

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL

ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO

**VÍDEOS TUTORIAIS DA INTERNET: ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA**

FORTALEZA – CEARÁ

2020

ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO

VÍDEOS TUTORIAIS DA INTERNET: ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras em Rede Nacional. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo

Coorientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Furtado

FORTALEZA – CEARÁ

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Carvalho, Elizangela de Oliveira.

Vídeos tutoriais da internet: análise da produção por alunos do ensino fundamental numa perspectiva da aprendizagem cooperativa [recurso eletrônico] / Elizangela de Oliveira Carvalho. - 2020.

215 f. : il.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Mestrado Profissional Em Letras Rede Nacional - Profissional, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof.^a Dra. Nukacia Meyre Silva Araujo.

1. Vídeos tutoriais. 2. Responsividade. 3. Aprendizagem Cooperativa. 4. Curadoria. I. Título.

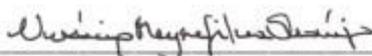
ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO

VÍDEOS TUTORIAIS DA INTERNET: ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA

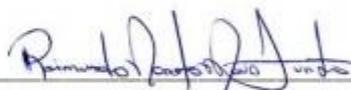
Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional em Letras do
Centro de Humanidades da Universidade
Estadual do Ceará, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre
em Letras. Área de concentração:
Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 16 de novembro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Raimundo Nonato Furtado
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Débora Liberato Arruda Hissa
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Em memória de meu pai,
Edson Freire de Carvalho

AGRADECIMENTOS

A Deus pai, senhor da minha vida, que me guia e sustenta diante de todas as adversidades que a vida possa apresentar. Que por sua divina misericórdia me concedeu o amparo espiritual e acalanto para dar continuidade aos meus sonhos.

À minha Senhora e Mãe, Maria Santíssima, a quem direcionei muitas súplicas, antes e durante todo o percurso deste trabalho.

À minha família, razão e sentido para todas as minhas conquistas.

À minha mãe Maria de Lourdes, por ser o exemplo de amor e confiança mais firme e perseverante que conheço, por me confortar e me ajudar com os cuidados dos meus filhos para que eu pudesse estudar.

Ao meu esposo José Carlos, meu companheiro, por me prestar todo apoio, por ser um grande incentivador nessa caminhada.

Aos professores do Profletras, por todo conhecimento compartilhado e por serem incentivadores de mudanças na educação, por nos instigarem a darmos sempre o nosso melhor.

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Nukácia Araújo, por acreditar na minha pesquisa, por seus posicionamentos precisos e pelo compartilhamento de seu conhecimento.

Ao meu coorientador, meu amigo Nonato Furtado, porque a vida me presenteou mais uma vez, antes como colega de graduação, hoje, como coorientador e grande incentivador. Obrigada por seu desprendimento de tempo e colaboração. Por sua prontidão e ajuda serei grata eternamente.

À professora Débora Hissa, pelas contribuições na banca de qualificação e na de defesa desta dissertação, quando deu sugestões importantíssimas para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos e amigas da turma 5 do Profletras da Universidade Estadual do Ceará, presentes de Deus para a vida toda.

À amiga Janieyre Abreu, companheira de bancada. Pela partilha das alegrias e dores que a maternidade nos trouxe nesses tempos de mestrado. Por todo apoio e disponibilidade, meu muito obrigada.

À Vânia Ventura, diretora da E M Professora Tais Maria, pela confiança e ajuda para que este projeto pudesse acontecer de fato.

Aos meus alunos do 9º ano B Tarde, turma de 2019, por toda partilha de conhecimento durante toda a intervenção.

À UECE, pela contribuição na minha formação acadêmica.

À Capes, pelo apoio prestado ao Profletras.

A todos que de forma direta ou indireta ajudaram para que esse sonho se realizasse, pela compreensão das ausências necessárias para a concretização deste trabalho, meu muito obrigada.

“A lição de pintura

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além do quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva à outra e a muitas outras”.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo principal desenvolver uma proposta de intervenção que analise as manifestações responsivas e relações exotópicas dos alunos durante a produção de textos multissemióticos (vídeos tutoriais da internet) à luz da aprendizagem cooperativa, com ênfase na curadoria de conteúdo em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Fortaleza-CE. Este trabalho ancora-se teoricamente na perspectiva enunciativo-discursiva dos estudos de Bakhtin (1997) e Bakhtin; Voloshinov (2018). Sob a perspectiva dos textos multissemióticos, ampara-se em Santaella (2007); Rojo; Barbosa (2015). Em relação à proposta de integração das novas tecnologias ao currículo se pauta em Almeida (2011) e no que se refere à discussão de curadoria, pauta-se em Araújo (2019) e Santos (2014). Além dos teóricos já citados, nos baseamos ainda nas considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no que se refere à Aprendizagem Cooperativa, nos baseamos em Johnson; Johnson; Holubec, (2009) e em Furtado (2018). Adotamos algumas categorias ligadas ao dialogismo, à responsividade e à exotopia, além dos movimentos de curadoria para analisarmos os dados desta pesquisa. Os resultados indicam que os alunos exercem atitudes responsivas ativas e passivas pautadas em Bakhtin (1997), em relação ao processo produção de vídeos tutoriais. Identificamos, ainda, movimentos de exotopia nas interações dos grupos de especialistas e no processamento de grupos, pois esses momentos criam um melhor refinamento e aperfeiçoamento da produção a partir do olhar do outro. Com relação à curadoria, os alunos apresentaram na versão final dos vídeos posicionamentos éticos, críticos, quanto à criação, edição e compartilhamento dos vídeos. Em termos metodológicos, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa e está situada no campo da Linguística Aplicada e inserida no contexto da pesquisa-ação. Foi realizada em três etapas. Na primeira, fizemos a análise de atitudes responsivas nos roteiros escritos que foram coletados a partir da produção dos alunos e serviram como guia para a produção dos vídeos tutoriais. Na segunda etapa, fizemos a descrição dos movimentos de curadoria em uma oficina cooperativa sobre a temática de como identificar *fake news*. Por fim, fizemos a análise do processo de produção dos vídeos sob um olhar exotópico nos *designs* e *redesign* dos vídeos tutoriais produzidos pelos alunos. Apresentamos os resultados e discussões acerca do produto final. Diante de todo processo dialógico da produção de vídeos tutoriais por alunos do ensino fundamental II à luz da aprendizagem cooperativa, o resultado nos fez compreender que o aluno não é um mero interlocutor e sim mais um parceiro de

produção de sentidos e que os discursos estão sempre entrelaçados dentro das práticas dialógicas.

Palavras-chave: Vídeos tutoriais. Responsividade. Aprendizagem Cooperativa. Curadoria.

ABSTRACT

This research paper aims at developing an intervention proposal that analyses responsive manifestation and exotopic relations of learners during the production of multisemiotic texts (internet tutorial videos) before cooperative learning, emphasizing on the content curation within a city of Fortaleza elementary school's 9th graders. We presented the results and discussions concerning the final product. This paper is theoretically based on the discursive-enunciative perspective of Bakhtin (1997) and Bakhtin; Voloshinov (2018). Under the perspective of the multisemiotic texts, it leans on Santaella (2007); Rojo; Barbosa (2015). In regards to the integration of new technologies to the curriculum; in Almeida (2011), and on what it refers to the discussion of curation, Araújo (2019), Santos (2014). Aside from basing on the National Curriculum Parameters (PCN) and on the National Common Curricular Base (BNCC) and on the Cooperative Learning; we are based on Johnson; Johnson; Holubec, (2009) and in Furtado (2018). We adopted some categories connected to the dialogism, to the responsivity and to the exotopia, aside from the curation movements to analyse the data of this research. The results show that the students exert both active and passive responsive attitudes based on Bakhtin (1997), in regards to the tutorial videos production process. We identified still, moments of exotopia within the specialists group interactions and within the group processing, for these moments create a better refinement and perfection of production from the perspective of others. In regards to the curation, the students were able to show in the final version of the videos, the ethical and critical positionings, concerning the creation, editing and sharing of videos. Considering method, this research has a qualitative approach and it is placed within the Applied Linguistics field, and inserted within the action-research context. It was conducted in three stages. In the first one, we analysed the responsive attitudes on the written scripts that were collected from students, and that served as a guide for the tutorial videos' production. On the second stage, we described the curation movements in a cooperative workshop on how to spot fake news. In the last stage, we analysed the production process of the students' videos under a exotopic approach concerning the designs and redesigns. When facing the whole dialogical process of producing tutorial videos made by students of the upper elementary stage, in the light of cooperative learning, the result made us understand that the student is not merely an interlocutor, but a partner in the production of senses whose discourses are always intertwined with dialogical practices.

Keywords: Tutorial vídeos. Responsivity. Cooperative Learning. Curation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Diagrama Revisitado da teoria bakhtiniana	31
Figura 2 -	Quadro síntese das acepções do termo curadoria	40
Figura 3 -	Print de tela de vídeo tutorial de videoaulas	44
Figura 4 -	Print do vídeo tutorial visual implícito	45
Figura 5 -	Print de vídeo tutorial screencast	45
Figura 6 -	Termos correlacionados a exotopia	64
Figura 7 -	Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa	70
Figura 8 -	Quadro síntese das etapas do método Jigsaw	75
Figura 9 -	Representação do diagrama de Tripp	79
Figura 10 -	Universo e Amostra	81
Figura 11 -	Esquema síntese das fases de implementação da Aprendizagem Cooperativa	82
Figura 12 -	Esquema de aplicação da Aprendizagem Cooperativa	85
Figura 13 -	Imagens das oficinas de pré-implementação	92
Figura 14 -	Síntese das etapas de produção	102
Figura 15 -	Imagem da produção inicial	105
Figura 16 -	Imagem do rascunho da equipe preta	106
Figura 17 -	Imagem do rascunho da equipe amarela	107
Figura 18 -	Imagem do mapa do roteiro apresentado aos grupos	108
Figura 19 -	Imagem da versão intermediária do roteiro	111
Figura 20 -	Modelo de roteiro audiovisual em duas colunas	112
Figura 21 -	Modelo do roteiro questionário	113
Figura 22 -	Peças incorretas do hexágono	115
Figura 23 -	Peças corretas do hexágono	116
Figura 24 -	Movimentos da curadoria de conteúdos	117
Figura 25 -	Imagens das etapas de curadoria de notícias	118
Figura 26 -	Imagens das etapas de produção dos vídeos	123
Figura 27 -	Imagens demonstrativas das vivências das oficinas	128
Figura 28 -	Primeira versão da equipe azul	129
Figura 29 -	Versão final da equipe Azul	129
Figura 30 -	Versão inicial da equipe amarela	130

Figura 31 -	Versão final da equipe amarela	131
Figura 32 -	Versão final da equipe vermelha	131
Figura 33 -	Versão inicial da equipe preta	132
Figura 34 -	Versões da equipe verde	133
Figura 35 -	O gênero Vídeos tutorial da internet na teoria revisitada de Bakhtin	136
Figura 36 -	Pontos positivos dos vídeos	137
Figura 37 -	Pontos negativos dos vídeos	138
Figura 38 -	Sugestões de melhorias	138
Figura 39 -	Processo entrelaçado de produção	139
Figura 40 -	Desdobramentos da pesquisa	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipos de vídeos tutoriais da internet	43
Quadro 2 -	Quadro sistemático do gênero vídeo tutorial da internet	47
Quadro 3 -	Papéis de base da célula de Aprendizagem Cooperativa	72
Quadro 4 -	Síntese de alguns dos métodos cooperativos mais utilizados	73
Quadro 5 -	Síntese das atribuições técnicas dos grupos cooperativos	75
Quadro 6 -	Atividades versus carga horária	87
Quadro 7 -	Descrição das ações da pré-implementação	92
Quadro 8 -	Descrição das ações da implementação	98
Quadro 9 -	Quadro da participação quanto às etapas	103
Quadro 10 -	Proposta inicial de roteiro	104
Quadro 11 -	Questionamentos sobre o gênero	117
Quadro 12 -	Quadro de elementos de checagem.....	119
Quadro 13 -	Quadro classificatório das notícias.....	120
Quadro 14 -	Quadro descritivo da 1ª versão dos Vídeos.....	122
Quadro 15 -	Síntese das atribuições técnicas dos grupos cooperativos	124
Quadro 16 -	Quadro descritivo da versão intermediária dos vídeos	125
Quadro 17 -	Quadro descritivo da versão final dos vídeos	126
Quadro 18 -	Estrutura composicional	133
Quadro 19 -	Estilo do gênero vídeos tutoriais da internet	134
Quadro 20 -	Conteúdo temático dos vídeos tutoriais	135

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	TECNOLOGIA E ENSINO: BASES PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEOS TUTORIAIS	25
2.1	Multiletramento e os textos multissemióticos	27
2.2	A curadoria digital: o fenômeno da <i>fake news</i> e a pós-verdade	32
2.2.1	A Curadoria de conteúdo	38
2.3	Vídeos tutoriais da internet	41
2.3.1	A produção textual e as novas mídias	48
3	TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO (BAKHTIN)	52
3.1	Dialogismo e as redes sociais	55
3.2	Responsividade	59
3.3	Relações exotópicas	61
4	APRENDIZAGEM COOPERATIVA	66
4.1	Fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa e seus elementos básicos	67
4.2	Tipos de grupos cooperativos	69
4.3	Métodos e estratégias de Aprendizagem Cooperativa	72
4.3.1	Método Jigsaw	74
5	METODOLOGIA	77
5.1	Aspectos Metodológicos	77
5.1.1	Tipo da pesquisa	77
5.1.2	Contexto da pesquisa	79
5.1.3	Procedimentos metodológicos	82
5.1.4	Descrição da produção de dados.....	86
5.2	Descrição da oficinas	86
5.2.1	A pré-implementação	87
5.2.2	A implementação	93
5.2.3	A pós-implementação	99
6	VÍDEOS TUTORIAIS DA INTERNET: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA	101

6.1	As ações responsivas na produção de roteiros para vídeos tutoriais.....	102
6.2	Movimentos de curadoria.....	114
6.3	Os vários <i>redesign</i> das produções e o olhar exotópico	121
6.4	O dialogismo n'A produção multissemiótica à luz da Aprendizagem Cooperativa	128
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	146
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – PAIS OU RESPONSÁVEIS	152
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO – ALUNOS	153
	APÊNDICE C – ATIVIDADE SOBRE VÍDEOS TUTORIAIS	144
	APÊNDICE D - CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM	156
	APÊNDICE E – TABELA DE ATRIBUIÇÕES	157
	APÊNDICE F – MANUAL DIDÁTICO	159
	ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	199
	ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	200
	ANEXO C – PARECER	201
	ANEXO D – RASCUNHOS	204
	ANEXO E – VERSÃO INTERMEDIÁRIA	2201

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa, no decorrer do tempo, foi sendo caracterizado como aquele que trabalha as normas e os gêneros canônicos escolarizados. Contudo, nos últimos anos, temos nos deparado com outra realidade, com transformações significativas na forma de interação pela linguagem, sobretudo no meio digital, que têm forçado a escola a rever meios e métodos de trabalhar essas novas práticas do cotidiano.

A grande inquietação que surge é: como diminuir o distanciamento entre a escola e essas novas práticas não escolarizadas presentes no cotidiano do aluno? E como a escola pode cooperar para mudar esse panorama?

Esse distanciamento, por assim dizer, tem uma relação com a dificuldade de associar o uso da tecnologia ao contexto da produção escrita do educando. As dificuldades estruturais que cercam a escola pública alargam cada vez mais o desafio de incluir no currículo escolar práticas pedagógicas que abordam a vinculação da linguagem em seus diferentes contextos de uso, principalmente com relação ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Nessa perspectiva, o nosso desafio, enquanto professora de língua portuguesa, é proporcionar aos alunos oportunidades de unir ações comuns do cotidiano deles à aprendizagem de práticas interativas que lhes permitam o uso consciente de competências que envolvam tecnologia, na intenção também de formar produtores críticos de conteúdo, amparados por critérios de apreciação e valoração estética, ética, política e ideológica envolvidos em uma produção crítica - Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para tanto, é importante adequar a nossa forma de ensinar e os objetivos que permeiam o ensino de língua portuguesa

Em 2017, a Escola Municipal Raimunda Félix de Alcântara, escola na qual eu estava lotada, recebeu um projeto do Ministério da Saúde que envolvia uma metodologia de pequenos grupos similar à aprendizagem cooperativa. Depois da aplicação desse projeto de trabalho em pequenos grupos, a empolgação dos resultados da metodologia fomentou a necessidade de se estudar um pouco mais sobre o assunto e estudar uma forma de associar o uso da tecnologia que era a minha grande inquietação. No término do ano em questão, em meio a várias leituras, me deparei com a possibilidade de um mestrado profissional voltado para o ensino, o Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS, e foi a partir da aprovação nessa seleção que este projeto começou a nascer.

Já na academia, durante um simpósio de exposição de trabalhos acadêmicos, a apresentação de um professor inflamou novamente a ideia de articular uma intervenção utilizando uma metodologia de grupos e fomentou a ideia inicial com a metodologia vivenciada na tese de doutorado sobre a Aprendizagem Cooperativa (FURTADO, 2018). Ainda durante o curso das disciplinas obrigatórias, outra professora instigou o desafio de buscar metodologias inovadoras para as pesquisas da nossa turma de mestrado. A Professora Dra. Débora Hissa trouxe para a sala de aula a vivência da metodologia por meio do autor da tese sobre Aprendizagem Cooperativa, o professor Dr. Raimundo Nonato Moura Furtado. A partir de então, não restava dúvida de que aquela seria a metodologia aplicada ao meu projeto de pesquisa e intervenção.

Foi a partir dessa premissa que apresentei as ideias a minha orientadora, professora Dra. Nukácia Meyre da Silva Araújo, que, prontamente, gostou da ideia de aliar a produção de vídeos tutoriais à aprendizagem cooperativa. A escolha quanto ao gênero a ser trabalhado se deu por conta do interesse em pesquisar um gênero emergente e tão conhecido e propagado entre os alunos. Depois de alguns acertos, a pesquisa foi direcionada para análise do processo de produção de vídeos embasada nos conceitos sociodiscursivos da linguagem, compreendendo o vídeo como um texto multissemiótico. Aspectos como o dialogismo, responsividade e exotopia nortearam todo o percurso da intervenção e nos levou a um mergulho na compreensão das ações de interação envolvidas nas novas práticas de linguagem.

As questões pautadas foram amplamente discutidas durante a qualificação e muitos ajustes foram feitos levando em consideração as sugestões da banca que tão gentilmente contribuiu para um melhor direcionamento quanto ao gênero e à especificidade do objeto de estudo, ampliando e direcionando uma temática aos vídeos tutoriais, tornando, assim, pertinente a intenção de trabalhar as ideias da criticidade e da curadoria digital. Para tanto, foi acatada a sugestão de se trabalhar as *fake news* e a pós-verdade como temática para as produções dos alunos.

Após sistematizar e reavaliar os nortes da pesquisa, definimos os parâmetros iniciais e chegamos ao nosso objeto de estudo: “Vídeos tutoriais da internet: análise da produção por alunos do 9º ano do ensino fundamental numa perspectiva da Aprendizagem Cooperativa”. Para isso, partimos da noção sociodiscursiva da linguagem, em suas relações dialógicas e responsivas. Diante do exposto, as questões norteadoras deste trabalho são:

a) Como analisar as atitudes responsivas, dialógicas e relações exotópicas de alunos em textos multissemióticos, em formato de vídeos tutoriais da internet, sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa durante a produção dos vídeos tutoriais?

b) Como a aprendizagem cooperativa poderia ajudar como metodologia para a inserção do aluno em práticas de criação, cooperação, interação e negociação de sentidos nas produções dos vídeos tutoriais?

c) Como desenvolver atividades de produção (*design*) e revisão (*redesign*) dos vídeos com ênfase na inserção do aluno em ambientes digitais, pensando nas dimensões éticas, estéticas, críticas e reflexivas diante de fatos e *fake news* na era da pós-verdade, por meio de uma curadoria de conteúdo?

Com base nessas perguntas, definimos nosso objetivo geral da pesquisa a partir do seguinte questionamento: como desenvolver uma proposta de intervenção que analise as manifestações responsivas e relações exotópicas dos alunos durante a produção de textos multissemióticos (vídeos tutoriais da internet) à luz da aprendizagem cooperativa, com ênfase na curadoria de conteúdo em uma turma de 9º ano do ensino fundamental? Esse objetivo geral se subdivide nos seguintes objetivos específicos:

a) Analisar manifestações responsivas e relações exotópicas de alunos do 9º ano do ensino fundamental nas produções de textos multissemióticos em formato de vídeos tutoriais da internet sob a perspectiva da Aprendizagem Cooperativa.

b) Analisar de que forma a Aprendizagem Cooperativa ajudou o aluno a se inserir nas práticas interativas de negociação de sentidos durante o processo de produção dos textos multissemióticos (vídeos tutoriais).

c) Descrever as atividades de produção (*design*) e revisão (*redesign*) dos vídeos, com ênfase na inserção do aluno em ambientes digitais, pensando nas dimensões éticas, estéticas, críticas e reflexivas diante de fatos e *fake news* na era da pós-verdade, por meio da curadoria de conteúdo.

Diante das inquietações citadas e em meio a um mundo cada vez mais globalizado em que os avanços tecnológicos têm proporcionado muitas mudanças nas formas de interação do ser humano, propomos uma intervenção que visa aliar o ensino de língua portuguesa a um viés crítico de inserção das novas tecnologias no ensino.

A propagação das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TDIC), o avanço das redes sociais e o desenvolvimento das plataformas de mídias de compartilhamento potencializam uma nova postura da sociedade diante de tantas inovações. Tais mudanças são notadas nas práticas sociais de usos da linguagem (NUNES *et al.*, 2014), sejam elas em casa, no trabalho, na igreja, na escola ou em qualquer lugar onde elas possam ser exigidas.

Tais práticas sociais podem ser evidenciadas na rotina das pessoas de um modo geral, seja com uma simples postagem em uma rede social utilizando imagens, fotografias,

remixagens, vídeos, como forma de entretenimento; ou mesmo o uso mais formal, como em um preenchimento de currículo para uma vaga de emprego ou para pagamento de um boleto via aplicativo. Essas interações permitem novas formas de produzir linguagens.

Com a diversidade de tecnologias, equipamentos e funções que permitem a criação, captura e transformação de informações, a sociedade tem se transformado profundamente. Como o mundo mudou, as formas de adquirir conhecimentos também tendem à mudança. Diante dessas constatações, evidencia-se o retrato de uma sociedade contemporânea permeada por uma “cultura digital”, sendo assim, é compreensível que o aluno mesmo fora do contexto da escola tenha acesso a uma infinidade de práticas que envolvem novas formas de usos da linguagem.

Os *Games* e *smartphones* proporcionam o acesso a ambientes digitais variados e isso mobiliza novas formas de conectar-se ao mundo. Nesse sentido, a escola como principal agência de letramento¹ está diante de um grande desafio: o de adequar concepções de aprendizagens, no intuito de ofertar possibilidades de usos contextualizados dessas práticas e assim utilizar essa aprendizagem na melhoria do desempenho dos estudantes, já que é da escola a incumbência de gerenciar situações de usos pedagógicos que possibilitem amplificar os conhecimentos dos educandos para que eles possam ler, analisar, concatenar, contrapor e produzir gêneros textuais diversificados nas diversas possibilidades a eles apresentadas no cotidiano.

A linguagem pode ser entendida como um produto resultante da interação verbal e se materializa por meio do discurso e a visão bakhtiniana apresenta o dialogismo como sendo a principal propriedade dessa interação entre os discursos. O dialogismo não se restringe ao significado da palavra em si mas ao seu sentido mais amplo, sobretudo quando afirma que todo discurso provém de outro anteriormente produzido e que, de certa forma, dialoga com os próximos a serem produzidos posteriormente. Logo, compreende-se que a linguagem é um ato que integra várias vozes, ou seja, ela sempre parte de outro discurso e propõe os próximos da interação linguística. Essa relação interdiscursiva, ou seja, o discurso atravessado pelo discurso alheio, é o ponto nuclear do conceito defendido pelos estudos de Bakhtin (2018).

Outro conceito diretamente relacionado ao dialogismo é a responsividade ou atitude responsiva ativa. Para Bakhtin (1997), essa atitude é compreendida como a mobilização de experiências históricas e sociais construídas, que são ativadas para emitir

¹ Segundo Kleiman (1995), a escola é a principal agência de letramento, as outras agências são a igreja, a família a rua, o local de trabalho.

respostas a determinados discursos, acrescentando-lhes juízo de valor dentro de uma esfera da comunicação. Por conseguinte, essa resposta gera uma compreensão ativa do interlocutor, materializando-se por meio da oralidade, por ações concretas ou simplesmente pela adesão ou não das ideias apresentadas na interação.

Com o advento das novas tecnologias, novas formas de interação surgem a cada dia, com elas também novas linguagens que envolvem não somente a forma escrita ou oral da língua, elas se apresentam permeadas de formatos híbridos, envolvendo sons, imagens, texto, animação e tantas outras semioses (SANTAELLA, 2007).

Tudo isso possibilitou uma infinidade de novos gêneros emergentes que ilustram o cotidiano das pessoas. A propagação de novas mídias e o acesso cada vez mais facilitado por meio do *smartphone* têm proporcionado aos alunos o ingresso em um novo universo, antes muito distante e hoje acessível, mas ainda existe uma lacuna a ser preenchida nesse processo, que é o acesso a essa linguagem de forma cidadã. Ou seja, proporcionar a oportunidade de uso adequado e escolarizado desse novo formato de texto possibilitado por essa realidade ascendente na sociedade, sobretudo no contexto de autoria e consumo de novos gêneros na internet. Mas isso só será possível por meio de abordagens práticas, como por exemplo, em processos de produções que envolvam os atos de ler, escrever e publicar criticamente. Todo esse processo resultará na inserção de um currículo apropriado à realidade do aluno, um *Web* currículo, como sugere Almeida (2011).

Rojo (2009) também defende que as múltiplas exigências contemporâneas apresentam à escola a necessidade de ampliar as práticas de textos que nela circulam, pois o letramento escolar tal como conhecemos, com práticas de leitura e escrita de gêneros escolares (anotações, resenhas, ensaios, dissertações e outros) e alguns pouco escolarizados (literário, jornalístico, publicitário), não será suficiente para fazer uma educação linguística de maneira ética e democrática.

Para isso, será necessário ampliar e democratizar as práticas e eventos que trabalhem a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo e levar em consideração o universo e a natureza dos textos que na escola circularam. Assim, a autora defende que “as duas armas a favor da construção da coligação contra hegemônica seriam a escola e as tecnologias digitais” (ROJO, 2009, p. 114) para, assim, transpor os muros das escolas e provocar um diálogo multicultural, proporcionando a valorização não somente da cultura dominante, canônica, mas também das culturas locais e populares.

Os documentos norteadores para o ensino de língua materna são enfáticos quanto à importância da relação linguagem, tecnologia e ensino. Neles, notamos a intenção de

direcionar o ensino da língua também para uma nova perspectiva, a de sistematizar procedimentos com o uso das novas tecnologias. Isso foi feito inicialmente, de forma ainda muito elementar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998), ainda na década de 90.

Nesse documento, já havia a preocupação de sistematizar o uso das novas tecnologias, porém, à época, não se imaginava a evolução nem muito menos a maneira com que isso afetaria o ensino da língua materna, contudo já se sentia a necessidade de a escola suprir essa lacuna quanto ao posicionamento e criticidade diante do universo da informação.

Na mesma esteira do que foi proposto nos PCNs, as discussões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2019) têm ampliado ainda mais essa perspectiva, apontando para mudanças e novidades que estão sendo implantadas a partir de 2019. Dentre essas mudanças estão: a necessidade de diversificação dos gêneros para além dos já trabalhados usualmente na escola, o contato com mundo multiletrado e interativo, as habilidades contextualizadas, entre outras coisas que devem ser agregadas às novas propostas de atividades para o ensino de língua portuguesa, visando, principalmente, às práticas contemporâneas para os usos da linguagem.

A abordagem trazida pela BNCC coloca a escola diante de um novo desafio, o de proporcionar ao aluno as oportunidades de inserção nessa prática cidadã de uso da linguagem, abordando temáticas que afetam diretamente a sociedade, como é o caso das *fake news*, que necessitam de uma curadoria de informação, como propõem Araújo (2019) e Silva (2019), que tratam desse aspecto no campo da Linguística Aplicada. Dessa forma, esta pesquisa busca atender à demanda fomentada por esses documentos norteadores da educação e visa contribuir com uma ação efetiva para a reflexão de novas possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa e a inserção das TDIC no currículo escolar.

A Aprendizagem Cooperativa (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2009a) insere-se nesta pesquisa por possibilitar vivências de interação face a face, o que nos aproxima da Teoria Dialógica do Discurso da Linguagem de Bakhtin (1997) e devido ao fato do trabalho com células de aprendizagem também facilitar a proposta de mediação do professor e a perspectiva de protagonismo tão evidenciada na proposta de conciliar ensino e tecnologia.

Alguns trabalhos já percorrem esse caminho de ensino e tecnologia atendendo essa demanda apresentada à sociedade nos últimos tempos. Muitas pesquisas, como as

desenvolvidas no grupo de pesquisa Linguística, Ensino e Tecnologias (LENT)², buscam novas formas de inserção das TDIC no ensino de Língua Portuguesa, de modo a direcionar os alunos à compreensão do funcionamento e interação da linguagem.

A pesquisa de Silva (2019) analisou o processo de curadoria dos Recursos Educacionais Digitais de Língua Portuguesa realizado nos repositórios Ambiente Athena, Currículo+ e MEC-RED³ quanto aos seus critérios didático-pedagógicos. Nela, o pesquisador constatou que, independentemente da perspectiva e do domínio que se considere, o conceito de curadoria está essencialmente relacionado a práticas sociais situadas.

Já a pesquisa de Sena Junior (2018) teve por objetivo propor a criação de um jogo educacional digital como atividade de leitura e interpretação do livro *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, versão traduzida e adaptada por Walcyr Carrasco. Além disso, procurou identificar a participação e envolvimento dos alunos na criação do jogo educacional digital e buscou avaliar a compreensão da obra literária materializada nos jogos criados e, por fim, verificou a contribuição da criação dos jogos para o aprendizado dos alunos. Nas constatações finais das expectativas, o pesquisador concluiu que a participação da turma foi substancial, a maioria dos alunos participantes da pesquisa fizeram o jogo baseado na compreensão que tiveram da obra, e, por fim, constatou-se também a efetiva contribuição para o aprendizado dos alunos.

Ainda no âmbito da Linguística Aplicada, agora mais ancorada na perspectiva dialógica e responsiva da linguagem, temos o trabalho norteador para esta pesquisa de Furtado (2018), tese de Doutorado que buscou analisar as formas de participação do “outro” na negociação de sentidos durante processo de produção textual em grupos de aprendizagem cooperativa. Os resultados indicaram que os estudantes durante o processo de produção dos textos apresentaram atitudes responsivas ativas, além de desdobramentos no que concerne a momentos de exotopia nos dados produzidos pelos alunos.

Outro trabalho enriquecedor nesse sentido foi o Magalhães Júnior (2010), que tenta explorar e mostrar o potencial heurístico do conceito bakhtiniano de exotopia em

² O grupo Linguagem, Ensino e Tecnologia (LENT) é um grupo de pesquisa ligado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e ao Laboratório de Jogos e Ferramentas Digitais da UECE, coordenado pela Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo. Nasceu em 2009 como resultado de um projeto financiado pelo MEC/FNDE, cujo produto foram softwares para o ensino de Língua Portuguesa. Os trabalhos desenvolvidos pelo LENT englobam linguagem e tecnologia, análise e produção de material didático impresso e digital. Disponível em: <https://grupolent.weebly.com/> Acesso em: 20/02/2020.

³ Repositórios digitais (RDs) são bases de dados on-line que reúnem de maneira organizada a produção científica de uma instituição ou área temática. Os RDs armazenam arquivos de diversos formatos. Ainda, resultam em uma série de benefícios tanto para os pesquisadores quanto às instituições ou sociedades científicas, proporcionam maior visibilidade aos resultados de pesquisas e possibilitam a preservação da memória científica de sua instituição.

análises que se relacionem à literatura. O autor analisou a obra *O filho eterno*, de Cristovão Tezza, e trouxe contribuições para além do conceito de exotopia isoladamente, mas cuidou de discutir toda a base dos conceitos bakhtinianos.

No que concerne ao âmbito da Curadoria, outro texto que nos deu um direcionamento foi o Santos (2014). A presente pesquisa apresentou um breve panorama do conceito de curadoria digital e contribuiu para ampliar o entendimento tão pertinente aos dias atuais sobre curadoria de conteúdos, aqui discutida nesta pesquisa.

Em termos metodológicos, esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa e está situada no campo da Linguística Aplicada, que entendemos está inserida no contexto da pesquisa-ação. A fim de garantirmos eficientemente os objetivos aos quais têm se proposto, ela foi realizada em três etapas. Na primeira, fizemos a análise de atitudes responsivas nos roteiros escritos, que foram coletados a partir da produção dos alunos e serviram como guia para a produção dos vídeos tutoriais. Na segunda etapa, fizemos a descrição dos movimentos de curadoria em uma oficina cooperativa sobre a temática de como identificar *fake news*. Por fim, fizemos a análise do processo de produção dos vídeos sob um olhar exotópico nos *designs* e *redesign* dos vídeos tutoriais produzidos pelos alunos.

Organizamos esta dissertação, além da introdução, em quatro seções. As próximas três seções referem-se aos pressupostos teóricos que fundamentam nosso estudo, enquanto que a quarta se volta para o percurso metodológico desta pesquisa, além da descrição e análise do processo de produção dos vídeos tutoriais por alunos do ensino fundamental da rede pública de ensino municipal de Fortaleza.

Na segunda seção, tratamos da conceituação inicial de multiletramento e multissemióticas. Para isso, recorremos às discussões de Rojo (2012), Rojo; Barbosa (2015) e Santaella (2007); para as definições de compreensão da análise dos gêneros discursivos, revisitada bakhtiniana, recorremos ainda à Rojo (2013, 2019). Na definição do gênero *Vídeos tutoriais da internet*, apoiamo-nos em Santiago *et al.* (2014) e Gomes (2016) e, finalmente, para o amparo crítico da curadoria, trouxemos as discussões de Araújo (2019) e Silva (2019), além da valiosa contribuição de Santos (2014) com a curadoria de conteúdo.

Na terceira seção, fazemos um panorama teórico acerca das acepções da teoria enunciativa discursiva de Bakhtin. Para isso, apoiamo-nos, principalmente, em Bakhtin/Voloshinov (2018) e Bakhtin (1997). A respeito dos aspectos de dialogismo e responsividade, chamamos à discussão alguns teóricos que compartilham a compreensão dos conceitos como Fiorin (2011), Menegassi (2009), Faraco (2009), Sobral (2005) e finalmente a

contribuição de Magalhães Júnior (2010). A partir das coordenadas desses autores, vamos pontuando as convergências e divergências quanto aos conceitos norteadores desta pesquisa.

Na quarta seção, tratamos da metodologia da aprendizagem cooperativa, apresentando o amparo teórico para a aplicação do método à pesquisa, para isso, ancoramo-nos em R. Johnson, D. Johnson e Holubec (2009a), Lopes e Silva (2009), Magalhães (2019) e principalmente em Furtado (2018).

Para a discussão dos resultados da análise, valemo-nos do caráter de pesquisa-ação de Thiollent (1986); Tripp (2005) e Engel (2000). Como uma proposta adaptada para a produção dos vídeos, utilizamos a proposta de produção escrita de Cassany (2004, 2009) por também usar a perspectiva da aprendizagem cooperativa. Na análise da produção escrita dos roteiros dos tutoriais, valemo-nos também das contribuições de Geraldi (2007) e Antunes (2003). Para discutir conceitos de concepção de língua e linguagem, destacamos algumas considerações apresentadas nos PCNs e na BNCC. Ancoramo-nos, ainda, na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, de Bakhtin (1997).

Por fim, nas considerações finais, encerramos esta dissertação com a visão geral de nossa pesquisa e retomamos o nosso objetivo geral e as questões de pesquisa para tentar responder com os resultados apresentados. Finalmente, apresentamos as contribuições deste trabalho para pesquisas futuras de práticas de ensino.

A seguir, iniciamos as discussões sobre tecnologia e ensino para melhor compreender a proposta de intervenção contida em nosso trabalho.

2 TECNOLOGIA E ENSINO: BASES PARA A PRODUÇÃO DE VÍDEOS TUTORIAIS

Nesta pesquisa, propomo-nos a analisar todo o processo de produção de vídeos tutoriais realizado por alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza, atentando para as relações dialógicas e responsivas pertinentes à interação dos educandos no uso efetivo da linguagem sob a perspectiva da Aprendizagem Cooperativa (AC).

Com a efetiva intenção de trabalhar dentro de um contexto amparado pelos documentos norteadores da educação, propomos o uso da curadoria digital como um aporte teórico que sustenta o objetivo de pensar dimensões éticas, estéticas, críticas e reflexivas na publicação e divulgação em rede. Dessa forma, o uso de um gênero emergente, o vídeo tutorial, que neste caso teve como temática o reconhecimento e a verificação de *fake news* (Notícias Falsas - NFs), trouxe a possibilidade de agregar novas potencialidades no uso da linguagem numa perspectiva já prevista na BNCC tanto no âmbito da produção de texto, abrindo as discussões desde o conceito de multiletramentos quanto no que se refere à multisssemiose e chegando ao texto pós-tipográfico: o texto digital. Nele, foram trabalhados, como por exemplo, a textualização e estratégias de produção quanto à leitura com o trabalho de reconstrução de contexto de produção, circulação e recepção de textos.

Outro fator relevante neste estudo é o conceito de *Web* currículo. Almeida (2011) trata da necessidade de aliar o uso das TDIC ao contexto social do aluno, aproveitando o conhecimento que este traz do mundo dentro do “espaço de reconfiguração social entrelaçado com o espaço digital”, proveniente das tecnologias móveis e da Web 2.0⁴. Desse ponto, iniciamos as discussões e a seguir tratamos das demais bases que alicerçaram essa pesquisa.

As tecnologias móveis começaram nas últimas décadas a se fazerem presentes na educação com o uso de computadores portáteis, *smartphones*, *tablets* e outros dispositivos móveis que propiciaram a conexão entre as pessoas, ultrapassando as fronteiras entre espaços físicos e o digital. Dessa forma, o uso das TDIC oportuniza a conexão entre distintos contextos sociais, pois o que antes parecia distante, com a popularização do uso do *smartphone*, ficou mais próximo, possibilitando a inserção da tecnologia nos processos educativos, como os que já foram citados na introdução desta pesquisa.

⁴ Segunda geração da internet, são os usuários que produzem conteúdos em postagens e publicações em redes sociais (ROJO; BARBOSA, 2015).

O percentual de crianças de 9 a 17 anos que tem acesso à internet por meio de dispositivos móveis chega a 97%, conforme resultados da pesquisa intitulada TIC Crianças 2017⁵. Muitas dessas crianças têm o telefone celular como principal meio de acesso à internet, outro fator relevante é que o maior percentual de acesso fica entre as classes C e D da sociedade, o que revela ser este um grande aliado na democratização do acesso à rede para as classes mais carentes. Já nos dados mais recentes da mesma pesquisa de 2018, outro fator importante é o fato dos vídeos ou tutoriais disponíveis na internet serem apontados como principais fontes de aprendizado sobre tecnologia entre os professores, cerca de 75%, e entre os alunos esse número chega a 89%.

Diante dos fatos relatados, a perspectiva da inserção das TDIC nesta pesquisa aproxima-se muito do proposto por Almeida (2011), quanto à ideia de adequar as dimensões tecnológicas, pedagógica e didática nas atividades propostas. Fato que traz a possibilidade de o professor explorar recursos e funcionalidades e interagir por meio deles, além de promover autonomia e protagonismo no desenvolvimento dessas atividades pedagógicas ao incorporar as TDIC, da mesma forma que trata pedagogicamente do processo de aprendizagem do aluno, sobretudo por buscar a compreensão e a interação com o universo ao seu redor. Por fim, a dimensão didática também é contemplada quando trata da relação entre a área de atuação do professor com conhecimentos globalizantes mobilizado no ato pedagógico.

Em relação à perspectiva de práticas integradoras das linguagens midiáticas ao currículo escolar, o *Web currículo*, Almeida (2011) apresenta como um processo no qual o uso de tecnologias se encontra tão misturado ao fazer pedagógico que a apropriação da tecnologia se torna quase invisível ao professor e aluno. Não é simplesmente usar a tecnologia como suporte, mas fazer dela parte integrante e essencial do processo.

O grande desafio da escola é conviver com as transformações que a tecnologia causa na sociedade e aprender como lidar com elas, uma vez que são trazidas pelos alunos para o ambiente escolar. Daí parte a necessidade de a escola desenvolver e criar condições para aproximar os dois universos, a tecnologia e a sociedade, para integrar uma única cultura, a digital.

⁵ BRASIL, CETIC. BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação, Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2017/>. Acesso em: 20 de fev. 2020.

Logo, à escola é creditado o dever de criar condições para que o aluno possa desenvolver competências e habilidades para inserir-se no mundo e atuar na sua transformação por meio do acesso sistematizado e organizado, com o propósito de questionar relações de poder e fazer a diferença dentro do seu contexto social. Nessa intenção, acredita-se que se promova um verdadeiro acesso às linguagens de forma cidadã. A pesquisa buscou vivenciar um nível de integração da TDIC de incorporação como prática, na tentativa de tornar invisível essa integração, centrada muito mais na tarefa de aprender do que na própria tecnologia como proposto por Almeida (2011).

As tecnologias por si só não garantem a educação democrática, mas estar conectado, saber ler, participar do mundo digital e da rede de comunicação, são condições prévias e alimentadoras da liberdade – e por ela alimentadas. A inclusão das TDIC na educação demanda políticas públicas voltadas para a inclusão social e para a inserção da população na sociedade digital (ALMEIDA, 2011, p. 7).

É evidente que devemos cobrar do poder público políticas de inclusão, mas não podemos nos furtar também de criar oportunidades de promover a oferta dessa educação democrática por meio dos atos de ler, escrever e participar do mundo digital e da rede de comunicação, como acreditamos propor nesta pesquisa.

Antes de tratarmos da análise propriamente dita, faz-se necessário um mergulho em alguns conceitos que permeiam esta pesquisa, como a noção de textos multissemióticos, o próprio gênero vídeos tutoriais e a noção de curadoria digital que apresentamos na próxima seção.

2.1 Multiletramentos e o texto multissemiótico

No final da década de 80, no contexto da reforma educacional e da virada discursiva nos estudos da linguagem, os trabalhos de Kato (1986), Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1998), ainda no âmbito da alfabetização, colocaram em discussão o conceito de letramento. Nesse contexto, problematizaram como eram as práticas de leitura e escrita escolarizadas e evidenciaram que estas recobriam apenas parte das práticas sociais a que os sujeitos se vinculavam, da mesma forma que não levavam em consideração suas pertencas socioculturais por meio da leitura e da escrita. Em estudos posteriores, como em Soares (2002), o termo letramento passa a ser utilizado no plural (letramentos), em reconhecimento às múltiplas práticas sociais das quais os sujeitos participam. Naquele momento, a autora já

estava em consonância com as ideias veiculadas nas pesquisas internacionais, como é possível notar no excerto a seguir:

Na verdade, essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial (SOARES, 2002, p. 155-156).

O comentário da autora se refere ao panorama internacional, cujas discussões sobre os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem de linguagens já apontavam para a necessidade da criação, por exemplo, de uma “nova pedagogia” que incluísse uma abordagem mais pluralista culturalmente. O Grupo Nova Londres (GNL), já em 1996, sugeriu uma pedagogia de multiletramentos⁶, desde então, as discussões do grupo permanecem até a atualidade em diversificados estudos que se filiam dentro da mesma perspectiva sociocultural, a exemplo de Cope; Kalantzis (2007, 2008, 2009,) em Knobel; Lankshear (2007) e em Santaella (2007 *apud* ROJO, 2013). Esses estudos recentes apontam para as transformações e incorporações frente às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem, visando contemplar práticas que possam extrapolar o contexto escolar no âmbito da diversidade produtiva, da cidadania e no âmbito social.

De acordo como os estudiosos do GNL, estamos lidando com uma população cada vez mais multicultural em uma sociedade de muitas linguagens e semioses, portanto, faz-se necessário uma nova abordagem no processo ensino/aprendizagem, no sentido de ampliar as habilidades relativas à condição de letrado⁷, em função das diversas situações de uso da escrita bem como dos recursos que podem ser utilizados nesses processos. A escola tem um papel fundamental na intenção de garantir, ou no mínimo, proporcionar o acesso da linguagem de forma cidadã por meio de abordagens práticas, como por exemplo: ler, escrever, produzir e publicar criticamente e dessa forma tentar despertar a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital.

O conceito de Multiletramentos trazido pelo Grupo Nova Londres (GNL) aponta para as relações de sentido presentes no prefixo “multi”, sob duas perspectivas com relação às

⁶ Segundo Rojo; Moura (2012, p. 13), o “conceito multiletramento - é bom enfatizar- aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos, por meio dos quais ela se informa e se comunica”.

⁷ O letramento recobre os usos sociais que os indivíduos fazem da leitura e da escrita, desse modo, tornarmos-nos letrados à medida que nos envolvemos com usos da língua escrita em práticas sociais (SOARES, 2004).

práticas contemporâneas envolvendo a linguagem: a primeira trata da multiplicidade cultural e a segunda se ocupa de tratar da multiplicidade de linguagens, semioses e mídias trazidas por quem lê e escreve no contexto das novas práticas produtivas no uso da linguagem. Segundo Rojo (2013), essas novas práticas devem ser adequadas ao que ela chama de “alunos multiculturais” sob três dimensões: a diversidade produtiva, o pluralismo cívico e as identidades multifacetadas. A primeira, relacionada a uma maneira particular de aprender e conhecer o meio cultural ao qual o aluno pertence, a segunda tem relação com a ampliação do repertório cultural apropriado aos diferentes contextos sociais e à forma como ele irá negociar as diferenças, já a última, compreende a função da escola em buscar contemplar um pluralismo de integração cultural.

A escola entra nessa discussão como a responsável por articular uma possível organização que contemple essas novas formas de letramentos, muito embora as práticas sedimentadas estejam voltadas, quase sempre, ao caráter normativo, regulador por excelência. Nas práticas de leitura e escrita são priorizados, comumente, os aspectos formais e estruturais, deixando de lado as abordagens discursivas e responsivas, e quase nunca se explora as variedades efetivas das línguas em uso. O grande desafio da escola atual, portanto, é engajar os alunos nos diálogos inevitáveis presentes no cotidiano deles.

É nesse contexto que entra o desafio dos textos multissemióticos, compreendidos aqui como textos contemporâneos que envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias, como define Rojo (2013), ou mesmo na concepção sugerida por Rojo; Barbosa (2015), ao discorrer sobre o assunto:

Para quem o texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Essa “nova configuração escrita” abre portas para novos gêneros popularizados pelas novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita cada vez mais democratizados pelo acesso à internet por meio da telefonia móvel, mais especificamente pelo uso do *smartphone*. Essas linguagens híbridas em gêneros multissemióticos permitiram a possibilidade de agregar várias semioses dentro dessa linguagem digital, como afirma Santaella (2007), o que ela chama de “sintaxes híbridas e miscigenadas”:

A linguagem digital realiza a proeza de transcodificar quaisquer códigos, linguagens e sinais, sejam estes textos, imagens de todos os tipos, gráficos, sons e ruídos, processando-os computacionalmente e devolvendo-os aos nossos sentidos na sua forma original, o som como som, a escrita como escrita, a imagem como imagem. Entretanto, por ter a capacidade de colocar todas as linguagens dentro de uma raiz comum, a linguagem digital permite - sua proeza maior - que essas linguagens se misturam no ato mesmo de sua formação (SANTAELLA, 2007, p. 294).

O mundo contemporâneo trouxe com ele a provocação de novas situações de produção de leitura e autoria. Nessas ‘estruturas fluidas’, os usuários participam e interagem como em um jogo (SANTAELLA, 2007). Trata-se de uma nova maneira de produzir texto na sua fusão com outras linguagens. É dentro dessa perspectiva que pretendemos tratar o termo *multissemiose*, como também está previsto na BNCC:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, **produção (escrita e multissemiótica)**⁸ e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso).

Segundo Rojo (2013), o impacto trazido pela pedagogia do multiletramento do grupo Nova Londres fez com que várias pesquisas enveredassem para o sentido da semiótica social e tivessem seus trabalhos baseados na Linguística Sistêmico Funcional de Halliday, a chamada “Gramática Visual”, de Kress e Van Leeuwen, muito mais baseada na modalidade escrita e oral da língua, daí uma distinção de linguagens ora tipológica⁹ ora topológica¹⁰, estabelecida entre as palavras multimodalidade e multissemiose. Na primeira, é possível conceber a ideia de modo mais pertinente a uma regularidade e, por outro lado, a segunda palavra permeia a ideia de percepção sensorial provocada pelas diversas produções que envolvem as tecnologias. Embora ambas se aproximem da produção, recepção e circulação de linguagens, “não podemos analisar semioses topológicas a partir de categorias criadas para analisar semioses tipológicas” (ROJO, 2013, p. 26).

A autora conclui que as críticas ao modelo de investigação proposto pelo Grupo Nova Londres alertam para problemas na análise do funcionamento e composição de textos multissemióticos. A principal crítica remete ao fato de que não podemos analisar semioses topológicas (criadas pela gramática sistêmico-funcional para analisar o modo verbal) a partir

⁸ Grifo nosso.

⁹ Explicadas a seguir.

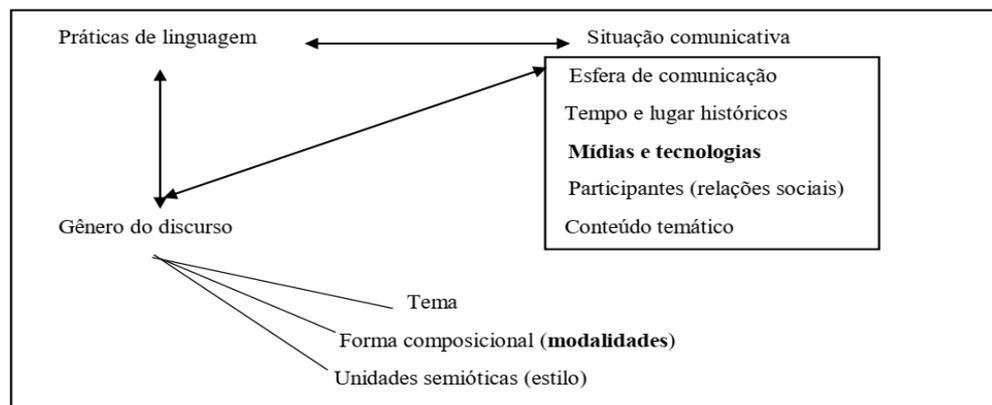
¹⁰ *Ibidem* 8.

de categorias criadas para analisar semioses tipológicas (elementos do modo visual), dessa forma, o grau de fragmentação, formalização e descontextualização afasta a possibilidade usar a Gramática Visual para textos multissemióticos, uma vez que a abordagem feita por ela é muito mais para textos e imagens estáticas, o que dificulta no caso das imagens em movimento e sons, como é encontrado na combinação de várias multissemioses propostas pelos textos contemporâneos.

Sendo assim, muito embora a teoria dos gêneros de discurso do Círculo de Bakhtin já indicar que existem estratégias de flexibilização do gênero e do estilo, como afirma Rojo (2013), os novos estudos no âmbito dos textos multissemióticos enveredam no sentido de fomentar o caráter do plurilinguismo e a plurivocalidade de sua teoria, tratando da flexibilidade dos gêneros e permitindo assim uma análise no funcionamento dos enunciados contemporâneos. Logo, a teoria do gênero do discurso, quando fala da “seleção operada nos recursos da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 280), abre precedentes para considerarmos a emergência recente de novas mídias e novas tecnologias, abrangendo, assim, o uso concomitante de linguagens e semioses.

Nessa orientação, Rojo (2013) propõe uma revisitação da teoria bakhtiniana na intenção da ampliação da análise desses gêneros híbridos, como na figura a seguir:

Figura 1- Diagrama Revisitado da teoria bakhtiniana



Fonte: Rojo (2013, p. 30).

Na figura 1, a autora explicita as formas como as práticas de linguagem ou enunciações se dão de forma situada, determinadas pelas situações comunicativas dentro de uma esfera de circulação, que por sua vez, variam de acordo com participantes situados histórico e culturalmente, o que significa dizer que o funcionamento das práticas de linguagem relacionadas aos gêneros é flexível, a depender dos seus usuários. A mudança

proposta é, portanto, considerar as mídias e as novas tecnologias como um aspecto emergente no uso concomitante de diferentes linguagens ou semioses.

Diferentemente do proposto pelo Grupo Nova Londres, Bakhtin (1988) indica que há estratégias de flexibilização do gênero e do estilo, trazendo a ideia de hibridismo e a intercalação de gêneros, vozes e linguagens sociais, provocando um plurilinguismo e plurivocalidade. Dessa forma, depois da argumentação em torno da revisitação da teoria bakhtiniana, ousamos dizer que a teoria dos gêneros do discurso não se restringe a gêneros escritos e canônicos, ela se amplia para focar não apenas na análise da forma por si mesma, mas preocupa-se na busca da enunciação dos temas. Assim, os gêneros provenientes das novas mídias e tecnologias são incorporados à teoria bakhtiniana. Na próxima seção, tratamos sobre a curadoria digital e sobre o conteúdo temático apresentado nos vídeos tutoriais, de modo a levar o aluno a entender o contexto para ter o que dizer e como dizer, na intenção de construir um *projeto de dizer*¹¹ amparado no outro.

2.2 Curadoria digital

A curadoria digital entra como aporte teórico em nossa pesquisa para tentar nortear a perspectiva crítica, ética e reflexiva das produções que circulam na rede, desse modo, pensamos na curadoria no âmbito da Linguística Aplicada (a curadoria humana) proposta por Araújo (2019). O termo curadoria deixou de ser apenas pertencente ao mundo das artes e passou a fomentar discussões em diferentes áreas do conhecimento, assim, a seguir, vamos discutir sobre como a curadoria foi um fator determinante em nossa pesquisa. A intenção de trabalhar de forma crítica com conteúdo que circula na internet nos levou a outro ponto fulcral do nosso estudo: trabalhar uma temática para os vídeos tutoriais que fomentasse nos alunos uma necessária visão crítica diante dos mais variados assuntos e notícias que circulam diariamente nas redes sociais. Assim, a temática *fake news* e pós-verdade foi escolhida como uma alternativa de ensino para tratar de assuntos pertinentes à cultura digital em ascensão na sociedade e também dar uma contribuição social contra a chamada “tsunami de desinformação” em que estamos vivendo (PEROSA, 2017).

O termo curadoria digital migrou para várias áreas relacionadas às vertentes tecnológicas e agora funciona como um termo “guarda-chuva” para definir a ação de seleção, tratamento e compartilhamento de dados ou informação (SANTOS, 2014). Dentre as várias

¹¹ Tratamos na seção a seguir.

acepções, uma delas nos chama mais atenção, no nosso caso, a acepção que coaduna com a nossa pesquisa, ou seja, a curadoria digital como modelo para manutenção e agregação de valor à informação digital, a avaliação de informação digital em todo seu ciclo de vida.

A curadoria é um termo que extrapolou o campo das artes e hoje é tida como uma prática social emergente na cultura digital, como afirma Araújo (2019). Araújo trouxe a discussão para o âmbito da Linguística Aplicada e, entre outras coisas, nos apresenta desde a acepção inicial do termo até a conceituação atual de sua proposta, dessa forma, compreendemos o percurso da terminologia até o contexto recente. A curadoria é um termo muito comum no mundo das artes e está relacionado ao profissional chamado “curador”, responsável por cuidar das obras de artes ou aquele que se interpõe entre as primeiras impressões e a análise das obras expostas em museus e galerias de arte. Contudo, o termo tem assumido uma nova abordagem com relação ao mundo digital.

Nesses tempos de algoritmo, tudo ou quase tudo a que se tem acesso nas redes sociais passa por uma filtragem de dados que relaciona as áreas de interesse dos internautas formando uma espécie de “bolha”. As escolhas feitas pela máquina não deixam de ser uma curadoria, no entanto, quando se pensa que essa escolha não é autônoma, isso não ressoa como algo positivo, uma vez que esse direcionamento de dados tem somente fins econômicos e lucrativos e não perpassa por fatores éticos, estéticos, nem tem uma preocupação com a seleção dos conteúdos. É nesse momento que cabe a explicação para o fato de que cada vez mais os usuários das redes sociais estão sofrendo com uma enxurrada de informações desnecessárias, apenas direcionadas por um algoritmo, o que causa um fenômeno que os especialistas chamam de “salas espelhadas” ou câmaras de eco”. Amparado pelos conhecimentos de Mansera (2015), conclui-se que todos os serviços de *streaming* são similares a uma espécie de monitoramento ocasionado pelo controle de dados como se fosse uma grande máquina invisível, fruto da coleta de informação da vida digital do internauta.

Segundo Nikolov *et al.* (2005 *apud* SANTAELLA, 2018), essa personificação dos filtros conduz o usuário a pontos de vista estreitos que impedem a exposição de ideias contrárias aos preceitos, criando um ambiente propício à polarização e ideias mal informadas. A polarização ideológica¹² tende a tornar as divergências cada vez mais radicais e acaloradas, como afirma Salgado (2018). Salgado afirma que essa polarização pode culminar em fortalecimento de crenças pessoais que podem gerar problemas sérios dentro do convívio social.

¹² Palavra de origem francesa, significa acentuação de diferenças, sobretudo, em questões político-ideológicas.

Conforme Perosa (2017), o poder da crença – que envolve em uma ideia, religião, política e afins – sempre existiu na internet, porém, com o advento da polarização, o distanciamento entre os fatos reais e as crenças está cada vez mais se acentuando, assim, o autor acredita ser mais fácil as pessoas aceitarem as informações que alimentam suas crenças do que rejeitarem as que contradizem.

Então, por outro viés, como seria possível furar essas “bolhas”? Vários são os conselhos, contudo, o primeiro seria abandonar a condição de receptor passivo e começar a pensar numa interação mais participativa e de maior engajamento social por meio mídias e como sugere Santaella (2018, p. 21): “através de uma educação para as mídias, e nas mídias, um conceito dinâmico que envolve a busca de procedimentos adequados para os desafios tecnológicos, sociais, culturais e políticos”. Tal condição só pode ser atingida por meio de uma formação preocupada com critérios éticos e críticos e essa combinação só é possível por meio de uma curadoria humana. À luz dessa discussão, Araújo (2019) nos traz as formas como a curadoria digital se dá:

A curadoria digital pode se dar de duas formas: como curadoria matemática, aquela que é feita por algoritmos que escolhem, hierarquizam e publicam conteúdos que deveriam interessar a determinados perfis de usuários da web, ou como a tradicional curadoria humana, em que um usuário da rede, notadamente um profissional, seleciona, filtra e publica informações que ele [curador] acha relevante sobre fatos para determinados públicos (ARAÚJO, 2019, no prelo).

Assim, compreendemos os dois tipos de curadoria: a matemática e a humana, nesta última, devemos nos debruçar neste estudo, no intuito de conhecer a nova abordagem do conceito para o âmbito da Linguística Aplicada.

Da mesma forma, Silva (2019) nos apresenta alguns desdobramentos desse tipo de curadoria, nesse caso, o que é mais interessante ao nosso olhar é a da informação, proveniente da concepção de curadoria humana. Ancorado nela, o autor propõe uma discussão acerca da necessidade de lidar com o que é verdadeiro como fato ou o que é *fake news*. Concebe-se como curadoria da informação ou de conteúdo “uma atividade individual exercida por pessoas consideradas especialistas em determinados segmentos da atividade humana e/ou dotadas de conhecimento socialmente respeitado” (CASTILHO, 2015, p. 54). Nesse contexto de “avalancha” de dados, fatos e notícias, esse tipo de curadoria funciona como um “antídoto” diante de tanta desorientação.

É por acreditar nessa necessidade que, assim como Silva (2019), defendemos que a habilidade de curadoria precisa ser exercitada para testar a confiabilidade das informações:

Considerando essas realidades e as práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, o próprio documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já evidencia a curadoria como uma habilidade que os alunos do Ensino Fundamental II precisam exercitar. Nesse sentido, entre as vezes que a curadoria de informação é citada no documento, uma delas se refere à necessidade de o aluno, em uma postura crítica e reflexiva, fazer uso de ferramentas digitais de curadoria que testam a confiabilidade da informação e a proliferação de *fake news* em diferentes fontes e mídias (SILVA, 2019, p. 44-45).

Esse desdobramento do entendimento de curadoria trata exatamente de um dos objetivos específicos da pesquisa. Nessa vertente, a BNCC, preocupada com os conteúdos que circulam na *web*, já denuncia a necessidade de uma curadoria digital com critérios editoriais e seleção do que é adequado, o que deixa claro a importância de um trabalho processual com vistas à seleção e adequação do que deve ser publicado.

Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na Web. A contrapartida do fato de que todos podem postar quase tudo é que os critérios editoriais e seleção do que é adequado, bom, fidedigno não estão “garantidos” de início. Passamos a depender de curadores ou de uma curadoria própria, que supõe o desenvolvimento de diferentes habilidades (BRASIL, 2019, p. 66).

As *fake news* (Notícias falsas, NFs), boatos, rumores, que são criados para enganar ou denegrir a imagem de alguém ou de alguma instituição não são um fato novo. Entretanto, as formas como elas estão sendo disseminadas e produzidas é que constitui novidade. A internet e as redes sociais apresentaram ao mundo novas formas de publicar, compartilhar e consumir informação, instaurando um novo modo de difusão de notícias. Nesse nosso modelo de difusão, o que mais importa são os *clicks*, *os reposts*, então, de pouco importa a veracidade da mensagem, o importante é o alcance que ela irá atingir. E é bem verdade que o uso do *smartphone* tem facilitado o consumo e o engajamento sensacionalista por meio das redes sociais. Então, a curadoria proposta pela BNCC se propõe a uma curadoria própria, no sentido de o aluno entender todo o contexto situacional que se esconde por trás da informação. A Base Nacional propõe que ele possa ter uma visão crítica diante das mensagens que circulam na rede e possa, diante dos fatos, questionar as intenções que se escondem nas informações. Uma proposta de curadoria de conteúdo.

Com advento das novas tecnologias e das mídias, nem tudo é só benefício, o que se observa com frequência é uma verdadeira enxurrada de fatos e opiniões que manipulam e polarizam a sociedade. As mentiras ou “fatos alternativos” maculam a democracia e apresentam ao mundo uma nova era, a era da pós-verdade (D`ANCONA, 2018). O termo pós-

verdade (*Post-truth*) - adjetivo relativo ou referente a circunstâncias nas quais os fatos objetivos são menos influentes na opinião pública do que as emoções e as crenças pessoais¹³ - foi escolhido no ano de 2016 como a palavra do ano pelo dicionário Oxford. Na ocasião, citou ainda Donald Trump como o principal expoente da política da pós-verdade, enfatizando que o lema do presidente é: “o importante para o debate político não era a verdade, mas ganhar a discussão”.

O clima de desconfiança na atual conjuntura política mundial tornou-se um terreno fértil para a disseminação da pós-verdade, que não pode ser tratada apenas como um outro nome para a mentira, mas sim como um jogo de ascensão da desinformação. Pois, como afirma D`Ancona (2018, p. 46), trata-se de “uma difusão sistemática de mentiras realizada por organizações de fachada atuando em favor de grupos de interesse que desejam suprimir a informação precisa ou impedir que outros grupos ajam contra eles”.

A chamada era da pós-verdade ganhou notoriedade a partir de alguns fatos mundiais de grande relevância: a Eleição Presidencial Norte-americana de 2018 e o *Brexit*¹⁴. A eleição americana levou ao poder Donald Trump, rico empresário americano, controverso em suas ações, que, contrariando todas as indicações, venceu o pleito com a maioria dos votos territoriais, cuja trajetória eleitoral é marcada, principalmente, por fatos alternativos e NFs. O outro fato foi a saída do Reino Unido da união europeia, que ficou conhecido popularmente como *Brexit*. O referendo britânico elevou o termo ao topo das citações políticas. Não obstante, outros eventos ganharam relevância, como a disseminação das teorias conspiratórias, por exemplo: os terraplanistas e os antivacinas.

Segundo Perosa (2017), as notícias falsas são uma verdadeira indústria produtiva e terreno fértil para a pós-verdade. A autora trata de três fatores que colaboram para isso: a polarização política, a descentralização da imprensa e o ceticismo do público em relação às instituições políticas e democráticas. Aliado a esses três fatores, acrescenta-se a tentativa de desqualificação da mídia tradicional, o que gera um sentimento de desconfiança generalizado. A pós-verdade apresenta-se como uma quebra de valores antes estabelecidos e respeitados, confrontados por crenças e emoções que colocam em segundo plano a racionalidade e o cientificismo. As divergências antagônicas criam ambientes tóxicos e não avançam para um debate saudável de opiniões, mas caminham para uma discussão de ganhar ou perder.

¹³ Definição segundo o Dicionário de Oxford.

¹⁴ *Britain exit*, ou seja, plano que prevê a saída da Grã-Bretanha da União Europeia.

Outro fator comum em relação à pós-verdade é a negação à ciência, um debate acirrado e sem propósito que presta um verdadeiro desserviço à sociedade. Oliveira (2018) diz que desconstrução da ideia da verdade e a perda da credibilidade na ciência propõe uma verdadeira proliferação de teorias conspiratórias, lendas urbanas, mitos que desrespeitam as evidências dos fatos. O autor ainda em seu artigo sugere que o relativismo e a negação à ciência e tecnologia possam ter cooperado para a era da pós-verdade, no entanto, prefere deixar em aberto a discussão, por achar que também pode ser parte de um processo de evolução maior e que cabe mais estudos nessa direção.

No Brasil, a eleição presidencial de Jair Bolsonaro, em 2018, seguiu os mesmos moldes da campanha norte-americana e também logrou êxito em uma campanha totalmente articulada pelas redes sociais. O discurso antagônico fomentou, a partir de então, uma grande polarização política, o que gerou um território propício para o crescimento do jogo de confronto da era da pós-verdade. Nesse contexto, as propagações dos “fatos alternativos” ganharam força dentro desse panorama contraditório de propagação de NFs. O verdadeiro objetivo da era da pós-verdade é suplantar a dúvida para manter o debate antagônico, desacreditando os fatos objetivos e condicionando os usuários da *Web* a defenderem as informações verdadeiras ou falsas que alimentam “a bolha” de cada um.

Pertinente a esse contexto, as NFs ganham o devido destaque dentro da sociedade e a escola tem um papel fundamental para que o aluno aprenda a analisar criticamente os fatos e a forma como a informação chega até eles por meio da *Web*, daí a preocupação tão urgente da BNCC em tratar da temática de forma tão eloquente.

O desenvolvimento da habilidade de curadoria na produção dos alunos buscou atender essa nova demanda da sociedade, trazendo à reflexão os critérios de triagem dos fatos da era da pós-verdade, tão pertinentes à escola, que têm por missão dar um trato crítico e debater sobre os limites das novas formas de produção, como o documento direciona:

A demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários (BRASIL, 2019, p. 67).

Refletir uma forma de problematizar uma mediação cultural. Essa é a verdadeira proposta da mediação que já é uma prática comum ao docente, sendo o professor um curador

por essência e, dentro dessa proposta, o aluno também é chamado a ser um curador de sua produção, ao refletir diante das produções já existentes e ao propor práticas diferenciadas de edição com critérios bem estabelecidos, cumprindo, assim, as condições de produção e recepção dos textos, visando contemplar a noção de apreciação e valoração estética, ética, política e ideológica, envolvida na leitura crítica de fato e sabendo reconhecer a diferença entre o que é fato e o que é uma FNs.

Assim, em tempos de “avalancha” de desinformação, Castilho (2015), destaca o objetivo de realizar uma curadoria digital ou da informação, pois cumpre um papel social importante dentro do ensino de linguagens no contexto em que os alunos estão inseridos na Era da pós-verdade (D`ANCONA, 2018).

A própria BNCC trata sobre a importância de uma curadoria própria em meio a um contexto de pós-verdade que supõe que o trabalho com a língua portuguesa possa desenvolver novas habilidades para lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*, como podemos constatar a seguir:

A viralização de conteúdo/publicações fomenta fenômenos como o da pós-verdade, em que as opiniões importam mais do que os fatos em si. Nesse contexto, torna-se menos importante checar/verificar se algo aconteceu do que simplesmente acreditar que aconteceu (já que isso vai ao encontro da própria opinião ou perspectiva). As fronteiras entre o público e o privado estão sendo recolocadas (BRASIL, 2019, p. 68).

A preocupação da Base Nacional Comum é trabalhar as habilidades que tornem o estudante competente nessa triagem de verificação/checagem dos conteúdos, assim, a escola torna-se responsável por preencher essa lacuna aberta pelas novas mídias e tecnologias, para cumprir o papel social de preparar o educando para os novos tempos propostos pela internet. Nossa intenção também perpassa pela ideia da curadoria humana, pessoal, intrínseca ao produtor e consumidor das redes sociais, desse modo, propusemos aos alunos oficinas de reconhecimento e identificação de notícias falsas, para que, por meio da apropriação do contexto, eles pudessem direcionar seus tutoriais à orientação eficaz de seus interlocutores quanto às dicas de reconhecimento e identificação das NFs.

2.2.1 Curadoria de conteúdo

Estamos imersos em um mundo no qual a desconfiança e desinformação estão criando um ambiente propício para a proliferação de *fake news* (Notícias Falsas - NFs)

motivadas por interesses diversos. Segundo Chapman (2017 *apud* SANTAELLA, 2018), as notícias falsas possuem três traços característicos, são eles: a desconfiança, a desinformação e a manipulação. Dessa forma, os conteúdos podem ser os mais diversos possíveis, desde os políticos deliberadamente falsos a notícias sensacionalistas com o único intuito de divertir.

Dentre os vários tipos de notícias falsas, Claire Wandle (*apud* MEIRELES, 2017), trata especificamente de 6 delas: a) sátira e paródia; b) o conteúdo enganoso; c) falso contexto; d) o conteúdo impostor; e) o conteúdo manipulado e f) o conteúdo fabricado. Essa estratégia compreende um dos movimentos da curadoria de conteúdos que é justamente a checagem dos fatos. Os vários tipos de conteúdo falsos afetam a sociedade e a política pode ser uma das áreas mais afetadas pela ação das NFs e é justamente desse campo de atuação que depende a democracia. Portanto, é de suma importância que as pessoas estejam informadas sobre temas diversos e aptas a debaterem criticamente e tomarem decisões lúcidas sobre as formas como essas notícias podem aparecer.

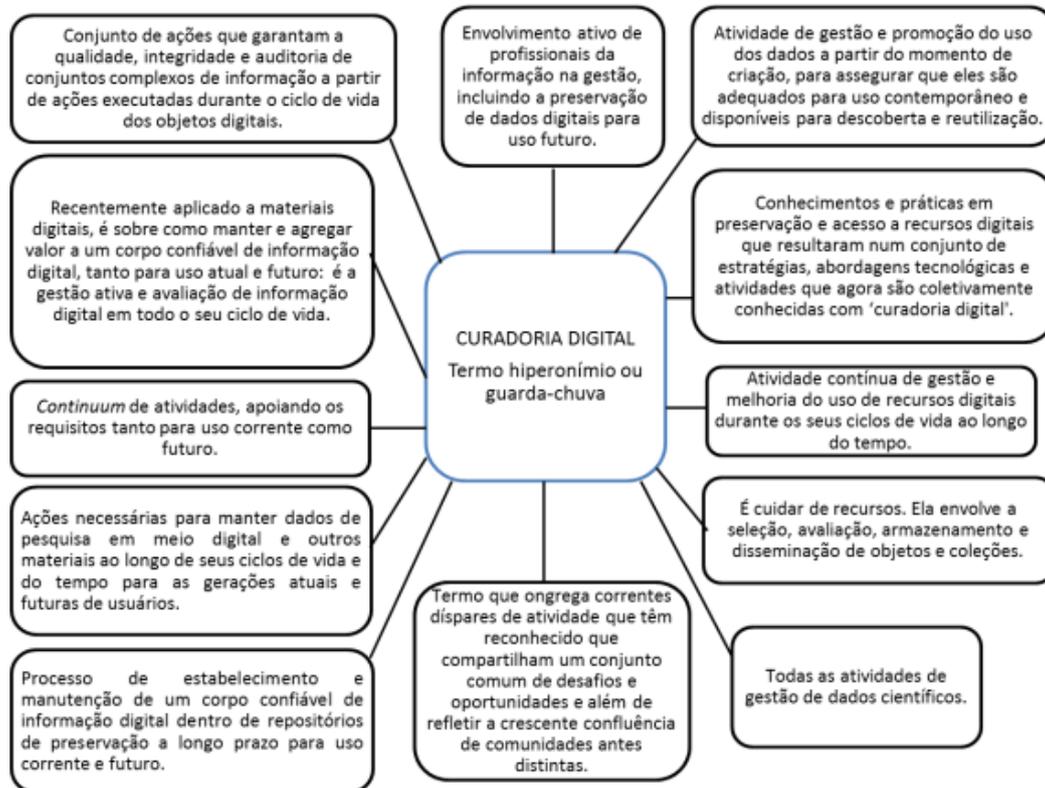
Existem sites especializados em auxiliar no processo de identificação de notícias falsas, neles é possível encontrar dicas úteis de como identificar e checar as informações, tais como: a) conferir a fonte; b) verificar a data de publicação; c) conferir o autor; d) procurar por outras fontes. Na mesma esteira dessas dicas, a Federação Internacional das Associações e Instituições de Bibliotecária (IFLA) publicou algumas formas para a identificação de NFs, como: a) conferir se a fonte é confiável; b) ler além do texto; c) checar se os autores existem e são confiáveis; d) checar a data da informação; e) questionar se não é uma piada; f) consultar especialistas. Assim, a melhor forma de verificar o pensamento crítico pode ser a mais eficaz de combater os efeitos negativos das notícias falsas. Portanto, para tantas bolhas digitais que servem para alimentar essa indústria de desinformação, a única saída é um processo educativo e pessoal, daí a importância de uma curadoria digital.

Em nossa pesquisa, os alunos se debruçaram sobre essas dicas para poder entender melhor as formas como as notícias falsas estão sendo disseminadas na sociedade e como eles poderiam estabelecer uma curadoria própria de conteúdo para desenvolver uma visão mais crítica sobre os fatos e informações, assim eles foram apresentados à curadoria digital.

O termo curadoria digital é tido como um hiperônimo ou termo guarda-chuva, pois serve para designar uma série de ações correlatas voltadas à seleção, enriquecimento, tratamento e preservação da informação para o acesso e uso futuro (SANTOS, 2014). Ao tomar por base as várias acepções do termo, podemos observar que a amplitude de denominações abrange muitas relações no contexto digital. Desse modo, a autora trata as

várias acepções que o termo traduz na atualidade, conforme exemplifica o quadro síntese a seguir:

Figura 2 - Quadro síntese das acepções do termo curadoria



Fonte: Santos (2014, p. 132).

Segundo Santos (2014), o termo “curadoria de conteúdo” foi usado a primeira vez, no ano de 2009, por Rohit Bhargava, para designar alguém que acha grupos, organiza e compartilha o melhor e mais relevante conteúdo de um assunto específico *on-line* de modo contínuo. A autora define a curadoria de conteúdo como sendo um conceito que vem em resposta ao desafio do jornalismo que acumula cada vez mais informação fora do compasso da tecnologia. Ela trata também de afirmar que atrás desse conceito está o consumo consciente da informação e sugere uma maneira simples de praticar essa curadoria:

De maneira simples: curadoria de conteúdo consiste em coletar, filtrar e classificar informações para um determinado grupo e segue três etapas: 1) pesquisa: identificar e acompanhar as melhores fontes e geradores de conteúdo; 2) contextualização: dar sentido ao conteúdo de acordo com o perfil da empresa e os interesses do público-alvo; adaptar a linguagem; mesclar conteúdos e até oferecer novos pontos de vista; 3) compartilhamento: oferecer conteúdo de valor para o seu público (SANTOS, 2014, p. 105).

A curadoria de conteúdo traz novamente a ideia de curadoria humana proposta por Araújo (2009) e cumpre o papel social designado à escola dentro do documento orientador da BNCC. Na seção a seguir, tratamos sobre o gênero vídeos tutoriais da internet e apresentamos alguns elementos norteadores que ajudaram na descrição e análise da nossa pesquisa.

2.3 Vídeos tutoriais da internet

O termo vídeo tutorial da internet é adotado nesta pesquisa para distinguir as várias terminologias que cercam o gênero. Foram encontrados no decorrer dos estudos termos como: “Tutorial em vídeo”, “Tutorial *on-line*”, “Tutoriais de redes sociais”, “Vídeo de tutorial”, ou simplesmente, “Tutorial”. Dada a grande variedade de terminologias, e por se tratar de um gênero emergente, achamos pertinente adotar o termo “Vídeos tutoriais da internet”, para fazer a devida distinção do gênero a ser tratado nesta pesquisa. A conceituação do gênero também sofre com as possibilidades que a terminologia traz. Uma das definições que mais se aproxima com a nossa proposta é a trazida por Santiago *et al.* (2014), muito embora sirva para designar tutoriais de ambientes virtuais de aprendizagem:

Entende-se o tutorial como um texto especializado, repleto de termos, cujo objetivo é instruir um indivíduo ou um conjunto de indivíduos que necessitam de determinadas orientações para operacionalizar uma ferramenta informatizada, como uma rede social (SANTIAGO *et al.*, 2014, p. 1).

Note que nessa definição, a intenção do tutorial em questão é operacionalizar uma ferramenta informatizada, essa é a definição que mais se aproxima da pretendida por nosso estudo, no entanto, a nossa ideia é trabalhar com o conceito mais popular ao gênero, ou seja, o vídeo tutorial de “como fazer”. A contemporaneidade trouxe um leque de possibilidades para o gênero tutorial, sendo ele explorado de diferentes aspectos e encontrado em áreas ligadas à tecnologia. Existem vídeos tutoriais para explicação de funcionamentos de ambientes digitais, ou simplesmente os vídeos tutoriais da internet, que buscam repassar ensinamentos por meio de explicações e etapas, ou seja, um passo a passo para um conhecimento que passará a ser compartilhado na rede. Esse tipo de vídeo se popularizou com a disseminação de plataformas de entretenimento, entre elas a maior da categoria, o *YouTube*, que é responsável por milhares de vídeos que possuem o formato “de como fazer”.

O *YouTube* é a segunda maior plataforma de busca, a gigante atinge mais de dois bilhões de usuários, quase um terço da internet¹⁵. Desde 2005, com a *web 2.0*, a internet inaugurou uma nova opção de consumo de informação, passou de uma *web* empresarial não interativa para outra que apresentou ao mundo novas possibilidades de interação, não somente de consumo, mas, também, de produção de textos multissemióticos, como afirma (GOMES 2016). O autor defende ainda que a escola deve parar de relutar em introduzir as tecnologias atuais na mediação pedagógica: “A escola necessita inventar formas eloquentes de construção das sociabilidades, num contexto contemporâneo, incerto, cambiante, maleável, fluido e contraditório” (GOMES, 2016, p. 92), e é nessa perspectiva que pensamos a pesquisa.

Ainda sobre a terminologia do gênero, Sumiya (2016) apresenta em sua pesquisa uma proposta similar a nossa, contudo sua análise permeia o contexto da Gramática do *Design* Visual e trata do ensino da língua francesa por meio de vídeos tutoriais. Sua abordagem tem uma visão sociointeracionista e seus resultados dialogam com as ideias de Bronckart, utilizando a sequência didática como metodologia. Sumiya, assim como nosso estudo, comenta sobre a dinamicidade e emergência do gênero. Em seu estudo, ela defende que o gênero parece ter surgido de uma adaptação do gênero manual de instrução e foi se modificando de acordo com o contexto tecnológico. Uma especificação interessante apresentada é o fato da evolução trazer um movimento comum ao texto digital, a questão da autoria do gênero, que antes era realizada por especialistas. No caso dos manuais e com o advento da adaptação, ela passou a ser feita dentro de um discurso mais informal, no formato de vídeos tutoriais em plataformas de compartilhamento, com autoria difusa e não obrigatoriamente por um especialista, uma adaptação proporcionada pelo contexto sociocultural das mídias e nova tecnologias.

Outro estudo recente sobre o gênero foi apresentado por Lima *et al.* (2017), em um trabalho de conclusão de curso de especialização. Tratando do vídeo tutorial como aporte para o ensino da língua portuguesa, a autora trouxe discussões pertinentes sobre a estrutura do gênero e uma abordagem por meio de sequência didática para a análise dos vídeos. A análise criteriosa demonstrou a eficiência do gênero como aporte para um letramento digital e o ensino da língua materna. Apesar de alguns estudos aqui citados, poucos são os trabalhos acadêmicos que usam o gênero como estratégia para o ensino. Acreditamos que isso se deve à

¹⁵ABOLT, YouTube, YouTube para a imprensa, 24 de mar de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/intl/pt-BR/about/press/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

emergência do gênero e achamos pertinente discutirmos mais um pouco sobre a escolha e a pertinência na nossa abordagem.

O vídeo tutorial da internet apresenta-se como um gênero pertencente ao tipo injuntivo¹⁶. Essencialmente instrucional, ele é tido como um dos recursos digitais mais consumidos entre os jovens, segundo TIC educação 2018¹⁷. A pesquisa apontou que uma média de 65% a 83% dos jovens do ensino fundamental recorrem a esse gênero para estudar. Diante de tal constatação, o gênero apresentou-se como um grande potencial a ser explorado, pois, além de deter a integração de múltiplas linguagens, ainda é muito conhecido pelos alunos. Trata-se de um gênero emergente no contexto contemporâneo.

Como os vídeos tutoriais da internet variam em seu formato, propósito e público, achamos pertinente uma categorização ainda que elementar dos tipos encontrados na internet. Em nossa pesquisa, encontramos essencialmente três tipos de vídeos tutoriais da internet, como vemos na tabela 1.

Quadro 1 - Tipos de vídeos tutoriais da internet

Vídeoaula	Vídeos tutoriais em formato de videoaula, possivelmente o mais comum na internet. Nele o instrutor aparece falando diretamente ao público no formato de aula professor-aluno. Exemplos: maquiagem, receitas culinárias, estilo faça-você-mesmo, artísticos, técnicas de desenho, como tocar instrumentos, técnicas de pintura, dentre outros.
Visual – implícito	Vídeos tutoriais que apresentam o como fazer muito parecido com a videoaulas. Geralmente não apresentam a imagem do instrutor (implícito), é mostrada apenas a imagem do que está sendo feito, com ou sem explicação auditiva. Exemplos: visual (<i>hands on</i>) - que aparece as mãos manuseando e ensinando o passo a passo, visual (animação) - consiste apenas na animação sem a presença aparente do instrutor, tendem a ser curtos para prender a atenção do interlocutor.
Screencast	Vídeos tutoriais que captam exatamente a tela do computador ou meio digital utilizado para gravação. É feita a captura de tela das ações, passo a passo, e depois é adicionada a narração. É muito útil para a explicação de funcionamento de softwares e games.

Fonte: Adaptado segundo Gomes (2019).

Quanto às temáticas, apresentam os mais variados temas, que vão desde técnicas de maquiagem, receitas culinárias, instruções mecânicas, até assuntos mais elaborados, como

¹⁶ Segundo Rojo, Barbosa (2015, p. 26), “são textos injuntivos aqueles que buscam regular o comportamento e a ação das pessoas, como, por exemplo, as regras e regulamentos e as receitas, que definem o que se deve fazer. Sua característica principal é, pois, usar verbos no imperativo ou infinitivo”.

¹⁷ CETIC. BR. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação, Brasil, 2018. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf. Acesso em: 24 de fev. 2020.

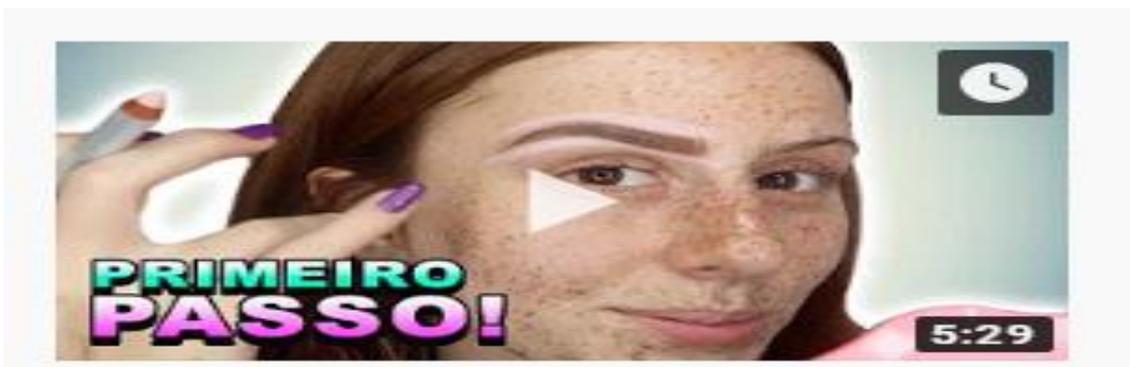
em videoaulas com abordagens amplas de assunto diversos, sempre com o propósito de ensinar o como fazer, um passo a passo.

Com relação à estrutura, é comum observar a presença de títulos (vinhetas), saudação e despedida, apresentação do enunciador e do objetivo, materiais e dicas, explicação do passo a passo e música de fundo em alguns casos. Existem variações dessa estrutura, dependendo do tipo de vídeo tutorial escolhido para enunciação.

Já no que concerne ao estilo, observa-se a presença de uma linguagem informal; no entanto, mais elaborada (essa característica pode ser compreendida pelo fato do gênero pressupor outro escrito: o roteiro); verbos no imperativo; sequência injuntiva; ações marcadas por advérbios temporais; formas nominais (gerúndio e infinitivo); frases interrogativas para manter a interlocução e variados tipos de apresentação do instrutor que podem aparecer: frente à câmera; atrás da câmera só mostrando as mãos; mostrando parcialmente o corpo, sem mostrar o rosto ou mesmo usando animação para relacionar a narração à imagem; e o último tipo que usa a captura de tela e faz a narração das ações.

1. Frente à câmera (videoaula).

Figura 3 - Print de tela de vídeo tutorial de videoaula

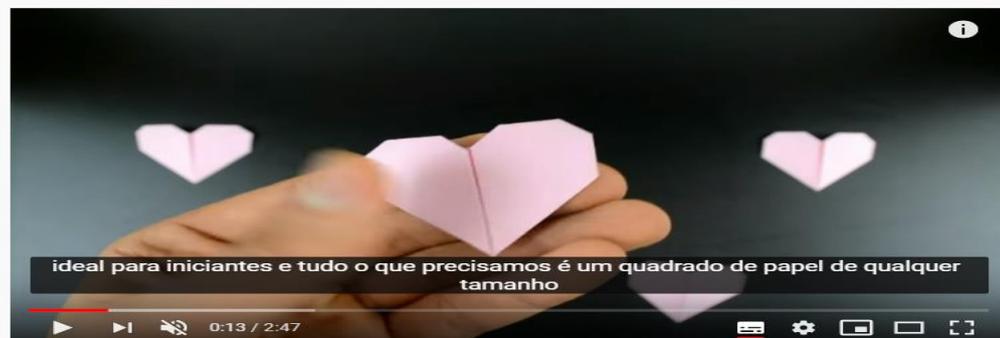


Fonte: O Primeiro passo que toda iniciante deve saber. Direção: Maria Mari. Roteiro: Maria Mari. Produção: Maria Mari. Elenco: Maria Mari. Brasil, 2018. 1 vídeo. (5:28 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q4xhomaI1qk>. Acesso em: 20 set. 2019.

Nesse vídeo, a instrutora mostra o passo a passo, uma videoaula de uma maquiagem, ela apresenta-se parcialmente, pois só é possível visualizar a face e parte do busto. O vídeo apresenta vinheta inicial, um roteiro simples com poucos improvisos e uma linguagem bem acessível ao público, em alguns momentos o fundo musical substitui a narração da instrutora. É possível notar a edição do vídeo.

2. Atrás da câmera, mostrando somente as mãos (visual - implícito).

Figura 4 - Print do vídeo tutorial visual implícito



Fonte: ORIGAMI de Coração mais fácil que existe! - Tutorial em Português. Direção: Easy Origami. Roteiro: Easy Origami. Produção: Easy Origami. Elenco: Easy Origami. Brasil, 2017. 1 vídeo. (2:47 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G0epoBMaiGA>. Acesso em: 23 set. 2019.

Nesse vídeo, o instrutor não apresenta sua imagem, apenas é possível visualizar as mãos realizando as ações, ensinando o passo a passo. A narração pode vir acompanhada de legendas, como nesse caso. Em muitos desses vídeos, notamos um fundo musical.

3. Captura de tela e narração das ações (screencast)

Figura 5 - Print de vídeo tutorial screencast



Fonte: MINECRAFT: Como achar seu print, Direção: Sena Gamer. Roteiro: Sena Gamer. Produção: Sena Gamer. Elenco: Sena Gamer. 2013. 1 vídeo. (3:18 seg.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MFuiirjOTXQ>. Acesso em: 24 set. 2019.

Nesse último exemplo, encontramos um vídeo amador muito comum entre os gamers. Nele, o instrutor não aparece, a tela de ação é capturada e o passo a passo é feito seguindo as orientações do instrutor apenas por meio da visualização e narração do passo a passo. Nesse caso, em específico, este vídeo é amador, provavelmente de uma criança. O

objetivo da escolha dele foi para que os alunos percebessem a ausência de roteiro e organização na edição.

Muitas são as vantagens de se escolher um vídeo tutorial para a instrução de um dado conhecimento, tais como: o conteúdo visual é mais atrativo, eles têm grande alcance nas redes sociais, é de fácil acesso e de rápida transmissão de conteúdo, além de serem vídeos versáteis, criativos e de grande engajamento do seu público.

Os aspectos tratados nesta seção são pertinentes ao que se compreende por gênero segundo Bakhtin (1997): conteúdo temático, estrutura composicional estável e estilo. Dessa forma, tentamos sistematizar as características do vídeo tutorial da internet. Por considerarmos o conceito da “transmutação” de gêneros, entendemos ser o gênero em estudo um exemplo de modelo secundário, pois, como Bakhtin distingue: os gêneros simples são aqueles relacionados à comunicação espontânea, já os secundários são resultantes da comunicação apoiada na escrita, eles transmutam os gêneros primários, o que explica a flexibilização da concepção bakhtiniana:

Os gêneros secundários de discurso - o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 1997, p. 281).

O gênero em estudo apresenta algumas características de um primário - manual de instrução - e sofreu as adequações como gênero secundário – vídeos tutoriais da internet - proporcionado pelo advento das novas mídias e atingindo as novas relações sociais (participantes), como vimos na proposta de Rojo (2013), na revisitação da teoria bakhtiniana, adequando o conteúdo temático a essa mídias e tecnologias. Como vemos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Quadro sistemático do gênero vídeo tutorial da internet

Conteúdo temático	Estrutura	Estilo
<p>Enunciador: Instrutor.</p> <p>Interlocutores: Seguidores do canal de compartilhamento.</p> <p>Suporte: Canal de compartilhamento.</p> <p>Objetivo: Ensinar o passo a passo de algo a alguém.</p>	<p>Títulos (vinhetas).</p> <p>Saudação e despedida.</p> <p>Apresentação do enunciador e do objetivo, materiais e dicas.</p> <p>Explicação do passo a passo.</p> <p>Música de fundo em alguns casos.</p>	<p>Linguagem informal, no entanto, mais elaborada (essa característica pode ser compreendida pelo fato do gênero pressupor outro escrito; o roteiro).</p> <p>Verbos no imperativo.</p> <p>Sequência injuntiva.</p> <p>Ações marcadas por advérbios temporais, formas nominais (gerúndio e infinitivo), frases interrogativas para manter a interlocução.</p> <p>Variados tipos de apresentação do instrutor.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Em síntese, as características do gênero vídeos tutoriais da internet apresentam como conteúdo temático a interação entre o instrutor, os seguidores do canal de compartilhamento, com o objetivo de ensinar um passo a passo de algo. Quanto à estrutura, apresenta títulos, vinhetas, apresentação do objetivo, a explicação passo a passo e um possível convite ao compartilhamento e interação, além da despedida. Já o estilo é marcado por uma linguagem adequada ao público ao qual se dirige, com uma linguagem um pouco elaborada, verbos no imperativo, ações marcadas por advérbios temporais e frases interrogativas para manter a interlocução.

Essas características serão importantes para a análise posterior dos vídeos produzidos pelos alunos e para as considerações acerca dos elementos encontrados na amostra. Na seção a seguir, apresentamos a elaboração processual e metodológica utilizada para a produção dos vídeos tutoriais, compreendendo as fases e a relação entre o gênero vídeos tutoriais da internet tido como pós-tipográfico, também chamado texto digital, multissemiótico e com interação existente em todo o processo de produção.

2.3.1 A produção textual e as novas mídias

Evidentemente, não podemos separar a produção textual de todo o processo de produção - leitura, escrita e interação - proporcionado em uma aula de língua materna, pois a compreendemos como uma parte intrínseca do todo. Contudo, cabe aqui um adendo sobre a forma como essa produção escrita está sendo tratada atualmente nas aulas de língua portuguesa, principalmente com o advento das novas mídias e tecnologias, sobretudo aquelas que compõem o cotidiano dentro e fora da escola.

De acordo com a teoria bakhtiniana revisitada dos gêneros discursivos proposta anteriormente, Rojo; Moura (2019) ampliam as discussões e nos apresentam ao que chamam de “três paradigmas do texto”: o pré-tipográfico, tipográfico e pós-tipográfico.

O pré-tipográfico pode ser compreendido como momento anterior à representação gráfica, o momento em que a representação se dava ainda em formato de ideogramas, a relação imagem-significado. Já o tipográfico remete à representação gráfica de aproximação à unidade sonora e ao surgimento da escrita, que, com sua evolução, chegou à invenção da impressão, que passou a ser reconhecida como uma terceira evolução da escrita. O pós-tipográfico ou a quarta evolução da escrita, como ficou conhecido, apresenta “a revolução digital”, novas formas de ler, novas relações de escrita, novas técnicas intelectuais. E, como toda revolução, implica mudanças. A distinção entre o autor do texto e o leitor desaparece e eles transformam-se em autores. Surge, então, um novo texto, o multissemiótico, híbrido, combinado de várias linguagens: som, imagem, texto e vídeo (SANTAELLA, 2007).

O texto escrito digital passa a ter um novo formato, uma autoria difusa e uma composição que passa por múltiplas operações, como por exemplo: o cortar, o colar, o deslocar, o desmembrar, o recompor, rompendo a ideia de linearidade de um texto com começo, meio e fim. Esse tipo de texto multissemiótico e digital permeia atualmente as produções com as quais os alunos têm acesso, tanto dentro quanto fora da escola.

Nesse viés, surge um conceito importante para a nossa análise, o *redesign*, (Reformular, refazer, reaplicar, redesenhar o *design* de algo). É importante salientar que o uso proposto para os termos usados neste trabalho são os previstos na BNCC e não no sentido formulado pelo Grupo Nova Londres que direciona à Gramática do Design Visual. Sendo utilizado no estudo para responder à operação de “reescrita” dos vídeos tutoriais nesse formato de texto escrito digital, atendendo a nomenclatura usada também na BNCC, tal como

trata a habilidade EF69LP07¹⁸ da esfera jornalística midiática dentro da prática de linguagem de textualização da produção.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign*¹⁹ e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenando e etc (BRASIL, 2019, p. 139).

Assim, o termo compõe a análise dos vídeos tutoriais nos diferentes momentos do processo de produção realizados pelos alunos, perfazendo as múltiplas operações as quais o texto digital escrito nos propõe, em busca de aprimorar a produção como um todo.

Em consonância com o que afirma Geraldi (1997), consideramos a produção de textos orais ou escritos como ponto de partida. Os textos multissemióticos também não são diferentes, no caso dos vídeos tutoriais, o ponto de partida é o roteiro escrito, que direciona para produção audiovisual posterior.

Com o objetivo de tratar de assuntos pertinentes ao *projeto de dizer* do aluno e de construir uma visão mais crítica sobre a produção dos vídeos, assim, como defende Geraldi (1997), partimos do pressuposto de que o aluno deveria conhecer sobre o assunto para poder ensiná-lo. A intenção com isso era fazer com que o participante pudesse entender a função social que as produções dos vídeos tutoriais terão para os seus interlocutores.

Assim, compreendemos a importância do *projeto de dizer* do aluno, de Geraldi, (1997), na construção das ideias da escrita na escola e não para a escola. Dessa forma, o aluno passa a entender o seu lugar no discurso, passa a tomar consciência de que a escrita requer objetivos, como os propostos por Geraldi:

Para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem

¹⁸ Os códigos alfanuméricos servem para identificar os objetivos de aprendizagem. Eles ajudam a contextualizar qual é a etapa de ensino, a faixa etária e o campo de experiência relacionado ao objetivo. O (EF) se refere ao ensino fundamental, os dois primeiros números se referem ao grupo etário, no caso de 6º ao 9º ano, o segundo par de letras à disciplina e o último par de números indica a posição do objetivo de aprendizagem na numeração sequencial do campo de experiências para cada grupo/faixa etária. Ou seja, ele serve para diferenciar os objetivos de aprendizagem dentro de cada campo de experiência.

¹⁹ Grifo nosso.

dizer o que se tem a dizer; d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz a que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b); (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Os objetivos, em síntese, devem ser compreendidos pelos alunos como estratégia para atingir o outro, portanto, é imprescindível que eles atentem para o que dizer; por que dizer; para quem dizer; assim como, eles devem sentir-se pertencentes como sujeitos da sua escrita e finalmente dizerem como realizarão todos os objetivos anteriores.

Na mesma esteira dessa visão de escrita como interação, Antunes (2003) trata da existência do “outro” como aquele com quem dividimos o momento da escrita, o sujeito com o qual interagimos durante o processo, esteja ele presente ou não durante a produção do texto. Em outras palavras, a autora conclui: “quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa” (ANTUNES, 2003, p. 46). Assim, o aluno deve compreender que sua produção tem um endereçamento, uma intenção, e, para isso, também deve existir por parte do professor uma condição prévia para o êxito da atividade escrita, uma mediação, levando em consideração o que o aluno tem a dizer e para quem dizer, para não insistir na prática escolar de uma escrita sem leitor, sem propósito e sem função social. Como Antunes sintetiza:

Em suma, socialmente, não existe a escrita “para nada”, “para não dizer”, “para não ser ato de linguagem”. Daí por que não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras soltas/, de frases inventadas, de textos sem propósito, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser (ANTUNES, 2003, p. 48).

A escrita varia de acordo com a necessidade que se propõe para qual objetivo deseja atingir. É de suma importância a compreensão de que o texto tem intenções, propósitos e gera consequências. O ato de escrever não se limita apenas a cumprir uma tarefa de produção escrita, ele deve ser pensado dentro de um propósito para cumprir sua função social, seja de informar, avisar, comentar ou argumentar sobre algo para alguém. Dessa forma, entendemos que o processo de produção dos roteiros dos vídeos tutoriais que culminará em uma produção audiovisual (texto multissemiótico) deve ser permeado por esses propósitos.

No nosso estudo, mesmo em se tratando de um texto final digital, partimos de um texto escrito, o roteiro, e, como Antunes (2003), compreendemos a escrita como etapas integradas e distintas de planejamento, operação e revisão. Dessa forma, buscamos um processo que contemplasse também a Aprendizagem Cooperativa em uma abordagem de sala de aula.

Para integrarmos nossa metodologia, baseamos essas etapas sob o norteamento proposto por Cassany (2004, 2009). Essa proposta dialoga com a perspectiva dialógica do discurso com a relação da interação promovida pela linguagem por trazer os elementos essenciais da aprendizagem cooperativa aliado à prática da escrita de forma processual e em grupos. O autor apresenta uma proposta de produção textual detalhada em uma dinâmica cooperativa em sala de aula, que apresentou uma demonstração prática de uma proposta didática adaptada ao trabalho com as habilidades de compreensão e produção escrita para o nível médio numa turma de espanhol. Na tese, ele sistematizou uma proposta de produção textual cooperativa organizada em nove fases, distribuídas em etapas de planificação, revisão e avaliação, as fases a saber: 1) apresentação da proposta; 2) geração de ideias; 3) planejamento; 4) esboço; 5) reescrita; 6) versão intermediária; 7) processamento de grupo; 8) considerações do professor e 9) versão final. Cada fase do trabalho teve um tempo que foi especificado no roteiro de produção. Contudo, em nosso estudo, propomos adaptações respeitando as etapas e sintetizando as fases, assim conseguimos considerar os aspectos também propostos pela Aprendizagem Cooperativa durante o processo de produção dos roteiros e vídeos tutoriais.

Em suma, nossa análise tem como concepção partir de um texto escrito tipográfico e processual para um texto digital pós – tipográfico, um texto multissemiótico, que também respeitará as etapas de planejamento, escrita e reescrita, que aqui serão nomeadas de planejamento, design e *redesign*. Contemplando a fase de avaliação, usaremos o processamento de grupo pertencente à Aprendizagem Cooperativa, dessa forma, esperamos contemplar todas as fases processuais da escrita e produção dos vídeos.

A seguir, tratamos da teria dialógica do discurso e como a teoria bakhtiniana constitui o escopo dessa pesquisa, as formas como essa teoria percorreu todo esse tempo histórico e até os dias atuais servem para amparar teoricamente os eventos de linguagem que envolvem as mídias e as novas tecnologias.

3 TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

Na seção anterior, definimos o gênero Vídeos Tutoriais da Internet e apresentamos uma categorização elementar desses tipos de vídeos encontrados no nosso cotidiano. Apresentamos ainda o conceito de curadoria da informação em notícias, assunto que serviu como conteúdo temático na produção dos vídeos dos alunos. Como é objetivo desta pesquisa analisar as atitudes responsivas dos alunos nas produções dos vídeos tutoriais da internet sob a perspectiva da Aprendizagem Cooperativa, precisamos tratar agora dos conceitos de dialogismo, responsividade e exotopia de Bakhtin/Volochinov (2018) e Bakhtin (1997), desenvolvidos pelo seu Círculo, além disso, é necessário discutir qual a importância dessas relações na interação verbal durante a intervenção proposta, ou seja, no processo de produção dos vídeos vivenciados por meio da metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

Apresentamos, a seguir, a compreensão dos conceitos basilares bakhtinianos da interação verbal e as ponderações pertinentes à análise desta pesquisa. A nossa preocupação é apresentar um panorama sobre a responsividade nos apoiando no estudo das três modalidades de manifestação responsivas e discorrer sobre como as relações exotópicas (BAKHTIN, 1997) podem estar presentes nas interações.

Dessa forma, à princípio, tratamos do dialogismo bakhtiniano apresentando os conceitos de diálogo no Círculo, bem como os elementos que o constituem o conceito, em seguida, apresentamos uma discussão quanto à aplicação dos conceitos ao cotidiano das relações sociais atuais, como por exemplo, em redes sociais. O próximo ponto tratado é a responsividade ou manifestações responsivas e nessa discussão como um todo (dialogismo, responsividade e exotopia), os reportamos a alguns pesquisadores e estudiosos dessa vertente da linguística como contribuição para a nossa pesquisa: Brait (2005, 2006, 2015), Faraco (2009), Fiorin (2011), Sobral (2005), Zavala (2015), Marchezan (2006), Oruchi (2013), Grillo (2008). Por fim, discutimos sobre as manifestações exotópicas na perspectiva bakhtiniana.

Teoria dialógica do discurso foi um termo proposto por Brait (2006, p. 10) para definir as relações existentes entre "língua, linguagens, história e sujeitos, que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas". Claro que o termo não é contemporâneo ao Círculo de Bakhtin, no entanto, a autora nos apresenta como um conjunto de preceitos sistematizados numa perspectiva teórico e analítica para os estudos linguísticos de uma maneira geral. Esses estudos de linguagem propostos buscam um embasamento na concepção da linguagem

enquanto construção e produção de sentidos apoiados nas relações discursivas realizadas por sujeitos historicamente situados. Dessa forma, utilizaremos aqui o termo por acreditar que ele trata do principal ponto de articulação dos textos do Círculo, que são as diferentes formas de enfrentamento dialógico da linguagem. Dada a pertinência do termo, traremos contribuições de autores que compõem essa congruente corrente que tanto contribui para o entendimento dos escritos bakhtinianos. O Círculo contemporâneo formado a partir dessa teoria traz importantes contribuições ao nosso trabalho por partilhar leituras e interpretações que situam categorias e conceitos advindos do pensamento bakhtiniano. Assim, iniciamos pelo entendimento do que foi o Círculo de Bakhtin.

O olhar controverso de pesquisadores acerca da autoria das obras de Bakhtin traduz um pouco dessa figura emblemática que modificou a forma de pensar a linguagem. O período conturbado de sua produção filosófico-científica, nos anos de 1920 a 1970, refletiu na produção dos seus postulados nada didáticos e bem complexos, por vezes, inacabados ou mesmo em rascunho. Eles trouxeram para o mundo um novo olhar numa perspectiva do pensamento linguístico. Isso por ser mais ancorado na noção social da linguagem em detrimento da noção de estrutura mais rígida da língua. Contudo, isso não significa que a partir de Bakhtin tudo o que existia antes foi desprezado.

É evidente que os postulados de Saussure no que concerne à estrutura da língua continuaram a ter sua importância, logo, Bakhtin não nega a existência da língua nem condena seu estudo, ao contrário, considera-os necessários para o entendimento da mesma, muito embora ele busque em seus estudos ampliar o olhar para o funcionamento real da linguagem. Isso se dá a partir dos novos ideais de caráter social e ideológico da forma como a linguagem passou a ser vista, sob um viés de observação das relações entre a linguagem e a sociedade, por entender que “a linguagem forma a sociedade, ao mesmo tempo, é formada por ela” (OHUSHI 2013, p. 29).

Os estudos do Círculo tiveram sua recepção um tanto quanto comprometida devido à situação tumultuada do período em que foram concebidos, só vindo à tona em meados da década de 1960 e sem nenhuma ordem cronológica. Mesmo em meio a tanta confusão política que envolvia a Europa, local onde surgiu o Círculo, os estudos tornaram-se atemporais e tiveram uma contribuição histórica para elucidar a noção de língua/linguagem como um fenômeno social de interação verbal. Esse cenário influenciou o desenvolvimento das reflexões bakhtinianas. “Dadas as condições, Bakhtin vivenciou o pluralismo linguístico e cultural, que mais tarde se transformaria em preocupações centrais: polifonia, heteroglossia, plurilinguismo, dialogismo” (BRAIT; CAMPOS, 2015).

As concepções da linguagem formuladas pelo Círculo foram, inicialmente, três, segundo Faraco (2009): 1) a unicidade do ser e do evento; 2) a relação eu/outro e 3) Dimensão axiológica, que podem ser compreendidas respectivamente como: o ser é um evento único, a unicidade do ser existe na ação, no ato individual e responsável. Já a relação eu/outro parte do entendimento de que viver é agir em relação ao outro e finalmente o eu e o outro constitui dois universos de valores ativos que são constitutivos de todos os atos. Essas bases propostas serão discutidas em mais detalhes a seguir.

Dada a natureza socioideológica da linguagem, Bakhtin/Voloshinov (2018) demonstraram a dificuldade de torná-la objeto real de estudo para a filosofia da linguagem e mesmo partindo das três esferas, a física (isolando o som), a fisiológica (associando a percepção sonora ao processo fisiológico do som) e a psicológica (associando os processos mentais entre locutor e ouvinte), notaram que não seria suficiente para contemplar o caráter vivo da linguagem e que somente apoiada ao meio social isso seria possível.

A unidade do meio social e do acontecimento da comunicação social mais próximo são duas condições totalmente necessárias para que o conjunto físico-psico-fisiológico apontado por nós possa ter uma relação com a língua, com o discurso, possa tornar-se um fato da língua-discurso (linguagem). Dois organismos biológicos nas condições de um meio puramente natural não gerarão nenhum fato discursivo. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2018, p. 145).

Bakhtin/Voloshinov (2018) trata ainda de rejeitar a enunciação monológica em detrimento de uma enunciação dialógica²⁰ e conclui que a enunciação é o produto resultante de dois indivíduos socialmente organizados, ou seja, a enunciação é o produto da interação entre duas pessoas, que é determinada, sobretudo, pelo exterior ou pelo o meio social. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2018, p. 348).

Na subseção a seguir, tratamos com mais detalhes o conceito do dialogismo, que é a base da interação verbal e também do contexto contemporâneo no uso das redes sociais.

²⁰ Dialogismo; tratamos na próxima seção.

3.1 Dialogismo

A base do princípio dialógico estaria na filosofia do diálogo ou da relação, segundo afirma Pires (2003) e o princípio do diálogo de Martin Buber²¹ considera a “palavra” um termo dialógico por estabelecer a relação entre os seres humanos e fundar a experiência da interação. Afirma ainda que, para essa filosofia, o homem não é um ser individual, mas uma relação entre o eu-tu. Assim, um é a condição de existência do outro. Dessa base filosófica origina-se a constituição do par fundador: eu e o outro.

O conceito do outro dialogante é muito comum na filosofia contemporânea e Zavala (2015) apresenta vários filósofos que trabalham nessa linha: Gabriel Marciel, Emmanuel Lévinas, Saatre, Marcel Merleal-Ponty, Derrida, entre outros. Zavala propõe uma breve digressão nos conceitos filosóficos desses pensadores para mostrar o que ela chama de “outredade” – um elemento construtivo básico. O outro implica sempre o eu no acontecimento do ser em sua relação como o outro, logo, essa relação entre o eu e o outro seria um elemento constitutivo básico do dialogismo.

Entender a concepção de linguagem como uma atividade dialógica, heterogênea, construída a partir da interação com o outro é um princípio que norteia e fundamenta a produção teórica do chamado Círculo de Bakhtin, por entender que todo discurso é construído a partir de diálogos anteriores ao momento de fala. Sipriano; Gonçalves (2017) pontuam a orientação dialógica como um fenômeno natural do discurso e apresentam o dialogismo como elemento essencial à perspectiva de estudos da linguagem.

Marchezan (2006, p. 128) pontua o diálogo como réplica social dentro da reflexão de Bakhtin quando trata do dialogismo: “O diálogo fundamenta e também instrui a consideração da linguagem em ato, que constitui e movimenta a vida social que surge como réplica social e contra a réplica que consegue antever”. Assim, o dialogismo é essa identificação entre os diferentes sujeitos sociais, em tempos e espaços diversos.

O dialogismo, portanto, no nosso entender, pode ser tratado como um dos pilares da obra de Mikhail Bakhtin. O teórico russo deteve-se a estudar as diferentes manifestações e ângulos desse princípio. Essa noção funda todo o conceito bakhtiniano da linguagem. O princípio do dialogismo pressupõe o diálogo no seu sentido mais amplo:

²¹ Um dos principais representantes da filosofia do diálogo foi o filósofo austríaco Martin Buber, citado por Todorov (1981) como influência para o pensamento de Bakhtin sobre dialogismo. A principal obra de Buber, *Ich und du*, foi publicada em 1923. Traduzida no Brasil em 1977, pela Editora Moraes, com o nome *Eu e tu*.

A palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro" (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2018, p. 205).

O locutor enuncia pensando no interlocutor real ou virtual, exigindo dele uma atitude responsiva, por outro lado, nos colocamos na posição de réplica, de concordância, discordância, juízo de valor, ou seja, uma apreciação. Assim, para compreendermos esse movimento dialógico, é necessário entender que os enunciados se confrontam tanto nos nossos dizeres como nos dizeres dos outros (RECHDAN, 2003). Logo, pensar o dialogismo é pensar nesse enunciado atravessado de dizeres.

A língua na sua concretude real de uso apresenta a propriedade de ser dialógica (FIORIN, 2011) e é por isso que, ao pensar no processo de comunicação, o dialogismo perpassa o quadro estreito do diálogo face a face, por entender que ele não está circunscrito em um quadro mínimo de enunciação, aqui compreende-se como enunciados as unidades reais de comunicação, mas ultrapassa as dimensões do processo por ser dialógico, pois o discurso do enunciador é atravessado pelo discurso do outro. Portanto, “o dialogismo pode ser entendido como as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciadores” (FIORIN, 2011, p. 17-18).

O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2018, p. 119).

Assim, essas relações de sentido podem ser compreendidas como todas as situações que perpassam a construção da enunciação dos participantes e não se trata de um processo limitador de falar e ouvir, é, na verdade, toda uma construção de sentido e apreciação que envolve os participantes no processo de interação.

Marchezan (2006, p. 123), nessa mesma direção, aponta para o sentido da palavra diálogo como “reação do eu ao outro, ‘reação da palavra a palavra de outrem’, como ponto de tensão entre eu e o outro, entre círculos e valores, entre forças sociais”. Isso significa que o termo não pode ser entendido no seu sentido estrito, dessa forma, podemos entender que as relações dialógicas constituem um objeto efetivo do dialogismo.

Fiorin (2011) apresenta uma explicação mais didática na tentativa de entendimento maior dos três conceitos basilares: o primeiro conceito de dialogismo diz respeito ao modo de funcionamento real da linguagem, todos os enunciados constituem-se a partir de outros. O segundo trata da incorporação pelo enunciador da voz ou das vozes de outro (s) no enunciado, por fim, o terceiro conceito trata o dialogismo por meio da subjetividade, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si, portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico.

A respeito das implicações do dialogismo sobre o sujeito, Sobral (2005) elenca como o dialogismo se faz presente nas obras do Círculo de três maneiras distintas:

- a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir a ser, do indivíduo e do sentido, está fundo na diferença.
- b) como princípio da produção dos enunciados /discursos, que advêm de “diálogos retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos.
- c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma específica de composição monológica de enunciados/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito (SOBRAL, 2005, p. 106).

Isso implica pensar no papel do outro, isto é, no interlocutor socialmente situado, do qual se espera uma resposta às suas ações, seja ela linguística ou atitudinal. Pensando para além disso, não se trata apenas de produzir uma resposta para o que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a própria formulação de enunciados já constitui uma possível resposta a outro enunciado que circula, como postula Bakhtin/Volochinov (2018).

Contudo, antes de passarmos à discussão da responsividade, deve-se pontuar os aspectos do dialogismo no contexto contemporâneo. As redes sociais, hoje, apresentam-se como uma importante forma de interação. A internet permite um mundo de possibilidades que resultam no uso da linguagem em situações reais, processos dialógicos vivos e interativos, que possibilitam diferentes significações entre os enunciadores. Essa interação promovida pelas produções em redes sociais revela um campo fecundo para novas formas dialógicas de uso da linguagem e são amparadas pelos conceitos bakhtinianos como um verdadeiro guarda-chuva conceitual.

Em nossa pesquisa, não nos detemos à discussão específica quanto ao gênero para Bakhtin, no entanto, nos resguardamos de todo o embasamento teórico para a defesa dos aspectos basilares deste trabalho, pois partimos da compreensão de gênero como tipo relativamente estável que envolve a valoração, entendida aqui como toda a relação ativa entre

interlocutor e destinatário, o que caracteriza o gênero não como uma categoria textual, mas discursiva. Apesar de apresentarmos uma proposta de categorização, não a propomos como forma fixa, mas acreditamos se tratar de uma forma sujeita a alterações, por sua flexibilidade em termos e circunstâncias específicas. A teoria bakhtiniana, quando nos fala dos gêneros primários enquanto gêneros advindos da esfera cotidiana e de gêneros secundários enquanto modalidades mais complexas e transmutadas, já seria suficiente para defesa do gênero vídeos tutoriais da internet enquanto atividade interativa.

A visão de gêneros secundários já nos garantiria a compreensão de dinamismo, de desenvolvimento de modalidades de usos da língua sujeitas a alterações, por comporem processos históricos, entretanto, por questões mais didáticas, incorporamos também a noção da arquitetônica revisitada proposta por Rojo (2013) como uma forma compreendermos melhor a teoria bakhtiniana.

Grillo (2008) apresenta uma discussão muito interessante sobre essa abordagem bakhtiniana quanto aos gêneros primários e secundários, justamente para ancorar o trabalho com um gênero contemporâneo, no caso o artigo de divulgação científica nesse novo formato digital. Da mesma forma, poderíamos pensar o gênero Vídeos tutoriais da internet como gênero secundário advindo desse contexto sociocultural das novas mídias e isso talvez bastasse como defesa da teoria bakhtiniana, entretanto, optamos por uma postura amparada pela teoria revisitada de Bakhtin, que, na verdade, permeia os mesmos contextos para justificar a teoria no contexto dos gêneros emergentes provenientes das novas mídias e tecnologias.

Muito embora toda a teoria bakhtiniana já indique que há estratégias de flexibilização do gênero e do estilo, Rojo propõe uma versão revisitada para incluir as novas mídias e tecnologias e se beneficiar da abrangência conceitual da obra de Bakhtin e torná-la cada vez mais atual por servir de base para as novas práticas de uso da linguagem na contemporaneidade, como afirma Rojo (2013) ao propor a teoria bakhtiniana revisitada.

No que concerne a essa relação de interação, o locutor, ao produzir conteúdo para uma mídia, pensa no outro com uma expectativa de resposta ao seu tema, logo, o processo discursivo pressupõe um ato dialógico e responsivo. Mesmo nas redes sociais, há sempre uma expectativa de resposta diante de atitudes endereçadas ao outro. Esse diálogo é a base para a afirmativa de que a linguagem é interação. O ato responsivo é inerente à interação, pois, como afirma Bakhtin/Voloshinov (2018), mesmo o choro de um recém-nascido é direcionado à mãe numa expectativa de resposta esperada pelo bebê como reação à sua manifestação, logo, compreende-se que toda interação pressupõe uma resposta. O ato de enunciar pressupõe o

outro na interação e a apreciação, que de certa forma, depende dos participantes dessa interação.

Nessa mesma concepção de enunciar como processo dialógico, Almeida; Silva (2009) trabalharam o funcionamento do hipertexto ancorado na noção dialógica desenvolvida pelo Círculo. Os autores buscaram situar os conceitos bakhtinianos à noção de hipertexto. A concepção de responsividade é tratada como relação dialógica intrínseca ao ato de enunciar. No mesmo viés, propomos em nossa pesquisa esse olhar para a produção de vídeos tutoriais por acreditar que a interação dos alunos enquanto produtores de conteúdo estabelece relações de sentido voltadas para o outro na interlocução, no caso, os seguidores do canal de compartilhamento.

Nesse mesmo contexto, quem produz um conteúdo em rede social tem a intenção de atingir um determinado interlocutor. Assim, a resposta é construída quando o ouvinte/enunciador compreende o interlocutor com o qual tem contato por meio dos enunciados constituindo a interação. Dessa forma, a responsividade é uma premissa das práticas sociais de interação nos contextos contemporâneos e é sobre ela que tratamos na subseção a seguir.

3.2 Responsividade

O conceito do dialogismo está estritamente relacionado à responsividade, assim, a interação dialógica define que não existe discurso sem outros discursos pré-existentes, sendo assim, não pode haver o eu sem o outro. A atitude responsiva pressupõe o outro (BAKHTIN, 1997), logo, a ideia elucidativa desse pensamento é que o locutor modela sua fala de acordo com a imagem que cria do interlocutor. Assim, em decorrência dessa relação dialógica, existem atitudes responsivas para os enunciadores envolvidos nessa ação.

O interlocutor que recebe e compreende o enunciado (escrito ou oral) adota uma atitude responsiva, como explica Bakhtin (1997), e essa atitude é processual de compreensão e de constante elaboração.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Bakhtin define como atitude responsiva ativa a ação do ouvinte compreender o discurso e como resposta a essa compreensão, concordar, discordar, ou seja, participar ativamente do diálogo. O próprio autor continua quando postula que o interlocutor não é mero ouvinte, pois de toda compreensão parte uma resposta, assim, o ouvinte torna-se falante e participa ativamente do diálogo. A responsividade, portanto, é uma premissa das práticas sociais e interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2018; BAKHTIN, 1997).

Para Bakhtin, é como se todo texto se baseasse numa tríade: o autor, enunciador, o interlocutor – aquele a quem é endereçado o texto – e o terceiro que seria o que compreende todo o enunciado. Esse último não pode ser entendido como um interlocutor presente no momento, mas um remetente em potencial (GUEDES *et al.*, 2017).

Sobral (2015) afirma que os gêneros não podem ser abordados sem conexão com o dialogismo, eles são fundados no projeto enunciativo e valorativos, trazem como aspecto central o dialogismo.

Os gêneros, fundados no projeto enunciativo e, portanto, na valoração, envolvem a *participatividade*, o aspecto central do dialogismo, que se desdobra em entonação avaliativa e reponsividade ativa, partindo da questão do texto Bakhtin, faz uma análise reconhecidamente filosófica de várias questões da linguagem. Retoma as bases do seu pensamento dialógico e situa o texto no âmbito dos gêneros, mostrando que o gênero não pode ser abordado sem conexão com o dialogismo (SOBRAL, 2015, p. 176).

Assim, propomos uma análise dessa responsividade compreendendo o caráter dialógico do gênero em estudo e todos os aspectos que envolvem a produção. Bakhtin (1997) apresenta três formas de manifestação da compreensão responsiva: 1) ativa, 2) passiva e 3) silenciosa (de ação retardada). Na compreensão responsiva ativa, o interlocutor compreende e responde de imediato, expressando um juízo de valor, concordando, discordando ou mesmo completando o que foi posto. A compreensão responsiva passiva se materializa no ato real da resposta, no cumprimento do que foi requerido. Já na compreensão responsiva silenciosa (ou de ação retardada), o interlocutor apresenta uma resposta em outro momento, em outro contexto, com outros interlocutores.

a compreensão responsiva ativa do que foi ouvido (por exemplo, no caso de uma ordem dada) pode realizar-se diretamente como um ato (a execução da ordem compreendida e acatada), pode permanecer, por certo lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte (BAKHTIN, 1997, p. 291-292).

Pelo exposto, entendemos que o falante sempre espera por uma atitude responsiva e não apenas uma repetição de seu discurso e isso pode se dá de diferentes formas que podem até mesmo extrapolar a ideia do outro como fator externo, ou seja, chegar a um grau de assimilação que o próprio falante/ locutor torna-se o outro dele mesmo nesse processo dialógico, como por exemplo em um processo de produção escrita, o autor realiza inferências e dialoga com o próprio texto, não obstante, também, quando nos questionamos aleatoriamente sobre algo e nos damos a resposta em seguida.

A partir da responsividade é que há construção de meios para o diálogo e como não há discurso neutro que não esteja embrenhado de discurso alheio, compreende-se todo o caráter sócio-histórico-ideológico da linguagem, que, por sua vez, não se faz a não ser por meio de sujeitos sociais que interagem por meio de valores sociais. Não existe interação sem dialogismo e conseqüentemente sem a responsividade.

A atitude responsiva ao enunciado parte da concordância, discordância, completando-o e etc., uma vez que toda “compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 1997, p. 291). E é nessa condição que os alunos interagem, compartilham ideias, criticam e colaboram em busca de estratégias que melhorem suas produções evidenciadas nas práticas cooperativas e na relação com o outro. Sobre esses conceitos e estendendo ainda mais essa relação com o outro é que podemos compreender a exotopia que se faz presente nas relações dialógicas, como tratamos na subseção a seguir.

3.3 Relações exotópicas

Os grandes conceitos de Bakhtin estão interligados, o dialogismo, por assim dizer, perpassa o conjunto dessas ideias como um todo, pelo entendimento que ultrapassa a simples ação da interação face a face. O diálogo não se restringe a um debate de trocas de turnos, há muito mais envolvido nessa ação. Como já foi dito, os enunciados não são neutros ou originais, o que o próprio Bakhtin (1988) chama de “Adão mítico” (o qual, seria, utopicamente, o primeiro a designar o mundo), pois tudo que é dito é uma espécie de “eco” do que já foi dito, ou seja, todo discurso é construído a partir de diálogos anteriores.

O processo dialógico não é um processo pronto e acabado, não há como dizer se tem um começo ou terá um fim. Dessa forma, entende-se que tudo o que falamos é orientado por uma espécie de resposta a um outro discurso ou mesmo a busca de antecipar um discurso futuro.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo o diálogo vivo (BAKHTIN, 1988, p. 89).

Logo, entendemos que não pode existir um discurso isolado e que não se trata de renunciar a nossa posição e se transformar no outro, nem tampouco imaginar que podemos impor nosso ponto de vista. O processo dialógico é uma via de mão dupla em que pressupõe uma ida até o outro e um retorno enriquecido pela visão que o outro me propôs permitindo um novo ponto de vista para ambos.

Como dissemos anteriormente, os conceitos de Bakhtin estão completamente entrelaçados, então, o que eu posso dizer do outro, do meu ponto de vista, é meu excedente de visão em relação a ele. A partir desse ângulo, apresentamos mais um conceito, o da exotopia. O conceito de exotopia já aparece no primeiro texto de Bakhtin, o “Para a filosofia do ato”, mas o texto base é “O autor e o herói”, publicado na coletânea *A estética da criação verbal*. Nele, ao analisar a relação autor-herói na atividade estética, o teórico traz o discurso do herói impregnado do discurso do autor e essa consciência transcende a existência do herói, a compreensão de se colocar no lugar do outro, coincidir com ele. “O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar - ver e conhecer - o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele (...) devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive (BAKHTIN, 1997, p. 46).

Em outras palavras, não há como se aproximar do outro e continuar como era anteriormente sem ser contagiado por toda a relação valorativa contida no olhar exterior ao seu. O movimento exotópico pressupõe um retorno a nós mesmos para obtermos a noção de acabamento que ganhamos a respeito do outro.

Um exemplo hipotético prático da exotopia em um contexto real de sala de aula seria a orientação de um seminário para nota direcionado aos alunos, em que eles seriam o próprio professor por um dia. No momento das apresentações, o professor observa as atitudes dos alunos - a forma como escrevem no quadro, como andam e gesticulam, como explicam a matéria - e compara a sua própria prática de sala, no entanto, reconhece no outro algo mais além do espelhamento de suas ações, pois é a forma como os alunos enxergam o seu modo de dar aula. Diante disso, ele faz uma constatação de algo que nunca tinha percebido no seu fazer de sala de aula, pois foi confrontado com o olhar do outro. Nesse instante, percebe que precisa aperfeiçoar a ação demonstrada pelos alunos, e isso de certa forma o modificou. A exotopia

também aparece constantemente na Literatura e no cinema, como por exemplo na *Microsérie Capitu*. Nesse caso, é perceptível o ser vidente (o narrador de *Capitu*) e o objeto de observação (as memórias), esse é só mais um exemplo entre outros que trazem essa dialética do olhar, do ver e ser visto.

O olhar exterior, como bem define Todorov, é uma clara noção da definição do termo exotopia, assim, Amorin (2006, p. 100) define exotopia como: “O conceito está relacionado à ideia de acabamento, de construção de um todo, o que implica sempre um trabalho de fixação e de enquadramento como uma fotografia que paralisa o tempo”. Esse olhar exterior não se restringe a uma questão de se colocar no lugar do outro, mas de tentar ver o outro e a visão que o outro tem da mesma perspectiva, ou seja, tenta mostrar o que vê do olhar do outro.

A noção de acabamento só é possível por existir uma relação de tensão de pelo menos dois lugares: o do sujeito que vivencia a situação e o outro que está fora e tenta mostrar o que vê do olhar do outro. Logo, só pode existir o acabamento por um olhar exterior, como a noção de construção do conceito de autor e herói, a relação de dependência entre ambos. Assim, Amorin (2006, p. 102) sintetiza que a exotopia implica “sempre um movimento duplo, o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar a sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar, sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma”. Logo, compreende-se que deve ser um movimento de enxergar com os olhos do outro, mas retornar para o seu próprio olhar com mudança de postura.

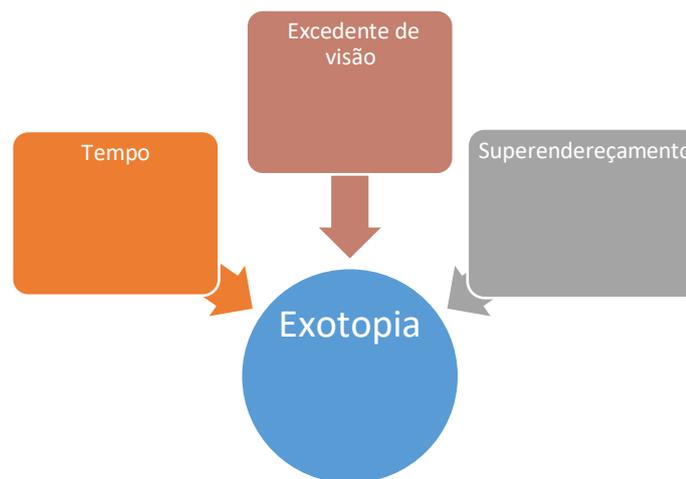
A exotopia coloca em confronto a relação autor/herói, esse movimento em relação ao outro é esclarecido também por Zavala (2015): “A exotopia é um conceito que coloca em confronto diretamente a relação autor/herói em função da determinação entre forma e conteúdo, arte e responsabilidade” (p. 159). Portanto, a relação exotópica é mais um elemento da outredade. Com essa afirmação, percebemos que o pensamento de Bakhtin vai se completando, sobretudo quando estabelece uma coerência entre o mundo da cultura e da ação humana, meios que conduzem ao desenvolvimento do conceito de dialogia.

Para Magalhães Júnior (2010, p. 17), “uma relação dialógica produtiva é aquela que cria exotopia”, ou seja, é quando eu consigo captar o olhar do outro e voltar a mim mesmo e colocar em ação o excedente de visão que o outro me proporcionou e que de certa forma me modificou. Não se trata apenas de uma relação de empatia, de se colocar no lugar do outro, mas também tem de haver o movimento de colocar-se de fora e um retorno a si mesmo, sem esse movimento não há exotopia.

Magalhães Junior (2010) ainda apresenta a exotopia amparado por três termos correlacionados: 1) o tempo, 2) o excedente de visão e 3) o superendereçoamento. O tempo e a sua relação com a exotopia podem ser entendidos como a tomada de consciência em relação ao mundo que nos cerca e do que mudamos em relação aos outros (momento). O excedente de visão tem a ver com a relação existente entre o autor e o herói (noção de espaço), o autor sempre terá um excedente de visão em relação ao herói “O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto” Bakhtin (1997, p. 33).

Já o superendereçoamento tem a ver com o fato de que sempre que falamos temos em vista o interlocutor, ser do qual tentamos identificar o maior número de informações possíveis, na intenção de que o nosso discurso seja bem interpretado, ou seja, sempre levamos em consideração o que o outro pensa, isto é um interlocutor ideal.

Figura 6 - Termos correlacionados a exotopia



Fonte: Elaborada pela autora.

Então, Magalhães Júnior (2010) reitera que o movimento exotópico nos revela um “retorno” a nós mesmos, não só pela simples informação que obtivemos nesse “deslocamento”, mas pela noção de acabamento que ganhamos a respeito do outro e em outra visão mais completa de nós mesmos. Para nossa pesquisa, nos interessa essa compreensão para a análise dos *redesign* dos vídeos e também para o trabalho com processamento de grupo.

Jobim e Sousa, Gamba Júnior (2003) trazem o conceito da exotopia para discutir a abordagem desenvolvida por Mikhail Bakhtin, retomada neste contexto para elaborar uma compreensão dos atuais usos da linguagem e criação de textos mediados por suportes

eletrônicos e digitais. Dessa forma, os autores nos apresentam as diversas escrituras que transitam entre palavras, imagens e imagens signos, que não se opõem entre si, mas se completam e se complementam como tentativas de expressar os acontecimentos da vida cotidiana, ou melhor, a linguagem em ação que se evidencia na vida prática.

A partir dessa mesma compreensão de linguagem, a produção de vídeos tutoriais da internet coaduna com o mesmo pensamento de encontrar no conjunto das ideias de Bakhtin a noção de textualidade, como forma vinculada ao enunciado, evidenciada por essa nova forma de produzir linguagem e se utilizando de novos suportes e tecnologias para abordagem de leitura e escrita. Os alunos enquanto produtores terão a oportunidade de propor aos colegas esse olhar exterior, dando-lhes a possibilidade de acabamento, pois, a partir do Método Jigsaw, eles poderão perceber nas produções dos colegas um olhar exotópico dos vídeos e, por meio dos *redesign*, terão a oportunidade de confrontar o ponto de vista de autor e revisor das produções.

Diante do exposto, acreditamos que o conceito de exotopia está estritamente relacionado com as produções dos vídeos na perspectiva da Aprendizagem Cooperativa. Assim, mais adiante, na análise, tratamos das relações exotópicas pontuais encontradas no processo de produção dos vídeos tutoriais da internet. A seguir, no próximo capítulo, discutiremos sobre a metodologia adotada para a produção dos vídeos: a Aprendizagem Cooperativa (AC).

4 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

A seguir, tratamos da Aprendizagem Cooperativa, metodologia utilizada nesta pesquisa. Inicialmente nos ocupamos dos pressupostos teóricos, em seguida, contextualizamos os cinco elementos básicos da cooperação, assim como elencamos os tipos de grupos cooperativos e finalmente tratamos dos métodos e estratégias aplicados historicamente, sobretudo, enfatizamos o Método Jigsaw, utilizado especificamente nesta pesquisa.

A Aprendizagem Cooperativa tem sua origem datada em tempos bem antigos, a capacidade de trabalhar cooperativamente retoma momentos históricos que contribuíram para a sobrevivência humana e o convívio entre indivíduos com metas comuns nos períodos iniciais do contexto em sociedade. Em textos como a própria Bíblia, é possível encontrar referências acerca da cooperação entre indivíduos. Na idade Antiga, o filósofo Sócrates já ensinava seus discípulos em pequenos grupos. Já na Idade Média, os artesões colocavam seus aprendizes em pequenos grupos para ensinar habilidades aos menos experientes (JONHSON; JOHNSON, 1982, *apud* LOPES; SILVA, 2009).

No final do século XVIII, Joseph Lancaster y Andrew Bell recorreram à Aprendizagem Cooperativa na Inglaterra, com as ideias levadas dos Estados Unidos, quando abriram a escola Lacasteriana. Nas últimas décadas do século XIX, os métodos educativos de Parker para estruturar a cooperação entre alunos foram determinantes para a educação americana no final do século, quando John Dewey, em 1924, promoveu o uso de grupos cooperativos de aprendizagem como parte de seu processo famoso projeto educativo. Nas décadas seguintes, algumas contribuições como as dos anos 40; teorias e pesquisas sobre a Cooperação e Competição, de Morton Deutsch, anos 50; teorias da aprendizagem cognitiva com Jean Piaget e Lev Vygotsky e, finalmente, em meados dos anos 60, David e Roger Johnson começaram a treinar professores em Aprendizagem Cooperativa na Universidade de Minnesota (OVEJERO, 1990).

No começo dos anos setenta, David DeVries e Keith Edwards, da Universidade de Johns Hopkins, desenvolveram várias técnicas baseadas em procedimentos para investigação grupal para grupos de Aprendizagem Cooperativa. Nos anos seguintes, o desenvolvimento e a abordagem dos irmãos Jonhson conferiram à Aprendizagem Cooperativa um tom de desenvolvimento de abordagens voltadas à sala de aula (JONHSON; JONHSON; HOLUBEC, 1999).

Quanto à história da Aprendizagem Cooperativa, Magalhães (2014) apresenta um panorama no que concerne à origem da Aprendizagem Cooperativa e afirma não haver um consenso quanto ao pioneirismo de seu uso no ensino. Ela afirma que apesar dos princípios remontarem à Grécia antiga e serem perpassados por grandes pedagogos europeus do século XIX, os desenvolvimentos contemporâneos quanto à metodologia que chegaram à atualidade são frutos do trabalho de teóricos educacionais e psicólogos educacionais do início do século XX. O que é consensual entre os autores estudiosos da AC é que o movimento pedagógico que está na base da metodologia teve sua origem nos EUA, embora possam ser citados outros movimentos similares em outros lugares, como Canadá, Austrália, Israel e Inglaterra. Dessa forma, desde o início do século XX, a AC foi experimentada em diversos países. No início da década de 70, estudiosos americanos fizeram-na ressurgir. Os Irmãos Johnson, 1975, Sharan e Sharan, 1976, além de Aronson e companheiros, em 1978, trouxeram à discussão obras e pesquisas de âmbito internacional sobre os ideais cooperativos.

No Brasil, a Aprendizagem Cooperativa é relativamente nova, tendo se popularizado, principalmente, na década de 90, ganhando destaque entre educadores do ensino superior. O projeto pioneiro do Brasil foi implementado no Ceará em 1994 pelo professor Dr. Manoel Andrade da Universidade Federal do Ceará (UFC), o Programa de Educação em Células Cooperativas (PRECE), Comunidade de Cipó, Pentecoste – Ceará.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas após as experiências exitosas no âmbito universitário e têm se estendido para todo o país, ampliando as possibilidades do ensino voltado para uma Aprendizagem Cooperativa. Existem estudos recentes, como em Furtado (2018), como os de produção escrita cooperativa, assim como os de Silva (2016), que trabalhou aspectos da Aprendizagem Cooperativa em contexto de sala de aula na aquisição da língua escrita em crianças com deficiência. Ainda Lima (2016), pesquisou a interação escrita professor-aluno no contexto da Aprendizagem Cooperativa. Barbosa (2018) trabalhou implicações no trabalho com o texto literário no âmbito da Aprendizagem Cooperativa.

Na subseção a seguir, tratamos dos fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa.

4.1 Fundamentos teóricos da Aprendizagem Cooperativa

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (1999b), existem várias maneiras de se estruturar atividades em sala de aula, que podem ser desde atividades que desenvolvem a competição, com ganhadores e perdedores, ou mesmo outras que desenvolvem o

individualismo; ações que buscam a independência segundo o ritmo de cada aluno e ainda as que desenvolvem a cooperação; com o trabalho em pequenos grupos que asseguram que todos os integrantes dominem as ações ensinadas. Dentre essas maneiras de estruturar as atividades, os autores lançam um olhar sobre como a competição pode desenvolver nos alunos o que eles chamam de “interdependência negativa”, ou seja, o aluno compreende que para ele alcançar seus objetivos, é necessário que o outro fracasse e isso traz para a educação atual um panorama de vencedores e fracassados e para acabar com esse estigma, eles lançam a ideia da cooperação como propósito de trabalhar em grupos para partilhar benefícios entre todos, dessa forma, nasce o ideal da aprendizagem cooperativa: “o uso educativo de pequenos grupos que permitem aos estudantes trabalhar juntos para melhorar sua própria aprendizagem e dos demais” (JOHNSON; JOHNSON; HOLUBEC, 2009, p. 4, tradução nossa)²².

Em outras palavras, os integrantes de uma sala de aula formam pequenos grupos depois de uma breve explicação do docente, trabalham em uma tarefa até que todos os integrantes tenham compreendido o assunto e assim todos se beneficiam com o esforço de cada um, desenvolvendo uma “interdependência positiva”, de forma que todos os alunos possam acreditar que serão capazes de obter êxito e alcançar seus objetivos se, e somente se, todos os outros integrantes do grupo cooperarem em um mesmo objetivo.

Assim, compreende-se a Aprendizagem Cooperativa como um conjunto de técnicas de ensino em que os alunos formam pequenos grupos que cooperam mutuamente em prol de um objetivo comum à aprendizagem. Os professores estruturam atividades e fazem o acompanhamento de forma que desenvolve nos alunos a autonomia necessária e a responsabilidade na realização das atividades propostas.

Segundo Lopes e Silva (2009), existem quatro perspectivas teóricas responsáveis por explicar os efeitos da Aprendizagem Cooperativa, são elas: as perspectivas da motivação, perspectivas de coesão social, perspectivas cognitivas de conhecimento e as perspectivas cognitivas de elaboração.

As perspectivas de motivação têm o enfoque na recompensa, os membros só conseguem chegar ao objetivo quando o grupo for bem-sucedido. Já as perspectivas de coesão social defendem que os efeitos da aprendizagem aconteçam pela ajuda mútua porque desejam o sucesso. Da mesma forma, as perspectivas cognitivas defendem o papel da interação entre os indivíduos para a melhoria da aprendizagem. Todas as perspectivas se aplicam em alguma

²² Livre tradução nossa: “El aprendizaje cooperativo es el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los estudiantes trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

circunstância, contudo, nenhuma delas é suficiente por si só para todas as circunstâncias de aprendizagem.

4.2 Os elementos básicos de cooperação

Segundo Johnson, Johnson e Holubec (2009b), a Aprendizagem Cooperativa não consiste apenas em um mero ordenamento de assentos em um trabalho em grupo. O fato de colocar os alunos em grupo não garante a realização de esforços cooperativos, pelo contrário, isso pode causar uma espécie de competição, logo, para que o trabalho cooperativo aconteça de fato, é necessária uma compreensão dos elementos que fazem com que a cooperação funcione. Para atingir os objetivos dos grupos, é necessária a compreensão dos cinco elementos essenciais que precisam ser cuidadosamente apresentados e estruturados no processo de implementação da metodologia. São eles:

a) **A Interdependência positiva:** Quando os membros do grupo percebem que só podem atingir seus objetivos mediante o sucesso de todos os membros. Eles dependem uns dos outros, assim percebem que são importantes para a execução da tarefa. Logo, estão interligados entre si.

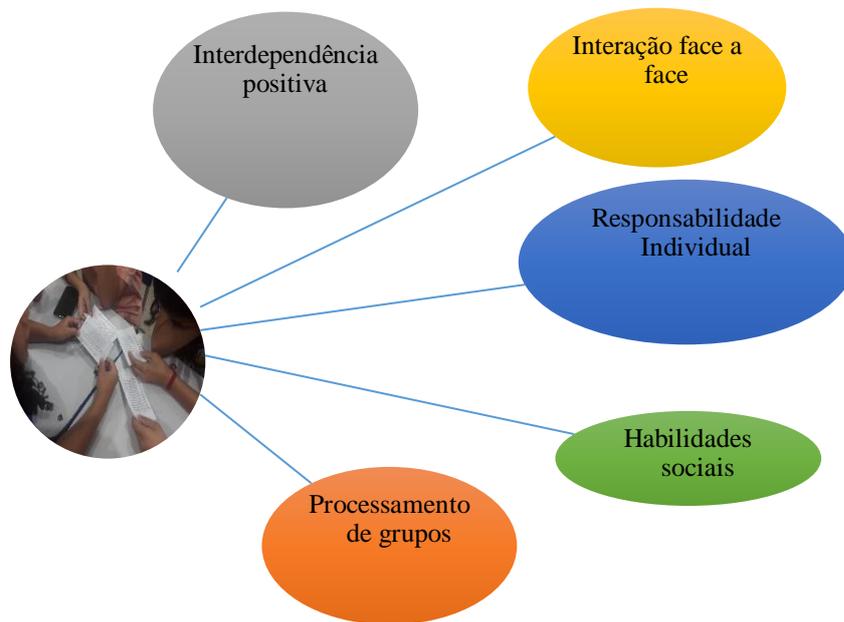
b) **A interação face a face ou simultânea:** os estudantes têm que estudar juntos, aprender com os outros, o que favorece o compartilhamento de conhecimento, de recursos e apoio mútuo, discutir e explicar determinadas tarefas são ações esperadas dos membros para que se obtenha êxito.

c) **A responsabilidade individual:** cada membro, individualmente, deve assumir o papel a ele designado com responsabilidade para atingir as metas do grupo. Portanto, cada pessoa deve se sentir responsável pelo resultado final do grupo. É um conceito complementar a interdependência positiva. Sentir que algo depende de você e que os demais confiam na sua capacidade aumentam a motivação para a realização da tarefa.

d) **As habilidades sociais:** necessárias para o bom funcionamento e a harmonia do grupo, é vinculada à relação entre os membros, à função que cada um exerce dentro do grupo, à gestão e organização que faz com que encontrem soluções para os possíveis conflitos que possam surgir durante a execução das tarefas.

e) **O processamento de grupo:** é a situação em que os alunos são capazes de avaliar o processo de aprendizagem atingido pelo grupo. Esta avaliação é guiada pelo professor para tomar importantes decisões em futuros trabalhos e para que cada membro possa avaliar seu desempenho e atuação junto ao grupo.

Figura 7 - Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa



Fonte: Elaborada pela autora baseado em Johnson, Johnson e Holubec (2009b).

No que se refere aos cinco elementos fundamentais da AC, compreendemos que neles estão contidos a materialização de toda a proposta da metodologia, que fica mais efetiva quando se pensa nas atribuições de funções²³ ou papéis desempenhados pelos integrantes dos grupos cooperativos. Essas atribuições e papéis são as que à princípio cabe ao professor decidir, conferir ao trabalho o teor de cooperação, de protagonismo, de autonomia, tão pertinentes ao fazer docente. Essa organização interna com regras pré-estabelecidas e estruturadas pelo professor garantem o êxito na aplicação da intervenção proposta.

A Aprendizagem Cooperativa apresenta diferentes tipos de grupos que podem ser especificados da seguinte forma: para Johnson, Johnson e Holubec (1999a), a Aprendizagem Cooperativa pode se apresentar de três modos – grupos de aprendizagem cooperativa formais, informais, os grupos cooperativos de base e estruturas cooperativas. Assim, cada membro ficou responsável por uma ação que contribuiu para o produto final, no nosso caso, a produção de um vídeo tutorial da internet.

Primeiramente, os grupos de Aprendizagem Cooperativa formais são grupos em que os alunos trabalham em conjunto para obter objetivos comuns, assegurando que cada um dos componentes completem a tarefa designada, podem durar de uma hora a várias semanas

²³ Tratamos adiante na próxima subseção.

de aula. Quando se aplica o trabalho com grupos formais, é necessário que o docente especifique os objetivos, tome decisões prévias para a implementação, explique a interdependência positiva aos alunos, supervisione e intervenha nos grupos sempre que necessário e, finalmente, ajude os alunos a avaliar o nível e a eficácia da aprendizagem.

Os grupos de Aprendizagem Cooperativa informais são grupos que ajudam o docente a garantir que os alunos consigam realizar o trabalho intelectual de explicar, organizar, resumir e integrar os conhecimentos estudados. Os grupos informais se organizam de forma que desenvolvam discussões de 3 a 5 minutos antes de começar e depois de terminar uma explicação. É indicado para trabalhar explicações, demonstrações, filmes e vídeos, em que todos os estudantes interagem para alcançar um objetivo de aprendizagem em conjunto, pode durar poucos minutos ou uma aula inteira.

Já os grupos de base cooperativo são grupos heterogêneos, com membros permanentes, cujo o objetivo é possibilitar a seus participantes o apoio mútuo, a ajuda e o respaldo que cada um necessita para atingir um bom desenvolvimento escolar. Os grupos de base permitem que os alunos desenvolvam relações responsáveis e duradouras que motivam o progresso no cumprimento das obrigações escolares, esse tipo de grupo funciona por longos períodos, geralmente por um ano.

Mesmo existindo esses tipos de grupos de aprendizagem, nada impede que os utilize de forma integrada, as aulas podem apresentar uma mescla de atividades de todos os tipos de grupos, desde que haja a estruturação das aulas de maneira cooperativa.

Os papéis atribuídos aos alunos indicam o que se pode esperar de cada membro do grupo, ou seja, o que cada um deles está indicado a fazer. Essa atribuição é positiva por trazer várias vantagens, como afirma Lopes e Silva (2009):

- Reduz a probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo.
- Garante que os alunos utilizem as técnicas básicas de grupo e que todos os membros aprendam as práticas exigidas.
- Cria interdependência entre os membros do grupo. Esta interdependência é potenciada quando aos membros são atribuídos papéis complementares e interligados (LOPES; SILVA, 2009, p. 24).

Os tipos de papéis que os alunos podem desempenhar vão depender das atribuições desejadas pelo professor, a depender dos objetivos desejados, assim, devem ser encarados como sugestões, que, portanto, podem ser inventados outros.

Quadro 3 - Papéis de base da célula de Aprendizagem Cooperativa

PAPEIS	DESCRIÇÃO
Articulador (Facilitador)	<ul style="list-style-type: none"> ● Chama o professor se esgotados todos os recursos de resoluções da questão na célula ● Representa a célula se houver uma questão a colocar ao professor ● Orienta a execução da tarefa da célula
Verificador (Intermediário)	<ul style="list-style-type: none"> ● Certifica-se de que todos compreenderam a atividade ● Convida os membros a manifestar seus acordos e desacordos
Relator (Observador)	<ul style="list-style-type: none"> ● Faz síntese do trabalho a apresentar ● Coordena /organiza a apresentação do trabalho
Gestor de tempo e de recurso (Controlador do tempo)	<ul style="list-style-type: none"> ● Verifica se as atividades estão sendo realizadas no tempo previsto ● Pode sugerir a divisão do tempo por atividade ● Anota toda a perda de tempo da célula ● Se necessário, controla o tempo de fala dos participantes da célula ● Arruma e arquiva todos os materiais usados, de forma a deixar o espaço limpo e arrumado
Mediador (Harmonizador)	<ul style="list-style-type: none"> ● Procura prevenir conflitos, recorda as regras que favorecem o respeito ● Elogia os participantes da célula que estão indo bem e incentiva os menos participativos

Fonte: Adaptada a partir de Lopes, Silva (2009, p. 23-27).

Kagan (1994 *apud* LOPES; SILVA, 2009) afirma que outros papéis relativos aos recursos podem ser usados, no caso desta pesquisa, foi incorporado as atribuições técnicas para a elaboração dos vídeos. Assim, cada membro ficou responsável por uma ação que contribuiu para o produto final, no nosso caso, a produção de um vídeo tutorial da internet. As atribuições usadas foram descritas na metodologia deste trabalho.

A seguir, trazemos alguns métodos e estratégias propagados por diversos autores como técnicas eficazes da Aprendizagem Cooperativa.

4.3 Métodos e estratégias de Aprendizagem Cooperativa

Muito mais do que uma técnica pedagógica eficaz, a Aprendizagem Cooperativa é um instrumento necessário para que na escola, crianças e adolescentes se socializem bem, aprendam a conviver cooperativamente com os demais e a desfrutar de tal convivência. Atendendo as vantagens associadas a essa técnica, vários autores desenvolveram e testaram um conjunto de métodos que podem ser aplicados em sala de aula.

Segundo Lopes; Silva (2009) existem diversos métodos possíveis de serem adaptados à necessidade do professor, de acordo com as generalidades dos conteúdos

curriculares. São tantos métodos que inviabilizam a descrição e referência de todos, contudo, abaixo, segue um quadro síntese de alguns dos mais conhecidos e citados por autores.

Quadro 4 - Síntese de alguns dos métodos cooperativos mais utilizados

Método	Investigador	Papel do professor	Principais características
TGT (Método dos torneios em equipe)	Slavin, DeVries e Edwards Universidad e John Hopkins	Exposição da matéria, preparação dos materiais e recursos; distribuição dos grupos; avaliação dos alunos.	Desenvolvimento das competências sociais e da igualdade de oportunidades; sistema de recompensas; realização de torneios.
Investigação em grupo	Sharan e Sharan – Israel	Distribuição dos grupos; exposição dos temas/tarefas; facilitador	Atribuição de tarefas individuais, pares e em grupo; sistema de recompensas ao grupo, com base nas realizações individuais.
Jigsaw	Aronson e Associados - Universidad e John Hopkins	Preparação dos materiais e recursos; distribuição aleatória dos grupos e tarefas; avaliação dos alunos.	Atribuição de tarefas de especialização aos elementos dos grupos; reunião de grupos especializados e regresso aos grupos de origem para partilha de informação.
STAD (Divisão dos alunos por equipes para o sucesso)	Slavin e associados - Universidad e John Hopkins	Exposição da matéria, preparação dos materiais e recursos; distribuição dos grupos; avaliação dos alunos.	Desenvolvimento das competências sociais e da igualdade de oportunidades; sistema de recompensas; realização de fichas de avaliação.
Aprender juntos	Johnson e Johnson - Universidad do Minnesota	Ensino explícito; distribuição dos grupos; vigiar os grupos; promover a reflexão	Desenvolvimento das competências sociais; fomentar o espírito de equipe
Instrução Complexa	Cohen e Lotan - Universidad e de Stanford	Distribuição e observação dos grupos; promoção da igualdade na participação dos alunos no trabalho	Assegurar a igualdade de oportunidades e o sucesso para todos

Fonte: Baseado em Lopes e Silva (2009).

O método a ser utilizado depende dos objetivos pretendidos pelo professor, a adequação ao método é uma das premissas que podem garantir o sucesso do trabalho a ser

desenvolvido. Dentre os métodos descritos, um deles é de extrema importância para a nossa pesquisa, o Método Jigsaw, que será detalhado a seguir.

4.3.1 Método Jigsaw

Segundo Lopes, Silva (2009), o Jigsaw ou método dos Puzzles foi criado por Elliot Aronson e colegas (1978). O método original requer uma organização e elaboração de material para uso didático específico, pode ser utilizado em áreas como literatura e estudos sociais. É destinado para alunos a partir de 5 anos.

No Jigsaw, a cooperação acontece por meio da divisão de tarefas de aprendizagem, os alunos trabalham em grupos heterogêneos, o professor deve distribuir a cada um dos membros dos grupos uma parte seccionada do conteúdo inteiro a ser trabalhado, depois da leitura, eles formarão um outro grupo, o grupo de especialistas.

No grupo de especialistas, os alunos discutem, aprendem e preparam sua parte da matéria para apresentar ao regressar ao seu grupo de base, assegurando que todos compreendam o conteúdo como um todo. O objetivo do método é a interdependência, já que as tarefas são divididas entre todos e promove a interação entre todos os alunos dentro do grupo de trabalho. Desse modo, todos os alunos dependem dos seus colegas do grupo para obter a informação necessária para que consigam obter sucesso na atividade. “Os alunos são tutores do aprendizado dos colegas enquanto são tutorados por eles” (LOPES; SILVA, 2009, p. 139).

Essa distribuição não necessariamente precisa ser seguida à risca, deve-se discutir junto ao grupo para escolher as funções a serem desempenhadas:

a) Primeiro os educandos trabalham inicialmente em células bases heterogêneas, recebem as orientações e o material distribuído pelo professor. Os conteúdos a estudar são divididos em tantas partes quantas às correspondentes aos estudantes da célula.

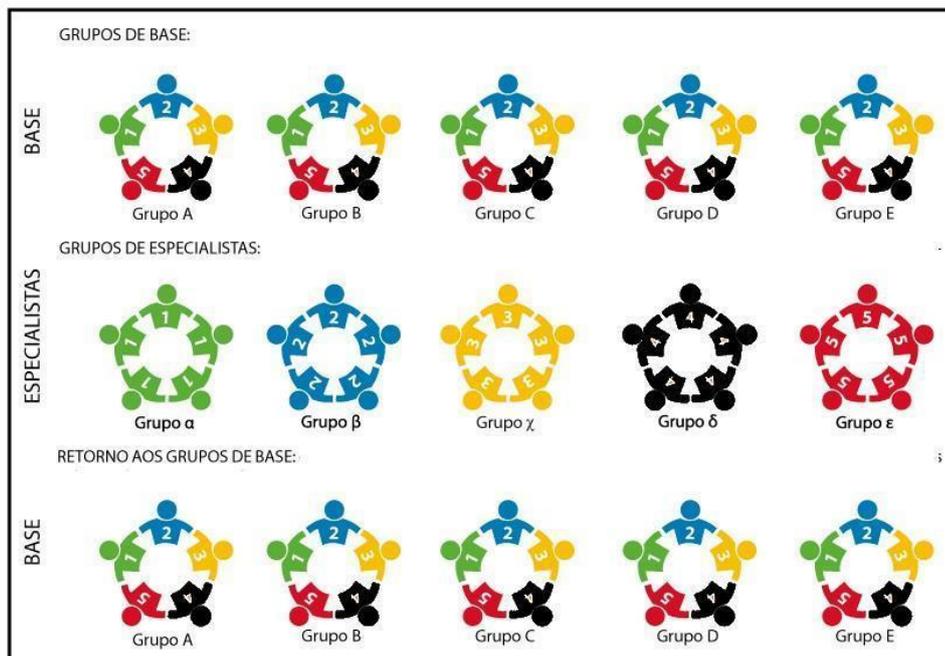
b) Cada estudante estuda e discute a sua parte juntamente com os colegas das outras células, a quem foi distribuído a mesma matéria, formando assim uma célula de especialistas.

c) Posteriormente, cada educando volta a célula de base e apresenta o que aprendeu aos seus colegas, de maneira que fiquem reunidos os conhecimentos indispensáveis para a concretização do trabalho/projeto da célula.

d) Cada estudante tem de aprender a matéria para si e também tem que explicar aos seus colegas, de forma clara, o que aprendeu, uma vez que terá que apresentar no grupo de base o que aprendeu na reunião de aprendizagem no grupo de especialista.

A seguir, apresentamos um quadro síntese que traz as etapas do método realizado na pesquisa.

Figura 8 - Quadro síntese das etapas do método Jigsaw



Fonte: Elaborada pela autora baseado em Lopes, Silva (2009).

O Método Jigsaw foi escolhido com estratégia para esta pesquisa por aliar uma série de benefícios ao aprendizado dos alunos, mas, principalmente, por promover, por meio da interação, o protagonismo mediante o esforço pessoal como construtor da própria aprendizagem. Por meio desse método e associado às funções técnicas para a produção de vídeos, os alunos poderão vivenciar experiências de interações com vistas a um fazer dialógico e responsivo, além de estabelecer relações exotópicas durante o processo de produção e no processamento de grupo final.

Quadro 5 - Quadro síntese das atribuições técnicas dos grupos cooperativos

(continua)

ROTEIRISTA	Quem escreve o roteiro dos vídeos
DIRETOR (A)	O coordenador do processo, decide as ações e edição final.

Quadro 5 - Quadro síntese das atribuições técnicas dos grupos cooperativos

(conclusão)

PRODUTOR (A)	Responsável pela administração e organização da equipe e equipamentos.
CINEGRAFISTA	É a pessoa que vai captar as imagens
EDITOR (A)	É o responsável pela edição final do vídeo junto com o diretor.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio dessas atribuições e associadas às funções cooperativas, os alunos terão a oportunidade de vivenciarem os elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa e participarem de forma ativa no acabamento final dos vídeos no momento do processamento de grupos, pois, como Furtado (2018) nos direciona quanto à importância do momento de processamento de grupo:

Esse elemento essencial da aprendizagem cooperativa possibilita um momento de reflexão sobre as atividades desenvolvidas e a interação das equipes. É importante assegurar esse momento, pois é nele onde os estudantes podem refletir e, a partir disso, melhorar seus esforços para alcançar os objetivos estabelecidos previamente (FURTADO, 2018, p. 63).

No momento do processamento final dos grupos, eles terão essa visão de acabamento, tão necessário na visão do outro, exterior à visão do próprio autor e assim trazer esse viés dialógico e responsivo à produção dos vídeos tutoriais, como anseia a proposta de intervenção aqui elaborada.

A seguir, na próxima seção, trazemos os aspectos metodológicos e a análise da intervenção da nossa pesquisa.

5 METODOLOGIA

Entendemos que o objetivo principal desta pesquisa é desenvolver uma proposta de intervenção que analise as manifestações responsivas e relações exotópicas dos alunos durante a produção de textos multissemióticos (vídeos tutoriais da internet), à luz da aprendizagem cooperativa, com ênfase na curadoria de conteúdo, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Nesta seção, apresentamos os resultados da pesquisa e os dados que foram recolhidos a partir das oficinas da intervenção.

Esta seção está estruturada em duas partes. Na primeira, apresentaremos os aspectos metodológicos da pesquisa. Na segunda, apresentaremos a análise das produções realizadas pelos alunos, de modo a descrever as ações de curadoria e *redesign* dos vídeos produzidos pelos educandos.

5.1 Aspectos metodológicos

A seguir, apresentaremos o tipo de pesquisa e a descrição dos aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa²⁴, os quais nos direcionarão no sentido de responder aos objetivos acerca das etapas processuais das oficinas de produção de vídeos dos alunos, de modo a reconhecer os processos que envolvem o dialogismo e a responsividade nas interações em um gênero emergente, além de analisar aspectos de um movimento de curadoria da informação proposto em uma das oficinas e, ainda, um olhar exotópico no processo de *redesign* das produções. Para tanto, partiremos do tipo de pesquisa, seguido do contexto da pesquisa. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados.

5.1.1 Tipo da pesquisa

De natureza qualitativa, a pesquisa está situada no campo da Linguística Aplicada, e entendemos estar inseridos no contexto da pesquisa-ação por compreender que a intervenção se deu por meio de uma aplicação prática, mediada de forma ativa, a partir da elaboração das atividades, mas, principalmente, por implementar uma proposta direcionada à prática processual de produção de linguagem, ao mesmo tempo que objetivava a solução de

²⁴ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelo parecer de nº 3.599.520, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº20165619.1.0000.5534. Ver Anexo 2.

problemas pertinentes à área educacional, no caso, a inserção do aluno em prol da construção de um currículo mais apropriado ao contexto contemporâneo.

A conceituação e a finalidade desse tipo de pesquisa parte da ideia de um participante engajado, nela o objetivo proposto é desenvolver o conhecimento de forma prática (ENGEL, 2000). Assim sendo, a pesquisa-ação nasceu da necessidade de integração da teoria e da prática, que, segundo o autor, desenvolveu-se como uma resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática de sala de aula. Dessa forma, ela começou a ser implementada, principalmente, por professores, na intenção de solucionar as inquietações desses profissionais no cotidiano da sala de aula, envolvendo-os na pesquisa e levando-os a um resultado específico e imediato.

Engel (2000) ainda aponta esse tipo de pesquisa como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores. De acordo com o autor, dada a natureza pertinente ao conhecimento científico, entendido como provisório e dependente do contexto histórico, os professores passam de meros consumidores de pesquisa a agentes promotores que transformam a sala de aula em objeto de pesquisa.

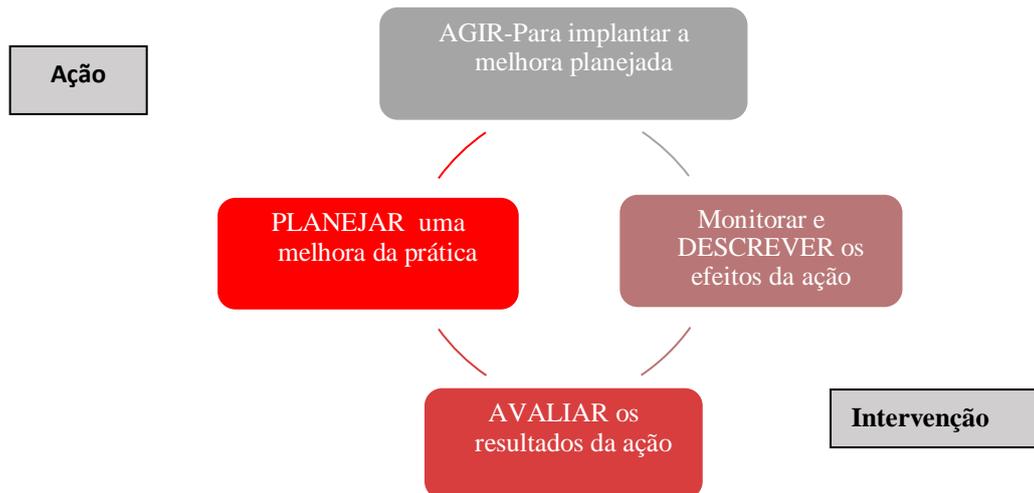
Da mesma forma, Thiollent (1986) define pesquisa-ação como uma forma de engajamento sócio-político a serviço das classes populares. Outro fator relevante é o papel ativo desempenhado pelo pesquisador no decorrer das ações em busca das soluções dos problemas, caracterizando a participação explícita como mediador das ações, por esse motivo, esta pesquisa é enquadrada como pertencente a essa metodologia.

A pesquisa-ação dá-se por meio de uma ação cíclica em que o pesquisador parte da definição de um problema, ou seja, de algo que o intriga e pode ser melhorado na área do ensino, além disso deve ser submetida a uma análise para verificar a relevância prática ou viabilidade, depois realizada uma pesquisa preliminar que se subdivide em: pesquisa bibliográfica, observação de sala de aula e levantamento das necessidades. Em seguida deve ser desenvolvido um plano de ação para reverter a situação problemática. A seguir, parte para a implementação propriamente dita, faz a coleta de dados, avalia o plano de intervenção e comunica os resultados, como descreve Tripp (2005):

A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Analogamente, “o tratamento médico também segue o ciclo: monitoramento de sintomas, diagnóstico da doença, prescrição do remédio, tratamento, monitoramento e avaliação dos resultados” (TRIPP, 2005, p. 446).

Assim, a pesquisa-ação perfaz esse ciclo em prol de uma investigação-ação eficaz da problemática levantada pelo pesquisador. Mesmo que sofra algumas modificações, dependendo da investigação, os elementos trabalhados no ciclo são basicamente quatro: o planejar, o agir, o descrever e o avaliar.

Figura 9 - Representação do diagrama de Tripp



Fonte: Elaborada pela autora baseado em Tripp (2005).

Como fica evidente nessa representação, a pesquisa-ação se utiliza dessa ação cíclica em fases que se renovam em busca de atender a resolução da problemática. Da mesma forma, nesta pesquisa, partimos da inquietação do distanciamento do uso da tecnologia nas práticas contemporâneas de leitura e produção de texto. A partir dessa inquietação, lançamos objetivos numa nova perspectiva de uso da linguagem, elaboramos um plano de ação à luz da Aprendizagem Cooperativa (AC), implementamos as ações pertinentes à metodologia, descrevemos e analisamos os dados coletados e, por fim, comunicamos os resultados para uma reavaliação e quem sabe outros possíveis questionamentos para aprofundamentos futuros.

5.1.2 Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública municipal de ensino na cidade de Fortaleza-CE. A escola atende um total de 990 alunos, distribuídos em três turnos, com oferta de ensino fundamental II (6º a 9ºano) nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturno. O espaço físico

conta com 12 salas de aulas, sendo 3 climatizadas, uma sala de diretoria, secretaria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para atendimento de AEE (atendimento educacional especializado), quadra de esportes coberta, biblioteca e uma sala de informática desativada. Como recursos tecnológicos e mídias, a escola dispõe de três aparelhos de TV, 3 DVDs, e 3 projetores multimídia (*datashow*), internet banda larga a disposição dos professores.

A escola está localizada no Conjunto São Cristovão, no bairro Jangurussu, área carente da região metropolitana de Fortaleza e com altos índices de violência. A comunidade tem como principal forte de renda a feira popular semanal e a reciclagem de resíduos sólidos. No início do ano de 2019, a escola sofreu uma grande inundação ocasionada por um canal localizado ao lado do prédio escolar. Como consequência, perdeu parte do acervo da biblioteca e computadores escolares (*netbooks*) que eram usados para pesquisa escolar. Apesar de todas as dificuldades, a escola conta com projetos voltados para a leitura e letramentos, atendimento especializado para crianças com dificuldade de aprendizagem e atendimento social voltado à diminuição dos índices de violência local (EM PAZ²⁵), além de parcerias com A Rede Cuca²⁶ da Prefeitura Municipal de Fortaleza, com o programa INTEGRAÇÃO (programa de ensino em tempo integral), que oferece as refeições dos alunos na escola e o contraturno com atividades de reforço escolar no CUCA do Jangurussu.

Inicialmente, quando nos propusemos a trabalhar com tecnologia, tínhamos a certeza de que não seria fácil, uma vez que a maioria das escolas municipais em Fortaleza não dispõe de infraestrutura adequada nem muito menos de laboratórios de informática em funcionamento. Porém, a ideia era fazer disso um desafio e propor alternativas viáveis a essa realidade. Com a intenção de proporcionar ao aluno um ensino de Língua Portuguesa mais próximo das práticas textuais contemporâneas, propomos à gestão escolar um plano de curso baseado na Aprendizagem Cooperativa (AC), em que os alunos pudessem usar os dispositivos móveis, *smartphones*, para produzirem vídeos tutoriais para a internet, com uma visão mais crítica dos conteúdos digitais, mais especificamente, ensinando a identificar notícias falsas, *fake news*. Autorizada pela gestão, utilizamos duas aulas semanais de 50 (cinquenta) minutos, cada, para estruturação e aplicação da pesquisa, perfazendo 24 h/a durante 3(três) meses.

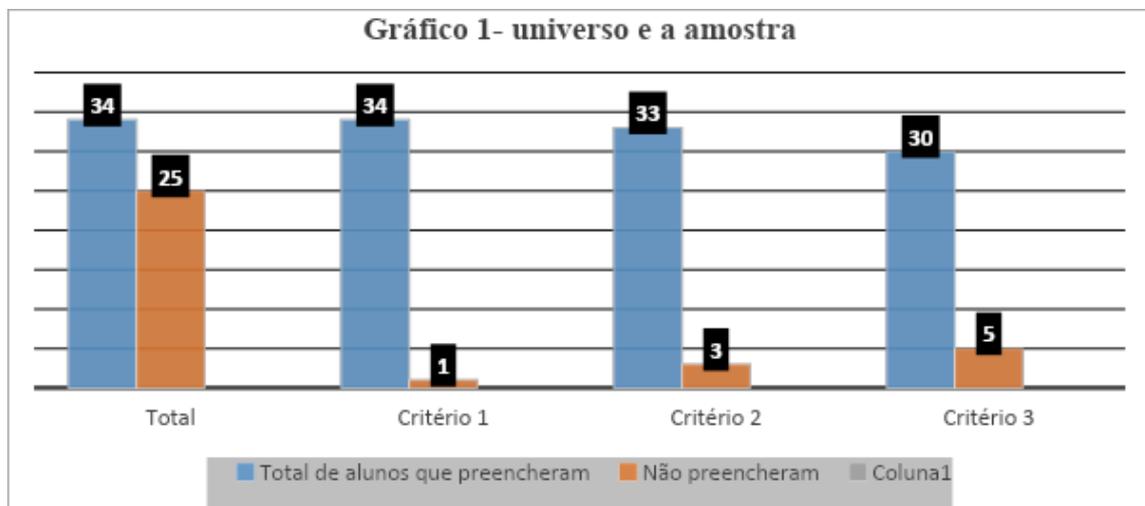
²⁵ Projeto EMPAZ - Escola Mediadora que Promove a Paz. O projeto EMPAZ tem como objetivo constituir e capacitar equipes de mediação nas escolas para desenvolver a mediação de conflitos e os processos circulares como estratégias de prevenção à violência e de promoção da cultura de paz.

²⁶ A Rede Cuca é uma rede de proteção social e oportunidades formada por três Centros Urbanos de Cultura, Arte, Ciência e Esporte (Cucas), mantidos pela Prefeitura de Fortaleza, por meio da Coordenadoria Especial de Políticas Públicas de Juventude.

A escolha da turma se deu em função da minha lotação na escola, 6 turmas, destas, apenas uma de nono ano. Por se tratar de uma prática com o uso do *smartphone*, achamos pertinente trabalhar com uma turma de faixa etária maior. A turma escolhida foi o 9º ano B do turno da tarde, com 34 alunos na lista de frequência, com idades entre 14 e 18 anos. Todos os alunos participaram das atividades previstas no cronograma da intervenção, pois elas foram pensadas de modo a incorporar o cronograma curricular das atividades de língua portuguesa. No entanto, nem todos os alunos participaram de todas as etapas propostas na intervenção, de forma que somente 25 alunos concluíram as etapas de produção e puderam, assim, se tornarem sujeitos da análise. Desse modo, foram levados em consideração os seguintes critérios:

- a) CRITÉRIO 1- Estar devidamente matriculado na escola e na turma;
- b) CRITÉRIO 2- Apresentar os termos de consentimento do aluno e dos pais ou responsáveis (quando menor de idade);
- c) CRITÉRIO 3- Participar de todas as etapas de produção da implementação do projeto, (participação em grupos cooperativos de 5 componentes).

Figura 10 - Universo e Amostra



Fonte: Elaborada pela autora.

Terminamos a intervenção com 33 alunos matriculados, pois um aluno foi transferido para outro turno. Apenas 30 alunos apresentaram o Termo de Consentimento ou não Consentimento, destes, apenas 25 concluíram as etapas da intervenção, os demais, por apresentarem um demasiado número de faltas, não apresentaram perfil de sujeitos da

pesquisa. Por não participarem de todas as etapas de produção, no entanto, participaram das ações previstas sempre que estiveram presentes em sala.

5.1.3 Procedimentos metodológicos

A implementação da AC na sala de aula implica que o professor estruture o ambiente de aprendizagem e o método que será utilizado, dessa forma, existem alguns critérios que precisam ser cumpridos para isso.

Segundo R. Johnson, D. Johnson e Smith (1991, *apud* MAGALHÃES, 2014) existem três fases distintas na implementação da Aprendizagem Cooperativa que devem seguir essa organização:

Figura 11 - Esquema síntese das fases de implementação da Aprendizagem Cooperativa

Pré-implementação	Implementação	Pós-implementação
<ul style="list-style-type: none"> Especificar os objetivos Preparar os materiais Organizar o espaço Determinar os tamanhos dos grupos Atribuir funções e papéis dos grupos Definir as regras Estabelecer comportamentos 	<ul style="list-style-type: none"> Estar atento a ajudar os grupos em dificuldades Monitorar o comportamento Intervir, se necessário Reforçar a interdependência positiva Elogiar os comportamentos Avaliar a aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> Refletir em conjunto sobre o trabalho desenvolvido, de modo a analisar os aspectos que precisam melhorar Efetuar o encerramento do projeto com uma síntese dos assuntos tratado e aprendizados desenvolvidos.

Fonte: Elaboração própria de acordo com Johnson *et al.* (1991 *apud* MAGALHÃES, 2014. p. 33).

Quanto aos procedimentos metodológicos, seguimos as etapas de implantação da AC. Na fase de pré-implementação, na implementação e na pós implementação, propusemos a produção multissemiótica de vídeos. Na implementação e a pós implementação, propusemos a produção multissemiótica de vídeos tutoriais da internet com a temática de identificação de NFs em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE.

Entendemos que a produção textual, tal como é feita na maioria das escolas, distancia-se da realidade de uso da linguagem quanto às práticas cotidianas, como afirma Rojo (2009), os gêneros escolarizados não dão conta de democratizar as práticas e eventos de letramentos que circulam na escola e fora dela, de forma que a escola se distancia de um currículo integrado às práticas sociais as quais os alunos estão inseridos, e assim como

Almeida (2011), acreditamos que muito pode ser feito no intuito de aproximar os alunos dessas práticas cotidianas no ambiente escolar.

Diante das diversas dificuldades e na busca por uma aprendizagem com abordagem de corresponsabilidade e buscando uma interação face a face, a Aprendizagem Cooperativa se insere neste processo no intuito de oferecer aos alunos conhecimento partilhado e útil, além de crítico e inovador, de forma que os alunos, a partir de técnicas de cooperação, possam compartilhar aprendizado e construir de forma protagonista o conhecimento. O professor tem nessa conjuntura o papel de mediador da aprendizagem, mas não menos importante, uma vez que tem um papel ativo na criação do plano de ação da intervenção.

A fase de pré-implementação da metodologia contou com um momento de apresentação e especificação dos objetivos, organização dos grupos, do local onde aconteceriam as oficinas, no caso a sala do laboratório de informática desativada, que funcionava como sala para exposição de vídeo. Nesse momento, os alunos foram convidados a participar da pesquisa e levaram para casa os Termos de Consentimentos do aluno e dos pais ou responsáveis para a autorização da participação. As primeiras três oficinas foram destinadas ao trabalho com os cinco elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa e foram assim nomeadas: Oficina de Histórias de Vida e Habilidades Sociais, Oficina de Interdependência Social e Oficina de Gerenciamento de Conflitos. Essas oficinas são necessárias para o entendimento da fase implementação da metodologia, nelas, são trabalhados aspectos fundamentais e é neste momento que os alunos são inseridos no processo.

A fase de implementação contou com mais sete oficinas, estas compreenderam a fase da produção propriamente dita: O Estudo do Gênero, O Método da AC (Jigsaw), as fases de planejamento da escrita e reescrita (roteiros), *redesign* dos vídeos, além dos critérios de curadoria da informação segundo a BNCC. Nesta fase, foi possível trabalhar aspectos como: estratégias de produção, leitura e textualização, culminando com a produção final dos vídeos para publicação em uma plataforma de compartilhamento, o *YouTube*.

O estudo do gênero se deu a partir do reconhecimento das características dos vídeos tutoriais da internet. Foram apresentados aos alunos diferentes vídeos, em seguida eles responderam a um questionário²⁷ de estudo explorando os elementos pertencentes ao gênero. A oficina seguinte trabalhou o Método Jigsaw, escolhido como estratégia para a produção dos

²⁷Apêndice C.

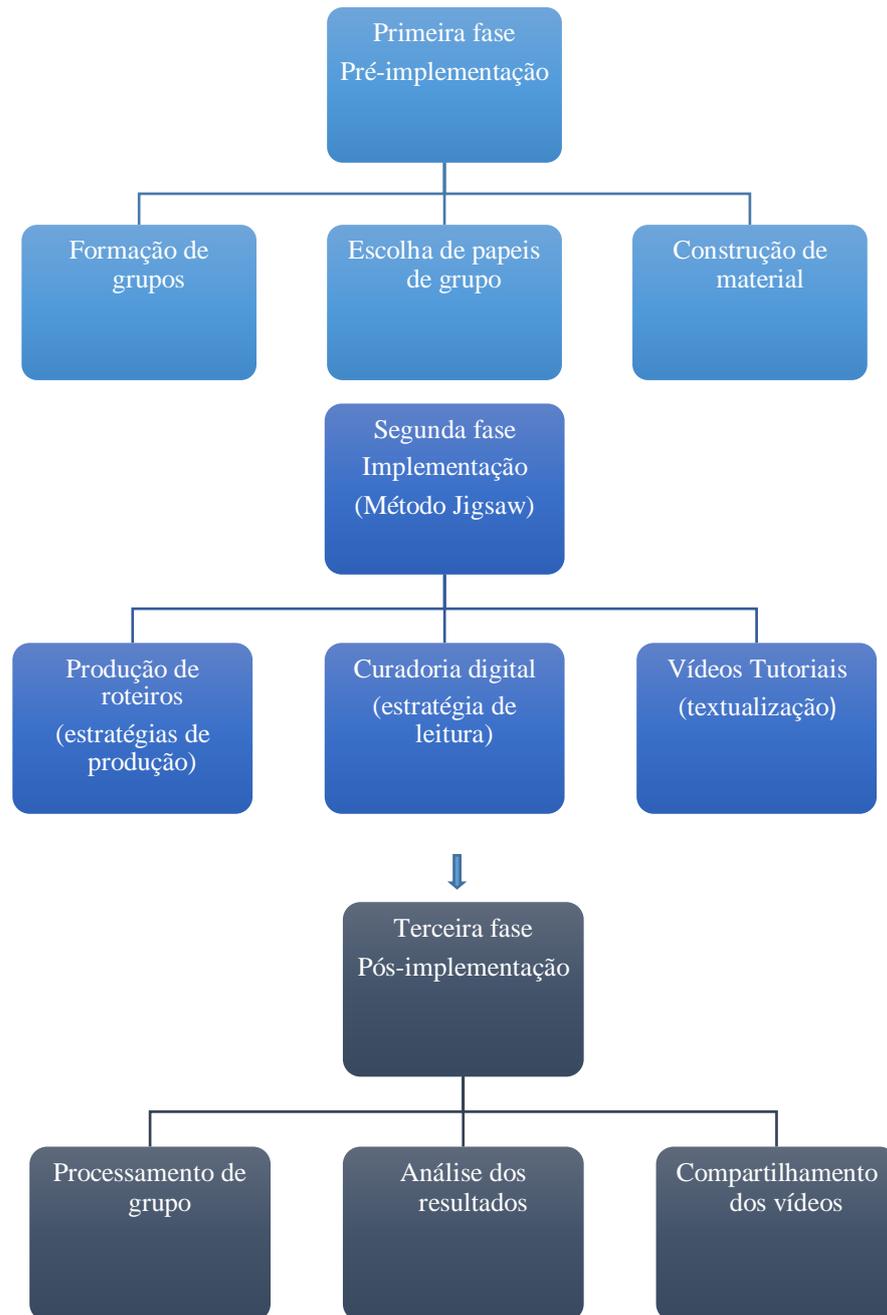
vídeos. Os alunos foram divididos nessa oficina em funções, tanto em relação aos papéis cooperativos de articulador, verificador, relator, gestor de tempo e de recurso, mediador, quanto às funções relativas ao conhecimento técnico, que ficaram direcionadas da seguinte forma:

- a) ROTEIRISTA - Quem escreve o roteiro dos vídeos
- b) DIRETOR (A) - O coordenador do processo, decide as ações e edição final e curadoria
- c) PRODUTOR (A) - Responsável pela administração e organização da equipe e equipamentos.
- d) CINEGRAFISTA - É a pessoa que vai captar as imagens.
- e) EDITOR (A) - É o responsável pela edição final do vídeo junto com o diretor.

Dessa forma, ao utilizar o método, tivemos a pretensão de formar os grupos de especialistas responsáveis para a produção dos vídeos. No primeiro momento, foi utilizado um texto sobre como identificar *fake news*, separado em 5 partes e trabalhado nos grupos de especialistas e depois levado aos grupos de base para a cooperação de conhecimento geral do grupo. Diante dessa primeira experiência, os alunos puderam vivenciar na prática como seria a organização dos grupos para a produção dos vídeos e, a partir dessa oficina, os grupos se mantiveram fixos para preservar as funções que foram estabelecidas. Nas oficinas que se seguiram foram trabalhados os aspectos de planejamento, escrita e reescrita dos roteiros, assim como a produção e *redesign* dos vídeos. A curadoria da informação entrou ainda na fase da implementação como uma importante ferramenta para a sustentação do embasamento temático das produções. Os alunos vivenciaram o reconhecimento das *fake news*, assim como trabalharam de forma lúdica a curadoria da informação com um material produzido e adaptado para esse fim. E, por fim, o resultado final, a produção e edição dos vídeos para publicação.

A pós-implementação contou com um momento de culminância e exposição dos vídeos em que os alunos foram convidados a analisar as produções uns dos outros, momento também de entrega dos certificados de participação e as instruções para inserção dos vídeos na plataforma de compartilhamento. Por último, a divulgação do canal onde os vídeos deveriam ser compartilhados posteriormente.

Figura 12 – Esquema de aplicação da Aprendizagem Cooperativa



Fonte: Elaborado pela autora.

O esquema proposto trata de uma forma didática das estratégias utilizadas durante o processo de intervenção, de modo que ficam claras as etapas pertinentes à metodologia aplicada, com ênfase nos detalhes e particularidades da pesquisa da forma como ela foi concebida. A seguir, faremos a análise das produções dos vídeos dos alunos.

5.1.4 Descrição da produção de dados

Definimos o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos, o contexto e os contornos da estratégia didática adotada. Passaremos agora à apresentação dos procedimentos de análise adotados. Para tanto, listamos as etapas em que a análise se deu:

Etapla 1 – Descrição do contexto de geração de dados

Nessa etapa, nos detemos a descrever as oficinas que geraram os dados para a análise, a apresentação por amostragem de material desenvolvido e aplicado, além de uma visão geral da participação e desempenho dos grupos na aplicação e desenvolvimento do método Jigsaw e dos procedimentos de checagem e curadora de notícias que motivaram a temática das produções.

Etapla 2 – Definição dos *corpora* da análise

Nessa etapa, os *corpora* da análise foram apresentados e descritos dentro das categorias de análise: i) Manifestações responsivas na produção de roteiros para vídeos tutoriais, ii) Movimentos de curadoria e iii) Olhar exotópico e os vários *redesing* das produções. Nesse momento, é feita uma análise interpretativa dos dados coletados, pois, como afirma Marconi e Lakatos (2003, p. 167), “a análise é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre os fenômenos estudados e outros fatores” e é interpretativa por fazer a interpretação do verdadeiro significado do material apresentado em relação aos objetivos propostos e ao tema. Dessa forma, delimitamos os *corpora* da seguinte forma:

Corpus i- A análise dos roteiros produzidos pelos alunos.

Corpus ii- Descrição processual da atividade da oficina de curadoria.

Corpus iii- A análise dos *designs* e *redesign* dos vídeos.

5.2 Descrição das oficinas

Nossa pesquisa de intervenção foi realizada em formato de oficinas obedecendo as etapas de aplicação da AC em um formato de grupos cooperativos formais. A duração foi de aproximadamente três meses, de setembro a novembro de 2019, com uma carga horária total de 24 horas aulas divididas em 12 encontros, sendo 10 oficinas, um encontro de apresentação e um encontro de culminância, 22 aulas de 50 minutos, que serão descritas a seguir.

As oficinas foram divididas em três momentos, como já foi descrito anteriormente em obediência à aplicação da metodologia da AC. O primeiro momento, a pré-implantação, que teve a intenção de introduzir os alunos nos conceitos dos elementos

essenciais da Aprendizagem Cooperativa; a fase de implementação, que contou com a estruturação conceitual e reconhecimento do gênero vídeos tutoriais da internet; a aprendizagem sobre o Método Jigsaw, a ser utilizado durante as oficinas.

Posteriormente, mais ainda dentro da implementação, trabalhamos o reconhecimento das notícias falsas e a pós-verdade; o planejamento e a elaboração dos roteiros de vídeos; a reescrita desses roteiros e uma oficina específica voltada à curadoria da informação, em que os alunos analisaram e identificaram características de *fake news* de forma lúdica.

Nas últimas oficinas, foram trabalhadas, principalmente, a reescrita dos roteiros e *redesign* dos vídeos e, finalmente, o momento final de revisitação às produções e processamento de dados conjuntamente com os grupos de aprendizagem.

Na fase de pós-implementação foi feito um momento de culminância, entrega de certificados e publicização do canal onde os vídeos seriam divulgados para toda a escola.

Quadro 6 - Atividades versus carga horária

ETAPA	DESCRIÇÃO	DURAÇÃO
Apresentação	Apresentação do projeto	2 horas aula
Oficina 1	Histórias de Vidas e Habilidades Sociais	2 horas aula
Oficina 2	Interdependência Social	2 horas aula
Oficina 3	Gerenciamento de Conflitos	2 horas aula
Oficina 4	O Gênero Vídeos Tutorial e suas Formas de Existência	2 horas aula
Oficina 5	O Método Jigsaw	2 horas aula
Oficina 6	Fake news, pós-verdade e Roteiro (planejamento)	2 horas aula
Oficina 7	Roteiro e Vídeos	2 horas aula
Oficina 8	Curadoria da Informação	2 horas aula
Oficina 9	Reescrita e <i>Redesign</i> Devolução/sugestões e melhorias	2 horas aula
Oficina 10	A produção final de vídeos para compartilhamento	2 horas aula
Culminância	Processamento de grupos e entrega dos certificados	2 horas aula

Fonte: Elaborado pela autora.

5.2.1 A pré-implementação

Antes de iniciarmos as oficinas, tivemos um momento de apresentação da pesquisa convidando os alunos à participação. Nesse momento inicial, a apresentação foi feita

por *slides* e vídeos que mostraram os objetivos e a estruturação do projeto, assim como os elementos que seriam trabalhados na metodologia.

Essa primeira fase contou com três oficinas, a primeira delas trabalhou dois aspectos importantes para a implementação da Aprendizagem Cooperativa: Histórias de Vida e Habilidades Sociais. No primeiro momento, foi trabalhado dois vídeos de entrevistas biográficas, seguido de uma atividade principal, depois, no segundo momento, a oficina de Habilidades Sociais para trabalhar diferentes formas de lidar com situações cotidianas. É importante salientar que essas oficinas da pré-implementação seguiram o modelo de oficinas sugerido por Furtado (2018), devidamente adaptadas para os objetivos da nossa pesquisa.

Os dois objetivos dessa primeira oficina foram: trabalhar a empatia nas relações e histórias de vidas dos educandos e fazê-los reconhecer a importância das habilidades sociais para a convivência e aprendizagem, sobretudo, com relação ao compartilhamento de ideias e respeitando o pensamento divergente do outro.

Para iniciar essa oficina, propomos aos alunos perguntas disparadoras que pudessem aumentar a curiosidade pelas ações que estavam por vir. Como abertura da pesquisa, comentamos um pouco sobre a metodologia, criamos um ambiente de expectativa, tendo em vista que na apresentação já iniciamos com dinâmicas cooperativas para a formação de grupos, com intenção de que eles já fossem se ambientando com o trabalho em grupos de base. Dessa forma, foram feitas perguntas sobre vídeos tutoriais da internet, sobre *fake news*, sobre como era trabalhar em grupo, e quais as expectativas que eles tinham sobre as aulas.

Em seguida, expusemos por meio do projetor duas entrevistas²⁸ autobiográficas que tratavam das histórias de vidas de duas personagens. A primeira, uma agricultora brasileira, pobre e desconhecida que narra fatos que refletiam sua dignidade e felicidade diante da vida, a segunda história, um relato de um ex-presidente do Uruguai, José Mujica, contando sobre suas ações e decisões à frente de um país, em síntese, o trabalho de uma vida para o bem estar de uma nação. Até então, os alunos estavam dispostos aleatoriamente em sala de aula, após a exibição do filme, propusemos uma dinâmica de separação de grupo para iniciarmos a primeira atividade da oficina. Após os grupos estarem divididos em 5 componentes, entregamos um instrumental²⁹ com as orientações pertinentes às funções

²⁸ HUMAN, Brasil. Entrevista com Maria - BRASIL - #HUMAN, 11 de set de 2015, (5min16s), Human o filme. Disponível em: <https://goo.gl/dbNtbn>. Acesso em: 20 ago. 2019. HUMAN, Uruguai, Entrevista com José - URUGUAI - #HUMAN, 11 de set de 2015. (10min12s), Human o filme. Disponível em: <https://goo.gl/u3uE4Y>. Acesso em: 20 ago. 2019.

²⁹ Modelo no Apêndice.

cooperativas dentro do grupo, nele contido também um roteiro norteador para a criação e contação das histórias de vida.

Para encerramento dessa atividade, os alunos que estavam na função de relatores foram convidados a escolher uma das histórias do grupo para partilhar com o grupão e teriam que apresentar a história em primeira pessoa, tentando demonstrar toda as emoções do dono da história. Foi um momento muito enriquecedor. Em uma das narrativas, tivemos a impressão que de fato havíamos atingido o objetivo que era trabalhar a empatia. Ao término, os alunos aplaudiram e abraçaram a colega dona da história partilhada.

No segundo momento dessa oficina, foram trabalhadas as habilidades sociais aproveitando a divisão dos grupos e as funções para a execução da atividade: o coordenador, o guardião do tempo, o relator do grupo, o guardião do contrato de cooperação e o estimulador. Com essa divisão de funções já feita, foi possível organizar melhor o tempo para o segundo objetivo da oficina. Como nesse dia, tivemos uma quebra para o recreio da turma. Ao retornarmos à sala, fizemos uma nova dinâmica³⁰ para voltar ao foco da atividade.

Os alunos receberam situações problemas com a análise de diversas habilidades sociais, como: pedir e oferecer ajuda ao outro, encorajar os outros, concentrar-se na tarefa, admitir quando cometer erros, deixar os outros falarem, criticar as ideias e não as pessoas, vivenciar os conflitos, dar e receber feedback, promover processamento de grupo, celebrar o sucesso da equipe. Em seguida, cada equipe fez reflexão de como solucionar o problema, depois encenaram uma esquete com a solução do problema, foi uma atividade com bastante interação. Após a encenação, o grupo escolheu entre as habilidades expostas nas folhas de ofício sobre a mesa aquela utilizada para solucionar o problema e fixaram no quadro de forma sistemática.

Por último, os alunos foram orientados a criar um contrato de cooperação para o bom funcionamento do trabalho em equipes, que foi compartilhado com a turma inteira. Finalmente, assim foi criado um contrato cooperativo para os próximos encontros.

Na segunda oficina, foi trabalhado a Interdependência Social, que é um dos elementos fundamentais para a Aprendizagem Cooperativa. É por esse elemento que os educandos compreendem a ideia de dependência mútua, traduzida em ações como: a divisão de tarefas, a diferenciação de papéis e o estabelecimento de objetivos comuns. Essa interdependência considera as conexões entre os seres humanos e demais seres vivos e ressalta a compreensão e o significado da vivência e da interação social. Nessa oficina, os

³⁰ Dinâmica: não sei, não ouvir, vide o manual e sugestões de dinâmicas. Apêndice A

educandos tiveram a oportunidades de vivenciar situações que os colocaram de forma assertiva diante da resolução de problemas que promovem a compreensão da vivência em grupo.

Essa oficina teve como objetivo promover uma maior interação entre os estudantes a partir de vivências cooperativas. Outro objetivo importante foi refletir e compreender o papel que cada um ocupava dentro do grupo. Os exercícios simularam situações para que o educando vivenciasse práticas cotidianas que os fizessem compreender a importância da vivência de conflitos para a construção de valores e da autonomia, tais como: saber dar e receber ajuda, saber resumir, integrar e criticar, compreender os valores necessários para a vida em sociedade e a responsabilidade pessoal de cada um.

A oficina foi iniciada com um momento de retomada da oficina anterior no intuito de mapear mentalmente os fatores essenciais da Aprendizagem Cooperativa. Lembrando aos estudantes que na AC o estudante é um protagonista no processo de aprendizagem numa relação de troca e interdependência. Nesse sentido, buscamos sistematizar atividades para que os estudantes pudessem vivenciar atividades grupais de forma cooperativa.

Iniciamos a atividade com uma dinâmica de separação de grupos, nesse caso a dinâmica Floresta³¹, pois, com ela, ao término da interação, os alunos ficam separados em grupos aleatórios e heterogêneos, o que facilitou o trabalho posterior. Em seguida, foi entregue aos grupos a orientação para a atividade, depois foi proposto o desenho de um barco de forma cooperativa, porém, cada um dos componentes teriam uma limitação física³². Essa atividade, assim como a da oficina anterior, foi adaptada de Furtado (2018).

Depois de feitas as devidas orientações, os alunos foram colocados em seus grupos, alguns vendados outros com as mãos presas, para, enfim, contribuir para a feitura do desenho do barco e assim acompanhamos os grupos com as formulações de estratégias para chegar ao objetivo final, tais como: pegar nas mãos dos colegas para direcionar os traços ou mesmo colocar o lápis na boca para realizar o desenho. Foi uma oficina bem interativa. Os alunos se divertiram muito e mostraram-se muito receptivos. Depois de concluídas as instruções, os grupos foram convidados a partilhar com a turma as sensações vivenciadas durante a atividade. Os grupos participaram ativamente, os comentários, em sua maioria, trataram da necessidade da ajuda mútua, de modo que chegaram à conclusão que só seria possível a realização da atividade mediante ajuda do colega, um comentário em especial

³¹ Manual.

³² Atividade proposta no manual.

chamou atenção quando o educando afirmou: “Uma pessoa complementa a outra, é uma prática de dar e receber ajuda”.

No momento seguinte, aproveitamos a mesma formação dos grupos e foram distribuídos pequenos relatos para que os grupos discutissem e identificassem quais habilidades sociais foram usadas para solução das situações. Dessa forma, fechamos a oficina retomando as habilidades sociais tão pertinentes no convívio da sociedade.

As habilidades foram demonstradas através de esquetes dramatizadas pelos grupos, nesse momento, os educandos formularam possíveis soluções para a situações em que eles deveriam utilizar as habilidades sociais, depois eles identificaram nominalmente cada habilidade usada e expuseram no quadro para o restante da turma.

A terceira oficina dessa fase de pré-implantação trabalhou os aspectos do gerenciamento de conflito, nela, a ideia é fazer com que o ser humano entenda que deve buscar compreender a importância da vivência de conflitos para a construção de valores e da autonomia como um ato importante na formação do cidadão consciente, questões do cotidiano, como por exemplo: Saber dar e receber ajuda, saber resumir, integrar e criticar, compreender os valores necessários para a vida em sociedade e a responsabilidade pessoal de cada um como um todo. Esses são critérios que contribuem para uma boa convivência em sociedade.

Inicialmente, os alunos foram distribuídos em grupos de 5 componentes, aproveitando a mesma formação da oficina anterior. Foram entregues filipetas com situações reais descritas envolvendo valores importantes para o convívio em sociedade.

Em seguida, foi pedido que o grupo discutisse sobre as situações e tentassem descobrir qual dos valores estava descrito e qual a importância dele no dia a dia e no convívio com as pessoas.

Após as discussões nos pequenos grupos, foi eleito um relator para discutir no grande grupo sobre as conclusões do grupo. Depois de aberta a discussão, verificou-se que eles conseguiram, na maioria dos casos, captar qual dos valores sociais estava em questão. Em seguida, conversamos sobre a importância de vivenciar os valores na resolução de situações comuns do cotidiano, assim como a importância de saber lidar com habilidades específicas para gerenciar e evitar conflitos.

Como última ação, para o desfecho da oficina, foi proposto aos alunos que eles pudessem criar coletivamente um contrato de cooperação com valores e habilidades necessários para as vivências em grupo durante as oficinas. Numa grande cartolina, cada um

colocou, em poucas palavras, sua contribuição. E assim concluímos essa etapa da metodologia.

Figura 13 - Imagens das oficinas de pré-implantação



Fonte: Fotos das interações das primeiras oficinas da fase de pré-implantação.

O quadro a seguir sintetiza as ações e objetivos que nortearam essa primeira etapa da intervenção. É importante salientar que os elementos essenciais da AC estão contidos principalmente nessa fase, como pode ser constatado quanto ao conteúdo das oficinas.

Quadro 7 - Descrição das ações da pré-implantação

(continua)

Atividade /aula/ etapa	Ações/ objetivos	Conteúdo	Método
Apresentação do projeto Pré-implantação Data: 04/09	Boas vindas, apresentar os objetivos, - Os cinco elementos básicos da Aprendizagem Cooperativa.	Aprendizagem Cooperativa Produção de vídeos tutoriais	Convite à participação por meio de uma apresentação do projeto.
1 - Oficina: Histórias de Vidas e Habilidades Pessoais Data: 09/09	Trabalhar aspectos de convivência e divergências de pensamentos	Elementos da Aprendizagem Cooperativa: Interdependência positiva, responsabilidade individual	Utilização de vídeos e dinâmicas em grupo para fixação dos conceitos
2-Oficina: Interdependência Social Data: 11/09	Trabalhar a cooperação entre os estudantes	Elementos da Aprendizagem Cooperativa: Interação face a face, habilidades sociais	Utilização de vídeos e dinâmicas em grupo para fixação dos conceitos

Quadro 7 - Descrição das ações da pré-implementação

(conclusão)

3-Oficina: Gerenciamento de Conflitos Pré-implementação Data: 16/09	Compreender a importância da vivência de conflitos para a construção de valores e da autonomia	Elemento da Aprendizagem Cooperativa: Processamento de Grupo	Utilização de vídeos e dinâmicas em grupo para fixação dos conceitos
---	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira etapa da intervenção trouxe como proposta a inserção dos alunos nos elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa. As quatro primeiras oficinas trabalharam, principalmente, os aspectos pertinentes à interação e à metodologia a serem aplicadas nas oficinas a seguir, como podemos notar no quadro anterior. A seguir, temos o detalhamento da fase de implementação.

5.2.2 A implementação

A segunda etapa da metodologia foi a fase em que foram colocados em prática os preceitos elementares da proposta de intervenção. Nesse momento, foram trabalhados os aspectos previstos na BNCC. A atividade de produção de vídeos está inserida dentro do campo Jornalístico Midiático, a prática de linguagem presente é, principalmente, a produção (escrita e multissemiótica) percebida sob os dois eixos: o da leitura e o da produção de texto.

Quanto à leitura, os aspectos da reconstrução de contexto de produção e circulação e recepção estão presentes ao analisar o fenômeno das notícias falsas na rede, uma vez que a temática trabalhada foi a pós-verdade e as *fake news*. A competência específica proposta pela BNCC de compreender e utilizar tecnologias da informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para se comunicar por meio de diferentes linguagens foi o norte para a elaboração das atividades que compreenderam essa fase de implementação.

A partir dessa delimitação, outros conceitos contemporâneos foram tratados como a ideia de curadoria própria, aqui denominada curadoria da informação; o fenômeno da pós-verdade; a liberdade de expressão, temas atuais da conjuntura do país. O eixo da produção textual contemplou a textualização, pois, ao produzir um gênero diferente do habitual canônico de sala de aula, o aluno pode entender e considerar o contexto de produção e circulação. Já as estratégias de produção, estas foram consideradas para a elaboração de roteiros de vídeos e para a divulgação de conhecimento.

A oficina “O Gênero Vídeos Tutoriais da Internet” trouxe a discussão e reflexão das características de composição do gênero partindo do que eles já conheciam até a constatação de elementos relativamente estáveis. Por se tratar de um gênero emergente, foi proposto aos alunos um questionário sistemático³³ confrontando a amostra de vídeos que eles assistiram, para que percebessem características comuns, levando em consideração aspectos temáticos, estruturais e relativos ao estilo. Esse questionário foi respondido em grupo.

No segundo momento, em 20 minutos, foi exposta uma apresentação de slides para sistematizar o aprendizado, exemplificando com vídeos tutoriais e sintetizando os conceitos trabalhados durante a oficina. Após a exposição, os alunos foram convidados a comentar para o grande grupo sobre o que acharam dos vídeos e também foram direcionados a pensar a respeito da organização e planejamento dos mesmos. Nesse momento, foram estimulados a pensar na importância do roteiro para a produção de vídeos como os que eles haviam visto. Desde então, eles foram inseridos no ideal de planejamento e roteiros para as produções em rede.

Ao término da oficina, apenas pensando em uma introdução para a oficina seguinte, foi entregue aos alunos um quadro com as atribuições cooperativas que seriam trabalhadas de agora em diante. Esse momento foi importante para que cada um compreendesse o papel que iria desempenhar no grupo cooperativo. Depois das discussões e dúvidas, concluímos a aula com os agradecimentos e criando expectativas quanto à próxima oficina.

A oficina intitulada Método Jigsaw marca o período de fixação dos grupos. O primeiro momento da oficina foi destinado a uma dinâmica de separação de grupos, e, como eles sempre iniciavam as aulas com essas dinâmicas, nem se deram conta de que os grupos ficariam bem heterogêneos, pois não tiveram escolha quanto às parcerias de grupo. Somente após concluída a divisão de grupo é que foram avisados de que os grupos ficariam fixos dali em diante. Foi um pequeno momento de tensão, mas logo superado.

No segundo momento, retomamos o quadro de atribuições cooperativas e propusemos as atribuições das funções de base técnica para a produção de vídeos. Pedimos para que eles se organizassem e escolhessem as funções e atribuições de cada uma dentro das células de base. Explicamos qual seria a função de cada um dentro da célula, depois foi proposta uma atividade para que eles se familiarizassem com o método.

³³ Apêndice C.

Entregamos aos alunos um texto fragmentado em 6 partes. O texto tratava sobre os tipos de *NFs* e como poderiam ser identificadas. Cada um dos alunos recebeu uma parte do texto numerado de 1(um) a 6(seis). Em seguida, foram orientados a partir de um esquema colocado no quadro a procurarem os colegas que tinham a mesma numeração do texto. Foi pedido que eles lessem o fragmento e procurassem compreender o assunto, porque eles teriam que repassar o entendimento para o grupo e, caso isso não acontecesse, o grupo não compreenderia o todo.

Depois de alguns minutos de debates no grupo de especialistas eles retornaram ao grupo de base para levar o que compreenderam para o grupo inicial. Foi um momento bastante enriquecedor, ao contrário do que se imaginava, eles conseguiram manter uma organização na sala e nesse momento foi possível perceber o protagonismo dos alunos e apenas restou a figura de mediação ao professor durante a atividade.

No momento final, foi aberta a discussão sobre o que eles acharam do método e também sobre a importância da temática trabalhada no texto. Terminadas as participações espontâneas, direcionamos algumas perguntas sobre o texto lido e foi então que pudemos constatar que o método havia sido bem-sucedido, pois, até mesmo os mais tímidos se sentiram à vontade para participar, alguns alunos até elogiaram a forma como foi conduzida a leitura. Depois das considerações, fechamos a oficina lembrando das responsabilidades individuais e a interdependência de cada um dentro dos grupos.

Na Oficina 6, intitulada *Fake news* e a pós-verdade, os alunos foram convidados mais uma vez a iniciar a aula com uma dinâmica, o Bingo Cooperativo³⁴. Inicialmente os alunos se mostraram um pouco intimidados, mas, com alguns minutos, todos estavam interagindo e em dez minutos a dinâmica foi concluída. Após a dinâmica, discutimos sobre as diferenças e semelhanças que nos aproximam. Retomamos a oficina anterior e nos propusemos a apresentar à turma um pouco mais sobre os fenômenos *fake news* e pós-verdade por meio de slides nos quais os alunos se confrontaram com os conceitos e com os tipos de *fake news* existentes exemplificando cada um dos tipos. A exposição desse material durou em média 10 minutos e logo gerou debates, os alunos demonstraram admiração com o teor e as consequências que esse tipo de notícia pode causar na sociedade.

Iniciada a atividade principal da aula, foi entregue aos alunos diversas notícias falsas para que eles identificassem o tipo e as características e colassem em uma cartolina para expor depois no término da aula. Nesse momento, notamos um pouco de distração de duas

³⁴ Apêndice F - Manual.

equipes e prontamente lembramos dos papéis de cada um dentro dos grupos. O tempo determinado para a atividade principal se estendeu além do esperado e restaram somente 10 (dez) minutos para a exposição dos grupos. No planejamento inicial, ainda teríamos tempo para entregar um instrumental para a realização do roteiro dos vídeos tutoriais, mas como não houve tempo, foi pedido para que eles produzissem em casa e trouxessem para a próxima aula. Nessa oficina, portanto, foram propostos o primeiro roteiro e a primeira produção de vídeo aos alunos, ficou também estabelecido que a temática seria sobre *fake news*. Assim, a primeira produção dos alunos ficou para ser feita em casa ou na escola em horário alternativo.

A oficina Roteiro, Reescrita e *Redesign* retomou a organização do Método Jigsaw e os alunos, após o primeiro momento da dinâmica, se reuniram nos grupos de bases para a realização da atividade e retomaram os roteiros e a primeira produção dos vídeos. Nos primeiros minutos, discutiram e organizaram os detalhes. Foram separados nos grupos de especialistas para discutirem as ideias de cada um e compartilharem o que tinham feito até então. Foi entregue um instrumental de roteiro de áudio e vídeo para que entregassem a primeira versão.

Ao retornarem para os grupos de base, visitamos os grupos para acompanhar o andamento das produções. Nesse momento, constatamos que apenas duas das cinco equipes formadas naquele dia havia feito os vídeos, no entanto, todas as equipes conseguiram entregar a primeira versão dos roteiros. Assim, constatadas as dificuldades, eles foram orientados a entregar na outra aula.

A Oficina Curadoria da Informação foi iniciada com uma dinâmica. A essa altura da intervenção e com a proximidade das provas da etapa, notamos que os alunos já demonstravam um certo cansaço, ainda mais pelo fato da maioria deles fazerem parte do projeto INTEGRAÇÃO da escola, ou seja, para muitos, era o segundo turno de aula, por isso também a importância de sempre iniciar com as dinâmicas.

Essa oficina foi dividida em três etapas: etapa 1) O hexágono das *fakes* e dos fatos; etapa 2) Análise e categorias; etapa 3) A checagem de notícia. O material utilizado para essa oficina foi retirado de uma plataforma pertencente a um evento, o Mediathon Educação para a Informação, ocorrido em São Paulo, nos dias 21 e 22 de abril de 2018, e estão disponíveis para utilização³⁵. Com esse material em mãos e devidamente adaptado a nossa realidade, iniciamos a primeira etapa. Depois de entregue o material do hexágono, pedimos

³⁵ Os materiais foram criados durante o Mediathon Educação para a Informação em SP, nos dias 21 e 22 de abril de 2018 e estão disponíveis para utilização nos termos da licença Creative Commons (CC BY-NC-SA). Disponível em: <https://sites.google.com/midiamakers.org/eduinfo/projetos>. Acesso em: 22 ago. 2019.

que discutissem nos grupos as características específicas a respeito do que era fato e do que era *fake*, depois realizassem a colagem. Após as discussões, foi entregue o gabarito do quebra cabeça e discutido com a turma inteira os pontos divergentes e foram esclarecidas as dúvidas.

Na segunda etapa, foi entregue aos educandos, duas notícias em cada grupo, uma verdadeira e outra falsa. Em seguida eles receberam também as cartas para analisar o tipo de cada notícia e depois fazer o rodízio das notícias para os outros grupos, dessa forma, eles analisaram e categorizaram as notícias.

Na terceira e última etapa da oficina, as notícias retornaram aos grupos de origem e foi entregue o instrumental de checagem para a verificação de pontos e definição de checagem, se, no caso, tratava-se de fatos ou *fakes*.

Ao término da oficina, discutimos o gabarito do hexágono. Também recebemos das equipes a análise e as categorias que eles conferiram às notícias e, por último, já com o resultado da checagem, a surpresa que algumas equipes tiveram ao descobrir que as notícias poderiam confundi-los quanto à veracidade dos fatos, contudo, uma vez feita a checagem, eles conseguiram classificá-las como: confiável, duvidosa ou verificável. Com isso, se deram conta da importância da checagem dos fatos. A última ação dessa oficina foi a entrega de algumas orientações sobre a revisão dos roteiros e *redesign* dos vídeos e encaminhamentos para a próxima versão a ser entregue.

A oficina de número 9, a Reescrita e *Redesign*, foi iniciada com uma dinâmica de ativação de grupo e em seguida os grupos de base já foram formados. Em mãos com o material revisado dos roteiros, os alunos discutiram alguns detalhes sobre os vídeos e em seguida foram direcionados aos grupos de especialistas para compartilharem as ações dos seus grupos, progressos e dificuldades. Ao término de 20 minutos, retornaram aos grupos de bases e assumiram as funções de base técnica para a produção dos vídeos. Nesse momento, iniciou-se em sala a gravação das imagens e fundos que serviriam para a edição posterior dos vídeos. Os grupos já estavam separados por cores, o que facilitou bastante o trabalho de acompanhamento desde então. Enquanto uns alunos cuidavam da gravação, outros cuidavam do roteiro, nesse momento, foi possível notar que cada um assumiu de fato sua função no grupo, eles protagonizaram a oficina, restando-nos apenas o papel de mediador.

Um fato interessante desse momento da oficina foi um dos alunos do grupo verde ter trazido uma novidade para os colegas em relação à edição dos vídeos. Ele utilizou um aplicativo e algumas técnicas para colocar animações, avatares deles para narrar suas vozes nos vídeos, ele teve o cuidado de, no grupo de especialistas, ensinar aos colegas o como fazer e isso trouxe um grande entusiasmo aos colegas. Como essa aula se estendeu bastante, a

finalização dos vídeos e roteiros ficaram para serem feitos em casa ou em horários alternativos na escola.

A última oficina dessa fase intitulada “A produção de vídeos tutoriais para compartilhamento” foi iniciada com uma dinâmica diferenciada: “A aventura na selva”.³⁶ Levamos os alunos para a quadra da escola, esse momento marcou, de certa forma, o término das atividades e o desfecho das atividades de produção. Após a dinâmica, os alunos retornaram para a sala de aula e só então foram separados nos grupos de base para a edição da versão final dos vídeos e roteiros. Vale salientar que desde a oficina 5, os alunos estavam com internet banda larga disponível durante nossas oficinas, o que facilitou muito a edição e filmagem dos vídeos. Essa última oficina da fase de implementação foi dividida em três etapas: a criação do canal de compartilhamento, a edição final do vídeo e a reescrita do roteiro final.

Com essa divisão de etapas, os educandos organizaram-se dentro das funções de base técnica e assumiram tarefas diferentes. O e-mail e canal foram criados, contudo, ficou acertado que só seriam divulgados posteriormente depois da edição final dos vídeos. Somente duas equipes conseguiram concluir os vídeos durante a oficina, a equipe verde e a preta. As demais equipes deixaram a conclusão para ser feita em casa e depois enviaram. Ao término da oficina, acertamos os detalhes da entrega dos vídeos que faltavam e combinamos o encerramento e divulgação dos trabalhos para a próxima semana. Assim, concluímos a fase de implementação, como podemos observar no quadro síntese abaixo. Essa fase foi composta por 7 (sete) oficinas.

Quadro 8 - Descrição das ações da implementação

(continua)

Atividade /aula/	Ações/ objetivos	Conteúdo	Método
4 - O gênero: vídeos tutoriais da internet Aula 7 e 8	Reconhecer as partes que compõem o gênero por meio de atividades de reconhecimento	Caracterização do gênero	Proposta de análise e categorização para reconhecimento do gênero
5 - Método Jigsaw	Apresentar o método e separar as células de acordo com as especificações técnicas e de base.	Método Jigsaw	Separar e direcionar as funções de cada aluno nas células.

³⁶ Ver Apêndice F - Manual – Dinâmicas.

Quadro 8 - Descrição das ações da implementação

(conclusão)

6 - Fake news e pós-verdade / planejamento de roteiro Aula 11 e 12	Reconhecer e analisar <i>fake news</i> , elaborar um roteiro para produção dos vídeos	Produção e edição de um vídeo tutorial.	Propor aos alunos uma sequência didática para reconhecimento
7 - Roteiro e vídeo correção dos roteiros Aula 13 e 14	Produção dos vídeos segundo roteiro	Produção de um vídeo tutorial segundo roteiro	Fazer melhorias no roteiro, analisar linguagem e adequação ao gênero
8 - A Curadoria Digital BNCC Aula 15 e 16	Colaborar com a criação de critérios de apreciação e valoração estética, ética, política e ideológica.	Curadoria digital	Categorizar e analisar os tipos de tutoriais e propor critérios de apreciação
9 - Reescrita e Redesign Devolução/ sugestões e melhorias Aula 17 e 18	Analisar os problemas e depois da intervenção refazer o vídeo tutorial.	Produção de um vídeo tutorial por meio da cooperação.	Analisar a reescrita do roteiro e produzir vídeo final
10 - A produção final de vídeos para compartilhamento Aula 19 e 20	Editar e compartilhar a versão final do vídeo	Edição e compartilhamento de vídeo	Editar o vídeo final de cada célula.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro sintetiza a fase de implementação da metodologia, nela é possível notar a etapa de produção propriamente dita, a compreensão inicial do gênero, aplicação do Método Jigsaw, a construção de sentido com as oficinas temáticas de *fake news* e pós-verdade, a compreensão do conceito de curadoria digital na prática e, finalmente, as oficinas de escrita e reescrita dos roteiros e vídeos. A última oficina tratou dos meios para compartilhamento dos vídeos quando concluídos. Assim deu-se a fase de implementação e produção dos vídeos.

5.2.3 Pós-implementação

O último encontro foi um momento de culminância das atividades. Inicialmente os vídeos dos alunos e o projeto foram mostrados na acolhida do turno da tarde, momentos antes deles entrarem na sala, com a participação da gestão da escola e dos demais colegas

professores, que prestigiaram com um vídeo de apresentação da pesquisa e os 5 (cinco) vídeos resultantes dos grupos participantes da pesquisa.

Ao chegarmos na sala, realizamos a última dinâmica, “Rede social”, nela, os alunos puderam avaliar os momentos marcantes das oficinas e comentaram particularidades em relação ao que aprenderam. Logo após a dinâmica, foi entregue um instrumental de processamento de grupo, em seguida, revimos os vídeos e pedimos que eles pudessem responder ao instrumental analisando os próprios trabalhos e também o dos colegas. Fechado esse momento, abrimos uma discussão sobre as impressões deixadas pela participação nas oficinas. Depois dos agradecimentos, fizemos um momento de confraternização e lanche e, finalmente, entregamos os certificados de participação das oficinas. A ideia inicial era já postar os vídeos no canal criado por eles, mas, em comum acordo com os alunos, decidimos fazer a última edição dos vídeos, visando fazer os últimos ajustes e só depois publicá-los. Com isso, os alunos confiaram à professora essa última ação.

6 VÍDEOS TUTORIAIS DA INTERNET: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Depois da descrição das três fases da metodologia, analisamos de forma interpretativa as categorias listadas, a saber: 1) as ações responsivas na produção de roteiros para vídeos tutoriais; 2) movimentos de curadoria; 3) os vários *redesigns* e o olhar exotópico dos vídeos. Para entendermos melhor como se deu o processo de produção, apresentamos uma proposta didática adaptada ao trabalho com as habilidades de compreensão e produção escrita baseada, em partes, na proposta de Cassany (2004, 2009), norteada, principalmente, na ideia de três grandes motivações: a Planificação, Revisão e Avaliação. Dessa maneira, sistematizamos nesta pesquisa uma proposta para produção multissemiótica de vídeos tutoriais, cooperativa e organizada em três etapas, a saber: 1) pré-produção; 2) produção; 3) pós-produção. Logo a seguir, explicaremos os procedimentos adotados em cada uma das etapas.

a) A pré-produção

Nessa etapa de planificação, optamos por trabalhar as diretrizes gerais do gênero a ser estudado, de forma expositiva, com a apresentação de slides. Os alunos foram divididos em grupos de 5 componentes, levando em consideração as funções descritas no quadro X e também considerando as funções de base técnica para a aplicação do Método Jigsaw. Foram formados 5 grupos distintos identificados por cores: amarela, azul, preta, verde e vermelha, que foram assim organizados para ajudar na produção de dados e coleta posterior. Nessa etapa de planificação da textualização, as oficinas 4, 5 e 6 exploraram a temática a ser tratada nas produções: O gênero, o método, e as *fake news*. Os objetivos dessa etapa são: analisar a situação, gerar ideias e produzir um rascunho, assim como proposto por Cassany (2004, 2009).

b) A produção

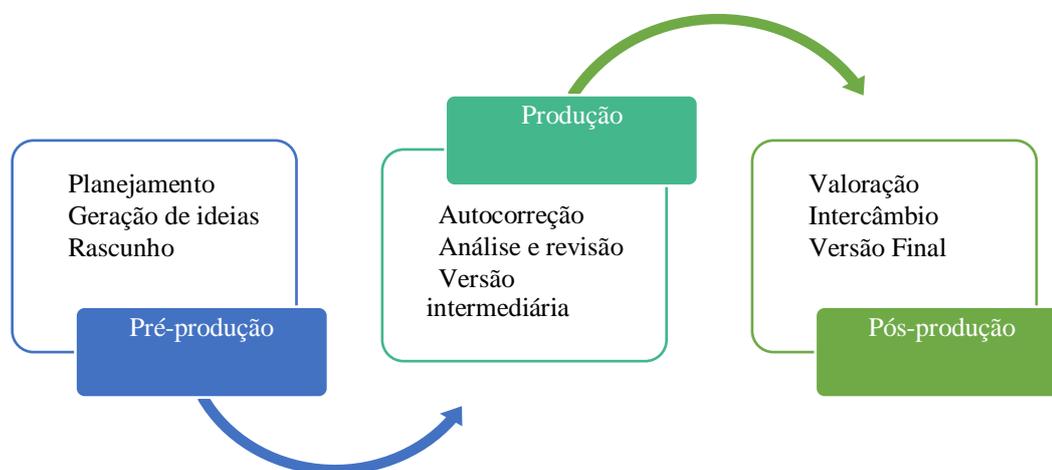
Essa etapa compreende a revisão e textualização. Inicialmente os alunos revisaram suas produções, dentro dos grupos de base e também nos grupos de especialistas, as oficinas 7, 8 e 9, a saber: Roteiro e vídeo, Curadoria da informação, Reescrita e *Redesign*. Tiveram como objetivos fomentar autocorreção nos grupos de base e especialista, com análise compartilhada das produções dos diferentes grupos, além de uma análise e revisão do docente, a fim de mediar as melhorias nos roteiros e vídeos, o que resultou numa versão intermediária das produções.

c) A pós-produção

Nessa última etapa da produção dos roteiros e vídeos, os alunos foram convidados a revisitar suas produções no intuito de realizar melhorias, além de avaliar também o produto final dos colegas e sugerir mudanças em benefício do sucesso da proposta como um todo. Portanto, os objetivos dessa etapa são a valoração das produções e o intercâmbio de conhecimento. A oficina 10, assim como o momento de culminância, possibilitaram as vivências para obter os resultados desses objetivos.

Na sequência, temos um esquema com a síntese dessas etapas:

Figura 14 - Síntese das etapas de produção



Fonte: Elaborada pela autora baseado em Cassany (2004, 2009).

O processo de produção aqui descrito tem um caráter didático para a orientação das aulas e de todo o processo de produção multissemiótico à luz da AC. Desse modo, compreendemos que não se trata de um método esgotado, com momentos de planejamento e reescrita estanques, e que isso pode ocorrer durante todo o processo de produção. Portanto, cabe ao docente adaptar a sua realidade.

6.1 As ações responsivas na produção de roteiros para vídeos tutoriais

Nesta subseção, analisamos de forma interpretativa as etapas de produção do roteiro dos vídeos dos participantes com base nas categorias de responsividade proposta por Bakhtin (2006). Por entender que a escrita é um processo complexo e pensando, também que os vídeos tutoriais pressupõem um texto escrito, nos propomos a analisar o processo de

produção dos roteiros escritos para a produção dos vídeos. Selecionamos, assim, amostras significativas dos textos produzidos pelos participantes, buscando investigar não só o produto final mas o processo que originou o texto.

A análise acontece obedecendo as etapas do processo de produção, considerando as três etapas propostas: a pré-produção, a produção e a pós-produção. Em cada uma dessas etapas, os alunos produziram uma versão de texto, a saber: o rascunho, a versão intermediária, a versão final, esta última, como sugestão de ajuste, um roteiro de duas colunas, audiovisual. Eis a participação dos grupos nas três fases em relação ao roteiro:

Quadro 9 - Quadro da participação quanto às etapas

Grupos	Rascunho	Versão intermediária	Versão final
Amarelo	X	X	Incompleta
Azul	Incompleta	X	X
Vermelho	X	X	Incompleta
Verde	X	X	X
Preto	X	X	X

Fonte: Elaborado pela autora.

Na etapa de planificação que chamamos de **pré-produção**, os alunos tiveram acesso ao gênero a ser trabalhado, à leitura de um texto sobre a temática das *fake news*, e puderam categorizar os tipos de notícias falsas. Nesse primeiro momento, solicitamos uma primeira versão: um rascunho com geração de ideias para um roteiro de um vídeo tutorial para a internet. Lembramos aos participantes que aquele seria um guia para a gravação e que levassem em consideração os elementos do planejamento: o título, a apresentação, o enunciador (instrutor), os interlocutores (público alvo), o objetivo e os elementos característicos do gênero.

A intenção era que eles elaborassem, mesmo que de forma não delineada, uma ideia do que seria o roteiro, mas levando em consideração o que diz Geraldí (1997), que no momento da escrita eles pensassem o que dizer (conteúdo), a razão de dizer (finalidade), e o para quem dizer (o outro). As três modalidades de manifestação responsivas observadas e analisadas nos roteiros seguiram as dimensões do que orienta a compreensão Bakhtin; ativa, passiva e silenciosa.

Antunes (2003) nos lembra que a escrita como atividade interativa é realizada conjuntamente por duas ou mais pessoas, cujas ações se interdependem na busca dos mesmos fins. Nesse sentido, pensamos a escrita como uma ação tão interativa quanto dialógica,

regulada pelas condições do outro. Sendo assim, a proposta dos grupos cooperativos dialoga com todas as condições de escrita necessárias, além de proporcionar a troca de conhecimento no âmbito da tecnologia, com o compartilhamento de habilidades digitais dos participantes.

Nessa fase, primamos por oferecer ao aluno possibilidades para *ter o que dizer*, ou seja, uma condição prévia para iniciar a escrita. Assim, com as oficinas sobre o gênero, a temática e o método, os alunos puderam dispor de condições para cumprir o que a autora chama de “encher a cabeça de ideias”, fazendo eles perceberem que existe o outro com quem dividimos o momento da escrita.

Eis a proposta inicial do roteiro, ainda em forma de rascunho e geração de ideias:

Quadro 10 - Proposta inicial de roteiro

<p>Rascunho</p> <p>Produção inicial dos roteiros.</p> <p>Nessa tarefa, vocês escreverão o roteiro do vídeo tutorial da internet. Não se esqueçam que o roteiro será o guia para a gravação, utilizem o planejamento como suporte: O que dizer (conteúdo), a razão de dizer (finalidade), para quem dizer (o outro), quem vai ler. Lembrem-se das características marcantes do gênero e do tipo de linguagem adequados.</p>
--

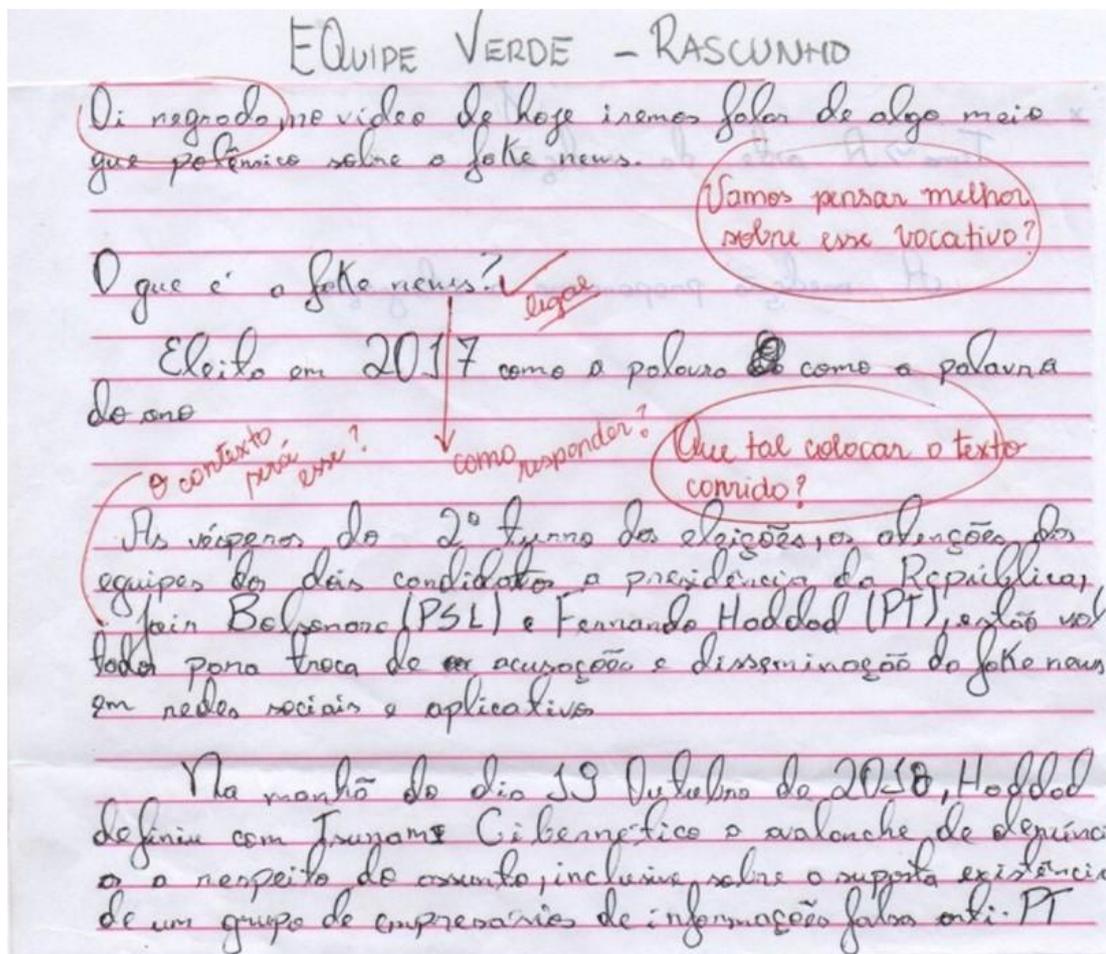
Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, analisaremos os rascunhos dos grupos buscando as manifestações responsivas nessa fase de geração de ideias.

Nesta etapa, foi de suma importância as anotações do nosso diário de campo, pois ele foi um instrumento útil para anotações das impressões imediatas e para constatações com o olhar de pesquisador para o fenômeno estudado. As equipes, quando separadas em grupos de base e especialistas, voltavam-se para a atividade principal com uma postura profissional, fato explicado pelas atribuições que possuíam para o processo de produção dos vídeos.

Com a proposta de roteiro em mãos, a atuação do roteirista foi fundamental, pois ele articulou junto com o produtor e diretor a geração de ideias daquilo que seria o guia das produções. De imediato, no rascunho da equipe verde, notamos *a ideia de dizer* do grupo. O esquema mental esboçado, juntamente com a ideia política, já transparecia o conteúdo da produção, assim como a adequação da informalidade ao dirigir-se ao outro de imediato com a saudação inicial prevista no gênero.

Figura 15 - Imagem da produção inicial



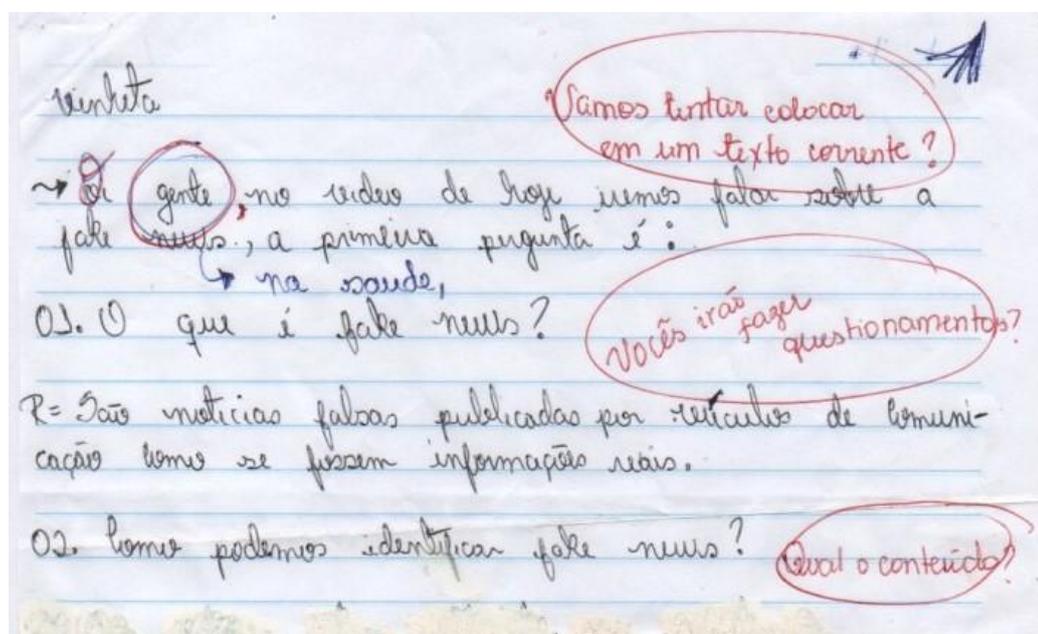
Fonte: Rascunho produzido pela equipe verde.

Logo é perceptível a intenção de atingir o outro na interlocução, provocando uma interação por parte do grupo, que se dá em resposta ao comando de criar um roteiro sobre como identificar *fake news*. De imediato, os alunos direcionaram a escrita ao seu interlocutor e fizeram isso de forma autoral, pois em momento algum havíamos discutido a temática política ou eleições. Neste esquema, podemos notar que o roteiro irá propor um apoio no interlocutor, no caso o “Negada”, um vocativo muito comum no dialeto cearense. O conteúdo está voltado para a questão política quando se refere às “eleições presidenciais”. À princípio, é possível notar esse ato inerentemente social da linguagem, o pensar apoiado no outro. Assim, mesmo que no restante do rascunho o grupo tenha utilizado o material de apoio, a autoria está no conteúdo não proposto, que é a ideia de explicação do termo *fake news* a partir do viés político, e na tentativa de adequação da linguagem pensando na outra extremidade, no público-alvo, os internautas. Como lembra Bakhtin (2018, p. 113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2018, p. 113).

Como vimos, o interlocutor compreendeu de imediato a intenção da escrita, aquilo que Bakhtin (1997) chama ato responsivo ativo. A compreensão se dá pela ação de escrever um roteiro de vídeo segundo a orientação do professor. A resposta é o rascunho escrito do roteiro seguindo a proposta inicial de produção. O mesmo pode ser notado na equipe preta:

Figura 16 - Imagem do rascunho da equipe preta

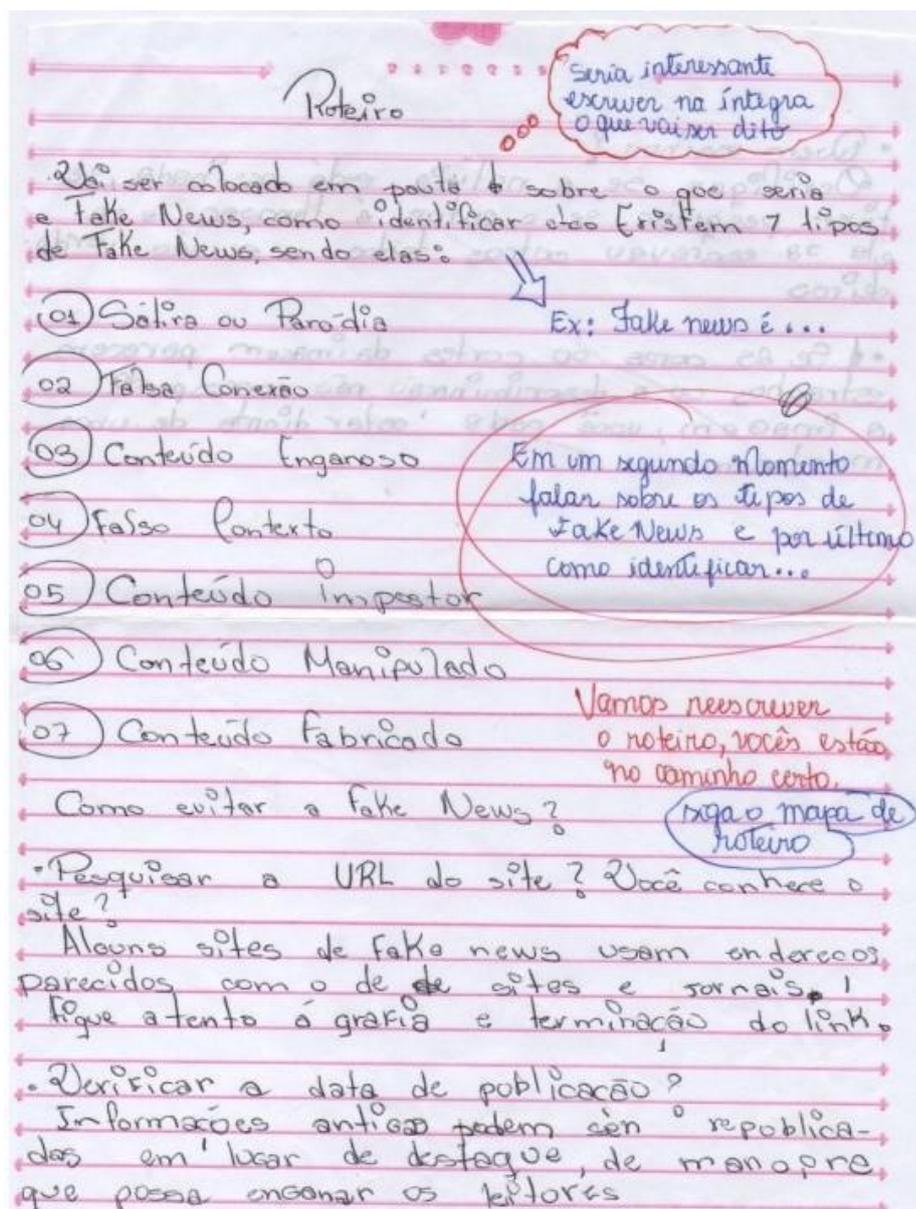


Fonte: Rascunho equipe preta.

A equipe preta também construiu um percurso parecido³⁷ quando se dirige ao outro como vocativo “oi, gente!”. O conteúdo, apesar de ser embasado no texto de apoio, é possível notar um direcionamento de ideia, que pressupõe uma tentativa de autoria quando resolvem tratar da *fake news* na saúde, o que se confirmou posteriormente na primeira versão do vídeo e na versão intermediária do roteiro.

³⁷ Anexo E.

Figura 17 - Imagem do rascunho da equipe amarela



Fonte: Rascunho da equipe amarela.

O outro rascunho é o da equipe amarela, nele é possível notar que não houve a compreensão imediata do comando, o roteiro foi criado apoiado completamente no material de apoio disponibilizado, em formato de lista. Sem pensar no *para quem*, os participantes do grupo se detiveram apenas a cumprir a tarefa, sem ao menos entender a interação promovida pela escrita. Nesse caso, temos um exemplo de responsividade passiva (BAKHTIN, 2007), pois a devolutiva foi apenas pelo ato de cumprir a atividade. Embora a professora tivesse a intenção com o material de apoio de “encher” os alunos *do que dizer* (ANTUNES, 2003), contudo, o que se evidenciou foi outro percurso, os alunos mostraram que não compreenderam o objetivo e realizaram uma escrita totalmente moldada, ou seja, não

trouxeram autoria à atividade e apenas reduplicaram o material de apoio (proposta de produção inicial) sem nenhuma marca de autoria, a compreensão, portanto, é “passiva” (BAKHTIN, 2011, p. 291). A equipe vermelha, da mesma forma, não conseguiu demonstrar no seu rascunho qualquer marca de responsividade ativa.

A equipe azul, ao contrário das demais equipes, não conseguiu articular as ideias para geração do rascunho. No momento da produção, eles discutiram sobre o assunto mas não transpuseram as ideias para o papel, quando questionados, eles disseram já terem organizado e dividido as ações, contudo, deixaram incompleta a atividade. Nesse momento, não poderíamos dizer que essa manifestação foi responsiva silenciosa ou se simplesmente os alunos haviam se recusado a realizar a atividade, contudo, na outra etapa, eles realizaram a tarefa. A falta do roteiro explica a primeira versão do vídeo dessa equipe ter a duração maior que 8 minutos, o que transparece a falta de organização pela ausência do roteiro.

A etapa de **produção** contemplou as contribuições de revisão do professor. Nesse momento, os alunos retornam ao texto, revisam e reescrevem e colocam-se na posição de leitor, observam o que poderia ser desenvolvido e melhorado, atos que os levam a entender a escrita como processo, pois, após a revisão, eles incorporam uma visão do outro, no caso, a do professor e dos colegas, e isso provoca mudanças significativas produzindo um posicionamento exotópico³⁸.

Ainda na fase de rascunho, percebemos a dificuldade quanto à estrutura do roteiro e, por se tratar de uma pesquisa-ação, diagnosticamos a partir da primeira escrita que os participantes não dominavam ou mesmo não possuíam nenhuma noção de como seria a estrutura de um roteiro de vídeo. Por conta dessa constatação, além de uma revisão, propusemos dois modelos de roteiro aos grupos: um em texto direto, outro em duas colunas, audiovisual, além do seguinte mapa:

Figura 18 - Imagem do mapa do roteiro apresentado aos grupos

Resultado: Roteiro para a gravação de vídeo Propósito: ampliar o conhecimento sobre um assunto Entrega: texto roteiro Tempo: de 1´ a 3´´ Mapa: 1. Abertura Título Vinheta Identificação 2. Promessa
--

³⁸ Assunto tratado em outra seção.

- O que você veio ensinar?
3. Conteúdo
 - a. Por que?
 - b. O quê?
 - c. Como?
 4. Chamada para a ação
 - a. Se gostou, deixe seu like...
 - b. Jargão.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os participantes revisaram os textos e as ações dos vídeos dentro dos grupos de especialistas, nesse momento, a responsividade deu-se de forma imediata. Notamos que eles interagiram para fazer as melhorias dos textos e tendo em mãos as orientações da nossa revisão, realizaram uma versão intermediária.

A versão intermediária apresentou manifestações responsivas passivas, os participantes conseguiram responder aos questionamentos da professora como uma devolutiva. Com exceção do grupo azul, que não entregou rascunho, o texto dessa equipe apresentou-se apenas como resposta ao cumprimento da tarefa.

Dada a importância dessa etapa de revisão e reescrita, as nossas contribuições de revisão contemplaram aspectos constituintes do enunciado, da forma e do conteúdo, assim, dentro do próprio texto, aconteceu um dialogismo por meio de questionamentos. Segundo Christenson (2002, *apud* FUSA, 2007), uma das melhores maneiras de se posicionar diante do texto do aluno é como um mediador e por meio dos questionamentos. Segundo os autores, a formulação de questões é um meio efetivo de direcionar os estágios da escrita. Essa posição de mediador é compreendida pela tentativa de levar o aluno a refletir sobre uma melhor forma de desenvolver as ideias. Na maioria das produções, os alunos conseguiram ir um pouco além do que foi requerido, indo além das expectativas com algumas marcas de autoria que permaneceram desde o rascunho. Nessa fase, as confirmações das expectativas iniciais dos rascunhos se confirmaram e não foram alteradas.

Geraldi (1997) discorre sobre a reescrita como um momento intrapessoal, momento no qual o aluno apropria-se de conhecimentos adquiridos durante o processo, perpassa pela interação mediadora do professor, que na ocasião figura como interlocutor real, e faz contribuições importantes para transformação do texto, pois, como o próprio autor coloca, toda a linguagem tem seus princípios na escrita e o papel do mediador é fundamental nesse processo de interação, daí a importância de escrever na escola e não para a escola.

Segundo Bakhtin/Voloshinov (2018, p. 112), o indivíduo possui um “auditório social” para quem ele direciona o momento da escrita, assim, a partir das nossas

contribuições, os alunos buscaram adequar seus escritos atendendo aos parâmetros sociais estabelecidos por nossos questionamentos. Claro que a noção de autoria encontrada no rascunho permaneceu e ficou mais evidente, mas, nesse momento, houve um outro interlocutor, a figura do mediador, o professor, e o aluno procurou dialogar com esses comandos, o que não deixa de ser uma resposta passiva. Não há como negar que de toda forma os enunciados estão repletos de palavras do outro, perfazendo a ideia de discursos atravessados pelo discurso alheio, que traduz todo o conceito da responsividade.

Para esta etapa, selecionamos especificamente a versão da equipe amarela para justificar as observações da análise comparativa entre o rascunho e a versão intermediária.

Figura 19 - Imagem da versão intermediária do roteiro

EQUIPE Amarela
INTERMEDIÁRIO

Produção inicial de roteiro TEXTO Direto

Nesta tarefa, vocês escreverão o roteiro do tutorial em vídeo. Não se esqueçam que o roteiro será como um guia de gravação, e lembre-se das características marcantes do gênero tutorial que devem ser seguidas, além das marcas textuais que elencamos.

Enunciador: TUTOR

Interlocutores: Seguidores do canal do You tube

Suporte: Sítio da internet

Objetivo: Ensinar as pessoas a identificar fake new

Linguagem oral, gestual e imagética	Vocativo
Linguagem informal bem elaborada	Sequências marcadas por advérbios (agora, Depois)
Verbos no imperativo	Formas nominais: gerúndio e participio.
	Frases interrogativas para prender atenção
	Adjetivos para dar opinião

Olá, meu nome é Natália. É eu vou falar o que é Fake News. Bem, o que seria a Fake News? Fake News são informações falsas que não tem como base fatos reais, são compartilhadas rapidamente como se fossem verdadeiras.

O Fake News tem como principal objetivo criar uma polêmica prejudicando uma pessoa ou situação arruinando assim a sua imagem.

Existem 7 tipos de Fake News, são elas:

01. Satira ou paródia - Que não quer necessariamente causar mal, mas pode enganar o leitor.
02. Falsa conexão - A chamada da notícia não condiz com o conteúdo apresentado.
03. Conteúdo Encanoso - Uso mentiroso de uma informação para difamar outro conteúdo ou pessoa.
04. Falso contexto - O conteúdo é verdadeiro, mas é compartilhado com um contexto falso.
05. Conteúdo impostor - Usa-se o nome de uma pessoa ou marca, mas com afirmações verdadeiras.
06. Conteúdo manipulado - O conteúdo é manipulado para enganar o público.
07. Conteúdo Fabricado - Informação do 100% fabricada constituída para causar algum mal e receber um bato.

Fonte: Versão intermediária da equipe amarela.

Notem que o grupo procura responder aos questionamentos da professora, inclusive na ideia da identificação. Claro que a “Natália”, nesse caso, é um nome fictício, pois eles foram orientados a não divulgar seus nomes reais ou mesmo a apresentar-se como grupo,

mas, para cumprir a obediência ao modelo, o grupo realizou essa apresentação. Quanto ao vocativo, apenas usa o “olá”. Não ocorre nem mesmo nessa versão a ideia de atingir o outro diretamente, apenas uma resposta ao mapa ao qual o grupo foi direcionado a seguir. Dessa forma, interpretamos essa produção como responsiva passiva.

Para a Versão final na etapa de **pós-produção** dos roteiros, propusemos um formato diferente, com intenção de aproximar a praticidade de apoio aos vídeos. O formato dos roteiros foi direcionado à composição audiovisual, organizada pensando no tempo das produções e, por esse motivo, não consideramos para análise final as manifestações responsivas na escrita, pois os textos foram reconfigurados de forma mais técnica para atender à necessidade dos vídeos. E, numa visão geral, as atitudes responsivas poderiam ser classificadas apenas como atitudes passivas, uma vez que somente atenderam a uma solicitação ou ordem, como pode ser visto no exemplo a seguir:

Figura 20 - Modelo de roteiro audiovisual em duas colunas

Roteiro de vídeo

EQUIPE VERDE
2ª Versão

Título: Fake news nas eleições Tempo: 1:05:40 Data: 13/11/19

Áudio	Vídeo
música de abertura	51"
Oi gente no vídeo de hoje iremos falar de algo meio que polêmico	Baneca do lado esquerdo falando
Pergunta existe tanta fake news	Surge na tela imagem
O que é fake news como identifico	
Obrigado por assistir o vídeo! Deixe seu like e se inscreva no canal	

Fonte: Roteiro audiovisual elaborado pela equipe verde.

Figura 21 - Modelo do roteiro questionário

VERMELHO

Roteiro Final

Título:
FAKE OR NOT?

Canais:

Data: 13/11/21

Abertura

Vinheta:

Promessa
Hoje vou ensinar a vocês o 1º passo para
identificar uma fake news.

Conteúdo

Por que?
Para ajudar as pessoas a não cairerem na
fake news

O que?
São informações falsas que são tem como base
atos reais.

Como?
com o 1º passo para identificá-las

Abertura
Vinheta em música de fundo

O que mais?
músicas de fundo e o tema

Ensaie pelo menos 3 vezes em voz alta e com o editor de texto aberto para ajustes.

Chamada para a Ação
Deixar seu like e se inscrever nos canais/músicas
de fundo

Fonte: Roteiro elaborado pela equipe vermelha.

Antunes (2003) nos fala sobre a função social que o texto tem de cumprir e da adequação que deve sofrer para responder a uma função interativa. Desse modo, para cumprir a situação proposta de servir de guia para a produção de vídeos, os participantes tiveram de adequar os roteiros a formatos diferentes para atender ao *redesign* dos vídeos.

Afinal, os roteiros estavam cumprindo uma função dentro do processo de produção dos vídeos. Sendo assim, não analisamos a versão final como resposta ao processo de escrita e sim como parte de um processo maior que era a produção dos vídeos, e essa, sim, o tempo todo, por meio das interações para a produção, demonstrou a presença de uma responsividade imediata, pois o próprio ato de produzir os vídeos já é uma resposta ativa como prevê a proposta bakhtiniana. Os alunos responderam ativamente à proposta de produção de vídeos tutoriais conforme intervenção proposta pela professora.

A seguir, analisaremos os movimentos de curadoria presentes na oficina de identificação de *fake news*.

6.2 Movimentos de curadoria

No decorrer de nossa intervenção, notamos a necessidade de trabalharmos com os alunos de forma prática e lúdica um meio de identificação de notícias falsas e, nessa busca e inquietação, surgiu uma proposta de oficina cooperativa de curadoria de conteúdo ou de informação, com o objetivo de tratar de assuntos pertinentes ao *projeto de dizer do aluno* (GERALDI, 1997) e construir uma visão mais crítica sobre a produção dos vídeos. Partimos do pressuposto de que o aluno deveria conhecer sobre o assunto para poder ensiná-lo, por isso, essa oficina ficou situada na etapa de produção propriamente dita. A intenção com isso era fazer com que o participante pudesse entender a função social que as produções dos vídeos tutoriais teriam para os seus interlocutores.

Os materiais utilizados nessa oficina foram adaptados utilizando a base dos materiais criados durante o Mediathon Educação para a Informação em SP, nos dias 21 e 22 de abril de 2018, e estão disponíveis para utilização nos termos da licença Creative Commons (CC BY-NC-SA)³⁹.

O termo curadoria digital migrou para várias áreas relacionadas às vertentes tecnológicas e agora funciona como um termo “guarda-chuva” para definir a ação de seleção, tratamento e compartilhamento de dados ou informação (SANTOS, 2014). Dentre as várias acepções, uma delas nos chama mais atenção, no nosso caso, a acepção que coaduna com a nossa pesquisa, ou seja, a curadoria digital como modelo para manutenção e agregação de valor à informação digital, a avaliação de informação digital em todo seu ciclo de vida.

Assim, em tempos de “avalancha” de desinformação (CASTILHO, 2015), o objetivo de realizar uma curadoria digital ou da informação cumpre um papel social importante dentro do ensino de linguagens no contexto em que os alunos estão inseridos, na era da pós-verdade (D`ANCONA, 2018).

O fenômeno das *fake news* atinge o mundo de forma negativa, um termo que ganhou ascensão internacional e chegou ao Brasil com força total nas Eleições Presidenciais de 2018, revolucionou negativamente os meios de propagação e divulgação de notícias,

³⁹ Site: <https://sites.google.com/midiamakers.org/eduinfo/projetos>.

modificando a postura do acesso à informação. Nesse contexto, a escola deve suprir essa necessidade da sociedade ao oferecer novas habilidades para que o aluno aprenda a analisar criticamente os fatos e a forma como a informação chega até eles. Com esse objetivo, projetamos essa oficina.

A própria BNCC trata sobre a importância de uma curadoria própria em meio a um contexto de pós-verdade, que supõe que o trabalho com a língua portuguesa possa desenvolver novas habilidades para lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*. O fenômeno da pós-verdade impõe a ideia de que as crenças importam mais que os fatos (PEROSA, 2017) e proporciona uma viralização de conteúdos que necessariamente precisam ser checados, pois, ao contrário disso, pode gerar sérios danos a sociedade.

A oficina se propôs a contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só para atender a essa demanda social, mas, também, por entender a necessidade desse conhecimento para o mundo do trabalho, sobretudo fomentar o debate sobre as demandas que cercam o uso dessas novas práticas.

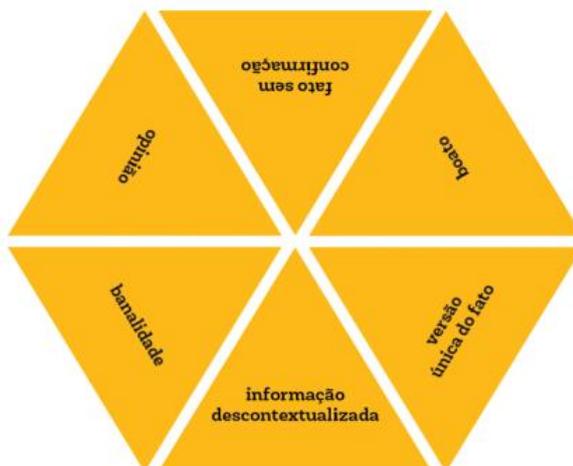
A oficina foi organizada em três etapas:

- a) Etapa- Quebra-cabeça, hexágono do fato ou *fake* (Note e Cia)
- b) Etapa - Análise e categorias (Note e Cia)
- c) Etapa - Checagem de notícias (EDUINFO, 2018).

Na primeira etapa, os alunos já estavam divididos em pequenos grupos e foi entregue o material do quebra-cabeça do Jogo “Note e Cia”⁴⁰ (Adaptado). Os educandos receberam um desenho de um hexágono vazio para que eles montassem o quebra-cabeça com os elementos que considerassem essenciais e indispensáveis em uma notícia e depois montassem um outro hexágono com as sobras de peças para evidenciar os elementos pertencentes às *fakes*. As peças dos hexágonos deveriam ser organizadas da seguinte forma:

⁴⁰Jogo “Note e Cia”. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1Wn_ZbdYzM_o4h9tv765WbCP8tVl6K_qqVArDxFZG110/view#slide=id.g368388c2ed_0_193. Acesso em: 27 ago. 2019.

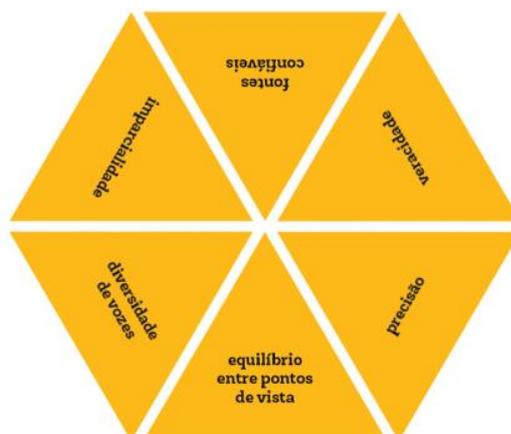
Figura 22 - Peças incorretas do hexágono



Fonte: Note e Cia.

A figura 22 remete às peças que caracterizam as NFs. As palavras desse hexágono trazem elementos comuns às notícias falsas, de modo que os alunos ao construírem a figura puderam constatar os tipos de conteúdo mais comuns que constituem as NFs.

Figura 23 - Peças corretas do hexágono



Fonte: Note e Cia.

Durante a montagem do quebra-cabeça, de pronto, os grupos conseguiram evidenciar as características dos fatos e das notícias falsas. Dentre todos os elementos, o único que gerou dúvidas foi o elemento *opinião*, em contraponto à *imparcialidade*. Três dos cinco grupos cometeram a mesma falha. Quando indagados quanto ao motivo, eles afirmaram desconhecer o significado do termo *imparcialidade*, depois de esclarecidos os detalhes da

interação, prosseguimos com a oficina. Em seguida, iniciou-se um debate sobre os seguintes questionamentos:

Quadro 11 - Questionamentos sobre o gênero

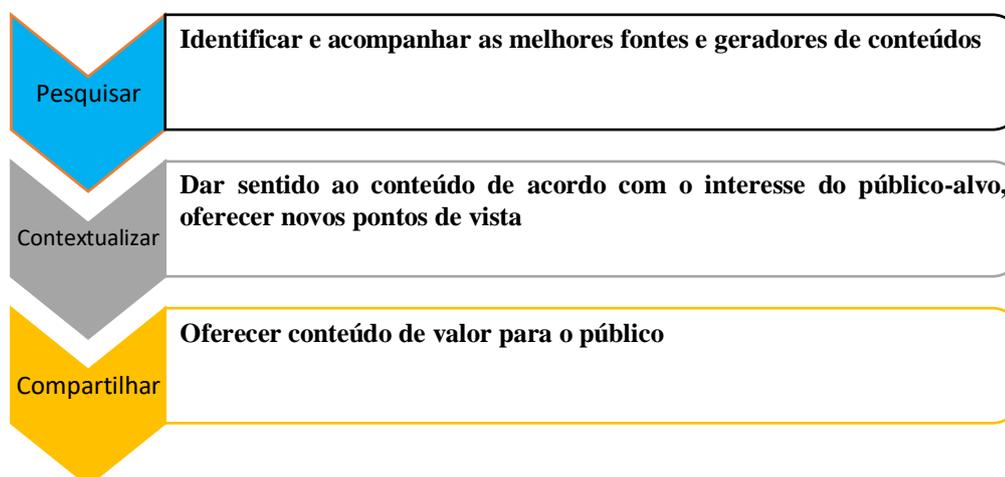
O que é e para que serve uma notícia?
 Quais as diferenças entre elementos essenciais e elementos complementares?
 Discuta com seus alunos a rotina de trabalho dos jornalistas.
 É possível compreender o contexto da notícia por esses elementos?
 Qual a importância de entender o contexto?

Fonte: Elaborado pela autora.

Os questionamentos evidenciaram que, minimamente, os alunos tinham algum conhecimento sobre o gênero notícia. Relembramos, de forma breve, as características quanto à linguagem e aos elementos essenciais à notícia, com ênfase para a compreensão do contexto. Nesse primeiro momento, era importante a compreensão da razão de ser das produções, como afirma Antunes (2003, p 48): “não existe a escrita ‘para nada’, para ‘não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’.” Todo texto tem uma razão de ser - um contexto. Esse contraponto fez-se necessário para que os participantes percebessem que mesmo as notícias falsas tinham uma razão de existir e assim despertar a criticidade ao analisar as notícias propostas posteriormente.

Em síntese, os movimentos de curadoria propostos nessa oficina tratam de uma curadoria de conteúdo, que consiste em coletar, filtrar e classificar informações para um determinado grupo e segue 3 etapas (SANTOS, 2014).

Figura 24 - Movimentos da curadoria de conteúdos



Fonte: Adaptado segundo Santos (2014, p. 105).

Na segunda etapa da oficina, os educandos foram convidados a analisar e categorizar duas notícias de fontes distintas não identificadas. Então, foram entregues as cartas de categorias para que os alunos chegassem a um consenso quanto à classificação das notícias. As notícias circularam nos grupos de base e cada grupo elencou categorias para as notícias das demais equipes. Eles foram orientados a analisar as características das notícias para categorizá-las. Dentre os vários tipos de notícias falsas, Claire Wandle *apud* Meireles, (2017) trata especificamente de 6 delas: a) sátira e paródia; b) o conteúdo enganoso; c) falso contexto; d) o conteúdo impostor; e) o conteúdo manipulado e f) o conteúdo fabricado. Os alunos puderam, por meio das cartas, categorizar os tipos de NFs que os grupos haviam recebido. Dentre as várias possibilidades, os participantes puderam escolher entre categorias pertencentes a fatos verídicos e notícias falsas, e após o consenso, eles anotaram para discussão posterior.

Figura 25 - Imagens das etapas de curadoria de notícias



Fonte: Imagens da oficina de Curadoria Digital.

Durante o debate de ideias, as notícias foram confrontadas com os critérios já debatido na etapa anterior, logo, os participantes se utilizaram de muitos argumentos, baseado no que já havia sido discutido. Eles puderam perceber a importância de reconhecer o quanto os fatos alternativos maculam a democracia (D'ANCONA, 2018), principalmente em relação às notícias que envolviam política. Demonstraram, também, por meio do debate, a percepção da importância da interação na internet. A possibilidade dialógica e viva a qual os interlocutores estão expostos no cotidiano e essa construção de sentidos só é possível pelo processo de interação dos interlocutores (BAKHTIN, 1997). A impressão demonstrada pelos alunos foi a de abandonar a passividade diante dos fatos publicados nas notícias e sempre

questionar o contexto, constituindo um ato dialógico frente aos desafios apresentados pela pós-verdade.

Na última etapa da oficina, os participantes fizeram a checagem das notícias destinadas aos seus grupos, utilizando o material disponibilizado no link EDUINFO (2018)⁴¹, com a intenção de conceituar as notícias como: confiável, duvidosa ou verificável, em mais detalhe e de acordo com a pontuação atribuída à notícia. A checagem trouxe elementos como:

Quadro 12 - Quadro de elementos de checagem

1.	A identificação do autor
2.	O contato do autor
3.	A identificação do site
4.	A data
5.	As fontes
6.	Quanto à parcialidade ou imparcialidade
7.	Contestações (diversidade de vozes)
8.	Título e conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa checagem segue as orientações da Federação Internacional das Associações e Instituições de Bibliotecária (IFLA), que publicou algumas formas para a identificação de NFs, como: a) conferir se a fonte é confiável; b) ler além do texto; c) checar se os autores existem e são confiáveis; d) checar a data da informação; e) questionar se não é uma piada; f) consultar especialistas. Depois do somatório de pontos dentro desses critérios, os alunos puderam classificar as notícias em:

⁴¹Link [checando informação:](https://drive.google.com/file/d/1Pg-GApRHUmml2mILEWBAjAnF8YBFQ_kl/view)

[https://drive.google.com/file/d/1Pg-GApRHUmml2mILEWBAjAnF8YBFQ_kl/view.](https://drive.google.com/file/d/1Pg-GApRHUmml2mILEWBAjAnF8YBFQ_kl/view)

Quadro 13 - Quadro classificatório das notícias

Falsa	Esse texto não é indicado como fonte confiável de informações científicas. A baixa pontuação indica que ele não possui requisitos mínimos necessários para ser utilizado como uma referência nessa área
Duvidosa	Esse texto contempla parcialmente os requisitos de uma fonte confiável de informações científicas. Indicamos pesquisar o mesmo assunto em pelo menos duas outras fontes para verificar a veracidade das informações.
Verdadeira	Esse texto parece ser uma fonte confiável de informações pela alta pontuação atingida. Mas, em se tratando de informação científica, devemos realizar uma avaliação mais detalhada em bases de dados acadêmicos.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no material do EDUINFO (2018).

Dessa forma, seguindo os passos propostos por Santos (2014). Os participantes puderam pesquisar, contextualizar e entender os critérios necessários para o compartilhamento de notícias em meios de divulgação. Por meio dessa atividade lúdica, os participantes puderam refletir sobre o processo de curadoria de conteúdo, visando contemplar a noção de apreciação e valoração estética, ética, política e ideológica envolvida na leitura crítica de fatos e sabendo reconhecer a diferença entre o que é fato e o que é uma NFs.

Os alunos tiveram a oportunidade de apreciar as notícias considerando o contexto da pós-verdade. Eles puderam sair da condição apenas de receptor da mensagem para pensar em uma interlocução mais interativa, como sugeriu Santaella (2018), pois, como autora, acreditamos que a única forma de furar as “bolhas” é através de uma educação nas mídias e para as mídias. Nossa estratégia buscou procedimentos de valoração dos conteúdos por meio de uma curadoria humana, como a proposta por Araújo (2019). Logo as discussões permearam os aspectos antagônicos da pós-verdade, enfatizando a grande importância do conhecimento para a manutenção da democracia, tendo em vista todo o contexto político já propiciado pelo uso das NFs nas eleições presidenciais de 2018 no Brasil. Desse modo, os alunos puderam refletir de forma crítica sobre o modo como as notícias influenciam a vida em sociedade.

Na subseção a seguir, voltamos nosso olhar para outro elemento importante dentro dos estudos bakhtinianos, que não pode ser dissociado do fazer e produzir linguagens, a exotopia.

6.3 Os vários *redesign* das produções e o olhar exotópico

Com o desenvolvimento das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nos deparamos com a transformação do texto escrito e impresso em textos digitais. Esse desenvolvimento permitiu que várias linguagens (imagens, sons, músicas, vídeos e o design)

assumam a adjetivação do termo multissemiótico. Esse contexto trouxe consigo vários fenômenos contemporâneos que mudaram as perspectivas de autoria, leitura e escrita como um todo.

O texto digital é um campo híbrido de processos que envolvem desde ações de cortar e colar até remixar, amplificar e reconfigurar, o que resulta numa nova configuração tipográfica, ou melhor, pós-tipográfica. Segundo Rojo; Moura (2019), essa “revolução digital” trouxe consigo um novo autor, um novo leitor, ou seja, uma nova forma processual de fazer linguagem.

Amparados por essa nova noção de fazer linguagem, iremos analisar o processo de produção de vídeos tutoriais da internet sobre a temática da identificação das *fake news*. Depois de todo o percurso descrito nesta pesquisa, agora nos propomos a analisar o *design* e *redesign* dos vídeos produzidos pelos participantes sob um olhar exotópico, buscando compreender o fenômeno bakhtiniano dentro das produções.

Em obediência ao processo descrito na seção 5.3 Categorias de Análise, os vídeos foram realizados dentro da fase de implementação da Aprendizagem Cooperativa, seccionada em três etapas, como já dito anteriormente, e, assim como os roteiros, apresentou três versões: um rascunho, aqui denominado primeira versão, a versão intermediária e a versão final. A temática proposta para as produções foi: “Como identificar notícias falsas?”.

A seguir, analisaremos os vários *redesign* dos vídeos e traremos um olhar exotópico para processamento de grupo final.

A pré-produção se deu no momento inicial da proposta de produção e contou com toda a preparação para a realização das oficinas. É importante ressaltar que a intervenção se deu por meio do uso dos *smartphones* dos alunos. Assim, combinamos que nos dias das oficinas de produção eles poderiam trazer o aparelho celular para a sala de aula e teriam internet disponível para a criação e *redesign* dos vídeos. A escola, prontamente, cedeu um sinal de banda larga para que essas oficinas acontecessem.

A nossa ideia foi conceber uma estratégia de ensino que integrassem a utilização das TDIC no trabalho cooperativo, objetivando o efeito na medida em que estávamos não só contribuindo para que os alunos aprendessem os conteúdos, mas, também, para que adquirissem as competências no seu manuseamento adequado, podendo essas competências serem alcançadas com a ajuda dos colegas. Por outro lado, ao utilizar as novas tecnologias, estávamos proporcionando o envolvimento do aluno, fazendo com que se concentrasse na tarefa e fosse estimulado pelo uso da tecnologia.

A primeira produção foi realizada pelos grupos de forma ainda experimental, sem nenhuma orientação prévia quanto à forma, apenas com a noção básica adquirida nas oficinas do gênero, para, a partir dela, criarmos um protótipo de *design* e posteriores *redesign*. Essas produções confirmaram as ações inicialmente descritas na geração de ideias dos roteiros. Os primeiros vídeos elaborados pelos alunos⁴² ficaram em formatos distintos e foram assim descritos:

Quadro 14 - Quadro descritivo da 1ª versão dos Vídeos

Grupos	1ª versão
Amarelo	Vídeo sem áudio, com música de fundo, descrevendo os tipos de <i>fake news</i> , com duração de 5'36'' (não caracterizado como vídeo tutorial).
Azul	Vídeo tutorial <i>screencast</i> - vinheta, apresentação, música de fundo e imagem da tela de captura, narração e despedida. Temática: 8 passos para identificar uma <i>fake news</i> . Notavelmente sem roteiro. Duração 8'25''.
Vermelho	Vídeo tutorial visual implícito, sem a apresentação do instrutor, apenas narração e imagens retiradas da internet, temática compatível com o roteiro, linguagem visual dialogando com a verbal. Duração: 1'27''.
Verde	Vídeo tutorial visual implícito, sem apresentação do instrutor, narração e temática compatível com o roteiro (<i>Fake news</i> e as eleições), imagens dialogam com narrativa. Duração 3'36''.
Preto	Vídeo tutorial visual implícito. Apresentação, vinheta, conteúdo compatível com o roteiro (<i>Fake news</i> na saúde), despedida. Duração: 2'34''.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à linguagem, apresentaram a variante informal apoiada em texto escrito, com exceção do grupo azul, que não apresentou o rascunho do roteiro. De uma forma geral, os vídeos apresentaram: verbos no imperativo, formas nominais no gerúndio e no infinitivo, frases interrogativas para manter a interlocução, logo, apresentaram as características pertinente ao gênero. A equipe amarela não apresentou a narração em seu vídeo, o que não permitiu enquadrá-lo como tutorial nessa primeira versão.

Quanto à duração dos vídeos, nesse primeiro momento, eles ficaram livres para produzir, de forma que somente depois dessa primeira versão o critério “tempo- duração” passou a fazer parte do roteiro. Outro fator relevante foi a escolha dos aplicativos de edição, pois a maioria dos grupos sentiu dificuldades para editar os vídeos.

A produção foi a etapa que contou com a prática escrita e rescrita dos roteiros como apoio para a produção dos vídeos. Nessa etapa, os alunos partiram de alguns de nossos questionamentos em relação aos roteiros e melhorias nos vídeos, agora atentando para os critérios mais técnicos da edição e *redesign*. Nos grupos de especialistas eles compartilharam

⁴² Vídeos disponíveis no link:

https://drive.google.com/drive/folders/1FD_Wi7JunhgDU8qCtK_a8PubD1x_1crh?usp=sharing.

conhecimentos sobre os tipos de aplicativos de edição e um elemento novo, a animação, proposta por um aluno editor que repassou o conhecimento aos demais colegas do grupo de especialistas, o que propiciou a vivência da máxima do filósofo Sêneca quanto à aprendizagem, ao afirmar que: *Qui Docet Discet* (quem ensina, aprende), ou seja, os alunos se beneficiam ensinando e sendo ensinados pelos colegas.

Nesse momento, ficou evidente a importância do método cooperativo utilizado e também nessa ação pudemos reconhecer a interdependência positiva, pois, como afirma Magalhães (2014), a interdependência positiva faz com que os participantes do grupo percebam que o sucesso deste está condicionado ao progresso de cada pessoa, mas que estão de certa forma interligados, pois o sucesso só acontecerá se todos conseguirem atingir o objetivo.

Nesse exemplo citado, o participante compreendeu que o sucesso da atividade como um todo dependia do sucesso de todos os envolvidos no cumprimento da tarefa, demonstrando a interdependência dos membros dos grupos e efetivado pela demonstração de um conhecimento adquirido: algumas equipes aderiram a ideia e colocaram a animação nos vídeos.

Figura 26 - Imagens das etapas de produção dos vídeos



Fonte: Elaborada pela autora, imagens das etapas de produção dos vídeos.

O *redesign* dos vídeos foi direcionado para questões técnicas como a filmagem, o cenário ou plano de fundo, o enquadramento, a adequação da imagem a narração, tempo de

duração dos vídeos e outros detalhes que ficaram dentro da atribuição de cada componente das equipes:

Quadro 15 - Síntese das atribuições técnicas dos grupos cooperativos

ROTEIRISTA	Quem escreve o roteiro dos vídeos.
DIRETOR (A)	O coordenador do processo, decide as ações e edição final.
PRODUTOR (A)	Responsável pela administração e organização da equipe e equipamentos.
CINEGRAFISTA	É a pessoa que vai captar as imagens.
EDITOR (A)	É o responsável pela edição final do vídeo junto com o diretor.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro das atribuições é importante para a execução da atividade proposta, pois desperta nos alunos a responsabilidade individual e de grupo. Cada membro ficou responsável por contribuir com a sua parte do trabalho, garantindo, desse modo, a participação efetiva de todos, evitando que se apoiassem somente no trabalho realizado pelos colegas. Evidentemente foi necessário, por vezes, a mediação, pois, como se trata de adolescentes, nem sempre tudo sai como o desejado, mas, de uma forma geral, as atribuições contribuíram efetivamente para a realização da atividade proposta.

A partir desse momento, foi possível identificar o olhar exotópico dos alunos dentro da produção. Com o Método Jigsaw, os alunos saíram dos grupos de base para o grupo de especialistas e lá eles puderam ter acesso à produção dos colegas e assim, ao apresentar suas produções, puderam receber nos demais colegas a percepção do outro, pois o olhar exotópico dos interlocutores torna possível a compreensão ativa, porque, do lugar que ocupa, o eu vê o outro em sua totalidade e vice-versa. Assim, ambos os participantes puderam dar acabamento ao discurso e tiveram a noção de como direcionar sua avaliação, logo, é dessa relação entre o eu e o outro que a linguagem e os sujeitos se constituem. Bakhtin (1997) trata sobre isso, sobre o fato do eu e do outro dependerem um do outro para a compreensão, pois não se tratava de um mero espelho ou fotografia do momento de produção e sim um olhar exterior que somente o outro seria capaz de captar, compreender, em virtude da sua exotopia.

A visão do outro, o olhar de fora, a exotopia, propiciou aos participantes um excedente de visão o qual eles não poderiam obter como autores. Dessa forma, é o olhar do eu sobre o outro e o olhar do outro sobre o eu essencial na interação, pois, assim, os alunos

puderam dar o devido acabamento às produções, tanto sob o olhar dos colegas quanto em resposta aos questionamentos da professora mediadora.

Ao término da etapa de produção, os alunos chegaram à versão intermediária das produções, agora com os elementos pertinentes ao gênero já visíveis nos trabalhos, com algumas inadequações, contudo já com as produções encaminhadas dentro das características gerais do que se esperava dos participantes. Essa versão, o *redesign* dos vídeos, contou com uma etapa de produção presencial na sala de aula, com filmagens, edição de áudios e inclusão de animações. Quanto às produções, os vídeos intermediários⁴³ chegaram a essa configuração:

Quadro 16 - Quadro descritivo da versão intermediária dos vídeos

Grupos	Versão intermediária
Amarelo	Vídeo tutorial visual implícito com animação, o instrutor implícito, representado por um avatar (animação), apresenta título e vinheta, identificação e apresentação do tema, interlocução através de frases interrogativas, demonstração narrativa e visual dos tipos de <i>fake news</i> , despedida direcionada ao interlocutor. Duração: 2'24''.
Azul	Vídeo tutorial visual implícito, instrutor implícito, estilo (<i>hands-on</i>) aparece as mãos manuseando papéis com o passo a passo, apresenta vinheta, vocativo, adequação audiovisual e despedida direcionada ao interlocutor. Duração: 0'58''.
Vermelho	Vídeo tutorial visual implícito, estilo (<i>hands-on</i>) aparece as mãos manuseando os papéis com o passo a passo, representado por um avatar (animação) apresenta vinheta, vocativo, contudo, a narração não é condizente com a linguagem não-verbal imagética, qualidade das imagens distorcidas ou ilegíveis, variante de linguagem adequada, despedida ao interlocutor. Duração 1'09''.
Verde	Vídeo tutorial visual implícito, instrutor não aparente representado por um avatar (animação), vinheta e apresentação, frases interrogativas para interlocução, adequação audiovisual, algumas inadequações ortográficas, variante de linguagem adequada, despedida direcionada ao interlocutor. Duração 1'32''.
Preto	Vídeo tutorial visual implícito, instrutor representado por um avatar (animação), vinheta, apresentação, narração não condizente com as imagens, inadequações ortográficas, linguagem adequada, despedida ao interlocutor. Duração: 2'13''.

Fonte: Elaborado pela autora.

Depois da versão intermediária, os alunos buscaram trabalhar em um último *redesign* dos vídeos, visando aprimorar a adequação das semioses, som e imagens, assim como fazer a melhoria e ajustes para adequação ao tempo das produções, às quais eles mesmos chegaram à conclusão de que deveriam ser curtas, para prender a atenção do interlocutor.

Em termos de *redesign*, o aluno precisa desse olhar exotópico para fazer as mudanças necessárias em sua produção. Acreditamos que no momento do *redesign* os

⁴³Vídeos disponíveis no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1ZfHOFG8pZOT39dHcvlns77-DWxbOlexw?usp=sharing>.

participantes puderam obter conhecimentos necessários para melhorar a versão dos vídeos, ampliando o seu excedente de visão com os novos sentidos construídos durante as atividades nos grupos de especialistas. Nesse aspecto, o vídeo já não representava o texto enquanto Eu, apenas com impressões próprias, isoladas, mas como Outro, com um olhar externo, reconstruído em um tempo diferente daquele em que fora feito. Em outras palavras, o *redesign* foi um momento de reflexão sobre os vários discursos presentes no processo, a fim de compor as ideias próprias ou ainda novos sentidos.

Logo, quando fazemos esse percurso de ir ao outro e voltar a si, passamos a olhar o mundo com o olhar do outro acrescido de novos sentidos. A condição de acabamento só é possível devido o olhar exotópico proporcionado pelo outro, logo concordamos com Bakhtin (1997, p. 37) quando conclui sobre a exotopia: “depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida”. Sem essa condição de visão externa, seria impossível o acabamento proposto por Bakhtin e assim compreendemos o superendereço em busca do interlocutor ideal, o aluno acaba adequando a produção ao interlocutor que ele deseja atingir.

Verificados os ajustes finais, os alunos propuseram a versão final dos vídeos para o compartilhamento. Salientamos que nessa versão final os alunos utilizaram um modelo de roteiro direcionado⁴⁴ e um outro audiovisual⁴⁵. A versão final⁴⁶ ficou assim descrita:

Quadro 17 - Quadro descritivo da versão final dos vídeos

(continua)

Grupos	Versão final
Amarelo	
Azul	Vídeo tutorial visual implícito, estilo (<i>hands-on</i>), apresenta vinheta, título, vocativo, temática (Como identificar <i>fake news</i> ?), adequação audiovisual, verbos no imperativo, texto injuntivo, despedida. Duração 1'17''.
Vermelho	Vídeo tutorial visual implícito, com animação (avatar) como instrutor, temática (Fato ou fake?), apresenta vinheta, título, vocativo, apresentação, frases interrogativas para manter a interlocução, verbos no imperativo, adequação audiovisual, despedida. Duração: 1'37''.

⁴⁴ Anexo E.

⁴⁵ Anexo E

⁴⁶ Vídeos disponíveis no link: https://drive.google.com/drive/folders/1paHDR-U456MS5UV8PkfXFYFxFkFck9_D?usp=sharing.

Quadro 17 - Quadro descritivo da versão final dos vídeos

(conclusão)

Verde	Vídeo tutorial visual implícito, com animação (avatar) como instrutor, temática (O que é <i>fake news</i> ?), apresenta vinheta, título, vocativo, apresentação, frases interrogativas para manter a interlocução, verbos no imperativo, adequação audiovisual, despedida. Duração: 1'16''.
Preto	Vídeo tutorial visual implícito, com animação (avatar) como instrutor, temática (como identificar <i>fake news</i> ?), apresenta vinheta, vocativo, apresentação, frases interrogativas para manter a interlocução, verbos no imperativo, adequação audiovisual, despedida. Duração: 1'45''.

Fonte: Elaborado pela autora..

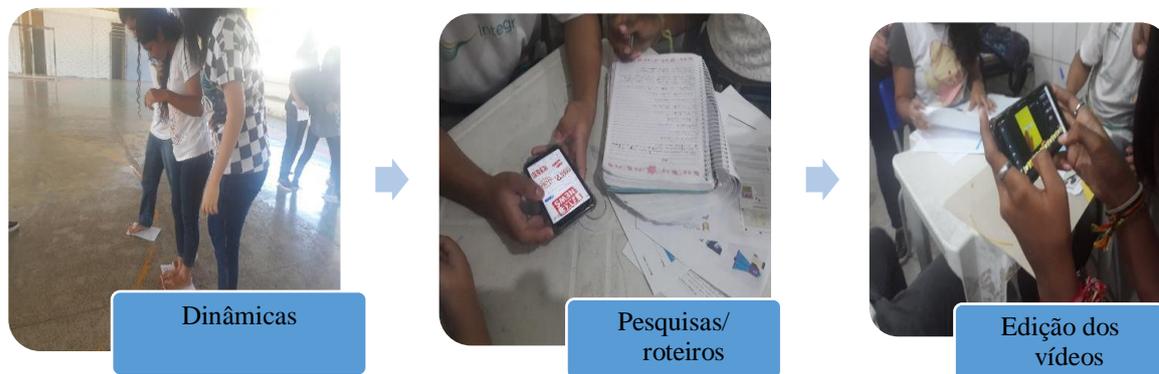
A pós-produção foi o momento de revisitação e apreciação dos vídeos, uma oportunidade de colocar em prática a interação e trabalhar a exotopia no momento do processamento de grupos.

A versão final se deu após o processamento de grupo, os vídeos ficaram categorizados como vídeo tutorial implícito, uma das explicações para tal fato foi o vídeo motivador (modelo) que foi apresentado a eles. Ainda orientamos que, por se tratar de uma pesquisa, as identidades deles seriam resguardadas e que eles poderiam optar por tipos de tutoriais que não necessariamente precisariam mostrar o rosto. Assim, a maioria optou por este tipo, da mesma forma que outros optaram por essa categoria apenas por timidez.

Essa etapa de *processamento de grupo* prevista na AC coopera para a melhoria contínua do processo e dos resultados de aprendizagem e depende da análise cuidadosa de como todos os seus membros trabalharam em conjunto e também foi um elemento relevante para a compreensão do processo de exotopia vivenciado pelos participantes. Furtado (2018) nos direciona quanto à importância do momento de processamento de grupo, quando afirma tratar-se de um elemento essencial para a Aprendizagem Cooperativa, pois é um momento de reflexão sobre as atividades das equipes. De fato, o ato de parar ao término das ações e voltar o olhar a uma autoavaliação enquanto grupo fez com que as equipes sempre mantivessem o objetivo do grupo em mente e buscassem melhorar seus esforços em prol do combinado.

No momento de processamento de grupo final, os participantes ressaltaram as vivências de dinâmicas, a oportunidade do uso dos *smartphones* durante as aulas, assim como os novos letramentos adquiridos para a produção e edição dos vídeos. Assim, compreendemos a importância das práticas interativas de uso da linguagem como necessárias e integradas ao currículo do aluno, como objetivamos no início da intervenção.

Figura 27 - Imagens demonstrativas das vivências das oficinas



Fonte: Imagens das oficinas de intervenção.

A temática dos vídeos deixa transparecer a preocupação dos alunos com relação aos critérios de curadoria necessários para a divulgação na internet, deixando evidente a necessidade de checagem e análise para a propagação das notícias, fato que revela uma curadoria humana, centrada na coleta, filtragem e classificação das notícias.

Diante de todo processo dialógico da produção de vídeos tutoriais por alunos do ensino fundamental II, à luz da Aprendizagem Cooperativa, o resultado nos fez compreender que o aluno não é um mero interlocutor e sim mais um parceiro de produção de sentidos e que os discursos estão sempre entrelaçados dentro das práticas dialógicas.

6.4 Análise dos resultados: O dialogismo n'A produção multissemiótica à luz da Aprendizagem Cooperativa

Nesta seção, nos deteremos aos resultados obtidos no produto final, levando em consideração os aspectos que se relacionam ao contexto da nossa pesquisa. Dessa forma, mostramos nas tabelas e *prints*, momentos em que constatamos os detalhes inerentes à fundamentação do nosso trabalho:

Quanto à categorização proposta dos vídeos tutoriais, encontramos algumas categorias variantes entre as versões iniciais e finais dos vídeos. Na versão inicial, nos deparamos com vídeos que nem foram considerados vídeos tutoriais e também com tipos diferentes da proposta final, como podemos notar a seguir:

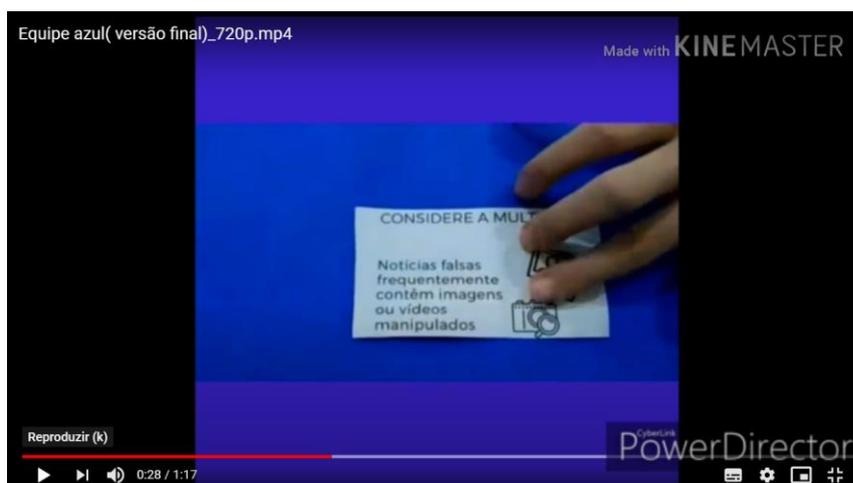
Figura 28 - Primeira versão da equipe azul



Fonte: *Print* da primeira versão da equipe azul.

A equipe azul optou por apresentar um tutorial do tipo *screencast*, com a captura de tela e a narração. O tutorial apresentou algumas características bem marcadas em vídeos desse formato, contudo, como a equipe não seguiu nenhum roteiro, foi possível notar que o vídeo ficou longo, com muitos problemas de grafia, narração com difícil compreensão e inaudível, em alguns trechos, a dicção do narrador não era compreensível. Já na versão final, optou por um vídeo tutorial visual implícito, com a técnica *hands-on*, em que o instrutor aparece manuseando os papéis e narrando um passo a passo para a checagem das FNs, como vemos na figura a seguir:

Figura 29 - Versão final da equipe Azul



Fonte: *Print* da versão final da equipe azul.

A equipe amarela, na sua primeira versão, apresentou um descompasso entre as semioses, de forma que o vídeo não apresentava a narração, apenas imagens e música de fundo. Apesar do texto verbal está presente, a mensagem não foi compreendida adequando as demais semioses. A versão inicial da equipe não foi caracterizada como vídeo tutorial.

Figura 30 - Versão inicial da equipe amarela



Fonte: *Print* da primeira versão da equipe amarela.

Já na versão final, apresentou um vídeo tutorial implícito que mesclou várias técnicas assimiladas pelos outros trabalhos dos colegas. O uso da remixagem do *desing*, o copiar e colar, os recortes e ajustes foram frequentes na edição desse tutorial, finalizando com um vídeo que agregou várias partes do *redesing* proposto pela equipe, até mesmo para a adequação das semioses, que não havia ocorrido na primeira versão nem na versão intermediária, o que evidenciou tanto a exotopia proporcionada pelo Método Jigsaw da Aprendizagem Cooperativa quanto o dialogismo na busca de soluções para a criação de sentido propostos pela interação. Esse grupo associou em sua produção muitas contribuições dos demais grupos, fato que se justifica pelo método na ação dos especialistas, acionando o elemento da interdependência positiva que fomentou soluções para a melhoria do produto final da equipe.

Figura 31 - Versão final da equipe amarela



Fonte: Print da versão final da equipe amarela.

A equipe vermelha, desde a primeira versão do vídeos, já apresentou a adequação às multisssemioses e o percurso do *redesing* sofreu algumas adequações somente para a cumprir as partes da composição estrutural do gênero. Essa equipe também aderiu à ideia do avatar para simular a narração, como podemos notar na figura a seguir.

Figura 32 - Versão final da equipe vermelha



Fonte: *Print* da versão final da equipe vermelha.

A equipe preta, em princípio, propôs um vídeo tutorial extenso, com longas discussões acerca da temática *fake news* e saúde, contudo, depois da versão intermediária, eles concluíram que o tamanho do vídeo não condizia com o propósito de um vídeo tutorial visual implícito, uma vez que eles tendem a ser curtos e objetivos, para prender a atenção do interlocutor. Diante de tal constatação, eles fizeram os recortes necessários e adequaram a

produção ao tempo médio das demais equipes. Nesse ponto, notamos a preocupação da equipe em atingir o interlocutor, no caso, os internautas da plataforma de compartilhamento, demonstrando o que é proposto por Bakhtin (2018): adequar a palavra a outra ponta da interlocução.

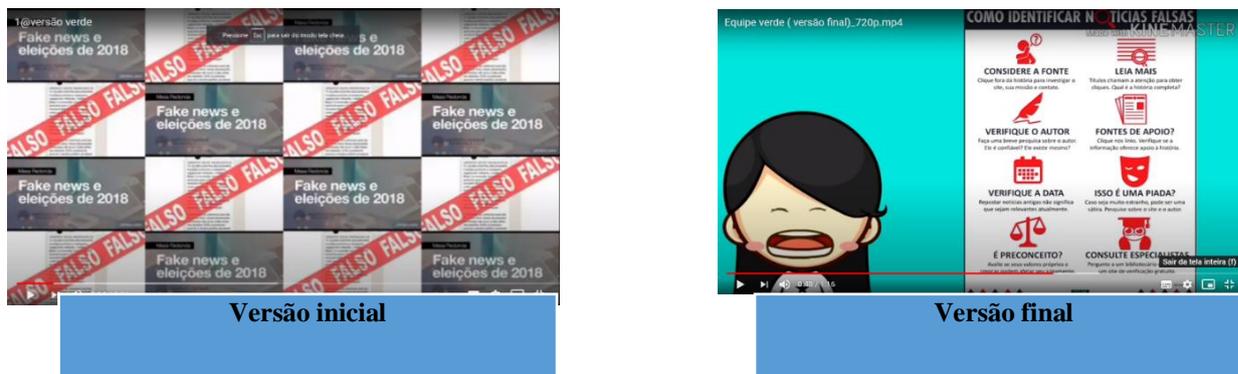
Figura 33 - Versão inicial da equipe preta



Fonte: *Print* da versão final da equipe preta.

A equipe verde foi a que mais correspondeu às expectativas de produção desde o início do processo. As atitudes responsivas da equipe diante da proposta sempre superaram as expectativas, trazendo acréscimos ao que era proposto ou mesmo posicionamentos reflexivos frente às dificuldades que apareceram durante o percurso. Todas as equipes, de uma forma geral, demonstraram atitudes responsivas ativas, como a proposta por Bakhtin (1997). Vale salientar o quanto a equipe verde trouxe autoria ao seu discurso, dialogando e propondo aos colegas soluções para as dificuldades, desde a ideia inicial para a produção do tutorial até o desfecho do processo. Eles também propuseram um vídeo tutorial visual implícito, com adequações entre o tempo da primeira versão e a versão final.

Figura 34 - Versões da equipe verde



Fonte: *Print* das versões inicial e final da equipe verde.

A seguir, analisamos os vídeos quanto à estrutura composicional, estilo e conteúdo temático, de acordo com a proposta de gênero bakhtiniana.

Quanto à estrutura composicional, os vídeos ficaram assim organizados:

Quadro 18 - Estrutura composicional

Grupos	Títulos (vinhetas)		Saudação		Apresentação do enunciador, objetivos, materiais e dicas		Explicação do passo a passo		Despedida e música de fundo	
	Inicial	Final	I	F	I	F	I	F	I	F
Amarelo	A	P	A	P	A	P	P	P	A	P
Azul	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Vermelho	P	P	A	P	A	P	P	P	P	P
Verde	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P
Preta	P	P	P	P	P	P	P	P	A	A

*I- versão inicial

*F- versão final

*P- presente

*A- ausente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como pode ser notado no quadro, os alunos, de certa forma, já dominavam empiricamente a estrutura composicional do gênero. Os elementos foram encontrados na maioria dos grupos, o que demonstra que eles replicaram o que já conheciam os vídeos de

tutoriais aos quais tinham acesso. A linguagem utilizada também foi adequada às expectativas já descritas anteriormente.

Quanto ao estilo, os vídeos apresentaram a seguinte configuração:

Quadro 19 - Estilo do gênero vídeos tutoriais da internet

Grupos	Linguagem informal (elaborada)		Verbos imperativo no		Sequência injuntiva		Advérbios temporais		Formas nominais	
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Amarelo	P	P	A	P	A	P	A	A	P	P
Azul	P	P	P	P	P	P	A	A	P	P
Vermelho	P	P	P	P	P	P	A	A	A	A
Verde	P	P	P	P	P	P	A	A	P	P
Preta	P	P	P	P	P	P	A	A	P	P

*I- versão inicial

*F- versão final

*P- presente

*A- ausente

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação à linguagem, as expectativas iniciais se confirmaram quanto à informalidade mais elaborada por ser apoiada em um texto escrito. Os verbos no imperativo são uma marca comum em todos os textos, fato que também demarca as sequências injuntivas (procedimentos que indicam como realizar algo), o passo a passo. Ao contrário das expectativas iniciais, nesse nosso recorte, não encontramos advérbios temporais, as formas nominais foram encontradas também na maioria dos vídeos. O trabalho com a linguagem pode ser percebido de forma eficaz no momento do processamento de grupos, quando os próprios alunos identificaram as marcas linguísticas nas produções dos colegas.

Os conteúdos temáticos das produções seguiram a adequação segundo a ideia proposta de uma produção pensada para atingir o outro, dessa forma, os vídeos foram assim configurados:

Quadro 20 - Conteúdo temático dos vídeos tutoriais

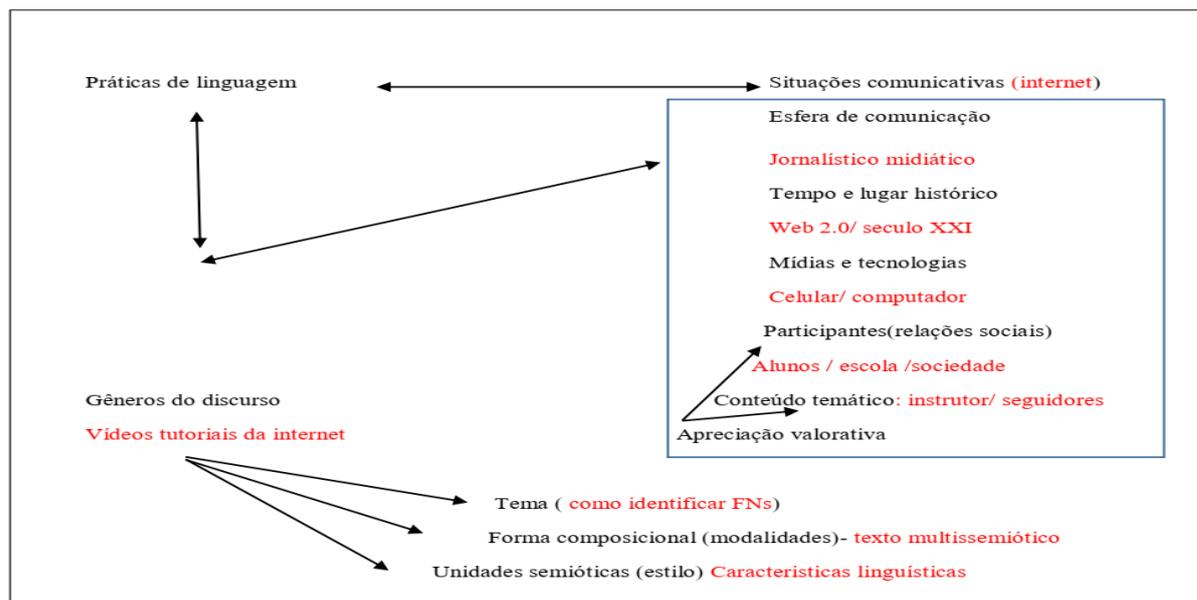
Grupos	Enunciador: instrutor	Interlocutores: seguidores do canal de compartilhamento	Suporte: Canal de compartilhamento	Objetivo: Ensinar o passo a passo	Temática: Assunto
Amarelo	Visual/implícito	Presente	Adequado	Sim	Os 7 tipos de <i>fake News</i>
Azul	Visual/implícito	Presente	Adequado	Sim	Como identificar <i>fake news</i> ?
Vermelho	Visual/implícito	Presente	Adequado	Sim	Fato ou <i>fake</i> ?
Verde	Visual/implícito	Presente	Adequado	Sim	O que é <i>fake news</i> ?
Preta	Visual/implícito	Presente	Adequado	Sim	Como identificar <i>fake news</i> ?

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível notar no quadro 15, o conteúdo temático dos vídeos finais foi considerado apropriado ao proposto para os alunos, demonstrando a adequação ao destinatário das produções. Também conseguiram cumprir o objetivo de demonstrar um passo a passo de como identificar as notícias falsas, adequando a linguagem a outra ponta da interação, no caso os seguidores do canal de compartilhamento. Os assuntos das produções perfizeram o caráter de checagem das informações proposto na oficina de curadoria, levando em consideração os critérios de análise, classificação e checagem dos fatos.

Assim como forma de revisitação à teoria bakhtiniana, nossa proposta de intervenção/pesquisa chegou a seguinte arquitetura:

Figura 35 - O gênero Vídeos tutorial da internet na teoria revisitada de Bakhtin



Fonte: Adaptada pela autora conforme proposto em Rojo (2013, p. 30).

Diante dos resultados analisados, o gênero Vídeos tutoriais da internet exerce uma prática de linguagem situada e opera dentro dos parâmetros flexíveis dos gêneros discursivos, tal como proposto por Bakhtin, provocando o plurilinguismo e plurivocalidade, da mesma forma que opera uma seleção de recursos da língua em função da composição de um tema. Da mesma forma, busca certos efeitos de sentido com o objetivo de atingir ao outro por meio da apreciação valorativa do interlocutor (BAKHTIN, 1997).

A responsividade é um dos elementos presente na interação proposta pela produção dos vídeos tutoriais ao fazer o aluno pensar na outra ponta da interlocução, e, para além disso, construir diálogos pertinentes para esse auditório das mídias. O dialogismo se faz presente na relação de interação, pois faz o locutor pensar na vida em sociedade e tem uma expectativa de resposta diante de atitudes endereçadas ao “outro”. Esse diálogo é a base para a afirmativa de que a linguagem é interação. Desse modo, os alunos demonstraram uma atitude responsiva ativa ao concordar, adaptar e aprontar-se para executar a proposta de produção de vídeos tutoriais, pois eles participaram ativamente do processo não apenas como meros ouvintes, mas como falantes da interação, ao proporem um vídeo endereçado ao público que procura informação nas redes sociais, ensinando um passo a passo crítico de como analisar a informação.

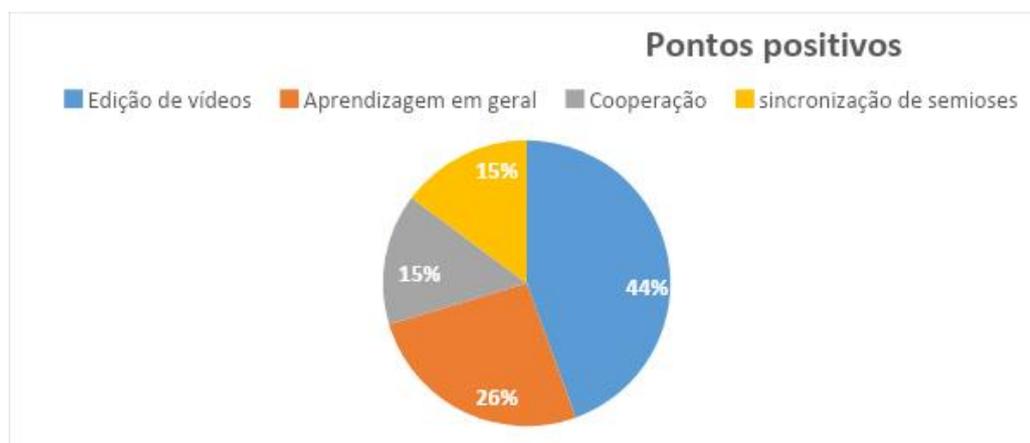
Dada a emergência do gênero, notamos que a esfera midiática propõe diversas mídias para a circulação dos discursos pertinentes ao gênero, assim como se utiliza de

diferentes recursos multissemióticos nas várias combinações possíveis para atingir a finalidade de enunciação do tema, permitindo, assim, o uso concomitante de várias linguagens ou semioses diversas.

Como não podíamos perder de vista a proposta da Aprendizagem Cooperativa, os elementos essenciais foram trazidos para as práticas tanto por meio das dinâmicas⁴⁷ para separação dos grupos quanto pelas ações do grupo de especialistas (Método Jigsaw), que foi parte essencial no processo de produção, evidenciando a importância da metodologia para o sucesso da proposta de intervenção. Nesse movimento, chegamos a outro conceito: a exotopia, presente nos *redesing* dos vídeos. Essa exotopia se deu por meio do olhar exterior ao momento de produção através do olhar dos participantes, ao elencar observações sobre o trabalho dos colegas, motivado pelo método cooperativo.

No momento de processamento de grupos, os alunos apontaram para alguns aspectos importantes com relação à produção final dos colegas. Depois de responderem a alguns questionamentos acerca da pesquisa, eles foram convidados a apontar pontos positivos, negativos e sugestões para a produção final dos colegas, levando em consideração tudo que aprenderam durante as oficinas. Estes foram os resultados.

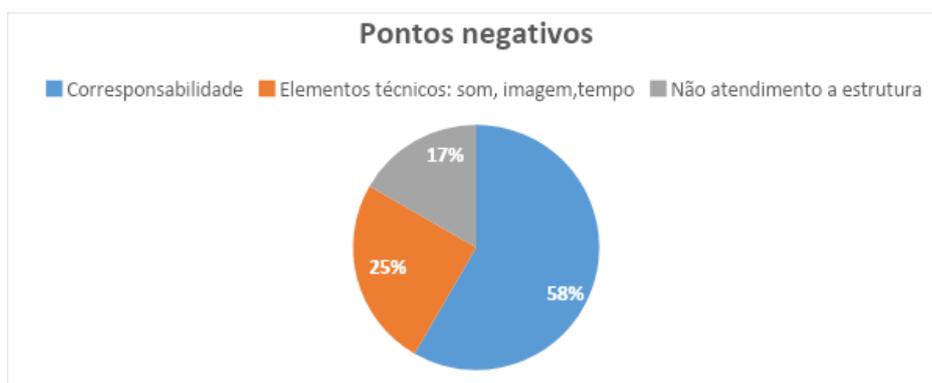
Figura 36 - Pontos positivos dos vídeos



Fonte: Elaborado pela a autora.

Os alunos apontaram fatores como a edição de vídeos, a aprendizagem de uma forma geral, aspectos ligados à cooperação e a noção de sincronia entre as multissemioses apresentadas nos vídeos, ou seja, o uso eficaz das várias linguagens em busca de uma mensagem voltada ao interlocutor.

⁴⁷ Disponíveis no Manual didático no apêndice A.

Figura 37 - Pontos negativos dos vídeos

Fonte: Elaborada pela a autora.

Os pontos negativos elencados foram desde a falta de corresponsabilidade até aspectos técnicos da edição dos vídeos e não atendimento à estrutura do gênero. O elemento corresponsabilidade foi bastante citado pelos participantes, pois eles consideravam que o trabalho poderia ter sido ainda mais eficaz, caso todos os colegas tivessem participado com mais afinco ao trabalho. Outros apontaram para detalhes técnicos da edição, como: imagens embaçadas, áudios distorcidos, discrepância entre as semioses e até mesmo o tempo das produções. Alguns ainda apontaram para a adequação dos vídeos à estrutura do gênero.

Figura 38 - Sugestões de melhorias

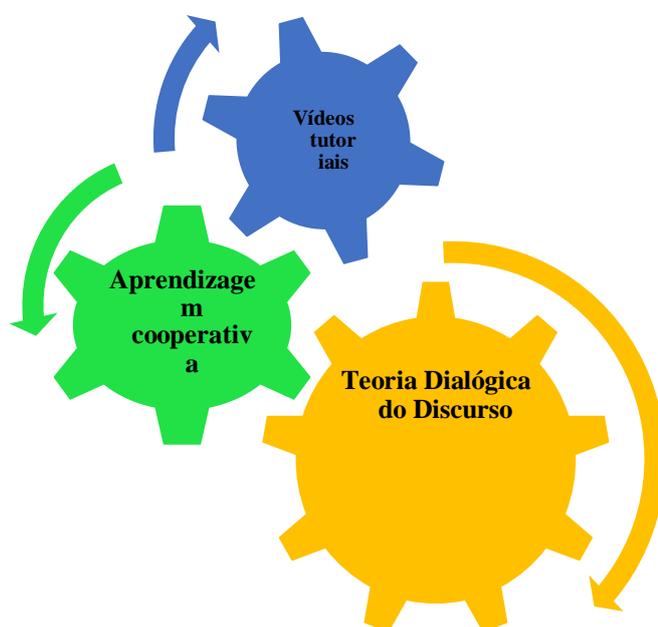
Fonte: Elaborada pela a autora.

No que diz respeito às sugestões, os alunos apontaram como principal melhoria para o trabalho uma maior colaboração da participação do grupo em trabalhos futuros. Um dos fatores que eles se sentiram incomodados foi o fato de alguns colegas não se dedicarem como eles achavam que deveriam. O nosso olhar sobre o dado revela que eles consideraram que nem todos se dedicaram como deveriam, contudo, amplificando o olhar, notamos que

houve, sim, a corresponsabilidade, mas, por se tratar de um grupo de adolescentes, eles ainda achavam que poderiam render melhor, caso todos tivessem a mesma postura de adesão à proposta. As sugestões serviram para a edição final dos vídeos dos participantes

Nossa pesquisa encontrou elos entre relações das várias partes que a compõem, por isso a enxergamos como um processo entrelaçado por todo o embasamento teórico até aqui proposto, como tentamos refletir na figura a seguir:

Figura 39 - Processo entrelaçado de produção



Fonte: Elaborada pela autora.

Em um contexto geral, a associação de um gênero emergente, vídeos tutoriais da internet, com uma metodologia que busca a interação para a construção de sentidos e resoluções de problemas, que é a Aprendizagem Cooperativa aliada à teoria dialógica do discurso, que trata da essência das relações dialógicas que envolvem a linguagem, nos proporcionou um aprofundamento imenso para entender como as novas práticas de linguagem podem ser articuladas para o ensino de língua portuguesa. Nesse percurso, conseguimos entender um pouco mais sobre como as relações dialógicas estão presentes em todos os processos que envolvem a linguagem. Nesse meio termo, tratamos temáticas importantes ao convívio social, como é o caso das FNs, e enfatizamos a importância do conhecimento frente à desinformação.

Os desdobramentos foram inevitáveis e chegamos a outros contextos que não se esgotam nesta pesquisa, dada a amplitude que alcançaram, como: a curadoria digital, as relações exotópicas presentes nos *redesign* dos vídeos, proporcionadas pela abordagem da Aprendizagem Cooperativa e a grande contribuição ao que concerne à leitura crítica e ética das mensagens que circulam na internet e afetam diretamente o convívio social das pessoas.

Figura 40 - Desdobramentos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela a autora

Diante de todos os resultados evidenciados, compreendemos que os vídeos tutoriais da internet são um recurso a mais na intenção de integrar a tecnologia ao currículo escolar, por proporcionar ao aluno a oportunidade de abarcar conhecimentos trazidos por eles e agregar condições para o trabalho mais escolarizado do ensino da língua materna, proporcionando uma ponte entre dois universos tidos como controversos: a tecnologia e o ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso objetivo principal nesta pesquisa foi desenvolver uma proposta de intervenção que relacionasse a Aprendizagem Cooperativa e a produção de vídeos do gênero Vídeos tutoriais da internet, de modo a analisar as manifestações responsivas como formas de participação e negociação para soluções de problemas nas interações de grupos, durante a produção de textos multissemióticos (vídeos) por alunos do 9º ano do ensino fundamental. Para isso, utilizamos o método da pesquisa-ação. Nossa proposta de intervenção foi organizada em 24 h/a e aplicada em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Fortaleza-CE. Os sujeitos desta pesquisa foram 25 alunos, divididos em 5 grupos.

Constituíram o *corpus* desta pesquisa as diferentes versões dos roteiros de produção dos vídeos tutoriais produzidos pelos estudantes, as três versões dos vídeos produzidos durante as oficinas à luz da Aprendizagem Cooperativa, além da descrição processual da oficina de curadoria digital de conteúdo por meio da coleta, filtragem e classificação das notícias. Outros elementos que também compuseram esse *corpus* foram as anotações do diário de bordo com os registros das minhas observações como pesquisadora, assim como os instrumentais de processamento de grupos, dados dos questionários e relatos das entrevistas.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, utilizou-se a perspectiva dialógico discursiva da linguagem (BAKHTIN, 1997); (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2018), por meio da qual foi possível analisar as atitudes responsivas dos alunos enquanto produtores de conteúdo. Da mesma forma, conseguimos identificar as relações exotópicas durante as interações das oficinas à luz da Aprendizagem Cooperativa. Outrossim, também apresentou-se a descrição das oficinas de curadoria digital (ARAÚJO, 2019); (SANTOS, 2014), assim, os alunos se dispuseram a curar os conteúdos das notícias, no intuito de ampliar a visão crítica e responsável na criação, edição e compartilhamento de conteúdo para a internet.

Esta pesquisa apresenta uma possibilidade de oportunizar a linguagem de forma cidadã aos alunos, de modo a incorporar as novas tecnologias de forma integrada ao currículo escolar, como propõe Almeida (2011).

Assim, esperamos que esta pesquisa possa ajudar professores a explorar gêneros não escolarizados, principalmente os que envolvem as novas mídias e tecnologias, a fim de propiciar ao aluno novas oportunidades de uso da linguagem para além dos muros escolares, valorizando todo o contexto social trazido pelos estudantes para a sala de aula.

Antes de apresentarmos as conclusões encontradas e as lacunas prováveis, fazemos uma retomada do que foi discutido em cada seção desta dissertação, além de retomarmos as perguntas norteadoras que motivaram esta investigação. Em seguida, refletiremos sobre as limitações do trabalho e sinalizaremos para os possíveis desdobramentos e lacunas que a pesquisa possa ter proporcionado.

Na segunda seção, conceituamos o gênero Vídeos tutoriais da internet, assim como propomos uma categorização mínima para os tipos de vídeos encontrados na pesquisa.

Na terceira seção, apresentamos o embasamento teórico e discussões acerca da linguagem enquanto interação, ao trabalhar aspectos como o dialogismo, a responsividade e a exotopia.

Na quarta seção, ampliamos as discussões sobre a metodologia utilizada na pesquisa, trabalhamos os principais elementos que compõem a Aprendizagem Cooperativa, a fim de dar suporte para aplicações futuras utilizando o método, com ênfase ao Método Jigsaw, que foi proposto como estratégia nos grupos cooperativos.

Na quinta seção, apresentamos os aspectos metodológicos. Em seguida, na última seção, analisamos as atitudes responsivas dos alunos durante a produção dos vídeos, mais especificamente nos roteiros escritos. Descrevemos ainda a oficina de curadoria, a fim de estabelecer critérios de apreciação de conteúdo. Ainda analisamos o olhar exotópico existente no *redesign* dos vídeos produzidos pelos alunos. Finalmente, apresentamos os resultados e discussões do produto final da intervenção.

A partir de agora, retornaremos as indagações iniciais que nortearam esta pesquisa, procurando respondê-las de acordo com os resultados encontrados nas análises apresentadas na seção anterior. Na sequência, faremos algumas reflexões sobre o trabalho e os resultados e as implicações para investigações futuras.

As perguntas norteadoras foram as seguintes:

a) Como analisar as manifestações responsivas dialógicas e relações exotópicas de alunos em textos multissemióticos em formato de vídeos tutoriais da internet, sob a perspectiva da Aprendizagem Cooperativa, durante a produção dos vídeos tutoriais?

b) Como a Aprendizagem Cooperativa poderia ajudar como metodologia para a inserção do aluno em práticas de criação, cooperação, interação e negociação de sentidos nas produções dos vídeos tutoriais?

c) Como desenvolver atividades de produção (*design*) e revisão (*redesign*) dos vídeos, com ênfase na inserção do aluno em ambientes digitais, pensando nas dimensões

éticas, estéticas, críticas e reflexivas diante de fatos e *fake news* na era da pós-verdade por meio de uma curadoria de conteúdo?

Seguindo a ordem dos questionamentos, responderemos a cada uma delas com base nos resultados encontrados na pesquisa.

Os resultados desta pesquisa foram analisados com base na categoria de responsividade proposta por Bakhtin (1997) e Menegassi (2009). Para a análise desta categoria, consideramos os roteiros dos vídeos tutoriais nas fases de geração de ideias (rascunho) e, na fase de produção (intermediária), analisamos os rascunhos e primeira versão dos cinco grupos cooperativos formados.

Os dados coletados indicam que o projeto de dizer dos alunos. Desde a versão inicial, já apresenta uma preocupação com a interação responsiva dos interlocutores. As atitudes dos alunos enquanto produtores foram, em sua maioria, responsivas imediatas, com posicionamentos bem marcados quanto ao que pretendiam dizer. Contudo, também foi possível perceber na segunda versão dos roteiros manifestações responsivas passivas bem marcada, quando houve a mediação no processo de reescrita. A mediação e a ação de revisão do próprio texto levaram os alunos a refletirem sobre o processo de escrita. Foram amparadas pelos questionamentos norteadores de mediação da professora e também devido ao fato do próprio aluno tornar-se revisor do seu texto e do texto dos colegas. Mesmo mesclando momentos de atitudes responsivas ativas e passivas, os resultados apontaram para responsividade ativa no processo de produção como um todo. Dessa forma, promover estratégias de ensino no âmbito da produção de textos multissemióticos é promover interação.

Quanto ao segundo questionamento, a Aprendizagem Cooperativa, por ser uma metodologia por essência interativa, trouxe vários elementos que colaboraram para o processo de produção dos vídeos, principalmente na negociação de sentidos para resolução dos problemas dentro dos grupos cooperativos. As evidências nos resultados nos levaram a uma nova categoria dentro da pesquisa, a exotopia. Os momentos de troca de conhecimentos e discussões nos grupos de especialistas durante a fase de produção e reescrita e também no processamento de grupos levaram os alunos a um melhor acabamento das produções finais, fato amplificado pela metodologia utilizada.

A aprendizagem cooperativa foi uma forte aliada no processo de produção de vídeos, pois a partir da metodologia vislumbramos o protagonismo dos alunos amparados pelos elementos essenciais do método, assim como aproveitamos as situações de interações nas negociações de sentido para conjugar essas relações interativas da linguagem à teoria dialógica do discurso. A metodologia colocou em ênfase a troca de conhecimentos, o

protagonismo do aluno, a interação face a face e a exotopia dentro dos grupos de especialistas. Tudo isso culminou em um melhor acabamento das produções.

Neste ponto, responderemos ao último questionamento. *Como desenvolver atividades de produção (design) e revisão (redesign) dos vídeos, com ênfase na inserção do aluno em ambientes digitais, pensando nas dimensões éticas, estéticas, críticas e reflexivas diante de fatos e fake news na era da pós-verdade, por meio de uma curadoria de conteúdo?*

Grosso modo, compreendemos que esta pesquisa partiu da concepção da linguagem como interação e assim sendo, as relações de sentidos aqui trabalhadas visaram responder a uma necessidade emergentes da sociedade. A proposta de curadoria digital apresentada tentou responder a necessidade crescente de criticidade e reflexão sobre as publicações das informações na internet.

Podemos dizer que, alicerçados em uma curadoria de informação ou de (conteúdos), é possível ampliar a visão crítica dos alunos primando por critérios de apreciação éticos e contextualizados. Ao longo do processo de produção, os alunos puderam refletir sobre conceitos contemporâneos de grande importância como a pós-verdade e as *fake news*. A oficina de curadoria trouxe como o resultado uma postura reflexiva para o aluno, de modo que eles puderam compreender o contexto em que as notícias ocorrem e que mesmo as notícias falsas têm um propósito comunicativo. Em meio a uma realidade crescente de propagação de desinformação, o ato de “curar” a informação tornou-se essencial no contexto escolar, assim, os resultados mostrados nos vídeos finais dos alunos nos levam a crer que eles compreenderam a importância da curadoria enquanto produtores e consumidores de notícias.

Em síntese, os resultados mostraram que os estudantes, enquanto produtores de textos multissemióticos, exercem atitudes responsivas ativas, pois responderam a proposta de produção expandindo as possibilidades e demonstrando autoria sobre suas criações, superando as expectativas iniciais da pesquisadora e provando que a inserção das novas tecnologias é possível mesmo em meio a muitas adversidades.

Após responder as perguntas norteadoras do nosso trabalho, partimos agora para refletir sobre as limitações e possíveis desdobramentos para novas investigações.

Nossa pesquisa tem limitações próprias de uma pesquisa educativa, acreditamos que o curto período das oficinas não foi suficiente para aprofundarmos questões relevantes à pesquisa, outro fator é a dificuldade de acesso dos alunos as TDCIs, na escola. Entendemos que o uso do *smartphone* foi uma estratégia interessante para superar a dificuldade na edição dos vídeos, contudo não foi a ideal, pois, se tivéssemos um laboratório de informática e computadores, o trabalho teria sido ainda mais proveitoso.

Compreendemos que nosso trabalho abre horizontes para desenvolvimento de pesquisas futuras que tenham como objeto de estudo novos formatos de texto e produções adequadas ao ambiente escolarizado, assim como sugerimos que a curadoria digital em LA possa ser amplificada para que sejam contemplados aspectos que, inevitavelmente, aqui não puderam ser discutidos, mas que se fazem necessários na sociedade. Dessa forma, futuros desdobramentos desta pesquisa podem ser propostos e critérios de curadoria da informação para habilidades e competências que estruturam a proposta de ensino em língua portuguesa. Outra lacuna é que possa se pensar sempre no uso de tecnologias associado ao currículo escolar do educando, não apenas como suporte, mas como parte integrada ao ensino.

Acreditamos que esta pesquisa contribuiu para o ensino de língua portuguesa, no intuito de oferecer aos alunos possibilidades de acesso à linguagem de forma cidadã, oportunizando práticas de leitura, escrita e produção de forma crítica. Assim, esperamos que as considerações tecidas possam auxiliar o professor a repensar a prática de sala de aula, de modo a integrar a tecnologia ao currículo escolar.

O fato é que as discussões em torno da tecnologia e do ensino nunca estarão esgotadas, tendo em vista o amplo desenvolvimento de discussões envolvendo novas formas de linguagens. Outra discussão que se mostra bastante relevante e apresenta ainda um vasto campo a ser explorado é a curadoria a partir Linguística Aplicada para trabalhos com ensino e aprendizagem em contextos educacionais.

Para encerrar, acreditamos que nosso trabalho pode ser considerado uma contribuição relevante que oferecemos à Academia e àqueles que pretendem desenvolver pesquisas na área e aprimorar possíveis lacunas deixadas neste estudo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. S. de; SILVA, L. T. da. Dialogismo digital: por uma leitura bakhtiniana do Hipertexto. **ARTEFACTUM - Revista de estudos das linguagens da arte e da tecnologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 110-110, mar. 2009. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/36>. Acesso em: 15 out. 2013.
- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. da G. M. da. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-19, abr. 2011. Disponível em: <http://ken.pucsp.br/curriculum/article/view/5676>. Acesso em: 28 jun. 2020.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, N. M. S. Curadoria digital: o importante papel do professor como curador de Recursos Educacionais Digitais. *In: FINARDI, K. R et al. Transitando e transpondo n(a) linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2019, p. 211-239.
- BAKHTIN, M. M.; Volochínov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988, p. 110 -127.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. Apontamentos de 1970-1971. *In: BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 369-398.
- BRAIT, Beth. Estilo. *In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 7-11.
- BAKHTIN, M. M. *In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: Outros Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2006, p. 9-31.
- BAKHTIN, M. M; CAMPOS, M. I. B. Da Rússia czarista à web. *In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2015, p. 15-30.
- BARBOSA, R. R. de S. **Competência comunicativa no contexto da aprendizagem cooperativa: implicações no trabalho com o texto literário no ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2019, p. 35-43.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º. e 4º. ciclos**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998, 106 p.

CASSANY, D. Aprendizaje cooperativo para ELE. **Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004**. Munich: Instituto Cervantes de Munich, 2004, p. 11–30.

CASSANY, D. La Cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. **TINKUI: Boletín de investigación y debate**, Canadá, n. 11, p. 7-29, 2009.

CASTILHO, C. A. V. de. **O papel da curadoria na promoção do fluxo de notícias em espaços informativos voltados para a produção de conhecimento**. 2015. 143f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

D'ANCONA, M. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fake news**. Barueri: Faro Editorial, 2018.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Revista Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: revistas.ufpr.br/educar/article/view/2045. Acesso em: 10 fev. 2017.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

FURTADO, R. N. M. **Análise do processo de produção textual em grupo de aprendizagem cooperativa sob uma perspectiva dialógico-discursiva**. 2018. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/TESE%20-%20RAIMUNDO%20NONATO%20MOURA%20FURTADO%20%20-.pdf> Acesso em 02 mar. 2019.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007. Disponível em: escrita.uem.br/escrita/pdf/affuza4.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRILLO, S. V. C. Gêneros primários e gêneros secundários no Círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **Alfa. Revista de Linguística**. São Paulo, v. 52, n. 1, p. 57-79, Semestral, 2008.

GOMES, D. **Como fazer um bom vídeo de tutorial**. (Atualizado em 26 de jun. de 2019). Disponível em: <https://sambatech.com/blog/insights/tutorial/>. Acesso em 17 ago. 2019.

GUEDES, I.; GONÇALVES, J.; GONÇALVES, L. Responsividade e Textualidade. **Revista Linguagem em Foco**, v. 5, n. 1, p. 45-58, 14 set. 2019.

JOBIM E SOUZA, S.; GAMBA JÚNIOR. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *In*: JOBIM E SOUZA, S. (Org.). **Educação @ pós-modernidade: ficções científicas & crônicas do cotidiano**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003. p. 27-45.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Buenos Aires: Paidós, 1999a.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **Los nuevos círculos del aprendizaje**. La cooperación en el aula y la escuela. 1999b.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas, 2013.

LIMA, I. M. **A interação escrita professor-aluno em contexto de uso da metodologia da aprendizagem cooperativa a partir de um estudo sistêmico-funcional do gênero Processamento de grupo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LOPES, J.; SILVA, H. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula**. Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel, 2009.

MAGALHÃES, A. M. C. **A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para a promoção da atenção dos alunos: o caso de uma turma do 10º ano na disciplina de Economia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/17963>. Acesso em 30 jan. 2020.

MAGALHÃES JÚNIOR, C. P. **O conceito de exotopia em Bakhtin: uma análise de O filho eterno, de Cristovão Tezza**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://www.cristovaotezza.com.br/critica/ficcao/f_conjunto_obra/caibar_magalhaes_o_filho_eterno.pdf. Acesso em: 05 jun. 2020.

MANSEIRA, A. **O que são as Filter bubbles e como elas afetam sua vida on line**. Disponível em: <https://mobizoo.com.br/curiosidades/filter-bubble/>, 2015. Acesso em 17 ago. 2020.

MARCHEZAN, R C. Diálogo. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Outros Conceitos-Chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006. p. 115- 131.

MEIRELES, C. **Notícias falsas - Pós-verdade**. Disponível em: <https://www.politize.com.br/noticias-falsas-pos-verdade/> 2017. Acesso em: 20 ago. 2020.

NUNES, J. B. C.; OLIVEIRA, L. X. de; NUNES, A. I. B. L.; SANTOS, V. de P. A. dos. **Cultura Digital**: retrato do uso das Tecnologias no estado do Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2014.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada**: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 301 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

OLIVEIRA, M. B. de. **Pós-verdade**: filha do relativismo científico? Disponível em: <https://outraspalavras.net/tecnologiaemdisputa/pos-verdade-uma-filha-do-relativismo-cientifico/>, 2018. Acesso em: 17 ago. 2020.

OVEJERO, A. **El aprendizaje cooperativo**, una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias – PPU, S.A, 1990. 334 p.

PEROSA, T. **O império da pós-verdade**. Disponível em: <https://epoca.globo.com/mundo/noticia/2017/04/o-imperio-da-pos-verdade.html>. 2017. Acesso em: 17 ago. 2020.

PESQUISA sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação, São Paulo: Comitê Gestor de Internet do Brasil, 2017. 438 p. Disponível em: <https://www.cetic.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2017/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PESQUISA sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação, São Paulo: Comitê Gestor de Internet do Brasil, 2018. 25 p. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2018_coletiva_de_imprensa.pdf. Acesso em: 24 fev. 2020.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2003.

RECHDAN, M. L. de A. Dialogismo ou polifonia? **Revista Ciência Humanas**, v. 9, n. 1, p. 176-192, set. 2003. Disponível em: <http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/index.htm>. Acesso em: 21 set. 2020.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, R. *et al.* **Escol@ conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SALGADO, M. de M. **Polarização ideológicas, filtros-bolhas e algoritmos nas redes sociais**. Disponível em: <https://sociotramas.wordpress.com/2018/07/30/polarizacao-ideologica-filtros-bolha-e-algoritmos-nas-redes-digitais/> 2018. Acesso em: 17 ago. 2020.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. **A pós-verdade é verdadeira ou falsa?** São Paulo: Estação das Letras. Versão Kindle. Tamanho da letra 4, 2018.

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

SANTOS, T. N. C. **Curadoria Digital: o conceito no período de 2000 a 2013**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/17324>. Acesso em: 26 maio 2020.

SENA JÚNIOR, F. B. de. **Gamificação e compreensão do texto literário: um jogo digital baseado na obra os Miseráveis, de Victor Hugo**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, C. B. **Aprendizagem Cooperativa no contexto da sala comum: a análise da evolução psicogenética da língua escrita de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, T. M. da. **Curadoria de Recursos Educacionais Digitais para o ensino de Língua Portuguesa: uma análise descritiva do processo curatorial dos repositórios Ambiente Athena, Currículo+ e MEC-RED à luz da Linguística Aplicada**. 2019. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, Mato Grosso, v. 5, n. 1, p. 60-80, 2017. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>. Acesso em: 24 set. 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, A. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. *In*: BRAIT, B. **Dialogismo e Polifonia**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 113-150.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005, p. 103-121.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira para adolescentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras, Língua e Literatura Francesa). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês, Universidade de São Paulo, 2016.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLÉNT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, dez. 2005. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 mar. 2020.

ZAVALA I. O que estava presente desde a origem *In*: BRAIT, B. (Org) **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 151-166.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
– PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Pais ou responsáveis

Seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa VÍDEOS TUTORIAIS DA INTERNET: ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA. Os objetivos desse estudo consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na produção textual na Escola Municipal Taís Maria Bezerra Nogueira durante as aulas de língua portuguesa. Caso você autorize, seu filho irá participar de oficinas de produção textual. Haverá a necessidade gravação das aulas em áudio e vídeo para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades. A participação dele(a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora/professora ou com a instituição em que ele/ela estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele(a), porém, se ele(a) se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. A participação dele(a) poderá contribuir efetivamente para ampliar a competência em produção de textos em ambientes digitais de forma crítica, habilidade necessária para diversas atividades cotidianas dentro e fora da escola. Os nomes dos/as alunos não serão divulgados por nenhum meio, assim como será resguardado o direito de imagem, uma vez que, os vídeos utilizarão a técnica *Draw my life* (Desenhar minha vida), que consiste em vídeos animados no estilo de mão que escreve, mão que desenha, contando uma narrativa. De forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma via deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do pai/ mãe/ responsável), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do meu filho(a) _____ (nome do/a filho/a sendo que: () aceito que ele(a) participe () não aceito que ele(a) participe.

Fortaleza, de

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora: Elizangela de Oliveira Carvalho eliz_carlos@hotmail.com . Cel: (85) 986608232, CH – Letras- Av. Luciano Carneiro, 345- Campos de Fátima, Fortaleza- CE Cep:60410-690.

O Comitê de Ética em Pesquisa em seres Humanos da UECE funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza, Ceará, Telefone (85)31019890, email: cep@uece.br; (horário de funcionamento: 8:00 as 17:00 seg - sexta). Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

APÊNCICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO – ALUNOS

Termo de Assentimento – Alunos

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa VÍDEOS TUTORIAIS DA INTERNET: ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA. Os objetivos desse estudo consistem em desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica com foco na produção textual durante as aulas de língua portuguesa na Escola Municipal Taís Maria Bezerra Nogueira durante as aulas de língua portuguesa. Caso você aceite, irá participar de oficinas de produção textual. Haverá a necessidade gravação das aulas em áudio e vídeo para análise posterior da participação e das interações durante a realização de atividades. A sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com a pesquisadora/professora ou com a instituição em que você estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da sua participação, porém, se sentir desconfortável ou constrangido(a) em qualquer atividade proposta, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto.

Não haverá custos nem remuneração pela participação. Sua participação poderá contribuir efetivamente para ampliar a competência em produção de textos em ambientes digitais de forma crítica, habilidade necessária para diversas atividades cotidianas dentro e fora da escola. Seu nome não será divulgados por nenhum meio, assim como será resguardado o direito de imagem, uma vez que, os vídeos utilizarão a técnica *Draw my life* (Desenhar minha vida), que consiste em vídeos animados no estilo de mão que escreve, mão que desenha, contando uma narrativa. De forma a assegurar o sigilo e preservar a identidade dos/as participantes. Além disso, você receberá uma via deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

Eu, _____ (nome do participante), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação.

Fortaleza, de

Assinatura

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora: Elizangela de Oliveira Carvalho eliz_carlos@hotmail.com cel: (85) 986608232, CH – Letras- Av. Luciano Carneiro, 345- Campos de Fátima, Fortaleza- CE Cep:60410-690.

O Comitê de Ética em Pesquisa em seres Humanos da UECE funciona na Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza, Ceará, Telefone (85)31019890, email: cep@uece.br; (horário de funcionamento: 8:00 as 17:00 seg - sexta).Se necessário, você poderá entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

APÊNDICE C – ATIVIDADE SOBRE VÍDEOS TUTORIAIS

A PRODUÇÃO DE VÍDEOS TUTORIAIS SOB UMA PERSPECTIVA COOPERATIVA

GÊNERO EM ESTUDO

1 Retome com os seus colegas a reflexão feita acerca dos vídeos tutoriais assistidos na última aula e responda. Os vídeos tutoriais promovem interação com o público que o busca?

2- O título de um vídeo tutorial tende a ser atrativo para despertar o interesse do leitor, quando se busca vídeos tutoriais, geralmente inicia-se com: Como fazer...dessa forma, a busca torna-se mais rápida e tem por objetivo ensinar alguém a fazer algo.

a) Dentre os vídeos que foram vistos quais deles chamaram mais atenção com relação ao título?

b) Que tipo de público pode ter interesse por esse tipo de vídeos?

3- É comum em vídeos tutoriais o instrutor iniciar o vídeos com um vocativo, seguido da sua apresentação para o público. O conteúdo a ser explorado logo é colocado em evidência, assim como as dicas para direcionar o usuário a meta final que é o motivo do vídeo. Nos vídeos assistidos quais os principais conteúdos apresentados? Comente outros que podem ser motivadores para futuros tutoriais:

4- Os vídeos tutoriais trazem diferentes formas de apresentação do instrutores

- Em frente à câmera, mostrando o rosto;
- Atrás da câmera, aparecendo apenas as mão e falando,
- O instrutor mostra parcialmente o corpo e verbaliza.
- Apenas a voz e demonstrando a ação com uma captura de tela (*screencast*),
- O instrutor não verbaliza, utiliza apenas as mão e usa legendas.

Sobre os tutoriais vistos, responda:

a) O tutorial de maquiagem apresenta qual tipo de instrutor?

b) Os vídeos legendados, conseguem prender a atenção do interlocutor? Explique sua resposta:

c) Divida os tutoriais assistidos dentro das três categorias; Vídeo-aula, visual, *screencast*:

A LINGUAGEM DO TEXTO

5- Note que em vídeos tutoriais a Linguagem é informal, porém tende a ser mais bem elaborada. Por que você acha que isso acontece?

6- É comum em vídeos tutoriais o uso de verbos no imperativo; “como **dobre** o papel”, “**coloque** o pincel nesta posição”, “**faça** o *print* usando as teclas”, esse uso é frequente em textos **injuntivos**. Cite outros gêneros em que também são usados verbos no imperativo:

7- O tempo todo o instrutor do vídeo, faz perguntas ao público, qual seria a intenção dele com essa ação?

O CONTEXTO DA PRODUÇÃO

8- O uso integrado de imagens, sons, música e texto pode ser considerado uma vantagem em consideração a outros textos instrucionais? Explique:

9- Alguns aspectos extralinguísticos devem ser levados em consideração durante a produção de vídeos tutoriais, como: a qualidade da voz, o som ambiente, iluminação, posição da câmera, microfone e etc. Qual o instrumento é necessário para planejamento desse tipo de produção?

10- O roteiro deve conter o passo a passo das ações do vídeo tutorial de forma que deve ser revisado na intenção de aprimorar todo o processo de escrita e criação artística do vídeo. Você acha que todos os vídeos assistidos foram feitos a partir de roteiros. Caso não, cite os principais problemas que você notou:

APÊNDICE D - CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM**CONTRATO DE COOPERAÇÃO E APRENDIZAGEM**

O contador da história: _____

O relator: _____

O controlador do tempo: _____

O guardião do silêncio: _____

O guardião do contrato de cooperação e aprendizagem: _____

ORIENTAÇÕES DE COMO CONTAR SUAS HISTÓRIAS:

- 1.DEVE CONTER:** título, dados gerais (idade, naturalidade, escolaridade e características pessoais)
- 2.PARTICIPAÇÃO EM GRUPOS DE ASSOCIAÇÃO** (associações, igrejas, grupos de trabalho, times esportivos, grupos artísticos)
- 3.FATOS MARCANTES DA VIDA,**
- 4. PESSOAS A QUEM É GRATA E SONHOS PARA O FUTURO.**

Observação: escolha uma história que seja relevante, mas possa ser contada sem constrangimento para o narrador.

Combinados

APÊNDICE E – TABELA DE ATRIBUIÇÕES

Tabela de atribuições

Articulador	<ul style="list-style-type: none"> •Orienta a execução da tarefa da célula •Chama o professor se esgotados todos os recursos de resoluções da questão na célula •Representar a célula se houver uma questão a colocar ao professor
Verificador	<ul style="list-style-type: none"> •Certifica-se de que todos compreenderam a atividade •Convida os membros a manifestar seus acordos e desacordos
Relator	<ul style="list-style-type: none"> •Faz síntese do trabalho a apresentar •Coordena /organiza a apresentação do trabalho
Gestor de tempo e de recurso	<ul style="list-style-type: none"> •Verifica se as atividades estão sendo realizadas no tempo previsto •Pode sugerir a divisão do tempo por atividade •Anota toda a perda de tempo da célula •Se necessário, controla o tempo de fala dos participantes da célula •Arruma e arquiva todos os materiais usados de forma a deixar o espaço limpo e arrumado
Mediador	<ul style="list-style-type: none"> •Procura prevenir conflitos, recorda as regras que favorecem o respeito

Tabela de atribuições:

- ROTEIRISTA - Quem escreve o roteiro dos vídeos
- DIRETOR (A) - O coordenador do processo, decide as ações e edição final e curadoria
- PRODUTOR(A) Responsável pela administração e organização da equipe e equipamentos.
- CINEGRAFISTA É a pessoa que vai captar as imagens.
- EDITOR(A) -É o responsável pela edição final do vídeo junto com o diretor.

Aspectos extralinguísticos	bom	médio	ruim	ausente
Qualidade de voz				
Melodia/som do ambiente				
Respiração				
Atitude corporal				
Gestos com as mãos				
Olhar dirigido à câmera				
Ambiente para produção do vídeo				
Iluminação				
Ordem adequada das informações				
Microfone				
Dicção do falante				
Linguagem utilizada				
Posição do locutor				
Posição da câmera				

APÊNDICE F - MANUAL DIDÁTICO

MANUAL DIDÁTICO

VÍDEOS TUTORIAIS DA INTERNET:
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR
ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NUMA
PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM
COOPERATIVA

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ -
PROFLETRAS
ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO



APRESENTAÇÃO

“Promover o acesso à linguagem de forma cidadã [...] Contudo, isso só será possível por meio de abordagens práticas, como por exemplo: em processos de produções que envolvam os atos de ler, escrever e publicar criticamente”.

Prezado (a) professor (a),

Nossa experiência no ensino da língua materna na educação básica nos fez perceber que os gêneros escolarizados nem sempre recobrem as práticas sociais as quais os alunos estão inseridos para além dos muros da escola, principalmente quando essas práticas envolvem o uso de tecnologia. Desse modo, a escola fica cada vez mais longe de promover um acesso cidadão desse aluno no processo de inserção à linguagem, ainda mais quando isso envolve tecnologia.

A propagação de novas mídias e o uso cada vez mais facilitado do *smartphone* têm proporcionado aos alunos a inserção a um novo universo antes muito distante e hoje acessível. Porém, ainda existe uma lacuna a ser preenchida nesse processo que é o acesso a essa linguagem de forma cidadã, ou seja, proporcionar a oportunidade de uso adequado e escolarizado desse novo formato de texto, sobretudo no contexto de autoria e consumo de novos gêneros na internet. Contudo, isso só será possível por meio de abordagens práticas, como por exemplo: em processos de produções que envolvam os atos de ler, escrever e publicar criticamente.

Nessa perspectiva, o nosso desafio, enquanto professores de língua portuguesa, é proporcionar aos alunos oportunidades de unir ações comuns do cotidiano deles à aprendizagem de práticas interativas que lhes permitam o uso consciente de competências que envolvam tecnologia, na intenção também de formar produtores críticos de conteúdo, amparados por critérios de apreciação e valoração estética, ética, política e ideológica envolvidos em uma produção crítica (BNCC). Para tanto, é importante adequar a nossa forma de ensinar e os objetivos que permeiam o ensino de língua portuguesa.

Assim, a partir de uma proposta de intervenção pedagógica, elaboramos este manual, no intuito de compartilharmos experiências que podem subsidiar, ou mesmo motivar o fazer docente, possibilitando novas estratégias no desenvolvimento de atividades de produção interativa para o contexto contemporâneo (textos multissemióticos), para que, dessa forma, possamos tornar possível o acesso à linguagem e ampliar as competências de escrita e interação dos alunos. Para isso, apresentamos como sugestão de abordagem: *Vídeos tutoriais da internet: análise da produção por alunos do ensino*

fundamental numa perspectiva da aprendizagem cooperativa, com intenção de analisar práticas que remetem à interação em grupo, além de dar nossa contribuição na melhoria do ensino de língua portuguesa e na inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no universo escolar. Assim, trabalhamos com os alunos a produção de vídeos tutoriais de internet sobre como identificar *fake news* em grupos cooperativos de aprendizagem, utilizamos o *smartphone* como instrumento tecnológico para edição e produção dos vídeos e analisamos conceitos como o dialogismo, responsividade e exotopia inerentes à linguagem através da interação durante as produções. O conceito de Curadoria digital também se fez presente na intenção de formar pessoas críticas em meio a um novo conhecimento disponível na sociedade, o tecnológico.

O presente manual é fruto da prática de intervenção, realizada durante o Mestrado Profissional - PROFLETRAS e aplicado na Escola Municipal Tais Maria Nogueira Bezerra numa turma de 9º ano do ensino fundamental e orientado pela Professora Doutora Nukácia Meyre Silva Araújo da Universidade Estadual do Ceará, com intenção de contribuir com as práticas letramento e interação no intuito de melhorar a qualidade das produções e o acesso aos meios de propagação de conteúdos digitais. Desejamos que este material possa oferecer suporte para novas possibilidades de ensino pautadas numa apropriação de uma interação contextualizada, no sentido de pensar as produções como experiências que possibilitem a participação significativa e crítica no ato de criar e construir contextos.

Abraços

Elizangela Carvalho

Sumário

APRESENTAÇÃO	2
Introdução.....	5
Vídeos tutoriais da internet	8
A linguagem é interação.....	10
Aprendizagem Cooperativa.....	12
ESQUEMA METODOLÓGICO	14
Pré-implementação.....	17
Implementação	23
Pós-implementação	35
DINÂMICAS	37
PALAVRAS FINAIS	40
REFERÊNCIAS	41

Introdução

Caro professor,

Convidamos você para uma jornada ao futuro com os pés firmes no chão. Quando se falava na década de 90 que o novo milênio seria uma jornada tecnológica parecida com o desenho animado futurista com tudo controlado pela tecnologia e carros voadores e robôs no serviço doméstico, ninguém poderia imaginar que isso seria um processo tão rápido. Na verdade, algumas dessas projeções ficaram mesmo somente na ficção, contudo, ninguém pode negar que as mudanças tecnológicas chegaram para ficar, definitivamente.

Mas, o que dizer do processo de ensino da língua quando o assunto é a tecnologia e as novas práticas de interação propiciadas pelo contexto da nova era digital? A escola acompanhou tudo que a sociedade trouxe de novidade enquanto linguagem contemporânea? Como nós podemos trazer para a sala de aula o que os alunos aprendem fora dela sem menosprezar o que de fato eles precisam aprender para a vida? Como a tecnologia pode deixar de ser vilã e auxiliar nesse processo?

Tecnologia e Ensino

No momento em que distintos artefatos tecnológicos começaram a entrar nos espaços educativos trazidos pelas mãos dos alunos ou pelo seu modo de pensar e agir inerente a um representante da geração digital evidenciou-se que as TDIC não mais ficariam confinadas a um espaço e tempo delimitado. Tais tecnologias passaram a fazer parte da cultura, tomando lugar nas práticas sociais e resignificando as relações educativas ainda que nem sempre estejam presentes fisicamente nas organizações educativas. Dentre os artefatos tecnológicos típicos da atual cultura digital, com os quais os alunos interagem mesmo fora dos espaços da escola, estão os jogos eletrônicos, que instigam a imersão numa estética visual da cultura digital; as ferramentas características da Web 2.0, como as mídias sociais apresentadas em diferentes interfaces; os dispositivos móveis, como celulares e computadores portáteis, que permitem o acesso aos ambientes virtuais em diferentes espaços e tempos.

(ALMEIDA, 2011, p. 3)

Quem, como professor de língua materna, nunca parou para refletir sobre como tornar suas aulas mais atrativas sem deixar de ser essencial ao aluno? O mundo tecnológico tem provocado um embate desnecessário, rivalizando o ensino escolarizado contra o uso da internet, do *smartphone* e de mídias, como se fossem antagônicos, quando, na verdade, podem ser aliados no processo de ensino aprendizagem. Mas, como podemos abordar essa nova configuração de sociedade enquanto perspectiva de ensino? E como a escola pode ser aliada nessa batalha?

Tomados por essa inquietude, iniciamos nossa pesquisa a partir desses questionamentos tentando entender o porquê de tanto antagonismo na relação ensino e tecnologia. E a partir desse incômodo, nos deparamos como tantos outros professores que, assim como nós, tentam unir os dois horizontes, e que mesmo em meio as adversidades estruturais das escolas,

preferem refletir e agir em buscar superar os obstáculos e assim oferecer o acesso à linguagem de forma cidadã aos alunos.

Em nossa pesquisa, buscamos oferecer aos nossos alunos possibilidades de aliar o conhecimento trazido por eles ao ensino escolarizado, com uma abordagem interativa e cooperativa em busca de democratizar o conhecimento e também oferecer possibilidades de uso da linguagem dentro da esfera social em que eles estão inseridos. Promovendo, assim, o diálogo entre a escola e a sociedade.

O processo de produção de textos multissemióticos apresenta uma nova configuração de texto

Aprendizagem cooperativa

Realizar esta mudança, promover a alteração das atitudes comportamentais dos alunos implica que os professores tenham de adotar uma nova postura face ao ensino. Têm de mudar a forma como abordam o ensino de modo a facilitar a interação entre os alunos na sala de aula. Isto não significa que se abandone o método tradicional essencialmente expositivo, significa que o mesmo deverá ser usado com moderação (MAGALHÃES, 2014, p. 84).

típico da contemporaneidade e os alunos devem estar inseridos nessa nova concretude de diálogos por meio das novas práticas de uso da língua e a escola não pode se furtar de indicar os caminhos para formar esse aluno para o mundo que o cerca.

Dada a emergência da necessidade de intervenção, a Base nacional comum curricular (BNCC), documento norteador do

ensino nacional, trata de trazer as várias possibilidades de abordagem de uso da linguagem nesse contexto de mudanças tecnológicas. E a escola, como principal agência de letramento, deve assumir essa frente e cabe a nós professores desbravarmos os desafios de fazer acontecer na prática o que a teoria nos propõe.

Desenvolvemos uma sequência de atividade à luz da Aprendizagem Cooperativa, de forma que o processo de produção dos vídeos viesse atrelado ao ensino de leitura, estratégias de produção e textualização, além do compartilhamento de conhecimento digital dos alunos, sem deixar de lado todos aspectos constitutivos da linguagem enquanto interação. Em formato de oficina, os alunos foram convidados a experimentar as ações como autores e leitores da própria produção por meio de um gênero muito utilizado por eles no cotidiano: *o vídeo tutorial da internet*. Durante o processo, eles também puderam transpor a percepção crítica enquanto produtores de conteúdo para pensar a curadoria dos textos sob a temática das *fake news*. Não obstante, ainda protagonizaram seus contextos enquanto produtores, contribuindo ativamente com as produções dos colegas para atingir um objetivo comum e sendo corresponsável pelo trabalho da turma.

Nossa intervenção foi aplicada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Fortaleza, que mesmo em meio a toda dificuldade estrutural no que concerne ao acesso à tecnologia, e contrariando todas as adversidades conseguimos vislumbrar através da produção dos alunos as várias possibilidades que eles trazem consigo e que certamente podem ser utilizadas no contexto da escola. A validação da ideia de aliar os conhecimentos escolares para além dos muros da escola,

aproveitando a tecnologia trazida pelos alunos, tornando-os corresponsáveis pela sua aprendizagem, nos faz compreender nosso papel de mediador e, para além disso, ser responsável por levar a linguagem ao aluno por meio de uma abordagem prática e processual de construir contextos.

O manual didático aqui proposto é um recorte da nossa pesquisa de intervenção pedagógica e por meio dele esperamos propiciar a possibilidade de reflexão quanto ao ensino da língua, levando em consideração associar a tecnologia ao currículo escolar a partir de práticas de leitura e escrita crítica e contemporânea para preparar o aluno para além da escola.

Inicialmente, apresentamos alguns conceitos básicos abordados na pesquisa que são pertinentes ao fazer e existir deste recorte direcionado ao colega professor, pois acreditamos ser necessário para a compreensão da proposta. Depois, passaremos ao esquema metodológico para a compreensão de como se deu todo o itinerário dessa nossa empreitada. Dividimos as seções em três etapas e dentro delas as oficinas separadas por pré-implementação, implementação e pós-implementação. A primeira fase contempla as oficinas de iniciação da metodologia, trabalhando os cinco elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa (AC), já a fase da implementação contempla a aplicação da sequência de produção de vídeos, prevendo as etapas de planificação, revisão e avaliação. Por último, a fase de pós-implementação que prevê o compartilhamento e processamento de grupos. Por fim, deixamos sugestões de dinâmicas que podem ser usadas para iniciar as oficinas, seja para divisão de grupos ou entrosamento das equipes.

Sugestões de leitura:



Vídeos tutoriais da internet

Antes de darmos continuidade a esse nosso caminho didático, precisamos entender um pouco sobre alguns conceitos elementares trabalhados na nossa intervenção. O primeiro deles parte da escolha do gênero textual a ser trabalhado: *vídeos tutoriais da internet*, por isso, vamos entender melhor o porquê da escolha.

Muitas são as vantagens de se escolher um vídeo tutorial para a instrução de um dado conhecimento, tais como:

- O conteúdo visual é mais atrativo;
- Grande alcance nas redes sociais;
- É de fácil acesso e de rápida transmissão de conteúdo;
- São vídeos versáteis, criativos e de grande engajamento do seu público.

A linguagem digital abre possibilidade para novo gêneros popularizados pelas novas tecnologias e ferramentas de leitura e escrita, cada vez mais democratizados pelo acesso à internet por meio da telefonia móvel, mais especificamente pelo uso do *smartphone*. Essas linguagens híbridas, em gêneros **multissemióticos** permitiram a possibilidade de agregar várias semioses dentro dessa linguagem digital.

A partir da escolha traçamos a delimitação do nosso objeto de estudo enquanto gênero e propusemos uma categorização mínima para a análise posterior dos vídeos.

Vamos trabalhar aqui *vídeos tutoriais da internet* que buscam repassar ensinamentos por meio de explicações e etapas, ou seja, um passo a passo para um conhecimento que passará a ser compartilhado na rede. Esse tipo de vídeo popularizou-se com a disseminação de plataformas de entretenimento, entre elas a maior da categoria, o *YouTube*, que é responsável por milhares de vídeos que possuem o formato “de como fazer”.

Textos multissemióticos

o texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeo, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Como os vídeos tutoriais da internet variam em seu formato, propósito e público, achamos pertinente uma categorização ainda que elementar dos tipos encontrados na internet. Em nossa pesquisa, encontramos essencialmente três tipos de vídeos tutoriais da internet, são eles:

Tabela 1 - Tipos de vídeos tutoriais da internet

Videoaula	Vídeos tutoriais em formato de Videoaula, possivelmente, o mais comum na internet. Nele o instrutor aparece falando diretamente ao público no formato de aula professor-aluno. Exemplos: maquiagem, receitas culinárias, estilo faça-você-mesmo, artísticos: técnicas de desenho, como tocar instrumentos, técnicas de pintura e outros.
Visual – implícito	Vídeos tutoriais que apresentam o como fazer, muito parecido com a videoaula, geralmente não apresentam a imagem do instrutor (implícito), é mostrada apenas a imagem do que está sendo feito, com ou sem explicação auditiva. Exemplos: visual (<i>hands on</i>) - que aparece as mãos manuseando e ensinando o passo a passo, visual (animação) - consiste apenas na animação sem a presença aparente do instrutor. Tendem a ser curtos para prender a atenção do interlocutor.
Screencast	Vídeos tutoriais que captam exatamente a tela do computador ou meio digital utilizado para gravação. É feita a captura de tela das ações passo a passo e depois é adicionada a narração, é muito útil para a explicação de funcionamento de softwares e games.

Fonte: Elaborado pela autora adaptado segundo Gomes (2019), site.

Da mesma forma, tentamos sistematizar as características do vídeo tutorial da internet.

Tabela 2- Quadro sistemático do gênero Vídeo tutorial da internet

Conteúdo temático	Estrutura	Estilo
<p>Enunciador: instrutor</p> <p>Interlocutores: seguidores do canal de compartilhamento</p> <p>Suporte: Canal de compartilhamento</p> <p>Objetivo: Ensinar o passo a passo de algo a alguém.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Títulos (vinhetas) • Saudação e despedida • Apresentação do enunciador e do objetivo, materiais e dicas • Explicação do passo a passo • Música de fundo em alguns casos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Linguagem informal, no entanto, mais elaborada, (essa característica pode ser compreendida pelo fato do gênero pressupor outro escrito: o roteiro) • Verbos no imperativo • Sequência injuntiva • Ações marcadas por advérbios temporais, formas nominais (gerúndio e infinitivo), frases interrogativas para manter a interlocução • Variados tipos de apresentação do instrutor

Fonte: Elaborado pela autora.

No decorrer de nossa intervenção, notamos a necessidade de trabalharmos com os alunos de forma prática e lúdica um meio de identificação de notícias falsas, *fake news*, e nessa busca e inquietação surgiu uma proposta de propor uma **curadoria digital** em Linguística Aplicada (LA). Com o objetivo de tratar de assuntos pertinentes às temáticas dos vídeos, além de construir uma visão mais crítica sobre as produções.

O fenômeno das *fake news* atinge o mundo de forma negativa. É um termo que ganhou ascensão internacional e chegou ao Brasil com força total nas Eleições Presidenciais de 2018, fato que revolucionou negativamente os meios de propagação e divulgação de notícias, modificando a postura do acesso à informação. Nesse contexto, a escola deve suprir essa necessidade da sociedade em oferecer novas habilidades para que o aluno aprenda a analisar criticamente os fatos e a forma como a informação chega até eles.

A curadoria digital em LA, como uma prática social emergente, é constituída ds ações de selecionar [considerando qualidade e pertinência do conteúdo], avaliar [considerando relevância e qualidade do conteúdo], editar [contextualizando conteúdo e adicionando a ele uma perspectiva], formatar [classificando e hierarquizando conteúdo], compartilhar [considerando a audiência] recursos educacionais digitais (ARAÚJO, 2019).

A linguagem é interação

O conceito basilar de toda as discussões contidas neste trabalho parte da máxima que afirma que a linguagem é interação, desse modo, ousamos dizer que é impossível fazer linguagem sem pensar em alguns conceitos consagrados por Bakhtin, como o dialogismo e a responsividade e ainda a exotopia.

O Círculo de Bakhtin foi responsável por propagar as ideias que respaldam a afirmação de que a linguagem é interação, termos como dialogismo e responsividade são conceitos técnicos para descrever ações práticas da filosofia que envolve a linguagem, mas como explicar isso na prática?

Círculo de Bakhtin

É uma escola do pensamento russo do século xx, centrada na obra de Bakhtin (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 39).

Bem, tudo que envolve a linguagem está contido nesses conceitos. Vejamos: a linguagem é dialógica por não existir um discurso neutro, não há como imaginar que uma enunciação surgiu do nada, pois todo discurso é atravessado por discursos anteriores ou intenção posteriores que objetivam atingir o “outro”. Não se restringe à comunicação face a face, pois é bem mais abrangente. Segundo Bakhtin (1997), três coisas são importantes para a interação;

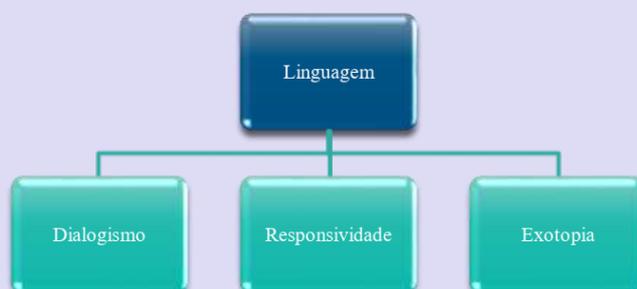
- 1) O fato da unicidade do ser, um evento único
- 2) A relação entre o eu e o outro, pois sempre há a presença do outro na construção de sentidos
- 3) O eu e o outro são constitutivos de todos os discursos.

Dessa forma, surge a explicação para o outro conceito aqui presente, a responsividade, que é o ato de resposta gerado pelo discurso do outro, ou seja, toda constituição de interação gera uma expectativa de resposta, que pode ser imediata, passiva ou mesmo silenciosa. Na prática Bakhtin explica como se dá essa resposta.

Bakhtin (1997) apresenta três formas de manifestação da compreensão responsiva: 1) ativa, 2) passiva e 3) silenciosa (de ação retardada). Na compreensão responsiva ativa, o interlocutor compreende e responde de imediato expressando um juízo de valor, concordando, discordando ou mesmo completando o que foi posto. A compreensão responsiva passiva se materializa no ato real da resposta, no cumprimento do que foi requerido. Já na compreensão responsiva silenciosa (ou de ação retardada), o interlocutor apresenta uma resposta em outro momento, em outro contexto, com outros interlocutores. Por último, e não menos importante a explicação para a exotopia.

A exotopia, nada mais é do que a tomada de consciência do mundo que nos cerca, é o movimento de ir ao outro e voltar a si para uma mudança concreta de consciência. É um olhar exterior ao seu. Ela aparece constantemente na Literatura e no cinema, como por exemplo na *Microssérie Capitu*. Neste caso, é perceptível o ser vidente (o narrador de *Capitu*) e o objeto de observação (as memórias). Esse é só mais um exemplo entre outros que trazem essa dialética do olhar, do ver e ser visto.

Figura 1- Relações que envolvem a linguagem



Fonte: Elaborada pela autora.

Depois de compreendermos os pontos importantes da teoria, vamos partir para a prática, a seguir, trabalhamos a metodologia aplicada na proposta de trabalho e todos os enlaces que nos levaram a essa escolha para por em prática todos os nossos objetivos de pesquisa.

Aprendizagem Cooperativa

Existem várias maneiras do professor estruturar sua sala de aula para propor uma atividade, dentre elas existem formas competitivas, individualistas e que geram vencedores e perdedores. Contudo, a proposta aqui apresentada caminha em outra direção, voltada muito mais para a cooperação a aprendizagem mútua, é assim que se configura a Aprendizagem Cooperativa.

Assim, compreende-se a Aprendizagem Cooperativa como um conjunto de técnicas de ensino em que os alunos formam pequenos grupos que cooperam mutuamente em prol de um objetivo comum à aprendizagem. Os professores estruturam atividades, fazem o acompanhamento, de forma que desenvolve nos alunos a autonomia necessária e a responsabilidade na realização das atividades propostas.

Não se trata apenas no ordenamento de assentos, mas na formação de grupos que cooperam em busca de um mesmo resultado, o sucesso coletivo. Mas, para que isso aconteça, é importante o trabalho com os cinco elementos essenciais da metodologia. Vejamos a seguir:

Figura 2- Elementos essenciais da Aprendizagem Cooperativa



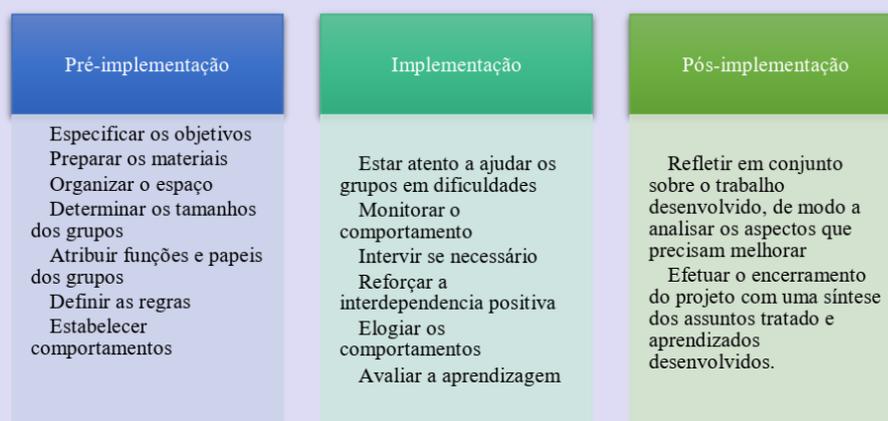
Fonte: Elaborado pela autora

1. **A Interdependência positiva:** Quando os membros do grupo percebem que só podem atingir seus objetivos mediante o sucesso de todos os membros.

2. **A interação face a face ou simultânea:** os estudantes têm que estudar juntos, aprender com os outros - o que favorece o compartilhamento de conhecimento, de recursos e apoio mútuo - discutir e explicar determinadas tarefas são ações esperadas dos membros para que se obtenha êxito.
3. **A responsabilidade individual:** cada membro, individualmente, deve assumir o papel a ele designado com responsabilidade para atingir as metas do grupo.
4. **As habilidades sociais:** necessárias para o bom funcionamento e à harmonia do grupo, é vinculada à relação entre os membros, à função que cada um exerce dentro do grupo.
5. **O processamento de grupo:** é a situação em que os alunos são capazes de avaliar o processo de aprendizagem atingido pelo grupo.

Na prática, para iniciar a metodologia, é importante uma organização preliminar que envolve fases, como exemplificamos a seguir por meio da próxima ilustração:

Figura 3 - Esquema síntese das fases de implementação da Aprendizagem Cooperativa



Fonte: Elaborada pela autora de acordo com R. Johnson, D. Johnson & Smith (1991, *apud* MAGALHÃES, 2014, p. 33).

Outro detalhe essencial que não pode ser deixado de lado é separação dos papéis de base das células da Aprendizagem Cooperativa. Essas atribuições garantem a interdependência positiva na realização das tarefas e esse talvez seja o elemento por excelência da metodologia, pois, a partir dele, outros elementos podem ser evidenciados. É ele também que garante a não competição ao fazer pedagógico.

Os tipos de papéis que os alunos podem desempenhar vai depender das atribuições desejadas pelo professor, a depender dos objetivos desejados, assim, devem ser encarados como sugestões, que, portanto, podem ser inventados outros.

Tabela 3- Papéis de base da célula de Aprendizagem Cooperativa

PAPÉIS	DESCRIÇÃO
Articulador (Facilitador)	<ul style="list-style-type: none"> • Chama o professor se esgotados todos os recursos de resoluções da questão na célula • Representa a célula se houver uma questão a colocar ao professor • Orienta a execução da tarefa da célula
Verificador (Intermediário)	<ul style="list-style-type: none"> • Certifica-se de que todos compreenderam a atividade • Convida os membros a manifestar seus acordos e desacordos
Relator (Observador)	<ul style="list-style-type: none"> • Faz síntese do trabalho a apresentar • Coordena /organiza a apresentação do trabalho
Gestor de tempo e de recurso (Controlador do tempo)	<ul style="list-style-type: none"> • Verifica se as atividades estão sendo realizadas no tempo previsto • Pode sugerir a divisão do tempo por atividade • Anota toda a perda de tempo da célula • Se necessário, controla o tempo de fala dos participantes da célula • Arruma e arquiva todos os materiais usados de forma a deixar o espaço limpo e arrumado
Mediador (harmonizador)	<ul style="list-style-type: none"> • Procura prevenir conflitos, recordar as regras que favorecem o respeito • Elogia os participantes da célula que estão indo bem e incentiva os menos participativos

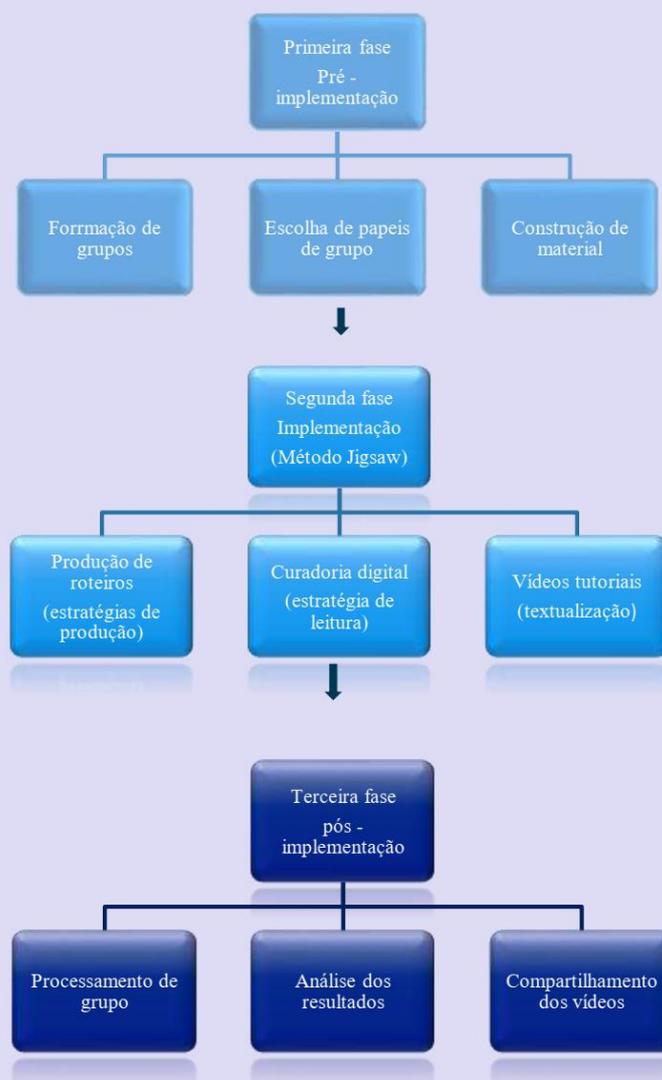
Fonte: Adaptada a partir de Lopes; Silva (2009, p. 23-27).

Pronto, depois dessas considerações, vamos ao que tem grande importância: as atividades, ou melhor, as oficinas.

ESQUEMA METODOLÓGICO

A intervenção contou com três fase que seguiram a orientação para a aplicação da Aprendizagem Cooperativa.

Figura 5 - Esquema didático de aplicação da Aprendizagem Cooperativa



Fonte: Elaborado pela autora.

O esquema proposto trata de uma forma didática das estratégias utilizadas durante o processo de intervenção, de modo que ficam claras as etapas pertinentes à metodologia aplicada, com ênfase aos detalhes e particularidades da pesquisa da forma como ela foi concebida.

Na sequência, mostramos a organização das atividades, afinal, o planejamento é um fator fundamental no processo de ensino e o nosso grande aliado enquanto professor.

Tabela 5 - Descrição das ações da pré-implantação

Atividade /aula/ etapa	Ações/ objetivos	Conteúdo	Método
Apresentação do projeto. Pré-implantação Data: 04/09	Boas vindas, apresentar os objetivos - Os cinco elementos básicos da Aprendizagem Cooperativa.	Aprendizagem Cooperativa Produção de vídeos tutoriais	Convite à participação por meio de uma apresentação do projeto.
1-Oficina: Histórias de vidas e habilidades pessoais Data : 09/09	Trabalhar aspectos de convivência e divergências de pensamentos	Elementos da aprendizagem cooperativa: Interdependência positiva, responsabilidade individual	Utilização de vídeos e dinâmicas em grupo para fixação dos conceitos
2-Oficina: Interdependência social Data: 11/09	Trabalhar a cooperação entre os estudantes	Elementos da Aprendizagem Cooperativa: Interação face a face, habilidades sociais	Utilização de vídeos e dinâmicas em grupo para fixação dos conceitos
3-Oficina: Gerenciamento de conflitos Pré-implantação Data: 16/09	Compreender a importância da vivência de conflitos para a construção de valores e da autonomia	Elemento da Aprendizagem Cooperativa: Processamento de grupo	Utilização de vídeos e dinâmicas em grupo para fixação dos conceitos

Fonte: Elaborada pela autora.

Nesta primeira fase, os alunos foram convidados a participar das oficinas para iniciar a metodologia e compreenderem os elementos essenciais que compõem a Aprendizagem Cooperativa.

A fase da implementação foi o momento da prática processual de produção de vídeos dos alunos, nela estão contidas todas as oficinas que compuseram o corpo desta pesquisa, como mostra o quadro a seguir:

Tabela 6 - Descrição das ações da implementação

(continua)

Atividade /aula/	Ações/ objetivos	Conteúdo	Método
4- O gênero: Vídeos tutoriais da internet Aula 7 e 8	Reconhecer as partes que compõem o gênero por meio de atividades de reconhecimento	Caracterização do gênero	Proposta de análise e categorização para reconhecimento do gênero

5- Método Jigsaw Aula 9 e 10	Apresentar o método e separar as células de acordo com as especificações técnicas e de base.	Método Jigsaw	Separar e direcionar as funções de cada aluno nas células.
6- Fake news e pós-verdade / planejamento de roteiro Aula 11 e 12	Reconhecer e analisar <i>fake news</i> , elaborar um roteiro para produção dos vídeos	Produção e edição de um vídeo tutorial.	Propor aos alunos uma sequência didática para reconhecimento
7-Roteiro e Vídeo Correção dos roteiros Aula 13 e 14	Produção dos vídeos segundo roteiro	Produção de um vídeo tutorial segundo roteiro	Fazer melhorias no roteiro, analisar linguagem e adequação ao gênero
8- A Curadoria digital BNCC Aula 15 e 16	Colaborar com a criação de critérios de apreciação e valoração estética, ética, política e ideológica.	Curadoria digital	Categorizar e analisar os tipos de tutoriais e propor critérios de apreciação
9- Reescrita e redesign Devolução/ sugestões e melhorias Aula 17 e 18	Analisar os problemas e depois da intervenção refazer o vídeo tutorial.	Produção de um vídeo tutorial por meio da cooperação.	Analisar a reescrita do roteiro e produzir vídeo final
10-A produção final de vídeos para compartilhamento Aula 19 e 20	Editar e compartilhar a versão final do vídeo	Edição e compartilhamento de vídeo	Editar o vídeo final de cada célula.

Fonte: Elaborada pela autora.

Por último, a fase da pós-implementação, que compreende a análise e o processamento de grupos pertinentes para avaliação do processo como um todo.

Na próxima seção, apresentamos as oficinas e as atividades propostas durante o processo de intervenção. Vale salientar que tivermos uma oficina de apresentação da pesquisa, adiante, apresentaremos as oficinas que compuseram as fases de implementação da metodologia.

Pré – implementação

Oficina 1- HISTÓRIAS DE VIDA

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

Esta oficina trabalha dois aspectos importantes para a implementação da Aprendizagem Cooperativa: Histórias de Vida e Habilidades Sociais. No primeiro momento, serão trabalhados dois vídeos de entrevistas biográficas, seguida de uma atividade principal, depois, no segundo momento, a oficina de Habilidades Sociais, para trabalhar diferentes formas de lidar com situações cotidianas. É importante salientar que essas oficinas da Pré-implementação servem de base para os trabalhos posteriores da metodologia a ser aplicada.

OBJETIVOS

- Trabalhar a empatia nas relações e histórias de vida dos educandos;
- Reconhecer a importância das habilidades sociais para a convivência do dia a dia e para a aprendizagem; e saber compartilhar ideias e trabalhar com pessoas de pensamentos divergentes.

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

- Data show, caixa de som
- Entrevistas: Entrevista com Maria - BRASIL - #HUMAN, e Entrevista com José - URUGUAI - #HUMAN.
- Instrumental para criação das histórias de vida e contrato de cooperação
- Situações problemas/ habilidades sociais
- Cartolina e Canetas coloridas

ABERTURA

Iniciar com perguntas disparadoras revisando o que foi visto na oficina anterior

- O que você pensa sobre os vídeos tutoriais?
- Como poderíamos influenciar pessoas usando informações reais e desmistificando as *fake news*?
- Como serão as atividades para a realização dos vídeos?
- Como o trabalho em grupo pode ajudar na realização de tarefas?

Após essa conversa, anuncie que a turma assistirá entrevistas que servirão de base para a próxima atividade.

APRESENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS

- a. Apresentar a entrevista: Exibição dos vídeos: Entrevista com Maria - BRASIL - #HUMAN, disponível em: <https://goo.gl/dbNtbn>

- b. Apresentar a entrevista: Entrevista com José - URUGUAI - #HUMAN , disponível em: <https://goo.gl/u3uE4Y>

ATIVIDADE

Trabalho em pequenos grupos: Quem sou eu? Quem é você?

Sugestão de dinâmicas para dividi-los em grupos: (Dinâmicas). Por meio dessas dinâmicas, formam-se grupos inéditos, diferentes das formações por afinidades que os alunos tendem a repetir.

- Dividir a turma em pequenos grupos, utilizando uma dinâmica. Cada grupo deve ter no máximo 5 componentes.
- Distribuir as seguintes funções específicas: o contador da história, o relator, o controlador do tempo, o guardião do silêncio, o guardião do contrato de cooperação e aprendizagem. As funções devem ser rotativas e se alternarão de acordo com o sentido horário de quem estará contando a história. O tempo dado a cada contador da história deverá ser de 2 minutos e o relator ficará encarregado de parafrasear o colega que narrou a história.
- Entregar os instrumentais de orientação para a elaboração das histórias que contém os elementos como: título, dados gerais (idade, naturalidade, escolaridade e características pessoais), participação em grupos (associações, igrejas, grupos de trabalho, times esportivos, grupos artísticos), fatos marcantes da vida, pessoas a quem é grata e sonhos para o futuro. (Modelo anexo)
- Reunir os grupos e pedir que os relatores falem sobre os episódios marcantes dos componentes de seus grupos.

Dica: escolher histórias que sejam significativas e importantes, mas que sejam passíveis de ser contadas sem que o narrador se sinta em situação desconfortável ou constrangedora. O ideal é que seja feito em um grande círculo.

ATIVIDADE 2- HABILIDADES SOCIAIS

Sugestão de Dinâmica Não sei/ não ouvir

- Aproveitar a divisão dos grupos ainda da última oficina. Serão distribuídos nas equipes de cinco integrantes divididos em funções para a execução da atividade: o coordenador, o guardião do tempo, o relator do grupo, o guardião do contrato de cooperação e o estimulador.
- Entregar os problemas com a análise de diversas habilidades sociais como: pedir e oferecer ajuda ao outro, encorajar os outros, concentrar-se na tarefa, admitir quando cometer erros, deixar os outros falarem, criticar as ideias e não as pessoas, vivenciar os conflitos, dar e receber feedback, promover processamento de grupo, celebrar o sucesso da equipe.

3. Em seguida, cada Equipe deve refletir em como solucionar o problema, depois devem encenar um esquete para definir como eles solucionaram os problemas.

4. Após a encenação, o grupo deve escolher entre as habilidades expostas nas folhas de ofício sobre a mesa e dizer qual delas foi utilizada para solucionar o problema e fixar no quadro de forma sistemática.

ENCERRAMENTO

Por último, os alunos serão orientados a criar um contrato de cooperação para o bom funcionamento do trabalho em equipes que será compartilhado com a turma inteira, finalmente, criando um contrato cooperativo para os próximos encontros

Oficina 2 - Interdependência Social

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

A interdependência social considera as conexões entre os seres humanos e demais seres vivos e ressalta a compreensão e o significado da vivência em rede global de interação social através de uma visão holística da sociedade. Nesta oficina, os educandos terão a oportunidade de vivenciar situação que os colocará de forma assertiva diante da resolução de problemas que promovem a compreensão da vivência em grupo.

OBJETIVOS

- Promover uma maior interação social entre os estudantes a partir de vivências cooperativas;
- Refletir a respeito dos diversos modelos de interação social e as possíveis consequências dessas interações;
- Compreender o papel que cada estudante ocupa dentro da célula e como eles se articulam para o funcionamento da célula;
- Compreender a importância da vivência de conflitos para a construção de valores e da autonomia; Saber dar e receber ajuda; saber resumir, integrar e criticar, compreender os valores necessários para a vida em sociedade e a responsabilidade pessoal de cada um como um todo.

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

- Vendas
- Barbantes para amarrar os braços dos participantes
- Canetinhas
- Folhas de papel reciclado

- Tiras de cartolina em que o professor escreverá palavras ou pequenas frases. As tiras deverão ter mais ou menos 6 cm de larguras e 80 cm de comprimento, para dar a volta na cabeça do participante. Um grampeador para fechar de acordo com a largura da cabeça.

ABERTURA

A Aprendizagem Cooperativa entre discentes é apresentada como um novo modelo no qual o estudante é um protagonista no processo de aprendizagem numa relação de troca e interdependência. Nesse sentido, buscamos sistematizar atividades para que os estudantes possam vivenciar atividades grupais de forma cooperativa. É importante nesse momento revisar os conceitos das oficinas anteriores, no intuito de mapear mentalmente os fatores essenciais a Aprendizagem Cooperativa.

ATIVIDADE INICIAL

INICIAR COM UMA DINÂMICA DE SEPARAÇÃO DE GRUPOS: Sugestão: Floresta (Dinâmicas).

1. O Facilitador divide a turma em grupos de cinco pessoas.
2. O facilitador pede que em cada grupo se enumere os participantes de 1 a 5, dando a cada um deles características específicas:

Participante 1 - é cego e só pode utilizar o braço direito;

Participante 2 - é cego e só pode utilizar o braço esquerdo;

Participante 3 - é cego e surdo;

Participante 4 - é cego e mudo;

Participante 5 - não pode utilizar os braços;

3. Entregar vendas para os olhos e tiras de pano para amarrar os braços que não deverão utilizar.
4. Cada grupo terá como objetivo desenhar um barco em uma folha de papel utilizando canetas coloridas.
5. O facilitador explica que cada participante deve fazer uma parte do desenho (somente um traço por vez), passando o desenho de um para o outro, garantindo que todos participem da construção do barco no tempo estabelecido.
6. Quando os grupos estiverem prontos, o facilitador começa a contar o tempo, deixando que façam a atividade sem intervenção externa ao grupo.
7. Caso alguém solicite ajuda ou informações, reforce as instruções já ditas sem dar outras orientações. Perguntas do tipo “Está certo?”, “Pode fazer assim?”, não devem ser respondidas, deixe o grupo decidir.

Essas situações poderão ser retomadas no momento de debate, para análise, e como ilustração para outros comentários.

8. Pode-se repetir a atividade com o objetivo de que percebam as dificuldades que tiveram e possam cooperar mais uns com os outros. Por isso, deixe que os grupos discutam como poderiam melhorar sua performance e depois peça que realizem novamente para colocarem em prática as alternativas que poderão ser encontradas.

ENCERRAMENTO

Após a atividade, o facilitador deve juntar os grupos e realizar uma conversa, abordando as dificuldades encontradas os desafios superados e as formas de cooperação colocadas em prática.

Oficina 3 - GERENCIAMENTO DE CONFLITO

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

O ser humano deve buscar compreender a importância da vivência de conflitos para a construção de valores e da autonomia como um ato importante na formação do cidadão consciente, questões do cotidiano, como por exemplo: Saber dar e receber ajuda; saber resumir, integrar e criticar, compreender os valores necessários para a vida em sociedade e a responsabilidade pessoal de cada um como um todo. Esses são critérios que contribuem para uma boa convivência em sociedade.

OBJETIVOS

- Compreender a importância da vivência de conflitos para a construção de valores e da autonomia é um ato importante na formação do cidadão consciente, questões do cotidiano.

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

- Tiras de cartolina em que o professor escreverá palavras ou pequenas frases. As tiras deverão ter mais ou menos 6 cm de larguras e 80 cm de comprimento, para dar a volta na cabeça do participante. Um grampeador para fechar de acordo com a largura da cabeça.

ATIVIDADE PRINCIPAL

1. Distribuir em grupos de 5 componentes, pode ser aproveitada a distribuição da oficina anterior, situações reais descritas em filipetas sobre valores importantes para o convívio em sociedades.
2. Pedir que o grupo discuta sobre as situações e tente descobrir qual o valor está descrito e qual a importância desse valor no dia a dia e convívio com as pessoas.
3. Após as discussões nos pequenos grupos, eleger um relator para discutir no grande grupo sobre esse valor.
4. Abrir a discussão no grande grupo e verificar-se se eles conseguiram captar qual o valor está em questão. Espera-se que eles reconheçam prontamente, caso não, o professor deverá fomentar questionamentos até que se conclua a ideia do valor a ser discutido.
5. Em seguida, conversar sobre a importância de vivenciar os valores na resolução de situações comuns do cotidiano, assim como saber lidar com habilidades específicas para gerenciar e evitar conflitos.

ENCERRAMENTO

Como última ação para o desfecho da oficina, deve-se propor aos alunos que eles possam criar coletivamente um contrato de cooperação com valores e habilidades necessários para as vivências em grupo durante as oficinas. Numa grande cartolina, cada um colocar, em poucas palavras, sua contribuição.

Obs: As oficinas de pré-implantação foram adaptadas seguindo o modelo proposto por Furtado (2018).

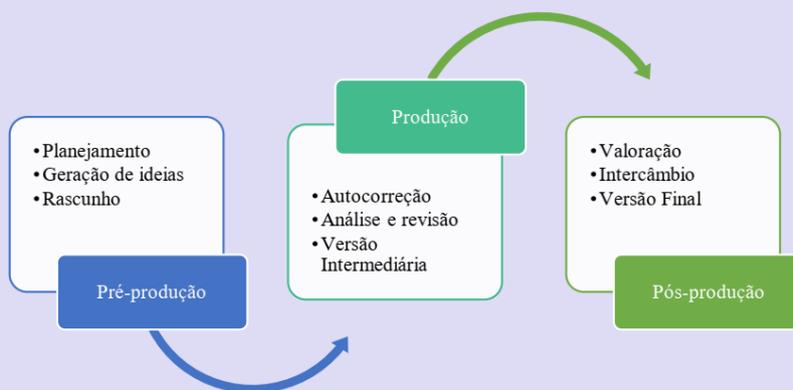
Implementação

Para entendermos melhor como se deu o processo de produção, apresentamos uma proposta didática adaptada ao trabalho com as habilidades de compreensão e produção escrita, baseada, em partes, na proposta de Cassany (2004, 2009), norteada, principalmente, na ideia de três grandes motivações para escrita: a Planificação, revisão e avaliação. Dessa maneira, sistematizamos nesta pesquisa uma proposta para produção multissemiótica de vídeos tutoriais, cooperativa e organizada em três etapas, a saber: 1) pré-produção; 2) produção; 3) pós-produção. As oficinas ficaram assim distribuídas dentro da implementação:

1. **Pré – produção:** Nessa etapa de planificação da textualização, as oficinas 4, 5 e 6 exploraram a temática a ser tratada nas produções: O gênero, o método, e as *fake news*. Os objetivos dessa etapa são: analisar a situação, gerar ideias e produzir um rascunho

2. **Produção:** Essa etapa compreende a revisão e textualização. Inicialmente, os alunos revisaram suas produções dentro dos grupos de base e também nos grupos de especialistas, as oficinas 7, 8 e 9.
3. **Pós – produção:** Nessa última etapa da produção dos roteiros e vídeos, os alunos foram convidados a visitar suas produções no intuito de realizar melhorias, oficina 10 e culminância. Na sequência, temos um esquema com a síntese dessas etapas:

Figura 6 - Síntese das etapas de produção



Fonte: Elaborada pela autora e baseado em Cassany (2004, 2009).

Oficina 4 - SITUANDO O GÊNERO

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

Muitos são os gêneros que os alunos têm acesso dentro e fora da escola, mas sempre é importante antes de iniciarmos o trabalho com qualquer um deles perceber o conhecimento prévio da turma e buscar mostrar por meio de exemplos a compreensão das características e se possível buscar uma prática para a fixação dos elementos que compõem o gênero.

OBJETIVOS

- Definir o que é tutorial em vídeo;
- Indicar a existência de alguns tipos de tutoriais;
- Apontar as principais características do gênero;
- Revisitar a definição do gênero;
- Elencar as vantagens do gênero para o ensino;
- Analisar as questões técnicas da produção dos vídeos.

Iniciar com uma dinâmica de separação de grupos: (10 min) – Sugestão: dinâmica “A banda”.

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

Material: tiras de papel com os nomes dos instrumentos musicais, conforme o número de participantes e o número de pequenos grupos que se quer formar.

Data-show, caixa de som, computador, slides sobre o gênero.

ATIVIDADE PRINCIPAL

Iniciar a aula com questionamentos:

- O que é tutorial?
- Quais tipos de tutoriais vocês conhecem?
- Para que servem esse tipo de produção?
- Onde podemos encontrar?

Interagir com a turma diante das respostas direcionando-os para o propósito da aula.

Apresentar os vídeos sobre os tipos de vídeos tutoriais da internet

Vídeo 1: tutorial de maquiagem: <https://www.youtube.com/watch?v=Q4xhomaI1qk>



Vídeo 2: tutorial de origami: <https://www.youtube.com/watch?v=pzS0ToWZ9DA>



Vídeo 3: tutorial de *ScreenCast*: <https://www.youtube.com/watch?v=MFuiirjOTXQ>



Vídeo 4: Tutorial visual com legendas: <https://www.youtube.com/watch?v=G0epoBMaiGA>



1- Apresentação de slides (20 min)

Iniciar a exposição com um quadro que remete ao que foi estudado na oficina anterior, a definição do que é tutorial, qual a linguagem utilizada e as características do gênero. Explanar sobre as vantagens de se trabalhar com o gênero, sistematizar o gênero quanto aos aspectos: temática, estrutura e estilo. Elencar os tipos de tutorial e exemplificar dentre os tutoriais apresentados anteriormente.

2- Distribuir aos alunos um questionário sobre análise técnica das produções, direcionando-os para questões práticas que devem ser levadas em consideração para o planejamento das produções, como roteiro, iluminação, ambiente, materiais, técnica e atribuições individuais, visando a produção dos vídeos. (10min).

3- Por fim, distribuir aos alunos tabelas contendo o *check list* do que é necessário observar nas produções, **as atribuições técnicas dos componentes do grupo** e uma tabela para que eles possam analisar os aspectos extralinguísticos dos vídeos que foram vistos durante as aulas (10 min).

Tabela 7 - Quadro síntese das atribuições técnicas dos grupos cooperativos

ROTEIRISTA	Quem escreve o roteiro dos vídeos
DIRETOR (A)	O coordenador do processo, decide as ações e edição final.
PRODUTOR (A)	Responsável pela administração e organização da equipe e equipamentos.
CINEGRAFISTA	É a pessoa que vai captar as imagens

EDITOR (A)	É o responsável pela edição final do vídeo junto com o diretor.
------------	---

Fonte: Elaborada pela autora.

6. ENCERRAMENTO

Discutir o quadro final com uma síntese das características do Gênero (10 min).

Oficina 5 – O MÉTODO JIGSAW

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

No Método Jigsaw, a cooperação acontece por meio da divisão de tarefas de aprendizagem. Os alunos trabalham em grupos heterogêneos e o professor deve distribuir a cada um dos membros dos grupos uma parte seccionada do conteúdo inteiro a ser trabalhado. Depois da leitura, eles formarão um outro grupo, o grupo de especialistas. Em seguida, retornam ao grupo de base para repassar o que aprenderam.

OBJETIVOS

- Apresentar o Método Jigsaw aos alunos, estabelecendo as funções de cada um dentro das células;
- Criar segundo as especificações a formação dos especialistas;
- Colocar em prática a orientação da aplicação do método;
- Conhecer um pouco sobre o assunto, usar um texto sobre a temática ser trabalhada;
- Colocar em prática as atribuições de cada elemento das células dentro de um contexto real de produção;
- Debater em grupo as descobertas sobre o texto.

Iniciar a oficina com uma dinâmica de separação de grupos e nesse momento explicar que essa formação será permanente durante as demais oficinas até o término do grupo. Nesse momento, é importante salientar a importância de valores como: o respeito e empatia, tão necessários para o trabalho em grupo para o bom êxito da meta final, que é a produção dos vídeos tutoriais. SUGESTÃO: Dinâmica Táxi.

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

Material: tiras de cartolina com a palavra TÁXI, conforme o número de grupos que se quer formar. Um texto com a temática a ser trabalhada divididas em quantas partes forem os grupos.

ATIVIDADE PRINCIPAL

1-Aproveitar a mesma organização dos grupos da oficina anterior e distribuir dentro do grupo o texto de forma fragmentada, de modo que cada um dos participantes do grupo fique com apenas uma parte do texto (10min).

2- Após uma breve leitura nos grupos, os alunos devem ser direcionados a formarem os grupos de especialistas. Nesses grupos, eles irão dialogar sobre a parte específica do texto, fazendo as constatações pertinentes ao assunto (10min).

3-No retorno aos grupos de base, eles devem resumir para o grupo o aprendizado adquirido no grupo de especialista, de modo a compor a organização dos textos como um todo.

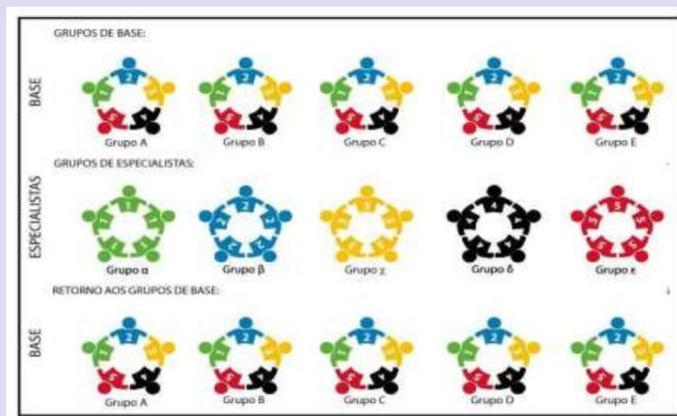
ENCERRAMENTO

Em seguida, abre-se a discussão para o grande grupo com as descobertas e aprendizado a partir do texto estudado (10min).

Direcionar as perguntas oralmente: (10min).

- Quais os tipos de *fake news*?
- Como as *fake news* são propagadas?
- Quais os danos que essas mentiras causam à sociedade?
- Como é a aparência das notícias fabricadas?
- Como podemos checar a veracidade das notícias?

Figura 8 - Quadro síntese das etapas do Método Jigsaw



Fonte: Elaborado pela autora.

Oficina 6 - *Fake news*/pós-verdade e Roteiro

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

A escola deve suprir essa necessidade da sociedade em oferecer novas habilidades para que o aluno aprenda a analisar criticamente os fatos e a forma como a informação chega até eles. Com esse objetivo projetamos esta oficina.

OBJETIVOS

- Descrever e reconhecer o que é *fake-news* e seus tipos;
- Entender o conceito de pós-verdade;
- Elaborar um roteiro simples para produção de vídeos;

Iniciar com uma dinâmica para entrosamento do grupo. Sugestão: “Bingo cooperativo”.

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

- Cópias do modelo da tabela do bingo (anexo)
- Data-show

ATIVIDADE PRINCIPAL

- 1 Iniciar a oficina lembrando aos educandos que serão mantidos os mesmos grupos da oficina anterior, a que eles estabeleceram as funções do Método Jigsaw, em seguida, entregar as pastas com o material para a atividade principal para a aula.
- 2 Apresentar os slides com os conceitos de *fake news* e pós-verdade. Depois da apresentação, abrir discussão sobre o assunto e esperar os alunos questionarem sobre o mesmo (20 min).
- 3 Entregar aos grupos 5 notícias contendo notícias reais (fatos) e notícias falsas (*fakes*), pedir para que eles identifiquem as notícias falsas e categorizem quanto ao tipo de *fake news* e observem os detalhes que os levaram a identificar as notícias falsas. Entregar a cada grupo uma cartolina para que sistematizem as conclusões e apresentem para o grande grupo. Após a apresentação, abrir para debater as constatações (30min).
- 4 Entregar aos alunos a proposta de produção de vídeo inicial. Nesse momento, apresentar um modelo de roteiro simples e explicar como desenvolver estratégias para produzir os vídeos e indicar também alguns aplicativos de edição de vídeos e permitir que os educandos também façam sugestões. É importante que esse momento seja um pouco informal para que os alunos façam a primeira produção baseada nos conhecimentos que eles já detêm.

ENCERRAMENTO

Deixar eles produzirem o roteiro em sala e direcionar a produção do vídeo em outro momento para trazê-la na próxima aula, da mesma forma, devem trazer os roteiros para melhorias e uma *redesing* da produção (20min).

Os minutos finais dessa aula, deixar disponível para as orientações dos grupos da primeira produção (10min).

Oficina 7 – Roteiro e vídeos

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

A escrita é um processo complexo e pensando também que os vídeos tutoriais pressupõem um texto escrito, pensamos a oficina de escrita do roteiros para auxiliar na produção dos vídeos e assim cooperar para o planejamento das ações de forma mais efetiva.

OBJETIVOS

- Refazer e analisar o que precisa ser melhorado no roteiro;
- Fazer melhorias nos vídeos segundo orientações técnicas e adequação ao gênero;

- Analisar os aplicativos quanto à aplicabilidade para a produção;
- Usar o método cooperativo Jigsaw para troca de conhecimento entre os grupos.

Iniciar com uma dinâmica: sugestão: “ Quem sou eu”

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

tiras de papel com o nome de pessoas famosas.

Fita adesiva

Modelos de roteiros

Mapa do roteiro

Após a dinâmica, o professor deve pedir para que os alunos se agrupem de acordo com a formação da aula anterior. Nesse momento, o professor deve mediar um diálogo nos grupos quanto à atividade da aula anterior, analisar junto ao grupo as produções, caso alguma equipe não tenha produzido o primeiro vídeo. O professor deve buscar sanar as dificuldades e direcionar o grupo para que o trabalho seja realizado (10min).

ATIVIDADE PRINCIPAL

1. Entregar aos alunos um instrumental para melhoria do roteiro e instruí-los a reescrever os roteiros atentando aos critérios de produção técnica e sempre levando em consideração os papéis da Aprendizagem Cooperativa (20min).
2. O momento da reescrita deve ser feito em grupo com as sugestões dos participantes do grupo. Essa reescrita e a versão inicial deve ser entregue ao professor mediador.
3. Após a reescrita do roteiro, os alunos devem ser divididos nos grupos de especialistas para trocarem conhecimentos com relação às funções técnicas desempenhadas na produção dos vídeos. Deve ser entregue aos alunos textos específicos sobre as funções técnicas e eles deverão levar esses conhecimentos para os grupos de base e realizar melhorias nos vídeos numa segunda versão (20min).

ENCERRAMENTO

No retorno para os grupos de base e planejamento, propor um ensaio para a segunda versão dos vídeos. Nesse momento, o professor deve mediar as dúvidas e direcionar os próximos passos (10 min).

No último momento da aula, levar os alunos a analisar a adequação das produções quanto ao gênero.

Oficina 8 - CURADORIA DIGITAL- BNCC

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

A curadoria digital tornou-se um termo guarda-chuva para contemplar os vários movimentos voltados à seleção, enriquecimento, tratamento e preservação da informação para o acesso e uso futuro. Assim, numa sociedade de crescentes mudanças tecnológicas, nasce a necessidade de um curadoria humana capaz de refletir de forma ética sobre os conteúdos que são propostos nas mídias.

OBJETIVOS

- Colaborar com a criação de critérios de apreciação e valoração estética, ética, política;
- Utilizar meios de checagem e verificação para reconhecimento de *fake news*;
- Avaliar as consequências da pós-verdade na sociedade e como combatê-la.

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

Tiras de papel em branco, uma delas com a palavra “piscador” e outra com a palavra “detetive” escritas. (10 min)

Material do quebra-cabeça do Note e Cia - hexágono *fato/fake*
cartas de análise

Material de checagem EDUINFO (2018).

ATIVIDADE PRINCIPAL

ETAPA I - Quebra-cabeças

Divida a turma em grupos de até 5 alunos, distribua um jogo para cada grupo e peça para que eles montem um hexágono com as bases de uma notícia, ou seja, com os elementos que consideram essenciais e indispensáveis em uma notícia. Deixe claro que nem todas as peças serão usadas. Depois de finalizado, retire as peças que não estiverem de acordo com o gabarito e peça para retomarem o jogo até completá-lo corretamente. Faça uma discussão com os alunos sobre os elementos essenciais para a construção de uma notícia. Sugerimos as seguintes perguntas:

- O que é e para que serve uma notícia?
- Quais as diferenças entre elementos essenciais e elementos complementares?

- Discuta com seus alunos a rotina de trabalho dos jornalistas.
- É possível compreender o contexto da notícia por esses elementos?
- Qual a importância de entender o contexto?

Outras perguntas podem surgir a partir da dinâmica da atividade.

Disponível em:

https://docs.google.com/presentation/d/1Wn_ZbdYzM_o4h9tv765WbCP8tVl6K_qqVArDxFZGl10/view#slide=id.g368388c2ed_0_193

ETAPA II - Análise e categorias

Nesta etapa, são utilizados diferentes textos jornalísticos sobre um mesmo fato produzidos por veículos diferentes. É importante que as fontes não estejam identificadas, mas numeradas para identificação ao final do jogo.

1. Entregar uma das reportagens e as cartas de categorias para cada grupo. Pedir aos alunos que avaliem as notícias usando as cartas que julgarem adequadas, o grupo deve chegar a um consenso de pelo menos 3 cartas por notícia. Havendo discordâncias, a professora(o) pode usar *post-its* ou papéis, nos quais os alunos apresentem as justificativas para suas escolhas a fim de chegarem a um consenso.
2. Ao fim do debate, consultar a legenda das cartas de categorias para somar os pontos atribuídos a cada reportagem. É importante que a professora(o) anote não somente as pontuações, mas também as categorias elencadas, e não as divulgue aos alunos. Após a categorização das notícias, socializar os resultados e discutir as divergências até chegar a um consenso (10min).
3. Por último, cada grupo deve receber duas notícias para checagem e eles irão analisar segundo o material disponibilizado no link EDUINFO (2018): https://drive.google.com/file/d/1Pg-GApRHUmml2mILEWBAjAnF8YBFO_kl/view, com intenção de conceituar as notícias como: confiável, duvidosa ou verificável em mais detalhe, de acordo com a pontuação atribuída a notícia (20 min).

ETAPA III - Checagem da notícia

1. Com as informações das notícias analisadas, peça para cada grupo checar sua notícia considerando os elementos observados na primeira parte do jogo e buscando atingir melhores padrões de clareza, objetividade, coesão etc. As notícias devem conter necessariamente os elementos para a checagem. Concluídas as ações, troque os materiais entre os grupos e peça que realizem o mesmo processo da segunda etapa com as cartas de categorias. Faça o mesmo processo de contagem de pontos, a fim de comparar com a rodada anterior. É importante refletir não só sobre a pontuação das matérias, mas sobre os aspectos de evolução, por exemplo, a supressão de cartas negativas ou o surgimento de novas. Esse é um momento de discussão e análise que retoma os elementos essenciais de uma notícia

trabalhados na primeira etapa por meio de exemplos concretos e construídos pelos próprios alunos (20min).

Obs: Os materiais foram criados durante o Mediathon Educação para a Informação em SP, nos dias 21 e 22 de abril de 2018, e estão disponíveis para utilização nos termos da licença Creative Commons (CC BY-NC-SA).

ENCERRAMENTO

Depois do somatório de pontos dentro desses critérios, os alunos puderam classificar as notícias em:

Tabela 8 - Quadro classificatório das notícias

Falsa	Esse texto não é indicado como fonte confiável de informações científicas. A baixa pontuação indica que ele não possui requisitos mínimos necessários para ser utilizado como uma referência nessa área
Duvidosa	Esse texto contempla parcialmente os requisitos de uma fonte confiável de informações científicas. Indicamos pesquisar o mesmo assunto em pelo menos duas outras fontes para verificar a veracidade das informações.
Verdadeira	Esse texto parece ser uma fonte confiável de informações pela alta pontuação atingida. Mas, tratando-se de informação científica, devemos realizar uma avaliação mais detalhada em bases de dados acadêmicos.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no material do EDUINFO (2018).

Oficina 9 - Reescrita e *redesign*

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

No momento da reescrita, o aluno dialoga com a visão dele mesmo sobre seu texto, além de tentar atender a mediação do professor, portanto, ele torna-se revisor do próprio texto e esse ciclo provoca um outro olhar sobre ato processual da escrita.

OBJETIVOS

- Reescrever o roteiro atentando para as características do gênero;
- Revisar o roteiro com a intervenção de um modelo prático;
- Reescrita de roteiro em duas colunas Áudio/vídeo;
- Revisitar os vídeos para *redesing*, melhoria da técnica.

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

As versões anteriores dos textos e vídeos

Instrumentais para reescrita

Internet disponível e aplicativos para edição dos vídeos

ATIVIDADE PRINCIPAL

1. A primeira ação após a dinâmica deve ser passar a limpo os roteiros, atentando para as características pertinentes ao gênero, levando em consideração aspectos da linguagem e entregar aos alunos os instrumentais para a produção do roteiro inicial, visando as adequações em relação à primeira produção (20min).
2. Em seguida, trabalhar a reescrita, corrigindo as inadequações e observando o modelo de roteiro sugerido. Durante a reescrita, o aluno deve observar a pertinência e adequação da linguagem, assim como as motivações e destinação do texto (20min)
3. Os grupos serão convidados a reescrever este roteiro em duas colunas, com a intenção de pensar o vídeo em áudio e imagem (10 min).
4. Juntar os grupos de especialistas para a gravação e edição dos vídeos, utilizando os dispositivos móveis. Neste momento, a internet deve ser disponibilizada para que os alunos possam gravar e editar os vídeos e, posteriormente, editar o áudio (30min).
5. Durante essa divisão com os especialistas, os alunos poderão partilhar a forma como estão construindo seus tutoriais, desde aplicativos utilizados até a forma como estão editando seus vídeos, de modo a cooperar com as dificuldades dos demais grupos. Ideias podem ser partilhadas para que todos alcancem seus objetivos.

ENCERRAMENTO

Concluída a oficina, verificar se todos os grupos terminaram as ações e direcionar as equipes para concluir em casa, caso seja necessário.

Pós-implementação

Oficina 10 - Produção final e compartilhamento dos tutoriais

ALGUMAS PALAVRAS SOBRE ESSA OFICINA

O processo de produção dos vídeos é um movimento de textualização que envolvem a leitura escrita e interação em busca de atingir o “outro”, pois não existe linguagem se não houver o objetivo de atingir o outro com seu discurso.

OBJETIVOS

- Criar um canal no *YouTube* para compartilhar as produções finais das equipes;
- Creditar os vídeos para a plataforma de compartilhamento;
- Fazer as últimas correções nos vídeos antes da publicação.

DO QUE O PROFESSOR PRECISARÁ

Internet disponível para a criação do canal

Os *smartphones* com aplicativos de edição

A versão final dos vídeos

ATIVIDADE PRINCIPAL

1. Fazer a produção final dos tutoriais para postar no canal do *Youtube* já existente ou criado com o intuito de divulgar os trabalhos. Retomar com os alunos pontos importantes para a criação do tutorial; rever a lista de constatações e os demais materiais desenvolvidos ao longo da criação do tutorial.

Dica: refletir sobre as aulas anteriores, perguntar se possuem alguma dúvida e fazer perguntas oral para a turma, como exemplos:

- Esse tema trabalhado aumentou o interesse de vocês para fazer novos tutoriais?
 - Vocês aprenderam pontos sobre o gênero que pensavam ser diferente?
 - Ao falar do gênero tutorial, existe algum ponto que ainda confunde vocês? Se sim, qual?
2. Indicar aos alunos ambientes da escola para produzir a gravação do áudio do tutorial, citando, então, a sala de biblioteca, laboratório de informática ou a sala de aula. Pedir aos alunos para cada grupo se direcionar ao espaço escolhido para realizar a produção final do tutorial. Acompanhar cada grupo e fazer correções necessárias antes de finalizar a gravação.
 3. Finalizar o trabalho usando o celular do aluno e se possível com internet disponibilizada pela escola para editar e postar no canal do *YouTube*. Auxiliar os alunos que possuem alguma dificuldade para editar e postar os tutoriais. Divulgar a página do *YouTube* nas redes sociais da escola. Assistir com os alunos seus tutoriais postados.

ENCERRAMENTO

Marcar com os alunos o momento pós-implementação para entrega dos certificados e assistir os tutoriais no canal criado por eles na acolhida da escola para apresentarem à escola suas produções com um vídeo mostrando todos os momentos das oficinas de produção de vídeos tutoriais dos alunos aos demais colegas. Caso haja necessidade, marcar com os alunos um momento alternativo para revisar detalhes da edição dos vídeos e direcionar as postagens no canal.

Link da versão final dos vídeos tutoriais, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1paHDR-U456MSSUV8PktXFYFxFxKfXck9_D?usp=sharing

Culminância - Processamento de grupo

O momento de culminância deve ser um evento comemorativo. Após um momento de processamento de grupo, os alunos podem assistir à produção final dos colegas e analisar apontando pontos positivos, negativos e sugestões.

Em seguida, deve ser feita a entrega dos certificados de participação.



DINÂMICAS

“SALADA DE FRUTAS”

Objetivo: dinamizar o grupo e/ou dividir os participantes em subgrupos de uma forma lúdica, interativa e aleatória.

Descrição: o facilitador escreve, em pequenos pedaços de papel, o nome de quatro ou cinco frutas diferentes e os distribui entre os educandos. Os participantes sentam nas cadeiras (em formato de círculo), sendo que uma pessoa fica no centro. O professor grita o nome de uma das frutas, como, por exemplo, laranja. Todos os educandos que foram designados como grupo laranja devem trocar de lugar. A pessoa que está no centro do círculo tenta pegar um dos lugares, deixando outra pessoa sem cadeira, que, por sua vez, passará a ocupar o lugar do centro. O professor espera até que todos tenham mudado de lugar e, então, chama pela próxima fruta para que aconteça a mesma dinâmica novamente. Ele deve chamar pelos nomes das frutas de forma aleatória, aumentando, gradativamente, a velocidade com que chama. Ao final, deve dizer SALADA DE FRUTAS para que todos mudem de lugar. Após este momento, o professor pede que os educandos se agrupem de acordo com as frutas. Haverá, por exemplo, o grupo das laranjas, o grupo dos abacaxis,

o grupo das melancias etc.

“FLORESTA”

Objetivo: dividir os participantes em grupos.

Descrição: o facilitador distribui ao grupo papéis dobrados com nomes de animais. Após os participantes verem a qual grupo de animais pertencem, devem encontrar seus pares apenas por meio de gestos, sem o uso da fala. Serão formados, por exemplo, o grupo dos leões, dos macacos, das cobras etc.

Material: tiras de papel com os nomes dos animais, conforme o número de participantes e o número de pequenos grupos que se quer formar.

“A BANDA”

Objetivo: dividir os participantes em grupos.

Descrição: cada educando recebe um papel com o nome de um instrumento musical e, sem falar (por meio de mímica), e, caso se sinta à vontade, fazendo o som do instrumento, tem que encontrar os outros participantes que tiraram instrumentos

iguais ao seu. Assim como a Salada de Frutas, este energizador permite a redistribuição em novos grupos exatamente pelo mesmo método. Pede-se que os instrumentos musicais formem colunas (uma ao lado da outra) e que os primeiros de cada coluna deem um passo à frente constituindo um novo grupo, e assim por diante. Dessa vez, ao invés da Salada de Frutas, será formada uma Banda, com cada um dos instrumentos musicais.

Material: tiras de papel com os nomes dos instrumentos musicais, conforme o número de participantes e o número de pequenos grupos que se quer formar.

“QUEM SOU EU?”

Objetivo: motivar e descontrair.

Descrição: há duas formas de condução desta atividade. Na primeira, o professor distribui cartões com nomes de pessoas famosas (estrelas de TV, políticos ou outras celebridades) para todos os educandos. Cada um prende o cartão nas costas do outro, sem que ele veja o nome da celebridade. Então, o facilitador instrui os participantes a caminharem em volta da sala fazendo perguntas aos seus amigos sobre a identidade da pessoa famosa nas suas costas. As perguntas somente poderão ser respondidas com SIM ou NÃO. O jogo continua até que todos tenham descoberto quais são os nomes nos cartazes em suas costas. Na segunda, o professor deve escolher 03 pessoas que estão em evidência (política, TV, cinema etc.) e pedir 03 voluntários ao grupo. Um de cada vez recebe, em suas costas, um papel com o nome da pessoa famosa que será, sem, contudo, saber qual é. O voluntário, com o nome da pessoa fixado em suas costas, circula pelo grupo para que todos saibam quem é seu personagem. Em seguida, seu desafio é descobrir quem ele é por meio de perguntas ao grupo, nas quais as respostas sejam apenas de “sim” ou “não”.

Material: tiras de papel com o nome de pessoas famosas.

Dica: este é um tipo de energizador bastante apropriado para despertar o interesse dos educandos mais resistentes em participar, pois dá a ideia de que se voluntariar para algo solicitado, mesmo sem saber o que é. Pode ser divertido e descontraído. Normalmente, aqueles que não quiseram se apresentar como voluntários, por receio de que lhes fosse demandado algo difícil e de muita exposição, ao se darem conta da tarefa e se divertirem com a proposta, se sentirão mais encorajados a participar das próximas atividades.

“MARÉ ALTA/MARÉ BAIXA”

Objetivo: descontrair e aproximar o grupo.

Descrição: cada participante recebe uma folha de papel e essas folhas são dispostas pelo chão representando cada qual uma ilha. Todos os participantes devem caminhar por entre elas. Quando o condutor gritar MARÉ ALTA!, os participantes devem andar mais rápido; quando gritar MARÉ BAIXA!, devem andar mais devagar; quando gritar TUBARÃO!, precisam achar uma ilha para se salvar. Aos poucos, o professor vai tirando algumas.

Dica: se quiser que os participantes fiquem sentados na roda, em ordem aleatória, aproveite o agrupamento feito a partir do último comando (mês de aniversário), proponha um círculo que comece com aniversariantes de janeiro e siga, sequencialmente, até o mês de dezembro. Feito o círculo, sugira que se sentem nesta mesma ordem.

“PISCADA QUE FAZ DORMIR”

Objetivo: motivar e descontrair o grupo.

Descrição: Para o jogo, dois alunos deverão ser escolhidos, aleatoriamente, para serem o “piscador” e o “detetive”. Para que a escolha do piscador e do detetive não seja muito evidente para a turma, o professor pode entregar papéis em branco para todos os educandos, menos para o que terá o papel escrito piscador e para o que terá o papel escrito detetive. O facilitador deve explicar que uma pessoa do grupo poderá fazer os outros dormirem ao piscar disfarçadamente para eles (ninguém pode piscar, a não ser que seja o piscador); há, também, um detetive entre a turma que está em busca do piscador. Todos caminham pela sala, em diferentes direções, mantendo contato visual com todos que passam. Se alguém receber as piscadas, terá que dormir no chão. O objetivo do detetive é adivinhar quem é o piscador. Quando este fizer todos dormirem ou quando o detetive descobrir quem é o piscador, o jogo acaba.

Material: tiras de papel em branco, uma delas com a palavra “piscador” e outra com a palavra “detetive” escritas.

“QUEM É O LÍDER”

Objetivo: estimular a criatividade, a desinibição, a atenção e concentração e a cooperação.

Descrição: o grupo se senta em círculo. Uma pessoa deixa a sala. O grupo escolhe um líder, cuja função será começar pequenos movimentos que vão ser copiados pelos outros. Por exemplo: bater os pés, coçar o cabelo ou tocar o nariz. Quando a pessoa

que deixou a sala voltar, ela deverá observar o grupo e adivinhar quem é o líder. O professor deve repetir isso algumas vezes, alternando o líder e quem adivinha.

REDE SOCIAL”

Objetivo: descontrair o grupo; favorecer o reconhecimento dos participantes; provocar reflexão sobre a importância das redes de relação de um sujeito.

Descrição: um por um, todos devem receber o rolo de barbante (arremessado por um colega) e, quando estiverem com ele em mãos, se apresentar dizendo o próprio nome e mais alguma informação que queiram dar a seu próprio respeito. Na sequência, precisam segurar o fio de barbante e arremessar o rolo para outra pessoa. É importante que ninguém solte a ponta do fio que está segurando para que uma rede se forme no centro do círculo. Ao final, a rede formada no centro do círculo pode servir de mote para que se inicie uma reflexão sobre as “redes de relações pessoais” (se existem, como existem, o que há de positivo em ter uma rede de pessoas com quem se relacionar).

Material: rolo de barbante ou novelo de lã.

“BINGO”

Objetivo: descontrair e aproximar o grupo.

Descrição: o facilitador faz cópias da tabela ENCONTRE ALGUÉM QUE... (deve procurar ser criativo e criar suas próprias categorias). Distribui uma cópia para cada educando e diz a eles que andem pela sala, fazendo, apenas, uma das perguntas para cada colega. Quando encontrar alguém que se encaixe na descrição da tabela, o educando deve escrever o nome dessa pessoa no espaço correspondente. Quando alguém preencher toda a cartela com nomes de colegas, deve dizer BINGO! Esta pessoa então sai do jogo e aguarda os demais colegas. Essa atividade deve durar cerca de 10 minutos.

Material: cópias do modelo da tabela abaixo.

AVENTURA NA SELVA

Objetivo: colocar os adolescentes frente a frente com a necessidade de resolver um problema. De maneira lúdica, eles terão que pensar, de modo conjunto, em estratégias de solução para a situação.

Após levar os educandos a um lugar com bastante espaço, como uma quadra poliesportiva ou um salão, divida a turma em grupos

de três. Dê uma folha de papel para cada um dos educandos. Todos os trios devem se posicionar de um lado do espaço e o objetivo é que trabalhem em conjunto para atingir o outro lado do espaço. Diga a seus educandos que cada pedaço de papel é um bloco flutuante de madeira (ou boias) e que o caminho a ser percorrido entre um lado e outro é um grande lago. Os trios devem pisar somente nos “blocos de madeira” (papeis) para atravessar o lago sem “cair na água”, ou seja, não poderão pisar no chão. O trio deve colocar os três pedaços de papel no chão e achar uma maneira em que todos fiquem com os pés sobre esses pedaços (os educandos podem ficar cada um em uma folha, com os dois pés, ou colocar as três folhas próximas umas das outras, no chão, e cada um ficar com um pé em uma folha). Eles devem arrumar um jeito de se mover pelo espaço, sem colocar os pés no chão (fora do papel). Por exemplo: os três educandos colocaram suas folhas dispostas como um triângulo e cada um tem um pé em uma folha. Eles arrumam uma maneira de ficarem (os três) em apenas duas folhas (talvez na ponta dos pés) e podem pegar a folha que está livre e colocar mais adiante, caminhando pelo espaço. Ou, então, arrumar uma maneira de deslizar as folhas pelo chão, apoiando-se uns nos outros. Se qualquer um dos membros de equipe tocar o chão, os três educandos dessa equipe voltam ao ponto de partida.

NÃO SEI/ NEM OUVIR

Objetivo: compreender a importância de ouvir e ser ouvido.

Descrição: O professor pede a colaboração de três participantes voluntários, em seguida, pede que os alunos voluntários saiam da sala durante um tempo determinado e pede-lhes que pensem uma experiência que eles tiveram em suas vidas (no trabalho, na escola, na família, etc.) na qual deixaram de usar uma das habilidades sociais e que se eles tivessem usado poderiam evitar um conflito (discussão, briga, desentendimento, ressentimento, etc.) e as contem ao grupão. O professor explica aos demais participantes que os colegas irão entrar para lhes contarem uma situação de suas vidas. Combina-se, então, com os participantes que durante a narração eles expressarão diferentes comportamentos com cada um dos voluntários. Enquanto o primeiro voluntário conta sua história, os colegas devem - não ouvir, comportando-se de modo desatento, lendo, escrevendo. Quando for o segundo voluntário, mais uma vez os colegas não irão ouvir e o comportamento que assumem é falar em voz alta, conversar, andar pela sala. Quando for o terceiro voluntário, os colegas ouvem-no com muita atenção. Mostram muito interesse através de contato visual, postura corporal e acenos de cabeça.

Durante as três exposições, o professor permanece atento aos voluntários e faz a mediação para que os eles possam ter ao menos alguém para contar a história. Depois disso, pergunta-se aos voluntários como se sentiram nessa situação. O facilitador discute com o grupo sobre como se sentiram com a reação dos colegas.

ENCONTRE ALGUÉM QUE...			
Goste de bolo de chocolate _____	Goste de dias nublados _____	Goste de acordar tarde _____	Já tenha ido ao estádio assistir a um jogo de futebol _____
Goste de assistir novela _____	Cor preferida: azul _____	Não goste de comer feijão _____	Cante no chuveiro _____
Toque algum instrumento _____	Tenha animal de estimação _____	Saiba contar piadas _____	Tenha mais de 2 irmãos _____
Goste de ir à escola _____	Faça as unhas toda semana _____	Use óculos _____	Tenha namorado (a) _____

PALAVRAS FINAIS

Esperamos que este manual possa contribuir para o planejamento das ações didáticas em trabalhos futuros que visem, assim como o nosso, associar a interação com o uso da tecnologia, lembrando que nenhuma das ações aqui descritas são estanques e podem sofrer modificações de acordo com a necessidade do professor. Questões como o gênero e a temática podem ser adequadas ao interesse pedagógico de ensino, assim como a adequação da metodologia usada nas atividades de intervenção, mas lembrem-se, nós somos responsáveis por oportunizar as novas práticas de uso da linguagem de forma cidadã e a tecnologia, longe de ser uma inimiga, pode ser uma grande aliada!

Forte Abraço!
Professora Elizangela Carvalho.

ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

**ESCOLA MUNICIPAL TAIS MARIA BEZERRA NOGUEIRA – EF
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME
SECRETARIA EXECUTIVA REGIONAL VI – SER VI
CNPJ: 01.842.810/0001-58**

TERMO DE ANUÊNCIA – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, VANIA CÉLIA VENTURA SOUSA, diretora da Escola Municipal Tais Maria Bezerra Nogueira, autorizo a realização da pesquisa “VÍDEOS TUTORIAIS DA INTERNET: ANÁLISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA” a ser realizada pela professora/pesquisadora Elizangela de Oliveira Carvalho, com o início previsto para o segundo semestre de 2019, após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UECE. A previsão para término desta pesquisa é dezembro de 2019.

Autorizo a pesquisadora a utilizar o espaço da E M Tais Maria Bezerra Nogueira para a realização de intervenção pedagógica, através de oficinas de leitura e produção culminando na produção de vídeos, realização de entrevistas e/ou aplicação de questionários. Afirmo que não haverá qualquer implicação negativa aos pais, alunos, usuários, profissionais que não queiram ou desistam de participar do referido estudo.

Fortaleza, 02 de setembro de 2019.

Vania Célia Ventura Sousa
Direção escolar

Vania Célia Ventura Sousa
Direção
ATO 3042 - 2019

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

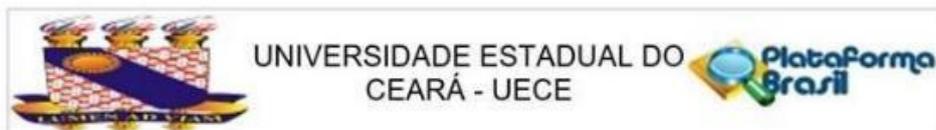


MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: VIDEOS TUTORIAIS DA INTERNET:ANALISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM COOPERATIVA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 32			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO			
6. CPF: 003.976.463-05		7. Endereço (Rua, n.): RECANTO VERDE JANGURUSSU 2020, bloco m apto 204 FORTALEZA CEARA 60870520	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 85986608232	10. Outro Telefone:
		11. Email: eliz_carlos@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>29</u> , <u>08</u> , <u>19</u>		<u>Elizangela de Oliveira Carvalho</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA FUNECE		13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Centro de Humanidades
15. Telefone: (85) 3101-9600		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>ADRIANA MARIA DUALES BARROS</u>		CPF: <u>383.427.663-49</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETORA DO CENTRO DE HUMANIDADES</u>		<u>Adriana Maria Duales Barros</u> Assinatura	
Data: <u>29</u> , <u>08</u> , <u>19</u>		Prof. MS. Adriana Maria Duales Barros Diretora do Centro de Humanidades UECE-CH	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C - PARECER



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
CEARÁ - UECE

Plataforma
Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: VIDEOS TUTORIAIS DA INTERNET:ANALISE DA PRODUÇÃO POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NUMA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM

Pesquisador: ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20165619.1.0000.5534

Instituição Proponente: Centro de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.599.520

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho será realizado por meio de uma pesquisa-ação, que tem por objetivo oferecer formas de novos letramentos ao discente por meio da hiperídia baseada em vídeos- tutoriais de internet, sob a perspectiva dialógica e responsiva da linguagem, utilizando dispositivos móveis e por meio de uma metodologia cooperativa de aprendizagem. Para isso, será realizada uma proposta de intervenção pedagógica para produção de vídeos tutoriais de internet sob a perspectiva da aprendizagem cooperativa. A produção se dará por meio de dispositivos móveis (comunicação ubíqua), com vistas a estimular o uso das TDICs no ambiente escolar pelos educandos através da produção, montagem e postagem de vídeos em plataforma de vídeos, a fim de proporcionar aos estudantes a oportunidade de se tornarem leitores e produtores críticos de conteúdos digitais.

Objetivo da Pesquisa:

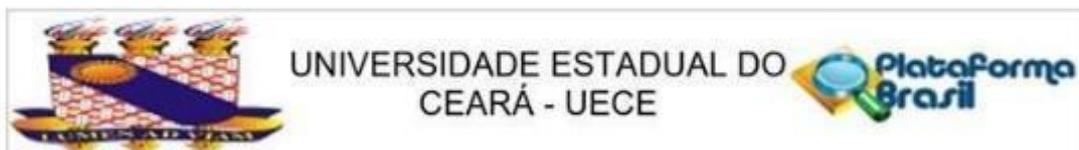
Objetivo primário:

Desenvolver e aplicar uma sequência de atividades que vise a produção de vídeos tutoriais da internet por meio de dispositivos móveis por alunos do 9ºano do ensino fundamental.

Objetivos secundários:

Descrever as atividades de produção e revisão, com ênfase na inserção do aluno em ambientes

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700
Bairro: Itaperi **CEP:** 60.714-903
UF: CE **Município:** FORTALEZA
Telefone: (85)3101-9890 **Fax:** (85)3101-9906 **E-mail:** cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.599.520

digitais, pensando nas dimensões éticas, estéticas, críticas e reflexivas na publicação e divulgação na rede. Analisar atitudes responsivas de alunos do 9º ano do ensino fundamental nas produções de textos multissemióticos em forma de vídeos tutoriais da internet.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Autora expõe riscos e benefícios da pesquisa, a saber:

Riscos: intimidação, vergonha em participar

Benefícios: proporcionar uma visão mais crítica e realista durante as produções, a fim de que o aluno possa construir conhecimento, desenvolver habilidades e novos letramentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante pois poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias de produção em ambiente digital em que consegue colocar em ação o uso contextualizado da língua portuguesa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados conforme resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

No TCLE, substituir o termo cópia por via;

Mudar o termo "TCLE para alunos" por "Termo de Assentimento";

Enviar relatório final de pesquisa ao seu término.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1422236.pdf	03/09/2019 12:34:12		Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	03/09/2019 12:32:35	ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO	Aceito

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

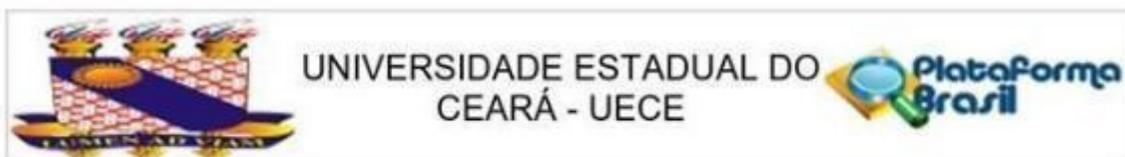
UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cep@uece.br



Continuação do Parecer: 3.599.520

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	CONSENTIMENTO.docx	03/09/2019 12:31:55	ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	03/09/2019 12:26:59	ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	27/08/2019 15:58:36	ELIZANGELA DE OLIVEIRA CARVALHO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 25 de Setembro de 2019

Assinado por:
ISAAC NETO GOES DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Silas Munguba, 1700

Bairro: Itaperi

CEP: 60.714-903

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3101-9890

Fax: (85)3101-9906

E-mail: cop@uece.br

ANEXO D - RASCUNHOS

RASCUNHO - EQUIPE VERMELHA

Take News! Vamos tentar estruturar essas informações? pensar as ações passo a passo!

Take News são informações falsas que não têm como base fatos reais. São compartilhadas rapidamente, como se fossem verdadeiras. Tem como principal objetivo criar uma polêmica em torno de uma (pessoa) situação ou pessoa arruinando assim sua imagem. Para não cair nessas informações falsas, devemos nos manter aqui nos tipos de fake news:

- 1 ->
- 2 ->
- 3 ->
- 4 ->
- 5 ->
- 6 ->
- 7 ->

Quanto tempo leva o vídeo?

Será necessário mesmo enumerar os tipos?

como ~~evitar~~ identificar.

Para identificar fake news é preciso estar atento e seguir os seguintes passos:

- Considere a fonte ~~leia mais~~
- Leia mais
- Verifique o autor
- fontes de apoio?
- Verifique a data
- isso é uma piada?
- o preconceito
- consulte um especialista.

lequel!

tente seguir o mapa!

RASCUNHO - EQUIPE VERMELHA

Devemos ter cuidado com as notícias que vemos no dia a dia, metade delas não são reais e com fatos verdadeiros, mas outros detalhes não 100% Fake News ~~scatras~~

Antes de compartilhar qualquer notícia lembre-se de sempre confirmar suas fontes e assim classificando-a sendo verdadeira ou falsa. Não compartilhe nada suspeito, fique sempre atento a cada detalhe.

RASCUNHO - EQUIPE AMARELA

Roteiro

Seria interessante escrever na íntegra o que vai ser dito

26.º ser colocado em pauta sobre o que seria Fake News, como identificar elas. Existem 7 tipos de Fake News, sendo elas:

01) Sátira ou Paródia

Ex: Fake news é...

02) Falsa Conexão

03) Conteúdo Enganoso

Em um segundo momento falar sobre os tipos de Fake News e por último como identificar...

04) Falso Contexto

05) Conteúdo Impostor

06) Conteúdo Manipulado

07) Conteúdo Fabricado

Vamos escrever o roteiro, vocês estão no caminho certo.

Como evitar a Fake News?

crie o mapa de roteiro

• Pesquisar a URL do site? Você conhece o site?

Alguns sites de fake news usam endereços parecidos com o de sites e jornais. Fique atento à grafia e terminação do link.

• Verificar a data de publicação?

Informações antigas podem ser republicadas em lugar de destaque, de modo que possa enganar os leitores.

KASUNHO - EQUIPE AMARELA

Quem assinou?

• Quem assinou?

• Verifique se a notícia está assinada, se tiver pesquisado se o autor é famoso e se ele já escreveu outros textos e se são verdadeiros

• Se as cores ou cortes da imagem parecem estranhos ou a descrição não corresponde à imagem, você pode estar diante de uma montagem

RASCUNHO EQUIPE PRETA

verbetes

→ Para gente, no vídeo de hoje vamos falar sobre a fake news, a primeira pergunta é:

01. O que é fake news?

R= São notícias falsas publicadas por veículos de comunicação como se fossem informações reais.

02. Como podemos identificar fake news?

R=

- Ler a matéria completa antes de compartilhar
- Olhar a data em que foi publicada
- Intifique-se de que o conteúdo não é uma sátira
- Verifique se a fonte é verdadeira

03. Quais os países que são mais afetados pelas fake news?

R= Os países que estão na liderança acima de 20% são: Hungria, México, Brasil, EUA, Coreia, Espanha.

04. Existe 7 tipos de fake news, irei falar sobre 4 delas

→ NOTÍCIAS FALSAS
NA SAÚDE

Essa será a
temática?

Equipe Verde - RASCUNHO

Di regresso ao vídeo de hoje iremos falar de algo mais que polémico sobre a fake news.

Vamos pensar melhor sobre esse vocativo?

O que é a fake news? ^{dupla}

Eleito em 2017 como o palavra ~~o~~ como a palavra de ano

O contexto para esse?

como responder?

Que tal colocar o texto comido?

No vésperas do 2º turno das eleições, as acusações das equipes dos dois candidatos a presidência da República, Jair Bolsonaro (PSL) e Fernando Haddad (PT), levaram todos para tona de ~~as~~ acusações e disseminação de fake news em redes sociais e aplicativos.

No manhã do dia 19 Outubro de 2018, Haddad definiu com Juyame Cibernético o avalanche de denúncias e o respeito de ~~o~~ assunto, inclusive sobre o suposto existência de um grupo de empresários de informações falas anti-PT.

Você deve considerar a fonte = Clique fora do histórico para investigar o site

Já pensou o tempo do vídeo?

Leia mais = Títulos chamam atenção para obter cliques. Qual o histórico completa

Como introduzir essas ações?

Verifique a data = Reportar notícias antigas não signif. com que sejam relevantes para atual

Consulte especialistas = Pergunte a um bibliotecário ou consulte um site de verificação gratuita.

ANEXO E – VERSÃO INTERMEDIÁRIA

Equipe AZUL
INTERMEDIÁRIO

Produção inicial de roteiro

Nesta tarefa, vocês escreverão o roteiro do tutorial em vídeo. Não se esqueçam que o roteiro será como um guia de gravação, e lembre-se das características marcantes do gênero tutorial que devem ser seguidas, além das marcas textuais que elencamos.

Enunciador: TUTOR

Interlocutores: Seguidores do canal do You tube

Suporte: Sítio da internet

Objetivo: Ensinar as pessoas a identificar fake new

Linguagem oral, gestual e imagética
Linguagem informal bem elaborada
Verbos no imperativo

Vocativo
Sequências marcadas por advérbios (agora, Depois)
Formas nominais: gerúndio e participio.
Frases interrogativas para prender atenção
Adjetivos para dar opinião

Olá galera, hoje vamos aprender com Notificações notícias falsas, considere a multimídia, notícias falsas frequentemente contém imagens ou vídeos manipulados. Ética, Avalie os valores e a ética veiculados na informação. Fakecheck, Sempre liam mais e procure saber. Investigue o autor, faça uma pesquisa. O autor é confiável? Ele existe mesmo. Verifique data. É comum recuperar uma informação velha repaginada e redistribuir. Canal de informação. Notícias veiculada a uma plataforma. Não acredite em tudo que você ver na internet.

• Deixe seu like
comente sua opinião
sobre Fake news

• Obrigada por não
assistirem e até o
próximo vídeo

Não sou a melhor para cada ação,
um parágrafo?

Vamos rever a acentuação e
as vírgulas do texto?

~~Equipe~~ ~~Preta~~

Equipe Preta
INTERMEDIÁRIA

Produção inicial de roteiro

Nesta tarefa, vocês escreverão o roteiro do tutorial em vídeo. Não se esqueçam que o roteiro será como um guia de gravação, e lembre-se das características marcantes do gênero tutorial que devem ser seguidas, além das marcas textuais que elencamos.

Enunciador: TUTOR

Interlocutores: Seguidores do canal do You tube

Suporte: Sítio da internet

Objetivo: Ensinar as pessoas a identificar fake new

Linguagem oral, gestual e imagética
Linguagem informal bem elaborada
Verbos no imperativo

Vocativo
Sequências marcadas por advérbios (agora, Depois)
Formas nominais: gerúndio e participio.
Frases interrogativas para prender atenção
Adjetivos para dar opinião

• temática

→ De gente, no sentido de hoje vamos falar sobre a fake news, vamos explicar para vocês como identificar uma fake news, os tipos de fake news e qual quais os países que estão sendo mais afetados pela fake news.

• Qual primeiro passo devemos entender o que é fake news?

R= São notícias falsas publicadas por veículos de comunicação como se fossem informações reais.

• Como podemos identificar fake news?

R= Leia a matéria completa antes de compartilhar; certifique-se de que o conteúdo não é uma sátira; verifique se a fonte é credível.

• Quais os países que são mais afetados pelas fake news?

R= Os países que estão no topo acima de 20% são: Turquia, México, Brasil, EUA, Índia e Espanha.

• Quais 7 tipos de fake news que são?

R= Manipulada, enganosa, falsos contextos, falsas conexões, paródias, conteúdo impostor e conteúdo fabricado.

EQUIPE VERDE

Produção inicial de roteiro

Nesta tarefa, vocês escreverão o roteiro do tutorial em vídeo. Não se esqueçam que o roteiro será como um guia de gravação, e lembre-se das características marcantes do gênero tutorial que devem ser seguidas, além das marcas textuais que elencamos.

Enunciador: TUTOR

Interlocutores: Seguidores do canal do You tube

Suporte: Sítio da internet

Objetivo: Ensinar as pessoas a identificar fake new

Linguagem oral, gestual e imagética

Linguagem informal bem elaborada

Verbos no imperativo

Vocativo

Sequências marcadas por advérbios (agora, Depois)

Formas nominais: gerúndio e participio.

Frases interrogativas para prender atenção

Adjetivos para dar opinião

(Vocês dirá como)

10 minutos) No vídeo de hoje iremos falar de algo meio que polêmico sobre o fake news.

O que é o fake news?

Elito em 2017 como a polêmica de cine

As vésperas do 2º turno das eleições, as líderes das equipes das duas candidatas a presidência da república, Jair Bolsonaro (PSL) e Fernando Haddad (PT), estão valendo para fazer de acusações e desinformação de fake news em redes sociais espalhadas.

No manhã de dia 19 Outubro de 2018, Haddad definiu em Twitter a liberdade a trabalhar de denúncia a respeito de assuntos, inclusive sobre o suposto existência de um grupo de empresários de informações falsas anti PT.

Equipe Vermelha.

INTERMEDIÁRIO

Produção inicial de roteiro

Nesta tarefa, vocês escreverão o roteiro do tutorial em vídeo. Não se esqueçam que o roteiro será como um guia de gravação, e lembre-se das características marcantes do gênero tutorial que devem ser seguidas, além das marcas textuais que elencamos.

Enunciador: TUTOR

Interlocutores: Seguidores do canal do You tube

Suporte: Sítio da internet

Objetivo: Ensinar as pessoas a identificar fake news

Linguagem oral, gestual e imagética

Linguagem informal bem elaborada

Verbos no imperativo

Vocativo

Sequências marcadas por advérbios (agora, Depois)

Formas nominais: gerúndio e particípio.

Frases interrogativas para prender atenção

Adjetivos para dar opinião

O pessoal, tudo bem com vocês? Hoje eu vou dar umas dicas de como saber que a notícia é fato ou fake. Bem neste vídeo vou começar falando o que é fake news.

Fake news são notícias falsas que consistem na distorção deliberada de informação ou boatos via jornal, impresso, televisão, rádio ou site como nas mídias sociais.

Fato ou fake? Saiba como identificar. Não lida só o título, é comum que conteúdos falsos sejam publicados com títulos sem relação com o texto ou que manipulam as informações. Desconfie de textos alarmistas manchetes e textos muito alarmista podem até despertar sua curiosidade.

Informações vagas são mal sinal tanto com informações genéricas sem identificação dos envolvidos ou local do fato, são poucos confiáveis.

Equipe Amarela
INTERMEDIÁRIO
TEXTO Direto.

Produção inicial de roteiro

Nesta tarefa, vocês escreverão o roteiro do tutorial em vídeo. Não se esqueçam que o roteiro será como um guia de gravação, e lembre-se das características marcantes do gênero tutorial que devem ser seguidas, além das marcas textuais que elencamos.

Enunciador: TUTOR

Interlocutores: Seguidores do canal do You tube

Suporte: Sítio da internet

Objetivo: Ensinar as pessoas a identificar fake new

Linguagem oral, gestual e imagética
Linguagem informal bem elaborada
Verbos no imperativo

Vocativo
Sequências marcadas por advérbios (agora, Depois)
Formas nominais: gerúndio e participio.
Frases interrogativas para prender atenção
Adjetivos para dar opinião

Olá, meu nome é Natália. E eu vou falar o que é Fake News. Bem, o que seria a Fake News? Fake News são informações falsas que não tem como base fatos reais, são compartilhadas rapidamente, como se fossem verdadeiras. A Fake News tem como principal objetivo criar uma polémica prejudicando uma pessoa ou situação arruinando assim a sua imagem. Existem 6 tipos de Fake News, são elas:

01. Satira ou paródia - Que não quer necessariamente causar mal, mas pode enganar o leitor.
02. Falsa conexão - A chamada de notícia não condiz com o conteúdo apresentado.
03. Conteúdo Encoberto - Uso mentiroso de uma informação para diferenciar outro conteúdo ou pessoa.
04. Falso contexto - O conteúdo é verdadeiro, mas é compartilhado com um contexto falso.
05. Conteúdo impostor - Usar-se o nome de uma pessoa ou marca, mas com afirmações verdadeiras.
06. Conteúdo manipulado - O conteúdo é manipulado para enganar o público.
07. Conteúdo Fabricado - Informação do 100% fabricada construída para causar algum mal e repassar um boato.