

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

**Faculdade de Letras (FALE)**

Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e  
Produção de Texto (PROLEITURA)

Larissa Tavares dos Santos

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO VÍDEO-RESENHA: um olhar  
para a oralidade e para a multimodalidade**

Belo Horizonte

2021

Larissa Tavares dos Santos

**UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM O GÊNERO VÍDEO-RESENHA: um olhar  
para a oralidade e para a multimodalidade**

Monografia de Especialização

Monografia de especialização apresentada ao Programa de Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Texto (ProLeitura), como requisito parcial para obtenção de título de especialista em Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Magnoni Tocaia

Belo Horizonte

2021



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

## FACULDADE DE LETRAS

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

**ATA DA DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DA ALUNA LARISSA TAVARES DOS SANTOS**

Realizou-se, no dia 29 de julho de 2021, às 09:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado *Uma proposta de trabalho com o gênero video-resenha: um olhar para a oralidade e para a multimodalidade*, apresentado por Larissa Tavares dos Santos, número de registro 2020654673, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Prof. Luciano Magnoni Tocaia - Orientador (UFMG), Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira (UFMG), Prof. Lucas Francisco Ferreira de Oliveira.

A Comissão considerou o Trabalho:

Aprovado

Reprovado

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

Belo Horizonte, 29 de julho de 2021.

Prof. Luciano Magnoni Tocaia( Doutor)

Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira ( Doutor)

Prof. Lucas Francisco Ferreira de Oliveira ( Mestre)

---

 Documento assinado eletronicamente por **Luciano Magnoni Tocaia, Professor do Magistério Superior**, em 30/07/2021, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

 Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 31/07/2021, às 12:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

 Documento assinado eletronicamente por **Lucas Francisco Ferreira de Oliveira, Usuário Externo**, em 03/08/2021, às 20:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---

 A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0) informando o Assinatura código verificador **0835854** e o código CRC **960206FD**.

---



## AGRADECIMENTOS

Fazer uma especialização em uma universidade de excelência acadêmica ao mesmo tempo que assumi um novo cargo, com mais responsabilidades e aumento do tempo de dedicação, foi, talvez, o maior desafio que enfrentei até hoje. Muitas pessoas estiveram ao meu lado durante esse período, que rendeu inestimáveis frutos e representa um marco na minha carreira docente. A elas, meu agradecimento:

Primeiro, aos meus pais pelos ensinamentos que me guiaram até aqui e por toda a estrutura que proveram para que eu conseguisse conciliar a rotina intensa de trabalho com a especialização.

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Luciano Magnoni Tocaia, que desde a nossa primeira reunião acolheu minhas ideias, sanou minhas dúvidas e trouxe contribuições riquíssimas. Muito obrigada pela orientação sempre atenta, compreensiva e inspiradora.

Agradeço, também, a todos os profissionais da Faculdade de Letras (FALE), da UFMG. Aos professores, muito obrigada pelas aulas proveitosas, as quais muitíssimo contribuíram para minha formação docente. Aos funcionários, especialmente à Cacilda, meu muito obrigada pela gentileza e presteza. Aproveito para agradecer aos meus colegas de turma, professores(as) dedicados(as) de diversos segmentos, pelas trocas que enriqueceram meu olhar para a sala de aula e para o ofício de educador. O curto período que estive em Belo Horizonte não será esquecido, tamanha a hospitalidade dessas pessoas tão queridas.

Meu mais profundo agradecimento à Isabella Colmanetti, minha grande companheira nessa empreitada e a melhor interlocutora que eu poderia ter. Sou muito grata pelo nosso encontro de vida e pela parceria profissional e acadêmica. Nossas trocas fazem de mim uma pessoa e uma professora melhor! Obrigada, amiga!

Muito obrigada ao meu companheiro de vida, Pedro Henrique. Suas palavras encorajadoras nos anos que antecederam à especialização foram fundamentais para minha volta à vida acadêmica e seu carinho e sua compreensão me acalentaram nesse ano tão desafiador!

Obrigada, também, aos meus alunos! Aos que passaram pela minha trajetória, aos que nela estão e até aos que virão, vocês me fazem escolher a carreira docente todos os dias.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma sequência didática (SD) para alunos de 1ª série do Ensino Médio com foco no desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas à produção de textos orais multissemióticos. Para tanto, escolhemos o gênero textual vídeo-resenha e elaboramos um modelo didático a fim de mapear as dimensões ensináveis do gênero e, assim, possibilitar a elaboração da SD. A proposta teve como aporte teórico os conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e instrumento psicológico desenvolvidos por Vygotsky (1989) e divulgados por Oliveira (2009). Além disso, baseamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006), nas propostas didáticas para o ensino de gêneros textuais a partir das noções de modelo didático de gênero (MDG), concebido por De Pietro et al (1997), e de sequência didática (Schneuwly e Dolz, 2004), além de um olhar voltado ao desenvolvimento das capacidades da linguagem (Schneuwly e Dolz, 2004). Completam o quadro teórico central reflexões teóricas sobre o conceito de vídeo-resenha (Silva, 2019), reflexões sobre o trabalho com a oralidade na educação básica (Bentes, 2010; Carvalho e Ferrarezi Jr, 2018; Marcuschi, 2001 e 2008; Schneuwly e Dolz, 2004), bem como questões relativas à multimodalidade (Rojo e Moura, 2019; Kersch, Coscarelli e Cani, 2016). Dessa forma, pretendemos fornecer subsídios para que os docentes possam fazer uso desta proposta didático-pedagógica em suas aulas ou ainda adotá-la como ponto de partida para a construção de outras SD sobre esse gênero e sobre outros gêneros textuais que desenvolvam capacidades de linguagens semelhantes.

**Palavras-chave:** Interacionismo Social; Interacionismo Sociodiscursivo; Sequência didática de gênero; Vídeo-Resenha; Multimodalidade; Oralidade.

## ABSTRACT

This study has the objective of presenting a didactic sequence (DS) for students of the 1st grade of Brazilian High School System, focused on the development of language skills regarding multi-semiotic oral texts production. To do so, the textual genre chosen was the “review video”, and a didactic model was elaborated in order to map the teachable dimensions of the genre, thus allowing for the elaboration of the DS. The proposal had as theoretical basis the concepts of mediation, zone of proximal development, and the psychological instrument developed by Vygotsky (1989), and brought to light by Oliveira (2009). Additionally, the study is based on theoretical-methodological assumptions established by Socio-discursive Interactionism (Bronckart, 2006) for the didactic proposals in the teaching of textual genres, from the notions of Didactic Model of Genre (*Modelo Didático de Gênero (MDG)*, in Portuguese) conceived by De Pietro et al (1997), and of didactic sequence (Schneuwly e Dolz, 2004), in addition to a view aimed at the development of language skills (Schneuwly e Dolz, 2004). The central theoretical framework is completed by theoretical reflections on the concept of review videos (Silva, 2019), reflections on the work with orality in basic education (Bentes, 2010; Carvalho e Ferrarezi Jr, 2018; Marcuschi, 2001 and 2008; Schneuwly and Dolz, 2004), as well as issues concerning multimodality (Rojo and Moura, 2019; Kersch, Coscarelli and Cani, 2016). Thus, this study intends to provide the means for teachers to use this pedagogical-didactic sequence in their classes or, still, to adopt them as a starting point for the construction of other DS about this genre and about other textual genres developing similar language skills.

**Keywords:** Social Interactionism; Socio-Discursive Interactionism; Didactic Sequence of Genre; Review Video; Multimodality; Orality.

## SUMÁRIO

1. Considerações iniciais .....	6
1.1 Introdução .....	6
1.2 Objetivos e metodologia.....	10
2. Interacionismo Social e Interacionismo Sociodiscursivo.....	13
2.1 O Interacionismo Social .....	13
2.2 Interacionismo Sociodiscursivo.....	15
2.3 Textos e gêneros textuais .....	16
2.4 O modelo de análise textual do ISD .....	18
3. O ensino de gêneros textuais .....	22
3.1 Modelo didático de gênero (MDG).....	22
3.2 Sequência Didática (SD) .....	25
3.3 Capacidades de linguagem .....	27
3.4 A vídeo-resenha e a relevância do seu uso em sala de aula .....	28
3.5 Multiletramentos e Multimodalidade na sala de aula.....	29
3.6 A oralidade como objeto de aprendizagem .....	31
4. Considerações finais .....	34
5. Referências bibliográficas .....	36
6. APÊNDICE A – Sequência Didática .....	38

## 1. Considerações iniciais

### 1.1 Introdução

Esse trabalho nasce de uma tríade: meu reencontro com a minha formação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas, minhas inquietações durante seis anos de trabalho docente e as frutíferas reflexões que a especialização do PROLEITURA trouxe para organizar e ressignificar essas inquietações.

A partir da minha prática docente, tenho percebido a necessidade cada vez mais latente de incorporar o trabalho com as mídias sociais e a oralidade em sala de aula, temas os quais estão ainda em segundo plano na escola, que mantém seu foco na escrita e no trabalho com os impressos.

Leciono para turmas de Ensino Médio em uma escola privada no interior de São Paulo e trabalho com o componente curricular de Produção de Texto<sup>1</sup>. O colégio adota um material apostilado reconhecido pela sua excelência no mercado editorial educacional. Os conteúdos abordados no material, embora tenham profundidade e equilíbrio entre teoria e prática, têm como foco, em um primeiro plano, os exames vestibulares que solicitam a escrita do gênero dissertação - como a prova do ENEM e as das Universidades públicas paulistas, USP e UNESP. Por esse motivo, não há uma abordagem sistematizada de gêneros orais e de multimodalidade, uma vez que as provas dos referidos vestibulares não trazem essas temáticas para o centro da proposta de produção de texto. Em segundo plano, outro modelo contemplado pelo material é o do vestibular da UNICAMP, cuja avaliação aborda gêneros textuais diversos, inclusive do campo da oralidade, a exemplo da prova de produção textual de 2018, na qual foi solicitada a escrita do gênero palestra. Entretanto, ao analisar o histórico da instituição e a tradição escrita dos vestibulares, ainda que haja certa diversidade nas provas de redação, é possível afirmar que o trabalho com oralidade e multimodalidade também não se configura como foco principal da universidade, o que reflete, da mesma forma, na composição do material supracitado.

Além da observação do material didático no decorrer desses anos, uma experiência docente inspirou a proposta que será apresentada neste trabalho. Em meus primeiros anos como docente, desenvolvi, com as minhas turmas de Ensino Médio, um projeto intitulado “Projeto *Youtuber*”. O trabalho foi dividido em três fases, a saber: i. pré-projeto com apresentação do

---

<sup>1</sup> No colégio onde trabalho, assim como em muitas outras escolas privadas, há divisão das aulas de Língua Portuguesa por áreas: Produção de Texto, Gramática e Literatura.

tema (a escolha dos grupos); ii. justificativa da escolha e tópicos que o grupo pretendia trabalhar; iii. escrita e reescrita do roteiro com divisão de cenas, descrição das falas, cenário e trilha sonora e, por fim, iv. o vídeo, produto final do projeto. Colhemos, professora e alunos, bons frutos: os estudantes tiveram grande engajamento diante da possibilidade de escolher o tema; os trabalhos, em sua maioria, foram construídos de forma produtiva e colaborativa e o gênero roteiro - nunca antes tratado pelas turmas - foi trabalhado. No entanto, a oralidade e a multimodalidade acabaram ficando em segundo plano. Hoje, tempos depois da aplicação da atividade, ao fazer uma autoavaliação a partir das leituras feitas para este trabalho, percebo que essa questão se deu por conta do quão desafiante é trabalhar com esses dois elementos simultaneamente.

Acredito que o relato dessa experiência pessoal reflita, em alguma medida, os desafios enfrentados por muitos docentes nas aulas de Língua Portuguesa do ensino básico. Creio que essa questão se origina do fato de que ainda não é comum na formação do professor - especialmente fora dos circuitos das universidades públicas - estudos sobre multimodalidade e oralidade. Soma-se a isso a conjuntura brasileira na qual, ainda que haja cursos para aperfeiçoamento, a carga de trabalho a qual o docente está submetido - seja na educação pública, seja na privada - desencoraja, quando não impossibilita, que ele tenha tempo para dedicar-se aos estudos e até mesmo para refletir sobre sua prática docente.

Assim, ainda que a linguagem oral esteja introjetada na dinâmica da sala de aula (nas correções de exercícios, nas dúvidas dos alunos, nas explicações dos professores), há ausência de prioridade sobre esse ensino na escola. De modo geral, sem a comunicação oral os objetivos pedagógicos não se concretizam. É por meio da linguagem oral e do gestual dos alunos que o professor tem a percepção se a estratégia por ele escolhida está sendo eficaz e é ainda pela oralidade que os alunos, inúmeras vezes, enriquecem a aula e a levam para outro caminho diferente do planejado pelo professor. É através dela que se manifesta, muitas vezes, a singularidade de cada classe.

Segundo Negreiros e Vilas Boas (2017), a formação docente deficitária impossibilita que o professor consiga ter o olhar especial necessário para as especificidades dos textos orais, como as pausas, entoação, qualidade de voz, ritmo e velocidade da fala. A dificuldade em lidar com essas características fortalece a forma reducionista como a oralidade é tratada, a partir apenas de atividades de leitura, e a crença de que a função da escola seja ensinar, prioritariamente, a escrita.

Sob essa mesma problemática da priorização do ensino da escrita, está inserida a ainda insuficiente abordagem da multimodalidade em sala de aula. Falar em multimodalidade significa, de acordo com Street (2014), “considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente”. Segundo o autor, em verbete do Glossário CEALE, essa diversidade de modos de se comunicar foi incorporada tanto por meios mais tradicionais, como livros, quanto pelos mais modernos, como celulares. Diante desse cenário, para Street, cabe ao docente ensinar o “metaconhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento”.

Por conta disso, cabe destacar que, assim como a já mencionada oralidade, a multimodalidade está na sala de aula a despeito de ser ou não trabalhada. Ela está nas mãos e nos bolsos dos alunos, em seus celulares e nas mídias sociais das quais eles fazem parte (a saber *Twitter, Tik Tok, Instagram e Youtube*). As escolas, de maneira geral, têm travado uma batalha, em vão, contra o uso do celular<sup>2</sup>. Se antes trabalhar com essas mídias era um diferencial na sala de aula, hoje é imperativo. Nunca antes nossos alunos estiveram tão conectados e nunca antes eles precisaram tanto de orientação para explorar, efetivamente, toda a potencialidade positiva da internet.

É urgente que a escola incorpore as TDIC (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação) ao processo de aprendizagem, em especial nas aulas de linguagens, uma vez que essas tecnologias transformaram nossa forma de se comunicar e trazem potencialidades relevantes de serem exploradas. “Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem, a fotografia” (ROJO, 2012, p. 27). Sob esse prisma, o celular, portanto, pode sair do lugar de inimigo e tornar-se um aliado do professor, configurando-se como uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista esse contexto de urgência de incorporar a multimodalidade e oralidade à sala de aula, busco elaborar, na presente pesquisa, uma sequência didática para o gênero vídeo-resenha. De acordo com Silva (2019), este trata-se de uma reelaboração do gênero resenha, preservando, assim, elementos comuns, como apresentação da obra resenhada e avaliação crítica, e as características de ordem argumentativa. Essa reelaboração tem como elementos próprios a apresentação da multimodalidade - através das imagens e vídeos que

---

<sup>2</sup> Mais de 90% das escolas do país proíbem o uso de celular em sala de aula, de acordo com a pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras (Tic Educação)

costumeiramente compõem o gênero, bem como da linguagem gestual dos resenhadores - e da oralidade, modalidade pela qual o gênero é desenvolvido.

Diante desse contexto, este trabalho justifica-se pela necessidade - apontada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento oficial regulador das práticas de ensino-aprendizagem - de propostas de trabalho que tenham como foco a oralidade e a multimodalidade:

Considerando que uma semiose é um sistema de signos em sua organização própria, é importante que os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (**oral** ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestuais, cênicas, dança). **Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição.** (BRASIL, 2018, p. 486)

Ainda sobre as escolhas do trabalho, a opção pela vídeo-resenha está alinhada com a habilidade EM13LP45 da BNCC:

(EM13LP45) **Analisar, discutir, produzir e socializar**, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e **apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.)** e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em **várias mídias**, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, **crítico**, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e **booktuber**, entre outros. (BRASIL, 2018, p. 522)

De acordo com a BNCC, é importante que os alunos de Ensino Médio tenham contato tanto com os gêneros já trabalhados no Ensino Fundamental quanto com gêneros tidos como mais complexos “relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário) e/ou com a opinião (crítica da mídia, ensaio e vlog de opinião etc.)” (BRASIL, 2018, p. 519). Considerando que o gênero resenha geralmente é trabalhado tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, comumente no formato escrito, o trabalho na modalidade vídeo apresenta-se como uma oportunidade de mostrar uma diferente faceta do gênero textual em foco inserida em uma plataforma que faz parte do cotidiano do aluno.

As pesquisas feitas para elaboração do trabalho confirmam o contexto acima. Foram encontradas apenas duas propostas focadas no gênero vídeo-resenha, que serviram de subsídio para construção desta proposta e que são, ambas, resultados de trabalhos desenvolvidos no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras): Silva (2019) desenvolveu na UFBA um memorial dissertativo tendo como foco o letramento digital e Silva (2019) fez, na UFMG,

uma pesquisa de intervenção de caráter qualitativo focada no letramento literário. Nosso trabalho, portanto, justifica-se também pela necessidade de construção de mais propostas que tenham como foco o gênero vídeo-resenha e que tragam a multimodalidade e a oralidade para o centro do trabalho com a Língua Portuguesa em aulas destinadas a alunos do Ensino Médio.

## 1.2 Objetivos e metodologia

Frente a esse contexto, o **objetivo geral** deste trabalho é apresentar uma sequência didática para alunos de 1ª série do Ensino Médio com foco no desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas à produção de textos orais multissemióticos pertencentes ao gênero textual vídeo-resenha.

Sendo assim, são **objetivos específicos** deste trabalho:

- a) Construir um modelo didático do gênero vídeo-resenha;
- b) Elaborar uma sequência didática focada no gênero vídeo-resenha;
- c) Fornecer subsídios para que os docentes possam, por meio do modelo didático de gênero e da sequência didática apresentados, fazer uso dessa proposta didático-pedagógica em suas aulas ou ainda usá-la como ponto de partida para a construção de outras sequências didáticas sobre esse gênero e sobre outros gêneros textuais que desenvolvam capacidades de linguagens semelhantes;

O desenvolvimento metodológico do trabalho se dará, em um primeiro momento, a partir da adoção dos seguintes procedimentos: seleção de textos variados do mesmo gênero; levantamento dos estudos disponíveis sobre o gênero tanto no nível científico quanto no nível de especialistas do gênero; observação de como o gênero se comporta na sociedade: o contexto de produção, o tema, o estilo, a forma de composição, as unidades linguísticas que lhe são peculiares e, por fim, a produção do modelo didático de gênero.

Em seguida, será elaborada a sequência didática, buscando desenvolver as capacidades de linguagem relacionadas à oralidade e à multimodalidade. Para tanto, a SD contará com a apresentação da proposta de trabalho e a produção inicial, 4 módulos e, por fim, a produção final. Os módulos buscarão desenvolver todas as capacidades de linguagem e serão organizados da seguinte maneira: módulo 1. centrado no contexto de produção, trabalhará com a capacidade de ação; módulo 2. centrado nos aspectos discursivos do gênero, trabalhará com a capacidade discursiva; módulo 3, centrado na análise da vídeo-resenha enquanto gênero oral e multimodal, trabalhará com a capacidade linguística discursiva; módulo 4. centrado nos aspectos linguísticos discursivos, trabalhará com a capacidade linguística discursiva.

Sendo assim, a pesquisa neste trabalho desenvolvida é de natureza documental e propositiva. A abordagem de dados, por sua vez, é de natureza qualitativa, com base descritiva e interpretativista.

O corpus utilizado para a elaboração do MDG e da SD é composto por cinco vídeos da plataforma *Youtube*, pertencentes a canais de *Youtubers* interessados em cinema ou especialistas em audiovisual e em crítica cinematográfica. São eles: Carol Moreira, Meus Dois Centavos, Isabela Boscov e Acabou de Acabar.

Esses canais foram selecionados em razão da diversidade da formação dos *youtubers* (Carol Moreira e Isabela Boscov, cujos nomes intitulam os canais, são especialistas da área, enquanto os outros são interessados pelo tema); de abordagem (marcada, por exemplo, pelo humor no Canal Meus Dois Centavos e pela seriedade no Canal Isabela Boscov); de grau de formalidade na linguagem (com a presença de gírias no Canal Meus Dois Centavos) e até mesmo de cenários, importante ferramenta de comunicação da identidade dos produtores dos vídeos. Objetivou-se, a partir dessa escolha, aproveitar a diversidade, própria da plataforma *Youtube*, para produção de exercícios que proporcionem a análise das nuances desse contexto comunicacional.

Já o aporte teórico se desenvolverá, a princípio, a partir dos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e instrumento psicológico, pertencentes ao quadro epistemológico do Interacionismo Social (IS), desenvolvidos por Vygotsky (1989) e divulgados por Oliveira (2009). Sob essa perspectiva, o gênero textual vídeo-resenha é entendido neste trabalho como um instrumento psicológico. Além disso, são também subsídios os pressupostos teórico-metodológicos estabelecidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo, teoria na qual foram desenvolvidos o modelo de análise textual do ISD, proposto por Bronckart (2006), e o modelo didático de gênero (MDG), concebido por Pietro et al (1997). Esses modelos foram utilizados para mapear as dimensões ensináveis do gênero vídeo-resenha.

A partir dessas contribuições, são trabalhadas também para o desenvolvimento da proposta didática, as noções de texto (Bronckart, 2006); gênero textual (Bakhtin, 1997; Bronckart, 1999; Marcuschi, 2008); sequência didática (Schneuwly e Dolz, 2004); e capacidades da linguagem (Schneuwly e Dolz, 2004). Por fim, fazem parte do aporte teórico do trabalho o conceito de vídeo-resenha (Silva, 2019), bem como as reflexões sobre oralidade na educação básica (Bentes, 2010; Carvalho e Ferrarezi Jr, 2018; Marcuschi, 2001 e 2008; Schneuwly e Dolz, 2004) e sobre multimodalidade (Rojó e Moura, 2019; Kersch, Coscarelli e Cani, 2016), focos da sequência didática desenvolvida.

E, este trabalho organiza-se da seguinte forma: o capítulo 2 dedica-se a trazer a fundamentação teórica, através da abordagem das teorias do Interacionismo Social e do Interacionismo Sociodiscursivo, com seus conceitos de texto e gêneros textuais, além do Modelo de Análise Textual do ISD. No capítulo 3 são trabalhadas duas contribuições importantes do ISD para o ensino de gêneros: o Modelo Didático de Gênero e a Sequência Didática, bem como as especificidades do gênero vídeo-resenha e as reflexões sobre o ensino de oralidade e multimodalidade. No capítulo 4 são apresentadas as Considerações Finais. Ao final do trabalho está a sequência didática (apêndice A).

## 2. Interacionismo Social e Interacionismo Sociodiscursivo

Este capítulo dedica-se, em um primeiro momento, a abordar a teoria do Interacionismo Social, com foco nos conceitos de mediação, instrumento psicológico e zona de desenvolvimento proximal. Em seguida, são abordados os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo bem como os conceitos de texto e gêneros textuais, além do Modelo de Análise Textual provenientes dessa teoria da linguagem.

### 2.1 O Interacionismo Social

De acordo com Bronckart (1999, p. 21, *apud* VEÇOSI, 2014, p. 4), o Interacionismo Social tem como tese a ideia de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização”. Em outras palavras, é a partir das relações sociais e das trocas por elas suscitadas que se dá o desenvolvimento intelectual do indivíduo. À luz dessa teoria, a escola tem um importante papel no desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que se constitui como espaço cotidiano de socialização.

É no contato com o outro e com o mundo, portanto, que o sujeito se forma e torna-se capaz de agir nos ambientes nos quais está inserido. Esse contato, por sua vez, não é direto, mas sim sempre mediado por instrumentos. Nessa perspectiva, segundo Schneuwly (2004), a atividade de interação do indivíduo é pensada sempre a partir de uma tríade: **indivíduo** que age - **instrumentos** que medeiam este contato - **objetos/situações** sobre os(as) quais o indivíduo age. Dessa forma, fica evidente que toda aprendizagem é mediada.

Na aula de português, essa mediação pode ser evidenciada quando há o ensino de gêneros textuais, que atuarão como instrumentos semióticos capazes de proporcionar ao aluno o contato com os mais diversos temas e contextos de comunicação. Esse trabalho fornece subsídios para desenvolvimento intelectual do sujeito e por consequência, para o seu agir enquanto parte de uma sociedade.

Para melhor compreender esse contexto, é fundamental conhecer as noções de **mediação, instrumento psicológico e zona de desenvolvimento proximal**, desenvolvidas por Vygotsky (1989), conceitos bastante relevantes para o Interacionismo Social e o Interacionismo Sociodiscursivo, tema do próximo tópico.

### 2.1.1 Os conceitos de Mediação, instrumento psicológico e zona de desenvolvimento proximal

Oliveira (2009, p. 28), especialista da obra de Vygotsky, define o conceito de **mediação** como o "processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passar a ser mediada por esse elemento". A autora exemplifica o conceito de mediação metaforicamente a partir da situação de um indivíduo que ao colocar a mão diretamente em uma chama, rapidamente a retira por conta da dor sentida e assim estabelece uma relação direta entre o calor e a retirada da mão. Assim, em uma outra ocasião, a lembrança da dor atuará como elemento mediador e evitará que o indivíduo passe pela mesma experiência (dor provocada pelo calor da chama).

Sob essa perspectiva, para Vygotsky, a relação do indivíduo com o mundo é fundamentalmente uma relação de mediação, desenvolvida a partir de ferramentas auxiliares da atividade humana. Segundo a teoria vygotskiana, existem dois tipos de elementos mediadores: os **instrumentos** e os **signos ou instrumentos psicológicos**.

O **instrumento** é um elemento externo intermediário entre o trabalhador e seu objeto de trabalho e carrega consigo a função para a qual foi criado. Ele possibilita uma ampliação das atividades de transformação da natureza, auxiliando nas ações concretas. Exemplo disso, dado por Oliveira (2009), é o machado que ajuda o homem a transformar a natureza.

Já os **signos** são elementos internos, chamados de "**instrumentos psicológicos**" uma vez que são orientados para o próprio sujeito, ou seja, dentro do indivíduo. Esses instrumentos associam-se ao controle de processos psicológicos, do próprio indivíduo ou de outras pessoas. Eles auxiliam o homem na solução de um dado problema (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher). Desse modo, Vygotsky (1984) pontua que os signos são análogos ao uso dos instrumentos, só que no campo psicológico, isto é, os signos atuam como elo entre os sujeitos e o conhecimento.

Outro conceito vygotskiano que contribuirá para este trabalho é o de zona de **desenvolvimento proximal**. Tal concepção se relaciona à distância a ser percorrida pelo indivíduo entre as práticas que já domina, o que se entende como desenvolvimento real, e as práticas as quais ainda depende de ajuda para executar, conhecida por desenvolvimento potencial. Em outras palavras, o **desenvolvimento real** é a capacidade do indivíduo realizar tarefas de forma autônoma. Ela é fruto das habilidades e dos conhecimentos já adquiridos, ou seja, são funções mentais que já estão completamente desenvolvidas. O **desenvolvimento**

**potencial**, por sua vez, refere-se a da capacidade do indivíduo de realizar tarefas com a ajuda de outros que sejam mais capacitados do que ele. Assim, é no caminho entre esses dois pontos concernentes à zona de desenvolvimento proximal que o indivíduo se desenvolve por meio das interações.

À luz dessas noções, fica evidente que todo aprendizado é mediado, o que torna fundamental e determinante o papel ativo do professor (sujeito, por conta de sua formação, mais capacitado no espaço escolar) para que o aluno possa atravessar sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, passar do processo o qual o aluno consegue fazer sozinho e para o que está perto de conseguir fazer autonomamente. Esse caminho, além do auxílio promovido pela atuação do professor, conta com o uso dos instrumentos psicológicos, questão que neste trabalho é representada pela SD para ensino do gênero resenha oral em vídeo.

Em razão do gênero escolhido para esse trabalho possivelmente já fazer parte do universo do aluno fora dos limites da escola, é importante que, a princípio, o professor avalie, em uma primeira produção, o desenvolvimento real dos alunos, ou seja, os conhecimentos prévios já adquiridos fora do contexto escolar. Posteriormente, a partir das capacidades detectadas nas produções dos alunos, é possível fornecer maior enfoque nas capacidades discursivas e linguísticas que precisam ser desenvolvidas. Esse processo possibilitará aos alunos, com intermédio do docente, alcançar seu desenvolvimento potencial.

## 2.2 Interacionismo Sociodiscursivo

O **Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)** é uma corrente teórica que se origina do Interacionismo Social e tem Jean-Paul Bronckart e o grupo de Genebra como seus fundadores. Segundo Bronckart (2006), o ISD tem como centro de estudo o papel que a linguagem desempenha, mais precisamente das práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (da ordem dos saberes) e das capacidades praxiológicas (da ordem do agir).

Dentre os princípios básicos da ISD está a ideia de que o desenvolvimento humano se concretiza a partir do **agir**, realizado através de um determinado contexto social. Outro pressuposto importante é de que a linguagem desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento, pois “é por meio dela que se constrói uma memória dos pré-construídos

sociais”<sup>3</sup> e “é ela que organiza, comenta e regula o **agir** e as interações humanas” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 549). Ou seja, as produções da linguagem têm um importante papel no desenvolvimento humano.

Essas ações, por sua vez, “estão inexoravelmente ligadas à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada formação social” (MACHADO, 2000, p. 4), sendo estes os gêneros textuais. A partir das considerações do Interacionismo Sociodiscursivo, levando em conta os pressupostos vygotkianos, os gêneros textuais são, portanto, instrumentos psicológicos que medeiam a relação entre o indivíduo e o objeto/situação.

### 2.3 Textos e gêneros textuais

Faz parte da natureza humana comunicar-se e interagir entre pares. Sob essa perspectiva, de acordo com Bronckart (2006), agimos e interagimos socialmente a partir dos **textos**, os quais são definidos por ele como unidades de agir languageiro que veiculam uma mensagem organizada e que tendem a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário em um determinado espaço e tempo (BRONCKART, 2006, *apud* LOUSADA, 2010, p. 7).

Segundo Rojo, em verbete para o glossário CEALE, o texto é “é um dito (ou cantado, escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso”. Sob essa perspectiva, de acordo com a autora, por muito tempo utilizou-se a palavra texto para fazer referência a textos escritos, impressos ou não. Com o passar do tempo e a partir das novas tecnologias, os escritos misturaram com as falas, as imagens estáticas (fotos, infográficos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com os sons, fazendo que a palavra texto fosse estendida a esses enunciados híbridos, chamados de textos multimodais, ou seja, compostos de mais de uma linguagem.

Nesse contexto, sejam com textos impressos, orais ou multimodais, comunicamo-nos a partir de determinadas esferas sociais (religiosa, escolar, política, jornalística) e cada uma dessas esferas faz uso da linguagem em forma de textos. Sendo assim, somos, em sociedade, confrontados a um universo de textos, os quais se organizam em **gêneros textuais**. Isto é, para interagirmos, utilizamos modelos predeterminados para que possamos nos fazer entender. Todo texto, portanto, pertence a um gênero.

---

<sup>3</sup> São eles “as atividades sociais, as formações sociais, as línguas naturais e os gêneros de uma determinada sociedade” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 550)

O conceito de gênero tem origem na obra de Bakhtin. O autor caracteriza gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos” (BAKHTIN, 1997, p. 283). Assim, os gêneros definem-se majoritariamente por sua função social, na medida em que são determinados pelo contexto em que são produzidos, pelo público ao qual se destinam, por sua finalidade e por seu contexto de circulação, ou seja, pela situação comunicacional.

Desse modo, todo gênero tem três características básicas: **conteúdo temático** (que não se trata do assunto específico de um texto, mas sim do domínio de sentido de que se ocupa o gênero), **organização composicional** (ou seja, o modo de organizar o texto) e **estilo** (definido pela seleção de meios linguísticos, gramaticais, fraseológicos, em função da imagem que se tem do interlocutor e de como se imagina sua atitude responsiva ativa do enunciado).

No quadro teórico do ISD, Bronckart (1999) retoma esse conceito de Bakhtin, no entanto, em relação à nomenclatura, propõe o termo **gênero textual**, uma vez que para ele são os textos que se organizam em gêneros.

Em consonância com Bakhtin - que acredita que os gêneros são sócio-historicamente construídos e, portanto, estão em constante mudança -, Bronckart afirma que esse universo de textos, organizados em gêneros se encontram sempre em processo de modificação (BRONCKART, 2006, *apud* LOUSADA, 2010, p. 7). Ainda que Bronckart e Bakhtin não tenham trabalhado especificamente com gêneros textuais na mídia virtual, é possível, exemplificar suas colocações a partir do gênero vídeo-resenha, pois ele surge como uma remodelação da resenha no ambiente virtual, mais especificamente nas plataformas de vídeos.

Confirmando o caráter sócio-histórico dos gêneros textuais, Marcuschi (2008, p. 198) destaca a proliferação de gêneros novos, como a vídeo-resenha, dentro das novas tecnologias, em particular na mídia digital. O autor justifica que a relevância de se trabalhar com esses novos gêneros textuais em sala de aula reside em pelo menos quatro aspectos:

- (1) são gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la. (MARCUSCHI, 2008, p. 200)

Essas considerações de Marcuschi reafirmam que os gêneros tornam as práticas de linguagem<sup>4</sup> significativas e por isso devem ser o elemento central da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa. Sob essa perspectiva, é importante que a escola promova o contato aprofundado e o estudo dos diferentes gêneros - sejam escritos e orais, sejam impressos e digitais - que circulam em sociedade para que, através desses instrumentos de linguagem, os sujeitos possam ter suas capacidades linguísticas potencializadas.

Isso porque é por meio dos gêneros textuais que os sujeitos argumentam, narram, explicam, consolidam, localizam, manipulam, reconhecem. É a partir dessas várias formas de agir na e pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. Levando isso em consideração, é primordial que o aluno, nas aulas de Língua Portuguesa, encontre na produção e compreensão desses gêneros um meio de se expressar e se formar enquanto sujeito. Assim, a partir do estudo dos gêneros textuais na escola, ele desenvolve as habilidades necessárias para entrar em contato e interagir com os textos produzidos nas mais diversas esferas sociais fora do ambiente escolar.

Como os gêneros textuais são práticas sócio-históricas, desde o início de sua vida em sociedade, e não apenas no período de escolarização, os leitores vão ser expostos continuamente a esses gêneros e vão construindo, a partir desse contato, um repertório intuitivo de propriedades específicas desses. Para que esse conhecimento, inicialmente intuitivo, seja sistematizado e ensinado na esfera escolar, é necessária a construção de materiais que traduzam as dimensões ensináveis dos gêneros textuais que circulam em sociedade. O modelo de análise textual do ISD e o modelo didático de gênero, temas dos próximos tópicos, foram elaborados com o intuito de suprir essa necessidade.

## **2.4 O modelo de análise textual do ISD**

Com base nas perspectivas teóricas de texto e gênero supracitadas, Bronckart (2006) elaborou um método específico para análise de texto considerando o caráter dialógico das atividades sociais com as atividades de linguagem. Essa proposta dedica-se a conhecer as condições de produção e a arquitetura de um texto em seu funcionamento e organização.

Segundo Striquer (2014, p. 315), o modelo de análise textual do ISD tem como pressuposto “a observação da dimensão ativa e prática das condutas humanas e depois das condutas verbais”. Isto é, esse modelo de análise se ocupa em considerar a relação dialógica e

---

<sup>4</sup> Práticas de linguagem são consideradas “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.43)

interacional, preconizada por Bakhtin, dos discursos que estão inscritos em um horizonte social e são dirigidos a um auditório. Desse modo, o foco de Bronckart no modelo criado está na organização dos signos no interior de um gênero. Ele parte da coletânea de alguns exemplares de um determinado gênero e analisa suas **condições de produção** e sua **arquitetura interna**.

No nível das **condições de produção** é feita a análise do contexto imediato (situação de ação de linguagem que deu origem ao texto) através do levantamento de hipóteses a respeito dos **parâmetros do mundo físico**: quem escreveu (emissor), para quem escreveu (receptor), em qual instituição e com qual objetivo. Tão importante quanto o mundo físico é o **sociosubjetivo**, através dele busca-se compreender a posição social do emissor e do receptor, a esfera social em que está inserido o texto e a sua finalidade bem como quais efeitos o enunciador queria produzir no destinatário. Por fim, é analisado o conteúdo temático, ou seja, o domínio de sentido de que se ocupa o gênero.

Já em relação ao nível da **arquitetura interna** são analisadas a **infraestrutura textual** e os **mecanismos de textualização e enunciativos**.

Na **infraestrutura geral** são analisados o **plano geral do texto**, os **tipos de discurso**, os **tipos de sequências** e as **formas de planificação**.

O **plano geral do texto** corresponde aos conteúdos que aparecem no texto, a exemplo da dissertação escolar, que tem como plano geral a introdução, a tese, o desenvolvimento e a conclusão.

Os **tipos de discurso** são unidades linguísticas em número restrito, suscetíveis de entrar na composição de qualquer gênero textual e correspondem aos mundos discursivos construídos na produção textual. Os tipos de discurso podem ser narração e relato interativo, referentes à atitude de locução do **mundo discursivo do narrar** e discurso teórico e discurso interativo, referentes à atitude de locução do **mundo discursivo do expor**.

As **sequências**, por sua vez, aparecem no interior dos tipos de discurso e podem ser **narrativas, explicativas, descritivas, argumentativas, injuntivas e dialogais**. Elas aparecem geralmente combinadas em um mesmo texto. O gênero textual resenha, por exemplo, combina a sequência descritiva (ao trazer a descrição de informações do objeto resenhado) e a sequência argumentativa, por meio da avaliação crítica do resenhador.

Por fim, as **formas de planificação** dizem respeito ao grau zero da sequência narrativa (**script**) e das sequências argumentativa e explicativa (**esquematização**). O script configura-se quando não há intriga ou tensão. Já a esquematização, de acordo com Lousada (2010), é

“mobilizada quando não há necessidade de explicar algo de difícil compreensão ou mesmo argumentar em favor ou contra algo que pode ser contestável” (p. 9).

Os **mecanismos de textualização - conexão, coesão nominal e coesão verbal**<sup>5</sup> - dão ao texto sua coerência temática, ou seja, estão relacionados à linearidade e à progressão do conteúdo temático. Eles tratam, portanto, da conexão entre as macroideias do texto.

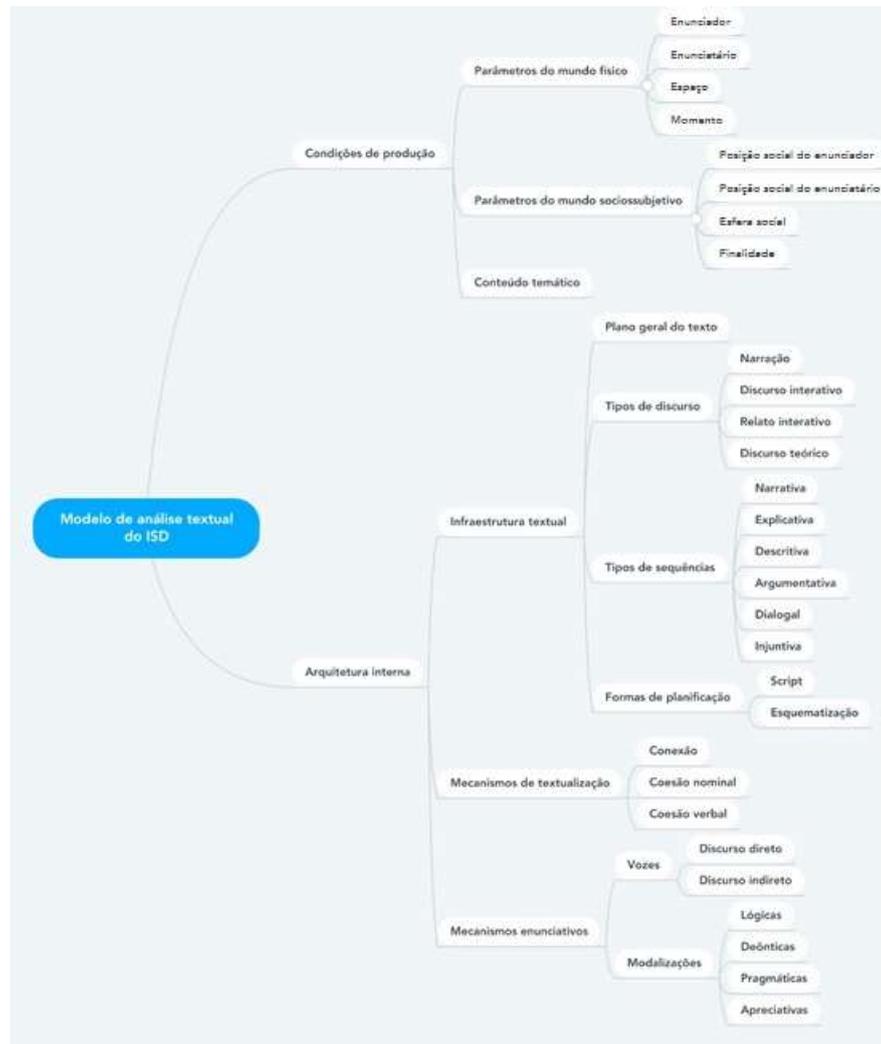
Os **mecanismos enunciativos - vozes** (discurso direto ou indireto) e marcação das **modalizações**<sup>6</sup> - contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática, ou seja, auxiliam no “esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático, que visam a orientar a interpretação do texto de seus destinatários.” (COSTA, 2013, p. 40). As modalizações podem ser divididas em **lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas**. Essas últimas, próprias das resenhas e das vídeos-resenhas, envolvem as apreciações subjetivas do enunciador, as quais podem ser positivas ou negativas.

---

<sup>5</sup> A conexão é um mecanismo promovido por organizadores textuais como advérbios ou suas locuções, sintagmas preposicionais, conjunções ou locuções coordenativas. A coesão, por sua vez, é dividida, neste trabalho, em a) nominal, na qual são usadas categorias de anáforas e b) verbal, que é realizada pelos tempos verbais de modo a organizar o discurso e sua temporalidade.

<sup>6</sup> As modalizações são "avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático" (COSTA, 2013, p. 47). Elas são realizadas por modalidades, entendidas como unidades ou conjuntos de unidades linguísticas. As modalidades podem ser representadas por tempos do verbo no futuro do pretérito, auxiliares de modalizações (querer, dever etc.), advérbios (certamente, talvez etc.), frases impessoais (é evidente que..., é possível que...) etc.

Figura 1: Sistematização dos elementos do modelo de análise textual do ISD



Fonte: Esquema elaborado pela pesquisadora (2021)

Frente a isso, o modelo de análise de textos, elaborado por Bronckart, possibilita a elaboração do **modelo didático do gênero**, importante ferramenta teórica para o ensino de produção escrita e construção de sequências didáticas.

### 3. O ensino de gêneros textuais

Neste capítulo serão trabalhadas duas contribuições importantes do ISD para o ensino de gêneros: o Modelo Didático de Gênero e a Sequência Didática. A princípio, será apresentado o conceito de MDG bem como o modelo desenvolvido neste trabalho para o gênero vídeo-resenha. Depois, serão trabalhados os pressupostos teóricos da SD, seguidos das especificidades do gênero vídeo-resenha e das reflexões sobre o ensino de oralidade e multimodalidade, focos da SD a ser proposta no final do trabalho.

#### 3.1 Modelo didático de gênero (MDG)

O trabalho com o MDG, a ser contextualizado neste tópico, foi concebido pelos pesquisadores do Grupo de Genebra e permite a visualização das dimensões constitutivas do gênero e o entendimento e reflexão sobre quais dessas dimensões são pertinentes de serem ensinadas, ou seja, quais os tipos de intervenção didática a serem desenvolvidos a depender do nível de ensino em questão.

Assim, De Pietro et al. (1997, p. 108, *apud* MACHADO, 2000, p. 6-7) definem o **modelo didático** como sendo “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas”. O desenvolvimento do MDG é fundamental, portanto, para orientar as intervenções dos professores, para mapear as dimensões ensináveis do gênero textual analisado e, por consequência, para possibilitar a construção adequada de sequências didáticas.

A construção desse modelo é feita a partir da análise de um conjunto de textos, considerados pertencentes ao gênero estudado. Essa análise considera alguns importantes elementos, delineados pelo modelo de produção de texto, exposto por Bronckart (1999) e divulgados por Machado e Cristóvão (2006): características da situação de produção (emissor e receptor seus papéis sociais; local, momento e esfera social de produção; suporte; finalidade; tipo de linguagem etc.); conteúdos típicos do gênero e as formas de mobilizá-los; a construção composicional do gênero e seu estilo particular (tipos textuais, coesão, escolhas lexicais etc.).

Sob esse viés, segundo Cristóvão, o modelo didático é criado a partir de:

- a) resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;
- b) conhecimento dos experts daquele gênero e conhecimentos linguísticos do gênero;
- c) capacidade de linguagem dos alunos. (CRISTÓVÃO, 2002, p. 43-44)

Apesar da abrangência dos elementos usados para construção do MDG, o modelo não precisa ter uma construção “teoricamente perfeita”, o que permite o uso de referências teóricas diversas e inserção de conhecimentos obtidos a partir da observação do gênero em suas práticas sociais. Além disso, esse modelo não deve ser entendido como definitivo, pois a partir da prática pedagógica, é produtivo detectar modificações pertinentes e manter um processo de transformação contínua do modelo, afinal, seu objetivo principal deve ser fornecer subsídios para a prática docente em vista das necessidades de cada turma de alunos para desenvolvimento das capacidades necessárias para a produção de textos.

De acordo com Costa-Hübest e Brocardo (2014), toda essa orientação parte da compreensão de que o trabalho com o gênero preconiza estudo e planejamento. Desse modo, para as autoras, é condição básica para que a educação aconteça a adoção de uma metodologia de ensino, baseada em um suporte teórico que sustente as ações didáticas.

Assim, tendo em vista a supracitada escolha pela vídeo-resenha como gênero base do MDG, foram feitas análises de cinco amostras de vídeo-resenhas disponíveis na plataforma de vídeo *Youtube* em canais dedicados à avaliação de filmes.

Quadro 1 - Modelo didático para o gênero vídeo-resenha

1. Gênero trabalhado:	Vídeo-resenha
2. Levantamento teórico sobre gêneros e modelo didático de gênero:	Abaurre (2007), Bakhtin (1997), Bronckart (1999; 2006), Costa (2013), Koch (2011), Machado e Cristovão (2006), Schneuwly e Dolz (2004), Striquer (2014), Rojo (2013), Silva (2019)
3. Levantamento sobre o gênero por profissionais da área:	"A resenha é um gênero discursivo que combina a apresentação das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.) com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade." (ABAURRE et ABAURRE, 2007, p. 246)  "A vídeo-resenha, por exemplo, tem como base o gênero resenha crítica, e segue o mesmo propósito comunicativo, o de apresentar o ponto de vista a respeito de um objeto, porém, ela se ajusta à situação discursiva que o meio digital solicita. A sua produção mescla outros gêneros, como o vídeo, música e vinhetas. Sua elaboração pressupõe um roteiro, edição, divulgação e interação com o público." (SILVA, 2019, p. 24)
4. Textos selecionados:	<ul style="list-style-type: none"> <li>● YESTERDAY, o filme sobre os Beatles!   Crítica (Canal Carol Moreira) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=pLJyOo-CtZM">https://www.youtube.com/watch?v=pLJyOo-CtZM</a></li> <li>● UM PRÍNCIPE EM NOVA YORK 2 (Coming 2 America, 2021) - Crítica (Canal Meus Dois Centavos) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=L5cgaseaLZQ">https://www.youtube.com/watch?v=L5cgaseaLZQ</a></li> <li>● Querem cancelar "A Festa de Formatura"? Ótimo! (Canal Isabela Boscov) <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GY7NuMRTIBQ">https://www.youtube.com/watch?v=GY7NuMRTIBQ</a></li> <li>● "Luca": a Pixar a passeio na Itália (Canal Isabela Boscov)</li> </ul>

	<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Mt4BokjGtMc">https://www.youtube.com/watch?v=Mt4BokjGtMc</a></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• SOUL 😊 (Canal Acabou de Acabar)</li> </ul> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=Ni3fNA6z0yk">https://www.youtube.com/watch?v=Ni3fNA6z0yk</a></p>	
5. Condições de produção	Enunciador	<i>Youtubers</i> interessados em cinema ou especialistas em audiovisual e em crítica cinematográfica
	Enunciatário	Público universal, ou seja, adolescentes, jovens e/ou adultos que se interessam por cinema, de maneira geral, ou pelos filmes analisados
	Finalidade do texto	Apresentar o enredo de um filme e simultaneamente expressar uma avaliação sobre a obra, de modo a convencer o leitor a assistir ou não ou à produção
	Informações apresentadas	Informações técnicas e de recepção crítica (premiações, por exemplo) sobre o filme, descrição geral do enredo e de cenas específicas, seguida de comentários do autor da resenha
	Veículo no qual o texto foi publicado	Na plataforma de compartilhamento de vídeos <i>Youtube</i>
6. Arquitetura interna	Plano geral	<p><b>SAUDAÇÃO:</b> Os vídeos se iniciam com a vinheta do canal do resenhador e/ou saudação inicial aos telespectadores, que pode trazer menção ao nome do canal, do(a) autor(a) e do tema do vídeo, ou seja, o filme resenhado</p> <p><b>CONTEXTUALIZAÇÃO:</b> A princípio é trazida uma contextualização inicial sobre a origem do filme (se faz parte de uma franquia ou ainda se é uma adaptação de livro), ou sobre alguma figura importante envolvida no projeto (diretor, atores ou produtora) ou ainda sobre a recepção crítica e bilheteria da produção. Em seguida, há uma contextualização sobre o enredo do filme</p> <p><b>DESENVOLVIMENTO:</b> No decorrer do vídeo, são feitas referências a cenas e elementos específicos do filme (trilha sonora, construção de personagens, atuações, fotografia) acompanhadas das apreciações, sejam positivas ou negativas, realizadas pelo(a) autor(a) da resenha. Junto dessas referências estão elementos imagéticos e visuais: fotos, vídeos, músicas, legendas, animações, sons de transição</p> <p><b>FINALIZAÇÃO:</b> Por fim, o(a) autor(a) apresenta uma pequena síntese dos argumentos utilizados, seguida de uma apreciação final que, na maioria dos casos, vem acompanhada de uma indicação ou não da obra</p> <p><b>ESPECIFICIDADES DA PLATAFORMA:</b> Logo no início ou ao final do vídeo, o(a) autor(a) interagem com os enunciatários solicitando "curtida"/"like" no vídeo e pede para que os telespectadores se inscrevam no canal.</p>

	Tipo de discurso	Discurso teórico e interativo
	Sequências textuais	Sequências descritivas, acompanhadas de sequências argumentativas
7. Mecanismos de textualização	Mecanismos de conexão	Presença de conectores como conjunções e locuções (maior ocorrência: “mas”, “também”, “portanto”, “e”, “porque”). Além disso, há presença de repetições tanto de estruturas sintáticas quanto de palavras que ajudam na construção da conexão e coesão entre as partes do vídeo
	Mecanismos de coesão nominal	Uso de sinônimos, elipses, nomes genéricos, pronomes, hiperônimos
	Mecanismos de coesão verbal	Predominância de verbos no presente do indicativo
8. Mecanismos enunciativos	Vozes	Há nos vídeos a ocorrência da voz do autor empírico (resenhadores) e vozes de personagens, pessoas ou instituições envolvidas na realização da obra resenhada, através de referências a essas figuras nas falas do resenhador e nos trechos exibidos no decorrer do vídeo. Além disso, predominam os verbos em 3ª pessoa (na descrição dos filmes) com apresentação de trechos em 1ª pessoa para demarcação da impressão do(a) autor(a)
	Modalizações lógicas e apreciativas	Advérbios: "talvez", "completamente", "às vezes", "de fato", "simplesmente", "basicamente", "extremamente", "realmente", "eventualmente", "provavelmente", "principalmente" etc; Orações impessoais: "é óbvio que...", "é lógico que..."; Tempos verbais no condicional: "se o filme tivesse...", "se o diretor fizesse..."

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2021)

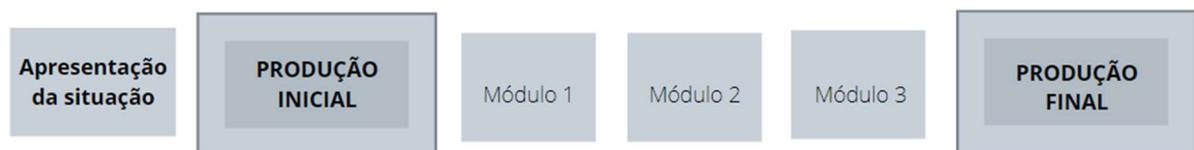
### 3.2 Sequência Didática (SD)

A partir da compreensão de pressupostos do ISD e da elaboração do modelo didático de gêneros textuais, é possível propor um conjunto de atividades didáticas para os alunos com base na noção de gênero textual. Esse conjunto de atividades é chamado de **sequência didática**, doravante SD, e é definido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 43) como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Esse conjunto de atividades é guiado por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final.

Em vista disso, a SD atua como instrumento capaz de efetivar a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre os gêneros, levantados em um determinado modelo didático. Nesse sentido, o conceito de **transposição didática** deve ser entendido como “o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos” (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 552).

Do mesmo modo, para Schneuwly e Dolz (2004, p. 44), as sequências didáticas possibilitam que os alunos sejam confrontados com as práticas de linguagem historicamente construídas, ou seja, os gêneros textuais, para fornecer-lhes a possibilidade de reconstruí-las e apropriar-se delas. Segundo os autores, a SD é constituída por três etapas, sistematizadas na figura abaixo:

Figura 2 - Modelo de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 1998)

A **apresentação da situação** é o momento em que se explicita o projeto (o que é e qual sua importância) que será desenvolvido com a turma. A **produção inicial** é a etapa na qual o professor realizará um diagnóstico da primeira produção do gênero escolhido. Os **módulos**, constituídos por várias atividades e exercícios, têm como objetivo o trabalho, sistêmico e aprofundado, feito com base nos problemas detectados na etapa anterior. Por fim, a **produção final** revelará quais foram os ganhos obtidos nesses processos, uma vez que os alunos farão uma produção - alicerçada na tríade planejamento, revisão e reescrita - tendo em vista os conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores.

A partir dessa esquematização, Schneuwly e Dolz (2004, p. 93) apontam três finalidades gerais desse procedimento, a saber: 1. preparar os alunos para dominar sua língua nas diversas situações da vida cotidiana; 2. desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem e 3. construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. Dessa forma, as sequências didáticas dão acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou de difícil domínio.

Para um trabalho efetivo com base na estruturação e finalidades acima explicitadas, as sequências didáticas devem ser construídas a partir da interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem (as quais são objetivos de aprendizagem), as estratégias de ensino propostas pela sequência didática e as **capacidades de linguagem** dos alunos. Esta será explicada no próximo tópico.

### 3.3 Capacidades de linguagem

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 44), o conceito de capacidade de linguagem diz respeito às "aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada". Em outras palavras, elas se referem às formas de se usar a linguagem. O desenvolvimento dessas capacidades pressupõe a mediação instrumental dos gêneros textuais que devem, portanto, ser levados em consideração na construção das sequências didáticas.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 45), observar as capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma SD, é fundamental para que se possa delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. Isso porque as capacidades demonstradas a partir do comportamento dos aprendizes são consideradas, segundo os autores, "produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 45).

Dito isso, é importante conhecer quais são essas capacidades. Elas podem ser divididas em 3 níveis: de **ação, discursiva, linguístico-discursiva**. A capacidade de **ação** relaciona-se à adaptação às características do contexto e do referente, visto que a partir dela o sujeito reconhece os parâmetros de interação que norteiam sua produção textual. A capacidade **discursiva**, por sua vez, refere-se à mobilização de modelos discursivos, ou seja, ao acionamento de um determinado gênero para realizar seu propósito comunicativo. Já a capacidade **linguístico-discursiva** diz respeito ao uso dos recursos linguísticos da ordem da textualização e dos mecanismos enunciativos.

Para Abreu-Tardelli e Apostolo (2018), o desenvolvimento dessas capacidades é muito mais amplo do que o domínio de estruturas. Em verdade, ele possibilita a construção de consciência de linguagem sobre processos que são, muitas vezes, automáticos. O ensino focado nas capacidades languageiras contribui para a construção do conhecimento e da consciência linguística do aluno, já que não "se ensina o gênero simplesmente pelo gênero." (ABREU-

TARDELLI e APOSTOLO, 2018, p. 367). Isso porque esse gênero, como já mencionado, sempre cumpre uma função social e é um instrumento de aprendizagem para o alunado.

Valendo-se dessas reflexões, será apresentado a seguir o gênero textual objeto da sequência didática desenvolvida neste trabalho: a vídeo-resenha.

### **3.4 A vídeo-resenha e a relevância do seu uso em sala de aula**

De acordo com Abaurre e Abaurre (2007), a resenha é um gênero textual que combina a apresentação de características gerais de determinada obra (filme, livro, série de TV, documentário etc.) com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade e validade. Por conta disso, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que as avaliações críticas devem vir acompanhadas de argumentos que as sustentem. A linguagem empregada na construção do gênero pode ser mais ou menos formal, a depender do suporte e do público a quem o texto é destinado. Já o tom é sempre persuasivo, com o objetivo de influenciar ou não o público a acessar a obra resenhada.

Inicialmente as resenhas críticas tinham como contexto de circulação os jornais e revistas impressos e eram feitas exclusivamente por críticos especializados e acessadas, muitas vezes, apenas pelo público pagante, salvo enquanto objeto pedagógico em livros didáticos. Com o advento da internet, houve uma popularização tanto da produção quanto do acesso a exemplares desse gênero. As resenhas escritas passaram a ser encontradas em blogs e sites tanto de crítica especializada quanto em páginas de não especialistas amantes e interessados pelos objetos resenhados.

Nos últimos anos, houve uma disseminação da produção de conteúdo nas plataformas de vídeos, mais especificamente do *Youtube*, e as resenhas passaram a figurar nesse suporte através do trabalho de resenhadores, ou *youtubers* (por conta do nome da plataforma), como são conhecidos, que ganharam notoriedade a partir de suas avaliações e exercem grande influência no público adolescente e jovem, grande consumidor dessas plataformas. Na plataforma é possível encontrar desde resenhas críticas de objetos mais tradicionais, como produções cinematográficas (objeto deste trabalho) e livros (através das páginas dos chamados *booktubers*, *youtubers* que se dedicam a resenhar livros), até resenhas de produtos das mais variadas utilidades (maquiagens, eletrodomésticos, roupas etc.).

É possível concluir, a partir desse panorama, que os avanços tecnológicos trazem os surgimentos de novos suportes e os gêneros textuais, como a resenha, transformam-se para

acomodar essas mudanças. Tendo isso em vista, cabe retomar as considerações de Bakhtin - gêneros textuais são tipos relativamente estáveis que mudam a partir das demandas da sociedade - e trazê-las para avaliar as transformações passadas pelo gênero resenha crítica.

A respeito dessas mudanças, cabe destacar dois principais pontos: a vídeo-resenha pode ser entendida como uma reelaboração do gênero resenha e como um texto multimodal. Desse modo, a vídeo-resenha ocupa-se, assim como a resenha, de trazer descrição, avaliação e recomendação da obra resenhada, como comprovado a partir das amostras analisadas neste trabalho. Já no que tange sua classificação como texto multimodal, ela se dá uma vez que a vídeo-resenha traz diferentes modalidades semióticas (imagens estáticas e em movimento, sons, palavras), as quais interagem entre si, possibilitando “ao leitor uma visão mais ampla e multifacetada, permitindo outras relações com o texto e com a produção de sentido” (SILVA, 2019, p. 24).

Mediante as questões citadas, fica evidente a importância de trabalhar a vídeo-resenha na aula de Língua Portuguesa. O trabalho com esse objeto possibilita a compreensão das nuances nas transformações dos textos e gêneros e suas possibilidades de reelaboração, bem como traz a possibilidade da incorporação das mídias digitais, espaço no qual alunos estão inseridos, e do trabalho voltado para oralidade como objetos de ensino. Essas duas questões serão exploradas nos próximos tópicos.

### **3.5 Multiletramentos e Multimodalidade na sala de aula**

Antes de apresentar o conceito de multimodalidade, faz-se indispensável apresentar os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos. Esse movimento iniciou-se na segunda metade dos anos noventa nos Estados Unidos e uniu um grupo de acadêmicos, conhecido como Grupo Nova Londres (GNL)<sup>7</sup>, o qual defendia a necessidade de a escola apropriar-se dos novos letramentos<sup>8</sup> que emergiram de uma sociedade cada vez mais marcada pela diversidade cultural.

O GNL cunhou o termo multiletramentos, definido por Rojo e Moura (2019) como um conceito biforme, uma vez que

“aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é,

<sup>7</sup> Grupo composto por renomados teóricos da área de Linguística e da Educação, advindos dos Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália.

<sup>8</sup> O termo letramentos, no plural, é entendido como “um conjunto muito diversificado de práticas sociais situadas que envolvem sistemas de signos, como a escrita ou outras modalidades de linguagem, para gerar sentidos” (LINO e PEREIRA, 2019, p. 30)

letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens” (ROJO e MOURA, 2019, p.20)

Ou seja, falar em multiletramentos implica em falar de diversidade social e de multimodalidade. Nesse sentido, o trabalho com as mídias digitais - as quais possibilitaram o surgimento desses novos letramentos - é um objeto que deve ser incorporado em sala de aula, uma vez que elas transformaram nossa forma de usar a linguagem.

A população em idade escolar dos dias atuais cresceu cercada dessas mídias que fazem parte da formação cultural desses indivíduos. Sobre isso Rojo (2013), em entrevista<sup>9</sup> ao GRIM (Grupo de Pesquisa da Relação Infância, Adolescência e Mídia) da Universidade Federal do Ceará (UFG), afirma que o trabalho com multiletramentos tem como premissa a ideia de que “a cultura local que esse aluno traz para sala de aula que deve ser, não só valorizada, mas incorporada no tratamento dos objetos de ensino”. Assim, já que a sociedade atualmente funciona a partir de uma diversidade de linguagens, é preciso que a escola tematize essa multiplicidade. O multiletramento, portanto, está diretamente ligado a multimodalidade, foco deste trabalho, uma vez que preconiza o uso concomitante de múltiplas modalidades de comunicação.

De acordo com Cani e Coscarelli (2016, p.19), “a multimodalidade desenvolve conceitos que fornecem subsídios para a análise de textos construídos a partir de diferentes modos de linguagem sem a necessidade de um olhar isolado para cada um deles”, ou seja, é na articulação entre a multiplicidade de linguagens que a significação acontece. Dessa forma, no caso do gênero textual vídeo-resenha, é a partir da junção dos diversos modos semióticos - título do vídeo, cenário, fala e entonação do resenhador e imagens e trechos apresentados dos filmes - que o texto se constitui e, por consequência, pode ser interpretado em seus valores e ideologia.

Dito isso, “a pluralidade de recursos semióticos presente nos textos representa uma exigência de leitura que não pode ser afastada da escola” (CANI e COSCARELLI, 2016, p. 18). Nesse contexto, lidar com essas exigências de leitura e abordar as diferentes modalidades e tecnologias mais adequadas a cada gênero configuram-se como desafios da escola contemporânea. Assumir esse papel se faz importante porque a internet além de possibilitar o acesso a um vasto conteúdo também convida seus usuários para a produção desses conteúdos. Assim, a escola deve tornar-se “uma agência de democratização dos letramentos” (ROJO e MOURA, 2019, p. 17) e, portanto, explorar os aspectos multimodais dos mais variados gêneros

---

<sup>9</sup> Disponível em: [http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19](http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19). Acesso em: 03 de junho de 2021.

que circulam na internet para que os aprendizes consigam, de maneira competente e crítica, acessar, interpretar e dialogar com a grande diversidade de linguagens, perspectivas e pontos de vistas postos nesse ambiente.

Tendo isso em vista, a BNCC aponta a necessidade garantir aos alunos as aprendizagens necessárias para atuar na vida em sociedade, levando em consideração que estamos expostos a um contexto de constante mudança. Ademais, os jovens estudantes de hoje precisam ser preparados para exercer profissões, usar tecnologias e resolver problemas que ainda não existem. Para tanto, a BNCC traz “apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho” como uma das competências a serem desenvolvidas durante a educação básica. Sendo assim, é imperioso tomar essas múltiplas linguagens como objeto de discussão e aprendizagem, de modo a contribuir para uma formação mais crítica e consciente.

### **3.6 A oralidade como objeto de aprendizagem**

Marcuschi (2001, p. 25-26) define a oralidade como “uma prática social para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Do áudio no aplicativo de mensagens até a entrevista de trabalho, a oralidade está presente, nas situações formais e informais nas mais diversas esferas comunicacionais. Por esse motivo, “nossa oralidade nos conecta ao mundo e nos representa como um-ser-no-mundo, um ser peculiar, único, completamente singular” (CARVALHO e FERRARREZI JR, 2019, p. 17). É a partir das palavras que usamos e de como as falamos que construímos e apresentamos em sociedade o que somos.

Diante de tantas nuances e tamanha importância da oralidade é fundamental que ela seja pautada na escola para que os alunos possam desenvolver a expressão oral e, assim, comunicar-se de maneira consciente e adequada nas mais diversas práticas sociais.

No que tange a natureza da oralidade, é importante destacar que ela é “simbólica (pois significa em muitos planos) e semiótica (porque é constituída de muitos recursos)” (BENTES, 2010, p.131). Sendo assim, para um trabalho efetivo e sistematizado, que dê conta da oralidade considerando sua complexidade como objeto de aprendizagem, faz-se necessária a compreensão de algumas considerações teóricas, adotadas na construção deste trabalho.

A questão basilar a ser considerada, a princípio, é o fato de que a “comunicação oral se desenvolve não somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual”

(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 135). Em vista disso, sobre o plano verbal e vocal, Bentes (2010, p. 134) destaca que a fala é emoldurada por elementos como o chamado “sotaque” (ou seja, a percepção de pronúncia regional ou socialmente marcada do falante), os aspectos suprasegmentais da fala (como o ritmo, a velocidade e a entonação) e o tom de voz (que pode ser mais ou menos enfático, com pausas ou hesitações). Para a autora, todos esses fatores, ao serem movidos de forma consciente, em função da situação de comunicação na qual a produção discursiva se insere, podem ser entendidos como recursos comunicativos e estilísticos a serem usados para atingir determinados objetivos comunicativos.

Já o plano gestual diz respeito à combinação da fala com outras linguagens, não verbais, que coocorrem simultaneamente durante a comunicação. A gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar são exemplos dessas outras linguagens que, segundo a autora, são usadas para mudar o curso da interação ou mesmo os sentidos produzidos durante a comunicação. Logo, “considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar a percepção visual que se tem do outro e que o outro tem de nós” (BENTES, 2010, p.134).

Uma outra questão relevante de ser destacada para o ensino de oralidade refere-se à imbricação constitutiva entre fala/oralidade e escrita/letramento. Apesar de cada escrita e oralidade possuírem características que as particularizam, uma vez que elas fazem parte de um mesmo sistema da língua, suas diferenças não podem ser vistas em termos de separações estanques, mas sim em um *continuum*<sup>10</sup> de práticas e de gêneros, de acordo com Marcuschi (2008).

Para o autor, no polo mais representativo da fala estão as conversas públicas, as conversas telefônicas e a conversa espontânea. No polo mais representativo da escrita estão os textos acadêmicos, as leis, os artigos científicos e relatórios. Isso posto, a exposição acadêmica e os discursos, apesar de serem falados, estão mais próximos da escrita do que da fala, enquanto as cartas pessoais, por exemplo, apesar de escritas, estariam mais próximas do campo da fala. Com isso, pode-se concluir que “certas práticas, apesar de orais, são profundamente influenciadas pela escrita, e que certas práticas, apesar de serem escritas, são mais profundamente influenciadas pela fala” (BENTES, 2010, p. 138). Portanto, “a concepção (oral

---

<sup>10</sup> “O termo “continuum” tipológico foi sugerido por Biber (1988), para quem na comparação entre a fala e a escrita devem-se considerar seis dimensões significativas de variação linguística e a relação entre os gêneros respectivos a cada um deles e o contínuo tipológico nos usos linguísticos, evitando comparações dicotômicas, baseadas apenas em textos prototípicos de cada modalidade.” (BOTELHO, 2018, p.2)

ou escrita) indica o meio originário de produção, mas não a natureza do ato cognitivo de criação” (MARCUSCHI, 2008, p. 192).

Nessa perspectiva, a vídeo-resenha é desenvolvida no meio sonoro, uma vez que se trata-se de um vídeo, no entanto, por ter um roteiro construído previamente para nortear as falas do resenhador, tem sua concepção escrita, o que demonstra a mesclagem do gênero na relação fala-escrita, postulada por Marcuschi e Bentes.

Em suma, todas essas questões levantadas são essenciais para o trabalho com a comunicação oral. É papel da escola, pois, “incentivar os sujeitos a adquirirem uma percepção cada vez mais própria, consciente e refinada das complexidades envolvidas na produção discursiva oral” (BENTES, 2010, p. 137). Desse modo, trazer essas premissas para as aulas e os materiais de apoio, resulta na tomada de consciência e na atitude reflexiva dos alunos em relação a seus modos de falar e de se expressar corporalmente. Além disso, faz com que eles tenham em mente as adequações necessárias e permitidas nos mais diversos contextos de comunicação. Tudo isso permite a ampliação das competências comunicativas dos aprendizes.

Valendo-se das reflexões acerca do papel da escola e das discussões teóricas levantadas até o presente momento, a SD elaborada para o gênero vídeo-resenha será apresentada como apêndice ao final deste trabalho.

#### 4. Considerações finais

Quando iniciei este trabalho me propus, com base nas minhas inquietações docentes dos últimos anos, um desafio: construir uma SD, que fosse resultado de reflexões teóricas pertinentes e tivesse como foco a oralidade e a multimodalidade. Para tanto, optei por trabalhar essas questões a partir de um gênero textual oral e multimodal para o qual ainda não há muitas produções acadêmicas e propostas dedicadas: a vídeo-resenha.

Com o intuito de produzir uma SD adequada, elaborei um MDG. Mapear as dimensões ensináveis da vídeo-resenha, a partir da construção do modelo foi uma experiência muito proveitosa, a qual já tem reverberado em minha prática docente nas aulas de produção de texto, contribuição por mim já esperada. Além disso, desejo destacar que essa experiência me proporcionou um inestimável reencontro com meu olhar analítico enquanto pesquisadora da linguagem.

Nesse sentido, os processos de leitura das referências bibliográficas, escrita dos capítulos teóricos e elaboração da sequência didática me reaproximaram dessas práticas, possibilitando que eu lançasse um olhar investigativo sobre o gênero vídeo-resenha e, a partir disso, buscasse construir uma relação estreita entre teoria e prática.

Fruto desse processo, a SD foi elaborada com a preocupação de oferecer um conjunto de atividades que promovessem a análise da vídeo-resenha como gênero textual oral e multimodal, por meio de exercícios de diferentes tipologias, as quais trabalhassem com múltiplas inteligências. Dessa forma, o intuito é que essa proposta sirva como suporte para que o professor atue como mediador e, assim, possa ajudar o aluno a caminhar a distância entre o que ele já sabe (avaliada a partir da produção inicial) e o que pode saber (avaliada a partir da produção final) após a leitura dos módulos da SD, contribuindo, de certa forma, para o seu desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, a opção por cada aluno produzir sua própria vídeo-resenha se deu por conta do entendimento de que cada estudante avança no seu ritmo, uma vez que as habilidades individuais são distintas. Sendo assim, a partir de produções individuais, é possível mensurar, de maneira mais efetiva, a zona de desenvolvimento real e proximal de cada aluno.

Em virtude do pouco tempo hábil para fazer e analisar a aplicação e do contexto de aulas híbridas, o qual representa um fator limitante para a aplicação da proposta e atendimento individual dos alunos, uma vez que parte deles acompanha a aula a partir de casa, a SD ainda não foi aplicada, mas tenho como intenção aplicá-la assim que possível. Penso ser fundamental que a proposta tome vida a partir de sua aplicabilidade a fim de que possa suscitar reflexões a

partir das capacidades de linguagem desenvolvidas e das contribuições dos alunos, peças fundamentais para que o trabalho na sala de aula seja proveitoso e significativo.

Optei por este recorte temático por reconhecer a importância e urgência de trabalhar modalidade, oralidade e as transformações dos gêneros textuais em sala de aula. O início desta empreitada foi marcado por muitas indagações e inseguranças sobre qual caminho mais produtivo a seguir para produzir uma proposta a contento, sem muita referência de como fazê-la. Depois de um longo, e bem orientado, processo de estudo e reflexão, encerro com a certeza de que ao ofício do professor de linguagens é inerente a necessidade de se permitir transformar, a nós e a nossa prática docente, junto com a língua, na busca por tornar o ensino mais significativo.

## 5. Referências bibliográficas

- ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. *Produção de Texto: Interlocução e Gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.
- ABREU-TARDELLI, L. S.; APOSTOLO, M. C. *O papel do modelo didático de gêneros textuais no ensino de línguas*. *Calidoscópio*, [s. l.], v. 16, n. 3, 2018.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BENTES, A. C. *Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola*. In: RANGEL, E. G.; ROJO, R. *Língua Portuguesa. Coleção Explorando o Ensino*. Brasília - MEC, v. 19, pp. 129-154, 2010.
- BROCARD, R. O.; COSTA-HÜBES, T. da C. *O gênero textual reportagem impressa em sala de aula: uma proposta de trabalho a partir da elaboração de Modelo Didático de Gênero e de Sequência Didática*. *Horizontes*, 32(1).
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo-SP: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2006.
- BUENO, L. *Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística*. In: CENP. *Língua portuguesa: ensinar a ensinar*. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.
- CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR, C. *Oralidade na Educação Básica: o que saber, como ensinar*. São Paulo: Parábola, 2018.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. *Modelo Didático de Gênero como instrumento de formação de professores*. In: Meurer, José Luiz; Motta-Roth, Désirée (orgs). *Gêneros Textuais e práticas discursivas – Subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2002.
- COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. *Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas*. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- COSTA, A. R. *Importância dos mecanismos de textualização e enunciativos para a coerência textual*. *Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE*, [s. l.], 2013.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

GUIMARÃES, A. M. de M. *Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, [s. l.], v. 10, n. 2, 2010.

LOUSADA, E. G. *A abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo para a análise de textos*. Paulistana. São Paulo: 2010.

MACHADO, A. R. *Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de Produção de Textos na Universidade*. D.E.L.T.A., 16.1, 2000 (p. 1-26).

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Linguagem em (Dis)curso, [s. l.], v. 6, n. 3, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEGREIROS, G.; BOAS, G. V. *A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado*. Letras, [s. l.], n. 54, 2017.

OLIVEIRA, L. F. F. *A resenha crítica de filme no Ensino Fundamental II: o uso da sequência didática como estratégia de ensino e interação*. Tese (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.

ROJO, R. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e linguagens na escola*. In: *Multiletramentos na escola*. Roxane Rojo e Eduardo Moura (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R; MOURA, E. *Letramentos*. In: Roxane Rojo e Eduardo Moura (Orgs). *Letramentos, Mídias e Linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, A. S. S. *Vídeo-resenha: uma proposta para letramento digital nas aulas de Língua Portuguesa*. Tese (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

STRIQUER, M. S. D. *O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo*. Eutomia - ISSN: 1982-6850, [s. l.], v. 1, n. 14, 2015.

VEÇOSSI, C. E. *O interacionismo sociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov)*. Linguagens & Cidadania, [s. l.], v. 16, n. 1, 2016.

## **6. APÊNDICE A – Sequência Didática**