





ALMENI MARIA SILVA DE ARAÚJO

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS EM TURMAS DO 9° ANO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RESENHA PARA VLOG

ALMENI MARIA SILVA DE ARAÚJO

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS EM TURMAS DO 9° ANO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RESENHA PARA VLOG

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Estudos da linguagem e Práticas sociais.

NAZARÉ DA MATA-PE 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

A663p Araújo, Almeni Maria Silva de

Práticas de multiletramentos em turmas do 9° ano: uma proposta a partir do gênero resenha para vlog / Almeni Maria Silva de Araújo.— Nazaré Da Mata, 2023.

139 p.: il.

Orientador: Benedito Gomes Bezerra. Coorientadora: Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em Letras, Nazaré da Mata, 2023.

1. Multiletramentos. 2. Videorresenhas. 3. Análise Sociorretórica. 4. Ensino. 5. Pedagogia dos Multiletramentos. I. Bezerra, Benedito Gomes (Orient.). II. Lêdo, Amanda Cavalcante de Oliveira (Coorient.). III. Título.

CDD 400

ALMENI MARIA SILVA DE ARAÚJO

PRÁTICAS DE MULTILETRAMENTOS EM TURMAS DE 9º ANO: UMA PROPOSTA A PARTIR DO GÊNERO RESENHA PARA VLOG

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS da Universidade Pernambuco, Campus Mata Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras, em 28/04/2023.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Benedito Gomes Bezerra Orientador (UPE/Campus Mata Norte)

Amanda C. de O. LOEdo

Profa. Dra. Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo **Coorientadora (UPE/Campus Mata Norte)**

Prof. Dr. Vicente de Lima Neto **Examinador Externo ao PROFLETRAS (UFERSA)**

Vicente de Lime Nota

Profa. Dra. Jaciara Josefa Gomes Examinadora Interna ao PROFLETRAS (UPE/Campus Mata Norte)

NAZARÉ DA MATA-PE

A Deus, Senhor de minha vida, fortaleza que me faz seguir fiel nos caminhos designados por Ele. A Ele toda honra e glória!

Ao meu esposo, José Alberto, e aa meu filho, Alberto Jean, ambos fundamentais na realização do sonho de ingressar, mais uma vez, na academia, sendo estímulos diários diante das adversidades.

Aos meus queridos pais e aos meus irmãos. Esses são meus exemplos de resiliência, honestidade e simplicidade.

Aos meus amigos verdadeiros, àqueles que acreditaram nas minhas potencialidades, impulsionando-me cotidianamente a ir além.

Aos meus caros colegas professores da Educação Básica, àqueles que creem no poder transformador de realidades por meio da educação.

Enfim, a eles/elas, dedico!

AGRADECIMENTOS

"A gratidão é o único tesouro dos humildes" (William Shakespeare)

A Deus pelo dom da vida e pelas graças concedidas durante esta caminhada acadêmica. Foram tantos desafios, mas Ele não desampara os seus! Gratidão, meu bom Deus!

À minha mãe, Maria Rita, e ao meu pai, Severino Lima, que me apoiaram diante das intempéries da vida. Obrigada por me ensinarem valores inegociáveis que carrego em meu ser!

Ao meu esposo, José Alberto, pela parceria e pelo companheirismo. Obrigada, meu amado esposo, por enfrentar comigo os trâmites morosos dos processos na justiça que me concederam a oportunidade de cursar este mestrado. Gratidão por não me deixar desistir diante de tanto desgaste e perseguição no ambiente escolar.

Ao meu filho amado, Alberto Jean, pois a cada abraço e sorriso genuíno transmitidos a mim me deram a esperança de sempre acreditar nos meus sonhos. Essas acões me fortaleciam e me confortavam. Gratidão!!

Ao meu admirável orientador, Professor Doutor Benedito Bezerra, que, com tanta maestria me guiou, com paciência, pelo universo da pesquisa científica. Obrigada por todas as reflexões, por tanta sabedoria na condução de meus passos durante meus estudos! Gratidão pela disponibilidade e por me aceitar como orientanda.

À minha querida Professora Doutora Amanda Lêdo, a qual eu tenho profunda admiração. Grata pelo estímulo e pelo cuidado ao trazer outras possibilidades, outros olhares relevantes para a consolidação deste trabalho.

Ao Professor Doutor Vicente Neto, que também muito contribuiu para o aperfeiçoamento desta pesquisa. Obrigada por cada reflexão significativa ao avaliar o projeto e esta dissertação. E, à Professora Doutora Jaciara Gomes por aceitar compor, generosamente, a banca de defesa desta dissertação.

Aos meus amados irmãos: Antônio, Adeilson, Alziene, Alzenir, Alexandre e Adriano, os filhos de dona Santinha e senhor Biu, por me fortalecerem e me apoiarem nas minhas decisões durante toda essa jornada acadêmica. Gratidão!!

A vida se apresenta com dimensões digitais e virtuais, nas quais variados gêneros textuais são veiculados e incorporam-se gradativamente no nosso quotidiano. Uma vez que consideramos a língua como uma manifestação social que insere neste mundo de configuração tão dinâmica e heterogênea, o papel do ensino tende a se transformar para que se adeque às novas demandas educacionais contemporâneas. (PEREIRA, 2021, p. 6).

RESUMO

Diante da expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), são requeridas novas formas de leitura e produção de textos para uma atuação permeada por uma postura crítica dos sujeitos. Nesse cenário, a teoria e a Pedagogia dos multiletramentos, articulada a Pedagogias de gêneros, em especial, as que envolvam os trabalhos com os textos digitais, evidenciam um trabalho emancipador das práticas de linguagem. Nesse viés, a construção de competências leitoras e de produção de textos que atendam às necessidades sociais contemporâneas demandam reflexões. Para tanto, nesta dissertação, objetivamos investigar, à luz dos multiletramentos, possibilidades de metodologias para o trabalho com as videorresenhas de séries, bem como suas contribuições para a leitura crítica e a produção, considerando ainda a organização retórica que as constitui. Nesse sentido, a pesquisa fundamenta-se na teoria dos Multiletramentos, principalmente, nos pressupostos de Rojo (2015), Rojo e Moura (2019), Ribeiro (2021), articulando-a às concepções sociorretóricas de gêneros, através das reflexões de Bezerra (2002), Araújo, Andrade e Lima (2021). Ainda, para compreensão dos gêneros textuais, das inter-relações que esses estabelecem colônia de gêneros – e das perspectivas para o ensino de gêneros, nos baseamos em Bezerra (2022), Bezerra (2017) e Devitt (2009), respectivamente. Para esta dissertação, como procedimentos metodológicos, utilizamos o levantamento teórico para reflexão do ensino de gêneros, bem como o estudo exploratório de videorresenhas que contribuíram para a construção de um projeto pedagógico de multiletramentos, em que, por meio de oficinas, oportuniza o fazer pedagógico com a videorresenha. Como resultado, acreditamos que esta pesquisa se torna viável por apontar uma possibilidade de ressignificação da prática pedagógica docente no que se refere à leitura e à produção textual de gêneros digitais e ainda poderá servir de base para estudos futuros sobre esse gênero textual e o trabalho em sala de aula.

Palavras-chave: Multiletramentos. Videorresenhas. Análise sociorretórica. Ensino. Pedagogia dos multiletramentos.

ABSTRACT

Faced with the expansion of Digital Information and Communication Technologies (TDICs), new ways of reading and producing texts are required for an action permeated by a critical attitude of the subjects. In this scenario, the theory and Pedagogy of multiliteracies, articulated with Pedagogies of genres, in particular those involving work with digital texts, demonstrate an emancipatory work of language practices. In this bias, the construction of reading and text production skills that meet contemporary social needs demand reflection. Therefore, in this dissertation, we aim to investigate, in the light of multiliteracies, possibilities of methodologies for working with series video reviews, as well as their contributions to critical reading and production, also considering the rhetorical organization that constitutes them. In this sense, the research is based on the theory of Multiliteracies, mainly on the assumptions of Rojo (2015), Rojo and Moura (2019), Ribeiro (2021), articulating it to the socio-rhetorical conceptions of genres, through the reflections of Bezerra (2002), Araújo, Andrade and Lima (2021). Still, to understand the textual genres, the interrelationships they establish - colony of genres - and the perspectives for teaching genres, we base ourselves on Bezerra (2022), Bezerra (2017) and Devitt (2009), respectively. For this dissertation, as methodological procedures, we used the theoretical survey to reflect on the teaching of genres, as well as the exploratory study of video reviews that contributed to the construction of a pedagogical project of multiliteracies, in which, through workshops, it facilitates the pedagogical work with the video review. As a result, we believe that this research becomes viable for pointing out a possibility of re-signification of the teaching pedagogical practice with regard to reading and textual production of digital genres and may even serve as a basis for future studies on this textual genre and the work in classroom.

Keywords: Multiliteracies. Video reviews. Sociorhetorical analysis. Teaching. Pedagogy of multiliteracies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos.	29
Figura 2 - Processos de aprendizagem	30
Figura 3 - Sistemas multimodais e seus elementos	33
Figura 4 - Descrição esquemática das subfunções retóricas em resenhas de	livros.
	48
Figura 5 - A organização retórica de resenhas de especialistas (padrão re)	
Figura 6 - Colônia de gêneros da resenha	54
Figura 7 - Três pedagogias para o ensino de gênero.	59
Figura 8 - Videorresenha da série "A casa do Dragão"	73
Figura 9 - Videorresenha de "Rick and Morty".	74
Figura 10 - Vinheta da videorresenha da série "Rick and Morty"	75
Figura 11 - Videorresenha da série "Mulher-Hulk"	79
Figura 12 - Videorresenha da série "Mulher-Hulk: defensora de heróis"	80
Figura 13 - Videorresenha da série "Andor".	82
Figura 14 - Videorresenha da série "Dahmer: Um canal americano"	84
Figura 15 - "Crítica especial de Anne With An E".	92
Figura 16 - "O dilema das redes: Desespero e desesperança"	92
Figura 17 - "Sintonia 3"	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo de Organização Retórica das Videorresenhas	65
Quadro 2 - Videorresenhas e vlogs selecionados em agosto e setembro-2022	66
Quadro 3 - Estratégias encontradas nas Videorresenhas	71
Quadro 4 - Saudando o público, apresentando o canal e o tema do vídeo	76
Quadro 5 - Definindo o tópico geral da série	77
Quadro 6 - Apresentando o tópico de algum episódio da série	77
Quadro 7 - Promovendo avaliação direcionada	78
Quadro 8 - Comentando sobre personagens e atores/atrizes da série	80
Quadro 9 - Recomendando/ desqualificando completamente a série	81
Quadro 10 - Solicitando interação nos comentários	83
Quadro 11 - Requisitando likes, joinhas e inscrição no canal	84
Quadro 12 - Projeto – Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries	87
Quadro 13 - Primeira oficina do Projeto de multiletramentos	88
Quadro 14 - Segunda oficina do Projeto de multiletramentos	89
Quadro 15 - Terceira oficina do Projeto de multiletramentos	93
Quadro 16 - Quarta oficina do Projeto de multiletramentos	95
Quadro 17 - Quinta oficina do Projeto de multiletramentos	96
Quadro 18 - Sexta oficina do Proieto de multiletramentos	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CARS - Create a Research Space

GIF - Graphics Interchange Format

GNL - Grupo de Nova Londres

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SUB - Subunidades

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

PCNS - Parametros Curriculares Nacionais

SUB - Subunidades

VR - Videorresenha

UNI - Unidade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO1	3
2 MULTILETRAMENTOS E ABORDAGENS DE LEITURA E PRODUÇÃO DI TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS2	
2.1 A teoria e pedagogia dos multiletramentos2	2
2.2 Leitura e produção de gêneros digitais multissemióticos3	2
3 GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS INTERFACES NO MEIO DIGITAL E NA PRÁTICA DOCENTE CONTEMPORÂNEA4	
3.1 Gêneros textuais: concepções e as TDICs4	0
3.2 O gênero textual resenha e suas configurações4	6
3.3 Colônia de gêneros: uma abordagem para análise da resenha para <i>vlog</i> 5	0
3.4 Resenha para <i>vlog</i> e a sociorretórica: a partícula, a onda e o campo5	6
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA6	2
4.1 Das análises das videorresenhas6	4
4.2 Do Projeto de multiletramentos6	7
4.2 Do Projeto de multiletramentos	Ε
5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DI	E 0
5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DI MULTILETRAMENTOS70	E 0 1
5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DI MULTILETRAMENTOS	E 0 1
5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DI MULTILETRAMENTOS	E 0 1 5
5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DI MULTILETRAMENTOS	E 0 1 5 6
5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DI MULTILETRAMENTOS	E 0 1 5 6 6
5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DI MULTILETRAMENTOS	E 0 1 5 6 6 7
5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DI MULTILETRAMENTOS	E 0 1 5 6 6 7 7
5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DI MULTILETRAMENTOS	E 0 1 5 6 6 7 8

5.1.10 Unidade 5 - Lançar avaliação final 8	1
5.1.11 Subunidade 11A- Recomendando/ desqualificando completamente a série .8	1
5.1.12 Unidade 6- Realizar Despedida8	2
5.1.13 Subunidade 13- Solicitando interação nos comentários 8	3
5.1.14 Subunidade 14 - Requisitando likes, joinhas e inscrição no canal 8	3
5.2 Projeto de Multiletramentos - "Videorresenhas: múltiplos olhares sobre a séries"8	
5.2.1 Descrição das oficinas do Projeto - Videorresenhas: múltiplos olhares sobre a séries	
CONSIDERAÇÕES FINAIS9	9
REFERÊNCIAS10	3
ANEXO A10	8
ANEXO B10	9
APÊNDICE11	1

1 INTRODUÇÃO

A formação de leitores e escritores atuantes no meio social é um dos objetivos da escola, em especial, dos educadores de língua portuguesa que têm, essencialmente, como objetos de estudo, a língua, a linguagem, suas representações e fenômenos. Partindo dessa premissa, na contemporaneidade, a linguagem digital¹ se reverbera cotidianamente na vida dos indivíduos, e toda amplitude de cenários promovida por essa forma de interação exige desses indivíduos outros modos de ler e de produzir sentidos.

Diante disso, torna-se pertinente refletir sobre a valorização de possibilidades de trabalho com a língua/linguagem nas hipermídias². Sobre isso, Rojo (2012, p. 37) defende que "são necessárias novas ferramentas - além da escrita manual (papel, pena, caneta, lápis, giz e lousa) e imprensa tipográfica – de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição e diagramação." Assim, no contexto digital hodierno, vale compreender as práticas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), articulando-as às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), fenômeno esse que envolve os multiletramentos, por considerar que, nesses eventos linguísticos е sociais, os indivíduos dialogam também com multiculturalidade e as multissemioses.

A perspectiva dos Multiletramentos, de modo bifronte, direciona olhares para a produção de sentidos voltada à diversidade cultural e à multiplicidade de linguagens. Esses eventos implicam, segundo Rojo e Moura (2019, p. 20), em "uma explosão multiplicativa dos letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimentos, música, dança e gesto, linguagem verbal, oral, escrita etc.)".

Nesse sentido, ao considerarmos as concepções dos multiletramentos, surge a necessidade de compreendermos o processo de variabilidade que se configura na (re)construção de significados em contextos socioculturais e linguísticos nos quais

¹ Compreendemos a linguagem digital, aqui, como fenômeno que engloba toda forma de interação que se faz por meio da linguagem verbal, não verbal e verbo-visual por meio de plataformas, aplicativos e redes digitais.

² A hipermídia, segundo Carvalho e Pereira (2017), consiste na representação de formas híbridas e indissociáveis de linguagens, que, embora distintas, se intercruzam nos processos da comunicação. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/3XgHyG8NFSZZyBtCH9qcpNL/?lang=pt. Acesso em: 19 ago. 2022.

os sujeitos se inserem. Diante disso, a escola, como agência social, se instaura como importante instituição na promoção de vivências de todos esses processos e demandas de interação, bem como de inserção desses indivíduos no âmbito digital e, sobretudo, na vivência dessas práticas nas aulas de língua portuguesa. Destarte, é válido refletir como se concebe, na prática, esse cenário dinâmico e complexo entre a teoria e a prática pedagógica dos gêneros textuais nas tecnologias digitais.

De acordo com Ribeiro (2020, p. 06), "há pelo menos três décadas, pesquisadores/as vêm abordando a necessidade de adaptação e aprendizagem nos novos contextos, hoje já nem tão novos, mas capazes de perturbar nossas condições de educação". Essa carência de ressignificação na prática de ensino e aprendizagem apontada pela autora sugere a urgência de transformações nas práticas escolares no que se refere aos estudos da língua/ linguagem.

Para tanto, como possibilidade para modificação desse cenário, a abordagem da Pedagogia Multiletrada³ torna-se pertinente, não apenas por envolver uma diversidade de linguagens, mas por englobar também a valorização da pluralidade cultural. Nessa perspectiva, compreende-se que todas essas ações ultrapassam os muros da escola e a aproxima dos contextos sociais emergentes vivenciados pelos educandos.

Atualmente, a Educação Básica brasileira baseia-se nas competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), a qual, segundo Ribeiro (2021, p. 12), trata-se de um documento "influenciado, direta e indiretamente, pela pedagogia dos multiletramentos". Essa normativa foi organizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação, com a contribuição de vários profissionais da educação básica e intelectuais de áreas do conhecimento distintas, na tentativa de equiparar os direitos de aprendizagens essenciais nas salas de aula do país.

A BNCC busca oferecer, dentre outras garantias, uma educação que priorize a integralidade humana e a formação cidadã por meio de valores locais e globais. A partir dessa dimensão, há direcionamentos para os currículos estaduais e municipais, para o ensino de língua materna e, consequentemente, para os livros

.

³ Nesta dissertação, a expressão Pedagogia Multiletrada ou Pedagogia dos Multiletramentos referese a alguns princípios metodológicos apontados pelo Grupo Nova Londres que direcionam o ensino e a aprendizagem por meio da Prática situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico e Prática Transformada. Mais adiante, no tópico 2.1, abordaremos de modo mais aprofundado, esses fundamentos e suas acepções.

didáticos, ao promoverem realidades socioeducacionais ainda mais próximas à abordagem dos multiletramentos e ao universo digital. Isso pode ser comprovado a partir da proposição das competências específicas para o ensino da língua portuguesa, em que a BNCC (2018, p. 87) sugere, por exemplo:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Todavia, ainda que as diretrizes estaduais e municipais apontem para essa direção, há dificuldades por parte da escola e dos docentes, ao concretizarem, efetivamente, metodologias que atendam à demanda da linguagem da *web* e dos gêneros digitais nas aulas de língua portuguesa.

Outros fatores corroboram com a ampliação desse desafio, dentre os quais se destacam o grande quantitativo de gêneros textuais digitais indicados para cada ano da Educação Básica, pelos currículos e pela própria BNCC, bem como a não formação do professor para o trabalho permanente com esses gêneros textuais digitais, tão comuns na vida real dos educandos. Tudo isso é agravado quando também há falta de recursos nas escolas, fruto de desigualdades estruturais de base da nossa sociedade brasileira. Todavia, diante de tantas nuances, a emergência do trabalho voltado à produção textual em turmas de 6º ao 9º ano é apontada recorrentemente na BNCC (2018, p. 143), a qual propõe como uma das habilidades, por exemplo:

Produzir e publicar [...] resenhas e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, gameplay, detonado etc.— e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (*vlogueiro*) etc.

Nesse ínterim, para o trabalho não somente de produção, mas também de leitura de todos esses gêneros, é preciso refletir sobre os fatores que implicam no ensino e aprendizagem, dentre os quais, a preparação do docente. A intervenção do professor quando está intimamente articulada ao processo de interação digital multifacetado, favorece a diminuição das desigualdades, dos preconceitos e da propagação de *fake News*. De modo semelhante, consequentemente, as postagens esdrúxulas, os crimes de ódio e demais equívocos, transtornos gerados pela não

preparação/orientação dos educandos para navegação segura, ética e cidadã seriam minimizados.

Outro aspecto que deve ser considerado, ao tratarmos o ensino dos gêneros que circulam e emergem no meio digital, é a tentativa de transformar a escola em um espaço realmente de aprendizagens contemporâneas significativas. Para isso, os métodos pedagógicos voltados à formação do leitor/escritor crítico, que saiba analisar e atuar mediante as demandas sociais no universo também da hipermodernidade precisa ser uma realidade próxima. Caso contrário, como apontam Gaydeczka e Karwoski (2015, p. 08) "os abismos que se abrem entre a escola e as novas práticas tecnológicas podem comprometer o ensino e ampliar o marasmo ou a desmotivação dos estudantes", ou seja, esse distanciamento afetaria o desempenho escolar dos estudantes e, consequentemente, a participação proativa desses indivíduos na vida pública, econômica e comunitária.

Em outras palavras, a não efetivação de aulas de língua portuguesa que valorizem o universo digital gera um anacronismo que advém do desmembramento entre o que se ensina na escola e as práticas sociais dos sujeitos, não favorecendo a construção de competências que remontam às linguagens como expressão das atividades humanas, produtoras de significados.

É inegável que, nos últimos 30 anos, houve avanços sobre os estudos referentes às tecnologias digitais, no Brasil, e à prática nas aulas, mesmo assim, ainda há desafios consideráveis a serem transpostos pelas instituições de ensino. Segundo Ribeiro (2020, p. 07), esses obstáculos se tornam ainda maiores, uma vez que há o

não investimento na equipagem e na manutenção de escolas públicas, subestimação do tema na formação de professores/as, adiamento de ações mais práticas voltadas aos usos benéficos das tecnologias, dificuldades de por planos em prática, desinformação e preconceito quanto a tecnologias na escola e ao ensino a distância.

Todos esses embates apresentados pela autora se tornaram ainda mais expressivos no trabalho emergencial exercido pelas escolas do país durante a pandemia do Covid-19. Infere-se que esse fato condicionou as escolas e os professores a atuarem mais próximos às tecnologias digitais em um curto espaço de tempo. Mediante a esse cenário, tornou-se evidente que o trabalho com os gêneros digitais nas salas de aula ainda era "tímido", bem como as dificuldades de acesso pelos alunos a essas tecnologias eram explícitas.

Dentre tantas outras situações conflituosas que cercaram esse período, destacou-se a crescente dificuldade para garantir aulas que promovessem o uso de ferramentas e plataformas digitais, ocasionado não somente pela carência de aparelhagem e acesso à internet, mas, sobretudo, pela até então escassa formação do professor para lidar com essas demandas, haja vista que essas dimensões não eram priorizadas nas redes públicas de ensino, na maioria das vezes. Assim, ampliavam-se as lacunas presentes no ensino e aprendizagem.

Em contrapartida, de modo geral, os alunos já estavam em contato com as redes sociais e plataformas, submersos na hipermídia e nos hipertextos propostos pela *web*, interagindo com a rapidez e fluidez da comunicação e informação nesses espaços. Isso ratifica que as práticas de "linguagem, tecnologia e sociedade estão imbricadas" (RIBEIRO, 2020, p. 412). Desse modo, ao levarmos em consideração a articulação entre essa tríade, há a necessidade de um trabalho que envolva os professores e os educandos de modo aprofundado nesses espaços, exigindo o domínio de uma consciência dos gêneros.

A consciência de gêneros é uma ação imprescindível para analisar as novas formas de interações que vigoram rapidamente na hipermídia, por compreender a liberdade de vozes e de discursos, em que gêneros textuais surgem e outros se reconfiguram, transmutam nesse meio digital democratizador. Vale ressaltar que essa consciência não resulta no reconhecimento da estrutura formal de um texto "mas implica refletir sobre os diversos contextos em que ele se constitui, as relações que mantém com outros gêneros, seus propósitos comunicativos e a relação entre padrões retóricos e demandas sociais." (OLIVEIRA; BEZERRA; LÊDO, 2020, p.14).

Sob esse viés, são diversas as habilidades sugeridas pelos multiletramentos e pela consciência dos gêneros, convergindo com um ideal de ensino e aprendizagem cada vez mais voltado à prática social. Para tanto, levando em consideração essas perspectivas, escolhemos o trabalho com o gênero resenha para *vlog* ou videorresenha⁴, o qual concebe os alunos como agentes ativos ao analisarem e se posicionarem diante das produções de outros textos, e, sobretudo, por acreditarmos que nesses gêneros se reverberam também a diversidade cultural e, ao mesmo tempo, multissemiótica.

•

⁴ Nesta dissertação tratamos as resenhas para *vlog* e videorresenhas como termos semanticamente semelhantes.

Diante de tudo isso, para a construção desta dissertação, enquanto docentes pesquisadores, fomos guiados pelo seguinte questionamento: quais metodologias articuladas à perspectiva dos Multiletramentos desenvolvem habilidades de leitura crítica e de produção textual proficiente por meio da resenha para *vlog?*

Ainda, entremeadas a essa questão, outras surgiram, sendo estas: Como as videorresenhas se inter-relacionam com outros gêneros? Como podemos reconhecer os movimentos retóricos que as compõem? Como trabalhá-las, efetivamente, em sala de aula, levando em consideração as pedagogias de gêneros textuais?

Ademais, estimulados por todas essas inquietações, traçamos os objetivos de nossa pesquisa. De modo geral, buscamos investigar, à luz dos multiletramentos, possibilidades de metodologias para o trabalho com as videorresenhas de séries, bem como suas contribuições para a leitura crítica e a produção, considerando ainda a organização retórica que as constitui.

Além disso, articulados a tal perspectiva, almejamos, especificamente:

- ✓ Compreender como se configura a inter-relação da resenha para vlog e outros gêneros, por meio do conceito de Colônia de gêneros;
- ✓ Descrever as possibilidades de trabalho com a videorresenha, concebendo a abordagem do gênero como campo, onda e partícula;
- ✓ Reconhecer os movimentos retóricos das videorresenhas de séries;
- ✓ Propor atividades diversificadas de leitura e de produção do gênero textual resenha para *vlog*, por meio de projeto didático, considerando a Pedagogia dos Multiletramentos.

Nesse sentido, com base nesses propósitos, nossa dissertação, intitulada "Práticas de multiletramentos em turmas do 9º ano: uma proposta a partir do gênero resenha para *vlog*", apresenta caminhos metodológicos que fomentam diálogos entre os atos da leitura e produção de textos articulados às TDICs. Por compreendermos que essas ações urgem ser constantemente ressignificadas no contexto escolar de acordo com as demandas sociais vigentes, trazemos a hipótese de que, por meio do gênero textual resenha para *vlog*, o trabalho nas salas de aulas de língua portuguesa, em turmas de 9º anos, proporcionará práticas multiletradas efetivas.

Nesse ínterim, reafirmamos que todo o processo teórico-metodológico dessa pesquisa contribuirá para a produção de um protótipo didático: projeto de multiletramentos. Essa proposta aplicável, dentre outras situações, auxiliará no desenvolvimento de aprendizagens significativas e na metarreflexão da *práxis* do professor no século XXI, diante dos novos desafios de conectar adequadamente os saberes dos sujeitos aos contextos digitais ou vice-versa.

Para montagem do caminhar pedagógico desta pesquisa, a escolha do gênero textual videorresenha partiu da perspectiva de que, além de ser um gênero digital argumentativo recorrente na prática social dos nossos estudantes, está entre as indicações sugeridas pelo Currículo de Pernambuco para as séries do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais.

Além disso, o trabalho com as videorresenhas apresenta uma emergência própria dos textos virtuais, no sentido de revelarem uma arquitetura textual que, ao mesmo tempo em que se alteram, também se solidificam em contextos reais de uso. Consideramos, assim, a dinamicidade e a plasticidade da organização retórica do gênero textual, bem como as necessidades enunciativas que perfazem a interação humana em tempos de digitalidades. Ainda, compreendemos que a videorresenha é um gênero emergente e que ainda há escassos estudos.

Assim sendo, esta dissertação poderá contribuir para orientar, a princípio, práticas diversificadas envolvendo a linguagem digital, tendo como mote para a resenha que circula em *vlogs/*videorresenhas. Apresentamos, portanto, como produto pedagógico desta pesquisa o Projeto de Multiletramentos:- "*Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries*", direcionado para turmas dos 9º anos.

É importante ressaltar, ainda, que esse o projeto tem caráter propositivo. Essa configuração está assegurada pela Resolução Nº 003/2021, a qual sugere a elaboração do trabalho de conclusão de curso de Mestrado Profissional em Letras – Profletras. Desse modo, excepcionalmente diante do contexto pandêmico, o trabalho baseado na proposição.

Notemos que a vivência de um projeto de multiletramentos é importante por contribuir para a prática pedagógica de professores de língua portuguesa. O projeto sugere possibilidades pedagógicas que podem ser adaptadas para outros anos do Ensino fundamental – anos finais, levando em consideração as realidades

educacionais, as necessidades e as especificidades dos educandos e dos docentes em cada etapa escolar.

Logo, espera-se contribuir para a (res)significação das práticas de outros docentes de língua portuguesa através das reflexões e das formas didáticas de transformar as salas de aulas em "espaços multiletradores⁵" de aprendizagens éticas, estéticas e multissemióticas proporcionadas pelas TDICs. Consequentemente, a formação de sujeitos que reflitam e atuem criticamente, no seio desta sociedade globalizada, será fomentada.

Diante de todo esse cenário, para a consolidação dos nossos objetivos, organizamos esta dissertação em cinco capítulos compostos pelas suas respectivas seções. No primeiro capítulo teórico, há reflexões sobre a teoria e a Pedagogia dos multiletramentos, partindo do manifesto do Grupo de Nova Londres, na tentativa de analisarmos como essa pedagogia se articula às práticas de leitura e de produção de textos multissemióticos nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, no delinear das duas seções que o compõe, recorremos a alguns pesquisadores/as, como Rojo (2002; 2009; 2012; 2019), Coscarelli e Corrêa (2021), Ribeiro (2021), Tilio (2021), estudos esses fundamentais para conhecimento dos multiletramentos e suas dimensões. Ainda, para análise das leituras multissemióticas e do universo digital, buscamos as concepções defendidas por Santaella (2007; 2008) e refletimos, também, sobre como isso é abordado na BNCC (2018).

No segundo capítulo, há abordagens de algumas teorias sobre os gêneros e como esses se (re)configuram no meio digital e no fazer pedagógico. Nesse viés, organizamos essas informações em quatro seções. Para estudos dos gêneros, apoiamo-nos, dentre outros autores, em Marcuschi (2007; 2008). Ainda, adentramos nas análises de concepções sobre as resenhas e as videorresenhas à luz dos estudos de Bezerra (2001; 2002), Reinaldo (2010) e Araújo, Andrade e Lima (2021).

Abordamos, também, os gêneros textuais sob a ótica da Colônia de gêneros, através dos estudos de Bhatia (2008) e Bezerra (2017). Discorremos sobre algumas pedagogias e aquelas voltadas à resenha, segundo Devitt (2009), Bezerra (2020) e Lêdo, Bezerra e Pereira (2023).

-

⁵ A expressão "espaços multiletradores" trata-se de um neologismo criado por nós para nos referirmos a espaços-tempos de aprendizagens, os quais se voltam para a leitura e a produção de sentidos baseadas no respeito à diversidade de culturas e de linguagens.

Subdividido em duas seções, o terceiro capítulo apresenta considerações sobre a análise sociorretórica das resenhas e suas implicações nas produções de texto. Logo, para a compreensão dessa construção, nos baseamos, incialmente, nos estudos de Araújo (1996), Bezerra (2009) e, para estudo das videorresenhas em específico, buscamos Araújo (2016).

No quarto capítulo, por sua vez, descrevemos a abordagem metodológica da nossa pesquisa, bem como os procedimentos adotados em cada uma das etapas. Já no quinto e último capítulo, apresentaremos a análise de um *corpus* de videorresenhas baseadas no modelo de Araújo, Andrade e Lima (2021), e, em seguida, a proposta didática: o projeto de multiletramentos voltado à videorresenha. Por fim, traçamos nossas considerações finais.

2 MULTILETRAMENTOS E ABORDAGENS DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS MULTISSEMIÓTICOS

Há estudos sobre os gêneros discursivos/ textuais que podem ser articulados às perspectivas dos multiletramentos, que, por sua vez, não se limitam ao trabalho com as digitalidades e hipermídias. Contudo, o que nos motiva é a reflexão sobre essa abordagem, por acreditarmos em possibilidades vantajosas de trabalhos com a leitura e produção de gêneros textuais que se manifestam no meio digital, pois as novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação trazem consigo também uma pluralidade de linguagens, cultural e midiática.

Concebemos, nesta seção, um espaço para o estudo da teoria dos Multiletramentos, analisando, ao mesmo tempo, outras concepções de letramentos que se relacionam e/ou divergem dessa. Acreditamos que, dessa forma, essa possibilidade de estudo facilitará a compreensão dos Multiletramentos e a sua pedagogia. Ainda, refletiremos também sobre a leitura e a produção de textos multissemióticos nessa perspectiva.

Nesse viés, portanto, abordaremos, no primeiro tópico, sobre a teoria e as concepções da Pedagogia dos multiletramentos e as possibilidades de trabalho nas salas de aulas, em especial, nas de língua portuguesa.

No segundo tópico desta seção, trataremos das concepções de leitura e produção de textos multissemióticos, relacionando-as ainda aos multiletramentos. Articulado a isso, também refletiremos sobre a multimodalidade e suas configurações nas mídias digitais contemporâneas. Diante disso, esperamos oferecer um breve panorama sobre as faces dos multiletramentos e suas possiblidades de trabalho em sala de aula.

2.1 A teoria e pedagogia dos multiletramentos

Ainda no final do século XX, surge a noção dos Multiletramentos, em 1994, quando 10 estudiosos se reuniram em um colóquio nos Estados Unidos, em Nova Londres, para refletirem sobre as transformações que vinham ocorrendo na sociedade globalizada, às vésperas da passagem para o século XXI.

Diante desse cenário, houve a necessidade de discussão sobre essas modificações que ocorreriam no modo de vida, no universo do trabalho e no próprio exercício da cidadania desta "nova" sociedade. Tais considerações seriam fundamentais para a compreensão da aprendizagem da língua enquanto prática social dinâmica diante desses avanços das tecnologias digitais (CAZDEN *et al.*, 2021).

Assim, elaboraram o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais), publicado em 1996, sendo um importante documento também para as pesquisas brasileiras sobre educação. Recentemente, esse manifesto⁶ foi traduzido para a língua portuguesa pelos estudiosos do Centro Federal de educação Tecnológica de Minas Gerais, em 2021, tendo como tradutor Sérgio Karan e outros autores colaboradores da equipe da LED CEFET-MG⁷, dentre eles, Ribeiro, Ferreira e outros.

No colóquio, o Grupo de Nova Londres (GNL), como ficou conhecido, refletiu sobre os novos letramentos e a pedagogia multiletrada, suscitando algumas questões em relação às disparidades dos resultados na educação daquela época, os quais não evoluíram como esperado. De acordo ainda com esse documento, a "principal preocupação era a questão das oportunidades de vida na medida em que elas se relacionam com a ordem moral e cultural mais ampla da pedagogia dos letramentos" (CAZDEN et al., 2021, p. 15).

Dentre o grupo de pesquisadores que apresentavam interesse pelos estudos da linguagem e da educação linguística, Bill Cope, Mary Kalantzis, Gunther Kress, James Paul Gee e Norman Fairclough discutiam as mudanças ocorridas pelos impactos das novas mídias digitais daquele século, bem como pela mudança da linguagem, denominada por eles de multimodalidade. Todo esse processo, segundo os autores, atravessavam a diversidade étnica, cultural e social que se reverberavam, consequentemente, nos textos.

Por outro lado, de acordo com Tilio (2021, p. 34), várias são as outras contribuições do Manifesto produzido pelo GNL, dentre essas, o autor destaca a pluralidade dos discursos advindos de contextos culturais e linguísticos diversos.

⁶ Há ensaios sobre o Manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos em homenagem aos 25 anos de publicação contidos na Revista Linguagem em Foco, v. 13, n. 2 (2021).

⁷ Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Nisso, enfatiza-se a diversidade de construção de sentidos promovidos pelas linguagens.

Essas significações nunca estão prontas, tendo caráter ativo e dinâmico por meio da produção e interpretação dos textos, através do esquema de significados disponíveis e de novas significações. Ainda nesse viés, Tilio (2021, p. 34) defende que o reconhecimento de elementos da linguagem "extrapolam significados linguísticos e incluem significados visuais, sonoros, gestuais, espaciais e multimodais, e seu potencial de hibridização", o que contribui para a interpretação das multissemioses.

Articulado a toda essa dimensão, segundo a teoria dos Multiletramentos, os sujeitos precisam estar inseridos em instâncias de designing e redesigned. O primeiro termo está imbricado aos atos de fala, leitura e escrita dos sujeitos articulados às macrofunções da linguagem, ou seja, são aquelas que se relacionam às práticas interpessoais e sociais de transformação do conhecimento ao construir ou a reproduzir as representações da realidade.

Como resultado disso, surge o redesigned, que se fundamenta em padrões de sentido histórico e culturalmente herdados, pois os sujeitos, nessa perspectiva, constroem e reconstroem recursos por meio do desining, e todos esses princípios contribuem para a produção de sentidos. É importante destacar que o redesigned não se trata apenas de uma (re)produção feita por meio de recortes de textos já existentes, mas de um construto criativo a ser elaborado pelos sujeitos.

Diferentemente do conceito de letramentos múltiplos, que nomeiam as diferentes práticas letradas, como: letramento matemático, letramento informacional, entre outros, os multiletramentos apontam para a multiplicidade cultural e semiótica, dispostas nos textos que circundam também na sociedade digital. Nessa perspectiva, o sujeito aprendiz se insere em um ensino e aprendizagem denominados, metaforicamente, de aprendizagem por design, em que a produção de sentidos se dá pela metalinguagem sob análise do "Design Linguístico, Design Visual, Design Sonoro, Design Gestual, Design Espacial e Design Multimodal" (CAZDEN et al., 2021, p. 43).

Atualmente, levando em consideração essas concepções de design e redesign na perspectiva multiletrada, direciona-se uma articulação desses saberes em salas de aula em relação à leitura e à produção textual. Isso pressupõe um

trabalho com as culturas letradas, vernáculas e populares que se hibridizam em processo dinâmico e vivo de manifestações da linguagem e na produção de sentido.

Para os autores Cope e Kalantzis (2009a, p. 175), um modelo sugerido pelos designs ocorre pela "construção de algo que se faz no processo de representação de sentidos, nos processos de significar, tais como a leitura [...] ou no mundo dos processos comunicativos como a escrita, a fala [...]". Como exemplo disso, os textos que circulam no meio digital se configuram numa espécie de conjuntura de designs disponíveis, sejam esses em vídeos, imagens estáticas, ou outros recursos textuais publicados na internet.

Em contrapartida, segundo Pinheiro (2021, p. 04), a noção de *designs* é dêitica por mudar de significados de acordo com as diferentes situações, pois, nas mídias sociais, é marcada "pela efemeridade, volatilidade e multiplicidade das informações, tornando, por conseguinte, muitas práticas de letramentos nesses ambientes cada vez mais contingenciais." Intitulados assim pelo autor, esses *designs* contingenciais não se formam a partir dos textos, mas das práticas sociais, embora se relacionem com os *designs* disponíveis, como aponta o GNL.

As práticas de *redesign*, para tanto, surgem como construto da leitura desses *designs* disponíveis e contribuem para a organização de um novo texto. Os sujeitos, nessa perspectiva, tornam-se arquitetos da produção de novas linguagens, o que gera, como consequência, a produção de novos sentidos. De acordo com Cope e Kalantzis (2009a), o *redesign* forma-se como uma espécie de resíduos, como traços de modificações deixados na sociedade. Já os textos

do *design* tornam-se o redesenho, novas fontes de sentido no jogo aberto e dinâmico das subjetividades e dos sentidos. O *design* de uma pessoa se torna um recurso no universo de designs disponíveis de outra. É dessa forma que o mundo é modificado, como consequência do trabalho transformacional do *design*. (COPE; KALANTZIS, 2009a, p.177, grifos dos autores).

Essa relação complexa presente também nos textos digitais requer estratégias cognoscitivas e "estéticas" dos textos na internet, para que os sentidos sejam construídos e o trabalho com a língua/linguagem seja ainda mais significativo. Concordamos com Coscarelli e Corrêa (2021, p. 24) ao afirmarem que o ato de trabalhar os multiletramentos no meio escolar desenvolve nos educandos "habilidades de intervir na realidade, em textos multimodais disponíveis, por

exemplo, e remixá-los, transformá-los, atribuindo-lhes sentidos outros que não aqueles evidentes nas formas ditas originais".

Para Lima-Neto (2014, p. 130), a prática da "remixagem" não é novidade, entretanto, "o processo se intensificou nas sociedades modernas e possibilitou que pessoas comuns, utilizando-se de computadores e alguns poucos meios, pudessem hibridizar produções textuais consolidadas". Esse processo, de certa forma, democratiza as diferentes estratégias de leitura e produção, por meio da reconstrução desses textos.

Compreende-se, desse modo, que a prática no ensino com os *designs* e *redesign*s são eventos caros à Pedagogia dos Multiletramentos, a qual concebe que a construção do conhecimento humano se dá, a princípio, por meio de interações colaborativas entre sujeitos com habilidades diversas. Vale considerar que Coscarelli e Corrêa (2021, p. 23) apontam que os estudiosos do GNL refletiram sobre como os docentes podem "garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero, dentre outras, não sejam barreiras para o sucesso educacional". Essas inquietações e garantias ainda ecoam no século XXI e se tornam desafios a serem enfrentados pelos educadores nas diferentes instituições de ensino, por exigir uma consolidação de uma educação pautada no respeito à diversidade linguística e cultural.

No Brasil, dentre outros expoentes das ideias defendidas pela teoria e Pedagogia dos multiletramentos, a autora Rojo (2012, p. 21) também se destaca. Essa reafirma que, nas sociedades atuais, existem "a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica". Sob essa ótica, o leitor/escritor interage com a produção de ferramentas digitais cada vez mais novas e tem a possibilidade de analisar esses processos como um coautor crítico e leitor, ou seja, esse se transforma em "lautor", segundo Rojo (2015, p. 119).

Nesse cenário, os diálogos estabelecidos na web são processos interacionais nos quais os indivíduos deveriam se posicionar com autonomia e, certamente, buscar o que e como aprender criticamente através das informações disponíveis ao navegarem no ciberespaço. Tudo isso, de modo analítico, ético e cidadão, pois esses fatores são princípios basilares da urbanidade necessários ao bem-estar social.

Toda essa dimensão oferece aos sujeitos uma ampliação de repertórios, diálogos com as mais diversas formas de expressão, o que favorece uma (inter) ação versátil na condução de diálogos coletivos que circundam nas redes. Sob essa ótica, os indivíduos acionam as habilidades em que se mostrem "capazes de lidar com os textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias e seus efeitos de sentido." (ROJO, 2009, p. 112). A partir dessas capacidades, os educandos, por exemplo, despertam e ampliam visões que corroboram para o desenvolvimento do poder de interpretação crítica de diversas realidades.

Vale salientar que, de modo geral, o trabalho com os Multiletramentos atravessa perspectivas da Semiótica Social, dos Novos Letramentos, da Análise de Gêneros e a Análise Crítica de Gêneros. Nesse sentido, a escola, como principal agência de letramentos, poderá nutrir essas relações dialógicas entre teorias em sala de aula, ampliando-se, portanto, possibilidades de estratégias metodológicas no estudo da linguagem.

A dinamicidade interacional dos atos de ler e produzir textos criticamente segue alguns princípios do GNL, os quais se constroem por meio de alguns movimentos linguísticos sociais. Segundo Rojo e Moura (2012) propõem-se uma abordagem que aponta para a formação de um usuário funcional, analista crítico, criador de sentidos e, sobretudo, transformador de realidades.

Para concretizar essas dimensões nos sujeitos, que também estão imbricadas na Teoria dos Multiletramentos, são enfatizados que a vivacidade da língua e as práticas de linguagem oferecem o contato com a multiplicidade cultural e multissemiótica dos textos, realidades próprias de interações multifacetadas. Nesse viés, é fundamental compreender a Pedagogia dos multiletramentos, entendida, por sua vez, como uma integração complexa de quatro fatores e ou fases:

Prática Situada, baseada no mundo das experiências de *designed* e *designing* dos estudantes; Instrução Aberta, por meio da qual os alunos moldam para si mesmos uma metalinguagem explícita do design; Enquadramento Crítico, que relaciona os significados aos seus contextos e finalidades sociais; e a Prática Transformada, na qual os alunos transferem e recriam designs de produção de sentido de um contexto para outro. (CAZDEN *et al.*, 2021, p. 49, grifos nossos).

Sobre essa Pedagogia, o GNL propõe um trabalho delineado pela articulação desses quatro princípios fundadores, os quais refletem "o que" e o "como" se instaura e são concebidos no fazer pedagógico.

A Prática Situada, um desses princípios, refere-se a "um projeto didático de imersão em práticas que fazem parte da cultura do alunado e dos gêneros e designs disponíveis para essas práticas, relacionando-as umas com as outras" (ROJO, 2012, p. 30). Logo, ao conceber os gêneros textuais como uma prática social, a aprendizagem se articula a configurações contextuais dos educandos, uma espécie de imersão nas experiências desses indivíduos, sejam elas as que se referem às identidades afetivas ou às socioculturais.

Notemos, assim, que os gêneros textuais e *designs* disponíveis para essas práticas situadas se relacionam, simultaneamente, com outros espaços culturais, sejam eles públicos, escolares, laborais, enfim, aqueles que estabeleçam diálogos com outras esferas e contextos sociais.

Na Instrução Aberta, por sua vez, leva-se em consideração os conhecimentos prévios dos indivíduos e a fomentação da cooperação coletiva entre o educador e os discentes em prol do desenvolvimento de aprendizagens metalinguísticas. Dessa forma, os gêneros textuais, frutos de práticas sociais cotidianas, são estudados sistematicamente de modo consciente, levando em consideração os processos de recepção/leitura e produção.

Nessa fase, a produção dos *designs* de significados e dos atos da compreensão semântica, da metalinguagem é instigada nos alunos. Do mesmo modo, objetiva-se um ensino metarreflexivo com base em todo o caminho percorrido pelos indivíduos, no que diz respeito às práticas com a língua/ linguagem.

Outro princípio a ser abordado nessa Pedagogia é o Enquadramento crítico, que abrange as consequências das práticas situadas, as quais buscam despertar um olhar crítico-analítico com vistas às ações humanas. Nesse ínterim, há o estímulo à interpretação de contextos socioculturais e políticos diversos, criticando-os construtivamente.

Sobre isso, Coscarelli e Corrêa (2021, p. 27) ratificam que a vivência do Enquadramento crítico ocorre por meio de uma práxis em que os significados são construídos "considerando-se os contextos histórico, social, cultural, político, ideológico, assim como os sistemas particulares de conhecimento e as práticas sociais". Ancorados nessas situações pedagógicas, se iniciam os critérios de compreensão e análise, uma espécie de crítica da realidade.

Já a Prática Transformada é concebida como processo criativo de ressignificação da realidade, ou seja, a partir da ampliação dos conhecimentos dos indivíduos, esses constroem habilidades para (re)criar discursos, conciliando conflitos de modo reflexivo, inserindo seus próprios objetivos e valores ao atuarem socialmente.

A partir dessa direção, os sujeitos, de certa forma, aplicam o que foi construído durante o caminho percorrido por essas quatro fases sugeridas pela Pedagogia dos multiletramentos, na concretização de aprendizagens que levam também em consideração "a recepção e produção/ distribuição (*redesing*)" (ROJO; MOURA, 2012). Toda essa vivência se articula aos princípios de pluralidade cultural e de diversidade de linguagens.

Nesse sentido, enfatizamos que essas fases da Pedagogia multiletrada não possuem uma linearidade, pois podem ocorrer em situações pedagógicas, nas quais uma prevaleça sobre a outra. Entretanto, essas devem sempre estar interligadas, partindo de contextos reais de leitura e produção textual. Vejamos um organograma para compreendermos melhor os princípios e os benefícios da Pedagogia dos multiletramentos, segundo o GNL:

Usuário funcional

Criador de sentidos

Entende como diferentes tipos de textos e de tecnologias operam

Prática
transformadora

Transformador

Entende que tudo que é dito e estudado é fruto de uma seleção prévia

Criador de sentidos

Transformador

Usa o que foi aprendido de novos modos

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos.

Fonte: Rojo e Moura (2012, p. 29) - Adaptação de DECS & UniSa, 2006.

O trabalho com os multiletramentos e a sua pedagogia tem como foco central as experiências dos alunos e não os objetos do conhecimento em si. Enfatiza-se a construção de competências e o desenvolvimento de habilidades que conectam saberes a favor da compreensão de "situações-problemas" e da montagem de estratégias de resolução, possibilitando, ainda, uma atuação ativa desses indivíduos ao interagirem em contextos digitais ou não.

Após anos da publicação do manifesto do GNL, em 2006, Cope e Kalantzis (2009) reformularam essas fases, nomeando-as como "processos de aprendizagem", conforme a figura baixo:

Figura 2 - Processos de aprendizagem.

Orientações pedagógicas – formulação de 1996	Processos de conhecimento – reformulação de 2006
Prática situada	Experienciando o conhecido o novo
Instrução aberta	Conceitualizando por nome com teoria
Enquadramento crítico	Analisando funcionalmente criticamente
Prática transformada	Aplicando apropriadamente criativamente

Fonte: Cope e Kalantzis (2009, p. 26 citado por Vergna, 2021, p. 07).

Mediante a análise dessas reformulações, acreditamos que os autores propuseram essas denominações com o propósito, talvez, de ampliar a compreensão sobre a essência de cada uma das fases da Pedagogia dos multiletramentos e ratificar a participação ativa dos alunos em contextos culturais e institucionais do uso da leitura e da escrita.

Diante de todo esse cenário, portanto, enfatizamos a relevância das diretrizes de organização educacional e das práticas docentes caminharem articuladas às mídias, às culturas identitárias diversificadas e às ferramentas tecnológicas que privilegiem as diferenças linguísticas e culturais. Nessa diversidade, os objetivos pedagógicos da escola contemporânea manifestam-se na busca de situações autênticas de vivências em sociedade digital que transcendam o mundo do trabalho, da cidadania e da vida privada.

A partir das transformações nos modos de interagir com as TDICs e as culturas em rede, nas últimas décadas, a hipermodernidade, se torna, segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 116) um espaço para "novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens." Entende-se, dessa forma, que, frutos da pós-modernidade, esses usos linguísticos e as formas de diálogos entre os sujeitos se modificaram e exigem outros olhares e práticas.

Essas condutas envolvem, consequentemente, os multiletramentos, pois, por meio dos usos das diferentes mídias e das linguagens (sejam aquelas que circulam nas diversidades em sala de aula, para além da cultura valorizada pela escola), o ensino fomentado pela Pedagogia multiletrada forma usuários proativos. As aulas de língua portuguesa que consideram essas interfaces baseiam-se em uma nova configuração, a qual comunga com a propagação dos princípios críticos e, ao mesmo tempo, éticos que promovam transformações nos espaços de atuação dos sujeitos.

Nesse ínterim, Canclini (2008, p. 307) sugere reflexões sobre a complexidade gerada pelas transformações das novas tecnologias, "descolecionando" patrimônios culturais e linguísticos. O autor esclarece que a interação com essas novas tecnologias emergem em transformações em que

a intervenção tecnológica torna mais patente, é a reorganização dos vínculos entre grupos e sistemas simbólicos; os descolecionamentos e as hibridações já não permitem vincular rigidamente as classes sociais com os estratos culturais [...] a tendência predominante é de que todos os setores misturem em seus gostos objetos de procedência antes separadas.

Essa ideologia legitima as reflexões sobre a necessidade de compreensão do multiculturalismo e do plurilinguismo para além de uma educação que envolva as novas tecnologias, novas formas de leitura e produção de textos. É primordial enfatizar que, quando se trabalha sob a ótica dos multiletramentos, "somente o conhecimento do português padrão não basta" (ALVES, 2018, p. 76). Essa ideologia permite uma reorganização dos vínculos linguísticos variados nas práticas societais dos estudantes.

Mormente, nesse cenário, os alunos são preparados para atuar em uma sociedade fluida, complexa e heterogênea, em que os direitos autorais, por exemplo, são questionados. Diante disso, esses poderão agir sobre essa situação com responsabilidade, seguindo princípios éticos e estéticos ao trabalharem com esses textos.

De acordo com Vergna (2021, p. 14), "há uma linha tênue separando a concepção de Pedagogia dos Multiletramentos da dos Novos letramentos". Ela esclarece que a base multissemiótica e multicultural dos multiletramentos pode ser abarcada pelos Novos letramentos, os quais exigem, necessariamente, uma nova ética proporcionada pelas TICs e TDICs. Segundo a autora, essas duas últimas

concepções podem ou não serem pautadas na prática social situada dos multiletramentos que são capazes de ocorrer dentro e fora do universo digital.

A rigor, nos diversos espaços de aprendizagem, dinamizados pelas TDICs, a escola, ao oportunizar reflexões que garantam a formação ético-cidadã dos sujeitos no trabalho com a linguagem, auxilia os educandos a assumirem o papel de construtor-colaborador das criações conjugadas nas redes e nas plataformas digitais, bem como na sociedade de modo geral.

Em suma, mediante o desafio de formar leitores e produtores críticos de gêneros textuais que circulam e se reconfiguram na emergência dessas tecnologias digitais, traçaremos, no próximo tópico, algumas considerações a respeito da leitura e produção de gêneros digitais multisemióticos. Ainda, refletiremos as interferências dos multiletramentos, compreendendo-os como uma possibilidade estratégica para as aulas de língua portuguesa.

2.2 Leitura e produção de gêneros digitais multissemióticos

É importante frisar, a princípio, que a multiplicidade de linguagens, modos e semioses são evidentes nos textos que circulam socialmente, sejam impressos, sejam nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Esses construtos são designados como multimodais ou multissemióticos. Sob a ótica dos multiletramentos, ressalta-se a multimodalidade linguística, gestual, visual, espacial e em áudio, bem como a ideia que todo texto multimodal apresenta mais de uma forma de linguagem, porém, uma delas prevalece sobre as outras.

Os sistemas multimodais, segundo o GNL (1996), consideram os *desings* sonoros, espaciais, linguísticos, visuais e gestuais, que auxiliam os indivíduos na produção e leitura dos textos, pulverizando-os de modo multissemiótico em seus elementos formais, como mostra a figura a seguir:

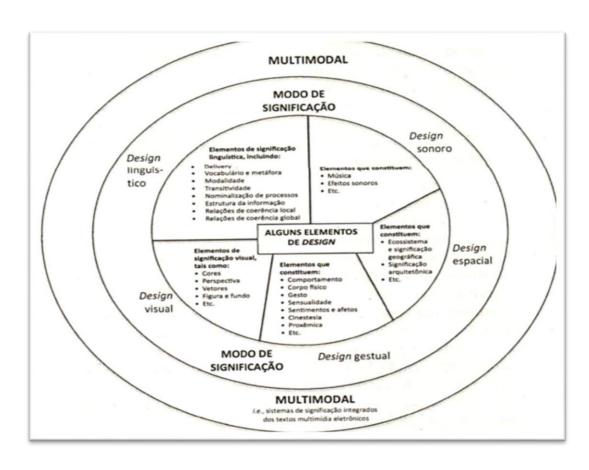


Figura 3 - Sistemas multimodais e seus elementos.

Fonte: Adaptação feita por Rojo (2013, p. 24).

De acordo com Rojo (2013, p. 25), Cope e Kalantzis (2006) sugeriram um trabalho com essas linguagens baseado em níveis e categorias para análise dos textos sob uma perspectiva social ao considerar os seguintes processos de interação: organizacional, quando se preocupa com aspectos exigidos estruturalmente pelo gênero produzido; contextual, ao dar conta das estratégias de referenciação e de intertextualidade, bem como as intencionalidades ideológicas, fortemente ligadas às relações de poder que a leitura e produção do texto necessitam.

A rigor, esse caráter multimodal dos textos produz uma multiplicidade de significações que instiga os sujeitos a encarar as multissemioses, interpretando-as e produzindo-as. A partir da coexistência das imagens, do verbal, das cores, sons, movimentos ou elementos estáticos nos gêneros textuais, os alunos são motivados a buscarem novas formas de significar, pois, cotidianamente, essas semioses envolvem aspectos, segundo Lemker (1998), relativos à representação de interesses, à escolha dos recursos representacionais e à produção de sentido em si.

Promover espaços para a leitura de textos multimodais ou multissemióticos contribui para a formação de educandos críticos, cada vez mais atentos à interpretação de como essas linguagens se organizam, sejam elas tipológicas ou topológicas. Nisso, a produção de sentidos é ampliada, já que cada modalidade de convenções que integra um texto expressa possibilidades de significados possíveis e diversos.

Nesse sentido, a emergência das novas mídias e tecnologias, que permitem usos concomitantes das linguagens e das semioses assumem uma nova roupagem. Assim, o sujeito *lautor* desenvolve a habilidade de compreender as possibilidades combinatórias para atuar e atingir os objetivos dos gêneros textuais em mídia digitais, por exemplo.

No espaço escolar, a leitura e a produção de textos cada vez mais articulados aos multiletramentos são estimuladas pelas proposições da BNCC (2018, p. 157), a qual sugere, do 6º ao 9º ano, o ensino e aprendizagem articulados às práticas de linguagem, por exemplo, a habilidade de participar e compartilhar textos por meio de processos de leitura e recepção em

cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.),[...] escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, *fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes*, posts em f*anpages, trailer honesto, vídeo-minuto* dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

A partir dessa dimensão, os currículos escolares sugerem demandas com os gêneros que transbordam na *web*. Esses são apresentados como um cenário de possível aplicação na realidade de sala de aula. Logo, pressupõe-se a exigência de diferentes interações socioculturais e capital cultural dos sujeitos para uma interação profícua nesses espaços.

Nesse sentido, os planos de curso vivenciados nas instituições de ensino à luz da BNCC enfatizam a intensificação de estudos voltados à multiplicidade de linguagens que se evidencia na hipermodernidade e, inseridos nela, a formação integral dos educandos também perpassa atos de leitura e a escrita, que, além de processos dialógicos, assumem uma dimensão multilinear.

O estudo dos gêneros numa perspectiva de análise multimodal e multissemiótica não é algo novo, mas o trabalho pedagógico em sala de aula com essas dimensões ainda é, pois ganhou notoriedade nas últimas décadas, a partir das reflexões propostas pelos documentos normativos: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e, mais recentemente, a BNCC.

O texto multissemiótico, para alguns autores, é também multimodal, e acreditamos nessa concepção, por compreendermos que a variedade de linguagem imagética, verbal, sonora é necessária para a produção de múltiplos sentidos, sendo, pois, encharcada de significações/ semioses. Logo, ao analisarmos como as TDICs se imbricam aos gêneros textuais, é notória uma constituição de signos cada vez mais semióticos. Esse fato evidencia a urgência de mudança nas necessidades dos padrões educacionais ao trabalharmos com esses textos em sala de aula, para que esses ganhem sentido na vida dos alunos.

O fazer pedagógico voltado para as múltiplas direções e as configurações dos gêneros textuais pressupõe um tratamento assertivo com a hipermídia, com os hiperlinks, com os hipertextos digitais e com tantos outros eventos que circulam na internet, já que, para eficácia nas interações colaborativas na web, são necessários outros domínios.

Para Santaella (2008, p. 20), os domínios do *design* digital e das hipermídias "constituem novas linguagens que fazem germinar novas formas de pensamento heterogêneas, mas convergentes e não lineares, cujas implicações para sociedade e para os indivíduos estamos começando a conceber." Nesse sentido, ratifica-se a ideia de que o espaço imersivo e ao mesmo tempo movente proporcionado pelas TDICs permite e exige do leitor/escritor uma reconfiguração ao atribuir e produzir sentidos ao texto multimodal/multissemiótico.

Ainda, refletindo sobre o cenário da hipermodernidade e hipermídia, Santaella (2014, p. 213) defende que esta última é formada por uma linguagem organizada por "multiplicidades, heterogeneidades e diversidades de signos que passa a coexistir

na constituição de uma realidade semiótica distinta das formas previamente existentes de linguagem." Isso reforça a ideia de que, nas interações em meio digital, o leitor acessa informações não lineares de modo simultâneo, o que exige a capacidade de leitura mais dinâmica.

O trabalho com textos multissemióticos apontados nos diversos campos de atuação, na BNCC (2018), contribui para uma cultura participativa e colaborativa. De acordo com Sousa (2020, p. 18), o ensino das práticas de linguagem "ganha maiores possibilidades com os gêneros multissemióticos e a utilização de ferramentas tecnológicas". Assim, sobre esses usos da linguagem, a necessidade de ampliação do repertório linguístico, cultural e semiótico dos alunos torna-se ainda mais evidente.

As mudanças nos processos de criação e de interatividade dos sujeitos na hipermídia também favorecem o desenvolvimento de habilidades ao acessar informações on-line, em que a não linearidade nesses espaços hipermidiáticos, segundo Santaella (2007, p. 79), exige dos indivíduos os atos de

enviar mensagens que ficam contemporaneidade disponíveis em valores hierárquicos; realizar ações colaborativas na rede; experimentar telepresença; [...] coexistir em espaços reais e virtuais; circular em ambientes reais e virtuais; circular em ambientes inteligentes através de sistemas de agentes; interagir em ambientes que simulam a vida e se auto organizam; pertencer a comunidades virtuais com integração e, por imersão em ambientes virtuais de múltiplos usuários.

A garantia e a promoção dessas habilidades corroboram com os princípios da Pedagogia dos multiletramentos, em que as ações colaborativas perpassam também pelos saberes multilinguísticos e pluriculturais, pois o pertencimento e atuação colaborativa em comunidades reais e virtuais requerem dos sujeitos essas perspectivas para uma postura cidadã.

A partir de toda essa dimensão, pressupõem-se mudanças no ensino, mais especificamente, na forma de conceber a língua/linguagem. Nos espaços *multiletradores* na internet, a compreensão de como essas linguagens se manifestam e funcionam é fundamental para a produção de aprendizagens verdadeiramente profícuas dos usos da língua.

Diante dessa conjuntura da cultura digital, essas práticas situadas exigem metodologias que concretizem a possibilidade de agregar todas as manifestações linguageiras, pois sons, links, textos não verbais e verbo-visuais, estáticos ou não, que compõem também os gêneros digitais, proporcionam uma leitura

multissemiótica. Esta última corresponde à multiplicidade de sentidos gerados por meio da interpretação da hibridização dessas linguagens. Convém apontar que o sujeito-leitor que navega na *web* desenvolve também o letramento crítico e ético diante da interpretação e produção de discursos presentes.

Para tanto, a formação do "lautor" diante dos gêneros textuais digitais e da grande complexidade midiática perpassa pelo conhecimento de identidades individuais e coletivas para análise e construção de discursos em que, segundo Santaella (2007), os sistemas culturais e comunicativos se interconectam por meio da cultura escrita, oral, impressa, bem como da cultura de massa, das mídias e da cibercultura.

Nesses moldes, a multissemiose se integra, na internet, aos gêneros que ali circulam, estimulando também a produção colaborativa através da análise dos designs disponíveis e dos redesing. São nas redes e nas plataformas que os alunos projetam a educação linguística multicultural, bem como a ético-cidadã ao desenvolverem gêneros textuais que permeiam a cultura da convergência e a cultura participativa. Sobre isso, Beaudouin (2002, p. 207 apud Rojo, 2013 p. 20) considera que:

o texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor; altera os protocolos de leitura [...] isso porque, a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação a ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos.

Por meio de atividades de *redesign*, que envolvem a representação e a *recontextualização* da realidade, instaura-se o posicionamento crítico-responsivo baseados em outros discursos. De fato, para compreendermos como se configuram esses novos escritos é preciso analisar as transformações ocorridas na *web*.

Na primeira geração da internet, por exemplo, também nomeada de *we*b 1.0, as informações eram oferecidas por uma via que se dirigia a uma coletividade, como em um movimento da cultura de massa.

Todavia, com o advento da web 2.0, as redes sociais e os sites foram ganhando ênfase e se democratizando, como o Facebook, Instagran, Tik Tok, entre outros. Ao entrarem nessas redes e aplicativos, os usuários produziram conteúdos por meio de postagens, comentários do leitor, vídeos e publicações, assumindo o papel de "lautor". Emerge, então, uma geração que experimenta diariamente uma

dimensão em que o sujeito participa coletivamente do processo de interação de modo rápido na produção de saberes.

Contudo, todos esses avanços permanecem em metamorfose contínua e, dessa vez, a sociedade se envereda por entre a *web* 3.0, a dita "internet inteligente" e da etiquetagem, do consumismo não refletido, da manipulação dos algoritmos do mercado. Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015, p. 121) apontam que, na web 3.0, não há tempo para reflexões, pois "o *feed* notícias 'anda' e empurra as publicações para um buraco negro (a resistência à superficialidade faz com que alguns admitam adesões equivocadas, motivadas pela pressa, e se retratem publicamente)".

Ratifica-se que a rapidez das informações contribui para a volatilidade e superficialidade em que as curtidas e acesso às páginas mapeiam os consumidores em potencial. Nessa roupagem da *web 3.0*, mais uma vez, se instaura a reflexão de prepararmos os educandos para consolidação de uma postura crítica.

Chartier (1998, p. 93) defende que, devido a toda essa ruptura revolucionária provocada pela web, há "a necessidade de aprendizagens radicalmente novas, e, portanto, de um distanciamento de hábitos, tem muito pouco precedentes tão violentos na longa história da cultura escrita", exigindo uma construção de sentido em que haja o estabelecimento de relações entre as informações cada vez mais multissemióticas.

A partir desse viés, na contemporaneidade, o trabalho em sala de aula com gêneros textuais demanda uma análise fomentada pelas relações com a prática social. Ainda, concordamos com Sotéro (2017, p. 28), ao refletir que isso favorece "as atividades culturais de inserção do indivíduo, os interesses envolvidos, as tecnologias, os propósitos comunicativos dos envolvidos na situação interativa". Sob esse prisma, no contexto educacional e, acima de tudo linguístico, as práticas que seguem essa direção contribuem para a formação de valores éticos, imbuídos também de um poder de análise crítica mais consolidada.

Através dessas ideologias, a urgência de formar indivíduos multiletrados por meio de uma pedagogia que considere que a TDIC é desafiadora, por envolver o desenvolvimento de habilidades mais complexas nas práticas de linguagem reais, movimentando novos olhares sobre as formas de ensinar e aprender. Seguindo essa via, Knobel e Lankshear (2007, p. 07) alegam que os atos de ler e escrever nos espaços digitais

[...] se tornam atividades mais complexas, pois a internet requer que os usuários julguem textos complexos, que combinam gráficos, comentários, afirmações avaliativas, imagens, vídeos, além de aprender e obter mais informações sobre o material, o que é necessário para assistir, ouvir, ler, refletir e se comprometer com a adesão a certos discursos.

Esses autores mencionam ainda que a complexidade não surge apenas das linguagens e mídias combinadas, mas também de discursos que circulam e constroem identidades culturais e relações de poder. Na hipermídia, todas essas exigências frutificam as relações entre o ensino de língua e práticas de linguagens, quando se relacionam mutuamente.

Os multiletramentos na sociedade, assim, funcionam como uma espécie de cenário heterogêneo de valores, formas de enxergar o mundo, sensibilidades e posicionamentos em práticas sociais que primem pelo exercício de uma cidadania efetiva e uma postura laboral produtiva dos sujeitos. Para que esses preceitos se concretizem, as interações se realizam por meio de "padrões comunicacionais que, muito frequentemente, atravessam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais" (CAZDEN et al., 1996, p. 64).

Logo, diante dessas demandas sociais, infere-se que o papel das escolas em intensificar a participação dos alunos na web, estimular a leitura e produção de textos digitais multissemióticos, por meio da promoção de experiências significativas, é emergente. Ainda, esses espaços de aprendizagem devem dar conta das diferentes culturas, motivando os estudantes a refletirem sobre como esses textos são apresentados nas redes, como os recursos verbo-visuais são dispostos, sobre a confiabilidade das fontes. Enfim, é preciso refinar a leitura e produção desses textos multissemióticos que envolvem diversas linguagens, mídias e tecnologias.

Para tanto, com o intuito de compreendermos o papel do professor-mediador nesse novo contexto educacional e possibilidades de trabalho com os gêneros textuais e as TDICs, apresentaremos, no próximo capítulo, um panorama sobre os percursos relativos aos estudos dos gêneros e, de modo mais específico, o estudo das resenhas e seus formatos.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E SUAS INTERFACES NO MEIO DIGITAL E NA PRÁTICA DOCENTE CONTEMPORÂNEA

A princípio, ratificamos que concebemos, nesta pesquisa, as acepções de gêneros textuais e gêneros discursivos como equivalentes, e não como dois conceitos opostos. E, dentre algumas noções de gêneros de textos, os abordaremos como eventos sociais e culturais, em que se manifestam as linguagens, cujas regularidades presentes nos textos advêm de ações sociais, ou seja, a linguagem é utilizada para alcançar objetivos dentro de uma dada situação social.

A compreensão sobre as concepções, análises de gêneros textuais, bem como o trabalho pedagógico nas escolas há tempos vem se democratizando. Assim, torna-se notória a importância do aprofundamento do conhecimento e das metodologias que os cercam.

A partir de tais pressupostos, refletiremos sobre as concepções, as interrelações e as (re)configurações que os gêneros textuais assumem na internet. Ademais, consideraremos, nos tópicos que seguem, algumas perspectivas pedagógicas, dentre as quais, especificamente, enfatizaremos a Pedagogia Tríplice de Devitt (2009) para a construção deste capítulo.

Esta seção apresenta, portanto, em sua composição, um breve percurso teórico sobre as concepções, articulações entre os gêneros textuais e as TDICs no âmbito escolar. Diante disso, surgem também alguns estudos sobre as resenhas e suas (re)configurações.

3.1 Gêneros textuais: concepções e as TDICs

Com a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nas escolas do Brasil, houve, de certa forma, a propagação teórica de possíveis formas de trabalho em sala de aula com os gêneros textuais. Desse modo, também surgiram algumas inquietações sobre como os gêneros se configuram e/ou deveriam ser comtemplados pedagogicamente em sala de aula.

A partir desses pressupostos, intensificaram-se as pesquisas, debates e reflexões, buscando-se estudos já desenvolvidos em outros países sobre os

gêneros. Essas vertentes podem assumir perspectivas do Interacionismo Sócio-Discursivo, da escola de Genebra ou influenciadas por tendências das concepções bakhtinianas, por meio das quais aborda-se a compreensão de gêneros como primários e secundários.

Ainda, pode-se lançar um olhar sobre os gêneros tendo em vista a linguística sistêmico-funcional, a partir de uma abordagem da escola de Sidney; ou, ainda, sobre uma perspectiva baseada na Escola Americana, com os Estudos Retóricos dos Gêneros. Sobre essa última, na abordagem swalesiana, tem-se "a concepção de gênero como ação sociorretórica" (BEZERRA, 2001, p. 15). Enfim, pesquisadores linguistas brasileiros seguem na missão de refletir sobre os gêneros textuais e suas (re)configurações sociais.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 153), nos séculos XX e XXI, houve o desenvolvimento de algumas perspectivas em relação aos gêneros textuais, sendo elas:

a) Sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);b) Sociorretórica e sócio-histórica cultural (Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Amy Devitt); c) Interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e JeanPaul Bronkcart); d) Comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter); e) Sistêmico-funcional (Halliday); f) Sociorretórica de caráter etnográfico voltada ao ensino de segunda língua (Swales, Bhatia); g) Análise crítica (N. Fairclough, G. Kress).

A rigor, é notória a variedade de possibilidades e de reflexões sobre os gêneros textuais que podem se enveredar por meio de correntes teóricas distintas, e isso se reverbera no ensino e aprendizagem, mediando o trabalho com a língua/ linguagem sobre olhares de uma perspectiva social, retórica e cognoscitiva.

Em ambiente escolar, ainda, o estudo dos gêneros pode se basear em abordagens explícitas ou implícitas. Na primeira, as análises desses textos são voltadas às descrições das estruturas composicionais. Já na segunda, há a imersão dos estudantes no contexto real de uso dos gêneros. O uso produtivo desses gêneros na escola parte de situações comunicativas reais em que se realizam os propósitos, as estruturas linguísticas e discursivas.

Diante dessas possibilidades de percursos oferecidos pelas teorias e pelo trabalho pedagógico, é interessante percebermos que, nesse cenário, assumimos a postura de que "o fundamental não é o conceito teórico que se adota, mas a perspectiva de que os gêneros são mais bem compreendidos se encarados como se

encontram no mundo real, e não abstraídos como objeto de preocupação pedagógica" (BEZERRA, 2017, p. 61).

O estudo de gêneros textuais, como postula Marcuschi (2008, p. 151), tratase de "uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para atividades culturais e sociais". Acrescentamos a essa máxima a ideia da dinamicidade e da transdisciplinaridade que também compreende os gêneros de textos que transcendem o ambiente escolar, por meio de práticas situadas vivenciadas pelos discentes.

Toda essa amplitude de usos dos gêneros textuais se transforma contextual e estruturalmente, requerendo que os indivíduos adentrem nesses cenários para efetivação de atividades culturais e sociais instigadas pela escola e pela sociedade, um movimento recíproco. Essa proximidade entre as escolas e o meio social dos educandos fomenta a comunicação por gêneros. Para Bazerman (2011, p. 114), "cada pessoa, através da comunicação por gênero, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando". Notemos que esses benefícios assumem dimensões que contribuem para formação integral dos indivíduos.

Quando Bezerra (2022, p. 39) afirma que "o gênero é um fenômeno irredutivelmente complexo", compreendemos que tal apontamento se refere aos múltiplos olhares que podemos lançar sobre ele. Afinal, estudar gêneros textuais perpassa pelo entendimento de toda a dinamicidade social que eles assumem, manifestados nas modalidades e linguagens distintas, as quais podem articular diversos recursos semióticos nos processos de interação.

À luz dessa premissa apontada pelo autor e em análogo às perspectivas dos multiletramentos, vê-se que o desenvolvimento de práticas de linguagem por meio dos gêneros intrinsecamente se relaciona a questões que revigoram o multiculturalismo, às formas de ver e agir socialmente, assim, contribuindo para a formação que sujeitos que pratiquem a cidadania.

Outra visão sobre os gêneros textuais, dessa vez concebida por Bhatia (2009), sugere que esses seguem alguns padrões em relação aos propósitos comunicativos e à comunidade discursiva a qual pertence, assumindo, pois, três aspectos:

a) conhecimento convencionado, voltado à integridade;

- b) versatilidade na descrição;
- c) tendência à inovação, limitada pelos padrões preestabelecidos pela comunidade discursiva.

Ainda, delineando a noção e produção de gêneros, Swales (1998, p. 23) aponta que esse evento se dá como atividades sociais, pois "se realiza de acordo com convenções específicas e revela o comportamento social e conhecimento dos membros do grupo". Por essa ótica, ficam evidentes que, para a formação de discentes leitores e escritores, pressupõem-se a imersão desses na estrutura do gênero, função social, meios/esferas de circulação, público-alvo, diferentes estilos linguísticos e representacionais. Essas abordagens se estendem a todos os gêneros textuais, inclusive os que circulam no meio digital.

Os gêneros textuais digitais, aqueles que transitam ou os originários da internet, possuem características vindas das atividades orais, escritas, impressas, envolvendo ainda as múltiplas linguagens. Há aspectos que são potencializados nos processos não lineares dos atos de leitura e de produção textual, como a fluidez e a rapidez interacional dos sujeitos por meio das TDICs.

Esse movimento complexo que circunda as TDICs (re)cria formas de produção de sentidos. Vale considerar, por exemplo, o princípio da hibridez, das produções colaborativas em tempo real, das multissemioses cada vez mais fluidas, pois as relações materiais e simbólicas se mesclam em um contexto marcado pela mobilidade. Nisso, ocorre a "interpenetração de culturas – oral, escrita, impressa, massiva e midiática, que misturadas constituem um complexo cultural amplo" (SANTAELLA, 2007, p. 132). Essas demandas promovem atividades e experiências que se transmutam para que haja a interconexão entre os espaços físicos concretos e as redes de comunicação e informação digital.

Logo, um olhar para os letramentos digitais ou Novos letramentos torna-se pertinente, pois, de acordo essa teoria, há uma coparticipação entre os sujeitos na produção e troca de saberes.

Considerar a heterogeneidade social e as manifestações da cultura digital, requer a ampliação de conhecimento sobre a cultura da convergência entre as mídias e as massas. Nessa direção, Santaella (2007, p. 130) reflete que essas "culturas precedentes, a oral, a escrita e a imprensa, todas vivas e ativas têm sido responsáveis pelo nível de exacerbação dessa rede de produção e circulação de

bens simbólicos [...] é uma das marcas registradas da cultura digital". Nessa Era da hipermodernidade midiática, os *chats, blogs, vlogs, booktube, ezines, epulps, fanclips, twitter, instagrant, Tik Tok,* entre outros construtos, "ganham força" nas práticas de linguagem e insere os sujeitos naturalmente no universo digital, no ciberespaço.

Ainda nesse viés, Rojo e Moura (2019) discorrem que, nessas tecnologias, os aplicativos e outras ferramentas viabilizaram e intensificaram novas possibilidades de (re)construção dos gêneros textuais. Esses eventos sociais agregam mudanças nos fenômenos culturais e linguísticos.

Para tanto, incorporar como se reconfiguram as novas formas de leitura e produção dos gêneros textuais na escola e na sociedade reforça a ideia que a partir "do parâmetro de unidade multissemiótica, isto é, o texto como espaço/lugar de interação comporta diferentes modos de expressão, logo se afeiçoa ao conjunto de experiências sociodiscursivas dos indivíduos" (ROCHA, 2020, p. 243) Nesses cenários, mesmo com as dificuldades enfrentadas pelo não acesso à internet e a aparatos digitais pelas instituições de ensino, em especial as de redes públicas, a condução das aulas de língua portuguesa, ao priorizar essas vivências sociodiscursivas, auxilia na promoção de um elo entre as realidades social e escolar, sem anacronismos.

A BNCC e o Currículo do Estado de Pernambuco, por exemplo, sugerem uma diversidade de gêneros textuais digitais para cada ano de escolaridade pensando na integralidade e inclusão dos sujeitos desde a Educação Básica ao Ensino Médio. Nessa lógica, essas normativas refletem e reforçam a importância e benefícios de práticas na cultura digital e dos multi/novos letramentos.

As contribuições dos novos e dos multiletramentos nas práticas da cultura digital no currículo não favorece somente uma participação mais efetiva e crítica, mas permite que os estudantes também possam ser ativamente um usuário da língua/das linguagens. O domínio do designer consiste nas ações de sujeitos que se apropriam de "algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade". (BRASIL, 2018, p. 70).

Diante disso, Marcuschi (2010a, p. 74) já afirmava há décadas que "a escola não pode passar à margem dessas inovações sob pena de não estar situada na

nova realidade dos usos linguísticos". Dessa forma, reforçamos a ideia de ressignificações nas concepções educacionais, pois, enquanto professores, essas experiências, quando vivenciadas, encharcam os espaços-tempos de ensino e aprendizagem.

Ainda nessa direção, Ribeiro (2016, p. 03) alega que os pesquisadores e os professores "precisavam investigar, mas também experimentar, possibilidades que se apresentavam inexoravelmente para as sociedades grafocêntricas". Essa experimentação não ocorre no sentido mais genérico, mas de forma profunda ao haver a fomentação de vivências com os atos de leitura e produção, nos mais dinâmicos e autênticos textos na navegabilidade digital.

Sob esse viés, é "necessária ao profissional docente uma formação de cunho epistemológico, e não meramente instrumental, frente às tecnologias educacionais propiciadas pelas redes digitais" (FERREIRA; FRADE, 2010, p. 25). Assim sendo, percebe-se a importância do professor-mediador ser investigador, desafiando ainda o anacronismo presente em alguns currículos e livros didáticos, ou seja, imergindo em um processo de curadoria ao trabalhar as linguagens, articulando-as à hipermodernidade e aos gêneros textuais digitais.

Como visto, é fundamental refletir sobre os desafios da inserção de estratégias metodológicas, incorporando novas ferramentas que envolvam as TDICs no âmbito escolas. Esse trabalho com os gêneros textuais digitais permeados por atividades que estimulam nos aprendizes a crítica sobre a cultura, bem como os valores locais e globais, constrói uma ética plural e democrática nos processos interacionais dos sujeitos. Nessa dimensão, partilhamos das ideias de Bezerra (2017, p. 48), ao defender que, para a consciência e análise dos gêneros, precisam ser considerados alguns fatores e esses "não devem ser tratados como unidades discretas, claramente distintas, prontas para serem ensinadas e aprendidas, mas como entidades complexas, dinâmicas que se manifestam no mundo real e como parte da complexidade do mundo".

Para tanto, diante dessa complexidade apontada pelo autor, analisamos como essas contribuições, dentre as diferentes perspectivas de análise de gênero, podem estabelecer uma relação recíproca por meio de variados domínios discursivos da linguagem.

Essa compreensão desmistifica e oferece outras possibilidades para o ensino e a aprendizagem, voltando-se à produção de sentidos pelos sujeitos, como entidades dinâmicas que podem assumir performances diversas. Assim, no tópico seguinte, apresentaremos alguns estudos sobre o gênero textual resenha e suas transmutações.

3.2 O gênero textual resenha e suas configurações

O gênero textual resenha, para Silva e Souza (2017, p. 57), é concebido como "uma ação linguística, textual e discursiva que retextualiza um texto lido, compreendido, descrito e apreciado, mediante posicionamentos avaliativos de um sujeito que precisa se posicionar como crítico de uma obra". Para a construção da relação que a resenha estabelece com outros textos, o resenhista faz associações entre seus saberes, contextos, discursos e outros eventos comunicativos para a produção da argumentação e avaliação do "texto-fonte".

Há linhas de estudos que se debruçam sobre esse gênero com olhares diferenciados, como o da análise do discurso e o da sociorretórica, por exemplo. Dentre as possibilidades de análise das resenhas, destacamos os estudos retóricos que contribuem para que os sujeitos tenham sob seu poder diversas formas de interagir com esses eventos em sociedade. Nesses moldes, Bezerra (2017, p. 67) destaca que os "movimentos retóricos não indicam um modelo estático no qual os gêneros devem se enquadrar, e sim um repertório de estratégias de que os usuários podem lançar mão de diferentes medidas".

Desse modo, a partir dessas perspectivas defendidas pelo autor, infere-se que a leitura crítica e fluente é despertada pela análise dos movimentos retóricos e estimula a produção de sentido de leitores e produtores em potencial.

É importante relembrar que toda a argumentação desenvolvida pelo *lautor* de um texto requer um projeto, uma espécie de roteirização que se articulará às regularidades dos gêneros, ou seja, às estruturas retóricas. Sobre isso, Ribeiro e Maggi (2021, p. 07) defendem que essas regularidades dos gêneros textuais "garantem certa estabilidade e convencionalidade, aparentemente contrastam com seu dinamismo, já que as estruturas retóricas podem ser manipuladas de acordo com as condições de uso e interesses dos membros da comunidade discursiva".

Isso, de certa maneira, se articula às intencionalidades discursivas e aos espaços em que os textos circulam.

Ainda sobre a compreensão dos movimentos retóricos, é fundamental notar outro posicionamento de Ribeiro e Maggi (2021, p. 03), para quem "a visão dicotômica entre texto e discurso, portanto, perde sua relevância quando o que se pretende é discutir o funcionamento sociorretórico do gênero." Sob essa ótica, vale complementar que a ênfase nos movimentos retóricos se justifica pela prática social inerente aos gêneros textuais/discursivos.

Por sua vez, Sotéro (2017, p. 45) disserta que os estudos retóricos de gêneros almejam "focalizar a maneira como os gêneros ajudam seus usuários a realizarem ações discursivas, entendendo que essas ações geram relações sociais interativas, a partir de uma realidade simbólica situada". Esse pensamento elucida as reflexões sobre como os indivíduos podem fazer uso, de modo estratégico, dos movimentos retóricos ao produzir um determinado gênero textual.

Diante dessas considerações, é válido mencionar que os estudos retóricos tiveram como precursor Swales (1990), o qual propôs o modelo de análise CARS (*Create a Research Space*). Esse modelo serviu para a análise descritiva da introdução de artigos de pesquisa. Entretanto, mais pesquisadores brasileiros vêm reformulando e ampliando a metodologia inerente a essa estratégia de análise descritiva, aplicando-a a outros gêneros textuais. Dentre esses pesquisadores, se destacam Motta-Roth (1995), Araújo (1996), Biasi-Rodrigues (1998), Bezerra (2002), Oliveira (2017), entre outros.

O modelo *Create a Research Space* (CARS), proposto, inicialmente, por Swales (1984) e aperfeiçoado por ele em 1990, é utilizado por Motta-Roth (1995), para a análise de resenhas de livros em inglês, na área de linguística. Em relação à essa pesquisa, ao término das análises, a autora constrói o seguinte esquema, como veremos na figura 4:

Figura 4 - Descrição esquemática das subfunções retóricas em resenhas de livros.

Move 1	INTRODUZIR O LIVRO
Subfunção 1	Definindo o tópico geral do livro
	e/ou
Subfunção 2	Informando sobre leitores em potencial
	e/ou
Subfunção 3	Informando sobre o autor
	e/ou
Subfunção 4	Fazendo generalizações sobre o tópico
	e/ou
Subfunção 5	Inserindo o livro na área
Move 2	SUMARIAR O LIVRO
Subfunção 6	Provendo uma visão geral da organização do livro
-	e/ou
Subfunção 7	Apresentando o tópico de cada capítulo
-	e/ou
Subfunção 8	Citando material extratextual
Move 3	DESTACAR PARTES DO LIVRO
Subfunção 9	Provendo avaliação direcionada
Move 4	PROVER UMA AVALIAÇÃO FINAL DO LIVRO
Subfunção 10 A	Recomendando/desqualificando completamente o livro
outlingue to it	ou
Subfunção 10 B	Recomendando o livro apesar de indicar limitações

Fonte: Motta-Roth (1995, p. 141).

Esses padrões esquemáticos encontrados e expostos nesse quadro demonstram como essas resenhas foram constituídas em unidades maiores (moves) e unidades menores (subfunções).

A autora Araújo (1996), em seu trabalho de pesquisa, ao analisar 80 resenhas de livros em inglês, assim como Motta-Roth (1995), obtém outros resultados e propõe uma adaptação do modelo CARS. O modelo de análise encontrado, constitui-se, por sua vez, por três *moves* e doze subunidades, intituladas por ela de estratégias.

Nos estudos dos movimentos retóricos da resenha realizados pelas pesquisadoras Motta-Roth (1995) e Araújo (1996), *o corpus* estudado pelas autoras encaminha para a recorrência de alguns movimentos retóricos *(moves)*: a introdução do livro ou o estabelecimento do campo; sumarização do livro ou conteúdo e realização de uma avaliação final.

Baseado nesses modelos, Bezerra (2002) realizou o estudo de resenhas elaboradas por escritores tidos como proficientes e por iniciantes e, a partir de análises do *corpus*, chegou-se a quatro unidades de informação – unidades retóricas – que são constituídas por subunidades retóricas. Os estudos revelaram que algumas dessas subunidades foram mobilizadas com maior ou menor recorrência a depender do grupo de resenhistas (proficientes/iniciantes). Vejamos, na figura a

seguir, a título de ilustração, os padrões revelados nas resenhas de especialistas (RE):

Figura 5 - A organização retórica de resenhas de especialistas (padrão re).

Unidade retórica 1	INTRODUZIR A OBRA	
Subunidade 1	Definindo o tópico geral e/ou	
Subunidade 2	Argum entando sobre a relevância da	
1	obra e/ou	
Subunidade 3	Informando sobre o autor e/ou	
Subunidade 4	Fazendo generalizações sobre o tópico	
	e/ou	
Subunidade 5	Informando sobre a origem da obra	
	e/ou	
Subunidade 6	Referindo-se a publicações anteriores	
Unidade retórica 2	SUMARIAR A OBRA	
Subunidade 7	Descrevendo a organização da obra	
	elou	
Subunidade 8	Apresentando/discutindo o conteúdo	
	elou	
Subunidade 9	Citando material extratextual	
Unidade retórica 3	CRITICAR A OBRA	
Subunidade 10	Avaliando positiva/negativamente	
	e/ou	
Subunidade 11	Apontando questões editoriais	
Unidade retórica 4	CONCLUIR A ANÁLISE DA OBRA	
Subunidade 12A	Recomendando a obra completamente	
	ou	
Subunidade 12 B	Recomendando a obra apesar de	
	indicar limitações e/ou	
Subunidade 13	Indicando leitores em potencial	
20231110000 10	maca iso ioronos om potoricia	

Fonte: Bezerra (2002, p. 47).

Diante da observação das descrições dos movimentos constituídos pelas unidades e subunidades encontrados pelo autor, é nítida a diversidade de padrões retóricos encontrados nos gêneros estudados por ele e por outros pesquisadores: Motta-Roth (1995) e Araújo (1996). Para tanto, as possibilidades de estudos sobre esse viés não se esgotam.

Há trabalhos de pesquisas e dissertações mais recentes desenvolvidos a partir do modelo CARS, como, por exemplo, o de Oliveira (2017), analisando resumos de comunicação para eventos acadêmicos, bem como o estudo de Oliveira, Oliveira e Filho (2021) em resenhas literárias do Instagram, e em Araújo, Andrade e Lima (2021) sobre análises de videorresenhas em Booktube. Este último trabalho servirá de base para análise do *corpus* de videorresenhas de séries em *vlogs* nesta dissertação.

Concordamos com Bezerra (2002, p. 64), quando defende que "a flexibilidade na construção do gênero se reflete na variedade de escolhas que os escritores fazem no que diz respeito à disposição de unidades e subunidades retóricas". O (re)

conhecimento dessas unidades e subunidades facilita o desenvolvimento de habilidades de produção dos gêneros textuais de modo multidimensional, pois os sujeitos podem mobilizar diferentes "caminhos retóricos" para a produção de um determinado gênero textual.

A partir dessa dimensão que permeia o gênero resenha, refletiremos, a seguir, sobre algumas percepções que circundam esse gênero textual, bem com a sua inter-relação com outros, por meio dos estudos referentes ao conceito de Colônia de gêneros (BEZERRA, 2017). E, em especial, como essa colônia de gêneros se articula à resenha para *vlog* – gênero textual esse que direciona os nossos estudos.

3.3 Colônia de gêneros: uma abordagem para análise da resenha para vlog

Nas diversas interações, os gêneros textuais não se manifestam isoladamente, pois surgem a partir de outros e das necessidades em contextos reais de uso. Há abordagens teórico-metodológicas que se preocupam em estudar essas inter-relações, pois os gêneros trazem em sua natureza um movimento dinâmico e, ao mesmo tempo, complexo para e na atuação social.

Algumas concepções sobre essas relações se mostram necessárias quando se trata de análise dos gêneros textuais. O estudo desses agrupamentos de gêneros parte de diferentes autores e perspectivas que os categorizam como conjuntos de gêneros, sistemas de gêneros, gêneros disciplinares, hierarquias de gêneros, cadeias de gêneros, redes e ecologias de gêneros, repertórios e colônias de gêneros. Diante dessas tantas abordagens, aqui, nos interessa esta última categorização para a compreensão das inter-relações.

Sobre o conceito de colônia de gêneros, Bhatia (2004), um dos principais expoentes dessa teoria, revela que uma colônia de gêneros é fruto da variabilidade em que os gêneros textuais se manifestam, possuindo propósitos comunicativos comuns, "enquanto se diferenciam por aspectos de filiação disciplinar, contexto de uso, relacionamento entre os participantes" (BEZERRA, 2017, p. 57). A partir dessa dimensão, Bezerra (2017, p. 60) acrescenta que, no que tange às relações ideológicas e discursivas em uma colônia de gêneros,

trata-se de um conceito que leva a análise de gêneros a um patamar 'crítico', pois desvela as relações ideológicas que fazem com que, por

exemplo, o discurso acadêmico, representado como artigos científicos, resenhas acadêmicas [...] seja 'colonizado' por outra ordem do discurso, o discurso promocional.

Desse modo, essas inter-relações, segundo Araújo (2019, p. 34), revelam que "esses super-gêneros resultam da versatilidade da descrição dos gêneros e ocupam o nível mais alto de identificação genérica de um agrupamento ainda mais amplo denominado Colônia de gêneros". Infere-se, a partir dessas ideias, que a colônia de gêneros também perpassa por processos de hibridização em que a integridade de um gênero pode ser invadida por outro.

É interessante perceber que, no processo de colonização, há uma espécie de aproximação da integridade de um gênero em relação a outro, como num hibridismo muito comum nos gêneros promocionais, o que a rigor, articula-se e é característico das resenhas e das videorresenhas. Sobre isso, Ribeiro e Maggi (2021, p. 08) elucidam que:

Propagandas, cartas de promoção de vendas, anúncios de trabalho e sinopses de livros, dado o propósito comunicativo inerente a cada um deles, são alguns dos membros primários da colônia de gêneros promocionais, ao passo que resenhas de filme, catálogos de viagem, campanhas públicas, propostas de concessão e vários outros desse tipo são membros secundários.

Em uma colônia, segundo esses autores, pode ocorrer a formação desta por meio da articulação entre os membros primários e secundários que a compõe. Dentre outros gêneros, a resenha, nosso objeto de estudo, se instaura nessa exemplificação como membro secundário dessa colônia.

Antes de delinearmos a colônia de gêneros da resenha, enfatizaremos que esse gênero textual tem por função social a análise e a avaliação de outros gêneros e/ou manifestações artístico-sociais. E não se restringe ao universo científico e acadêmico, uma vez que pertence a diversos domínios discursivos.

Com a globalização, esse gênero, assim como outros, passou também a circular nos meios digitais, assumindo formatos composicionais e estilísticos diferenciados. Nesse viés, as resenhas se desprendem da forma estática dos livros e/ou revistas impressas e passam a circular também digitalmente em diversos suportes e formatos, dentre eles, em vídeos postados em *vlogs*, nomeados como videorresenhas.

Nisso, enquanto estudiosos/as da língua/linguagem, ressaltamos a importância de analisarmos as transformações, situações reais de uso e as relações entre os gêneros textuais, pois concordamos com Bezerra (2012, p. 459), ao apontar

que "entender os gêneros em situações reais de uso, em intricada inter-relação uns com os outros, e não tomados artificialmente como entidades estanques, representa apenas um aspecto dessa complexidade". Essa configuração faz-nos refletir sobre o estabelecimento dessas relações no chão da escola como forma de ampliar o conhecimento dos educandos em relação à vivacidade dos gêneros textuais, não tendo como objeto de estudo desvinculado da realidade.

Dessa forma, as reflexões sobre a mutabilidade em que se integram os gêneros textuais e suportes se instauram e fazem parte também dessas experiências. A exemplo, a democratização dos *vlogs* originou-se a partir de outro suporte digital: o *blog*, o qual, outrora, exercia meramente a função de um diário eletrônico, em que os usuários escreviam, por meio de relatos, o cotidiano, trazendo à tona as impressões pessoais acerca dos fatos vivenciados. Após transformações, hodiernamente, o *blog* cumpre outros papéis que perpassam o caráter pedagógico, informativo e/ou argumentativo, a depender dos objetivos de seu produtor.

Nessa mesma dinâmica, o *vlo*g ou *videoblog*, espécie de *blog*, assume ainda uma amplitude temática e de formas de se comunicar, ou seja, a função multifacetada da linguagem. É interessante pontuar que este se popularizou em 2005 e consiste em uma página criada numa plataforma digital em que há, principalmente, a exibição de vídeos, em canais do *YouTube*, por exemplo.

Sobre os vários formatos e temáticas que o *vlog* pode assumir, Carvalho (2017, p. 71) destaca o Booktube que usam de artifícios "para se aproximar de um grande público, o *booktube* se constrói como um gênero cuja linguagem é uma conversa informal, uma linguagem cheia de elementos de retórica". Isso evidencia que, independentemente das estratégias selecionadas, nos *vloggers*, indivíduos responsáveis pela produção da videorresenha, se planejam, periodicamente, para montagem de seus vídeos em que analisam e avaliam livros.

O mesmo ocorre quando os objetos de análises são séries e documentários ou outras produções. É fato que recorrem a táticas argumentativas, adequando-as a seus respectivos públicos-alvo, com o intuito de promover a emergência de uma geração que experimenta diariamente a *web* por meio dessas redes e plataformas digitais.

A atuação dos resenhistas-*vlogger* no ciberespaço, seguramente, passou por transformações significativas para garantir o aumento de seguidores e a adesão de

patrocínios. Essa realidade da democratização dos *vlogs* se instaura ainda mais em diversos contextos, perpassando por cenários de especialistas e também de amadores.

De acordo com Strangelove (2011, p. 23), os vídeos produzidos por esses amadores possuem um nicho que podem variar desde membros da família ou amigos, por exemplo. É importante frisar que o Youtube se trata de um "fenômeno cultural de massa e que ele alterou a relação do amador para as indústrias de televisão e filmes e expandiu os motivos comerciais para o cinema amador".

Logo, a produção amadora desses vídeos se aproxima das realidades dos jovens, tornando o trabalho com esses gêneros em sala de aula significativo. Primeiramente, por fazer parte de contextos reais de uso e, em segundo plano, por promover uma aprendizagem em que os discentes se transformem em agentes proativos na sociedade, pois o resenhista/vlogueiro é inserido no exercício da sumarização e interpretação ao lançar sua avaliação na tentativa de persuadir o leitor.

Para maior aprofundamento da compreensão da análise da resenha para *vlog,* refletiremos como ela se relaciona com outros gêneros, pois, ainda de acordo com Bezerra (2017, p. 63), "ao contrário do que sugerem os procedimentos analíticos mais comuns, os gêneros não costumam se manifestar concretamente de modo isolado, mas em inter-relação dinâmica com outros".

Em sala de aula, o (re)conhecimento dessas inter-relações permite o estabelecimento de analogias com outros gêneros pertencentes à mesma colônia de gêneros e/ou de outra, e esse mecanismo facilita a compreensão dos fenômenos linguísticos, retóricos e contextuais que compõem os gêneros textuais. Quando estudados de modo não isolado as práticas de linguagem serão concebidas como organismos vivos.

Nota-se, assim, que, para a identificação de uma colônia de gêneros, deve-se levar em consideração uma abordagem que enfatize o contexto social, cognitivo, retórico dos gêneros e seus diálogos com outros. Essa descrição dos gêneros é, pois, um dos caminhos produtivos a serem percorridos em sala de aula.

Vejamos, a seguir, uma figura ilustrativa para visualizarmos um possível agrupamento para colônia de gêneros da resenha em relação aos possíveis objetos

a serem resenhados, bem como quanto ao formato que estas podem assumir a partir dos domínios discursivos a que pertencem.

Resenhas quanto aos objetos serem resenhados Resenhas Resenhas Resenhas Resenhas Resenhas futebolísticas de livros de séries de filmes de músicas Resenhas de artigos Resenhas Resenhas de peças científicos de novelas teatrais Resenhas quanto aos formatos Resenhas Resenhas Resenhas em impressas radiofônicas vídeos/Videorresenhas

Figura 6 - Colônia de gêneros da resenha.

Fonte: Elaboração da autora.

Na análise da organização dessa formação da colônia de gêneros da resenha, enfatizamos que essa "colonização" tem como requisito a manutenção comum dos propósitos comunicativos desse gênero, nesse caso, atendo-se aos propósitos dos gêneros promocionais. Esses gêneros trazem na essência a argumentação e a intencionalidade publicitária. Sobre essa última, Ribeiro e Maggi (2021, p. 62), à luz das ideias de Bhatia (2004), observam que

[...] por um lado é a mais tradicional forma de atividade promocional, com vistas a informar e a promover, a fim de vender ideias, mercadorias ou serviços para um grupo selecionado de pessoas; por outro lado, é também uma das formas genéricas mais dinâmicas que exibe alguns dos mais inovadores usos de formas léxico-gramaticais e discursivas e estratégias retóricas.

Vale ratificar, nesse viés, que esses gêneros textuais trazem consigo mais de um propósito comunicativo, que nem sempre são revelados explicitamente. No caso, por exemplo, da videorresenha, devido ao seu caráter intimamente retórico e multimodal, a linguagem predominantemente argumentativa poderá sensibilizar,

despertar desejos e até estimular regras de participação social do público-alvo, ou seja, da comunidade de usuários que acessam as resenhas do *vlog*.

Nesse cenário, de acordo com Ribeiro e Maggi (2021, p. 09), há um alto índice e grau de "generalização do discurso promocional na forma de uma constelação de vários gêneros intimamente relacionados". Isso funciona como espécie de uma sobreposição de propósitos comunicativos para promover o vlogger, um produto ou serviço a um cliente, ou determinado público em potencial.

Desse modo, ainda, Ribeiro e Maggi (2021, p. 24) alegam que podemos considerar outros fatores presentes na colônia de gêneros, em que os propósitos comunicativos de uma ou mais comunidades denotam:

a) Os gêneros situam-se em contextos sociorretóricos específicos e manifestam permanente conflito pela estabilidade ou pela inovação; b) Os gêneros secundários são incorporados e mesclados na estrutura composicional do gênero primário; c) O gênero primário transmuta os gêneros secundários e simultaneamente é transmutado por eles; d) A colônia de gêneros serve a um conjunto de propósitos comunicativos e, havendo um principal, os demais atuarão como complementares; e) As inovações não necessariamente implicam a criação de um novo gênero, que embora modificado, mantém a originalidade de suas principais características.

Notemos, assim, que a partir de todas essas considerações, no caso das resenhas em vídeo, há a articulação de muitos desses processos na promoção de análises das obras culturais, literárias, induzindo o público a prestigiá-las ou não, estas têm por intuito promover o *vlogger* e, consequentemente, o canal.

Nas produções das resenhas para *vlog*, a criatividade e os recursos cada vez mais multimodais e multissemióticos são estratégias que auxiliam na construção de contextos sociorretóricos bem específicos e concomitantemente dinâmicos, por envolver uma colonização com outros gêneros.

A colônia de gêneros, pois, seria um tipo de ajuntamento de gêneros, intimamente relacionados. Nesse sentido, Bezerra (2017, p. 57) concorda com Bhatia (2004), quando afirma "que as formas guiadas por propósitos promocionais" revelam a criação de formas híbridas. Nesse ínterim, é preciso notar até então que "o processo de colonização é responsável pela produção e circulação de construtos genéricos híbridos, tanto do ponto de vista discursivo como do ponto de vista composicional" (BEZERRA, 2017, p. 60). Isso reforça a ideia de que as práticas sociais dos sujeitos nas redes e plataformas digitais se articulam cada vez mais com gêneros que dialogam direta e indiretamente com outros.

Consideramos, por exemplo, que as resenhas para *vlog* advêm de outros construtos reais de uso, ou seja, de outros gêneros, como séries, filmes e romances. Enfim, esses se articulam também intertextualmente, numa espécie de rede de gêneros. Seguindo essa linha de raciocínio sobre redes de gêneros, "Swales a utiliza para se referir às relações intertextuais mais amplas entre os gêneros num determinado campo de atividades" (BEZERRA, 2017, p. 55).

Nota-se, nessa ótica, que há um viés sociocomunicativo mais abrangente e também versátil, em que o gênero em estudo não aparece isolado, mas inserido em um processo de "colonização" real com outros, em que as atividades de leitura e produção de textos caminham interligadas. Existe, nessa dimensão, um caráter inter/transdisciplinar no trabalho com a colônia de gêneros, haja vista que há um diálogo complexo e multifacetado entre essas práticas de análise de gêneros em sala de aula.

Por possibilitar uma variedade de abordagens, o estudo da Colônia de gêneros pode estar articulado às TDICs e à Pedagogia dos Multiletramentos. Isso comprova que a diversidade de possibilidades de interação entre os gêneros textuais é inesgotável, a exemplo dos gêneros promocionais, como é o caso das resenhas para *vlog*.

Após verificar alguns formatos de inter-relação dos gêneros por meio da colônia, a seguir, refletiremos sobre algumas possibilidades de experimentá-los em sala de aula. Para tanto, nos debruçamos na concepção sociorretórica de Devitt (2004; 2009) defendida por Bezerra (2020), a qual apresenta uma pedagogia de gênero voltada a três dimensões, assumindo o ensino do gênero como partícula, onda e campo. Nesse sentido, articularemos a essas perspectivas as videorresenhas como meio para o estudo crítico dos gêneros e promoção dos multiletramentos.

3.4 Resenha para *vlog* e a sociorretórica: a partícula, a onda e o campo

O trabalho com os gêneros textuais digitais vem sendo intensificado nas aulas de língua portuguesa, no século XXI, devido às atuais demandas sociais. A exemplo do contexto pandêmico da Covid-19, o professor viu-se "obrigado", diante da responsabilidade social do ensino, a utilizar várias plataformas e gêneros digitais.

Todavia, sem domínio adequado desses recursos e assim "vieram à tona crenças, valores e preconceitos que dizem respeito ao ensino e à aprendizagem, mas também às tecnologias e ao ensino a distância" (RIBEIRO, 2020, p. 05)

Mediante a esse contexto, apesar da disseminação desses gêneros na escola, evidenciou-se a necessidade de apropriação e aprofundamento teórico e prático sobre o trabalho com os gêneros por parte dos docentes. Em outras palavras, ainda há uma carência sobre a construção de uma consciência de gêneros quando se trata da Educação Básica.

Assim, ratificamos a ideia de que a noção de gênero é concebida como "uma forma de ação social, tornando-o dependente da estrutura e complexidade" (REINALDO, 2010, p. 166). Propõe-se, nessa dimensão, que quanto mais domínio/conhecimento aprofundado dos gêneros, haverá mais consciência crítica sobre eles. Assim, acreditamos que gêneros não podem ser estudados sem considerar os domínios retóricos, discursivos, os contextos de uso, as possiblidades, as organizacionais e de inter-relação com outros para consolidação de um trabalho profícuo.

Mormente, Devitt (2004) enfatiza a consciência crítica de gêneros para que os sujeitos possam compreender as relações imbricadas entre contextos e formas, ou seja, como são produzidos, recebidos e como circulam em sociedade. Nisso, analisa-se também "os possíveis efeitos ideológicos dos gêneros", bem como as restrições e as possibilidades inerentes a eles (BEZERRA, 2020, p. 64).

Nessa mesma lógica, Bezerra (2020, p. 63) menciona Devitt (2004; 2009) e suas significativas contribuições para o ensino explícito da consciência crítica de gênero, pois "em Devitt (2009), encontramos um dos exemplos mais bem-acabados de proposta de ensino de gêneros no âmbito dos Estudos Retóricos de Gênero". Isso contribuirá para a efetivação também do ensino implícito, pois se trata de um processo de ensino e aprendizagem que valorize a dimensão e função social dos gêneros por parte dos professores e, consequentemente, por parte dos educandos.

Os gêneros textuais funcionam como ação social e, segundo Devitt (2004), se articula a três dimensões: cultural, situacional e a outros gêneros. Sobre essa premissa defendida pela autora, um gênero de texto não se configura, necessariamente, como resposta a uma situação, todavia, há uma articulação entre as ações dos sujeitos e o contexto socialmente definido, "numa dinâmica recíproca

em que as ações dos indivíduos constroem e são construídas pelo contexto recorrente da situação, contexto da cultura e contexto de gêneros" (REINALDO, 2010, p. 174).

De modo geral, o contexto cultural abarca uma visão ampla sobre os modos de representação ideológico ou material; o situacional envolve padrões específicos de um gênero em uma prática situada e a relação entre os gêneros se dá de diversas formas, como em uma colônia de gêneros, por exemplo.

É fato a exigência de levarmos em consideração essas dimensões no ensino, que podem ocorrer por meio de abordagens implícitas e explícitas. Sobre essas, Bezerra (2020, p. 62) menciona que:

No primeiro caso, trata-se de abordagens textualmente baseadas e apoiadas em modelos estruturais que procuram descrever o gênero. No segundo caso, a ênfase se coloca na aquisição do gênero via imersão no contexto real de produção e recepção, colocando para a escola, por exemplo, a necessidade de ajudar os estudantes a desenvolverem uma consciência crítica sobre esses gêneros.

Nessa direção apontada pelo autor, o fazer pedagógico, para ser produtivo, pode perpassar por essas duas perspectivas ao trabalhar com os textos, pois essas podem ampliar nos sujeitos as habilidades de analisarem a finalidade, temáticas abordadas, linguagens utilizadas, recursos estilísticos, relações entre os gêneros, recursos retóricos, possíveis leitores, suporte, cultura e outros fenômenos inerentes à linguagem. Enfim, "essas (e outras) são questões importantes para uma consciência crítica sobre os gêneros, fator preponderante para o professor no processo de ensino de gêneros" (SOTÉRO, 2017, p. 14).

O trabalho exitoso com os gêneros, dentre outras possibilidades, requer uma compreensão ampliada, por parte do docente, para que os educandos também se apropriem dessa consciência de gêneros, entendendo-os como modos de agir em sociedade.

Na pedagogia de gêneros defendida pela linguista Devitt (2009), há, por meio de metáforas, o apontamento para o ensino dos gêneros textuais em três perspectivas: a partícula, a onda e o campo. De acordo com Bezerra (2020, p. 64), essa "autora se propõe a reconhecer a limitação do ensino explícito de gêneros específicos [partículas], sugerir o ensino de gêneros antecedentes como alternativas [ondas] e acrescentar a proposta de ensino da consciência de gêneros [campos]". Vejamos como a autora concebe essa relação entre essa pedagogia tríplice:

Figura 7 - Três pedagogias para o ensino de gênero.

Ensino de gêneros como partículas/coisas: Gêneros específicos	Ensino de géneros como ondas/processos: Géneros antecedentes	Ensino de gêneros como campos/contextos: Consciência crítica de gênero	
Objetivo: aprender a escrever gêneros específicos.	Objetivo: aprender a construir a partir de gêneros anteriores quando se aprendem novos gêneros.	Objetivo: aprender a criticar e modificar gêneros existentes.	
Partículas/Coisas: Quais gêneros relevantes existem? Como eles podem ser bem categorizados?	Particulas/Coisas: Quais gêneros servem como antecedentes para outros gêneros?	Partículas/Coisas: Quais são os componentes da consciência critica?	
Quais géneros que os alunos precisam aprender?	Que os géneros estão bem estabelecidos	Quais géneros se prestam ao desenvolvimento da consciência crítica?	
Quais são os componentes desses gêneros?	como antecedentes potenciais?	Quais componentes dos géneros se prestam ao desenvolvimento da consciência crítica?	
Ondas/Processos: Como essas formas mudaram com o tempo?	Ondas/Processos: Como as pessoas usam os gêneros conhecidos quando encontram gêneros menos familiares?	Ondas/Processos: Como os escritores conscientes criticam e mudam os gêneros?	
Como os especialistas adquirem esses géneros?		Que experiências os escritores precisam ter para desenvolver a consciência de gêneros?	
Como os novatos adquirem esses géneros?	Quais partes desses processos podem ser explicitadas e ensinadas?	Como os géneros podem ser modificados? Como os iniciantes podem participar desta mudança?	
Campos/Contextos:	Campos/Contextos:		
Quais conjuntos de géneros os iniciantes precisam usar?	Para quais géneros futuros esses escritores precisam de antecedentes?		
Que géneros eles já conhecem?	Quais os futuros géneros para os quais esses escritores precisam de antecedentes?	Campos/Contextos: Como o desenvolvimento da consciência de gêneros afeta a interação dos escritores	
Como a aprendizagem desses novos gêneros afetará suas interações com o contexto/cultura maior?	Como a aprendizagem desses antecedentes afetará as interações dos escritores em contextos futuros?	com os usuários de géneros existentes?	

Fonte: (DEVITT, 2009, p. 345-346 citado por BEZERRA; LÊDO; PEREIRA, 2022, p. 07).

Percebemos que essas dimensões se encontram articuladas e são complementares umas as outras. Nesses moldes, compreendem-se os gêneros concebidos na perspectiva da partícula voltados ao ensino explícito de gêneros específicos, ou seja, o trabalho volta-se aos gêneros textuais que já fazem parte do repertório dos educandos, levando em consideração, ainda, o que esses sujeitos precisam aprender a produzir.

Sobre essa abordagem, é possível inferir que há possibilidade de ensinar todos os gêneros, assim, "pode-se selecionar um gênero particular, que servirá como parâmetro para a produção de novos gêneros, que poderão ser tomados como antecedentes em outras aprendizagens" (BEZERRA, LÊDO; PEREIRA, 2022, p. 07). E, nesse processo de produção de texto, espera-se que os aprendizes

compreendam as modificações diacrônicas, linguísticas e estilísticas já sofridas pelos gêneros em contextos de uso.

Já o ensino permeado pela metáfora da onda concebe a aprendizagem de outros gêneros antecedentes, ou seja, o estudo dos gêneros que pressupõem a produção de uma videorresenha, por exemplo. De modo hipotético, poderia ser a leitura multissemiótica de uma série televisiva, a produção de resumo e a montagem de um roteiro para depois realizar a montagem da videorresenha em si. O trajeto pedagógico percorrido por esses gêneros que antecederam a videorresenha, como alternativos, oferece a oportunidade de compará-los com aqueles que os educandos não possuem tanta familiaridade e/ou até (re)conhecê-los.

A pedagogia por meio do campo acrescenta à proposta a análise crítica dos gêneros/a consciência dos gêneros textuais, ou seja, envoltos nessa condição, temos os sujeitos e as relações entrelaçadas entre a forma, contextos, bem como os discursos presentes. Assim, por meio dessa consciência, escolhem os gêneros adequados a cada situação comunicativa. Nessa ótica, os educandos refletem sobre a interação entre os usuários, sugerindo modificações nesses eventos sociais, não simplesmente centrados nos modos de ler e escrever em si, mas de como agir socialmente através desses atos.

Diante de tudo isso, em um trabalho pedagógico com essas três dimensões, tendo a resenha para *vlog* como mote, esse gênero como partícula, em sala de aula, partiria da seleção de videorresenhas que fazem parte do cotidiano dos educandos, do contexto trivial desses sujeitos, sejam essas direcionadas a livros, séries ou filmes. A partir de então, haveria uma análise das formas composicionais, retóricas e linguísticas do gênero, percebendo as funções sociais que desempenham.

Chamamos atenção para a importância/cuidado para com o trabalho com esses gêneros antecedentes, já que "a inadequação de uso de gêneros antecedentes constitui, pois, uma evidência da necessidade de se compreender gêneros de uma perspectiva contextual e ideológica tão bem quanto de uma perspectiva textual" (REINALDO, 2010, p. 108).

De modo articulado ao ensino tendo o gênero como partícula, para a efetivação das práticas com a videorresenha na perspectiva da onda, os sujeitos passam a analisar os gêneros antecedentes de maneira processual. Na vivência dessa abordagem, esse processo de analogias da resenha em *vlogs* e os gêneros

que antecedem requer, de toda forma, uma metarreflexão sobre os gêneros. Esse desafio instiga nos sujeitos o desenvolvimento de habilidades interpretativas, sociorretóricas e linguísticas, que enriquecem a aprendizagem e o trabalho com a linguagem.

E como conceber o ensino da videorresenha sob a ótica do campo? Nessa dimensão pedagógica, o estudo do gênero sugere o estímulo à crítica a partir da análise contextual de modo mais amplo. Nesse sentido, os sujeitos refletem sobre as temáticas abordadas nas resenhas e suas possíveis relações com as problemáticas sociais vigentes, e mais ainda, inserem seus pontos de vistas de acordo com as necessidades e objetivos comunicativos que precisam atender.

Há, portanto, reflexões a respeito de como as resenhas agem sobre eles e como estes aprendizes podem atuar sobre esses textos. Assim, fomenta-se também "a visão de gêneros como instrumentos que servem a objetivos de grupos, instituições e culturas" (REINALDO, 2010, p.185).

A rigor, o estudo dos gêneros concebidos como partícula, onda e campo apresenta possibilidades de análise, pois o desempenho e a complexidade das interrelações dos gêneros, as reflexões sobre os aspectos retóricos, discursivos e ideológicos auxiliam na compreensão e produção de textos.

O estudo e análise dos princípios dessa Pedagogia Tríplice representa uma alternativa para o processo de ensino e aprendizagem com os gêneros textuais e podem ser articulados a teorias linguísticas diversas. Nessas estratégias metodológicas, os educandos poderão posicionar-se, comparar pontos de vista, articular argumentos de modo ético, cidadão. Logo, o desenvolvimento de uma consciência crítica para a produção da resenha para *vlog* será efetivada de modo proficiente.

Na nossa próxima seção, apresentaremos os procedimentos metodológicos que direcionaram o passo a passo desta pesquisa e a construção da dissertação. Para tanto, exporemos também os métodos utilizados nas análises das resenhas, bem como aqueles dotados na montagem do Projeto de multiletramentos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em linhas gerais, o ato de pesquisar consiste na montagem de técnicas sistemáticas para estudo dos mais variados objetos do conhecimento. De acordo com Fonseca (2002, p. 38), a pesquisa oferece, dentre tantas reflexões, a "aproximação e entendimento da realidade a investigar, como um processo permanentemente inacabado [...] processa através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo subsídios para uma intervenção real".

Sabendo que toda pesquisa científica parte de uma inquietação e precisa de um processo metodológico para investigação, nesse viés, a princípio, pensamos em problemáticas que circundam os desafios para formação de sujeitos, em especial, aqueles que estão inseridos na Educação básica.

Nesse sentido, tornou-se perceptível a dificuldade de o educador do século XXI lidar, em sala de aula, com os gêneros textuais digitais apontados pelos currículos, contemplando ainda os aspectos culturais e multissemióticos intrínsecos nesses eventos reais. Isso implica, dentre muitas situações, o não contato e trabalho efetivo dos docentes com esses gêneros sob uma abordagem da prática social multiletrada, em que conceba a escola como agência de formação cidadã. A partir desses pressupostos, iniciamos nossa pesquisa.

Sob uma abordagem qualitativa e ao mesmo tempo exploratória, dentre tantas outras situações desafiadoras enfrentadas pela escola e pelos docentes, pensamos em como formar indivíduos na perspectiva dos Multiletramentos, teoria essa tão presente na BNCC, que, por sua vez, propõe uma quantidade considerável de gêneros textuais digitais para cada segmento/série da Educação Básica.

Há na normativa a proposição de um trabalho em sala de aula com esses gêneros que contemple a importância da ética, do cuidado com a imagem e, ao mesmo tempo, a adequação linguística o respeito às diversas culturas na hipermídia. Esses também são pressupostos importantes nesta pesquisa. Assim, direcionamos nossos estudos às práticas multiletradas, refletindo como essas se articulam às leituras e produção de resenhas para *vlogs*/videorresenhas.

Logicamente, as resenhas para *vlog* podem ser trabalhadas em outras séries do ensino Fundamental – anos finais –, devido ao seu caráter argumentativo que também faz parte do cotidiano de educandos do 6º ao 8º ano, mas infere-se que os

educandos dos 9º anos são aqueles leitores e produtores em potencial, sendo, pois, o nosso público-alvo.

Nesse sentido, era preciso compreender como se processam o desenvolvimento e a construção de habilidades de leitura crítica e de produção desses textos sob a ótica dos Multiletramentos e, sobretudo, como articular tais questões à Pedagogia dos multiletramentos, sendo esse um dos principais objetivos de nossa pesquisa.

Nesse âmbito, como pré-requisito para toda e qualquer pesquisa científica, iniciamos a investigação por meio da exploração de informações bibliográficas para o estudo das acepções da teoria e da pedagogia propostas pelo GNL e suas implicações na educação. Em especial, na educação linguística, nos mecanismos multissemióticos e culturais presentes também no universo virtual, que constituem, por exemplo, as videorresenhas. A partir dessa dimensão, também investigamos as concepções de gênero textuais.

Para tanto, em primeiro plano, nos baseamos no levantamento teórico sobre os Multiletramentos e sua Pedagogia, bem como em algumas teorias acerca dos gêneros textuais, como, por exemplo: a Colônia de Gêneros como mote para compreendermos as inter-relações que estabelecem entre eles e, ainda, a Pedagogia Tríplice de Devitt, para refletirmos sobre possibilidades de estudos e trabalho desses gêneros articulados ao ensino. Toda essa metodologia, de caráter investigativo, nos auxiliou a alcançar parte dos objetivos específicos de nossa pesquisa.

Em segundo plano, a partir do gênero videorresenha, proposto pelo Currículo de Pernambuco para os 9º anos, almejamos entender como se estruturam esses gêneros sob a ótica da sociorretórica articulada às leituras multissemióticas. Nessa fase documental da pesquisa, elencamos os critérios, o *corpus* para a análise dessas resenhas. Essa etapa da pesquisa, assim com as outras, foram importantes para montagem de um produto pedagógico, por ampliar o reconhecimento do gênero textual em estudo, pressuposto à prática docente.

4.1 Das análises das videorresenhas

Um dos métodos utilizados nesta pesquisa para atendermos a um dos nossos objetivos foi a investigação dos movimentos retóricos recorrentes em 20 videorresenhas⁸. Para tanto, elencamos alguns critérios para análise do *corpus*, dentre eles, a princípio, as séries mais assistidas nos meses de agosto e setembro de 2022.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído de videorresenhas de domínio público, postadas em *vlog*s na plataforma do YouTube, produzidas a partir da análise de séries que estavam no ranking das mais assistidas, segundo os *sites* Canaltech e Terra⁹.

Outro critério adotado foi a seleção das videorresenhas que enfatizavam as temporadas das séries e não apenas capítulos isolados. Essas, por sua vez, podiam ser encontradas nas diversas plataformas de *streaming* desde que atendessem a alguns outros preceitos, tais como: a duração de tempo — entre 4 e 10 minutos, assim como o quantitativo de seguidores do canal — a partir de 10 mil seguidores.

Em seguida, buscamos um modelo que se aproximasse das análises das videorresenhas. Nessa perspectiva, selecionamos o modelo de Araújo, Andrade e Lima (2021), fruto de uma adaptação do modelo desenvolvido por Motta-Roth (1995). Realizamos o estudo do *corpus* de nossa pesquisa à luz desses autores por considerarmos que se trata de um modelo descritivo que se aplica e se adequa com maior facilidade às análises das videorresenhas em *vlogs*.

Os autores analisaram 10 videorresenhas de livros, os famosos BookTube e, por meio desse estudo, perceberam que muitos dos moves e subfunções 10 presentes nas resenhas acadêmicas, encontradas por Motta-Roth (1995), também apareceram nesses *BookTube*. No entanto, naturalmente, novos *Moves* e

-

⁸ Como recorte desta dissertação, apresentamos, em outubro de 2022, a análise sociorretórica de 10 dessas videorresenhas de séries no XI SIGET/ Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Esse trabalho teve como coautoria a Profa. Dra. Amanda Lêdo.

⁹ Ver sites: https://canaltech.com.br/entretenimento/series-mais-assistidas-agosto-2022/. e https://www.terra.com.br/diversao/as-7d6f29dc42lagm46ct.html. Acesso em: 01 set. 2022. https://canaltech.com.br/series/series-2022,100aded97429cb4e6555ef10d8aea16cvk098gv0.html e https://canaltech.com.br/series/series-mais-assistidas-setembro-2022/. Acesso em: 01 out. 2022.

¹⁰ Há uma diversidade de nomenclaturas usadas por pesquisadores linguistas ao se referirem aos Moves, Unidades e as Subunidades conhecida também por Subfunções. Optamos, nesta pesquisa, pelos termos Unidades e subunidades.

Subfunções surgiram, por se tratarem de resenhas com outros formatos, suporte e padrões organizacionais (linguagem verbo-visual, sonora).

Diante desse contexto, Araújo, Andrade e Lima (2021) reelaboram o modelo encontrado por Motta-Roth (1995), fazendo adequações ao objeto em estudo. Devido à escolha do nosso objeto de análise e à possibilidade de assumirmos outras nomenclaturas para Move e subfunção, ratificamos que adotamos os termos Unidade e Subunidade, nesta pesquisa. Para tanto, realizamos algumas adaptações para ajustes em relação à terminologia e à manutenção do paralelismo sintático como consta no quadro a seguir:

Quadro 1 - Modelo de Organização Retórica das Videorresenhas.

Heidadad Daalisas	Cubumidada 4. Caudanda a nública amasantanda a canal a a tana		
Unidade1 - Realizar	Subunidade 1- Saudando o público, apresentando o canal e o tema		
saudação inicial	do vídeo.		
	Subunidade 2- Rodando a vinheta do canal		
Unidade 2 -	Subunidade 3- Definindo o tópico geral da série		
Introduzir a série	Subunidade 4- Informando sobre público-alvo em potencial		
	Subunidade 5- Informando sobre o diretor ou roteirista		
	Subunidade 6- Fazendo generalizações sobre o tópico		
	Subunidade 7- Inserindo a série na área		
Unidade 3-Sumarizar a	Subunidade 8- Promovendo uma visão geral da organização da série		
série	Subunidade 9- Apresentando o tópico de cada episódio da série		
	Subunidade 10- Citando material extratextual		
Unidade 4- Destacar partes	s Subunidade 11- Promovendo avaliação direcionada		
da série	Subunidade 12- Comentando sobre personagens e atores/atrizes da		
	série		
Unidade 5- Lançar	Subunidade13 A- Recomendando/Desqualificando completamente a		
avaliação final	série		
	Subunidade 13B- Recomendando a série apesar de indicar		
	limitações		
	Subunidade 14- Dando estrelas		
Unidade 6- Realizar a	Subunidade 15- Despedindo-se do público		
despedida	Subunidade 16- Solicitando interação nos comentários		
	Subunidade 17- Requisitando <i>likes</i> , joinhas e inscrição no canal		
	Subunidade 18- Disponibilizando <i>links</i> para compras		

Fonte: Araújo, Andrade e Lima (2021, p. 06) - adaptado pela autora.

Nessa conjuntura, fica evidente que as especificidades sociorretóricas encontradas por Araújo, Andrade e Lima (2012, p. 11) emergem nos textos que circulam nos espaços virtuais. E apresentam "uma arquitetura textual que, ao mesmo tempo em que se altera, também se solidifica, demonstrando a dinamicidade e a plasticidade que arquitetam a organização retórica".

A percepção das arquiteturas que os gêneros textuais podem assumir está intimamente ligada aos propósitos comunicativos, ao público-alvo, suportes, dentre outros fatores. Assim, para melhor visualização desses fatores, apresentaremos a listagem das videorresenhas, das plataformas e os seus respectivos *vlogs a* seguir:

Quadro 2 - Videorresenhas e vlogs selecionados em agosto e setembro-2022.

Videorresenhas	Canais/vlogs	Plataforma de streaming
VR1-A casa do Dragão	Cinestra	НВОМАХ
VR2- Rick and Marty	Ei nerd	HBOMAX
VR3-Pacto Brutal	Luz Câmera Ação	HBOMAX
VR4-The Big Bang Theory	Warner Channel Brasil	HBOMAX
VR5-Stranger Things	Ei nerd	Netflix
VR6-Sandman	Thiago Romariz	Netflix
VR7-Mulher Hulk	Isabela Boscov	Disney +
VR8- A casa da coruja	Gaigaia	Disney +
VR9- The boys	Isabela Boscov	Amazon Prime
VR10-: Impuros	Jhow Etc,s	Amazon Prime
VR11- The White Lotus	Isabela Boscov	HBOMAX
VR12- Rick and Morty	Pipocando	HBOMAX
VR13- A Casa do Dragão	Canal Pipoca perfeita	HBOMAX
VR14- O diabo em Ohio	Invasão HQ	Netflix
VR15- Dahmer: Um Canibal Americano	Dissecando	Netflix
VR16- Mulher- Hulk: Defensora de Heróis	CaroliniNerd	Disney +
VR17- Andor	Nerd All Stars	Disney +
VR18- O Senhor dos Anéis: O Poder do Anel	+ Ideias	Amazon Prime
VR19- Abbott Elementary	Lledson Vlogs	Star+
VR20-The Handmaid's Tale	Isabela Boscov	Globoplay

Fonte: Elaboração da autora.

Após esse processo de curadoria, realizamos a retextualização de cada uma das videorresenhas, já que se trata de um gênero marcado pela oralidade. Ressaltamos que a efetivação da retextualização para a escrita foi uma atividade exaustiva, que exigiu de nós idas e vindas aos vídeos, pois a dicção de alguns vlogueiros e/ou a qualidade dos áudios nem sempre foram facilmente audíveis. Um exemplo dessa retextualização das resenhas em vlogs constará nos anexos desta pesquisa.

Essa movimentação demandou uma postura atenta, bem como a dedicação a longos espaços de tempo, pois, apesar de haver videorresenhas "curtas" no *corpus*, o processo de retextualização não foi computadorizado para evitar possíveis equívocos provocados por traduções esdrúxulas de alguns vocábulos e expressões.

Houve, ainda, a revisitação das videorresenhas para análises dos recursos audiovisuais utilizados pelo resenhista, pois os usos da linguagem gestual, da entonação, e das imagens utilizadas por eles são ferramentas fundamentais para que atinjam os seus objetivos. Ademais, são elementos caros ao trabalho com os multiletramentos, pois o estudo integrado dessas linguagens favorecem a interpretação crítica e construção de sentidos.

As análises serão detalhadas em outras seções, mais adiante, nas quais, há as descrições e comentários sobre cada um desses processos. Certamente, esse caminhar da pesquisa favoreceu o desenvolvimento e conhecimento mais aprofundado do objeto e, consequentemente, a montagem mais pertinente de alternativas pedagógicas, ou seja, a estruturação do projeto de multiletramentos.

4.2 Do Projeto de multiletramentos

A partir de todo o percurso metodológico desta pesquisa, de modo propositivo, propusemos como produto educacional um projeto de multiletramentos¹¹, tendo-o como ferramenta para as práticas de leitura e escrita: a resenha para *vlog.* Esse, por sua vez, como já apontado no início de nosso trabalho, é requisito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e será detalhado mais adiante, no capítulo 5.

É pertinente considerar que o projeto apresentará possibilidades do trabalho com as videorresenhas na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos, através da articulação com outras metodologias, que também foram frutos de nossa pesquisa. Acreditamos, pois, que tal procedimento pedagógico contribuirá para que outros educadores de língua portuguesa possam dinamizar as aulas e, sobretudo, considerar os gêneros textuais digitais que fazem parte do cotidiano dos alunos.

A elaboração de um projeto de multiletramento parte da prática de projetos de letramentos, pois neles há proximidade com contextos reais dos educandos, assim como os preceitos da Pedagogia multiletrada tão pertinente às escolas contemporâneas. As contribuições evidenciadas por essas duas vertentes são significativas no contexto educacional.

_

¹¹ Nos apêndices dessa pesquisa se encontra também o produto educacional dessa dissertação: o projeto de multiletramentos.

Conforme Kleiman e Marques (2019, p. 22), os projetos de letramentos, por sua vez, podem inserir transformações no trabalho da práxis discursiva, se relacionando à "participação social, crítica, pois desenvolvem, nos sujeitos, um espírito de cooperação e corresponsabilidade em relação àquilo que realizam, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de sua autoestima e autoconfiança". Nesses moldes, há pontos de encontro entre o que é proposto pelo projeto de letramentos e o de multiletramentos. Neste último, também se exige, por exemplo, a participação crítico-social, em que essas práticas letradas possam ser ressignificadas. perpassando pelo diálogo multicultural multisemiótico proporcionados pelas linguagens. Sejam os projetos de letramentos, sejam os de multiletramentos, eles favorecem os diálogos entre escola e sociedade nas mais variadas esferas e instituições.

Diante de toda essa dimensão, a partir dessas concepções, produzimos uma proposta pedagógica aplicável com base na Pedagogia dos multiletramentos em turmas dos 9º anos do Ensino Fundamental – Anos finais, a partir do gênero resenha para *vlog*.

A escolha da turma, público-alvo do projeto de multiletramentos, surgiu a partir da problemática geradora do projeto e do pressuposto de encontrarmos na série/ano em questão sujeitos que precisam de um grau de maturidade leitora crítica maior para atuar socialmente. Além disso, para a preparação para uma nova etapa escolar, o Novo Ensino Médio, urge formarmos adolescentes proativos e protagonistas que tenham o poder, cada vez mais, de agir respeitosa e criticamente ao analisarem as informações dispostas na internet, não sendo propagadores de fake news, por exemplo.

O Projeto de Multiletramentos intitulado "Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries", tem por objetivo desenvolver habilidades de leitura e produção de textos por meio das videorresenhas para vlog, contribuindo para a formação de educandos autônomos e críticos. Reafirmamos que o projeto seguirá, enfaticamente, os preceitos da Pedagogia dos Multiletramentos: Prática situada, Instrução Aberta, Prática Transformada e Enquadramento Crítico e poderá ser implantado no espaçotempo de um bimestre, aproximadamente, a depender das necessidades e do caminhar da turma.

Para isso, cada etapa de realização das atividades será organizada em seis oficinas, as quais apresentarão o passo a passo para execução do projeto, bem como o apontamento de outras sugestões metodológicas, que podem se estender durante outros bimestres do ano letivo.

Vale enfatizar que o trabalho com os projetos de multiletramentos pode perpassar por temáticas transversais e ainda se adaptar ao diálogo inter e transdisciplinar, a depender das necessidades contextuais e educacionais.

No próximo capítulo, como uma das estratégias para compreendermos como a videorresenha se estrutura, apresentaremos a análise sociorretórica de resenhas de série postadas em *vlogs* e, em seguida, a descrição do Projeto de multiletramentos e suas respectivas oficinas.

5 PADRÕES DOS MOVIMENTOS E UNIDADES RETÓRICAS E PROJETO DE MULTILETRAMENTOS

A análise de gêneros delineia e oferece possibilidades para o estudo desses e das práticas sociais em que se configuram. A partir de um olhar da sociorretórica, é possível identificar características formais e funcionais. Segundo Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 17), esse processo de reconhecimento desenvolve nos sujeitos "a capacidade de produzir textos que realizem com eficácia seus propósitos comunicativos, de acordo com o gênero a que pertencem".

Vale salientar que esses propósitos comunicativos, de acordo com Bezerra (2022, p. 78), "constituem a própria lógica, a razão de ser desses gêneros", pois são responsáveis por manter a finalidade de convenções sociais do gênero textual, que, por sua vez, se configura por meio do conteúdo, do público-alvo, dos meios de circulação, entre outros fatores. Logo, compreendemos que o propósito comunicativo e/ou propósitos comunicativos são concretizados por meio de movimentos retóricos.

Os movimentos retóricos (moves), segundo o modelo CARS desenvolvido por Swales (1990), são frutos de discursos produzidos de modo orais ou escritos. Esses construtos, quando recorrentes em um determinado gênero, revelam características prototípicas, o que pode auxiliar na produção desses textos.

Ao realizar a produção textual, como atividade social, considera-se também, as comunidades discursivas que compreendem as convenções específicas dos gêneros textuais. Isso está diretamente articulado ao conhecimento do grupo, pois os sujeitos que integram essa comunidade operam, avaliam e participam da formulação dessas convenções.

Nesse viés, a comunidade discursiva é compreendida como uma entidade dinâmica e complexa, pois os sujeitos que a compõem podem ser de diversos locais, esferas sociais, faixas etárias, por exemplo.

Logo, ao levarmos em consideração os estudos das resenhas, a partir da sociorretórica e os posicionamentos retóricos que o resenhista pode assumir para estabelecimento de diálogos com os interlocutores, bem como o atendimento dos propósitos comunicativos, percebemos que são fatores interessantes para a

formação de leitores e produtores ainda mais autônomos dos gêneros que circulam socialmente.

A partir desses pressupostos, apresentaremos, na seção a seguir, a análise retórica e os padrões encontrados, bem como os *designs* multissemióticos das videorresenhas de séries em estudo. Ainda, refletiremos como essas perspectivas poderiam ser vivenciadas no chão da sala de aula a partir do Projeto de Multiletramentos.

5.1 Análise multissemiótica e organização retórica das resenhas para vlog

A princípio, ao examinar os padrões retóricos, evidenciamos que, no estudo do *corpus* das videorresenhas, houve a recorrência¹² de alguns desses fenômenos também encontrados por Araújo, Andrade e Lima (2021). Notamos, ainda, que há movimentos que se mesclam em um mesmo construto de ideias ou parágrafos construídos pelo resenhista, ou seja, esses articulam variadas unidades (Uni) e subunidades (Sub) para produção de sentidos, bem como para atender aos propósitos comunicativos.

Como resultado da análise, apresentaremos, a seguir, o número e o percentual de ocorrências apenas das unidades e das subunidades que apareceram no corpus analisado, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 - Estratégias encontradas nas Videorresenhas. 13

Unidade1- Realizar saudação inicial		
Subunidade 1- Saudando o público, apresentando o canal e o tema do vídeo	20	100
Subunidade 2- Rodando a vinheta do canal	4	20
Unidade 2-Introduzir a série		
Subunidade 3- Definindo o tópico geral da série	12	60
Subunidade 4- Informando sobre público-alvo em potencial	6	30
Subunidade 5- Informando sobre o diretor ou roteirista		
Subunidade 6- Fazendo generalizações sobre o tópico	7	35
Subunidade 7- Inserindo a série na área	3	15
Unidade 3-Sumarizar a série		
Subunidade 8- Apresentando o tópico de algum episódio da série		
Unidade 4- Destacar partes da série		
Subunidade 9- Promovendo avaliação direcionada	20	100

Consideramos, nesta pesquisa, como unidades e subunidades recorrentes aquelas que apareceram em 50% ou mais no *corpus* de videorresenhas analisado.

¹³ Vale salientar que para a apresentação de nossa análise descritiva do *corpus*, a partir de agora, utilizaremos o Quadro 3 como referência para descrição das unidades e subunidades.

Subunidade 10- Comentando sobre personagens e atores da série		
Unidade 5- Lançar avaliação final		
Subunidade11 A- Recomendando/Desqualificando completamente a série	7	35
Subunidade 11B- Recomendando a série apesar de indicar limitações		
Unidade 6- Realizar a despedida		
Subunidade 12- Despedindo-se do público	17	85
Subunidade 13- Solicitando interação nos comentários		
Subunidade 14- Requisitando likes, joinhas e inscrição no canal		
Subunidade 15- Disponibilizando links para compras		

Fonte: Elaboração da autora.

A partir da análise desse quadro, vale pontuar, a princípio, alguns aspectos que nos chamaram a atenção. Dentre esses, destacamos que as unidades e as subunidades recorrentes não aparecem na mesma ordem nas videorresenhas em estudo, a exemplo da Sub13: Solicitando a interação nos comentários e da Sub14: requisitando *likes*, joinhas e inscrição no canal. Acreditamos que essa plasticidade esteja articulada às escolhas e às intencionalidades do *vlogger*.

Notamos, ainda, que algumas subunidades descritas nos modelos Araújo, Andrade e Lima (2021) não apareceram, como "Promovendo uma visão geral da série" e "Dando estrelas". Quanto à primeira, subtendemos que tal fenômeno surja em decorrência do *corpus* de videorresenha em análise ser direcionado a temporadas e não a capítulos isolados. Em relação ao segundo fenômeno, possivelmente, a não ocorrência dessa subunidade esteja relacionada ao fato de serem frutos da análise de diferentes objetos socioculturais.

Dito de outra forma, o ato de "dar estrelas" não teve ocorrência no grupo de videorresenhas analisado, talvez, devido à diferença de objetos a serem resenhados: séries e não livros. Todavia, não há impedimentos para que essas possam aparecer em outras resenhas com esse formato a depender do propósito e escolhas do resenhista.

O resultado evidenciou que há destaque para alguns capítulos da temporada ou alguns recortes dele, como ocorridos nas Sub9 e Sub10. Articulados a essas subunidades, os resenhistas buscam outras estratégias no trabalho com a linguagem promocional do gênero. Estes inserem nessas representações a linguagem verbo-visual, com recortes das cenas desses episódios, para, de certa forma, provocar no público um mergulho na cinematografia da série em questão. A título de ilustração, vejamos, na imagem a seguir, o recorte de uma videorresenha em que tal feito ocorre:



Figura 8 - Videorresenha da série "A casa do Dragão".

A Casa do Dragão | ASSISTI essa NOVA SÉRIE DE GOT, e NUNCA assisti GOT! - Primeiras Impressões

Fonte: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=feDD1s90efs. Acesso em: 14fev. 2023.

Enquanto um trecho da série "A casa do Dragão" é exibido, o *vlogger* anuncia sobre o primeiro episódio da série: "ele vai te posicionar um pouco mais na história vai te apresentar os personagens pra onde os personagens querem ir, porque ele coloca o propósito na jornada de cada um". A linguagem multissemiótica, nesse e em outros casos, auxilia na produção dos sentidos, ao passo que instiga o público a assistir ou não a série resenhada.

É importante considerar que esses recursos apareceram constantemente no corpus em questão. Nesse cenário, os vlogger utilizaram uma variedade de designs para apresentação desses trechos da série, misturando cores, formatos e animações.

A subunidade 15, aquela que corresponde à disponibilização de links para compras ocorreu apenas uma vez. Já nos *Booktube* é comum haver a recorrência disso, como apontam os estudos de Araújo, Andrade e Lima (2021). Há, nesses *vlogs*, a postagem de links que dão acesso a editoras e outros sites de compras e vendas de livros.

Os resenhistas que tem a série como objeto, quando anunciam na videorresenha, apresentam produtos relacionados aos personagens e não oferecem links sobre a série em si. Outro fator interessante para a propagação dessas mercadorias ou marcas é que o *vlogger* precisa ter muitos seguidores e um público

já consolidado para conseguir patrocínios dessas empresas. Quanto maior a fama do canal, amplia-se a possibilidade dos *vlogger* serem custeados. Realidade essa distante dos resenhistas menos inexperientes e com público menor. Observemos, na imagem a seguir, a videorrenha do nosso *corpus*, em que os resenhistas realizaram a campanha publicitária:



Figura 9 - Videorresenha de "Rick and Morty".

Fonte: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TiSiQ7ES0M0. Acesso em 16 fev. 2023.

O canal "Pipocando" possui um número considerável de seguidores e, ao que parece, também de aceitação do público se observarmos o número de curtidas. Nessa videorresenha, os *vlogger* aproveitam os comentários emitidos por eles sobre a série para promoção da peça publicitária da marca Havaianas, que, por sua vez, trazem impressas nas sandálias personagens da série resenhada — Rick e Morty. Isso, de certa forma, evidencia as relações de poder e as manipulações discursivas típicas das resenhas, mas que se hibridizam com outros gêneros. Ratifica-se a importância de compreender as inter-relações dinâmicas que esses gêneros podem assumir também na hipermodernidade.

A partir da análise dos resultados obtidos e da observação do quadro 3 (Estratégias encontradas nas Videorresenhas), destacaremos a caracterização de algumas Unidades e Subunidades que nos chamaram atenção e que consideramos interessantes para o estudo das videorresenhas.

Portanto, para essas exemplificações, procuramos representar, de modo mais fidedigno, as falas dos *vlogger*, por meio do processo de retextualização. Mantemos, pois, as marcas da oralidade, as repetições, as incoerências semânticas e os

equívocos de ordem gramaticais, características essas típicas dos fenômenos linguísticos orais. Demonstraremos três exemplos para cada uma das unidades e subunidade as quais optamos por destacar.

5.1.1 Unidade 1 - Realizar saudação inicial

Essa Unidade é constituída pelos primeiros contatos dos *vloggers* com o público-alvo. Nesse momento, o resenhista, geralmente, menciona o título da obra e o objeto a ser resenhado, apresentando, por vezes, caraterísticas gerais da obra em questão e realiza outras contextualizações na tentativa de situar o leitor.

5.1.2 Subunidade1: Saudando o público, apresentando o canal e o tema do vídeo

Na subunidade1 (Sub1), foi verificada a unanimidade da apresentação do *vlogger* ao público, seja por meio de algum cumprimento e/ou destaque do título da série e/ou ênfase da temporada em questão. Há a apresentação do canal e do próprio *vlogger*. Ainda nessa subunidade, por vezes, o resenhista poderá antecipar ao leitor se haverá *spoiler* ou não.

Nesse ínterim, quando aparecem, as vinhetas do canal são apresentadas nesse momento. Na execução da vinheta, de modo geral, aparecem designs visuais e sonoros para a propagação do nome do *vlog*. Essa estratégia multissemiótica cria referenciais para a divulgação do canal. Vejamos, a título de ilustração, a imagem a seguir:



Figura 10 - Vinheta da videorresenha da série "Rick and Morty".

Fonte: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=zY2mJvi25zl Acesso em: 15 fev. 2023.

Como observado, o *vlogger* do Canal "Ei Nerd!" constrói, por meio da vinheta, estratégias de marketing. Logo, as escolhas das figuras, as cores e o som emitido são representativos de suas ideologias que corroboram com a imagem que deseja transmitir aos seguidores.

Agora, vejamos alguns exemplos representativos das estratégias retóricas a seguir dessa subunidade:

Quadro 4 - Saudando o público, apresentando o canal e o tema do vídeo.

Videorresenhas(VR)	Exemplos
VR02	Demorou, galera, eu sei, mas tá aqui o vídeo, onde eu vou falar a minha opinião sobre a série animada: Rick and Marty! Geral tá falando dessa série, né?
VR16	Finalmente, agora, eu posso falar pra vocês o que que eu achei de toda essa
	primeira temporada de She Hulk. Vamos lá, né?!
VR15	Fala, pessoal! Meu nome é Michael Maia! Seja muito bem-vindo ao Canal Dissecando.

Fonte: Elaboração da autora.

De acordo com Araújo, Andrade e Lima (2021, p. 07), no momento em que apresentam o canal, os resenhistas "constroem uma certa legitimidade em torno de si." Para a construção dessa legitimidade, as vinhetas articuladas aos recursos auxiliam nas primeiras interações e são importantes para o estabelecimento de contato com o público.

5.1.3 Unidade 2- Introduzir a série

Nessa unidade retórica, o resenhista se propõe a descrever a obra. No nosso caso, apresenta como a série está organizada, de modo geral, levando em consideração a(s) temporada(s). Essa unidade é bem característica das resenhas, por buscar situar o público no assunto a ser abordado, numa espécie de contextualização.

5.1.4 Subunidade 3- Definindo o tópico geral da série

Nesta subunidade 3, presente em 12 videorresenhas, ocorre a apresentação das temáticas a serem suscitadas nas séries. Segundo Bezerra (2009, p. 107), o resenhista poderá fazer uso de diferentes estratégias para definir o tópico geral.

Vejamos alguns exemplos representativos dessa subunidade 3 no quadro que segue:

Quadro 5 - Definindo o tópico geral da série.

Videorresenhas (VR)	Exemplos
VR06	A nova série da Netflix produzida pela Warner Bros e que adapta a HQ, a
	famosa HQ de Neil Gaiman, conta a história de Sandman, o Sonho.
VR15	Eu vou falar sobre vida real, acontecimentos reais, numa história verídica, que além de verídica, né?! É muito pesada e chocante.
VR19	Abbot Elementary é uma série de comédia pseudo-documentária que se passa em uma escola.

Fonte: Elaboração da autora.

De certa forma, ao mesmo tempo em que o resenhista aponta a temática da série, ele procura defini-la, caracterizá-la de algum modo, por meio de orações adjetivas e uso de apostos, como mostram os exemplos. Dentre outros recursos, Andrade (2021, p. 95) aponta que nessa subunidade podem aparecer alguns marcadores textuais, como pronomes e verbos copulativos, ou seja, verbos de ligação, como se pode evidenciar na VR19, exemplificada no quadro anterior.

5.1.5 Unidade 3 - Sumarizar a série

Na unidade 3, de modo principal, apresenta-se a descrição da série e, assim, atrelado a essa estratégia, já ocorre a emissão das primeiras impressões por parte do produtor da resenha. Esses mecanismos se mesclam nas subunidades que compõem essa unidade ao apresentar o tópico de algum episódio, por exemplo.

5.1.6 Subunidade 8 - Apresentando o tópico de algum episódio da série

Quadro 6 - Apresentando o tópico de algum episódio da série.

Videorresenhas (VR)	Exemplos		
VR05	No primeiro episódio da 4ª temporada, fala sobre a criação do mundo		
	invertido.		
VR08	No primeiro episódio, já traz a Luz tentando se adaptar ao mundo onde ela		
	está na Boiling Islands há fantasias.		
VR17	No episódio 4, uma nova esperança, a princesa Léia começa com a		
	construção da terrível arma do Império.		

Fonte: Elaboração da autora.

Para a apresentação do episódio escolhido pelo *vlogger*, este, geralmente, aborda apenas alguns aspectos sem tanto aprofundamento nos detalhes do episódio selecionado. O resenhista, em linhas gerais, elucida o tópico do capítulo o qual considerou interessante, havendo traços de descrições que, por vezes, se mesclam

a marcas avaliativas, como em "da terrível arma", na VR17. Esse processo, assim como outros, pode vir acompanhado da trilha sonora, de recortes de alguma cena do episódio, das imagens dos personagens que participam do enredo.

5.1.7 Unidade 4 - Destacar partes da série

Na unidade em que há o destaque para as partes do livro ou da série, o resenhista promove uma avaliação, emitindo suas impressões sobre o objeto a ser analisado. A partir do processo de leitura crítica, são evidenciadas, nesse momento, no ato de descrição de cenas ou exibição de trechos, as estratégias argumentativas. Essas podem ser estruturadas, a depender do *vlogger*, por argumentos de autoridade e/ou por visões pouco especializadas.

5.1.8 Subunidade 9- Promovendo avaliação direcionada

A subunidade 9 ocorreu em todo o *corpus* de resenhas desta pesquisa. Esse processo avaliativo típico das resenhas pode ser concretizado por meio de aspectos mais gerais ou específicos observados pelo resenhista, no caso, pelo *vlogger*. A escolha parte do olhar e dos interesses do resenhista sobre quais dimensões desejam direcionar a avaliação. A seguir, observemos alguns exemplos desses fenômenos:

Quadro 7 - Promovendo avaliação direcionada.

Videorresenhas(VR)	Exemplos
VR09	A terceira temporada veio numa lata muito grande, não tem ímpeto narrativo
	poderoso quanto a segunda temporada.
VR11	The White Lotus não é só incrível e fascinante, hipnotizante e impossível de
	largar Mas isso não é culpa do Mike White, isso é culpa da humanidade.
VR12	Quem vê Rick and Morty sabe o quanto essa animação tem plot twist que
	derretem a cabeçaum bem marcante foi quando a dupla precisou enterrar
	outras versões deles mesmo.

Fonte: Elaboração da autora.

As avaliações lançadas podem ter um caráter mais subjetivo quando o vlogger recorre a emoções e/ou mais objetivo quando se busca olhares de especialistas no assunto. Isso depende das escolhas e do estilo que o resenhista busca adotar.

Essa avaliação também se delineia e se imbrica em outra unidade subsequente: avaliação final da série. Dessa maneira, o resenhista poderá indicar

ou não a obra em análise, recomendando-a, qualificando-a ou até mesmo desqualificando-a.

Nesse momento, é comum aparecer também, no vídeo, imagens das personagens, e recortes das cenas referentes às escolhas selecionadas pelo *vlogger* para a emissão de avaliações.



Figura 11 - Videorresenha da série "Mulher-Hulk".

Fonte: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7RTEewWY1To. Acesso em: 18 mar. 2023.

Podemos observar, nesse design, que, em primeiro plano, aparece a *vlogger* e, em segundo, a personagem da Mulher Hulk, enquanto isso a resenhista lança mão de avaliações: "Os efeitos especiais de Mulher Hulk, muitas vezes, ficam lá pro lado 'do meia boca', tem um problema de escala, aliás, que é grave, às vezes, parece que ela tem 2 metros de altura... a coisa flutua e fica muito estranho". Além do uso desse recurso, os produtores desses tipos de resenhas podem fazer uso de *memes, gifs, figurinhas* e outras estruturas de designs. Vejamos, a seguir, uma outra estratégia de recursos multissemióticos utilizados em outra videorresenha da mesma série publicada em outro canal:

MULHER HULK DEFENSORA DE HERÔIS: A GRANDE INOVAÇÃO DA MARVEL

CaroliNerd

11.2 mil inscribes

Inscriptor

Inscript

Figura 12 - Videorresenha da série "Mulher-Hulk: defensora de heróis".

Fonte: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=klgmqlFa-zg. Acesso em: 18 mar. 2023.

Disponível no Canal CaroliniNerd, nessa videorresenha, a *vlogger* faz uso de um *gif* para demonstrar sua surpresa em relação aos acontecimentos ocorridos na série Mulher Hulk. Isso comprova que há, nesses gêneros textuais, o processo de *remix*, ou seja, ocorre a modificação de informações disponíveis que, quando reconstruídas ou misturadas, podem assumir outras finalidades e, consequentemente, outros sentidos.

5.1.9 Subunidade 10- Comentando sobre personagens e atores/atrizes da série

Sobre a subunidade 10, vale considerar que essa apareceu em todas as videorresenhas do *corpus* analisado. Os *vloggers*, na maioria das vezes, com destreza, emitem comentários sobre os comportamentos dos personagens, bem como em relação à atuação e ao desempenho que os atores e atrizes realizam na série.

Quadro 8 - Comentando sobre personagens e atores/atrizes da série.

Videorresenhas(VR)	Exemplos
VR01	A Rhaenyra que vai ser uma das protagonistasinterpretada, incrivelmente,
	pela "Milly Alcock", que atriz, gente!
VR06	Eu fiquei impressionado com a atuação de Tom Sturridge como Sonho! Muito
	legal!
VR15	O elenco é ótimo! Destaque absoluto para Evan Pleters que faz o Jeffrey
	Dhamer, né?

Fonte: Elaboração da autora.

Os comentários sobre os personagens, atores e atrizes denotam ao público de seguidores que o resenhista é possuidor de conhecimentos de aspectos que circundam a série que vai além da análise do enredo. Também podem surgir comentários sobre os roteiristas e diretores da série.

5.1.10 Unidade 5 - Lançar avaliação final

O ato de avaliar é uma característica composicional das resenhas fundamental para concretização da sua função social, independentemente do formato que essas possam assumir. O caráter avaliativo que encaminha para convencimento do leitor sobre o ponto de vista do resenhista ratifica a necessidade de formação de sujeitos que emanem uma consciência crítica, não apenas do objeto a ser analisado, mas do mundo que o cerca. Nessa Unidade, para tanto, o *vlogger*, por meio da avaliação, poderá recomendar, desqualificar a série e/ou apresentar pontos frágeis.

5.1.11 Subunidade 11A- Recomendando/ desqualificando completamente a série

No nosso *corpus* de pesquisa, a Subunidade 11A apareceu em 35% das videorresenhas. Na oportunidade, o resenhista articula e controla metodologias que consolidem a sua avaliação. Nisso, são apresentadas situações, fatos e impressões que encaminham para a recomendação ou não da obra. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 9 - Recomendando/ desqualificando completamente a série.

Videorresenhas(VR)	Exemplos		
VR01	Eles fizeram personagens tão bons e também muito bem produzida que você		
	vai querer acompanhar Já tou ali me preparando para maratonar.		
VR02	Assim, não perca nada, galera! A dublagem e todas as referências da série		
	vão te deixar alucinados!		
VR018	O Senhor dos anéis é totalmente equilibrada, mas, caso você não queira se		
	frustrar, ou acha que vai ser diferente, não assista!		

Fonte: Elaboração da autora.

Ao observamos esses tipos de estratégias exemplificadas no quadro e analisadas no restante do *corpus*, percebemos que se utilizou, de modo majoritário, avaliações positivas das séries. Em outras, mesmo que haja a presença de apontamentos negativos, os *vlogge*rs encaminhavam para indicação da série. Como exceção para esse evento, a não recomendação da obra ocorreu na VR18, embora

o *vlogger* ainda apresente aspectos positivos ao dizer que a série é "totalmente equilibrada".

É interessante pontuar que o produtor desses gêneros mobiliza alguns aspectos da obra para fundamentar ou não a recomendação ou desqualificação da série.

5.1.12 Unidade 6- Realizar Despedida

A Unidade intitulada "Realizar despedida" se dá por meio de questionamentos, perguntas retóricas, cumprimentos finais e outras estratégias em que os resenhistas tentam fidelizar o público-alvo.

A subunidade 12 apareceu em 14 das videorresenhas analisadas e é recorrente por reafirmar a tentativa de estabelecimento de diálogos mais íntimos e coloquiais com o interlocutor, no caso, com o público que acompanha o canal.

Nesse momento, típico de uma conversa, o resenhista, mais uma vez, assim como na subunidade 1, "quebra a quarta parede", tentando estabelecer um vínculo de proximidade com os seguidores ao buscar dialogar diretamente com eles.

É importante frisar que os *vloggers* acenam, enviam beijos e realizam outras ações mesmo que a interação não ocorra face a face. Estes, geralmente, demonstram simpatia ao cumprimentar seu público. Esses elementos gestuais podem ser ilustrados na imagem que segue:



Figura 13 - Videorresenha da série "Andor".

Fonte: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=K7RO_XPcQ_w.Acesso em: 21 fev.

5.1.13 Subunidade 13- Solicitando interação nos comentários

A subunidade 13 apresenta para o resenhista uma possibilidade de haver troca de ideias e opiniões entre os interlocutores. Há uma relação horizontal em que o produtor do texto se mostra aberto a diálogos, argumentações e contra argumentações por parte dos seguidores: Vejamos alguns exemplos:

Quadro 10 - Solicitando interação nos comentários.

Videorresenhas(VR) Exemplos

VR04 Comente aqui embaixo qual é a sua teoria sobre como vai ser esse último episódios ou os últimos episódios da série. VR05 E aí?! Conta pra mim o que você achou desse fim dessa temporada de Stranger Things? Tá preparada pra parte 2? VR18 E você? Coloca aqui nos comentários o que que vocês acharam, se vocês gostaram, se vocês não gostaram.

Fonte: Elaboração da autora.

Segundo Araújo, Andrade e Lima (2021, p. 10), a troca de sugestões em ambiência digital é uma ferramenta em que o resenhista procura mostrar-se "como alguém dedicado ao seu público, fazendo com que ele, de fato, estabeleça uma relação horizontal".

O diálogo promovido pelo *vlogger*, ao interagir com o público, ocorre, muitas vezes, por meio da solicitação de comentários, trocas de mensagens também em tempo real, caso o vlogger opte por lives. Toda essa dinamicidade do vlog se transforma, segundo Castro Filho e Romão (2011, p. 139), em um "espaço de confluência, imbricação, encontro e diálogo de várias vozes [...] e, ainda, local de aprendizagem, leitura e fomento cultural".

5.1.14 Subunidade 14 - Requisitando likes, joinhas e inscrição no canal

De certa forma, é a partir da subunidade 14 que o público realiza a avaliação da videorresenha, do *vlogger* e do canal. Os atos de solicitar *likes* e joinhas são comuns nessas plataformas, pois a adesão dessas ações consolida o sucesso do produtor e amplia a comunidade discursiva, dos seguidores, da cultura de fãs, o que poderá trazer, inclusive, benefícios financeiros ao resenhista. Vejamos alguns exemplos dessa subunidade:

Quadro 11 - Requisitando likes, joinhas e inscrição no canal.

Videorresenhas(VR)	Exemplos
VR07	Se você gostou desse vídeo, não se esqueça de curtir e inscreva-se no canal pra dicas diárias de filmes e séries. Me acompanhe também nas redes sociais.
VR17	Antes de mais nada, inscreva-se no canal, ative as notificações.
VR20	Se você gostar desse vídeo não se esqueça de curtir, inscreva-se no canal, clique no Sininho e me siga também no Twitter e no meu blog.

Fonte: Elaboração da autora.

Com um discurso apelativo, o resenhista busca, por meio dessas solicitações, o número de usuários para adquirir fama na plataforma YouTube e, com isso, conseguir patrocinadores para o canal, os quais, por sua vez, têm a oportunidade de propagar produtos e alavancar vendas, promover marcas, por exemplo.

Articulado a essa subunidade, os *vlogge*r, geralmente, realizam a montagem de *designs* com indicações dos endereços eletrônicos, redes sociais que aparecem na tela simultaneamente aos atos de fala. Vejamos a imagem de uma videorresenha em que consta o endereço de uma das redes sociais do resenhista:

Figura 14 - Videorresenha da série "Dahmer: Um canal americano".



Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iNSqeKQMt_s.Acesso em: 22 fev. 2023.

Além da presença desses códigos linguísticos, há outras manifestações da linguagem que precisam ser interpretadas e produzidas para que atinjam os propósitos comunicativos dos gêneros, são eles, por exemplo: a tensão da voz, o levantar das sobrancelhas, a posição e os movimentos realizados pelo resenhista. Esses significados tipológicos e topológicos auxiliam na produção de sentidos.

A partir da análise do *corpu*s das 20 videorresenhas, percebemos que, na arquitetura sociorretórica, embora haja uma organização prototípica, os sujeitos podem assumir uma reorganização das unidades e subunidades de acordo com as intencionalidades, no entanto, é preciso dizer que eles devem garantir a efetivação dos propósitos comunicativos do gênero para aquela determinada comunidade discursiva.

A recorrência das unidades ou subunidades nas vioderresenhas ratifica que essas produções compõem uma colônia de gêneros que se aproximam, por exemplo, de outros formatos de resenhas, mas que se distanciam, pois carregam suas especificidades típicas da linguagem humana em tempos de digitalidades.

Nas videorresenhas, os *vlogger* podem recorrer a múltiplas possibilidades de uso da linguagem oral que promove sentidos através de marcas da coloquialidade e outros marcadores discursivos. No *corpu*s analisado, naturalmente, evidenciou-se a variabilidade linguística encharcada da diversidade de dialetos, de escolhas lexicais que se aproximam da informalidade. Vale destacar que a presença de impropérios foi fortemente marcada nos gêneros em estudo.

Além disso, outros elementos ganham notoriedade e são importantes para quem produz esses gêneros, tais como: efeitos de luz, recursos sonoros, cenários, inserção de imagens estáticas e/ou em movimento; gestos corporais e faciais (ROJO; MOURA, 2019). Esses artefatos, quando combinados, colaboram para chamar a atenção e despertar o interesse do público.

Nesse sentido, os sujeitos que produzem a videorresenha, para atingirem seus objetivos nesse processo interativo, além do domínio mínimo da argumentação, necessitam da habilidade de saber utilizar essas ferramentas, esses múltiplos modos semióticos para se legitimarem naquela comunidade discursiva.

Para além da compreensão dos padrões retóricos, da plasticidade e dinamicidade que podem assumir nas unidades e nas subunidades, cabe refletir sobre as múltiplas semioses que ocorrem simultaneamente, pois, enquanto se constrói a arquitetura retórica da videorresenha, também são formadas composições arquitetônicas de sistemas semióticos.

Notemos, portanto, que, para a resenha para *vlog/*videorresenha, o produtor faz uso de recursos diversos e de múltiplas linguagens (músicas, imagens, vídeominuto, entre outros gêneros que se intercruzam). Todo esse processo de

construção desses instrumentos multissemióticos busca garantir a fidelidade e o aumento das culturas de fãs, que, por sua vez, são movidas pelas obras e temáticas em questão e/ou pelos posicionamentos dos "vlogger-resenhista" diante das análises elucidadas, da forma como argumenta e/ou ainda dos recursos retóricos que esses utilizam.

A partir de todas essas reflexões sobre as multifaces da videorresenha, a seguir, apresentamos o Projeto de multiletramentos, no qual propomos estratégias voltadas a esse gênero textual. Ratificamos, para tanto, que este foi baseado nos quatro pilares da Pedagogia dos multiletramentos: Prática situada, Instrução aberta, Prática transformada e Enquadramento Crítico, articulando-os também a outras acepções que promovem o ensino crítico dos gêneros textuais.

5.2 Projeto de Multiletramentos - "Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries"

No trabalho com projetos, os docentes e os educandos são concebidos com coautores da construção de saberes. A prática pedagógica vivenciada com projetos permite que, durante o percurso, novas rotas sejam inseridas a depender das necessidades da sala de aula. Isso corrobora para a reorganização e reorientação dos itinerários do professor ao mediar o ensino e aprendizagem.

Nesse mote, vale ressaltar que, para a efetivação de uma pedagogia de projetos, é primordial a fomentação da investigação e problematização. Para tanto, a vivência de experiências que se articulem à operacionalização de estratégias que envolvam as múltiplas mídias e tecnologias digitais, bem como o trabalho com diversos temas culturais, políticos, ambientais podem promover a compreensão e a montagem de possíveis respostas às questões sociais.

Diante de toda essa conjectura, ratificamos que a escolha do gênero videorresenha partiu do pressuposto do favorecimento de capacidades nos educandos que transitam na relação entre as obras e os contextos da sociedade atual, do acesso a diferentes culturas, dos usos linguísticos e arquiteturas de imagens diversificadas. De certa forma, concebemos os discentes como protagonistas de suas próprias histórias. Sujeitos capazes de modificar e ampliar as práticas de linguagem em prol da compreensão e respeito ao pluriculturalismo, por

meio da leitura e produção de textos multissemióticos, tudo isso articulado ao exercício da cidadania.

O Projeto de multiletramentos "Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries", para tanto, almeja propor práticas de leitura e produção de resenhas para *vlogs*, fortalecendo, nas aulas de língua portuguesa, o protagonismo cidadão. Nesses moldes, propormos algumas ações que podem ser vivenciadas no formato de seis oficinas.

As oficinas e os seus respectivos intervalos de tempo, habilidades e metodologias serão descritos no tópico a seguir. É preciso mencionar que as propostas adentrarão e atravessarão a esfera artístico-literária em que os sujeitos envolvidos tenham a oportunidade de (re)conhecer as culturas locais, as de massa ou as tradicionais, sob perspectivas individuais e coletivas. Logo, o processo educacional torna-se libertador, ao passo que o leitor faz remissões e também atua socialmente por meio das práticas de linguagem, enquanto resenhista.

5.2.1 Descrição das oficinas do Projeto - Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries

As oficinas são compostas por sequências metodológicas que foram pensadas levando em consideração também as competências e habilidades da BNCC propostas para o ensino da língua/linguagem. Para que esses critérios e outros fiquem mais claros, estruturamos um quadro geral com a descrição do Projeto, como consta a seguir:

Quadro 12 - Projeto – Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries.

Oficinas	Duração prevista	Objetivo	Competência/ Habilidade/ BNCC
Tema 1: "Um pouco do meu repertório sociocultural"	6 horas/aulas (300 minutos)	- Reconhecer os contextos de leituras dos educandos: percebendo preferências e afinidades em relação às séries e outros pertencentes a essa.	C10(EF89LP03)
Tema 2: Videorresenhas? O que é isso?	6 horas/aulas (300 minutos)	- Promover pesquisas sobre aspectos que permeiam o gênero textual.	C3 (EF89LP24).
Tema 3: Eu-leitor, apreciando resenhas para <i>vlog</i>	6 horas/aulas (300 minutos)	-Promover práticas de leituras de videorresenhas, enfatizando as arquiteturas semióticas constituintes.	C3 (EF89LP02)

Tema 4: Videorresenhas em foco	6 horas/aulas (300 minutos)	- Promover reflexões sobre as estratégias de argumentação e outros recursos multissemióticos.	C9(EF69LP46)
Tema 5: "Eu- produtor: <i>vlogger</i> em ação	6 horas/aulas (300 minutos)	- Proporcionar estratégias de elaboração de videorresenhas.	C9(EF69LP45)
Tema 6: Avaliando nosso caminhar	4 horas/aulas (200 minutos)	 Avaliar junto aos educandos o percurso percorrido durante a vivência do projeto: potencialidade e fragilidades. 	C3 (EF89LP04)

Fonte: Elaboração da autora

Por conseguinte, seguem as tabelas com as descrições de cada oficina que compõe o Projeto. Vale salientar que a avaliação será contínua e se concretizará de modo mais imperativo na sexta oficina.

Na primeira oficina, além da imersão da Prática situada, há o reconhecimento dos gêneros antecedentes, observando-os como "onda" que circundam a videorresenha, nosso objeto de estudo. Observemos o quadro abaixo:

Quadro 13 - Primeira oficina do Projeto de multiletramentos.

1ª Oficina: "Um pouco do meu repertório sociocultural"

Pedagogia dos multiletramentos: A Prática situada considera o contexto social, político, econômico, cultural dos sujeitos a partir do conhecimento prévio e vivências sociais. Nisso, os alunos compreenderão a importância desses contextos, pois ouvem, leem, escrevem e interagem com os gêneros híbridos encontrados tanto nas mídias digitais, quanto nos meios impressos. Aqui, a ênfase é nos textos que circundam nas redes e plataformas digitais que fazem parte do cotidiano dos educandos.

Orientações: Nessa primeira etapa, é preciso que o docente se situe das preferências dos educandos em relação às séries, filmes e livros que gostam, observando se visitam sites, *vlogs* de resenhas ou não, e com que frequência eles fazem isso. Esse processo é fundamental para análises dos contextos reais, interacionais e linguísticos dos alunos com as mídias e as hipermídias. Essa espécie de diagnose servirá como bússola norteadora das próximas ações. Afinal, para que o projeto seja significativo, deve-se partir da realidade dos educandos.

Estratégias metodológicas

1º Passo: O educador deverá lançar perguntas disparadoras como ato introdutório do trabalho pedagógico: Quem de vocês assiste a séries? Quais são as séries "do momento"? De quais vocês mais gostam? Por quê? Por que as pessoas gostam de assistir séries? O que elas instigam nas pessoas?

Sugestão: Instigar as hipóteses dos estudantes diante das questões suscitadas.

2º Passo: Após o estabelecimento de diálogo com os educandos sobre as preferências desses, o educador/a poderá expor, de modo digital, *cards* de diversas séries, trilhas sonoras e trailer (já selecionadas pelo docente com antecedência), estimulando os educandos na promoção de discussões sobre o material apresentado. É uma oportunidade de perceber ideologias e as culturas com as quais os educandos se identificam.

<u>Sugestão</u>: Professor/a aproveite o momento para trabalhar com a turma as leituras multissemióticas desses textos, observando as cores, os sons das trilhas sonoras, dos recursos verbo-visuais, da disposição de palavras, de outros recursos linguísticos e contextuais. Isso favorece o estudo da linguagem e torna a materialidade multissemiótica e linguística dos gêneros antecedentes cada vez mais situados nas práticas societais desses estudantes.

3º Passo: Seguidamente, o professor deverá oferecer links com os questionários no *google forms* ou em outra plataforma para que fiquem registradas as preferências dos alunos.

<u>Sugestão:</u> Como opção para a atividade ficar mais interativa, o professor pode ofertar aos educandos a construção de nuvens de palavras por meio da plataforma Mentimeter, sendo uma

forma rápida de captar as preferências dos educandos. Essa nuvem e o formulário podem ser intitulados como "Videorresenhas do meu agrado".

Materiais necessários: Internet, Datashow, caixas de som, computadores, celulares.

Fonte: Elaboração da autora

Na segunda etapa, inicia-se o trabalho do gênero como "partícula", pois, após o levantamento das preferências dos educandos, os olhares já se afunilam para o estudo e primeiras impressões, pesquisas sobre as videorresenhas. Notemos que as séries, nesse caso, são gêneros antecedentes das resenhas para *vlog*.

Após imersão na Prática Situada dos educandos, encaminharemos por mais uma fase da pedagogia multiletrada: a Instrução aberta. É uma oportunidade para estudarmos junto aos educandos os gêneros que se inter-relacionam à Colônia de gêneros da videorresenha, como pode ser observado no quadro 14:

Quadro 14 - Segunda oficina do Projeto de multiletramentos.

2ª Oficina: "Videorresenhas? O que é isso?"

Pedagogia dos multiletramentos: A Instrução aberta, além de levar em consideração a prática situada dos educandos, prestigia os processos de leitura e recepção dos textos por meio da metalinguagem.

Orientações: Nessa segunda etapa, de posse das preferências dos educandos sobre as séries, é momento de instigar os educandos para o reconhecimento das videorresenhas de séries. Para tanto, o educador/a deverá apresentar os gêneros que se inter-relacionam com a resenha em vídeo. É momento de ampliar saberes sobre os tipos, os formatos e as estruturas dessas resenhas.

Estratégias metodológicas

1º Passo: O educador deverá lançar perguntas disparadoras: Antes de assistir a uma série, alguém já recorreu à leitura de uma resenha? Ou a uma videorresenha? Que gêneros textuais são esses? <u>Sugestão</u>: Promover momento de discussão sobre as perguntas disparadoras dará dimensão ao educador sobre as hipóteses dos estudantes.

2º Passo: Após o estabelecimento desse diálogo com os educandos, o/a educador/a poderá expor trechos das videorresenhas pré-selecionadas, trecho de resenhas escritas também se fazem necessário para que os alunos percebam as estratégias linguísticas e estruturais de cada uma.

<u>Sugestão</u>: Professor/a na medida em que as videorresenhas são exibidas, é interessante dialogar com os alunos sobre as percepções desses sobre o gênero. Para suscitar o debate sobre diferenças culturais, nesse momento, o professor poderia exibir trechos de videorresenhas da série "Cara gente branca" ¹⁴ e "Cidade invisível" por exemplo.

<u>3º Passo</u>: Seguidamente, após análises das resenhas, o professor deverá promover um momento de pesquisa, em sala, em grupos sobre o gênero, em computadores com acesso à internet. O ato de pesquisar auxilia na expressão do exercício do pensamento reflexivo. Os alunos deverão ser estimulados a observarem os recursos de imagem, gestos, entonação, cores e trilhas sonoras utilizadas. Ainda, devem refletir quais são os tipos de variação linguística utilizados pelos resenhistas.

<u>Sugestão</u>: O docente precisa direcionar a pesquisa e, se possível, indicar sites para que educandos busquem e possam analisar resenhas e outras videorresenhas. Essas ações visam fazer com que os estudantes tentem perceber como se estruturam, a função social, as temáticas e os elementos

¹⁵ A série "Cidade invisível", produção brasileira, reforça a identidade cultural do país por meio de crenças folclóricas. Hodiernamente, ela está disponível na plataforma Netflix. Sugerimos para a aula esta videorresenha: https://www.youtube.com/watch?v=gqRbGdWpd64. Acesso em: 22 mar. 2023.

¹⁴ A série "Cara gente branca", no momento, está presente na Netflix e conta a história de estudantes negros em uma universidade majoritariamente composta por estudantes brancos. Além do preconceito cultural estrutural, há também o preconceito linguístico. Sugerimos para a aula esta videorresenha: https://www.youtube.com/watch?v=wOXYu518KR0/ Acesso em: 22 mar. 2023.

necessários para a construção do gênero.

No momento, é importante que os alunos pesquisem os tipos de resenhas e os objetos de análise dessas. Dessa forma, estamos ampliando a compreensão dos educandos por meio de observação e montagem da Colônia de gêneros.

4º Passo: Cada equipe, após a consolidação da pesquisa, deve socializar suas descobertas e suas hipóteses para a turma. Essa situação envolve a tomada de decisão, a crítica e autocrítica perante a coletividade.

<u>Sugestão</u>: Esse processo precisa ser conduzido pelo educador para organização e síntese das ideias apresentadas pelos estudantes.

5º Passo: Depois, o docente deverá estruturar as possibilidades de movimentos retóricos que um *vlogge*r pode assumir segundo as percepções dos estudantes. Também é possível observar a adequação linguística ao público-alvo, recursos estilísticos e até multissemióticos escolhidos pelos resenhistas.

<u>Sugestão:</u> Para melhor consolidação desse processo metalinguístico, apontamos a importância da vivência dos debates, para que as impressões dos educandos sejam refletidas e sistematizadas. Isso pode ocorrer por meio da montagem de mapas mentais coletivos produzidos pela turma.

Materiais necessários: Internet, Datashow, caixas de som, computadores e celulares.

Fonte: Elaboração da autora.

Após realizar o estudo do gênero como partícula por meio da Instrução Aberta, os educandos, por meio da investigação, possivelmente, refletirão sobre os mecanismos linguísticos que compõem os diferentes formatos e temáticas das resenhas, observando os diferentes objetos de análises desses gêneros textuais.

O projeto é concebido com uma trilha contínua de aprendizagens. Para tanto, dessa vez, o cenário para a próxima etapa será o desenvolvimento através da leitura crítica dos educandos de videorresenhas de séries no universo dos *vlogs*, levando em consideração as múltiplas linguagens.

Nesse sentido, ratificamos que o projeto está articulado ao pensamento da formação de sujeitos que primem pela ética e respeitem as multiculturalidades. Assim, instigamos os educandos a adentrarem em um processo reflexivo a partir de temáticas sociais vigentes, sendo essas: as formas de segregação e desigualdades, bullying, ciberbullying, fake news, preconceitos e outras mazelas que a assolam a sociedade contemporânea. É momento de promover analogias entre os fatos da ficção e a realidade, bem como a análise dos artifícios utilizados para a produção e estabelecimento de sentidos nas resenhas em vídeo.

Assim, após os educandos lançarem um olhar sobre as estruturas organizacionais e propósitos comunicativos das videorresenhas, para consideração dos contextos sociais, iniciaremos, pois, o trabalho sob a ótica do "campo", articulado ao Enquadramento crítico.

Para isso, dentre tantas outras séries que fazem sucesso e das problemáticas sociais que podem ser direcionadas pelos alunos em sala, sugerimos como indicação para esta vivência algumas obras para que sejam suscitadas essas

questões. Selecionamos a obra que virou série e fez sucesso nas telinhas: "Anne With An E". O seriado é baseado no romance *Anne de Green Gables*, escrito por *Lucy Maud Montgomery*, e publicado em 1908.

Além da profundidade e, ao mesmo tempo, sensibilidade das obras, no enredo, circunda a vida da garota órfã *Anny Shirley*, a qual passa por situações de discriminação social e *bullying*. A personagem vive uma verdadeira história de alteridade na pele de uma pré-adolescente. Essa série realça situações problemáticas atemporais que transmutam na história da humanidade e se encaixa nas aflições de muitos adolescentes.

Outra obra cinematográfica que pode ser estudada e indicada aos educandos pelo professor/a é a série "O dilema das redes", uma espécie de documentário, contendo personagens reais e ex-funcionários de grandes empresas de redes e plataformas digitais.

Durante os relatos, esses personagens apontam os perigos das manipulações algorítmicas, ameaças à democracia, *fake n*ews, homofobia e outras situações proporcionadas pelo uso acrítico das redes e plataformas digitais. Essas temáticas são urgentes aos contextos sociais contemporâneos.

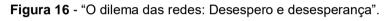
Outra sugestão é a série "Sintonia" que narra a história de três jovens que lutam para sobreviver em meio à criminalidade, por meio do Funk, na grande São Paulo. São evidenciadas, no enredo, as condições de vulnerabilidade social de adolescentes que lutam pela concretização dos sonhos, em meio a uma sociedade arraigada de preconceito, violências e pobreza.

Ainda a série evidencia os estigmas que permeia as culturas advindas da periferia. Vejamos algumas imagens de alguns *vlogs* que abordam em videorresenhas essas séries.



Figura 15 - "Crítica especial de Anne With An E".

Fonte: disponível: https://www.youtube.com/watch?v=-709BjPNljg. Acesso em 05 nov. 2021.





Fonte: disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u9Kwab1iyjY. Acesso em: 08 nov. 2021.



Figura 17 - "Sintonia 3".

SINTONIA 3 | Netflix | Crítica Com Spoiler | PRECISO da 4 temporada!

Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WNNtUfVAjnw. Acesso em 23 mar. 2023.

Essas resenhas serão citadas na próxima oficina, como material que pode auxiliar na execução de uma das estratégias metodológicas. Contudo, salientamos que essas podem ser substituídas por outras, que atendam às temáticas que o educador preferir, pois, considerando a fluidez e efemeridade desses gêneros que circundam nas redes, essas videorresenhas poderão não estar mais disponíveis nas plataformas. Vejamos:

Quadro 15 - Terceira oficina do Projeto de multiletramentos.

3ª Oficina: Eu-leitor, apreciando resenhas para vlog

Pedagogia dos multiletramentos: Os preceitos do Enquadramento Crítico pressupõem que o professor promova junto aos alunos ações que desenvolvam o olhar crítico-analítico sobre as demandas sociais e humanas.

Orientações: Como o intuito principal dessa atividade é fazer com que os educandos façam analogias entre os *vlogs* e a postura dos *vlogger* diante das obras analisadas, é interessante que os educandos façam relações, ainda, com problemáticas sociais vigentes. Diante desse contexto, é importante que o professor/a estimule os educandos a perceberem os movimentos retóricos utilizados pelos produtores das videorresenhas e como esses movimentos se encaminham para o desenvolvimento argumentativo utilizado.

Estratégias metodológicas

1º Passo: A partir do mapeamento das informações sobre o gênero textual videorresenha realizado na Oficina 2, o docente deverá fazer uso da estratégia pedagógica "sala de aula invertida". Essa prática requer que os educandos pesquisem e tragam para aula videorresenhas que julgarem interessantes sobre as séries preferidas por eles.

<u>Sugestão</u>: Os direcionamentos da pesquisa precisam ser conduzidos pelo docente com antecedência. Assim, antecipe essa ação logo após a vivência da segunda oficina.

2º Passo: De posse das pesquisas, os educandos poderão socializar com a turma as videorresenhas pesquisadas, destacando aspectos considerados por eles como importantes ou que precisariam melhorar da sociedade. Nesse momento, o docente deverá mediar os diálogos, pois os alunos, ao adentrarem em nessa etapa, imergem numa espécie de curadoria com temáticas de suas preferências. Isso envolverá os alunos que deverão apresentar para a classe o resultado de suas investigações. Tal fato trabalha também outros processos importantes da linguagem, da fala, da escuta e, até mesmo, da escrita, resultantes das projeções desses sujeitos.

<u>Sugestão</u>: Professor/a, aproveite a oportunidade para construir, por meio das observações dos estudantes um portfólio digital para registrar as temáticas das séries e possíveis problemas sociais observados pela turma. Este deve ser elaborado pelo educando em parceria colaborativa da turma.

3º Passo: O/A educador/a apresentará para os educandos as videorresenhas: "Crítica especial de Anne With An E", "O dilema das redes: desespero e desesperança" e/ou "Sintonia 3".

<u>Sugestão</u>: O ato de assistir a essas resenhas poderá ocorrer em sala ou poderá ser realizado em como atividade de casa, caso o educador sinta essa necessidade.

4º Passo: Momento do desafio – Em grupos, na sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem, disponíveis na escola, os educandos serão desafiados a encontrar pontos semelhantes e divergentes entre as resenhas pesquisadas pelos próprios estudantes e as indicadas pelo educador/a. Ainda, é fundamental que esses reconheçam as problemáticas sociais que são abordadas nas séries e como se posicionam diante desses eventos.

<u>Sugestão</u>: Professor/a, peça aos educandos para observarem como se organizam linguisticamente as resenhas, quais modalidades linguísticas são acionadas e, sobretudo, quais as estratégias argumentativas foram utilizadas pelos *vlogger*. Essas análises realizadas pelos alunos darão oportunidade de esses perceberem as recorrências retóricas e os recursos argumentativos utilizados nas videorresenhas.

5º Passo: O docente poderá criar um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo em qualquer plataforma digital (Canva, Teams, Google sala de aula) para registrar, guardar e partilhar as informações sobre as análises dos educandos acerca dos *vlogs* assistidos e as características argumentativas, bem como as opiniões e abordagens suscitadas pela turma.

<u>Sugestão</u>: Caso haja possibilidade, os educandos devem ter acesso a celulares ou computadores com internet para que participem desses registros.

Materiais necessários: Internet, Datashow, caixas de som, computadores e celulares.

Fonte: Elaboração da autora.

A percepção dos padrões retóricos das videorresenhas e as reflexões propostas na Oficina 2 auxiliam no desenvolvimento das estratégias argumentativas e, ao mesmo tempo, na interpretação dessas em meio do estudo do gênero promocional em questão. Nitidamente, são requeridos letramentos críticos que são fundamentais para se consolidar na ambiência escolar e na sociedade no geral, através de indivíduos críticos que sejam "capazes de lidar com textos e discursos naturalizados, neutralizados, de maneira a perceber seus valores, suas intenções, suas estratégias, seus efeitos de sentido" (ROJO, 2012, p. 133).

Nessa dimensão, nota-se a importância do desenvolvimento de habilidades voltadas à montagem de estratégias argumentativas, momento esse em que os valores e as ideologias dos educandos ganham voz e vez. Para tanto, a partir dessas necessidades, na próxima oficina, ainda trabalharemos com o princípio do

Enquadramento crítico e do gênero enquanto campo, por amparar as análises críticas dos contextos sociais os quais os alunos estão inseridos. Vejamos a oficina seguinte:

Quadro 16 - Quarta oficina do Projeto de multiletramentos.

4ª Oficina: Videorresenhas em foco

Pedagogia dos multiletramentos: Os preceitos do Enquadramento Crítico pressupõem que o professor promova junto aos alunos ações que desenvolvam o olhar crítico-analítico sobre as demandas sociais e humanas.

Orientações: Nesta etapa, há a análise e, ao mesmo tempo, a produção de estratégias argumentativas. Isso desenvolverá habilidades de síntese, de criação e de consciência crítica.

Estratégias metodológicas

1º Passo: Os educandos são desafiados, dessa vez, a elaborarem um vídeo-minuto, uma espécie de "chamada" para que o público-alvo, no caso, a própria turma, assista a uma série selecionada pelo educando. A elaboração desse vídeo funcionará como espécie de um treinamento para as etapas seguintes: a produção da videorresenha.

<u>Sugestão</u>: Professor/a, nesse momento preliminar desta oficina, oriente os educandos com base nos principais aspectos necessários para a produção de um vídeo: enquadramento, entonação e outros mecanismos que poderão auxiliá-los na produção desse vídeo-minuto. A indicação de aplicativos para gravação e edição desses vídeos precisa ser feita pelo educador.

2º Passo: Para as postagens dos vídeos, o professor pode utilizar a plataforma de interação *Flipgrid,* na qual o educador também poderá ter acesso e fazer o cadastro gratuito por meio de conta da *Microsoft.* Essa plataforma permite a comunicação por meio de vídeos, que, por sua vez, podem ser produzidos e publicados na própria plataforma.

<u>Sugestão:</u> Caro docente, o intuito de compartilhar os vídeos servirá para que os educandos analisem também as estratégias argumentativas utilizadas por outros discentes.

3º Passo: O educador, após compartilhamento dos vídeos produzidos por cada estudante, reunirá a turma em grupos, fazendo uso da metodologia Aprendizagem por estação¹⁶. Nessa atividade, os participantes devem analisar os vídeo-minutos produzidos pelos demais colegas observando alguns fatores, como: a coerência e fundamentação dos argumentos, formatação, entonação, uso de imagens e outros recursos audiovisuais para apontar possíveis melhoramentos.

<u>Sugestão</u>: As estratégias para melhoramento do vídeo-minuto devem ser compartilhadas, oralmente, pelas equipes para a turma sob mediação do educador.

Materiais necessários: Internet, plataformas da Microsoft, computadores, celulares.

Fonte: Elaboração da autora.

A partir do processo dinâmico vivenciado pela Oficina 4, ratifica-se o desenvolvimento de mais um preceito dos multiletramentos: a produção estética, pois os produtores constroem seus próprios vídeos, manuseando artefatos diversos e recursos digitais, assumindo, ainda, uma leitura crítica.

Após todo esse percurso, os estudantes, finalmente, produzirão as videorresenhas. Todas as vivências dessas trilhas asseguram e amparam o trabalho docente na compreensão e construção de rotas direcionadas pelas oficinas que proporcionam o contato e a reflexão sobre outros gêneros textuais que podem se intercruzar com a resenha para *vlog*.

¹⁶ Aprendizagem por Estação é uma das metodologias ativas que consiste em realizar grupos de estudos para análises, estudos de casos e outras possibilidades.

Esse caminhar pedagógico garantirá que os educandos tenham repertório para a produção da sua própria resenha. Provavelmente, após essas experiências, esses se sentirão mais seguros para o desenvolvimento de habilidades multissemióticas necessárias à construção do gênero. Na próxima oficina, serão articulados a Prática transformada em que o ensino do gênero se dá por meio do "campo". Vejamos, então, a próxima oficina:

Quadro 17 - Quinta oficina do Projeto de multiletramentos.

5ª Oficina: "Eu- produtor: vlogger em ação

Pedagogia dos multiletramentos: Na Prática Transformada, os educandos experimentam a possibilidade de criação, pois, nessa fase, os indivíduos podem recriar discursos por meio de variadas estratégias e ferramentas disponibilizadas nos aplicativos e plataformas digitais para a produção do gênero.

Orientações: Antes de iniciar essa oficina, é interessante que o educador retome conceitos, percepções dos alunos acerca da videorresenha, bem como outros eventos ocorridos nas oficinas anteriores, caso julgar necessário.

Estratégias metodológicas

1º Passo: É sabido que o trabalho com os (multi)letramentos partem de práticas sociais reais, nesses moldes, os educandos devem selecionar uma série – poderá ser a série do vídeo-minuto ou outra dentre as quais já foram mencionadas em sala. Ressaltamos que, para essa seleção e para que o trabalho continue se enveredando pelo caminho do respeito, do multiculturalismo e dos valores ético-cidadãos, propomos para este momento do projeto um recorte de temáticas geradoras: educação, preconceito, histórias reais de superação, desigualdade social, multiculturalismo e /ou valores éticos. O trabalho deve ser realizado em duplas.

<u>Sugestões:</u> Não há impedimento para o desenvolvimento do trabalho com outros temas sugeridos pelos educandos, desde que haja um direcionamento para a dimensão social, pois o educando precisa analisar a sociedade e agir sobre ela com princípios cada vez mais responsivos e cidadãos.

- **2º Passo:** Para montagem da videorresenha, o educador poderá fazer a orientação por meio de tais questionamentos:
- a) Qual é o artefato artístico ou literário que vocês selecionarão para resenhar?
- b) Quem será o público-alvo? Qual será a linguagem adotada por vocês para alcançar esse público?
- c) Que recursos vocês utilizarão para a produção da videorresenha? Farão uso de trechos da série? Imagens? Gifs? Emojis? Memes? Legendas?
- d) Quais estratégias argumentativas vocês utilizarão para montagem dessa resenha para vlog?
- e) Com que outras obras vocês poderão estabelecer relação? Com quais temas e ou problemáticas da sociedade contemporânea vocês podem relacionar a obra?
- f) Como vocês introduzirão esses temas na videorresenha? Como finalizarão?
- <u>Sugestões:</u> A rigor, durante o processo de criação dos educandos, o educador/a deve acompanhar de perto as produções, orientando-os quanto à construção de uma espécie de roteiro a ser seguido pelos *vlogger*. É importante observar como se efetivarão os processos de gravação e construção do gênero.
- **3º Passo:** Como ação que se sucede, o docente deverá criar um *vlog* em parceria com a turma no *Youtube* ou por meio da criação do perfil no *Instagram*, já que essas plataformas são realidades recorrentes na vida dos educandos, para postagem das videorresenhas produzidas.
- Sugestão: É fundamental que o professor, nesta etapa, peça autorização aos responsáveis dos educandos para o uso da imagem. As escolas junto ao docente podem elaborar o documento a ser assinado pelos responsáveis.
- **4º Passo:** A próxima atividade consiste na promoção de uma "Mostra de videorresenhas" direcionadas à comunidade escolar, às famílias, pois todos esses devem prestigiar gêneros produzidas pelos educandos.

<u>Sugestões:</u> O público que apreciará as obras dos educandos poderá emitir comentários, avaliar por meio de questionários e/ou rubricas as videorresenhas. Estes precisam ser elaborados pelo docente e entregues aos visitantes.

Materiais necessários: Internet, materiais para gravação das videorresenhas, plataformas digitais,

computadores e celulares.

Fonte: Elaboração da autora.

Na vivência da Oficina "Eu- Produtor: *Vlogger* em ação", foram evidenciadas o papel do *lautor*, aquele que lê e produz textos com recursos multissemióticos em espaços digitais. O olhar crítico encaminha os discentes e docentes para outro processo: a avaliação e a autoavaliação.

Desse modo, a oficina a seguir promove a avaliação de todo o trajeto do projeto. Para assertividade nos atos de avaliar, é preciso considerar os feedbacks dos educandos emitidos nos diálogos que serão estabelecidos. Dentre tantos instrumentos e estratégias que permeiam o ato de avaliar, o docente assume uma postura de escolha a qual precisa prestigiar os processos que balizam, legitimam e refletem o processo de ensino e de aprendizagem, continuamente. Vejamos, a seguir, mais uma sugestão de como se dará esse processo:

Quadro 18 - Sexta oficina do Projeto de multiletramentos.

6ª Oficina: Avaliando a nossa caminhada Avaliação do Projeto

<u>Orientações:</u> Antes de iniciar essa oficina, é interessante que o educador retome conceitos, percepções dos alunos acerca do trabalho com a videorresenha, bem como outros eventos ocorridos nas oficinas anteriores, caso julgue necessário.

Estratégias metodológicas

- **1º Passo**: Os diálogos com os alunos sobre os percursos pedagógicos vivenciados desde a primeira oficina devem surgir por meio de uma roda de conversa com a turma.
- <u>Sugestões:</u> Se preferir, o educador/a pode lançar algumas perguntas para vivenciar a roda de conversa: O que aprendi até agora? Descobri algo novo? O que considero/ considerei interessante ao estudar as videorresenhas de séries?
- **2º Passo:** Após mediar o momento de escuta atenta e mediação da apreciação do percurso do leitor e produtor de resenhas para *vlog*, o professor/a direciona o olhar dos alunos para os comentários do público da Mostra das videorresenhas. Esse processo é importante para que os alunos compreendam se os objetivos das videorresenhas foram aceitos pelo público, pois, se após todas as vivências das etapas/oficinas do projeto de multiletramentos não houver a reflexão por parte do docente e dos alunos, perdem-se oportunidades de aprendizagens baseadas na metarreflexão.
- **3º Passo:** Em seguida, a autoavaliação dos educandos deve ocorrer por meio da realização de registros do portfólio digital já produzido pela turma na terceira oficina. Esse será o espaço para os professores e alunos se expressarem a respeito das vivências desse papel de *lautor*, tão comum na sociedade e, ao mesmo tempo, tão distante das salas de aulas contemporâneas.
- <u>Sugestões:</u> Se preferir, o educador/a pode fazer uso de outros recursos como o podcast, por exemplo.

Materiais necessários: Internet, plataformas digitais para produção de portifólio e/ou podcast, computadores e celulares.

Fonte: Elaboração da autora.

Após a vivência desses processos, é provável que que as possibilidades de colaboratividade, interação, flexibilidade e diálogos entre diferentes sujeitos, nos ambientes digitais se reverberem. O estudo do gênero videorresenha proporciona a ressignificação e os reenquadramentos de objetos culturais, de práticas pedagógicas

que prestigiam os atos de leitura e produção de texto através de olhares multessemióticos e multiculturais, sem territórios estagnados. Portanto, infere-se que se efetivará o poder multifacetado dos sujeitos sobre a hipermodernidade.

No próximo tópico desta pesquisa, apresentaremos nossas considerações finais acerca das práticas de multiletramentos por meio da resenha para *vlog.* Estas reflexões surgiram a partir das percepções teórico-metodológicas desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade da intervenção do docente na formação de um sujeito leitor/produtor que atue ativamente na sociedade digital é um desafio eminente. Diante dessa inquietude, buscamos nos respaldar na teoria dos Multiletramentos e na Pedagogia pregada por essa corrente, para tentar refletir sobre as possibilidades de trabalho com a linguagem de modo que se considerasse a participação social e cidadã.

A partir dessas demandas que se instauram no ensino da língua/linguagem na Educação básica, refletimos, ainda, sobre como os docentes conduzem essas aulas com os estudos dos gêneros na perspectiva dos multiletramentos. Para compreendermos, afinal, os benefícios do trabalho com os gêneros textuais. Assim, recorremos a algumas acepções que nos trouxeram e enfatizaram a importância de os professores tomarem conhecimento de conceitos, estruturas, contextos, movimentos retóricos e relações entre os textos, assim como as plataformas e outras ferramentas digitais em que os gêneros circulam.

Ao direcionar uma prática docente em que haja o domínio dos gêneros textuais digitais, é essencial o desenvolvimento da consciência crítica. Caso contrário, surgirão fragilidades e/ou talvez lacunas em relação à formação de indivíduos que saibam interpretar e produzir informações de modo proficiente, e que façam uso das ferramentas e linguagens adequadas para a atuação no ciberespaço.

Nessa dimensão, elencamos como ferramenta para o trabalho pedagógico com as tecnologias digitais as videorresenhas, por acreditarmos que possibilitaríamos aos estudantes: ver, narrar, comentar e avaliar outras produções sociais, que, assim como a videorresenha, são eventos presentes no cotidiano dos adolescentes.

Nessa perspectiva, os educandos são concebidos como protagonistas e não meros espectadores que permanecem inertes diante dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse viés, vale salientar ainda que o trabalho com os gêneros meme, vídeo-minuto, videorresenha, podcast, entre outros presentes nas diversas tecnologias digitais, sejam eles apresentados em aplicativos, redes sociais e plataformas, pressupõe a leitura e produção de textos multissemióticos cada vez mais voltados à ética e à cidadania.

O exercício de posturas ético-cidadãs exige dos sujeitos uma atuação mais participativa, colaborativa, ou seja, menos individualizada, pois os atos da leitura e produção passam a ser mais fluidos, maximizando as possibilidades de relações e diálogos com outras culturas, por exemplo.

Diante desse panorama, refletimos sobre a vivência do trabalho pedagógico comprometido com uma educação linguística articulada aos multiletramentos. Percebemos que o desenvolvimento de habilidades de leituras críticas, multissemióticas, na verdade, podem se concretizar por meio práticas culturais e políticas de linguagem. Esta última intrinsecamente ligada à construção éticoestética desses saberes em que os alunos aprendem a respeitar as formas identitárias de outros usuários nos espaços digitais também.

Infere-se, portanto, que a ressignificação de práticas em sala de aula com múltiplas linguagens é vital para a formação de sujeitos que saibam avaliar e argumentar criticamente, com princípios responsivos para participação e exercícios da cidadania, na internet. Assim, a necessidade do desenvolvimento de habilidades que mobilizem valores, bem como a criatividade, a sensibilidade e o respeito à diversidade para a produção de diálogos interculturais são muito importantes nos processos interacionais contemporâneos.

No cerne de nossa pesquisa, além de nos embasarmos nos multiletramentos, sentimos a necessidade de ampliarmos os horizontes, articulando-os a teorias que nos ajudassem a compreender os gêneros textuais, em especial a videorresenha nos espaços reais e virtuais. Dessa forma, buscamos compreender com quais outros gêneros textuais ela se relaciona, assim como refletimos sobre as possibilidades de formatos que estas podem assumir em uma determinada Colônia de gêneros, afinal nenhum gênero textual "sobrevive" isolado. Diante desses aspectos, conseguimos compreender as possibilidades de inter-relações que a resenha para vlog pode assumir quando se observa o veículo em que circulam e seus propósitos comunicativos.

Outra dimensão que tornou a nossa pesquisa ainda mais instigante foi o fato de adentramos nos estudos sociorretóricos da videorresenha, o que agregou e ampliou a compreensão de leitura e produção desses textos multissemióticos. Os gêneros concebidos como artefatos culturais são impregnados de relações de poder,

intencionalidades e propósitos comunicativos e esses debates florescem ou deveriam florescer recorrentemente também na sala de aula.

Logo, o trabalho de investigação do gênero sob o olhar da sociorretórica foi consolidado ao analisarmos o nosso *corpus* de 20 videorresenhas. Assim, na busca desse objetivo percebemos que quando conhecemos os movimentos sociorretóricos de um gênero as possibilidades de trabalhos pedagógicos se ampliam e, consequentemente, também as práticas efetivas de leitura e produção de textos.

Para integração metodológica do trabalho com a videorresenha, e buscando recorremos à Pedagogia dos Multiletramentos, concebida em suas quatro fases: Prática situada, Instrução aberta, Enquadramento crítico e Prática transformada, as quais, na nossa pesquisa, se articularam à Pedagogia Tríplice de Devitt (2009). Nesta última perspectiva, o ensino de gêneros é concebido a partir da metáfora da "partícula", "onda" e "campo", contribuindo para uma consciência crítica dos gêneros. Recorremos a esse estudo para descrevermos as possibilidades de trabalho com a videorresenha. que quando articulada aos métodos pedagógicos dos multiletramentos, permite uma visão mais abrangente e integrada sobre os atos de ensinar e aprender e, sobretudo, dos saberes multiculturais dos sujeitos.

Evidenciamos que é possível estabelecer diálogos frutíferos entre teorias e pedagogias voltadas às práticas reais da linguagem. Todos esses preceitos nos auxiliaram na estruturação do nosso produto educacional exigido nesta dissertação. Dessa maneira, objetivamos propor estratégias diversificadas de leitura e de produção do gênero textual resenha para *vlog*, por meio de projeto didático, considerando a Pedagogia dos Multiletramentos.

O trabalho com projetos favorece a investigação, a interação entre competências e habilidades que permitam aos envolvidos a criação e reconstrução de saberes. No nosso caso, o projeto fomentou a criação de estratégias e possibilidades aos docentes de transformarem as salas em espaços cada vez mais próximos da vida dos educandos, conferindo, pois, a esses o papel de sujeitos que precisam ler, montar estratégias de argumentação, questionar os discursos e se posicionar respeitosamente sobre as demandas que atravessam a esfera pessoal, laboral e social.

De fato, a fomentação de educação digital nas aulas de língua portuguesa precisa se tornar ainda mais viva nas nossas instituições de ensino. Os alunos

precisam da experiência de se enveredarem por várias esferas sociais, proativamente, a partir análise de outros gêneros textuais e produtos culturais, numa espécie de curadoria por meio da leitura crítica e construção dessas videorresenhas para *vlog*.

Para tanto, esperamos que o projeto "Videorresenhas: múltiplos olhares sobre as séries", elaborado por nós, auxilie no desenvolvimento de cenários de aprendizagem colaborativa, em que, na coletividade, os indivíduos ampliem e construam conhecimentos através de uma aprendizagem contextualizada. Essa, por sua vez, favorece a apreensão de aspectos socioculturais e multissemióticos que permeiam o cotidiano dos sujeitos. A partir dessas acepções de aprendizagem, ratificamos como elas se articulam aos atos de ler e de produzir textos nos espaços colaborativos da internet e como isso se reverbera no dia a dia dos sujeitos.

É pertinente ressaltar que devido à fluidez, à rapidez das informações e do fácil poder de transformação, propagação e hibridização que os gêneros textuais podem assumir na internet é possível evidenciar a complexidade de trabalharmos com eles. Assim, as possibilidades de estudos com a videorresenha para *vlog* não se esgotam por aqui e podem/precisam ser pautas de estudos futuros.

Ainda convém ressaltar que para as futuras pesquisas, destacamos a necessidade de ampliar essas reflexões sobre as resenhas para *vlog*, em especial, no que se refere aos estudos das arquiteturas de designs. Ressaltamos ainda, que a compreensão das inter-relações da videorresenha com outros gêneros sob a ótica dos letramentos críticos e dos Novos letramentos poderá ser também um viés frutífero para o trabalho em sala de aula.

Mediante a todo esse contexto, ratificamos que as perspectivas dos multiletramentos poderão abarcar outros gêneros que se (trans)formam na internet. Desse modo, percebe-se que o trabalho com as TDICs em sala de aula representa um espaço fértil de discussões no ensino que precisam ser refletidas e ressignificadas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. P. S.; SILVA, R. J. Vlogs e o incentivo à formação de leitores. **Biblioteca Escolar em Revista**. Ribeirão Preto, v. 6, n. 1, p. 43-63, 2018. Disponível em https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/132613. Acesso em: 22 ago. 2021.
- ALVES, R.C. Projetos de Multiletramentos como caminho pedagógico para o ensino de Língua Portuguesa no contexto básico. **Revista Gatilho**, UFJF, v. 19, p. 74-93. dez. 2020.
- ARAÚJO, A. A. Mulher, publicidade e relações de poder: uma análise crítica de gêneros de campanhas publicitárias brasileiras direcionadas ao público feminino. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) Universidade Católica de Permambuco, Recife, 2019.
- ANDRADE, D. S. A. A organização retórica da resenha de série televisiva em português e espanhol como línguas estrangeiras: uma análise contrastiva no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Ciências da linguagem) Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2021.
- BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação.** São Paulo: Cortez, 2010.
- BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.3, n.1, p.37-68, jul/dez, 2002.
- BEZERRA, B.G. Gêneros acadêmicos em curso de especialização: conjunto ou colônia de gêneros? Belo Horizonte, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada-RBLA**, v. 12, n. 3, 2012, p. 443-461,
- BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro:** questões (meta) teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BEZERRA, G.B. Teorias de gênero e perspectivas para o ensino: breve panorama ilustrado. **Revista Anpoll**, v. 51, n. 2, p.45-57, Florianópolis, jul/set, 2020.
- BEZERRA, B. G. Colônia de gêneros introdutórios: o que é e como se constitui. *In*: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J, C.; BARROS, K. S. M. (Orgs.). **Um linguista, orientações diversas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. v. 2, p. 265-281.
- BEZERRA, B.G; LÊDO, A. C. O; PEREIRA. M. L. S. O ensino de gêneros na perspectiva dos letramentos acadêmicos: a resenha no curso de Letras. **Fórum linguistic**, Florianópolis, v.19, n.3, p. 8471-8488. jul./ set, 2022.
- BIASI-RODRIGUES, B; ARAÚJO, J. C; SOUZA. S. T. **Gêneros textuais e comunidades discursivas:** um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BORGES, F.G.B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** - RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Brasília**: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images /BNC C_20dez_site.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

CARVALHO. A. P. O. Crítica literária em vlog: tensões e deslocamentos nos espaços da crítica. *In*: Seminário Interlinhas, 2017, Alagoinhas. **Anais** [...]. Alagoinhas: UNEB, 2017, p. 65-80.

CAZDEN *et al.* Uma pedagogia dos multiletramentos. **Desenhando futuros sociais.** *In:* RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (orgs.). Belo Horizonte: LED, 2021, p. 17-69.

CHARTIER, R (1997). **A aventura do livro:** do leitor navegador. São Paulo: EDUNESP, 1998.

COSCARELLI, C. V.; CORRÊA, H. T. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: https://revistas. uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572. Acesso em: 02 mai. 2022.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRADE, I. C. A. S.; FERREIRA, M. H. M. Alfabetização e Letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê - In: RIBEIRO, A. E. et al. (Orgs.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2010.

GARCÍA C. N. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.

GAYDECZKA, B. KARWOSKI, A. M. Pedagogia dos multiletramentos e desafios para uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 1, p. 151-174, jan/jun. 2015.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KLEIMAN, A.B. MARQUES, I.B. A.S. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões** – Juazeiro-BA, v.7, n.1, p.16-34, jul/dez, 2019.

LIMA, A. M. P. **Gêneros multimodais, multiletramentos e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

- LIMA-NETO, V. **Um Estudo da emergência de gêneros no Facebook**. 2014.313 f. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais.** São Paulo: Cortez, 2010a, p. 15-80.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**, **análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NARDOCCI, I.M. Vlog: nova prática discursiva na mídia. **Caminhos em Linguística Aplicada Taubaté**, SP v. 24, n. 1 p. 146-164.1^a sem. 2021.
- OLIVEIRA, N. M. A; BEZERRA, B. G; LÊDO, A. C. O. Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa. **Revista Linguagem em Foco**, v.12, n. 3, 2020. p. 9-29.
- OLIVEIRA, J. R.; OLIVEIRA, F. C. G; ALVES FILHO, F. A organização retórica e ação social em resenhas literárias do Instagram. **Revista Intercâmbio**, v.XLVII: 137-155, 2021. São Paulo: LAEL/PUCSP.
- OLIVEIRA. J. H. P. **Análise de gêneros em contextos específicos:** organização retórica e construção de sentidos no resumo de comunicação para eventos acadêmicos. Dissertação de Mestrado em Ciências da linguagem Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2017.
- PEREIRA, I. G. Multiletramentos e ensino de língua portuguesa na contemporaneidade. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação**. Rio de Janeiro: v. 6, n. 1, 2021. E-ISSN 2596-058X.
- PINHEIRO, P. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos depois: algumas (re) considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n. 2, 2021. p. 11-19. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555. Acesso em: 01 fev. 2022.
- REINALDO, M. A. G. M. O espaço para a prática de reflexão sobre a linguagem em teorias de gênero norte-americanas. **Revista Investigações**, v. 23, n. 2, p. 161- 189, jul. 2010.
- RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e 02011, 2020.
- RIBEIRO, A. E. F. Letramento digital e ensino remoto: reflexões sobre práticas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 446-460, dez. 2020. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10757. Acesso em: 02 jan. 2022.
- RIBEIRO, L. A. M. A. C. O gênero promocional forro de bandeja de fast-food: uma colônia de gêneros. **Revista D.E.L.T.A**., Sorocaba, v. 37, n. 2, p. 1-27. 2021.

- RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; SOBRINHO, J. C.; SILVA, R. B. Linguagem, tecnologia e educação. Minas Gerais: Peirópolis, 2010.
- ROCHA, E. L. S. S. Gêneros textuais digitais e as atividades de linguagens em sala de aula. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, Rio Branco, v. 8, n. 2, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/3836/2592. Acesso em: 12 jan. 2022.
- ROJO, R. H.R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- ROJO, R. TANZI. N. A. *et al.* **Escol@ conectada:** multiletramentos e as TICs. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias e linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 206-216, ago/dez. 2014.
- SANTAELLA, L. Linguagens líquidas na era da mobilidade. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, L. O novo estatuto do texto nos ambientes de hipermídia. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **[Re] discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- SOUSA. C. As contribuições da Bncc para as práticas de linguagem: mapeando gêneros discursivos multissemióticos. **Revista X**, v.15, n.5, p. 123-145, 2020.
- SANTAELLA, L. **Matrizes da Linguagem e Pensamento:** Sonora, Visual, Verbal. 3ª edição. São Paulo: Iluminaras, 2005.
- SILVA, W. M.; SOUZA, C. R. R. A resenha como produto de retextualização em (re) escrita acadêmica. **Trama**, Recife, v. 13, n. 28, nov. 2017, p. 54-85. Disponível em: file:///C:/Users/veraw/Downloads/15597-59055-1-PB.pdf. Acesso em: 05 mai. 2019.
- SOTÉRO, B. A. Caminhos e descaminhos do ensino-aprendizagem de gêneros textuais: uma reflexão sobre a prática pedagógica do professor do ensino fundamental. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- STRANGELOVE, M. **Whatching YouTube:** extraordinary videos by ordinary people. Toronto. University of Toronto Press, 2011.
- TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramen-tos. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 33-42...

VERGNA, M. A. Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 14, n. 1, p. e24366, 2020. DOI: 10.35699/1983-3652.2021.24366. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24366. Acesso em: 07 mar. 2023.

Anexo A - Quadro descritivo de recorrência dos movimentos retóricos das videorresenhas de séries

Unidade 1- Realizar saudação inicial	VIDEORRESENHAS(VR)
Subunidade 1- Saudando o público, apresentando o canal e o tema do vídeo	TODAS
Subunidade 2- Rodando a vinheta do canal	VR02, VR03, VR12, VR16
Unidade 2-Introduzir a série	
Subunidade 3- Definindo o tópico geral da série	VR01, VR03, VR06, VR09, VR10, VR11, VR12, VR13. VR15, VR18, VR19, VR20
Subunidade 4- Informando sobre público-alvo em potencial	VR01, VR02, VR03, VR13, VR14, VR16
Subunidade 5- Informando sobre o diretor ou roteirista	VR03, VR07, VR07, VR09, VR11, VR12
Subunidade 6- Fazendo generalizações sobre o tópico	VR01, VR02, VR12, VR14, VR18, VR19, VR20
Subunidade 7- Inserindo a série na área	VR14, VR15 , VR 19
Unidade 3-Sumarizar a série	
Subunidade 8- Promovendo uma visão geral da organização da série	-
Subunidade 9- Apresentando o tópico de algum episódio da série	VR01, VR02, VR05, VR06, VR08, VR09, VR10, VR11, VR12, VR 14, VR 15, VR16, VR17, VR18, VR20
Subunidade 10- Citando material extratextual	-
Unidade 4- Destacar partes da série	
Subunidade 11- Promovendo avaliação direcionada	TODAS
Subunidade 12- Comentando sobre personagens e atores da série	TODAS
Unidade 5- Lançar avaliação final	
Subunidade13 A- Recomendando/Desqualificando completamente a série	VR02, VR05, VR13, VR15, VR16,VR17,VR18
Subunidade 13B- Recomendando a série apesar de indicar limitações	VR01, VR02
Subunidade 14- Dando estrelas	-
Unidade 6- Realizar a despedida	
Subunidade 15- Despedindo-se do público	VR01, VR02, VR03, VR04, VR05, VR06, VR07, VR08, VR09, VR10, VR11, VR15, VR16, VR17, VR18, VR19, VR20
Subunidade 16- Solicitando interação nos comentários	VR01, VR02, VR 04, VR05, VR06, VR08, VR10, VR13, VR14, VR15, VR16, VR18, VR 19
Subunidade 17- Requisitando <i>likes</i> , joinhas e inscrição no canal	VR01, VR02, VR03, VR04, VR05, VR06, VR07, VR10, VR13, VR14, VR15, VR16, VR17,VR18,VR19
Subunidade 18- Disponibilizando <i>link</i> s para compras	VR11

Anexo B – Exemplo de transcrição de videorresenha

RESENHA 11- Canal: Isabela Boscov- 524mil inscritos

The White Lotus-5min62

The White Lotus, a minissérie em seis episódios da HBO Max que, muito merecidamente, virou uma das sensações desse ano, parte de uma premissa típica do Rude eternal Yhouth.

Várias pessoas, sem nenhuma ligação entre elas, se hospedam em um resort de luxo, no Havaí, por uma temporada de uma semana, e, já no comecinho do primeiro episódio, a gente fica sabendo que a coisa, de fato, terminou com um assassinato, mas a gente não sabe nem quem morreu, nem quem matou e nem esse vai ser o foco da série, vai ser, sequer, uma grande preocupação dela.

Aliás, uma das coisas mais notáveis em The White Lotus é a maneira como ela fraciona o foco entre todos os personagens. Muitas vezes, a sensação que a gente tem é de que, mais do que tá avançando em direção a algo, a gente tá girando no mesmo lugar, mas, que lugar...? Se eu fosse resumir o tema dessa minissérie em três palavras, elas seriam: jogos de poder (uma multiplicidade de jogos de poder).

Se você gostar desse vídeo, não se esqueça de curtir. Inscreva-se no canal, clique no sininho e me siga, também, no Twitter e no meu blog.

No centro dessa história criada, roteirizada e dirigida pelo Mike White, um cara muito bom. Nós temos uma mulher de meia idade e inteiramente "doidinha", que compra a fisioterapeuta do Spar para ser amiga e confidente dela, ou melhor, ela fez uma promessa de compra que a fisioterapeuta, cansada do emprego dela, quer acreditar que é verdadeira.

Tem também um casalzinho em lua-de-mel. Ele é uma criança mimada, um purgante e é muito rico, e a noiva dele, que não é rica, de maneira nenhuma, tá se perguntando o que deu na cabeça dela pra casar com esse panaca que não para de atormentar o gerente do resort, porque ele não deu pra eles o quarto que foi reservado. Vale dizer que o gerente do resort é, também, ele, um panaca, mas de outro tipo completamente diferente, e entendo mais as razões dele do que as razões do noivo.

O problema dessa moça é que ela tá super infeliz, mas ela não tem a menor ideia do que ela quer nem do que ela deve fazer, a não ser que alguém diga pra ela o que querer ou o que fazer. E, completando esse grupo principal de personagens, a gente tem Waker, mãe super executiva, que dispara ordens pra todo mundo o tempo todo e trata o marido, que ganha muito menos que ela, como um estorvo necessário na vida.

Junto com os pais tem a filha, que tá na faculdade, uma menina insuportável, acompanhada de uma amiga apenas um pouco menos insuportável do que ela. Essas duas se acham as donas da verdade e as propagadoras da virtude moral, mas elas não têm um instante de caridade, um instante de gentileza pra com ninguém; aliás, quando uma delas tem um instante, quando ela se condói de uma outra pessoa e entende o drama dela, ela causa, nem vou dizer o quê...

E tem o filho de dezesseis anos, que é torturado pela irmã, e que os pais tratam como se fosse um caso perdido de lusa. A irmã não quer, de jeito nenhum, deixar ele dormir ali na suíte deles; o menino tem que ir pra praia com o edredom dele pra dormir.

Eu não tô dando os nomes dos atores (todos eles excelentes nos seus papéis) porque a coisa toda já tá muito complicada, e acredite: eu tô simplificando. The White Lotus é um polígono com inúmeros vértices, e cada ângulo que se forma entre um personagem e outro é um ponto de tensão. Tudo são relações de poder. Tudo é comprar ou usar os outros. Tudo é manipular ou humilhar os outros.

É lógico que a tensão fica mais nítida quando os vértices se formar entre os hóspedes e funcionários, porque os primeiros partem do princípio de que os segundos existem pra servi-los. As relações de poder podem ser mais tortuosas, o escambo pode ser mais complicado entre os personagens que não têm esse desnível tão evidente entre eles, mas elas não são menos tensas, porque sempre há um desnível, e a fervura lenta em que o Mike White leva esse acúmulo de fricção é uma coisa notável.

The White Lotus não só é incrível e é fascinante, hipnotizante e impossível de largar, como é, também, uma comédia. Uma comédia bem malvada, é verdade! Mas isso não é culpa do Mike White, isso é culpa da humanidade. Se isso é o real, e, infelizmente, é...em contrate à maneira como ele filma a natureza do Havaí, como ele filma as ondas, o mar, a luz, as montanhas é uma coisa de idílio. São imagens que vêm direto daquele Super 8 e das fotografias em codycross que os turistas faziam nos anos 50 e 60. Quando veio aquela afluência do pós-guerra, todo mundo era um turista em potencial; antes férias era coisa de gente rica, e os americanos descobriram que eles tinham um paraíso tropical só deles. Esse arquipélogo embasbacante na Polinésia, que antes era território americano e depois, em 59, virou o quinquagésimo estado da União.

É claro que não existe paraíso que as pessoas não possam transformar em uma versão do inferno, mas o Mike White tem um senso de justiça muito grande e ele preserva o Havaí paradisíaco, o Havaí de sonho, de possibilidade, de promessa para um único personagem. Único personagem que não fez mal a ninguém, não humilhou ninguém, não maltratou, não comprou, não humilhou. Para esse, ele dá esse sonho havaiano de presente, porque até os roteiristas mais desiludidos não conseguem deixar de ter uma pontinha de esperança. E é isso, pessoal. A gente se vê no próximo vídeo!

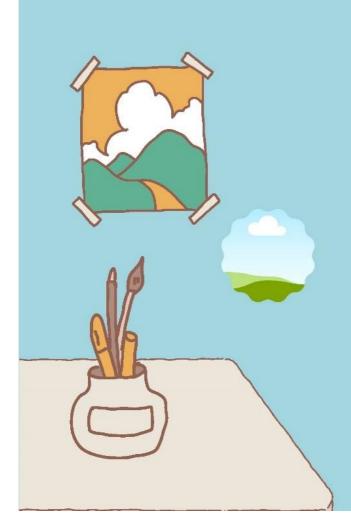
Apêndice - Produto educacional: Descrição das oficinas do Projeto de Multiletramentos





Professor/a

- Este Projeto de multiletramentos tem por objetivo geral: propor práticas de leitura e produção de resenhas para vlogs, fortalecendo, nas aulas de língua portuguesa, o protagonismo cidadão.
- Aqui, haverá atividades em que os educandos (re)conheçam as culturas locais, as de massa ou as tradicionais, sob perspectivas individuais e coletivas.



Sobre o projeto

- Há seis oficinas compostas por sequências metodológicas que foram pensadas levando em consideração também as competências e habilidades da BNCC;
- Cada oficina terá duração média de 6 horas/aulas/ 300 minutos.

Vamos conhecer melhor esse Projeto pedagógico!



OFICINA 1- "UM POUCO DO MEU REPERTÓRIO SOCIOCULTURAL"

Vamos para Prática situada:

Nessa primeira etapa, é preciso que o docente se situe das preferências dos educandos em relação às séries, filmes e livros que gostam, observando se visitam sites, vlogs de resenhas ou não, e com que frequência eles fazem isso.



MATERIAIS NECESSÁRIOS: Internet, Datashow, caixas de som, computadores e celulares.



Reconhecer os contextos de leituras dos educandos: percebendo preferências e afinidades em relação às séries e outros pertencentes a essa.



OFICINA 1- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS



1º Passo

O educador deverá lançar perguntas disparadoras como ato introdutório do trabalho pedagógico: Quem de vocês assiste a séries? Quais são as séries "do momento"? De quais vocês mais gostam? Por quê? Por que as pessoas gostam de assistir séries? O que elas instigam nas pessoas?

Sugestão: Instigar as hipóteses dos estudantes diante das questões suscitadas.



OFICINA 1- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS



2º Passo

Após o estabelecimento de diálogo com os educandos sobre as preferências desses, o educador/a poderá expor, de modo digital, cards de diversas séries, trilhas sonoras e trailer (já selecionadas pelo docente com antecedência), estimulando os educandos na promoção de discussões sobre o material apresentado. É uma oportunidade de perceber ideologias e as culturas com as quais os educandos se identificam.

Sugestão: Professor/a aproveite o momento para trabalhar com a turma as leituras multissemióticas desses textos, observando as cores, os sons das trilhas sonoras, dos recursos verbo-visuais, da disposição de palavras, de outros recursos linguísticos e contextuais. Isso favorece o estudo da linguagem e torna a materialidade multissemiótica e linguística dos gêneros antecedentes cada vez mais situados nas práticas societais desses estudantes.



OFICINA 1- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS



3º Passo

Seguidamente, o professor deverá oferecer links com os questionários no google forms ou em outra plataforma para que fiquem registradas as preferências dos alunos.

Sugestão: Como opção para a atividade ficar mais interativa, o professor pode ofertar aos educandos a construção de nuvens de palavras por meio da plataforma Mentimeter, sendo uma forma rápida de captar as preferências dos educandos. Essa nuvem e o formulário podem ser intitulados como "Videorresenhas do meu agrado".

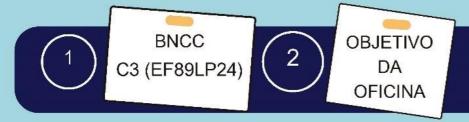
OFICINA 2- "VIDEORRESENHAS? O QUE É ISSO?"

Vamos para Instrução aberta

Nessa segunda etapa, de posse das preferências dos educandos sobre as séries, é momento de instigar os educandos para o reconhecimento das videorresenhas de séries. Para tanto, o educador/a deverá apresentar os gêneros que se inter-relacionam com a resenha em vídeo. É momento de ampliar saberes sobre os tipos, os formatos e as estruturas dessas resenhas.



TMATERIAIS NECESSÁRIOS: Internet, Datashow, caixas de som, computadores e celulares.



Promover pesquisas sobre aspectos que permeiam o gênero textual.

OFICINA 2- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

1º Passo

O educador deverá lançar perguntas disparadoras: Antes de assistir a uma série, alguém já recorreu à leitura de uma resenha? Ou a uma videorresenha? Que gêneros textuais são esses?

Sugestão: Promover momento de discussão sobre as perguntas disparadoras dará dimensão ao educador sobre as hipóteses dos estudantes.



OFICINA 2- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS 2º Passo

Após o estabelecimento desse diálogo com os educandos, o/a educador/a poderá expor trechos das videorresenhas préselecionadas, trecho de resenhas escritas também se fazem necessário para que os alunos percebam as estratégias linguísticas e estruturais de cada uma.

Sugestão: Professor/a na medida em que as videorresenhas são exibidas, é interessante dialogar com os alunos sobre as percepções desses sobre o gênero. Para suscitar o debate sobre diferenças culturais, nesse momento, o professor poderia exibir trechos de videorresenhas da série "Cara gente branca" [1] e "Cidade invisível"[2], por exemplo.



IMPORTANTE!

[1] A série "Cara gente branca", no momento, está presente na Netflix e conta a história de estudantes negros em uma universidade majoritariamente composta por estudantes brancos. Além do preconceito cultural estrutural, há também o preconceito linguístico. Sugerimos para a aula esta videorresenha: https://www.youtube.com/watch?v=wOXYu518KR0/ Acesso em: 22 mar. 2023.

[2] A série "Cidade invisível", produção brasileira, reforça a identidade cultural do país por meio de crenças folclóricas. Hodiernamente, ela está disponível na plataforma Netflix. Sugerimos para a aula esta videorresenha: https://www.youtube.com/watch? v=ggRbGdWpd64. Acesso em: 22 mar. 2023.

OFICINA 2- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

3º Passo

Seguidamente, após análises das resenhas, o professor deverá promover um momento de pesquisa, em sala, em grupos sobre o gênero, em computadores com acesso à internet. O ato de pesquisar auxilia na expressão do exercício do pensamento reflexivo. Os alunos deverão ser estimulados a observarem os recursos de imagem, gestos, entonação, cores e trilhas sonoras utilizadas. Ainda, devem refletir quais são os tipos de variação linguística utilizados pelos resenhistas.

Sugestão: O docente precisa direcionar a pesquisa e, se possível, indicar sites para que educandos busquem e possam analisar resenhas e outras videorresenhas. Essas ações visam fazer com que os estudantes tentem perceber como se estruturam, a função social, as temáticas e outros elementos.



É importante que os alunos pesquisem os tipos de resenhas e os objetos de análise dessas. Dessa forma, estamos ampliando a compreensão dos educandos por meio de observação e montagem da Colônia de gêneros.



OFICINA 2- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

4º Passo

Cada equipe, após a consolidação da pesquisa, deve socializar suas descobertas e suas hipóteses para a turma. Essa situação envolve a tomada de decisão, a crítica e autocrítica perante a coletividade.

Sugestão: Esse processo precisa ser conduzido pelo educador para organização e síntese das ideias apresentadas pelos estudantes.



OFICINA 2- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS 5º Passo

Depois, o docente deverá estruturar as possibilidades de movimentos retóricos que um vlogger pode assumir segundo as percepções dos estudantes. Também é possível observar a adequação linguística ao público-alvo, recursos estilísticos e até multissemióticos escolhidos pelos resenhistas.

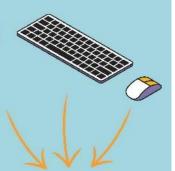
Sugestão: Para melhor consolidação desse processo metalinguístico, apontamos a importância da vivência dos debates, para que as impressões dos educandos sejam refletidas e sistematizadas. Isso pode ocorrer por meio da montagem de mapas mentais coletivos produzidos pela turma.



OFICINA 3- EU-LEITOR, APRECIANDO RESENHAS PARA VLOG

Vamos para o Enquadramento crítico

Como o intuito principal dessa atividade é fazer com que os educandos façam analogias entre os vlogs e a postura dos vlogger diante das obras analisadas, é interessante que os educandos façam relações, ainda, com problemáticas sociais vigentes. Diante desse contexto, é importante que o professor/a estimule os educandos a perceberem os movimentos retóricos utilizados pelos produtores das videorresenhas e como esses movimentos se encaminham para o desenvolvimento argumentativo utilizado.



MATERIAIS NECESSÁRIOS: Internet, Datashow, caixas de som, computadores e celulares.



Promover práticas de leituras de videorresenhas, enfatizando as arquiteturas semióticas constituintes.-Promover reflexões sobre as estratégias de argumentação e outros recursos multissemióticos.



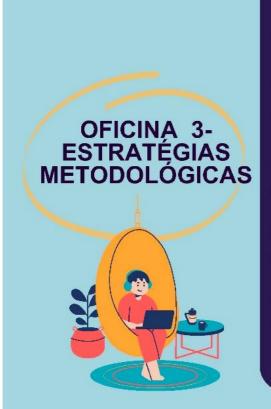
A partir do mapeamento das informações sobre o gênero textual videorresenha realizado na Oficina 2, o docente deverá fazer uso da estratégia pedagógica "sala de aula invertida". Essa prática requer que os educandos pesquisem e tragam para aula videorresenhas que julgarem interessantes sobre as séries preferidas por eles.

Sugestão: Os direcionamentos da pesquisa precisam ser conduzidos pelo docente com antecedência. Assim, antecipe essa ação logo após a vivência da segunda oficina.

2º Passo

De posse das pesquisas, os educandos poderão socializar com a turma videorresenhas pesquisadas. destacando aspectos considerados por eles como importantes ou que precisariam melhorar da sociedade. Nesse momento, o docente deverá mediar os diálogos, pois os alunos, ao adentrarem em nessa etapa, imergem numa espécie de curadoria com temáticas de suas preferências. Isso envolverá os alunos que deverão apresentar para a classe o resultado de suas investigações. Tal fato trabalha também outros processos importantes da linguagem, da fala, da escuta e, até mesmo, da escrita, resultantes das projeções desses sujeitos.

Sugestão: Professor/a, aproveite a oportunidade para construir, por meio das observações dos estudantes um portfólio digital para registrar as temáticas das séries e possíveis problemas sociais observados pela turma. Este deve ser elaborado pelo educando em parceria colaborativa da turma.



O/A educador/a apresentará para os educandos as videorresenhas: "Crítica especial de Anne With An E", "O dilema das redes: desespero e desesperança" e/ou "Sintonia 3".

Sugestão: O ato de assistir a essas resenhas poderá ocorrer em sala ou poderá ser realizado em como atividade de casa, caso o educador sinta essa necessidade.

4º Passo

Momento do desafio – Em grupos, na sala de aula ou em outros espaços de aprendizagem, disponíveis na escola, os educandos serão desafiados a encontrar pontos semelhantes e divergentes entre as resenhas pesquisadas pelos próprios estudantes e as indicadas pelo educador/a. Ainda, é fundamental que esses reconheçam as problemáticas sociais que são abordadas nas séries e como se posicionam diante desses eventos.

Sugestão: Professor/a, peça aos educandos para observarem como se organizam linguisticamente as resenhas, quais modalidades linguísticas são acionadas e, sobretudo, quais as estratégias argumentativas foram utilizadas pelos vlogger. Essas análises realizadas pelos alunos darão oportunidade de esses perceberem as recorrências retóricas e os recursos argumentativos utilizados nas videorresenhas.



O docente poderá criar um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo em qualquer plataforma digital (Canva, Teams, Google sala de aula) para registrar, guardar e partilhar as informações sobre as análises dos educandos acerca dos vlogs assistidos e as características argumentativas, bem como as opiniões e abordagens suscitadas pela turma.

Sugestão: Caso haja possibilidade, os educandos devem ter acesso a celulares ou computadores com internet para que participem desses registros.

OFICINA 4- VIDEORRESENHAS EM FOCO

Aqui, continuamos com o Enquadramento crítico

Nesta etapa, há a análise e, ao mesmo tempo, a produção de estratégias argumentativas. Isso desenvolverá habilidades de síntese, de criação e de consciência crítica.



MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Internet, plataformas da Microsoft, computadores e celulares.



Promover reflexões sobre as estratégias de argumentação e outros recursos multissemióticos.



Os educandos são desafiados, dessa vez, a elaborarem um vídeo-minuto, uma espécie de "chamada" para que o público-alvo, no caso, a própria turma, assista a uma série selecionada pelo educando. A elaboração desse vídeo funcionará como espécie de um treinamento para as etapas seguintes: a produção da videorresenha.

Sugestão: Professor/a, nesse momento preliminar desta oficina, oriente os educandos com base nos principais aspectos necessários para a produção de um vídeo: enquadramento, entonação e outros mecanismos que poderão auxiliá-los na produção desse vídeo-minuto. A indicação de aplicativos para gravação e edição desses vídeos precisa ser feita pelo educador.

OFICINA 4- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS



Para as postagens dos vídeos, o professor pode utilizar a plataforma de interação Flipgrid, na qual o educador também poderá ter acesso e fazer o cadastro gratuito por meio de conta da Microsoft. Essa plataforma permite a comunicação por meio de vídeos, que, por sua vez, podem ser produzidos e publicados na própria plataforma.

Sugestão: Caro docente, o intuito de compartilhar os vídeos servirá para que os educandos analisem também as estratégias argumentativas utilizadas por outros discentes.

OFICINA 4- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

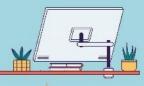


O educador, após compartilhamento dos vídeos produzidos por cada estudante, reunirá a turma em grupos, fazendo uso da metodologia Aprendizagem por estação[1]. Nessa atividade, os participantes devem analisar os vídeo-minutos produzidos pelos demais colegas observando alguns fatores, como: a coerência e fundamentação dos argumentos, formatação, entonação, uso de imagens e outros recursos audiovisuais para apontar possíveis melhoramentos.

Sugestão: As estratégias para melhoramento do vídeo-minuto devem ser compartilhadas, oralmente, pelas equipes para a turma sob mediação do educador.
[1] Aprendizagem por Estação é uma das metodologias ativas que consiste em realizar grupos de estudos para análises, estudos de casos e outras possibilidades.

OFICINA 4- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

OFICINA 5- "EU- PRODUTOR: VLOGGER EM AÇÃO"



Vamos para a Prática transformada

Nesta oficina, os educandos experimentam a possibilidade de criação, pois, nessa fase, os indivíduos podem recriar discursos por meio de variadas estratégias e ferramentas disponibilizadas nos aplicativos e plataformas digitais para a produção do gênero.



MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Internet, materiais para gravação das videorresenhas, plataformas digitais, computadores e celulares..



Proporcionar estratégias de elaboração de videorresenhas.

OFICINA 5- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

1º Passo

É sabido que o trabalho com os (multi)letramentos partem de práticas sociais reais, nesses moldes, os educandos devem selecionar uma série – poderá ser a série do vídeo-minuto ou outra dentre as quais já foram mencionadas em sala. Ressaltamos que, para essa seleção e para que o trabalho continue se enveredando pelo caminho do respeito, do multiculturalismo e dos valores ético-cidadãos, propomos para este momento do projeto um recorte de temáticas geradoras: educação, preconceito, histórias reais de superação, desigualdade social, multiculturalismo e /ou valores éticos. O trabalho deve ser realizado em duplas.

Sugestões: Não há impedimento para o desenvolvimento do trabalho com outros temas sugeridos pelos educandos, desde que haja um direcionamento para a dimensão social, pois o educando precisa analisar a sociedade e agir sobre ela com princípios cada vez mais responsivos e cidadãos.

2º Passo

Para montagem da videorresenha, o educador poderá fazer a orientação por meio de tais questionamentos:

- a) Qual é o artefato artístico ou literário que vocês selecionarão para resenhar?
- b) Quem será o público-alvo? Qual será a linguagem adotada por vocês para alcançar esse público?
- c) Que recursos vocês utilizarão para a produção da videorresenha? Farão uso de trechos da série? Imagens? Gifs? Emojis? Memes? Legendas?
- d) Quais estratégias argumentativas vocês utilizarão para montagem dessa resenha para vlog?
- e) Com que outras obras vocês poderão estabelecer relação? Com quais temas e ou problemáticas da sociedade contemporânea vocês podem relacionar a obra?
- f) Como vocês introduzirão esses temas na videorresenha? Como finalizarão?

A rigor, durante o processo de criação dos educandos, o educador/a deve acompanhar de perto as produções, orientando-os quanto à construção de uma espécie de roteiro a ser seguido pelos vlogger. É importante observar como se efetivarão os processos de gravação e construção do gênero.

OFICINA 5- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

3º Passo

Como ação que se sucede, o docente deverá criar um vlog em parceria com a turma no Youtube ou por meio da criação do perfil no Instagram, já que essas plataformas são realidades recorrentes na vida dos educandos, para postagem das videorresenhas produzidas. 4º Passo

A próxima atividade consiste na promoção de uma "Mostra de videorresenhas" direcionadas à comunidade escolar, às famílias, pois todos esses devem prestigiar gêneros produzidas pelos educandos.

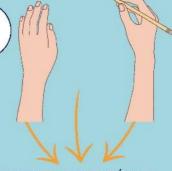
Sugestões: É fundamental que o professor, nesta etapa, peça autorização aos responsáveis dos educandos para o uso da imagem. As escolas junto ao docente podem elaborar o documento a ser assinado pelos responsáveis.

Sugestões: O público que apreciará as obras dos educandos poderá emitir comentários, avaliar por meio de questionários e/ou rubricas as videorresenhas. Estes precisam ser elaborados pelo docente e entregues aos visitantes.

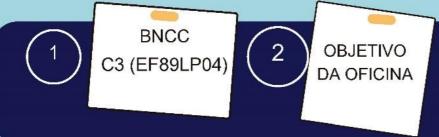
OFICINA 6- "AVALIANDO A NOSSA CAMINHADA"

ATENÇÃO!

Antes de iniciar essa oficina, é interessante que o educador retome conceitos, percepções dos alunos acerca do trabalho com a videorresenha, bem como outros eventos ocorridos nas oficinas anteriores, caso julgue necessário.



MATERIAIS NECESSÁRIOS: Internet, plataformas digitais para produção de portifólio e/ou podcast, computadores e celulares.



Avaliar junto aos educandos o percurso percorrido durante a vivência do projeto: potencialidade e fragilidades.

OFICINA 6- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

1º Passo

Os diálogos com os alunos sobre os percursos pedagógicos vivenciados desde a primeira oficina devem surgir por meio de uma roda de conversa com a turma.

Sugestões: Se preferir, o educador/a pode lançar algumas perguntas para vivenciar a roda de conversa: O que aprendi até agora? Descobri algo novo? O que considero/ considerei interessante ao estudar as videorresenhas de séries?



2º Passo

Após mediar o momento de escuta atenta e mediação da apreciação do percurso do leitor e produtor de resenhas para vlog, o professor/a direciona o olhar dos alunos para os comentários do público da Mostra das videorresenhas. Esse processo é importante para que os alunos compreendam se os objetivos das videorresenhas foram aceitos pelo público, pois, se após todas as vivências das etapas/oficinas do projeto multiletramentos não houver a reflexão por parte do docente e dos alunos, perdem-se oportunidades de aprendizagens baseadas na metarreflexão.

OFICINA 6- ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

3º Passo

Em seguida, a autoavaliação dos educandos deve ocorrer por meio da realização de registros do portfólio digital já produzido pela turma na terceira oficina. Esse será o espaço para os professores e alunos se expressarem a respeito das vivências desse papel de lautor, tão comum na sociedade e, ao mesmo tempo, tão distante das salas de aulas contemporâneas.

Sugestões: Se preferir, o educador/a pode fazer uso de outros recursos como o podcast, por exemplo.



Este Projeto de Multiletramentos poderá ser adaptado para diferentes anos do Ensino Fundamental- Anos Finais, a depender dos diferentes espaços e tempos do ensino e aprendizagem.

