar".

Há muita discussão sobre benefícios, ou não, de seu uso na escola. Se quiser saber quanta, busque na internet as palavras "celular escola" ou "mobile phone school". Os prós e os contras são abundantes. Como esse aparelho é cada vez mais usado e querido pelos alunos, o tema deve ser discutido no contexto de cada escola ou sala de aula. Trata-se de tomar uma posição e transformá-la em prática. Assumir se ele é também um recurso de ensino e aprender a utilizá-lo como ferramenta pedagógica.

Com o celular, crianças e jovens escrevem, leem, resolvem problemas, fazem cálculos, tiram e organizam fotos, ouvem e gravam músicas, trocam imagens e mensagens, compartilham informações ou notícias, jogam e brincam. O curioso é que nenhuma dessas atividades é estranha à escola. Com todas as conexões possibilitadas pelo conhecimento científico aplicado, os estudantes estabelecem contato com o mundo e seus pares. Eles sentem-se possuídos e possuidores segundo a forma de reciprocidade que caracteriza o mundo tecnológico de hoje. Daí seu apelo irresistível.

Se atualmente a tecnologia faz parte da experiência sociocultural dos alunos, então considerar seus benefícios na escola pode ser valioso. Para isso, é importante observar o que, quanto e como eles usam o celular, além de discutir o valor que lhe atribuem. Regular, estabelecer e respeitar limites, diferenciar e integrar são ações diferentes de ser contra ou a favor. Implica assumir que ele pode também ser um meio de aprender os conteúdos escolares e um modo de alunos e professores compartilharem informações e comunicações, para ser transformadas em conhecimentos. Quem sabe, também, em sabedoria. Trata-se, então, de pensar o lugar desse aparelho na escola.

Estabelecer limites e saber respeitá-los pode ser uma experiência determinante para os alunos. Permite-nos aprender a disciplinar o espaço e o tempo do celular na sala de aula. Se

crianças e jovens gostam tanto de jogar com ele, e recorrem a ele para muitas coisas, cabe ensinar os alunos a usá-lo bem, e achar um equilíbrio para o que, tal como os remédios, supõe encontrar a melhor dosagem. De resto, trata-se de aproveitar todas as possibilidades do celular, assim como fazemos com outros objetos e recursos escolares.

A Educação Básica, hoje, tem compromisso com a inclusão de todas as crianças e de todos os jovens. Que eles não sejam incluídos apenas como alunos, e sim como pessoas que vivem em um tempo, talvez o mais importante de suas vidas. E pessoas não chegam nuas à sala de aula. Elas vêm vestidas com os costumes de sua casa e com os objetos que preenchem sua vida, para o seu bem ou o seu mal. Um deles é o celular. Esquecer-se dele no cotidiano escolar é um jeito de praticar, mesmo sem o pretender, a lógica da exclusão.

Lino de Macedo (Professor aposentado do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP))

FONTE: <https://novaescola.org.br/conteudo/699/dilema-de-inicio-de-ano-celular-tem-lugar-na-classe>. Acesso em: 06 de nov. 2022.

3º MOMENTO – ATIVIDADES

Após a leitura, conversar com os alunos sobre as seguintes questões:

- Em relação ao texto 1, qual o ponto de vista do autor e quais os principais argumentos apresentados pelo autor?
- Em relação ao texto 2, qual o ponto de vista do autor e quais os principais argumentos apresentados pelo autor?
- Em relação ao texto 3, qual o ponto de vista do autor e quais os principais argumentos apresentados pelo autor?
- Diante dos textos lidos, você acha que o uso de celular deve ser permitido ou proibido na escola? E em sala de aula?
- Aponte dois pontos positivos e dois negativos para o uso celular em sala de aula.

4º MOMENTO – DEBATE SOBRE O USO DO CELULAR EM SALA DE AULA, EXIBIDO TV BRASIL CENTRAL

LINK DO VÍDEO: <https://www.youtube.com/watch?v=wHo4GVKZeql>

Antes de exibir ao vídeo, o professor solicitará aos estudantes que observem os seguintes pontos:

- argumentos apresentados por cada debatedor;
- as estratégias argumentativas apresentadas por cada um deles para convencer a audiência.

OBSERVAÇÃO: a exibição do vídeo utilizará a ferramenta legenda para facilitar a compreensão do vídeo.

MÓDULO II

TEMA PRINCIPAL: o gênero artigo de opinião

OBJETIVOS

- Trabalhar as características do gênero textual artigo de opinião.
- Estudar os tipos de argumentos e a importância deles na construção da argumentação.
- Compreender a relevância do repertório sociocultural na construção da argumentação.

MATERIAL NECESSÁRIO

- Quadro branco e pincel.
- Notebook, projetor de multimídia, apresentação de slides.
- Textos reproduzidos para os alunos.

ORIENTAÇÕES

1º MOMENTO – EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO

- O professor fará uma exposição abordando sobre:
 - a. O que é argumentação?
 - b. As características estruturais do gênero artigo de opinião (introdução – desenvolvimento – conclusão).
 - c. Os tipos de argumentos (argumento de autoridade, argumento por evidência, argumento por comparação (analogia), argumento por exemplificação, argumento de princípio, argumento por causa e consequência).
 - d. O que é repertório sociocultural e qual a sua importância na construção da argumentação?

2º MOMENTO – ATIVIDADE

A turma será dividida em três equipes. Em seguida, cada equipe analisará um dos artigos de opinião lidos no módulo anterior e, em seguida, identificará e classificará:

EQUIPE 1

1. Qual é a tese defendida pelo autor no texto 1?

2. A partir da classificação dos tipos de argumentos, identifique três tipos de argumentos apresentados para defender o ponto de vista do autor no texto 1. Em seguida, proponham um contra-argumento para cada um deles.

Argumento 1:

Contra-argumento 1:

Argumento 2:

Contra-argumento 2:

Argumento 3:

Contra-argumento 2:

3. Qual a conclusão proposta pelo autor?

EQUIPE 2

- Qual é a tese defendida pelo autor no texto 2?

- A partir da classificação dos tipos de argumentos, identifique três tipos de argumentos apresentados para defender o ponto de vista do autor no texto 2. Em seguida, proponham um contra-argumento para cada um deles.

Argumento 1:

Contra-argumento 1:

Argumento 2:

Contra-argumento 2:

Argumento 3:

Contra-argumento 3:

4. Qual a conclusão proposta pelo autor?

EQUIPE 3

1. Qual é a tese defendida pelo autor no texto 3?

2. A partir da classificação dos tipos de argumentos, identifique três tipos de argumentos apresentados para defender o ponto de vista do autor no texto 3. Em seguida, proponham um contra-argumento para cada um deles.

Argumento 1:

Contra-argumento 1:

Argumento 2:

Contra-argumento 2:

Argumento 3:

Contra-argumento 3:

5. Qual a conclusão proposta pelo autor?

Após a realização da atividade, cada grupo apresentará as suas respostas e o professor mediará uma conversa sobre os textos. De modo que as demais equipes possam, a partir dos pontos apresentados, colaborar com o debate.

Ao final do módulo, o professor solicitará que os estudantes pesquisem outros textos que abordem sobre o uso de celulares na escola. Além disso, indicará a leitura dos textos a seguir sobre a temática:

TEXTO 1: Tecnologia na educação: do desconhecido ao engajamento

Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/opiniaio/2021/02/4906417-tecnologia-na-educacao-do-desconhecido-ao-engajamento.html>

TEXTO 2: Dilema de início de ano: celular tem lugar na classe?

Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/699/dilema-de-inicio-de-ano-celular-tem-lugar-na-classe>

TEXTO 3: Celular em sala de aula: um aparelho útil ou prejudicial? | TBC Debate

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wHo4GVKZeqI>

TEXTO 4: Unesco lança guia com recomendações políticas a governos interessados em incluir tecnologias móveis na escola

Disponível em: <https://porvir.org/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/>

TEXTO 5: 10 dicas e 13 motivos para usar celular na aula

Disponível em: <https://porvir.org/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/>

PRODUÇÃO INICIAL

ORIENTAÇÕES

- Os estudantes farão o planejamento do *post* para rede social baseado na leitura, pesquisa e reflexão sobre os artigos de opinião e demais textos lidos nos módulos anteriores.
- Cada estudante deverá pensar de que forma criativa como poderá retextualizar os artigos de opinião lidos em um *post* de rede social. Para isso, é necessário levar em consideração as condições de produção do texto (conteúdo temático, interlocutor, intencionalidade, gênero textual, suporte, linguagem). Além disso, o texto produzido deverá apresentar marcas de criticidades e autoria no texto.
- A versão inicial deverá ser postada na página da turma no Instagram com a identificação do estudante ao final do texto.

EXEMPLO:

- **Estudante:** Paulo Ricardo Pinto de Mesquita (versão inicial).

1º MOMENTO – PLANEJAMENTO E PRODUÇÃO DO TEXTO

ATIVIDADES

Cada aluno, por meio do sorteio das propostas 1 e 2, produzirá um *post* para a rede social Instagram, observando os seguintes critérios:

- Qual é o tema do texto?
- Quem é o meu leitor presumido?
- Qual é a finalidade do texto?
- Qual(is) recursos podem ser mais adequados para a sua proposta de texto?
- A rede social Instagram possibilita o uso simultâneo de textos verbais, imagens, *emojis*, sons etc.
- Qual é o nível de linguagem mais adequado para a minha proposta?

OBSERVAÇÃO 1: A escolha do critério de sorteio para a produção da Proposta 1 e 2 deu-se com o propósito de gerar uma produção quantitativa igualitária de cada uma das propostas. Assim, cada estudante terá desafio de construir um texto criativo e autoral, levando em consideração as condições de produção apresentadas na proposta.

OBSERVAÇÃO 2: Desse modo, se a turma na qual a sequência didática, tiver 20 alunos, teremos dez produções de cada uma das propostas de produção.

PROPOSTA 1

Produza um *post* para rede social Instagram observando atenciosamente os pontos a seguir:

TEMA: O uso do celular na sala de aula: proíbe ou libera?

Observe os seguintes pontos:

- Dependendo da sua opinião sobre o tema, aponte de forma criativa os benefícios ou os malefícios do uso do celular no contexto escolar.
- O texto terá como leitor presumido os estudantes.
- Adeque a linguagem de acordo com o público-alvo e o objetivo do texto.
- Escolha qual(is) gênero(s) textual(is) mais adequado(s) para a sua proposta de texto. Lembre-se que em uma rede social, o produtor do texto pode misturar características de textos diferentes para deixar a sua produção textual mais interessante e atrativa.
- Utilize os recursos disponíveis na rede social (uso de imagem, vídeos, *emojis*, sons etc) para tornar o seu texto mais criativo.

PROPOSTA 2

Produza um *post* para rede social Instagram observando atenciosamente os pontos a seguir:

TEMA: O uso pedagógico do celular em sala de aula: é proibido proibir!

Observe os seguintes pontos:

- Aponte de forma criativa os benefícios do uso do celular no contexto escolar.
- O texto terá como leitor presumido os professores, gestores da escola ou mesmo para os gestores da educação para, na medida do possível, incluírem o uso do celular nas aulas.
- Adeque a linguagem de acordo com o público-alvo e o objetivo do texto.

- Pense qual(is) gênero(s) textual(is) mais adequado(s) para a sua proposta de texto. Observe que em uma rede social, o produtor do texto pode misturar características de textos diferentes para deixar a sua produção textual mais interessante.
- Utilize os recursos disponíveis na rede social (uso de imagem, vídeos, emojis, sons) para tornar o seu texto mais criativo.

2º MOMENTO – AUTOANÁLISE DO TEXTO

Após o planejamento do texto, observe os seguintes pontos:

- O texto está atendendo a temática proposta?
- As ideias estão bem articuladas no texto?
- O texto possui uma linguagem adequada ao gênero e aos leitores?
- O texto utilizou os recursos e possibilidades disponíveis na rede social?
- A abordagem escolhida foi criativa e autoral?

3º MOMENTO – POSTAGEM DA PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO

Sob a orientação do professor, todos os estudantes deverão postar a produção inicial do texto na página da turma no Instagram com a identificação do estudante ao final do texto.

MÓDULO III

TEMA PRINCIPAL: Instagram – estudo sobre a rede social, o gênero *post* e interação nessa rede social.

OBJETIVOS

- Explicar sobre os elementos constitutivos da rede social Instagram.
- Criar o perfil para postagem dos textos produzidos nos módulos.
- Trabalhar o gênero *post* de rede social, abordando os aspectos estruturais e sociocomunicativos; o aspecto intergenérico ou hibridizado do *post* de rede social; e a interação nessa rede social.

MATERIAL NECESSÁRIO

- Notebook, projetor de multimídia, apresentação de slides.
- Celulares dos estudantes, internet.

ORIENTAÇÕES

- Esse módulo ocorrerá na Sala Google da escola.

1º MOMENTO – A REDE SOCIAL INSTAGRAM

- O professor fará uma breve exposição sobre os elementos constitutivos da rede social Instagram. Para isso, dialogará com a turma sobre:
 - a. O que é uma rede social?
 - b. Qual é a sua função?
 - c. Quais são as características da rede social Instagram?
 - d. Quais conteúdos circulam nas redes sociais?
 - e. Geralmente, utilizamos essa rede social com qual finalidade?
 - f. O Instagram serve apenas para entretenimento ou tem outras utilidades?
 - g. Como podemos utilizar essa rede social para melhorar a habilidade de produção de texto?

2º MOMENTO – O *POST* NA REDE SOCIAL INSTAGRAM

O professor fará uma breve exposição sobre o gênero *post* de rede social, enfatizando os seus aspectos estruturais e sociocomunicativos. Além disso, destacará os aspectos intergenéricos ou hibridizados do *post* de rede social. Tendo em vista que um *post* no Instagram possibilita a junção de textos verbais, imagéticos, sonoros etc em uma mesma postagem. Para isso, o professor dialogará com a turma sobre alguns pontos, tais como:

- O que são os gêneros digitais?
- Quais as características de um *post* de Instagram?
- Quais os principais recursos verbais, imagéticos e sonoros são possíveis acrescentar em um *post* de rede social?
- Qual a intencionalidade do autor do *post* ao misturar essas linguagens?

Neste módulo, o professor fará a análise dos elementos estruturais e sociocomunicativos dos *posts* a seguir, dialogando com a turma sobre as características de cada um deles no tocante aos contextos de produção e recepção, a combinação das linguagens, a intencionalidade, o locutor e o público-alvo, dentre outras características.

TEXTO 1: “SOU CONTRA O USO DE CELULARES NA SALA DE AULA”, DIZ MINISTRO CAMILO SANTANA.



FONTE: <https://www.instagram.com/p/CrAsEonut5E/>. Acesso em: 28/05/2023.

TEXTO 2: CHARGE “TEMPOS MODERNOS”.



FONTE: <https://br.pinterest.com/pin/901494050384804281/>. Acesso em: 28/05/2023.

TEXTO 3: CHARGE DO DUKE.



FONTE: <https://www.instagram.com/p/Cr01JtKOSr-/?hl=pt-br>. Acesso em: 28/05/2023.

TEXTO 4: POST “É PRECISO SER ANTIRRACISTA”.



FONTE: <https://www.instagram.com/p/CsjKXH5N-oB/>. Acesso em: 28/05/2023.

TEXTO 5: VÍDEO REELS ENGRAÇADO SOBRE GOLPE NA INTERNET



FONTE: <https://www.instagram.com/reel/CswcFJ2sHB1/>. Acesso em: 28/05/2023.

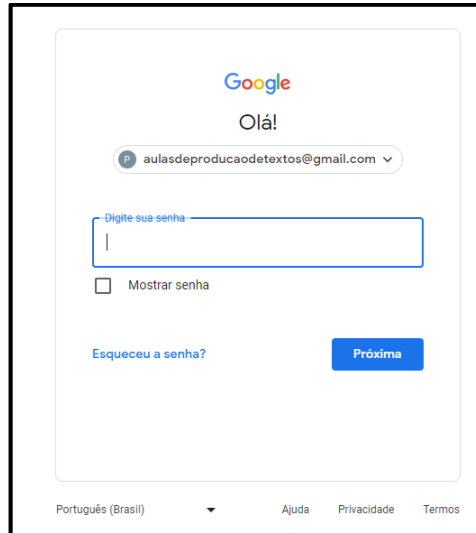
3º MOMENTO – INTERAÇÃO NA REDE SOCIAL INSTAGRAM

O professor dialogará sobre o processo de interação na rede social Instagram (reações, comentários, compartilhamentos etc).

ATIVIDADES

- Todos os estudantes enviarão a solicitação para seguir o perfil criado para o *post* dos textos dos módulos.

E-MAIL DAS AULAS: aulasdeproducaodetextos@gmail.com



PÁGINA DO INSTAGRAM DAS AULAS: @aulasdeproducaodetextos



- Após aceitos, os estudantes farão uma interação com um *post* feito com a charge a seguir. Na legenda, constará o seguinte questionamento:
 - Qual é a sua opinião a respeito da ideia defendida na charge? Justifique o seu posicionamento apresentando argumentos.



FONTE: <https://controle.omunicipio.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Charge-12.jpg>

- Na interação nos comentários do *post*, todos poderão comentar, curtir, compartilhar etc. Poderão também responder aos comentários dos colegas, concordando ou discordando.
- Por fim, o professor fará uma análise coletiva com a turma sobre o processo de interação, observando a(s) forma(s) de interação(ões) escolhida(s) por cada estudante.

MÓDULO IV

TEMA PRINCIPAL: Postagem, análise e interação da produção de texto (versão 1) do *post* de Instagram.

OBJETIVOS

- Analisar a produção inicial dos estudantes, considerando as condições produção do texto (conteúdo temático, interlocutor, intencionalidade, gênero textual, suporte, linguagem) e também o uso dos recursos oferecidos pela rede social para a construção do texto.
- Disponibilizar a produção inicial do texto para interação com os demais colegas na rede social.

MATERIAL NECESSÁRIO

- Atividade realizada no módulo II, na qual os estudantes identificaram os argumentos e apontaram uma contra-argumentação e a produção inicial.
- Textos utilizados nos módulos anteriores (artigos de opinião) reproduzidos para os alunos.
- Textos da produção inicial do *post* de Instagram.

1º MOMENTO – POSTAGEM DO TEXTO

Todos os estudantes postarão o texto no perfil da turma no Instagram a versão 1 do texto produzido na etapa de produção inicial. No final do *post*, o estudante precisa, obrigatoriamente, pôr o seu nome completo para que o professor identifique a autoria do texto. Tendo em vista que todos os estudantes postarão o texto no mesmo perfil da rede social.

IMPORTANTE

1. Todos os estudantes terão acesso ao **login** e **senha** da página da turma. Assim, é importante que o professor sensibilize e combine com a turma algumas regras relacionadas ao uso responsável do perfil.
2. A escolha dos estudantes terem acesso ao **login** e **senha** se deu porque são eles que devem fazer a postagem do texto no mesmo perfil da turma na rede social Instagram.
3. Os estudantes serão ao mesmo tempo administradores do perfil (sob a supervisão do professor) e seguidores da página.
4. A versão inicial deverá ser postada na página da turma no Instagram com a identificação do estudante ao final do texto.

EXEMPLO:

ESTUDANTE: Paulo Ricardo Pinto de Mesquita (versão inicial).

2º MOMENTO – ANÁLISE DO TEXTO

O professor pedirá que em dupla os estudantes façam uma análise dos textos produzidos. Na ocasião, o professor orientará a dupla que exponha as suas opiniões a respeito do texto produzido e sugerirá algumas possíveis melhorias para o texto do colega. Na análise, é importante que os estudantes se atentem aos seguintes pontos:

- O texto está atendendo a temática proposta?
- As ideias estão bem articuladas no texto?
- O texto possui uma linguagem adequada ao gênero e aos leitores?
- O texto utilizou os recursos e possibilidades disponíveis na rede social?
- A abordagem escolhida foi criativa e autoral?
- Aponte sugestões de melhoria do texto.

3º MOMENTO – INTERAÇÃO

Neste momento, os estudantes farão uma interação com as postagens dos demais colegas: curtindo, compartilhando, comentando etc.

- **OBSERVAÇÃO:** É fundamental que o professor oriente a turma que as interações na internet devem ser sempre respeitadas.

MÓDULO V

TEMA PRINCIPAL: Análise linguística do *post* de rede social Instagram

OBJETIVOS

- Analisar linguisticamente o *post* de rede social, observando os seguintes pontos:
 - Os níveis de linguagem e a sua adequação no contexto de interação de uma rede social.
 - Os tipos de discurso (discurso direto e indireto).
 - A coesão textual (coesão referencial, coesão lexical, coesão por elipse, coesão sequencial e coesão por substituição).
 - A coerência textual.

MATERIAL NECESSÁRIO

- Quadro branco e pincel.
- Notebook, projetor de multimídia, apresentação de slides.
- Documento de sugestão de melhoria do texto.

ORIENTAÇÕES

1º MOMENTO – EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO

O professor utilizará os *posts* produzidos pelos estudantes para montar uma aula de análise linguística a partir da seleção de alguns textos produzidos pelos alunos no módulo IV (Planejamento, produção de texto (versão 1) e postagem do gênero *post* de rede social).

O professor fará uma exposição do conteúdo e também fará uma análise de alguns dos textos postados pelos alunos na página do Instagram da turma, considerando os conteúdos e respondendo as questões a seguir a partir dos textos da turma.

- O que é nível de linguagem?
- Qual é a importância da adequação do nível de linguagem para atingir o propósito comunicativo de um texto?

- Como articular intencionalmente os níveis da linguagem no contexto de interação de uma rede social?
- Quais são os tipos de discurso?
- Quais as características do discurso direto, indireto e indireto livre?
- Como articular os tipos de discurso para produzir textos para uma rede social?
- O que é coesão textual?
- Como articular bem as ideias no texto para atingir objetivos do texto?
- O que são elementos coesivos?
- O que é coerência textual?
- Como analisar a coerência das ideias em um texto?

OBSERVAÇÃO: A especificidade da abordagem feita nos pontos supracitados deverá levar em consideração as fragilidades apresentadas pelos estudantes na primeira versão do texto, observadas pelo professor.

MATERIAL NECESSÁRIO

- O professor selecionará alguns textos produzidos pelos estudantes no módulo VI e montará a abordagem do conteúdo a partir deles. Nessa abordagem, o docente selecionará os textos tanto com os usos adequados como os inadequados. De modo que a proposta de intervenção fique mais compreensiva e eficiente para os alunos.
- Documento de sugestão de melhoria do texto.

ATIVIDADES

A partir dos conhecimentos adquiridos na aula, os estudantes se organizarão em dupla e analisarão os seus textos observando os seguintes pontos:

- O nível de linguagem está adequado ao objetivo do texto e ao leitor?
- Caso tenha utilizado mais de um tipo de discurso no texto, eles foram bem articulados para os objetivos do texto?
- Os elementos coesivos foram adequadamente utilizados no texto?
- O texto está coerente?

Após a análise em dupla, eles deverão propor sugestões de alterações para o texto do colega.

Observações:

- O autor do texto terá autonomia para decidir se acata as sugestões de alterações ou não.
- Caso acate as alterações, o autor deverá pensar em como fazê-las para a versão final do texto.

SUGESTÃO DE MELHORIA DO TEXTO

Nome do estudante: _____

As sugestões de melhoria devem estar relacionadas aos aspectos linguísticos trabalhados no módulo V sobre Análise linguística *post* de rede social Instagram.

SUGESTÃO 1: _____

SUGESTÃO 2: _____

SUGESTÃO 3: _____

SUGESTÃO 4: _____

SUGESTÃO 5: _____

OBSERVAÇÃO: O autor do texto terá autonomia para decidir se acata as sugestões de alterações ou não.

MÓDULO VI

TEMA PRINCIPAL: Multimodalidade e multissemióse do *post* de Instagram.

OBJETIVOS

- Compreender as características dos elementos multimodais e/ou multissemióticos presentes no *post* de Instagram.
- Analisar os elementos multimodais e multissemióticos no *post* de Instagram.

MATERIAL NECESSÁRIO

- Notebook, projetor de multimídia, internet.
- Celulares dos estudantes.

ORIENTAÇÕES

1º MOMENTO – EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO

O professor fará uma breve exposição sobre as seguintes questões:

- O que é multimodalidade?
- O que são textos multimodais?
- O que são gêneros digitais?
- O que é multissemióse?
- O que são textos multissemióticos?

2º MOMENTO – ANÁLISE DE TEXTOS

O professor analisará com a turma os *posts* (produção inicial) produzidos pelos estudantes, observando os aspectos multimodais e multissemióticos presentes neles.

MATERIAL NECESSÁRIO

- O professor selecionará alguns textos produzidos pelos estudantes no módulo IV (Planejamento, produção de texto (versão 1) e postagem do gênero *post* de rede social) e montará a abordagem do conteúdo a partir deles. O docente selecionará os textos com

maior presença e menor presença de elementos multimodais e multissemióticos. De modo que a análise comparativa deles, colabore para uma melhor compreensão dos alunos.

ATIVIDADES

A partir dos conhecimentos adquiridos na aula, os estudantes se organizarão em dupla e analisarão os seus textos observando os seguintes pontos:

- O *post* integrou intencionalmente mais de uma modalidade de linguagem? Quais?
- Caso o *post* tenha integrado intencionalmente mais de uma modalidade de linguagem, como elas contribuíram para a construção da mensagem?
- O *post* integrou intencionalmente elementos multissemióticos? Quais?
- Caso o *post* tenha integrado intencionalmente elementos multissemióticos, como eles contribuíram para a construção da mensagem?

Após a análise em dupla, eles deverão propor sugestões de alterações para o texto do colega.

OBSERVAÇÕES

- O autor do texto terá autonomia para decidir se acata as sugestões de alterações ou não.
- Caso acate as alterações, o autor deverá pensar em como fazê-las para a versão final do texto.

SUGESTÃO DE MELHORIA DO TEXTO

Nome do estudante: _____

As sugestões de melhoria devem estar relacionadas aos aspectos multimodais e multissemióticos trabalhados no módulo VI sobre Multimodalidade e multissemiose do *post* de Instagram.

SUGESTÃO 1: _____

SUGESTÃO 2: _____

SUGESTÃO 3: _____

SUGESTÃO 4: _____

SUGESTÃO 5: _____

OBSERVAÇÃO: O autor do texto terá autonomia para decidir se acata as sugestões das alterações ou não.

MÓDULO VII (PRODUÇÃO FINAL)

TEMA PRINCIPAL: Revisão e Reescrita da versão final do *post* de Instagram.

OBJETIVOS

- Fazer a revisão e a reescrita do *post* de Instagram.

MATERIAL NECESSÁRIO

- Notebook, projetor de multimídia, caixa de som.
- Celulares, fones de ouvidos, internet.

ORIENTAÇÕES

- Essa atividade será realizada na Sala Google da escola.
- Nessa etapa, os alunos iniciarão a reescrita da versão final, com auxílio do professor. Para isso, eles poderão recorrer as sugestões propostas pelos colegas na atividade em dupla do módulo V (Análise linguística *post* de rede social Instagram) e na atividade em dupla do módulo VI (Multimodalidade e multissemiose do *post* de Instagram).
- Para que os alunos façam a revisão e reescrita, o professor poderá apresentar à turma uma lista de controle.

ATIVIDADES

Reescrita do *post* para rede social Instagram.

PROPOSTA 1

TEMA: O uso do celular na sala de aula: proíbe ou libera?

PROPOSTA 2

TEMA: O uso pedagógico do celular em sala de aula: é proibido proibir!

Após a reescrita do texto, o professor pedirá aos alunos que observem os pontos na “Lista de controle de revisão e reescrita do texto” e, assim, analisem o texto produzido. Após essa análise,

as versões finais dos textos estarão prontas para serem postados na página da turma no Instagram.

LISTA DE CONTROLE PARA REVISÃO E REESCRITA DO TEXTO

1. O texto está atendendo a temática proposta?
2. As ideias estão bem articuladas no texto?
3. O texto possui uma linguagem adequada ao gênero e ao leitor presumido?
4. Há interatividade com o leitor? O texto desperta o interesse do leitor para continuar a leitura?
5. Os recursos utilizados produzem os efeitos desejados?
6. De acordo com o propósito do texto e intenção do autor, os elementos linguísticos foram bem articulados?
7. As palavras foram escritas corretamente ou estão segundo os sentidos e/ou efeitos de sentidos pensados pelo autor?
8. O texto utilizou os recursos e possibilidades disponíveis na rede social?
9. A abordagem escolhida foi criativa e autoral?
10. Os elementos coesivos foram utilizados adequadamente no texto?
11. Há uma coerência em todas as partes do texto?
12. Os elementos multimodais e multissemióticos estão bem articulados? Que recursos foram esses?

MÓDULO VIII

TEMA PRINCIPAL: Postagem da versão final e interação no Instagram.

OBJETIVOS

- Postar versão final do *post* no Instagram produzidos pelos alunos.
- Interagir com o texto (curtindo, comentando e compartilhando).

MATERIAL NECESSÁRIO

- Notebook, projetor de multimídia e caixa de som.
- Celulares com acesso à internet.

ORIENTAÇÕES

- Essa atividade será realizada na Sala Google da escola.
- Neste módulo, o professor e os alunos farão a publicação da versão final do texto na página do Instagram criada para a turma.
- A versão final deverá ser postada na página da turma no Instagram com as seguintes informações ao final do texto. Exemplo: Paulo Ricardo Pinto de Mesquita (versão final do texto).
- O estudante deverá fazer uma nova postagem na versão final e não apenas editar o texto da versão 1. Essa escolha é meramente para fins de análise comparativa dos textos produzidos.
- A versão final deverá ser postada na página da turma no Instagram com a identificação do estudante ao final do texto.

EXEMPLO:

- **Estudante:** Paulo Ricardo Pinto de Mesquita (versão final).
- Durante esse módulo é importante também que os estudantes interajam com a publicação dos textos dos demais colegas (curtindo, compartilhando, comentando etc).

ATIVIDADES

- Postar a versão final do texto na página do Instagram da turma.
- Interagir na postagem dos demais colegas (curtindo, comentado, compartilhando etc) de acordo com o interesse de cada aluno.

IMPORTANTE

- A versão final deverá ser postada na página da turma no Instagram com a identificação do estudante ao final do texto.

EXEMPLO:

- **Estudante:** Paulo Ricardo Pinto de Mesquita (versão final).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de leitores e escritores proficientes nas mais diversas situações de comunicação contemporâneas é condição imprescindível para o exercício pleno da vida cidadã. No entanto, apesar de todos os esforços realizados pela escola e pelos professores de Língua Portuguesa, o desempenho em leitura e escrita evidenciam os grandes desafios que a escola, sobretudo a pública, tem para a formação de leitores e escritores capazes de fazer o uso intencional, crítico e reflexivo da(s) linguagem(ns).

Essas dificuldades acontecem por algumas razões, tanto por questões de natureza estrutural e sistêmica como pedagógicas. No tocante às pedagógicas, podemos apontar que infelizmente o trabalho com a leitura e escrita na escola não tem conseguido dirimir as deficiências leitoras e escritoras dos estudantes e, como consequência, ela tem contribuído para ampliar a exclusão de muitos estudantes dos espaços de poder que o domínio proficiente desses conhecimentos, habilidades e competências possibilitam.

Dentre as várias razões para isso, apontamos que o trabalho com a leitura na escola pública possui um caráter utilitarista, ou seja, focado, em geral, no desenvolvimento das habilidades de leitura que são cobradas nos processos avaliativos de larga escola e, como consequência desse processo, observamos que os alunos não desenvolvem o hábito de leitura por prazer, leem pouco ou quase nada fora do espaço escolar e, por isso, correm o risco de “engrossar o caldo” dos analfabetos funcionais no Brasil.

Outra dificuldade de natureza pedagógica relaciona-se com o trabalho limitado com a leitura e a escrita na escola. No tocante à leitura, em geral, ela privilegia a leitura de textos verbais escritos, desconsiderando os textos multimodais e/ou multissemióticos. Ou seja, a escola, nesse contexto, está na contramão das práticas de linguagens que os estudantes convivem cotidianamente. Em relação ao trabalho com a escrita, quando é feito, geralmente privilegia a escrita de textos verbais escritos e, raramente, trabalha textos multimodais. Além disso, o trabalho com a escrita é um problema complexo na escola, sobretudo na pública. Esse trabalho limitado com a escrita abarca uma problemática que vai desde à dificuldade de acesso aos recursos pedagógicos e humanos necessários para o êxito desse trabalho até uma visão conceitual limitada de uma parcela dos docentes sobre aspectos básicos, tais como os conceitos de “texto”, “leitura”, “escrita”, “gêneros discursivos”, “multimodalidade” etc.

Diante dessa problemática, compreendemos que a formação continuada de professores poderá sanar essas limitações, desde que a formação oferecida também amplie a sua visão formativa para além da leitura utilitarista e focada apenas nas avaliações externas. Além do mais, essa formação em serviço deve considerar as necessidades contemporâneas de uso das linguagens. Isto é, ela deve incorporar à formação dos professores o estudo das pesquisas sobre o ensino de leitura e escrita dos textos multimodais e/ou multissemióticos e, desse modo, embasar os docentes tanto na teoria como na prática para que eles promovam uma aprendizagem significativa das práticas de linguagens para os discentes na sala de aula.

Nessa perspectiva, a proposta didática de retextualização de gêneros por meio de uma sequência didática deste trabalho objetiva se somar aos esforços de professores e pesquisadores da área dos estudos linguísticos para a construção de propostas didáticas que consigam colaborar com a prática docente de professores da educação básica. De modo que eles desenvolvam as capacidades de linguagens dos estudantes em “um tempo de *escreler* em múltiplas linguagens”, conforme aponta Ribeiro (2021, p.17, grifo original).

Apontamos também que durante a realização deste trabalho encontramos algumas dificuldades à sua realização. Uma delas relaciona-se a dificuldade de encontrarmos referenciais teóricos sobre o gênero discursivo *post* de Instagram. Nesse contexto, essa dificuldade encontrada aponta para a necessidade de pesquisas científicas que reflitam sobre as características estruturais e sociocomunicativas dos textos que circulam atualmente em ambientes digitais.

Além disso, observamos que não há trabalhos acadêmicos que trabalhem o processo de retextualização, partindo do texto escrito para texto multimodais em ambientes virtuais, por meio de Sequência Didática. Assim, a proposta didática desta pesquisa para o trabalho de escrita para o gênero discursivo *post* de Instagram mostra-se como relevante para ensino da escrita na escola.

Nessa seara, esta pesquisa traz também um elemento de inovação ao propor o trabalho com a retextualização de gêneros por meio de uma sequência didática. Tendo em vista que nele há tanto um trabalho modularizado com a leitura do gênero de partida (artigo de opinião), bem como uma sequência modularizada com a produção do gênero de chegada (*post* de Instagram). Diante dessa ideia, este trabalho também aponta para a necessidade de pesquisas que adaptem a SD para o trabalho com a leitura e não apenas com a escrita.

Por fim, um outro entrave encontrado nesta pesquisa diz respeito as peculiaridades dos textos multimodais e/ou multissemióticos presentes em ambientes digitais. Neste trabalho assumimos que o *post* de Instagram é um gênero discursivo, contudo compreendemos que essa compreensão não é uma unanimidade nos estudos linguísticos. Essa problemática reside, por exemplo, no fato de que os ambientes digitais possuem características diversas e mais flexíveis do que aqueles presentes nos ambientes não-digitais. Tanto que em alguns momentos o *post* pode ser confundido com o próprio suporte. Diante dessa problemática, apontamos também à necessidade de mais pesquisas que se debrucem sobre as características dessas práticas de linguagens, de modo que possamos teorizar sobre essas práticas contemporâneas de uso das linguagens.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. *Dicionário crítico de sociolinguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf < Acesso em: 11 jan. 2023. >
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.-P. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências didáticas*. São Paulo: Mercado de Letras, (2006).
- BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- BUENO, L. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: CENP. *Língua portuguesa: ensinar a ensinar*. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.
- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- CIAVOLELLA, Bruno. *Multiletramentos em contexto de escola pública: linguagens e sentidos nas e sobre as redes sociais*. 2015. 155 f. Dissertação (Mestrado em Letras) –Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2015.
- COSCARELLI, C. *(Multi)letramentos na sala de aula: práticas pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2019.
- CRISTOVÃO, Vera L. Lopes. *Modelo didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007.
- DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. *Un modèle didactique du “débat”*: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

- DELL'ISOLA, R. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DELL'ISOLA, R. P. *(Re)textualizações*. Belo Horizonte: Editora Fale/UFMG, 2009.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022. 160p.
- KRESS, Gunter; VAN LEEUWEN, Theodore. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, Allan; GARRET, Peter. (Eds.) *Approaches to media discourse*, Blackwell Publishing, 1998. p. 186-219.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Holder Arnold, 2001.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. *Reading Imagens: The Grammar of Visual Design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.
- MACHADO, R. A.; CRISTOVÃO, L. L. V. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. In: *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Cortez Editora, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.
- MESSIAS, Carla. *O gênero textual comentário jornalístico radiofônico no ensino do oral: processo de elaboração de um modelo didático*. In: *Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 21-34, jan./jun.2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- RIBEIRO, Ana Elisa. CONFERÊNCIA 4 - *Todo texto é multimodal: e agora?*. Semana de Letras UNESP IBILCE. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jtgUuQq2wkc>>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- RIBEIRO, Camila Belizário. *Gêneros Discursivos e Atos de fala no Facebook: Uma análise de posts e memes relacionados às eleições para a presidência do Brasil em 2014*. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Lisboa, 2015.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

ROJO, Roxane Helena, BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros do discursivos*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. *Escola e letramento midiaticizado*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.