



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**FLÁVIA THAÍS ALVES BRITTO**

**VIDEORRESENHAS EM AMBIENTES DIGITAIS**

**Campina Grande, Junho de 2019**

**FLÁVIA THAÍS ALVES BRITTO**

**VIDEORRESENHAS EM AMBIENTES DIGITAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para a obtenção de título de Mestre, na área de Língua(gem) em Contexto de Ensino de Língua Materna.

Orientadora: **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva**

**Campina Grande, Junho de 2019**

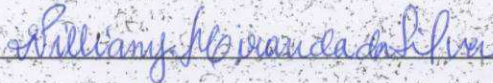
B862v Britto, Flávia Thaís Alves.  
Videorresenhas em ambientes digitais / Flávia Thaís Alves Britto. –  
Campina Grande, 2019.  
136 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade  
Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.  
"Orientação: Profa. Dra. Williany Miranda da Silva".  
Referências.

1. Ensino de Leitura. 2. Videorresenha. 3. Ambientes Digitais.  
I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 028.6:004.738.5(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof. Dr. Williany Miranda da Silva  
Universidade Federal de Campina Grande  
(Orientadora)



Prof. Dr. Márcia Tavares Silva  
Universidade Federal de Campina Grande  
(Examinadora interna)



Profa. Dra. Ana Virginia Lima da Silva Rocha  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(Examinadora externa)

Aprovada em 28 de Junho de 2019.

*“Ao Rei eterno, ao Deus único, imortal e invisível, sejam honra e glória para todo o sempre. Amém.” (1 Timóteo 1:17)*

*“Porque dEle e por Ele, e para Ele, são todas as coisas”  
(Romanos 11:36a)*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, soberano Senhor, meu auxílio, força e sustento, sem Ele, eu nada seria e nada faria.

À minha família, meu pai Lúcio, minha mãe Roseane e meu irmão André, pelo amor, pelos conselhos, pela suporte e pelo incentivo ao meu desenvolvimento educacional e profissional.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva, por acreditar no potencial da minha pesquisa e contribuir tão brilhantemente com o seu desenvolvimento, assim como por toda a paciência, conselhos e incentivo.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Márcia Tavares Silva e Dr.<sup>a</sup> Ana Virgínia Lima da Silva Rocha pelas contribuições para o enriquecimento da minha pesquisa nas bancas de qualificação e defesa.

Ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – PPGLE cujas considerações foram de grande valor durante o processo de constituição da minha pesquisa.

À professora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Lino, enquanto coordenadora do PPGLE, por ser sempre tão solícita e diligente.

Aos colegas da turma 2017.2 da PPGLE que fazem parte de todo o percurso que resultou no presente trabalho e pelas superações conjuntas em cada experiência vivenciada. Em especial, à minha companheiras Katiany e Thalyne por estarem sempre dispostas a ser suporte e incentivo.

Aos amigos Gabriel, Alessandra, Raiana, Rafaella, Welder, Daniel, Daniele, Jéssika, Hanna, Rafaelly e todas as figuras marcantes que direta ou indiretamente contribuíram para que meus objetivos fossem alcançados.

E, principalmente, à pessoa que sempre foi a mais fiel, feliz e orgulhosa telespectadora do meu sucesso, aquela que infelizmente não teve tempo de aplaudir mais uma de minhas vitórias, mas que hoje faz morada eterna em minha memória e em meu coração; à minha irmã mais que especial, Flavianne (in memoriam).

## RESUMO

As diversificadas formas de interatividade, conferidas às redes sociais, têm proporcionado a proliferação de uma variedade de textos cada vez mais híbridos em suas semioses. Muitos deles são fruto da (re)criação dos propósitos e das construções composicionais de gêneros de notória circulação social, para suprir as exigências das situações comunicativas diversas e dinâmicas. Nesse cenário, a rede social *YouTube*, devido a sua diversidade de recursos, tem adquirido grande destaque como um suporte para o surgimento de modelos textuais inéditos, como a videoresenha. Na medida em que esse gênero se oriunda da resenha, comumente inclusa no currículo escolar, evidencia sua potencialidade como recurso complementar a ações docentes, que possibilitem ao professor unir o ensino de leitura a práticas cotidianas dos alunos. Diante disso, o presente estudo pretende responder ao seguinte questionamento: Qual o potencial didático da videoresenha, divulgada em ambiente digital, como recurso complementar ao ensino de leitura?. Para tanto, realizamos uma análise de nove videorresenhas, publicadas em canais do *YouTube*, por meio de uma pesquisa qualitativa e de inspiração netnográfica, tendo como objetivo geral: refletir sobre a emergência do gênero em questão, enquanto um instrumento auxiliar a práticas de ensino de leitura no Ensino Médio. Os nossos objetivos específicos são: (1) identificar a estrutura da videoresenha, sistematizando suas peculiaridades, em detrimento a outros gêneros que se coadunam com sua produção; e (2) relacionar a produtividade desse gênero em contexto digital às práticas docentes de leitura necessárias ao referido nível de ensino. Tais decisões se embasam em fundamentos teóricos, que definimos em dois eixos centrais: o primeiro envolve os estudos sobre gêneros, multimodalidade do ambiente digital e constituição da videoresenha como emergente nesse ambiente, com base em: Araújo (1996); Bakhtin ([ca. 1953] 1997); Barton e Lee (2015); Bazerman (2006); Jeffman (2017); Silva (2011); Swales (1990); Motta-Roth (1995); entre outros. O segundo compreende concepções relacionadas à leitura, ao ensino e às práticas docentes que utilizam recursos digitais, em diálogo com; Jouve (2002, 2012); Koch e Elias (2014); Leffa (1999) e Rojo (2004). Os resultados nos permitiram o reconhecimento da videoresenha como autônoma à resenha, visto que, apesar de ambos os gêneros apresentarem propósitos comunicativos semelhantes, a análise daquele revela a execução de movimentos retóricos particulares, com uma estrutura prototípica própria, delineada pela multimodalidade do ambiente digital. Além disso, a videoresenha foi identificada como um recurso complementar em potencial para as práticas docentes de desenvolvimento de competências relacionadas à leitura, por proporcionar uma apreciação de gêneros textuais e auxiliar o ensino da leitura literária voltada aos exames vestibulares.

Palavras-chave: Videoresenha. Ambientes digitais. Ensino de Leitura.

## ABSTRACT

The diverse forms of interactivity conferred on social networks have led to the proliferation of a variety of increasingly hybrid texts in their semioses. Many of them are the result of the (re)creation of the purposes and compositional constructions of genres of notorious social circulation, to meet the demands of diverse and dynamic communicative situations. In this scenario, the social network YouTube, due to its diversity of resources, has acquired great prominence as a support for the emergence of unpublished textual models, such as video review. As this genre derives from the review, commonly included in the school curriculum, it shows its potentiality as a complementary resource to teaching actions, which enable the teacher to gather reading teaching with students' daily practices. Given this, the present study intends to answer the following question: What is the didactic potential of video review, spread in digital environment, as a complementary resource to the teaching of reading? To this end, we conducted an analysis of nine video reviews, published on YouTube channels, through a qualitative and netnographic-inspired research, with the general objective: reflect on the emergence of the genre in question, as an auxiliary tool to teaching practices of reading in high school. Our specific objectives are: (1) to identify the structure of the video review, systematizing its peculiarities, to the detriment of other genres that are in line with its production; and (2) to relate the productivity of this genre in a digital context to the reading teaching practices necessary for that level of education. Such decisions are based on theoretical foundations, which we define in two central axes: the first involves the studies on genres, multimodality of the digital environment and the constitution of the video review as emerging in this environment, based on: Araújo (1996); Bakhtin ([ca. 1953] 1997); Barton and Lee (2015); Bazerman (2006); Jeffman (2017); Silva (2011); Swales (1990); Motta-Roth (1995); among others. The second comprises conceptions related to reading, teaching and teaching practices that use digital resources, in dialogue with Jouve (2002, 2012); Koch and Elias (2014); Leffa (1999) and Rojo (2004). The results allowed us to recognize the video review as autonomous to the review, since, although both genres have similar communicative purposes, its analysis reveals the execution of particular rhetorical movements, with its own prototypical structure, outlined by the multimodality of the digital environment. In addition, the video review has been identified as a potential complementary resource for teaching practices related to reading-related skills development, as it provides an appreciation of textual genres and assists the teaching of literary reading focused on universities' entrance exams.

Keywords: Video review. Digital environment. Reading teaching.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa.....	23
Figura 2 – Canal <i>Tatiana Feltrin</i> .....	66
Figura 3 – Canal <i>Ler antes de morrer</i> .....	68
Figura 4 – Canal <i>Vá ler um livro</i> .....	70
Figura 5 – Recursos inseridos por via de edição na VR2 – [FUVEST #5], <i>Memórias de um Sargento de Milícias</i> (Manuel Antônio de Almeida).....	77
Figura 6 – Acessórios ilustrativos na VR4 – <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , Machado de Assis (#24).....	78
Figura 7 – Texto oral relacionado aos meios paralinguísticos e cinésicos na VR7 – <i>Ensaio sobre a Cegueira</i> – José Saramago.....	95
Figura 8 – Recursos verbais inseridos por via de edição na VR2 – [FUVEST #5] <i>Memórias de um Sargento de Milícias</i> (Manuel Antônio de Almeida).....	96
Figura 9 – Recursos verbais e não verbais inseridos por via de edição na VR6 – <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos (#9).....	96
Figura 10 – Recursos não verbais inseridos por via de edição na VR8 – <i>Sagarana</i> – Guimarães Rosa – FUVEST.....	97
Figura 11 – Recursos remissivos na VR9 – <i>Topless</i> – Martha Medeiros (UEL 2017)...	98
Figura 12 – Mudança de posicionamento e disposição de imagem/ acessórios ilustrativos na VR4 – <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> , Machado de Assis (#24).....	99
Figura 13 – Acessórios ilustrativos na VR3 – [FUVEST   UNICAMP #9] <i>Viagens na Minha Terra</i> (Almeida Garrett).....	100
Figura 14 – Recursos não verbais inseridos por via de edição na VR4 – <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> , Machado de Assis (#24).....	105
Figura 15 – Recursos não verbais inseridos por via de edição na VR6 – <i>Vidas Secas</i> , de Graciliano Ramos (#9).....	109
Figura 16 – Recursos não verbais inseridos por via de edição na VR5 – <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> , Machado de Assis (#24).....	110

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição esquemática das subfunções retóricas das resenhas de livros..	29
Quadro 2 – Descrição da estrutura retórica para as resenhas de livros.....	30
Quadro 3 – Modelização prototípica do gênero resenha.....	31, 80
Quadro 4 – Identificação das videorresenhas.....	72
Quadro 5 – Recortes temporais dos movimentos retóricos.....	75
Quadro 6 – Representação esquemática do protótipo para o gênero videorresenha....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ca.	Ano aproximado
CARS	<i>Create a Research Space</i> [Criando um espaço de pesquisa]
Cf.	Confira, confronte e compare
BNCC	Base Comum Curricular
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
Et al.	<i>Et alii</i> ou <i>et alia</i> : e outros
Ibid.	<i>Ibidem</i> : Na mesma obra, imediatamente anterior.
NURC	Norma Urbana Culta
Op. cit.	<i>Opus citatum</i> ou <i>opere citato</i> : obra citada
CAPES	Coordenação de Pessoal de Nível Superior
VR	Videorresenha

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – GÊNEROS, FERRAMENTAS DE ENSINO E AMBIENTES DIGITAIS.....</b>	<b>16</b>
1.1 Estudos sobre gêneros textuais .....	16
1.1.1 Gêneros sob a perspectiva sociodiscursiva.....	17
1.1.2 Gêneros sob a perspectiva sociorretórica .....	20
1.2 O gênero resenha .....	25
1.2.1 Uma definição para o gênero.....	26
1.2.2 Estrutura prototípica do gênero resenha .....	27
1.3 A Multimodalidade no ambiente digital.....	32
1.4 A hibridização no gênero emergente em foco .....	38
1.5 O ensino de leitura e o ambiente digital: a proposta da BNCC.....	44
1.5.1 Leitura e ensino .....	45
1.5.1.1 A leitura literária.....	53
1.5.2 Ensino de leitura e ferramentas digitais na perspectiva da BNCC.....	58
<b>CAPÍTULO 2 –ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>61</b>
2.1 Abordagem da ciência e natureza da pesquisa .....	61
2.2 Coleta e sistematização dos dados: dos canais às videorresenhas.....	65
2.3 Procedimentos de análise .....	73
<b>CAPÍTULO 3 – VIDEORRESENHAS EM ANÁLISE .....</b>	<b>80</b>
3.1 O protótipo para o gênero videorresenha .....	80
3.1.1 Movimentos retóricos de <i>contextualização</i> .....	83
3.1.2 Movimentos retóricos de <i>apresentação das partes</i> .....	85
3.1.3 Movimentos retóricos de <i>descrição global</i> .....	87
3.1.4 Movimentos retóricos de <i>avaliação</i> .....	89
3.1.5 Movimentos retóricos de <i>recomendação</i> .....	90
3.1.6 Movimentos retóricos de <i>informações adicionais</i> .....	92
3.2 Multimodalidade como fator inerente à configuração do gênero.....	94
3.3 As potencialidades do gênero videorresenha para o ensino de leitura .....	101
3.3.1 Videorresenhas e o ensino de leitura de outros gêneros textuais .....	102
3.3.2 Videorresenhas e o ensino de leitura literária.....	106
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>

<b>APÊNDICE A</b> – Caracteres identificadores, títulos e <i>links</i> de acesso às videorresenhas .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICE B</b> – Recortes temporais das videorresenhas da <i>Playlist: Livros de vestibular/Canal tatianagfeltrin</i> .....	<b>125</b>
<b>APÊNDICE C</b> – Recortes temporais da videorresenhas da <i>Playlist: Literatura nos vestibulares/Canal Ler antes de morrer</i> .....	<b>130</b>
<b>APÊNDICE D</b> – Recortes temporais da videorresenhas da <i>Playlist: Resenhas – Lista obrigatória (vestibulares)/Canal Vá ler um livro</i> .....	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

A crescente imersão no contexto tecnológico é uma das características mais marcantes da nossa sociedade contemporânea. As redes sociais já se tornaram parte integrante do nosso cotidiano e meio de comunicação nas mais diversas situações, quer seja para envio de recados através de aplicativos de mensagens instantâneas, quer seja para publicação de textos em vídeos, com intuito de divulgar conteúdos para um grande público, por exemplo.

Tal fato resulta na ampla circulação de gêneros textuais no ambiente digital, muitos deles transpostos do formato impresso para o contexto virtual, reverberando novas construções composicionais repletas de formas de interatividade. Assim, a proliferação de uma variedade de novos gêneros, com diversificados propósitos comunicativos e formas de realização, deriva das possibilidades de associar modalidades textuais heterogêneas aos recursos provenientes do meio digital.

Em meio a multiplicidade desses recursos, a rede social *YouTube* tem se destacado, por seus espaços de interação, diversos tipos de *hiperlinks*, suas possibilidades de articulação entre sons e imagens, bem como por atingir uma grande audiência. Ao ser atrativa tanto para a publicação de textos em vídeos, quanto para o acesso a eles, evidencia-se como um rico espaço para a observação de aspectos que impulsionam o advento de novos gêneros. Criado em 2005 e incorporado à empresa Google em 2006, o *YouTube* dispõe de uma estrutura que

proporciona a criação de um perfil denominado “canal” pelo site, com informações mais detalhadas que melhoram a interação entre os usuários, podendo criar redes de amigos e seguir outros canais. O site tem um grande acervo de vídeos amadores e profissionais com diversos temas. Ele conta, também, com os blogs, canais com publicações diárias, alguns com alto grau de popularidade. (CIRIBELI; PAIVA, 2011, p. 67).

Esse suporte propicia a relação do vídeo com comentários de interlocutores, imagens, diversos enquadramentos, *hiperlinks* redirecionando a outros sites ou vídeos, *likes/ dislikes*, como opções para registrarem sua impressão positiva ou negativa a respeito de um conteúdo divulgado, entre outros. Segundo dados da Pesquisa Brasileira de Mídia 2015, realizada pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República, o *YouTube* constitui-se como a terceira rede social mais acessada, tanto pela infinidade de vídeos que possui, como por oportunizar a qualquer indivíduo se inserir no suporte como produtor. No contexto em que foi criado,

O YouTube não estabeleceu limites para o número de vídeos que cada usuário poderia colocar on-line via upload, ofereceu funções básicas de comunidade, tais como a possibilidade de se conectar a outros usuários como amigos, e gerava *URLS* e códigos *HTML* que permitiam que os vídeos pudessem ser facilmente incorporados em outros sites, um diferencial que se aproveitava da recente introdução de tecnologias de *blogging* acessíveis ao grande público. Exceto pelo limite de duração dos vídeos que podiam ser transferidos para o servidor, o que o *YouTube* oferecia era similar a outras iniciativas de vídeos on-line da época. (BURGUESS; GREEN, 2009. p.17)

A acessibilidade do *Youtube* foi um dos principais fatores que contribuiu para atrair um público que, em meio às diversas ferramentas recursivas, remodelou os seus objetivos originais de ser apenas um repositório de vídeos, para se tornar uma rede participativa. Jeffman (2017) afirma que o *site* pode, então, ser entendido de duas formas: uma “empresa de mídia”, por possibilitar armazenamento de conteúdo em vídeo na plataforma de mídia; ou um “*site* de cultura participativa”, por atuar no compartilhamento de vídeos produzidos por seus usuários. Nesse sentido, a possibilidade de participação, bem como a relação entre os produtores e os espectadores, alicerça-lhe o status de rede social (BARTON; LEE, 2015).

Graças a esse caráter participativo, foi proporcionado um ambiente para o surgimento dos *booktubers*<sup>1</sup>, produtores de canais literários, com vistas à publicação de resenhas e comentários sobre autores e livros. Suas produções, com o objetivo de realizar apreciações de obras literárias, possuem movimentos retóricos semelhantes às estruturas características do reconhecido gênero resenha, como será descrito no capítulo 3. No entanto, os recursos permitidos pelo suporte aos *booktubers* proporcionam a realização de um gênero híbrido e multimodal que, nesta pesquisa, denominamos de *videoresenha*.

Tendo em vista esse contexto, o presente estudo tem por objeto de investigação a videoresenha, o qual se aproxima da resenha acadêmica, em seus objetivos e em algumas seqüências tipológicas, porém apresenta características multimodais que delineiam outras características, que o permitem ser reconhecido como um gênero autônomo em relação à resenha. Por esse objeto se inspirar em um gênero comumente incluso no currículo escolar, ele evidencia potencialidades que permitem ao professor unir o ensino de leitura literária às práticas cotidianas dos alunos.

Dado esse imbricamento entre o gênero em investigação e sua importância projetada em um contexto de ensino, pretendemos responder ao seguinte questionamento: Qual o potencial

---

<sup>1</sup> A expressão se origina da substituição o termo inglês *You* (você) por *book* (livro). Nos canais existentes no *YouTube*, os responsáveis pelo conteúdo compartilhado são denominados *youtubers*, quando esse canal se relaciona à cultura literária, temos os *booktubers* (JEFFMAN, 2017).

didático da videorresenha, divulgada em ambiente digital, como recurso complementar ao ensino de leitura?. Para tanto, temos como objetivo geral: refletir sobre a emergência do gênero em questão, enquanto um instrumento auxiliar a práticas de leitura no Ensino Médio. Os nossos objetivos específicos são: (1) identificar a estrutura da videorresenha, sistematizando suas peculiaridades, em detrimento a outros gêneros que se coadunam com sua produção; e (2) relacionar a produtividade desse gênero em contexto digital às práticas didáticas de leitura necessárias ao referido nível de ensino. Assim, esta pesquisa<sup>2</sup> se justifica pelo fato de proporcionar aos professores de Língua Portuguesa o conhecimento de um material disponível, acessível e gratuito, que pode colaborar e enriquecer suas ações docentes, pois facilita a discussão de temas e obras literárias, devido ao dinamismo próprio do ambiente digital, que integra várias mídias e é, de fato, atrativo, aos estudantes. Além disso, apresenta-se como um material motivador para o trabalho com o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades mobilizados na atividade de leitura de gêneros textuais.

Devido à tamanha relevância didática, selecionamos videorresenhas que abordam uma apreciação de obras clássicas e consagradas da literatura brasileira, cuja leitura tem caráter obrigatório em vestibulares. Inclusive, um trabalho com tais obras proporciona, no ambiente de ensino, o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura exigida por exames de avaliação de desempenho dos estudantes, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), atualmente o mais utilizado como forma de acesso a universidades.

A nossa escolha também se justifica em dois aspectos. O primeiro é a atenção conferida a obras do cânone literário, as quais tanto despertam o interesse de diversos tipos de leitores, quanto sua presença, recorrente nos vestibulares, as torna componentes do currículo escolar. O segundo é o atendimento ao parâmetro para a organização/progressão curricular recomendado pela Base Comum Curricular (BNCC), no tocante ao Ensino Médio, apresentado a seguir:

Propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico, ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada. (BRASIL, 2017, p. 514).

---

<sup>2</sup> A pesquisa que resulta na presente dissertação está vinculada ao projeto de pesquisa intitulado *Configurações de ensino em práticas multidisciplinares de linguagem(ns)*, com duração prevista para 2018-2022, coordenado pelos professores doutores Edmilson Luiz Rafael e Williany Miranda da Silva, ambos vinculados ao grupo *Teorias da Linguagem e Ensino* (CNPq) e à linha *Lingua(gem) em contexto de ensino de português (LM)*. Projeto aprovado pelo Comitê de Ética, cadastrado na Plataforma Brasil, pelo CAE 94344318.6.0000.5182.



Em face da relevância e do cenário investigativo apresentado, para que as respostas à questão de pesquisa sejam apresentadas e os objetivos cumpridos, organizamos esta dissertação em três capítulos. No geral, as videorresenhas são consideradas a partir de teorias que permeiam desde estudos tradicionais, a respeito da análise de gêneros, até reflexões que consideram aspectos do ambiente digital, perpassando por teorias que justifiquem a aplicabilidade do nosso objeto como recurso complementar às práticas docentes.

O Capítulo I, intitulado *Gêneros, ferramentas de ensino e ambientes digitais*, está dividido em cinco tópicos. O primeiro situa concepções de gêneros norteadoras para uma definição teórica que respalde nossas reflexões sobre o objeto em análise, tomando como referência as noções sociodiscursivas de Bakhtin ([ca. 1953] 1997) e a sociorretórica de Miller (2012) e Swales (1990), no que se refere aos métodos de descrição das formas genéricas.

O segundo tópico apresenta aspectos que constituem a videorresenha, a partir da descrição do gênero que motiva a sua existência, a resenha. Em particular, o gênero em estudo é compreendido como híbrido e fruto da transposição de um gênero primário para o ambiente digital, que o modifica. Nesse ínterim, a definição do gênero resenha, e seu entendimento como um modelo prototípico, é tratada mediante os estudos de Araújo (1996), Machado (2005) e Motta-Roth (1995).

O terceiro tópico evidencia as dimensões multimodais permitidas pelo suporte *YouTube* e pela modalidade oral à configuração do gênero videorresenha, que tem influência direta da remodelagem do gênero primário e provoca o surgimento de um gênero autônomo a ele. Tal discussão se baseia em Dolz, Schneuwly e Haller (2004), Santos e Pimenta (2014), Rojo e Barbosa (2015), entre outros.

O quarto tópico estabelece uma definição para o nosso objeto, por meio das considerações de Bazerman (2006), Dell’Isolla (2006) e Koch e Elias (2014), bem como caracteriza o seu ambiente de circulação, com base em autores com Barbosa (2016), Burgess e Green (2009) e Jeffman (2017).

Já o quinto tópico aborda conceitos a respeito da definição de leitura e dos processos que envolvem essa atividade. Com o respaldo de Leffa (1999), Koch e Elias (2014), Jouve (2002, 2012), Rojo (2004), entre outros, a necessidade de desenvolvimento de competências exigidas pelo ambiente de ensino de Língua Portuguesa é pensada através da BNCC, atualmente, o principal documento regulador do currículo escolar.

O Capítulo II, *Aspectos metodológicos*, descreve os procedimentos adotados para a análise, desdobrando-se quanto à natureza e a abordagem científica empreendidas, a coleta e

sistematização dos dados e os processos de análise. Finaliza-se com a definição das categorias a serem tratadas no capítulo seguinte.

Por fim, o capítulo III, *Videorresenhas em análise*, remete às videorresenhas em seus aspectos definidores. Na construção de uma estrutura prototípica que caracteriza esse gênero, seu potencial para o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades que envolvem atividades de leitura são contemplados mediante práticas docentes nas aulas de produção textual e de literatura.

Em linhas gerais, o caráter inaugural desta pesquisa é a caracterização da videorresenha como um gênero textual e como recurso potencial para o ensino, tendo em vista que, uma pesquisa sistemática, no decurso desta investigação, nos sites de busca de trabalhos acadêmicos, como o Scielo, Google Acadêmico, Portal de periódicos da CAPES e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, evidenciou a existência de apenas uma dissertação que considera o termo *videorresenha*. Todavia, abordando-a como uma modalidade oral em suporte digital do gênero resenha.

## CAPÍTULO 1

### GÊNEROS, FERRAMENTAS DE ENSINO E AMBIENTES DIGITAIS

O presente capítulo se organiza em cinco tópicos. Cada qual, respectivamente: (1) evidencia perspectivas teóricas sobre o estudo de gêneros; (2) descreve aspectos que configuram o gênero motivador da videorresenha, a resenha; (3) apresenta características multimodais disponíveis à videorresenha; (4) designa o ambiente em que o novo gênero está inserido; (5) por fim, reflete sobre o processo de leitura e o seu ensino.

#### Estudos sobre gêneros textuais

Os gêneros textuais, na área das ciências da linguagem, se tornaram um objeto de estudo de inesgotável necessidade investigativa, não apenas pela sua infinita plasticidade de se reinventar situadamente, mas, sobretudo, pela sua própria dinamicidade de acompanhar variadas perspectivas linguístico-discursivas. Conhecer os estudos sobre esse objeto, então, nos permite compreender quais aspectos são relevantes na sua conceituação e descrição.

De início, ainda é preciso enfatizar que, embora seja lugar comum, na Linguística, atribuir o surgimento do estudo dos gêneros às análises iniciadas na Retórica Clássica, isso se configurou a partir da preocupação em compreender e organizar textos segundo as especificidades de gêneros contáveis, com características estáticas.

Segundo Marcuschi (2008), na Tradição Ocidental, a introdução desse termo está vinculada à literatura e remete à observação sistemática dos gêneros literários iniciada por Platão e firmadas com estudos aristotélicos, de textos do tipo épico, trágico e cômico. Esse autor também afirma que Aristóteles destacava a observação da natureza do discurso na sistematização dos três gêneros retóricos: deliberativo, judiciário e demonstrativo, segundo uma apreciação que associa formas, funções e tempo, propiciando o desenvolvimento de uma tradição estrutural. O interesse por descrever aspectos do contexto discursivo, dos atos e dos valores a eles relacionados, dos tempos verbais e do tipo de argumentação proporcionou um olhar sobre os textos que se tornou a base dos estudos relacionados à retórica, inclusive, no século XX, à socioretórica.

Nesse século mencionado, com foco na literatura moderna, Todorov (1980, p. 46) contribuiu para a evolução desses estudos ao afirmar que “um gênero surge de outro”, ele é sempre a transformação de um ou de vários antigos. Tal afirmação aponta para os aspectos dinâmicos que os gêneros podem assumir na relação texto/contexto, o que contribuiu em ampliar a observação desse objeto para além das fronteiras da literatura.

Para Todorov (ibid.), texto é entendido como sinônimo de discurso, dessa forma, a recorrência de algumas propriedades discursivas faz com que elas se institucionalizem. Nas palavras do autor: “Os gêneros existem como instituição, que funcionam como horizontes de expectativas para os leitores e como modelos de escritura para os autores.” (TODOROV, ibid., p. 49).

Assim, os estudos dessa época iniciaram a perspectiva de observar gênero como fruto de atividades sociais de utilização da linguagem, o que influenciou vários estudos posteriores, a exemplo dos dois que tratamos a seguir.

### 1.1.1 Gêneros sob a perspectiva sociodiscursiva

O destaque ao caráter social da linguagem recebeu grandes contribuições das análises realizadas por Mikhail Bakhtin, cujas considerações se tornaram um marco da Linguística Moderna. Em *A estética da criação verbal*, o autor afirma que os estudos anteriores, pautados nas dimensões artístico-literárias, nas distinções intergenéricas dos gêneros literários (BAKHTIN, [ca. 1953] 1997, p. 280) e nas análises estruturalistas dos gêneros realizadas pelos estudiosos da Retórica, na Antiguidade (BAKHTIN, [ca. 1953] 1997, p. 281), configuravam-se como um abstracionismo infértil. Como afirma:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, [ca. 1953] 1997, p. 282).

Na compreensão do autor, faz-se necessário considerar a diversidade e a heterogeneidade do discurso que compõem os gêneros e se efetua por meio dos enunciados orais e escritos. Esses enunciados possuem um conteúdo, um estilo verbal (utilização dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e uma estrutura composicional que refletem as especificidades de uma esfera de atividade comunicativa humana.

Bakhtin ([ca. 1953] 1997) também declara que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (p. 280). Dessa forma, os modos variados de usos linguísticos possuem uma relação inviolável com a variedade das atividades humanas. Esse vínculo representa que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, [ca. 1953] 1997, p. 279).

Motta-Roth (2008) afirma que as considerações bakhtinianas enriquecem o estudo dos gêneros, ao caracterizá-los a partir dos conceitos de heterogeneidade, dialogismo, polifonia e intertextualidade. Eles indicam, respectivamente, o caráter fluído e instável da utilização da linguagem, a interação, a capacidade que o texto possui de evocar diferentes pontos de vistas ou vozes sociais e a capacidade de um texto remeter a outros textos existentes na cultura.

Segundo Bakhtin (op. cit.), a heterogeneidade dos gêneros do discurso é resultado da inesgotável variedade virtual da atividade humana. Isto é, as esferas dessa atividade, ao se desenvolverem, tornam-se mais complexas e assimilam um repertório de gêneros do discurso, fazendo com que ela se amplie. Essa diversidade, então, inclui desde os gêneros fruto de interações cotidianas informais, até os gêneros do discurso científico e literário, os quais possuem variados conteúdos, estilos verbais e estruturas composicionais.

Já o conceito de dialogismo, pelo fato de ser formulado ao longo da obra de Bakhtin (ibid.), aparecendo em diversos contextos, possibilita mais de uma interpretação. No entanto, seguindo Flores e Teixeira (2009), essas interpretações consideram que “em Bakhtin, o princípio do dialogismo se apresenta a partir da premissa da constituição do *eu* pelo *outro*. Todo o ato é prenhe de resposta e implica uma resposta” (p. 163). Por conseguinte, esse conceito caracteriza os gêneros do discurso como um espaço de interação entre o autor e o leitor.

Enquanto o dialogismo caracteriza o gênero como a interação entre os interlocutores do evento comunicativo, a polifonia evidencia o fato de a palavra do locutor poder evocar uma multiplicidade de vozes equipolentes, que envolvem diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto. Segundo Marcuzzo (2008),

O dialogismo define as relações languageiras, as práticas discursivas e, mais do que isso, a visão de mundo de Bakhtin. Já a polifonia se refere à multiplicidade de vozes em um texto, seja ele literário ou não. A polifonia pressupõe uma multiplicidade de mundos, ou seja, vários sistemas de referência, vozes plenivalentes e pontos de vista ideológicos acerca do mundo. (p. 9).

Zani (2003) afirma que o surgimento do termo intertextualidade e sua reutilização, em 1969, por Julia Kristeva, deve-se à tentativa de explicar o que Mikhail Bakhtin entendia por dialogismo. Esse termo, e sua noção de um texto não subsistir sem um outro, quer como uma forma de atração ou de rejeição, permite que ocorra um diálogo entre duas ou mais vozes, entre dois ou mais discursos – ou seja, tem-se referência ao próprio conceito de dialogismo. Assim,

A intertextualidade pode também ser compreendida como uma série de relações de vozes, que se intercalam e se orientam por desempenhos anteriores de um único autor e/ou autores diferenciados, originando um diálogo no campo da própria língua, da literatura, dos gêneros narrativos, dos estilos e até mesmo em culturas diversas. (ZANI, 2003, p. 126).

Além dos aspectos que os conceitos até aqui discutidos permitem ao estudo de gêneros, merece destaque o fenômeno da linguagem que Bakhtin ([ca. 1953] 1997) denominou de “transmutação de gêneros”. Dito de outra maneira, a diversidade de configurações que os gêneros apresentam nas diferentes situações comunicativas é provocada por meio da ocorrência de formas primárias, modificando-se para as formas secundárias. Nas palavras de Bakhtin:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, [ca. 1953] 1997, p. 281).

O que para Bakhtin se tratava da transformação de gêneros, fruto de circunstâncias de comunicação verbal espontânea, em outros gêneros que ocorrem em circunstâncias de uma interação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, tornou evidente uma das características principais que permitem o estudo sobre o surgimento de novos gêneros. As constantes modificações nas esferas de atividades humanas resultaram no reconhecimento de que os gêneros também transmutam de uma circunstância de comunicação complexa para outra em igual ou maior nível de complexidade, como ocorre na relação entre os gêneros resenha e

videorresenha que veremos mais adiante.

Segundo Possamai e Leipnitz (2007), o conceito de “esferas de atividades”, nas concepções sociodiscursivas de Bakhtin, pode ser comparado às considerações de Jonh M. Swales com relação ao que ele denomina de “comunidades discursivas”. As autoras afirmam que ambas as expressões se aproximam no sentido de reconhecer os gêneros como fruto dos usos da linguagem em situações sociais de comunicação, porém:

As comunidades discursivas, de Swales, são mais restritas, tanto que ele exclui de seu foco duas áreas da atividade verbal: a conversa casual e a narrativa simples, considerando-as pré-gêneros. Contrapondo as ideias de Bakhtin e de Swales, percebemos que se distanciam nesse ponto, pois, para Bakhtin, toda utilização da língua efetua-se em forma de enunciados, e cada esfera de utilização desses enunciados elabora tipos relativamente estáveis dele. (POSSAMAI; LEIPNITZ, 2007, p. 2020-2021).

Em outras palavras, para Swales (1990), as afinidades de propósitos comunicativos na atividade verbal é o que forneceriam as bases para a constituição de um gênero. (POSSAMAI; LEIPNITZ, 2007, p. 2021). Essas afinidades se manifestam por meio de ações retóricas que se repetem, gerando recorrência e regularidade, o que possibilita a emergência do uso da linguagem. Tais considerações nos permitem estudar os gêneros sobre outra perspectiva: a sociorretórica.

### 1.1.2 Gêneros sob a perspectiva sociorretórica

O estudo dos gêneros, tomando como enfoque a retórica, analisa a maneira como as ações de linguagem realizam propósitos sociais, a partir da recorrência, que tem por consequência, a tipificação dessas ações e desses propósitos (BONINI; BIASI-RODRIGUES; CARVALHO, 2006, p. 186).

Nessa perspectiva, Swales (1990), preocupado com as questões relacionadas ao ensino do inglês, propôs análises que ofereciam conceitos-chave para o reconhecimento dos gêneros e das práticas sociais que os envolvem. O seu estudo criou o modelo CARS (*Create a Research Space*), que contribuiu para grande parte dos estudos voltados às descrições de gêneros, ao subsidiar um padrão de análise, caracterizado pela busca de regularidade dos movimentos retóricos, com força e flexibilidade suficientes para ser aplicado nos mais variados contextos (BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO; SOUSA, 2009, p. 31).

Para compreender a construção desse modelo, ressaltamos alguns conceitos defendidos

por Swales, que emergem na sua definição de gênero como “uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos” (SWALES, 1990, p. 58, tradução nossa). *Propósito comunicativo*, para o autor, é um critério privilegiado que opera para manter o escopo de um gênero estritamente focado em uma ação retórica comparável.

Além do propósito, Swales (1990) afirma que exemplares de um gênero exibem vários padrões de similaridade em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se todas as altas probabilidades de expectativas forem realizadas, o exemplar será visto como prototípico pela comunidade discursiva de origem. Nessa ótica, ainda, os nomes dos gêneros herdados e produzidos por comunidades discursivas, e importados por outras, constituem uma comunidade etnográfica valiosa, mas tipicamente precisam de uma avaliação posterior.

Essas definições revelam que o autor focaliza os eventos comunicativos como a base para a constituição de um gênero e para a identificação da sua estrutura, estilo e conteúdo, considerando também o público-alvo. Reconhecer um gênero textual se torna, conseqüentemente, fruto de um processo de percepção das ações retóricas de uma comunidade discursiva, que instituem seus padrões a partir de propósitos comunicativos comuns.

Segundo Swales (op. cit.), subjazem a essas considerações cinco características de um gênero. A primeira se refere ao fato dos gêneros serem uma classe de eventos comunicativos, isto é, que categoriza as situações de comunicação verbal em que o papel significativo e indispensável da linguagem (e/ou paralinguagem) é desempenhado. A segunda diz respeito a um conjunto compartilhado de propósitos comunicativos, ou seja, os objetivos compartilhados motivam o evento comunicativo e são constitutivos do critério principal para reconhecimento do gênero.

A terceira característica consiste no fato dos exemplos ou instâncias dos gêneros variarem em sua prototipicidade. Biasi-Rodrigues, Araújo e Sousa (2009, p. 22) explicam essa característica como o reconhecimento de Swales de que “o texto que cumpre as características do gênero será identificado como parte desse gênero, como membro de uma classe de eventos comunicativos. (...) Os mais típicos da categoria representam protótipos”.

A quarta se caracteriza pela afirmação de que uma lógica subjacente estabelece restrições às contribuições permitidas em termos de conteúdo, posicionamento e forma. Logo, por meio da identificação das convenções do gênero, relacionadas ao propósito comunicativo, determina-se como ele será configurado.

Enfim, a quinta característica refere-se a uma comunidade discursiva como uma

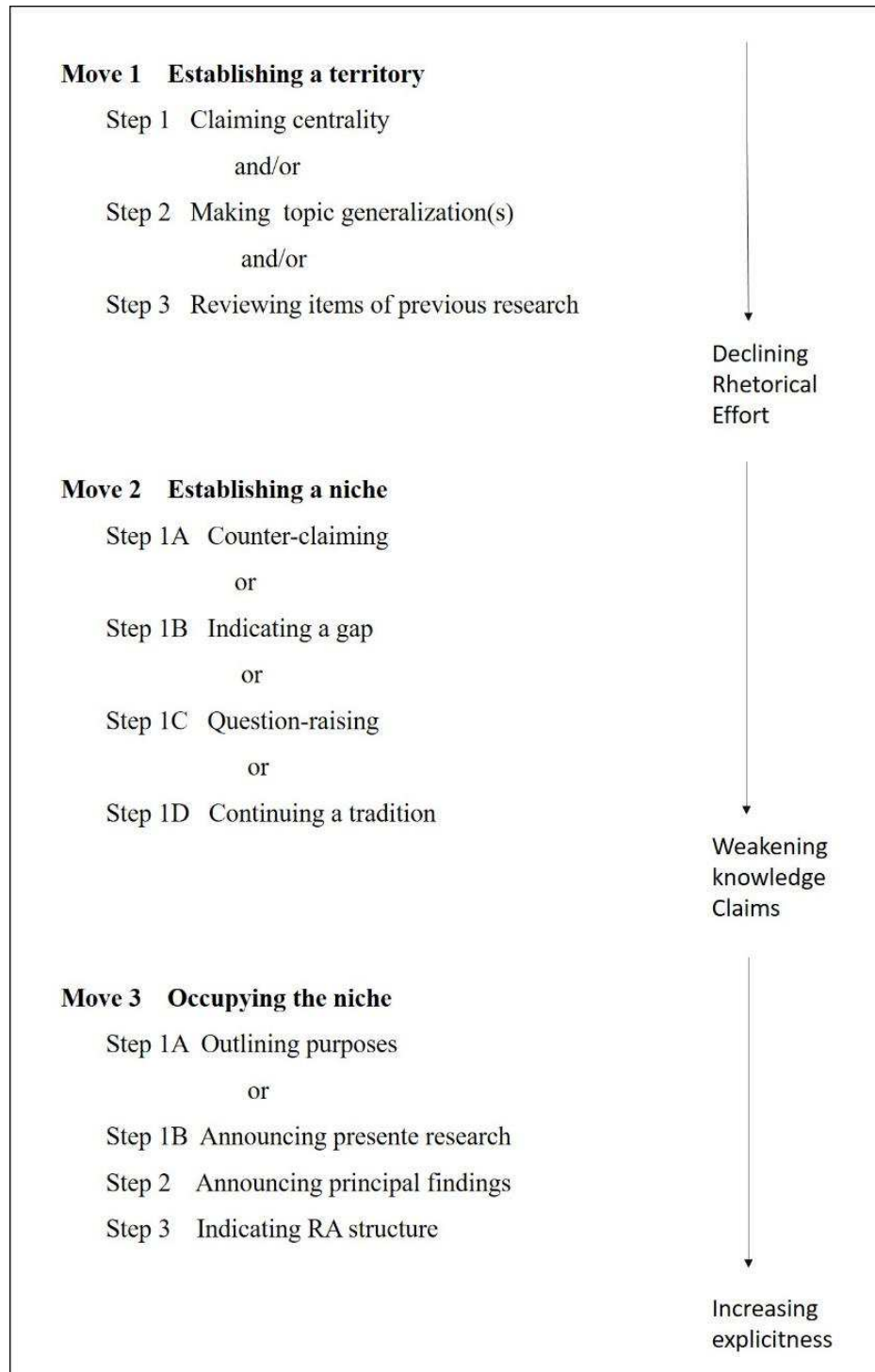


importante fonte de compreensão para nomear gêneros, porque isso mostra como membros da comunidade percebem/entendem a ação retórica dos eventos comunicativos.

Dentre tais características, entram em destaque os conceitos de “comunidades discursivas” e “propósitos comunicativos”, como conceitos-chave que determinam os principais fatores na constituição dos gêneros. Segundo Swales (1990, p. 9) “as comunidades discursivas são redes sociorretóricas que se formam para atuar em favor dos conjuntos de objetivos comuns”.

Dessa forma, o autor propõe uma análise descritiva de gêneros, que foque nas ações retóricas encontradas recorrentemente em exemplares de uma classe de eventos comunicativos, com propósitos compartilhados por seus membros. Essas ações organizam as informações do texto por meio de movimentos retóricos, mediante unidades de estruturas discursivas, com características e funções específicas. Essa é a base para o modelo CARS:

**Figura 1 - Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa**



**Fonte:** Swales (1990, p.141)

O método elaborado por Swales se iniciou da observação de 48 introduções de artigos de pesquisa, em áreas diferentes, e se desenvolveu, progressivamente, com esse número estendido para 110 objetos de análise. O resultado dessa investigação é ter encontrado uma regularidade de quatro movimentos (*moves*) que representam a composição textual desses

objetos (BIASI-RODRIGUES; ARAÚJO; SOUSA, 2009, p. 29).

Os movimentos (traduzidos como: 1- “Estabelecendo o território”, 2- “Estabelecendo o nicho” e 3- “Ocupando o nicho”) se tratam da modelização da escrita do texto, fruto da sistematização das ações retóricas recorrentes e linguisticamente marcadas nos objetos analisados, cada uma delas com seus procedimentos descritos nos *steps* (passos).

Para a realização do primeiro movimento, os passos trazem as seguintes execuções: “reivindicando a centralidade” e/ou “fazendo generalização(ões) do tópico” e/ou “revisando os itens de pesquisa prévia”. Para o segundo: “contrareivindicando”, ou “indicando a lacuna”, ou “levantando questionamento”, ou “continuando a tradição”. Por fim, para o terceiro: “delineando objetivos”, ou “anunciando a presente pesquisa”, “anunciando os principais resultados” e “indicando a estrutura do artigo”. Outro aspecto destacado no modelo é o declínio do esforço retórico entre o primeiro e o segundo movimentos, o enfraquecimento das reivindicações de conhecimento entre o segundo e terceiro e a explicitação do trabalho no terceiro movimento.

Como cada movimento retórico se caracteriza como uma unidade que representa a estrutura discursiva predominante, as características estruturais e funcionais específicas do gênero são evidenciadas. A grande contribuição do método CARS para as pesquisas descritivas sobre gêneros está na apresentação de um modelo de observação sistemática, que proporciona um ambiente de pesquisa. Em estudos posteriores, o autor declara:

O modelo CARS (*create-a-research-space*), de 1990, tem sido comparativamente bem-sucedido, em termos tanto descritivos quanto pedagógicos (ou pelo menos é aquilo em que ingenuamente acredito), por ser relativamente simples e funcional, apoiado em *corpora, sui generis* para o gênero a que se aplica e por, pelo menos no estágio inicial, oferecer um esquema que até o momento não estava amplamente disponível. (SWALES, 2009, p. 41).

Swales (1990) deixa claro que essa forma de sistematização, mesmo que eficiente para o levantamento de dados, serve a um estágio inicial de análise, por refletir primariamente a realidade dos gêneros resultantes dos eventos comunicativos. Como o próprio autor afirma, qualquer estudo que objetive o reconhecimento de gêneros necessita de uma avaliação desses dados. Assim, a análise dos resultados, proporcionados pela aplicação do método, colabora para a compreensão dos gêneros, ao oportunizar o reconhecimento e a caracterização das estratégias retóricas que delineiam a sua estruturação.

Nesse viés, Miller (2012), seguindo a abordagem da Nova Retórica, compartilha a

consideração de que, para que se realize uma definição de gênero retoricamente válida, é necessário se centrar não na substância ou na forma de discurso, mas na ação usada para sua realização. Também considera as situações retóricas recorrentes como forma de reconhecer a tipificação dos gêneros, a qual é percebida por meio das características do contexto, das demandas situacionais identificadas pelos usuários e da motivação dos participantes do discurso, bem como dos efeitos por eles pretendidos.

A autora apresenta uma proposta para a avaliação das alegações genéricas, quando declara que a observação das características dos gêneros retóricos fornece orientações para as afirmações resultantes de descrições, quanto às estruturas e aos funcionamentos. Desse modo, a primeira característica destacada pela autora evidencia a necessidade de considerar o significado e o contexto da situação, em que as ações retóricas tipificam o discurso em determinado gênero.

O segundo destaque é o gênero ser interpretável por meio de regras, provenientes de interações simbólicas, o que o caracteriza como uma ação significante. O terceiro é o gênero ser distinto da forma, já que “forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. O gênero é uma forma num nível particular, que é a fusão de forma de níveis mais baixos e a substância característica” (MILLER, op. cit., p 39). O quarto apresenta o gênero como padrões recorrentes do uso linguístico, que constituem a substância da nossa vida cultural. Por fim, a autora destaca que se deve considerar *gênero* como meio retórico, para mediar as intenções privadas e a exigência social, na medida em que ele é responsável por motivar o singular com o recorrente, ao ligar o privado ao público.

Em síntese, os estudos de Bakhtin, Swales e Miller, ao evidenciar os aspectos discursivo, social e cultural para estudo de gêneros, propõem considerar procedimentos importantes para o reconhecimento e a descrição das modalidades textuais que constantemente surgem ou transmutam nos diversos contextos de utilização da língua. Nesse sentido, nos tópicos a seguir, baseamo-nos nas noções aqui destacadas, para apresentar o gênero videorresenha.

## 1.2 O gênero resenha

Para a definição do gênero videorresenha, faz-se necessário refletir sobre as principais características do gênero primário que motiva a sua ocorrência, a resenha. Dessa forma, destacamos os conceitos e a estruturação da resenha que se reconfiguram na constituição das

videorresenhas.

### 1.2.1 Uma definição para o gênero

Como vimos, estudos sobre gêneros anteriormente descritos justificam o seu caráter sociocomunicativo e sociodiscursivo, pois, ao mesmo tempo em que esses se fixam na sociedade e nos seus costumes, fazem parte dela e a organizam, refletindo e se adequando aos variados usos comunicativos (MARCUSCHI, 2008). Portanto, estão situados em domínios discursivos que estabelecem contextos para as práticas sociais de comunicação. Domínio discursivo é, então, definido como:

uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar e lúdica etc.) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Assim, os domínios discursivos produzem modelos de ação comunicativa que se estabilizam e se transmitem de geração em geração com propósitos e efeitos definidos e claros. (MARCUSCHI, 2008, p. 194).

Tais modelos de ação atuam como limites que ditam o nosso comportamento discursivo na comunicação e, conseqüentemente, determinam os aspectos que distinguem as construções composicionais das formas textuais. Nesse sentido, Marcuschi (2008) estabelece uma distribuição dos gêneros nos domínios discursivos, denominados de *instrucional – acadêmico, científico e educacional* (que se contitui de gêneros como: artigo científico, monografias, resenha, exames orais etc.); *jornalístico* (editoriais, notícias, debates etc.); *religiosos* (orações, homilias, sermões etc.); *saúde* (receita médica, consulta, bula de remédioetc.); *comercial* (rótulo, fatura, publicidade de TV etc.); *industrial* (avisos, ordens, manuais de instrução etc.); *jurídico* (contratos, leis, depoimento etc.); *publicitário* (placas, cartazes, folhetos etc.); *lazer* (piadas, jogos, advinhas etc.); *interpessoal* (cartas, advertências, recados etc.); *militar* (ordem do dia, roteiro de cerimônia oficial, lista de tarefas etc.) e *ficcional* (contos, mitos, fábulas etc.).

A organização dos domínios discursivos, realizada pelo autor, reflete a variedade de textos em situações comunicativas, nas mais diversificadas esferas da sociedade. Destaquemos o domínio discursivo que mais caracteriza as atuações no espaço escolar, o *instrucional*, uma vez que há uma predominância para a sua atuação no ambiente acadêmico, científico e educacional. Dessa forma, são reunidos diversos gêneros ligados às práticas de construção e disseminação de conhecimentos, o que revela o caráter formativo dos textos desse agrupamento.

Nesse contexto, encontra-se a resenha, um gênero em que o seu produtor realiza uma descrição e uma apreciação de obras (livros, filmes, musicais, peças teatrais ou literárias) ou eventos (como uma feira de livros, por exemplo). Devido a esses procedimentos, a resenha acadêmica se caracteriza pela sua propriedade informativa e avaliativa, por isso, é bastante contemplada nos ambientes de ensino e aprendizagem.

Silva (2009a, 2009b, 2011), ao caracterizar esse gênero, atenta para a problemática na definição de dois tipos de resenha, a descritiva e a crítica. Considerar a existência de uma resenha que serve para apenas apresentar as informações principais de um texto-fonte (objeto resenhado) se confunde com a função de outro gênero textual, o resumo.

Segundo a autora, enquanto é função de um resumo expor as informações do texto-fonte, através de uma linguagem “neutra” e utilizando-se das habilidades do produtor em selecionar ideias centrais, sumarizar, parafrasear etc.; a resenha tem função de apresentar as informações de forma articulada a uma argumentação consistente, para avaliação das ideias do texto-fonte. Assim, assumimos uma posição em concordância com a autora em entender que

a descrição ou apresentação de uma obra constituem os objetivos do gênero resumo, enquanto que a descrição seguida de comentários e avaliações diz respeito à resenha, que, por ser já reconhecida como um gênero cujo um dos objetivos é explicitar o posicionamento do resenhador, não necessita ser denominada de crítica.” (SILVA, 2009b, p. 38).

Dessa forma, a propriedade informativa da resenha é determinada pelo seu caráter de remeter a informações do objeto resenhado, divulgando o seu conteúdo, revelando sua propriedade avaliativa, na ação de julgar o valor desse objeto para o contexto no qual está inserido. Esse fato determina, na produção de uma resenha, as estratégias decorrentes da realização de duas sequências textuais, a descrição e a argumentação, como vemos no subtópico a seguir.

### 1.2.2 Estrutura prototípica do gênero resenha

Marcuschi (2008) afirma que, apesar de serem entidades dinâmicas, os gêneros possuem uma identidade parametrizadora de escolhas lexicais, grau de formalidade ou natureza dos temas. Esse fato confirma que as sequências tipológicas (modos textuais) subjazem à organização interna dos gêneros textuais. Segundo o autor, a noção de tipo textual é definida como

uma espécie de construção teórica [em geral uma sequência subjacente aos textos] definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo]. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Dessa maneira, os gêneros podem apresentar sequências retóricas destinadas a: narrar fatos (narração); argumentar a partir de afirmações e dados (argumentação); parafrasear enunciados anteriores (exposição); descrever seres, objetos ou fatos (descrição); direcionar a tomada de decisão pelo interlocutor (injunção). Comumente, mais de uma dessas sequências (nessa ordem: narrativa, argumentativa, expositiva, descritiva e injuntiva) se alternam e se complementam na constituição dos gêneros, revelando, segundo Marcuschi (2008), uma heterogeneidade tipológica deles.

Entretanto, é notória a predominância de uma ou outra sequência. Como vimos, nas resenhas, devido aos seus objetivos, predominam as sequências descritivas e argumentativas. Tal fato é comprovado mediante os estudos de Motta-Roth (1995), que, por meio da análise dos movimentos retóricos de cento e oitenta resenhas, coletadas em revistas acadêmicas de Linguística, Economia e Química, apresentam um modelo de padrão retórico que permite compreender como se estrutura tal gênero. Segue o modelo da autora:

**Quadro 1 – Descrição esquemática das subfunções retóricas das resenhas de livros**

---

<b>Move 1</b>	<b>INTRODUCING THE BOOK</b>
Sub-function 1	Defining the general topic of the book and/or
Sub-function 2	Informing about potential readership and/or
Sub-function 3	Informing about the author and/or
Sub-function 4	Making topic generalizations and/or
Sub-function 5	Inserting book in the field
<b>Move 2</b>	<b>OUTLINING THE BOOK</b>
Sub-function 6	Providing general view of the organization of the book and/or
Sub-function 7	Stating the topic of each chapter and/or
Sub-function 8	Citing extra-text material
<b>Move 3</b>	<b>HIGHLIGHTING PARTS OF THE BOOK</b>
Sub-function 9	Providing focused evaluation
<b>Move 4</b>	<b>PROVIDING CLOSING EVALUATION OF THE BOOK</b>
Sub-function 10A	Definitely recommending/disqualifying the book or
Sub-function 10B	Recommending the book despite indicated shortcomings

---

**Fonte:** Mota-Roth (1995).

Nessa observação das resenhas, como pode ser visto no Quadro 1, é possível compreender a ocorrência de quatro movimentos retóricos: *introduzindo o livro; esboçando o livro; destacando partes do livro e fornecendo avaliação fechada do livro*. Tais movimentos sinalizam para a realização de sequências descritivas e argumentativas, uma vez que as subfunções desses movimentos evidenciam procedimentos que se enquadram no ato de utilizar essas sinalizações.

A título de ilustração, no primeiro e no segundo movimentos, as subfunções elencadas apontam para a realização de uma contextualização. Para o primeiro, são descritos aspectos relacionados ao contexto do livro, seu público-alvo e suas generalizações sobre o tópico tratado. Para o segundo aspectos relacionados a cada capítulo são descritos. O terceiro e o quarto movimentos evidenciam a realização de uma sequência argumentativa, visto que suas subfunções constituem avaliações dos capítulos e recomendações ou desqualificações de aspectos relacionados ao livro.

Outro estudo que comprova a ocorrência predominante dessas duas sequências,



apresentando movimentos retóricos delineadores de uma estrutura prototípica para a resenha, foi realizado por Araújo (1996). A autora analisou oitenta exemplares de resenhas acadêmicas em Inglês, na área de Linguística Aplicada, buscando examinar a organização retórica do gênero, entre outros aspectos, que resultou no esquema apresentado no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 2 – Descrição da estrutura retórica para as resenhas de livros**

---

<b>Move 1 - ESTABLISHING THE FIELD</b>
Strategy 1 - Making topic generalizations and/or
Strategy 2 - Claiming centrality and/or
Strategy 3 - Indicating the intended audience and/or
Strategy 4 - Informing the reader about the origin of the book and/or
Strategy 5 - Stating the aim of the book and/or
Strategy 6 - Referring to previous publications
<b>Move 2 - SUMMARIZING THE CONTENT</b>
Strategy 7 - Describing the organization of the book and/or
Strategy 8 - Reporting/discussing the content of the book and/or
Strategy 9 - Evaluating the book and/or
Strategy 10 - Presenting suggestions for improvement
<b>Move 3 - PROVIDING FINAL ASSESSMENT OF THE BOOK</b>
Strategy 11 - Recommending/disqualifying the book and/or
Strategy 12 - Making suggestions for future applications

---

**Fonte:** Araújo (1996).

Assim como Motta-Roth (1995), os resultados da análise proporcionaram um modelo sobre o padrão retórico dos movimentos e das subfunções, que Araújo (op. cit.), por sua vez, denominou de estratégias. Nesse modelo, foram apresentados três movimentos retóricos *Estabelecendo o campo*, *Resumindo o conteúdo* e *Avaliação final do livro*.

Comparando os dois modelos, percebemos que Araújo (ibid.) destaca a realização de uma contextualização com os mesmos propósitos do outro modelo. Assim, ao estabelecer o campo, seria realizada uma descrição de aspectos relacionados ao contexto, público e objetivos do livro, no primeiro movimento; subsequentemente, seria desenvolvida a descrição da organização do livro, bem como a presença da sequência argumentativa, pela avaliação e recomendação/desqualificação do livro.

As diferenças se dão pelo fato de, para Araújo (ibid.), o segundo movimento englobar avaliação do livro e sugestão de melhorias, assim como de o terceiro movimento destacar a possibilidade de fazer sugestões de aplicações futuras da obra. Outro aspecto que a autora evidencia está na demonstração de que a resenha constrói seu caráter descritivo ao integrar, na sua constituição, o resumo.

Essas considerações, sobre a organização retórica do gênero resenha e as sequências tipológicas evidenciadas, dialogam com o estudo de Machado (2005), quanto aos mecanismos de textualização sobre o referido gênero. Isso é perceptível pelo conhecimento de que essa autora elenca sete estratégias de utilização destes recursos linguísticos, que constituem tal gênero, quais sejam: *apresentação geral*; *contextualização*; *apresentação do tema global*; *descrição global da estrutura*; *apresentação das partes*; *avaliação da obra e indicação do público-alvo*.

A organização mencionada pelos autores citados favorece uma modelização que auxilia na identificação da estrutura prototípica da resenha, pondo em destaque os movimentos retóricos e as sequências tipológicas que configuram o gênero. Essa modelização está sintetizada no Quadro 3, que segue:

**Quadro 3 - Modelização prototípica do gênero resenha**

<b>Sequência descritiva</b>
Movimento de contextualização
Movimento de apresentação das partes
Movimento de descrição global
<b>Sequência argumentativa</b>
Movimento de avaliação
Movimento de recomendação (ou não)

**Fonte:** Elaboração adaptada, com base em Araújo (1996), Machado (2005) e Motta-Roth (1995).

A estrutura descrita no quadro compreende duas macrocategorias correspondentes às sequências tipológicas, descritiva e argumentativa, que se reproduzem em resenhas. A primeira pode se recopilar em três movimentos: (1) o destaque para as informações a respeito do contexto, tema, autor e público-alvo, que denominamos *contextualização*; (2) o resumo do conteúdo nomeado por *apresentação das partes* e (3) a *descrição global* representativa das informações e intertextualidades relativas às partes do objeto resenhado.

Já a segunda macrocategoria se constitui de dois movimentos: (1) a *avaliação*,

representada pelos argumentos que representam o ponto de vista do resenhista e (2) a *recomendação (ou não)*, como a etapa de apresentação de aspectos positivos ou negativos da obra, que podem influenciar o contato ou não do leitor com o objeto.

Essa estruturarção revela o potencial da resenha em proporcionar atividades de construção das competências argumentativas tão necessárias ao processo de ensino na Educação Básica. Inclusive, isso é um fator relevante para, vale frisar, esse gênero possuir lugar consolidado no currículo escolar e desencadear um interesse investigativo no presente estudo.

Outro aspecto relevante é a resenha não ser mais um gênero restrito à esfera escolar e acadêmica, ou à esfera jornalística, onde é bastante difundido. O ambiente digital já o incorporou ao repertório de texto que nele circula. Assim, temos uma estrutura que, além de sofrer modificações ao ser executado, transmuta-se para um gênero secundário, ao ocorrer em interação com recursos amplamente multimodais, presentes nos suportes disponíveis.

### 1.3 A Multimodalidade no ambiente digital

A identidade dos produtos apresentados no *YouTube* reconfigura o gênero *resenha* de moldes anteriores, de modo que a multimodalidade no ambiente digital contribui para a definição do gênero *videoresenha*. A constituição de um conceito para multimodalidade está relacionada à consideração de que a comunicação ocorre por meio da produção e recepção de signos (unidades linguísticas), permitidos pelas diversas linguagens. Para a descrição desse processo, entram em destaque os estudos da Semiótica Social.

Segundo Hodge e Kress (1988), a Semiótica estuda a semiose, os processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados, em todas as formas de comunicação, usados por todos os tipos de agentes. Muitos estudos linguísticos, dentre eles a Semiótica Social, comprovam que o processo de significação ocorre como parte da construção social, ou seja, a comunicação é um fenômeno social que abrange “os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana” (HODGE; KRESS, op. cit., p. 261).

Santos e Pimenta (2014 p. 301), na esteira dos estudos da Semiótica Social, destacam:

Se os atores sociais escolhem para representar — seguindo a sua motivação — o que consideram a forma mais apta e plausível, podemos entender que eles

o fazem para que a mensagem seja entendida no contexto em que ela acontece. As escolhas, isto é, as formas de expressão dos atores sociais são ativadas a partir do que eles consideram ser mais transparente naquele contexto e naquela cultura.

Logo, a seleção de uma representação mais apropriada, ao que se quer significar no momento da comunicação, pode compreender vários *modos semióticos* (linguagem, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros), realizados a partir de modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética) e que passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal (KRESS, 2010 apud SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 302).

Todas as formas textuais possuem “modos” de constituir significados, que constroem a comunicação escrita ou oral. Eles são recursos semióticos socialmente enquadrados e culturalmente dados para produzir significado (KRESS, 2010 apud SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 303). Isso significa que a multimodalidade participa das nossas interações, como quando, em uma conversa espontânea, utilizamos as palavras, os gestos e as entonações, para nos fazer compreendidos. Da mesma forma, uma resenha escrita pode apresentar, além das palavras, imagens, formatações diferentes durante o texto, etc. Multimodalidade, então, é um campo de estudos que se interessa pela exploração das formas de significação modernas, incluindo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001 apud SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 303).

Na Era da *Web 2.0*<sup>3</sup>, ler e produzir textos e hipertextos lança mão da utilização de uma gama de recursos semióticos, pois esses recursos proporcionam novos procedimentos de integração da/entre a linguagem verbal e outras linguagens, além de mecanismos de navegação (espaços para busca e *hyperlinks*, os quais direcionam para outros vídeos etc.). A partir do acesso a um vídeo aleatório do *YouTube*, ou de outras mídias, constatamos o caráter constitutivo da multimodalidade em ambientes digitais. Nesses moldes, o:

Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, performances, vestimentas – modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais – modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos,

---

<sup>3</sup> Termo dado à segunda geração da *World Web Wide*, que se tornou um espaço virtual “on-line colaborativo, tanto na organização de conteúdo como na troca de informações e colaboração dos internautas com sites e serviços virtuais” (HARDAGH, 2009).

vídeos, animações – modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 108).

Dessa forma, a multimodalidade é caracterizada, primordialmente, pela linguagem oral e audiovisual. Esses aspectos reconfiguram um gênero primário em seus movimentos retóricos que, somados à constante busca pela dinamicidade exigida pelos avanços tecnológicos de um suporte, dentre vários aspectos, remodelam também a sua estrutura. Logo, um texto oral passa também a dispor de elementos gráficos e sonoros. Para descrever esse modo de realização textual, é destacado que:

a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinas de uma atitude. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 160).

A partir dessa afirmação, os autores propõem a categorização dos meios não linguísticos em: meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros); meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas e expressões faciais); posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias contato físico); aspecto exterior (roupas, disfarces, penteados, óculos, limpeza) e disposição dos lugares (localização, organização, iluminação, distribuição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Em analogia ao estudo desses autores, ao adaptarmos sua categorização, observamos os modos semióticos referentes à linguagem oral e os elementos audiovisuais em vídeos em que os produtores realizam resenhas, sob os seguintes aspectos: texto oral, relacionado aos meios paralinguísticos e cinésicos; escolha vocabular; recursos inseridos por via de edição (textos verbais, não verbais e áudios complementares); acessórios ilustrativos; recursos remissivos (*hyperlinks*); posicionamentos e disposição da imagem (cenários e enquadramentos).

Em uma produção de *booktubers*, os resenhistas dos vídeos que escolhemos para observação, as marcas de autoria ficam bastante evidentes, ao enaltecerem a sua própria imagem, enquanto proferem as resenhas. Exemplo disso é a constante utilização da primeira pessoa discursiva, no momento de exposição dos argumentos, por meio de expressões como “eu acho”, “eu acredito”, “o meu livro preferido” etc.

Desse modo, as marcas de autoria se constituem de palavras e afirmações que

demonstram o posicionamento do próprio produtor diante dos assuntos tratados. A proximidade do produtor à execução do texto permite a utilização de uma linguagem que reforça essas marcas, por meios paralinguísticos e cinésicos, como o gesto, a ênfase, entonação, ritmo de fala, etc.

Nesses objetos, a linguagem oral ocorre associada à imagem do resenhista. Assim, as marcas de posicionamento ficam ainda mais evidentes, tomando características peculiares de um outro gênero. Como podemos pensar sobre isso:

A linguagem gesticular e gestual, além da verbal, se tornam objetos de singularidade das subjetividades, somada à linguagem multimídia, diretamente influenciada pelos elementos inseridos por via de edição. Além do fato de que a produção audiovisual na internet faz uma conexão entre o regional, o local e o global. Tudo isso, somado a outros fatores, faz com que os vídeos compartilhados na internet se tornem um objeto de estudo de acentuado valor. (DORNELLES, 2015, p. 22).

Outra particularidade da linguagem oral, utilizada no suporte multimídia, emerge das particularidades que constituem o formato da rede social como aberta às diversas formas de manifestações linguísticas. Isto é, a modalidade oral da linguagem ganha um caráter, por vezes, mais próximo ao registro informal e com um vocabulário oriundo do contexto digital. É de praxe ouvir as expressões: “dê um like”, “se inscreva no canal”, “compartilhe este vídeo” cujos significados identificados já são inerentes às virtualidades do suporte.

Barton e Lee (2015) denominam *virtualidades* como “as possibilidades e restrições de ações que as pessoas percebem em qualquer situação” as quais “são socialmente construídas e mudam à medida que as pessoas atuam sobre seu ambiente” (p. 44). Dessa maneira, o público que utiliza o suporte logo compreende que: “dê um like” significa um clique no *hiperlink*, que registra a sua impressão positiva a respeito do conteúdo; “se inscreva no canal” requisita a ação de se associar ao perfil criado pelo produtor; “compartilhar este vídeo” solicita a divulgação do endereço eletrônico, que dá acesso ao vídeo e “ative a notificação”, por meio de um *hiperlink* específico, permite ao espectador que avisos, sobre novas publicações, sejam enviadas. As ações de associação, quando em grande número, marcam a popularidade do produtor no suporte, que gera aumento da sua visibilidade e configura um grande mercado em ascensão na nossa sociedade, ocasionando uma elevação pouco mensurável de publicações no *YouTube*.

Outras virtualidades que caracterizam a multimodalidade, permitidas aos produtos no suporte, constituem os elementos audiovisuais inseridos por via de edição, textos verbais, elementos não verbais e áudios complementares, que integram sentidos à imagem dinâmica e à

fala do resenhista. Nos textos em vídeos, esses recursos são fatores que colaboram na transmutação de gêneros para aqueles emergentes do contexto digital, ao serem mobilizados em uma teia de construção de sentidos. Isto é, as imagens, os sons, os textos introduzidos nos vídeos se constituem como essenciais para a compreensão do conteúdo abordado.

A inserção de textos escritos na imagem possui finalidades que vão desde autocorreções (retificação de equívocos da fala percebidos apenas após a gravação) até a exposição de citações de textos que são mencionados. Tal recurso, no caso do ato de resenhar livros, possibilita a realização das referências a trechos necessários no momento da descrição, oportunizando, ao espectador, uma maior atenção ao fragmento, que não obteria apenas ouvindo uma leitura. Outra possibilidade dessa inserção estaria no diálogo entre o produtor e o seu interlocutor, quando se faz conveniente destacar algo que não foi dito no período de gravação. Nesse ponto, revelam-se estratégias de correção e revisão permitidas pelo processo de edição. Os textos não verbais, principalmente no tocante às imagens, são aspectos bastante explorados nos vídeos. Os emoticons (caracteres tipográficos – dois-pontos junto aos parênteses ou letras etc. – ou pequenas imagens que traduzem o estado emotivo da pessoa que o emprega), as paisagens, quadros, pinturas, memes (imagem com frases ou palavras que, associados a um contexto sociocultural, tem o intuito de provocar humor, geralmente por meio de uma crítica), entre outros, são modos semióticos possíveis de serem utilizados nos vídeos, dadas as possibilidades geradas pela dinamicidade do ambiente digital. Os elementos não verbais são utilizados, tanto como ilustrações para exemplificações e contextualizações, como para intertextualidades e construção de sentido dos textos orais apresentados no vídeo.

Nesse viés, com relação ao nosso objeto investigativo, também são habitualmente introduzidas fotografias dos autores das obras resenhadas, capas dos livros, imagens que remetem a personagens, ilustrações com alusão ao contexto sociohistórico, além de outras circunstâncias que evoquem obra/ autor. Tais recursos potencializam a construção de sentidos múltiplos, seja para enfatizar obra e informações relevantes, seja para enfatizar a autoria.

Em diversos momentos, os áudios complementares e os acessórios ilustrativos são outros componentes recursivos que contribuem para dinamizar o conteúdo do vídeo e colaboram diretamente com as estratégias utilizadas pelos resenhistas, na exposição de informações e comentários sobre as produções resenhadas. Os primeiros recursos citados incluem músicas, que remetem ao contexto da obra ou ilustram alguma afirmação do produtor, sons, trilhas de abertura e fechamento, entre outros. Já os acessórios ilustrativos (adereços que remetem a contextualização da obra resenhada, por exemplo, um álbum, um par de luvas, uma

vestimenta, entre uma infinidade de objetos) compõem as possibilidades de dramatização que o produtor pode utilizar para exemplificação, exposição de informações e caracterizações (como veremos mais à frente, nos vídeos escolhidos para análise).

No que diz respeito aos recursos remissivos, os *hiperlinks* têm destaque nos vídeos do *YouTube*. A sua conceituação remete ao contexto dos primeiros estudos a respeito da leitura mediada por computador, em decorrência do termo *hipermídia*, expressão criada pelo filósofo e sociólogo estadunidense Ted Nelson, para “designar uma nova forma de mídia que utilizava o poder do computador para armazenar, acessar e expor informações em forma de imagens textos, animações e som.” (COTTON, 2000 apud PETRY, 2009, p. 142). Por meio dessas observações, foi introduzido um novo termo para nomear o recurso de redirecionamento de páginas da web: o *hiperlink*. Rosa (2006, p. 57):

Atribui aos hiperlinks o potencial de principal inovação do texto eletrônico, dado o fato de que tais dispositivos técnico-informáticos têm função de realizar remissões, acessos a outros hipertextos, formando uma grande rede multilinear, sendo eles a via de acesso para o entendimento da natureza do texto eletrônico.

Pelo seu aspecto interativo, que o configura como um tipo de hipertexto, o vídeo no *YouTube* tem a possibilidade de receber a inserção de *hiperlinks*, tanto por meio de edição no próprio vídeo, como no espaço de descrição disponibilizado pelo suporte. Muitas vezes, são utilizados como estratégias tanto para dar visibilidade a outras produções do resenhista, quanto para remeter a outros textos, que podem ampliar a visão do espectador sobre o objeto resenhado.

Por fim, é importante destacar que, no *YouTube*, os posicionamentos e a disposição da imagem são elementos bastante característicos da multimodalidade dos vídeos e são evidenciados por cenários e enquadramentos. Os cenários onde são gravados, no que diz respeito aos *booktubers*, são comumente ambientados em um local com estantes de livros e/ou locais mais íntimos do produtor, como um quarto, que propiciam ao vídeo um caráter mais intimista, aproximando o espectador do produtor e favorecendo ao resenhista explorar as suas subjetividades, no tocante à expressão da sua opinião. Já os enquadramentos são focalizações nos objetos ou no produtor, com intenções determinadas, que colaboram para a exposição do conteúdo.

Todos os elementos supracitados compõem alguns dos inúmeros recursos que o ambiente digital disponibiliza aos gêneros emergentes desse contexto. Eles configuram o estilo e influenciam a construção composicional dos enunciados. Essas duas características, junto ao



conteúdo temático, constituem a tríade bakhtiniana que enquadram uma dada situação de utilização da língua como um gênero.

Assim, no *YouTube*, as possibilidades de ações que um produtor de uma resenha possui, ao publicá-la em um vídeo, são muito mais amplas do que restritivas, se comparadas a sua modalidade escrita. Portanto, um texto que se baseia na estrutura de uma resenha (conteúdo e construção composicional), ao estar no ambiente digital, que possibilita a utilização de *hiperlinks*, áudios complementares, imagens, entre outros recursos (estilísticos), ganha status de um novo gênero.

#### 1.4 A hibridização no gênero emergente em foco

A denominação de *videoresenha* está ancorada no fenômeno da hibridização, proveniente da migração do gênero resenha, popular em esfera escolar e/ou jornalística, para novos ambientes do contexto digital. Dessa forma, a videoresenha assimila de seu gênero textual primário a característica de refletir as multiformes e variadas esferas de utilização da linguagem, oriundas do ambiente jornalístico. Do seu suporte digital, incorpora o caráter de relacionar diferentes modalidades linguísticas, bem como a possibilidade de variar o grau de formalidade da língua, dependendo do público a quem se destina.

À vista disso, quaisquer ações de identificação e classificação dos textos não podem ser concebidas, segundo Marcuschi (2008, p. 156), como modelos estanques e estruturas rígidas, mas sim como gêneros, essencialmente dinâmicos, bem como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas, em particular, na linguagem.

Em decorrência desse mesmo posicionamento, despontam reflexões a respeito do movimento dos gêneros, como as observações de Bakhtin ([ca. 1953] 1997) sobre a transmutação em que os gêneros secundários se formam a partir da absorção e transformação das características dos gêneros primários. Tal concepção introduz o conceito de hibridismo textual, uma vez que as práticas sociais de utilização de arranjos textuais já consolidados, muitas vezes, em contextos variados, exigem que se recorra a aspectos da estrutura e/ou estratégias de outros modelos que são assimilados, produzindo um novo gênero, um gênero híbrido.

Marcuschi (2002, p. 20) reconhece que o fato apresentado por Bakhtin permite afirmar que os gêneros que emergiram no último século, no contexto das mais diversas mídias, não são inovações absolutas. Do contrário, ancoradas em gêneros já existentes, “criaram formas

comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza, de forma definitiva, a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua”. Por conseguinte, ao ser bastante corriqueira em atividades de comunicação, mediante textos escritos e orais, a hibridização é definida como a confluência de dois gêneros, um transformando-se em outro ou, até mesmo, um inserido no outro (MARCUSCHI, id., p 29).

Em consonância com essas afirmações, Koch e Elias (2014) consideram que o processo de *hibridização*, também denominado de *intertextualidade intergêneros*, decorre do fenômeno pelo qual um gênero pode assumir a forma de outro, tendo em vista o propósito de comunicação. As autoras apresentam alguns exemplos dessa ocorrência, quando discorrem sobre textos que, na tentativa de atrair a atenção do leitor, se apropriam de estratégias de outros; como uma tirinha, em que a personagem realiza uma receita, e como uma propaganda, que ocorre na forma de um testemunho. Nesses casos, há a assimilação da forma de um gênero, mas com a função de um outro gênero.

Dell’Isola (2006) discute a constituição da hibridização em decorrência da transposição do texto no suporte impresso para o suporte digital, em que a disponibilidade de recursos tecnológicos tem permitido o surgimento de novos gêneros, a partir de transformações dos já existentes, os quais são, de certa forma, prototípicos e familiares do cotidiano. Como exemplo disso, a autora destaca o e-mail, a teleconferência e a videoconferência, afirmando que:

A mensagem eletrônica – o “e-mail” – vem sendo citada por vários estudiosos como um gênero com identidade própria que emergiu de uma forma híbrida de carta, telegrama, telefonema, vinculada às condições tecnológicas de produção e a uma comunidade discursiva que a utiliza para alcançar seus propósitos dialógicos. Também a teleconferência, ou videoconferência, é um novo gênero que emergiu da hibridização e configura-se em uma modalidade interativa de telecomunicação, mediante a qual pessoas, em diferentes locais, se comunicam ao mesmo tempo via linha telefônica, rede de computadores, radiofonia, etc. (DELL’ISOLA, 2006, p. 1700).

Esse fenômeno, atualmente, tem conquistado maior recorrência, tendo em vista o constante surgimento de novos sites e recursos disponíveis no ambiente digital. Nesse contexto, uma rede social que se constitui como suporte para a divulgação de vídeos, com as mais variadas funções, e que tem adquirido uma grande adesão dos internautas, é o *YouTube*. Em decorrência disso, a publicação de vídeos que se apropriam das formas e funções de diversos gêneros tem se proliferado nesse meio.

Dentre a diversidade de produtos divulgados no *YouTube*, principalmente em tempos do “fenômeno *booktuber*”<sup>4</sup>, temos a forte presença de produtores com o objetivo de realizar resenhas de livros, apropriando-se de características multimodais e dos recursos específicos da rede social. Tal fato resulta na utilização dos objetivos do texto primário (resenha), provocando a adaptação para novos moldes, estratégias e funcionamentos, possibilitando a origem do que podemos considerar o gênero híbrido videoresenha.

Com base nos conceitos de fatos sociais e tipificação, Bazerman (2006, p.19) evidencia que tal concepção de gênero revela “como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimentos, fazendo uso de textos”. Assim, a compreensão dos fatos sociais ajuda a perceber como eles são requeridos pelos contextos e a definir a situação de utilização dos textos para “produzir exemplares textuais aceitáveis a cada um desses fatos.” (p. 25).

Portanto, ao considerar o constante crescimento do mercado de produção e divulgação de vídeos em plataformas digitais, pessoas interessadas em divulgar seus textos acabam por perceber que as constantes inovações, quanto à interatividade, disponibilizada pelo meio digital na produção desses vídeos, influenciam a escolha do público por aqueles que exploram os aspectos multimodais na exposição das resenhas.

Diante desse fato social, o produtor do texto, ao considerar as exigências do contexto, produz um texto que vai além da estrutura do gênero resenha e do vídeo, pois os recursos multimodais utilizados nos vídeos modelados, pelas virtualidades do suporte, agregam sentidos à execução de modelos de gêneros preexistentes. Dessa forma, não mais podemos considerá-lo forma tradicional, ocasionando o fenômeno que Bakhtin nomeava *transmutação de gêneros*.

Bazerman (2006) também afirma que as “formas reconhecíveis e autorreforçadoras emergem como gêneros”, ou seja, é possível compreendermos que tipos de enunciado devemos utilizar em diferentes contextos. Isso nos faz entender os textos como formas padronizadas de determinadas situações; é o que o autor chama de tipificação.

Os indivíduos que, em algum momento, já tiveram contato com uma resenha podem reconhecer, em diferentes situações de utilização da língua, quando há a sua ocorrência. Porém, no ambiente digital, o produtor que realiza enunciados, com os mesmos propósitos comunicativos e estrutura semelhante a uma resenha, tem o formato do seu texto modificado pelos recursos disponíveis.

Por exemplo, no momento de contextualização da obra resenhada, podem ser inseridas

---

<sup>4</sup> Muitos produtores de vídeos no *YouTube* se arvoram do direito de comentar a respeito de obras literárias e se apropriam da nomenclatura devido à grande popularidade que o termo *booktuber* tem alcançado, porém, atualmente, poucos realmente se afirmam como tal, tendo em vista a emergente profissionalização que recebe tal denominação.

músicas de época, imagens, *hiperlinks* para acesso de mais informações etc. Tal situação pode levar ao questionamento se a multimodalidade provocada pelos recursos utilizados interferem na determinação desse texto como pertencente ao gênero resenha.

De fato, a diversidade de modos semióticos empregados na videorresenha não são possíveis em qualquer texto nos moldes de uma resenha, uma vez que as possíveis formas de interatividade interferem na estrutura composicional e no estilo do gênero primário, reconfigurando o contexto situacional.

Assim, a partir dos fatos sociais já relatados em que a videorresenha se revela, podemos considerá-la híbrida, que lança mão de: características de um gênero estabelecido, em sua estrutura composicional e funcionamento sociodiscursivo; um suporte de vídeo, com seus recursos tecnológicos; multimídia, acrescida de estratégias multimodais, como ilustração, defesa dos fatos e de julgamentos apresentados na apreciação crítica de um narrador/resenhista.

O lugar de ocupação dessas videorresenhas não apenas permite sua sobrevivência, como, através da multimodalidade específica do ambiente digital, influencia a sua funcionalidade. Dessa forma, se faz importante a compreensão de algumas características desse espaço que interferem diretamente nos propósitos do gênero.

Desde o advento das primeiras formas de tecnologias digitais, o texto tem sido alvo dos empreendimentos para modernização do ambiente, pois podemos considerar que a internet, em seus mais variados espaços, é mobilizada por esse objeto. O que inicialmente se tratava apenas de textos escritos, transpostos para as plataformas digitais, passou a ganhar formas de interação com outros documentos, por meio de *links*, dando origem aos hipertextos.

As inovações tecnológicas proporcionadas pelo surgimento da *Web 2.0* permitiram a ampliação das ações de interação, com a inclusão das possibilidades de utilização de recursos sonoros e imagéticos. Além disso, foram criadas ferramentas que tornaram possível a participação dos internautas, mesmo que não possuíssem conhecimento técnico. Dessa maneira:

É importante reconhecer que tal processo foi, na realidade, mais acelerado e diversificado com a criação das ferramentas de autoria, que viabilizaram a participação de pessoas leigas nas áreas técnicas no processo de produção, edição e publicação de textos verbais, imagens estáticas, vídeos e sons. O auxílio dessas ferramentas permitiu a usuários isolados aventurarem-se na construção de textos multimídia e hipermídia, uma atividade que antes dependia da participação de equipes técnicas altamente especializadas. (BRAGA, 2013, p. 44-45).

Ganha destaque o termo *hipermídia*, criado pelo filósofo e sociólogo estadunidense Ted

Nelson, para designar uma nova forma de mídia, a qual utiliza o poder do computador para armazenar, acessar e expor informações em forma de imagens, textos, animações e som. A hipermídia, devido a sua maior dinamicidade, tem se constituído como parte integrante do cotidiano, por se relacionar às exigências do mundo atual.

Dessa forma, textos digitais que proporcionam a interação com sons e imagem têm ganhado mais espaço e investimento, fazendo com que seus produtores explorem com mais afinco esses recursos, a fim de aumentarem a sua visibilidade, que é ainda mais ampliada se os textos conseguem evocar as práticas sociais mais próximas à realidade do público. Na evolução dos usos da hipermídia, surgem as “mídias sociais”, com

foco em contatos profissionais, amizades, relacionamentos amorosos, pesquisas, dentre outros. Essas mídias dispõem de ferramentas que facilitam a comunicação entre os usuários, interagindo-os do conteúdo gerado por eles mesmos, com postagem de mensagens instantâneas e textos, compartilhamento de vídeos, áudios e imagens. (CIRIBELI; PAIVA, 2011, p. 59).

Trata-se de um meio de interação entre as pessoas que a compõem, porquanto é a discussão e a integração entre esses indivíduos que constroem o conteúdo compartilhado desse tipo de mídia. Nesse cenário, podemos destacar duas grandes formas de mídias sociais: as redes sociais (*Facebook, Flickr, Instagram, My Space, Twitter* etc.) e as plataformas de compartilhamento (*Wikipedia, Blogger, YouTube, Vimeo*, etc.). As redes sociais são o local de interação de indivíduos unidos por laços sociais – capital social – comuns no ambiente digital (HARDAGH, 2009), já as plataformas de compartilhamento são sites que objetivam a publicação de conteúdos, escritos ou em vídeo, com objetivo de realizar sua disseminação.

Dentre as plataformas de compartilhamento, atualmente, tem ganhado maior destaque o *YouTube*. Oficialmente lançado em 2005, segundo Burgess e Green (2009), foi criado com o intuito de eliminar os impedimentos técnicos para ampliar o compartilhamento de vídeos na internet, uma vez que

disponibilizava uma interface bastante simples e integrada, dentro da qual o usuário podia fazer o upload, publicar e assistir vídeos em streaming sem necessidade de altos níveis de conhecimento técnico e dentro das restrições tecnológicas dos programas de navegação padrão e da relativamente modesta largura de banda.” (BURGUESS; GREEN, 2009, p. 17).

Essas facilidades permitiram que os usuários pudessem publicar vídeos on-line via

upload e utilizar funções básicas de comunidade, como a possibilidade de se conectar a outros usuários e incorporar vídeos a outros sites, por meio da geração de URLs e códigos HTML. O grande sucesso que o *YouTube* foi adquirindo ao longo do tempo, devido a sua grande abertura ao público, foi modificando os seus objetivos (BURGUESS; GREEN, id.).

De acordo com os autores, esse fato está representado pela mudança em seu slogan de, nos primeiros momentos, *Your Digital Video Repository* (Seu Repositório de Vídeos Digitais) para *Broadcast Yourself* (Transmitir a você mesmo). A transformação de conceito de um recurso de armazenagem pessoal de conteúdos em vídeo para uma plataforma destinada à expressão pessoal colocou o *YouTube* no contexto da cultura participativa virtual. Dessa forma:

o *YouTube* articula a ideologia *DO IT YOURSELF* (DIY), que significa ‘faça você mesmo’, incentivando as pessoas a criarem seus próprios vídeos. Demonstra também a identidade da cultura participativa, bem como a valorização da mídia amadora e comunitária do *YouTube*, que hoje chega a ter quatro bilhões de visualizações por dia. (BARBOSA, 2016, p. 33).

Podemos então encontrar canais com vídeos, desde os amadores, gravados com o próprio celular, como as superproduções realizadas em estúdios. Os canais são perfis criados por meio de um cadastro no site, que permite a publicação e organização de vídeos de forma gratuita, possibilitando a utilização de recursos de interação com outros vídeos.

A facilidade de acesso e publicação na plataforma possibilitou que ela aderisse à tecnologia *blogging*, isto é, a ação de publicar diários na internet que, no espaço do *YouTube*, recebe o nome de *vlog* (diário em vídeo). O conteúdo desses tipos de vídeos, dinâmico e normalmente improvisado, abarca uma infinidade de temas impossíveis de serem delimitados, haja vista uma ampla abertura de participação proporcionada pelo site. No entanto, o aspecto comum a todos os produtos desse gênero está no fato de o produtor filmar a si mesmo, falando para a câmera aquilo que deseja divulgar.

Segundo Jeffman (2017), os *vlogs* são expressões pessoais de produtores individuais que fazem referência ao imediatismo, à vivacidade e à comunicação direta. Eles estão relacionados à comunicação interpessoal, feita cara a cara, mesmo que os participantes dessa comunicação não estejam realmente nos mesmos espaço e tempo. Esses usuários constroem uma rede sólida de participação, devido às formas de utilização dos recursos concedidos pela plataforma (realizar comentários, *tag's*<sup>5</sup>, vídeo-resposta, hiperlinks nomeados como “gostei” e “não gostei”etc.) que permitem caracterizá-la como uma rede social.

O fenômeno *vlog* ganhou novos delineamentos com a diversidade de conteúdos

---

<sup>5</sup> *Tag's* são palavras-chave que facilitam a pesquisa do seu conteúdo.

explorados, que proporcionou o surgimento de uma categoria específica de *vlogueiros*<sup>6</sup>, os denominados *booktubers*. O termo inglês nomeia o grupo de produtores de vídeos, com o objetivo de falar a respeito da cultura literária. Como afirma Jeffman (op. cit.), “o gosto pela leitura, e pelo compartilhamento de impressões sobre essas, mostra-se como um elemento propulsor para as relações constituídas entre os *booktubers*. Neste grupo, ser leitor é ser alguém que, acima de tudo, gosta de ler.” (p. 26).

Esses produtores, devido ao conteúdo do seu canal, reúnem em suas redes de participantes interessados pelas discussões, que englobam, aspectos relacionados à literatura, constituindo a comunidade *booktube*. Ela compõe um espaço no qual as leituras realizadas norteiam um diálogo sobre os livros, seus autores preferidos, eventos literários, apresentam e discutem a respeito das reflexões que o contato com a literatura oferece, entre outras possibilidades relacionadas ao consumo cultural (JEFFMAN, 2017).

Em sua pesquisa<sup>7</sup>, a autora destacou doze categorias que representam o conteúdo publicado e compartilhado por essa comunidade. Dentre elas se encontram aquelas que englobam vídeos destinados à atualização sobre as leituras realizadas, projetos de leitura, vídeos de socialização, em que outros *booktubers* são convidados para realizar discussões, apresentação de séries, vídeos e músicas que estão relacionados às obras, entre outros. No entanto, uma categoria se destaca, denominada pela autora de *resenha*. Essa categoria é apresentada diversas vezes durante a análise dos conteúdos dos canais escolhidos para pesquisa, o que demonstra o interesse pela realização de textos inspirados no gênero resenha.

Nesse contexto, emergem os dados para análise do nosso objeto de estudo, pois é a partir do ato de resenhar que se proporciona um espaço para realização de uma videoresenha. Essa ação expressa o que consideramos como o principal propósito dos canais *booktubers*, uma vez que não só atraem os outros membros da comunidade, mas também estudantes das obras literárias apresentadas e, principalmente, constitui-se como uma ferramenta eficiente disponível ao professor, como veremos em nossa análise.

### 1.5 O ensino de leitura e o ambiente digital: a proposta da BNCC

Em nossa sociedade tecnológica, transcender as fronteiras da sala de aula para o

---

<sup>6</sup> Produtores de *vlogs*.

<sup>7</sup> Pesquisa publicada por Tauana Mariana Weinberg Jeffman em sua tese de doutorado intitulada *Booktubers: performances e conversações em torno do livro e da comunidade booktube*, pelo Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação, da Universidade do Vale de Rio dos Sinos, São Leopoldo.

ambiente digital não é mais uma necessidade e sim uma exigência. Não só por determinação do contexto social em que estamos imersos, posto que as práticas de ensino mais eficientes são aquelas que evocam as diversas realidades, mas também é um requisito inserido nos documentos parametrizadores de ensino vigentes, com destaque à BNCC, haja vista a consciência já instituída sobre a contribuição dessas ferramentas para o ensino, de modo que:

a integração das ações escolares com práticas ligadas ao uso de recursos digitais não pode ser compreendida como modismo ou atração, mas, sobretudo, deve ser vista como uma exigência social para/na formação dos alunos enquanto cidadãos ativos e pensantes. (LACET, 2017, p. 36).

Ser um cidadão capaz de estabelecer reflexões é se constituir como um indivíduo, que produz uma ampliação dos conhecimentos de mundo. Esses conhecimentos auxiliam o aluno a realizar uma atividade extremamente necessária, desde qualquer conteúdo escolar até a ações cotidianas: a leitura. Segundo Leffa (1996), ler é um processo de representação, que não se dá em acesso direto à realidade. Ao se deparar com um segmento da realidade, como um texto, o leitor inicia um processo de interação, permeado por diversos conhecimentos formadores de uma compreensão.

Devido ao seu caráter inerente às diversas práticas sociais, a leitura é um conteúdo recorrentemente citado nos documentos normativos que regem o ensino, principalmente nas seções destinadas à disciplina de Língua Portuguesa, tanto no tocante ao ensino de Literatura, como ao ensino de produção textual. Nesse quadro, para compreender como o assunto é considerado e qual a sua relação com as ferramentas digitais, discutimos, a seguir, concepções a respeito de leitura, e da relação entre o ensino e a utilização do ambiente digital, na Base Nacional Comum Curricular, o principal documento regulador do currículo escolar, atualmente.

### 1.5.1 Leitura e ensino

Leffa (1999) realiza um estudo sobre as principais formas de abordagens que atribuem uma visão panorâmica do fenômeno cognitivo/social da leitura e seu processo de construção de sentido. Para tanto, ele nos apresenta três perspectivas que nortearam a evolução de estudos sobre a leitura, para as formas de considerá-la como é exigido pelo ambiente educacional.

O autor apresenta a primeira delas como a “perspectiva do texto”, predominantemente difundida nos Estados Unidos das décadas de 1950 e 1960, em que se pregava a clareza do



texto. No ambiente escolar, os livros eram adaptados, para cada série, a partir de rigorosas fórmulas de inteligibilidade, pois, fora desse ambiente, exigia-se um leitor universal, de competência genérica. Assim, o aspecto mais importante da leitura é a decodificação do conteúdo que subjaz ao texto. Ler seria o ato de extração do conteúdo, por si, ou seja

O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. Tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência. (LEFFA, 1999, p. 18).

Tal concepção recebeu inúmeras críticas ao longo dos avanços dos estudos relacionados ao ensino de leitura, suscitadas por três principais razões. A primeira delas é essa perspectiva defender a extração sequencial e linear do conteúdo do texto, ou seja, do significado. Desconsidera-se que há diferentes formas de leitura para atender a diversos objetivos.

A segunda razão é a consideração do sistema fonológico da língua como intermediador para o acesso ao significado. Leffa (ibid.) afirma que o conhecimento do vocabulário não melhora o acesso ao significado, mas sim diversas variáveis, como a identificação do contexto, o conhecimento de mundo e a conexão entre as partes do texto.

Por fim, a terceira razão destaca a valorização das habilidades de baixo nível dessa abordagem. O leitor, nesse caso, precisa apenas reconhecer as letras e as palavras e saber que os significados mudam a partir de diferentes contextos, conhecimentos prévios e leitores,

Não só leitores diferentes, mas até o mesmo leitor em leituras e releituras do mesmo texto, pode acionar diferentes significados. A notícia de um acidente envolvendo um amigo íntimo, por exemplo, pode produzir um efeito de sentido muito diferente do que produziria a mesma notícia com desconhecidos. (LEFFA, 1999, p. 23).

Assim, a compreensão dos significados do texto vai além da decodificação das palavras. Embora esse processo precise ser considerado, porque ocorre em algum momento da leitura, o percebeu-se que outros aspectos devem ser contemplados, como o que rege a segunda abordagem: a perspectiva do leitor.

Enquanto que, na perspectiva textual da leitura, a construção do sentido dá-se de modo ascendente, acionada pelos dados do texto, na perspectiva do leitor, o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos

("concept-driven", em inglês). Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura etc.). (LEFFA, 1999, p. 23-24)

Nessa outra perspectiva, os conhecimentos linguísticos envolvem as habilidades de entendimento do sistema sonoro, ortográfico, sintático e semântico percebidos no texto. O conhecimento textual destaca a estrutura formal do texto. Já o conhecimento enciclopédico, aspecto que mais despertou o interesse dos pesquisadores dessa perspectiva, trata-se das vivências cotidianas que o leitor utiliza na construção da sua representação mental do mundo.

Utilizar essas três diferentes formas cognitivas distanciam o ensino de leitura da extração de sentidos e aproxima a sua atribuição pela participação ativa do leitor, que vai construindo a sua compreensão pelo levantamento e pela testagem de hipóteses. Segundo o autor, essa visão do processo leva a ter consciência que há diferentes tipos de leitura, com objetivos variados, que ler é acionar os conhecimentos prévios, conhecer as convenções da escrita, entre outras afirmações.

Em síntese, focar no leitor envolve descrever o que acontece em sua mente, quando se depara com o texto. Nesse sentido, a leitura é considerada como um processo de atribuição de sentidos, por meio das compreensões exclusivas daquele que lê. Não obstante essa concepção ter sido um ganho para o estudo a respeito do tema, por compreender que ler vai além de decodificar, ela acaba ignorando um aspecto importante nesse processo: o social.

Na medida em que privilegiava o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto. Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever. (LEFFA, 1999, p. 28)

Com isso, estudar a leitura de modo completo e eficiente, como qualquer outro saber científico, é considerar a existência de múltiplas variáveis que interagem entre si na construção de um conhecimento. Tais variáveis vão além do destaque aos elementos textuais, ao leitor e à comunidade discursiva (conjunto de indivíduos com objetivos comunicativos formais ou informais em comum); incluem também o modo como esses aspectos se autoinfluenciam.

Nesse enfoque, surge a terceira perspectiva: a interativa, ou interacional. Segundo Leffa (ibid.), ela abarca diversas abordagens teóricas o que possibilita a consideração de vários elementos composicionais no processo de leitura. De modo distribuído e organizado, evita

centralizar-se em um único foco de interesse.

Dentre as diversas linhas teóricas de leitura que consideram essa perspectiva, o autor destaca o paradigma psicolinguístico e o social. O primeiro define o processo de leitura por meio de uma abordagem transacional, ou seja, ler não é visto como algo isolado, mas está inserido em um contexto maior, em que o leitor transaciona com o autor através do texto, em um dado contexto, com objetivos específicos. Também define pela teoria da compensação, isto é, as várias fontes do conhecimento interagem entre si na construção de sentido e, quando há um déficit, um desses conhecimentos pode ser compensado por outro.

O segundo paradigma entende a leitura como uma atividade social, em que a compreensão dos significados não ocorre apenas no texto, nem apenas no leitor, mas nas convenções de interação social no ato de ler. Um texto, então, equivale a um recorte da realidade de uma comunidade e segue padrões instituídos por seus objetivos. Isto é:

Uma certidão de casamento ou uma escritura de posse de terras só têm valor, por exemplo, se forem produzidas pelas pessoas legitimadas pela sociedade para produzir tais documentos, nas circunstâncias em que devem ser produzidos, seguindo rigorosamente o ritual previsto, envolvendo as pessoas que se prepararam para o ritual conforme as convenções impostas pela comunidade. (LEFFA, 1999, p. 30)

Na sala de aula, os textos se tratam da simulação dessas situações reais e a produção do conhecimento a partir da leitura de textos escritos não ocorre, quando essa realidade foge ao contexto do aluno. Por isso, o paradigma social determina que a construção de sentido também pode ocorrer em um processo de interação instituída por uma experiência social globalizada. Dessa forma, na leitura, as pessoas que a realizam mudam e, ao mudar, modificam a sua comunidade (LEFFA, *ibid.*, p. 31).

De acordo com o autor, no ensino de leitura, a perspectiva do texto e a perspectiva do leitor foram consideradas isoladamente, por algum tempo (em algumas situações, ainda ocorrem atualmente), o que provocou visões incompletas e muitas vezes prejudiciais para o processo de aprendizagem. Como o autor menciona:

Ao examinar o processo da leitura de três perspectivas básicas - o texto, o leitor e a comunidade - não se parte de elementos isolados para a análise do processo, mas de perspectivas diferentes, onde, independente da focalização dada num determinado momento, mantém-se a visão dos outros aspectos. (LEFFA, 1999, p. 15-16).

Isto é, durante o complexo processo de leitura, em diferentes momentos, utiliza-se uma

ou outra perspectiva, de modo a considerá-las, não como pontos de vista fixos, mas em constante mudança, adaptando a sua dinamicidade à interação, durante o andamento da atividade.

A perspectiva interativa tem, então, lugar de destaque, em grande parte das reflexões a respeito da linguagem e, conseqüentemente, da leitura, principalmente com os avanços dos estudos linguísticos, considerando o seu aspecto social. Estudos esses que: (1) iniciaram-se com as considerações de Bakhtin ([ca. 1953] 1997), sobre texto enquanto enunciados constituídos socialmente, conforme vimos anteriormente; (2) ampliam-se com a Linguística Aplicada, que tem acrescentado saberes, utilizando essa abordagem, ao investigar problemas de uso linguístico.

A compreensão do processo de leitura, como decorrente de interações sociais, torna evidente a relação entre os elementos *contexto* e *sujeitos*, o que contribuiu para perceber que a leitura de um texto revela um diálogo entre diferentes realidades, a do leitor e a do autor. Nas palavras de Rojo (2004), no ato de ler, o texto passa a ser mediador de uma parceria interacional entre o leitor e as pistas deixadas pelo autor, quanto às suas intenções e aos significados que constituem conhecimentos sobre as práticas e regras sociais requeridos. Tais reflexões proporcionaram, mais recentemente, o surgimento de outros aspectos relacionados a esse assunto, que tratam a leitura como:

um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas. (ROJO, 2004, p. 3, grifos da autora).

A autora destaca as contribuições da compreensão do texto como discurso, que se afloram com os estudos sobre leitura. Nesse processo de interação, os sentidos construídos passam a ser reconhecidos como constituintes de uma atividade de constante geração de novos discursos. Desse modo, temos diversas teorias que, ao longo do tempo, foram acrescentando resultados, para desenvolver uma visão mais próxima à completude da definição do complexo ato de ler.

Ler, segundo Rojo (2004), envolve vários procedimentos e capacidades, dependentes da situação e das finalidades de leitura. Procedimentos são definidos como as ações que envolvem a prática, isto é, ler é folhear um texto sequencialmente, reconhecer informações, destacar

trechos, por exemplo (como foi evidenciado na perspectiva do texto). As capacidades se tratam da combinação das práticas letradas envolvidas na situação e pelas finalidades de leitura. Rojo (2004) as resume em três tipos, que enumeramos a seguir, para efeitos de organização deste trabalho.

Em primeiro lugar, a capacidade de decodificação compreende os conhecimentos adquiridos na etapa de alfabetização e dispõe das atitudes mais básicas do processo. Ela envolve o domínio de convenções gráficas, da diferenciação dos sistemas de representação, da relação entre grafemas e fonemas, compreensão do sistema de escrita alfabética, do reconhecimento global das palavras e de partes textuais maiores e do desenvolvimento de fluência e rapidez na leitura. Contudo, isso não contribui para a concretização do processo se ocorrer de modo dissociado das outras capacidades evidenciadas.

Em segundo lugar, enquanto a capacidade de decodificação acontece, o leitor utiliza estratégias de construção de significados, relativas à capacidade de compreensão (como foi evidenciado na perspectiva do leitor). A autora destaca que essas estratégias se constituem de: ativação de conhecimento de mundo, antecipação e predição de conteúdos ou propriedades do texto, localização e/ou cópia de informações, comparação de informações, checagem de hipóteses, generalizações, produção de inferências locais e produção de inferências globais.

Na ativação de conhecimento de mundo, a construção da compreensão ocorre quando o leitor relaciona seus conhecimentos prévios com aqueles exigidos pelo texto. Esse procedimento vai se constituindo enquanto se realiza antecipação e predição de conteúdos ou propriedades do texto. Isso acontece porque os aspectos envolvidos pelo texto (situação, finalidades, esfera de comunicação, suportes, disposição do verbal e do não verbal, entre outros) contribuem para o processamento do texto, sem que o leitor esteja preso a cada palavra, podendo antecipar muito de seu conteúdo.

No que diz respeito à localização e/ou cópia de informações, Rojo (op. cit.) afirma que é representativo da capacidade de compreensão o fato de que o leitor busca constantemente informações relevantes para armazená-las e reorganizá-las em momentos posteriores. Realiza-se, então, a comparação de informações, pois, durante a leitura, são evidenciadas relações de conteúdo dentro do próprio texto, com outros textos e com o conhecimento de mundo para atribuição de significados. Essas estratégias contribuem com a checagem de hipóteses na construção, desconstrução ou reconstrução de suposições sobre o conteúdo do texto, pela sua constante comprovação ao longo da leitura.

As generalizações, que produzem conclusões sobre os fatos, fenômenos, situações etc.,

após análise das informações contidas no texto, ocorrem simultâneas às produções de inferências locais, ao preenchimento de lacunas de compreensão provocadas pelo desconhecimento de vocábulos ou estruturas presentes no texto. Ocorrem também pela produção de inferências globais: preenchimento de lacunas de compreensão provocadas por implícitos ou pressupostos, que devem ser evidenciados na leitura.

Em terceiro lugar, a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, por sua vez, exige o envolvimento das outras competências para a construção de significados, resultantes das interpretações e interações, que vão além dos aspectos disponíveis nas páginas escritas (como foi evidenciado na perspectiva interativa). O leitor, ao construir a sua reflexão e argumentos, realiza a interpretação no nível discursivo, situando o autor, a sua posição social, suas ideologias, sua situação, instituição, entre outros (o que diz respeito à recuperação do contexto de produção do texto) e relaciona o discurso do texto com outros (o que configura a percepção das relações de interdiscursividade).

Nos níveis textual, temático e linguístico, o leitor: controla o processo de leitura pela ativação de estratégias que definem os objetivos da leitura (definição de finalidades e metas da atividade de leitura); relaciona o texto a outros já conhecidos (percepção de relações de intertextualidade); considera outras formas de linguagem constitutivos dos sentidos (percepção de outras linguagens) e constrói argumentos em favor ou contraposição ao conteúdo do texto a partir de suas concepções estéticas, afetivas, éticas e políticas (elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas e elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos).

Koch e Elias (2014) dialogam com a percepção das capacidades que envolvem o processo de leitura, ao reconhecerem que, nessa atividade, a construção de sentidos depende dos conhecimentos armazenados na memória do leitor. Tais conhecimentos são fruto não só da interação autor-texto-leitor, mas também inclui o ambiente social e as experiências vivenciadas pelo leitor.

Assim, a compreensão dos sentidos, além de depender dos sistemas de conhecimento linguístico (gramatical e lexical) e enciclopédico (resultados das vivências pessoais e da noção sobre as características de eventos espaço-temporalmente situados), evoca também o interacional. Segundo as autoras, esse sistema engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O primeiro reconhece os objetivos e propósitos pretendidos pelo produtor do texto, inserido em dada situação interacional. O segundo é relativo à compreensão dos fatores que envolvem a inserção do texto na situação comunicativa, isto é, a quantidade de informações

para a reconstrução do objeto da produção do texto, bem como a adequação da variante linguística e do gênero à especificidade da comunicação.

O terceiro conhecimento permite ao locutor garantir a compreensão do texto por meio de ações linguísticas, de “introdução de sinais de articulação ou apoios textuais e atividades de formulação ou construção textual” (KOCH; ELIAS, 2014, p. 52). Por fim, o conhecimento superestrutural, abrange a compreensão de macrocategorias ou unidades globais, que identificam os textos como exemplares adequados aos diferentes eventos da vida social.

No ambiente escolar, o trabalho com a mobilização desses conhecimentos, para a efetivação do processo de leitura, ocupa espaço nas discussões sobre os gêneros textuais. Considerar a leitura a partir de uma perspectiva interacional, que envolve os participantes da comunicação através dos textos inseridos em uma atividade social, a torna instrumento para o desenvolvimento das capacidades e dos conhecimentos necessários ao contato com os diversos gêneros.

Dessa forma, ao estudar os gêneros textuais no plano do conhecimento linguístico, o professor explora as capacidades de decodificação dos alunos, utilizando os textos como fonte para a compreensão da organização e do funcionamento fonológico, lexical, morfológico, sintático e variacional da língua, bem como sobre questões ortográficas de acentuação e pontuação.

No âmbito do conhecimento enciclopédico, a partir de inferências, investigações e interpretações, são desenvolvidas as capacidades de compreensão. Nesse processo, os resultados das análises textuais permitem situar o texto como objeto de interações sociais, ao evocar conteúdos característicos de comunicações específicas, subsidiando a identificação do propósito e a descrição do gênero.

O momento da caracterização dos objetivos e da estrutura dos gêneros ocorre por meio das discussões que envolvem os conhecimentos interacionais. As capacidades de apreciação e réplica entram em jogo com a construção de significados, através das interpretações e interações, permitindo a recuperação do contexto de produção do texto e a percepção das relações de interdiscursividade. O reconhecimento do gênero é, então, concretizado a partir das discussões sobre as características dos interlocutores específicos, dessa forma textual, da situação comunicativa representativa e da relação entre o discurso do texto com outros.

Nessa atividade de leitura, mais do que os educandos conhecerem diversos tipos de textos, formam-se em leitores que reconhecem variadas realidades sociais em que a linguagem se insere. Esse trabalho com os gêneros revela o objetivo da escola em formar leitores, pois:

de um lado, possibilita a inserção de nossos alunos nas atividades de linguagem que envolvem práticas sociais de sua comunidade; de outro, é o de mediar processos de formação para que possamos integrar aprendizes às diversas categorias de textos em que se materializam as práticas sociais. Numa sociedade letrada tais práticas implicam a leitura e recepção/compreensão de textos. (HILA, 2009, p. 162).

Nas práticas docentes de perspectiva interativa, a leitura dispõe de uma infinidade de textos para explorar competências reflexivas sobre: as formas de utilização da língua, os diferentes propósitos e as estruturas textuais, bem como os diversos contextos sociais em que os textos se inserem ou evocam. Os gêneros jornalísticos, de divulgação científica, dissertativos, entre outros, subsidiam um estudo que expandem os conhecimentos informativo e crítico dos educandos em determinados períodos do processo de formação.

No entanto, o texto literário é o instrumento para construção de conhecimentos ligados à leitura mais utilizado em todos os níveis do Ensino Básico, inclusive é exigido em questões dos vestibulares e recomendado há muitos anos pelos documentos parametrizadores de ensino.

#### 1.5.1.1 A leitura literária

Haja vista a já instituída compreensão quanto ao caráter formativo integral do indivíduo proporcionado pelo contato com o texto literário, é possível afirmar que o diferencial da sua utilização nas práticas docentes

está no fato deste poder contribuir para o indivíduo conhecer a realidade e dar a oportunidade para questionar, amadurecer, desenvolver a capacidade cognitiva, formular ideias, modificar conceitos e conceber novos, com diferentes visões de mundo. (PEIXOTO, 2018, p. 62-63).

Assim, a leitura literária põe à disposição do leitor diferentes realidades, o que possibilita não só uma ampliação da visão do mundo, mas também coloca em questão muito do que vemos e/ou vivenciamos. Nesse sentido, os textos literários, por estarem inseridos em diversos contextos e núcleos sociais, permitem ao ato de interagir com um texto uma construção de sentidos como uma ação cultural historicamente constituída pela relação que o leitor realiza com sua própria realidade.

Segundo Jouve (2002), por muito tempo, o estudo das obras literárias se limitou à descrição da relação entre o texto e a época em que nela se inscrevia, resultando na construção



de modelos gerais e incompletos. No entanto, com o progresso dos estudos linguísticos, surgem novas perspectivas que desenvolvem o interesse pela leitura para além das abordagens estruturais.

Com a expansão dos estudos pragmáticos, impulsiona-se a preocupação com os problemas quanto à recepção dos textos literários. Percebe-se que todo processo de utilização da linguagem é uma interação entre um locutor e um alocutário e, por isso, um texto não pode ser compreendido apenas pela referência a seu emissor. Desse modo, é destacável:

a influência da pragmática sobre o estudo dos textos. Se no falar cotidiano a linguagem procura sempre produzir um efeito, esse fenômeno só pode ser exacerbado numa obra literária na qual a organização dos termos deve muito pouco ao acaso. Assim, entender uma obra não se limita a destacar a estrutura ou relacioná-la com seu autor. É a relação mútua entre escritor e leitor que é necessário se analisar. (JOUVE, 2002, p. 13).

Os estudos dos textos literários passam a considerar a leitura se direcionando também à necessidade de compreendê-la em uma perspectiva interativa. Jouve (ibid.), em seus estudos sobre a leitura do texto literário, afirma que o avanço da análise literária, nessa abordagem, sofreu influências das considerações de Jauss com a *estética da recepção*, constatando que a história literária é a história de seus sucessivos leitores. Por esse motivo, a literatura deve ser analisada por suas repercussões sobre as normas sociais.

De acordo com o autor, a teoria do *leitor implícito*, de Iser, acrescenta a percepção de que o leitor é pressuposto do texto, de modo que uma obra é organizada a direcionar a sua própria leitura e o leitor reage a esse percurso no plano cognitivo. Posteriormente, os estudos de Michel Picard divergem da abordagem de Iser, ao evidenciar a necessidade de considerar a leitura concreta de um leitor real, por ele apreender “o texto com sua inteligência, seus desejos, sua cultura, suas determinações sociohistóricas e seu inconsciente” (JOUVE, op. cit., p. 15).

Esses e outros estudos sobre como analisar os textos literários resultaram na compreensão dessa atividade como um processo de leitura. Nele, acontece em etapas conexas a decodificação de signos linguísticos, a compreensão dos enunciados a partir das vivências pessoais e sociais, o reconhecimento dos discursos de autoria e das estruturas textuais, assim como a construção e modificação de conhecimentos.

Todavia, ao possuir a especificidade de ir além de um processo cognitivo, a leitura literária retém um caráter bastante formativo e reflexivo, no tocante a aspectos culturais e sociais. Jouve (op. cit.) expõe três funções essenciais, elencadas por Picard, características do

tipo textual literário: *a subversão na conformidade, a eleição de sentido na polissemia e a modelização por uma experiência de realidade fictícia.*

O primeiro aspecto determina o caráter do texto literário em, simultaneamente, representar e contestar uma cultura. A riqueza de contextos, nas mais diversas obras que estão disponíveis, tanto para apreciação como para análise, são fonte de conhecimento no tocante aos vários núcleos culturais. Diversas são também as formas de tratar tais contextos, caracterizando a literatura como provocadora de reflexões sobre os fatos expressos no enredo e fora dele. Essa atividade de leitura, quando trazidos para um ambiente de aprendizagem, promove um alargamento das fronteiras do conhecimento das diversas culturas e incita questionar o ambiente cultural em que o leitor está inserido.

O segundo, *a eleição de sentido na polissemia*, é definido como a pluralidade de significações dispostas ao leitor, o que marca a subjetividade da leitura literária. Posto que há um afastamento espaçotemporal entre emissor e receptor na comunicação do conteúdo do texto, não há espaço comum de referência entre os interlocutores. Jouve (2002) afirma, pois, que o leitor reconstrói o contexto necessário à obra, baseando-se nas relações internas e na estrutura do texto.

Nessa reconstrução, a leitura permite modelizar a experiência, terceiro aspecto. Isso significa permitir que o leitor vivencie situações de modo imaginário, as quais poderiam ser vividas na realidade. Desse processo, tais características são uma atividade produtiva para a transformação do sujeito, por permitir que o leitor, pela experimentação e reconstrução dos contextos expressos nas obras, possa refletir sobre atitudes, fatos e práticas sociais.

Diante dessas características, é inegável o caráter formativo que insere o texto literário como instrumento para as atividades de leitura em sala de aula. A formação do indivíduo é resultado da exploração da subjetividade do aluno/leitor, durante o processo de leitura literária, que considera essa perspectiva interativa. Entretanto, a forma como a subjetividade do leitor deve ser aceita na interpretação textual é um aspecto a ser monitorado, uma vez que o texto permite várias leituras, mas não autoriza qualquer uma :

Umberto Eco, entre outros, mostrou bem o caráter incompleto, lacunar do texto literário, que aparece como um ‘tecido de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos’. Porém, a seus olhos, não é por isso que deixa conter em si as instruções que canalizam as inferências interpretativas do leitor empírico; com efeito, ‘um texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa’, mas ‘em geral ele (o texto) deseja ser interpretado com uma margem suficiente de unicidade’. O leitor está, pois, em liberdade vigiada. (LANGLADE, 2013, p. 33).

Como afirma o autor, o texto literário necessita da leitura de um indivíduo que complemente lacunas presentes no decorrer da obra, mediante processo interpretativo permitido pelo próprio texto. Dessa forma, devemos concordar que há uma particularidade no ato de interpretar em oposição de utilizar o texto.

“utilizar” remete a atividade do leitor em buscar significações para si a partir de suas experiências limitadas ao universo pessoal que reflete seu imaginário e suas crenças, sendo o texto manipulado como um pré-texto. Já “interpretar” significa a busca de uma significação universal ou consensual no ambiente onde foi produzida a obra, o que evoca saberes sobre aspectos culturais do texto literário e sobre a literatura, tal como a partir de um modo de pensar racional baseando-se em uma experiência rica e diversa, faz com que o leitor pense de maneira constricta buscando o equilíbrio entre “direitos do texto e direitos do leitor. (ROUXEL, 2013, p. 153).

Apesar de opostas, a autora afirma que, na realização de uma leitura literária eficiente para o contexto de ensino, as duas atividades se complementam. Em um trabalho em sala de aula com o texto literário, a socialização das diferentes leituras pode fazer parte do processo interpretativo, uma vez que a busca por um consenso entre as diferentes visões podem resultar no que se pode interpretar do texto e também servem ao propósito do ensino de leitura literária de ressignificação, ou seja,

no espaço intersubjetivo da sala de aula, a experiência do outro me interessa, pois eu me pareço com ele; ela me fornece, em sua singularidade, um exemplo de experiência humana. A experiência conjunta da interpretação do texto e da sua utilização por um leitor põe em tensão duas formas de se relacionar com o texto e com o outro e confere intensidade e sentido à atividade leitora. (ROUXEL, 2013, p. 162).

O consenso que busca a construção de saberes sobre a leitura ocorre a partir da regulação das significações sobre os gêneros. Conhecê-los é uma atividade desenvolvida durante o processo escolar, guiando uma interpretação e motivando um julgamento estético acerca deles. Os questionamentos históricos, sobre a inserção da obra em sua situação de produção, sobre as características culturais desse ambiente e a forma textual, também conduzem o movimento reflexivo da esfera privada para a social, que conduzindo a uma realidade do texto e sua interpretação.

Jouve (2012) afirma que o papel docente, nesse processo, é determinar quais aspectos das obras literárias merecem ser consideradas no currículo do ensino, a partir dos objetivos visados e do seu público específico. Dessa forma, o professor se torna mediador do processo de

leitura, fornecendo informações que tornam a linguagem do texto acessível, nos momentos em que a imersão no texto se deve à falta de compreensão do conteúdo. À vista disso, o processo de leitura em sala de aula é resumido da seguinte forma:

o (simples) leitor percebe certo número de informações veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói saberes a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em conhecimentos. Um saber não se torna efetivamente conhecimento, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência. (JOUVE, 2012, p. 137).

Nessa situação, a leitura literária é um processo interpretativo de vinculação da coerência da obra com as representações exteriores a ela. O trabalho com texto literário constantemente recorre ao conhecimento enciclopédico, associado e justificado pelo conhecimento interacional, ampliando as capacidades de compreensão textual e social dos educandos e desenvolvendo competências reflexivas que ressignificam realidades.

Tal ato demonstra o valor da utilização desse tipo de leitura na construção de leitores críticos, mesmo que o motivo pelo qual ela tenha um espaço marcante no contexto educacional, seja sua presença constante em exames avaliativos de aprendizagem, como os vestibulares. Além disso, esse ato coopera com a já instituída compreensão de que todo processo de aprendizagem eficiente decorre de ações docentes, que relacionam o conteúdo às situações cotidianas dos alunos. Em consonância com essa afirmação:

Cabe, no que compete ao docente, agir como mediador de práticas que integrem os conhecimentos adquiridos em contexto escolarizado com os que trazem de situações reais, potencializando a aprendizagem para as múltiplas funções sociais da escola, no sentido de cooperar para a construção de sujeitos mais responsáveis socialmente. (SILVA, W. M., 2017, p. 106).

Dessa forma, segundo a autora, para a formação de leitores proficientes é necessário investir em uma ação de planejamento docente, que considere a formação social, histórica, cultural e ideológica do sujeito, assim como o texto e os suportes midiáticos que veiculam a diversidade textual. No estudo de Silva, W. M. (ibid.), os suportes midiáticos são representativos da utilização da tecnologia digital, como um recurso de conexão entre o ensino de leitura e o contexto social dos educandos, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Nesse sentido, a BNCC incentiva a utilização do ambiente digital para as ações docentes nas atividades de desenvolvimento das capacidades de leitura, como veremos a seguir.

### 1.5.2 Ensino de leitura e ferramentas digitais na perspectiva da BNCC

No viés da perspectiva interativa, a BNCC norteia o ensino de linguagem por meio de diretrizes que visam leitores críticos dos textos e das realidades que neles estão imbricadas. Esse objetivo é destacável em diversas partes da seção destinada à área de Linguagens e suas Tecnologias, da base parametrizadora do Ensino Médio (2018), como na contextualização dos conteúdos de Língua Portuguesa, onde se declara que

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 490).

Assim, a abordagem analítica e crítica em destaque torna a leitura um ato de interagir com o texto e o contexto social, ampliando a percepção do aluno-leitor sobre os diferentes discursos, as interdiscursividades, as linguagens e os seus aspectos estéticos, éticos e políticos. Na construção dessas habilidades, ganha importância o contato com as diversas modalidades textuais, principalmente aquelas que dispõem de recursos multissemióticos passíveis de proporcionar subsídios para interpretações em níveis mais diversificados. Nesse ponto, a BNCC evidencia o valor da utilização das ferramentas disponíveis nos ambientes digitais, uma vez que:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p. 490).

Fica evidente, então, que a interação com os textos, provocada entre os leitores e a realidade social, está fortemente ligada ao universo digital e aos seus modos de circulação de informação. Dessa maneira, os gêneros multissemióticos (exemplificados no documento por

videominuto, *vlog* científico, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines*, *fanfics*, *fanclipes*, verbete de enciclopédia digital colaborativa, fotorreportagem, foto-denúncia etc.) são vistos como uma importante ferramenta para ampliar as possibilidades de aprender, de atuar socialmente e de explicar e interpretar criticamente os atos de linguagem.

O documento é organizado em campos de atuação que apontam para a importância da contextualização do conhecimento escolar, com as ações que derivam de situações da vida social, visando situar o ensino das práticas de linguagem em contextos significativos para os estudantes. Dentre tais práticas, a leitura permeia os cinco campos (Campo da vida pessoal – para os anos iniciais, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático, Campo de atuação na vida pública e Campo artístico-literário,) com um destaque para a necessidade da inserção de textos da esfera digital no repertório utilizado no contexto de ensino.

Essa organização evidencia a presença do texto nas mais diversas esferas de ação social, o que demonstra a necessidade de desenvolver, no aluno, competências leitoras para os múltiplos propósitos comunicativos. Portanto, a leitura deve abranger a compreensão e a interação com textos relacionados à pesquisa científica, que tratam de informação e opinião centradas na esfera jornalística/midiática, do âmbito político-social e de obras literárias.

No que se refere à leitura literária, ela é vista como nuclear ao trabalho com linguagem no ensino Médio. Também é abordada pelo campo artístico-literário, como uma forma de possibilitar o aluno a engajar-se mais criticamente, por meio da atualização dos sentidos das obras e no compartilhamento de suas conclusões e impressões. Logo, as atividades no âmbito da Literatura proporcionam desenvolver habilidades críticas que permitem ao aluno:

criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário. (BNCC, 2018, p. 516).

Os ambientes digitais também permitem o trabalho com o texto literário, não só para realização de produções em suas mídias, mas o movimento contrário também possibilita essa ação de ensino. Nesse contexto, a videorresenha torna-se uma ferramenta eficiente às práticas docentes. Embora não seja apresentada no repertório de gêneros indicados pela BNCC, principalmente devido à novidade dos estudos que a consideram como um gênero autônomo

em relação à resenha, nos moldes convencionais, o trabalho com a videoresenha possui características que permitem o seu enquadramento nas diretrizes elencadas.

Primeiro, porque a multimodalidade característica da videoresenha e os recursos permitidos por seu suporte, além de suprirem a necessidade de trazer para a sala de aula práticas de interação com a cultura digital, também proporcionam o desenvolvimento de multiletramentos. Segundo, por apresentarem uma estrutura e estratégias que viabilizam o estudo sobre leitura e produção de outros gêneros textuais que fazem parte do currículo escolar, como a resenha. E, terceiro, no caso das videoresenhas de obras literárias aqui analisadas, viabilizam o contato com a leitura literária realizadas por outros leitores, que podem subsidiar discussões sobre seu conteúdo. Sobre esses e outros aspectos que demonstram o potencial desse gênero, discutimos em nossa análise.

## CAPÍTULO 2

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo reúne dados sobre a metodologia que norteou o desenvolvimento deste trabalho, para que a questão de pesquisa, posta na Introdução, seja respondida. Em vista disso, desdobra-se em três tópicos, que relatam: (1) a natureza da pesquisa realizada; (2) o processo e os critérios utilizados na coleta e sistematização dos dados; e (3) os procedimentos analíticos e o anúncio das categorias a serem tratadas no capítulo de análise.

#### 2.1 Abordagem da ciência e natureza da pesquisa

Ao relacionar os modos de conceber a linguagem, Faraco (2001, p. 8) destaca a intersubjetividade como fator constituinte e não constituído para o estudo da linguagem, com o postulado bakhtiniano de que a consciência humana se desperta envolta na consciência do outro. Mesmo estando à margem de modelos linguísticos sofisticados, o autor declara que a linguagem também estabelece uma realidade extremamente complexa e multifacetada, de sorte que analisá-la significa centralizar a atenção sobre as práticas discursivas, considerando a língua em sua integridade concreta e viva, realizada por meio da interação dos falantes.

Essa perspectiva remete às considerações que justificam a necessidade do surgimento de um novo paradigma da ciência no âmbito educacional. O paradigma emergente destaca o indivíduo como componente fundamental do processo educacional e reputa o estudo da língua/linguagem como emergente da comunicação entre consciências individuais. Tal panorama,

além de reintegrar o sujeito na construção do conhecimento, resgata também a importância do processo ao reconhecer que pensamento e conhecimento, como tudo na natureza, estão em holomovimento. Ao mesmo tempo, valoriza a experiência, compreende que tudo o que construímos e organizamos é, na realidade, uma experiência, que cada um organiza a sua própria experiência e o faz de modo diferente, como um princípio básico na construção do conhecimento. (MORAES, 2007, p. 139).

O termo *paradigma* surge de uma perspectiva a respeito do desenvolvimento das ciências, do filósofo e historiador Thomas S. Kuhn, que o define como sendo “as realizações científicas universalmente reconhecidas que durante algum tempo fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1996, p. 13). Sobre essa teoria:



o termo paradigma é um conceito que se relaciona com a formação de uma dita ciência ‘normal’. Sua ocorrência é perceptível no seio dos estudos oriundos das ciências sociais, no qual entende-se que uma pesquisa baseada na ciência ‘normal’ é aquela cujos resultados estão firmemente fundamentados em realizações científicas passadas. (COSTA JÚNIOR; ARAÚJO, 2017, p. 185).

Moreira e Caleffe (2008) afirmam que existem várias formas de definir o termo, inclusive na própria obra de Kuhn, porém, para entender os limites de qualquer paradigma, deve-se atentar para três questões. A primeira questão, *ontológica*, diz respeito a compreender a natureza do fenômeno social investigado. A segunda, *epistemológica*, refere-se à identificação das bases do conhecimento, com a percepção se a natureza e as formas do conhecimento podem ser adquiridos ou se isso pode ser algo comunicado, experimentado. E a terceira, *metodológica*, evidencia os procedimentos que os pesquisadores utilizam, frente aos resultados adquiridos pela reflexão dos aspectos elucidados nas questões anteriores.

Os pressupostos ontológicos dão origem aos epistemológicos, com implicações metodológicas para a escolha das técnicas de coleta de dados (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 45). Essa é a constituição da natureza dos paradigmas. A partir dessa definição, os autores evidenciam duas perspectivas bastante recorrentes nas práticas dos pesquisadores educacionais: o paradigma positivista e o interpretativo. Sobre o positivismo afirmam:

As descobertas em relação à realidade do mundo podem ser expressas como afirmações factuais – afirmações a respeito das coisas, dos acontecimentos e relações entre elas. Para o positivismo o mundo é racional; ele tem sentido e, dado o devido tempo e o esforço suficiente, será possível entendê-lo por meio da pesquisa. O pesquisador pode então explicar aos outros a realidade que ele descobriu, porque a linguagem é um sistema simbólico admitido para descrever a realidade. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 49-50).

Essa perspectiva é bastante criticada para estudos no âmbito social, principalmente porque adota uma ontologia externo-realista. Ou seja, baseia-se, especialmente, em dados quantitativos e coletados por meio de observações, com uma epistemologia objetiva e uma metodologia que se ocupa do estabelecimento de leis gerais ou do estudo dos fenômenos recorrentes, sobretudo, dos naturais. Na ótica dos críticos mais vigorosos, tais procedimentos sugerem que a perspectiva positivista “funciona com uma visão mecânica e desumana dos seres humanos” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 59).

Em oposição, o paradigma interpretativista surge baseado em uma ontologia interno-

idealista, com uma epistemologia subjetiva e metodologia que analisa os fatos científicos de forma situada, considerando as diferenças ou características individuais consistentes. Segundo os autores, a pesquisa dessa perspectiva é caracterizada como particular, localizada e conduzida em pequena escala, com uma confiabilidade maior nos dados e nas interpretações qualitativas.

No contexto das ciências educacionais, a concepção de paradigma emergente é baseada nos ideais interpretativistas. Esse paradigma surge em contraponto a uma organização do ensino elaborada a partir de estruturas hierarquizadas, com propostas curriculares distantes da realidade do aluno e com uma prática pedagógica resultante de uma visão fragmentada do conhecimento. Passou-se a entender o aluno como um aprendiz incompleto, em permanente estado de construção de conhecimento, a partir da interação com o mundo e com o outro. Assim, por meio de suas próprias experiências e pelo diálogo entre os seres que se educam mutuamente (MORAES, 2007, p. 138), os aprendizes são vistos como estando diretamente atingidos pelas constantes mudanças que ocorrem em seu meio social.

Com o foco de considerar as práticas sociais intrínsecas às ações docentes, esta pesquisa se insere nesse paradigma emergente. Volta-se aqui às práticas que interferem no ambiente educacional, pretendendo tornar evidentes as potencialidades didáticas de um objeto que surge no contexto fora da sala de aula, no ambiente digital.

Pensar o ambiente digital como um lugar social, que potencializa novos usos de linguagens e textos, também é admitir um estudo de Linguística Aplicada, pois essa (in)disciplina que busca “teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto aplicado.” (MOITA LOPES, 2006, p. 23). Assim, adotamos tal abordagem ao conceituar a videorresenha como um produto de práticas sociais, enquadrando-se como complexo, heterogêneo, multidimensional e dinâmico, como se configuram os objetos de investigação do campo aplicado (SIGNORINI, 2006, p. 187).

A conceituação do gênero ocorreu por meio da observação das características estruturais e funcionais possíveis de serem destacadas nos textos híbridos, publicados na rede social *YouTube*, que exploram os recursos do suporte, com o propósito e a organização retórica e composicional semelhantes ao gênero resenha. Tal procedimento qualifica a nossa pesquisa como de natureza descritiva, assim definida porque:

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (GIL, 1994, p. 28)

E ainda,

A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que o fenômeno ocorre, sua relação e conexão com os outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social. (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 61-62).

No geral, a técnica padronizada de coleta de dados particulariza o caráter descritivo. Dessa forma, podemos caracterizar a nossa análise como de cunho descritivo-interpretativista, pelo fato de lidar com os mundos naturais e sociais, ao detalhar e analisar os recursos da mídia social como ferramenta para construção de conhecimento. Explanamos e articulamos as experiências da realidade social dos significados com a pesquisa científica. Assim, a natureza interpretativista situa uma pesquisa qualitativa, definida como:

uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais, à transformação de prática e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento de um corpo organizado de conhecimentos. (...) Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é sua atenção ao contexto (...). (ESTEBAN, 2010, p. 127-129).

Nosso tratamento dos dados é de natureza qualitativa, por buscar compreender as características do cenário da tecnologia como ferramenta disponível para a ocorrência de novos gêneros textuais. Também é de inspiração netnográfica, devido à inserção do pesquisador na comunicação mediada por computador para observação do objeto de análise (AMARAL; NATAL; VIANA, 2008).

A nomenclatura *Netnografia* surge da adaptação do termo *Etnografia*, uma vez que ambas as metodologias se assemelham por se enquadrarem nos estudos da antropologia cultural e estudos culturais, enfatizando fortemente a participação plena na cultura em que está sendo estudada, como um membro cultural reconhecido. Desenvolvemos um estudo netnográfico, com o pensamento de que:

Uma metodologia recentemente introduzida na literatura de pesquisa de consumidores é a de Netnografia, um método interpretativo concebido especificamente para investigar o comportamento do consumidor de culturas e comunidades presentes na internet. A Netnografia pode ser definida como um relato escrito resultante do estudo de campo das culturas e comunidades que emergem das comunicações mediadas por computador, onde tanto o trabalho de campo como o relato textual são metodologias determinadas pelas tradições e técnicas da antropologia cultural. (KOZINETS, 1998, p 366, tradução nossa).

Tal metodologia influencia o nosso trabalho, tendo em vista que tratamos de documentos virtuais para caracterização de um gênero, cuja estrutura só é possível de ser delimitada se for levado em consideração o fato de que ele se origina das práticas comunicativas mediadas por computador.

Portanto, com essas abordagens metodológicas, realizamos uma observação sistemática da estrutura das videorresenhas selecionadas em canais do *YouTube*, baseando-nos no modelo prototípico do gênero e nos recursos multimodais que o configuram, a serem melhor explicitados no tópico a seguir.

## 2.2 Coleta e sistematização dos dados: dos canais às videorresenhas

Nossa coleta dos dados passou por uma triagem em que introduzimos, na ferramenta de espaço de busca do *YouTube*, a expressão *Resenha de livros*, culminando na geração de aproximadamente 110.000 resultados. Diante do grande número de material em vídeos gerado, optamos por aqueles que estavam hospedados em canais que, além de apresentarem, em sua descrição, objetivos acerca da realização de resenhas de livros, possuísem número de inscrições acima de 100.000<sup>8</sup>.

Outro fator que direcionou as ações nessa etapa foi a escolha por canais que possuísem *playlists*<sup>9</sup> voltadas à apreciação das obras da literatura brasileira contempladas pelos vestibulares, haja vista nossa preocupação com a potencial contribuição desses gêneros para a Educação Básica. Isso posto, recolhemos videorresenhas de três canais, a saber: *Tatiana Feltrin*, *Ler antes de morrer* e *Vá ler um livro*.

A configuração de cada um dos canais, a seguir, auxilia no entendimento de como está

---

8 Vale destacar que esses dados foram monitorados no período de março a setembro de 2018. Para efeito de reprodução na presente dissertação, registramos a divulgação pública no mês de setembro de 2018.

9 Nomenclatura dada ao recurso disponibilizado pelo *YouTube* de criar um *hyperlink* que organiza os vídeos escolhidos pelo usuário em uma lista.

alocado nosso objeto de investigação, situado nos respectivos canais. Com isso, expomos a visualização inicial que um internauta possui ao clicar nas abas *Sobre* e *Playlists*, contidas nas páginas dos canais. Reproduzimos um *print*<sup>10</sup> e utilizamos um quadro em amarelo, para destaque das informações disponibilizadas, e, em vermelho, da *playlist* onde estão contidas as videorresenhas, nosso foco de investigação. Vejamos:

**Figura 2 – Canal 1 Tatiana Feltrin**

The image shows two screenshots of the YouTube channel 'tatianagfeltrin'. The top screenshot displays the 'Sobre' (About) tab, which is highlighted with a yellow border. It shows the channel's name, subscriber count (308.312), and a description in Portuguese. The bottom screenshot displays the 'Playlists' tab, with the 'Livros de Vestibular' playlist highlighted by a red border. The channel banner features the name 'Tatiana Feltrin' and the tagline 'LIGANDO LIVROS A PESSOAS'. The channel name 'tatianagfeltrin' and the 'Inscrever-se' (Subscribe) button are visible in both screenshots.

**Sobre Tab (Yellow Highlight):**

308.312 inscritos · 30.045.776 visualizações  
Inscreveu-se em 23 de set de 2007

Descrição

TLT - Ligando livros a pessoas

Canal criado por Tatiana Feltrin (formada em Letras - Tradutora e Intérprete pela UMESP, pós graduada em ensino de idiomas pelo Mackenzie, Professora de Inglês como segunda língua), leitora ávida que compartilha o amor pelos livros, e incentiva a leitura em vídeos há quase uma década :)

Vídeos novos todas as quartas, sextas e domingos!

**Playlists Tab (Red Highlight):**

Playlists criadas

- Novos Autores Brasileiros (72 vídeos)
- Quadrinhos (61 vídeos)
- Você Escolheu (58 vídeos)
- Livros de Vestibular (32 vídeos)**
- Biografias, Autobiografias e Memórias (40 vídeos)
- Erico Verissimo (4 vídeos)
- Dostoiévski (4 vídeos)
- Projetos de Leitura (7 vídeos)
- Tag (44 vídeos)
- Thomas Mann (4 vídeos)

Fonte: <https://www.youtube.com/user/tatianagfeltrin>. Acesso em: 15 set. 2018.

<sup>10</sup> Captura da imagem apresentada na tela do computador.

A reprodução da imagem, na Figura 2, apresenta uma visão geral das principais informações sobre o canal. No destaque em amarelo, evidencia-se o número de inscritos, cujo total de 308.312 revela a popularidade do canal. Também pode ser observado o registro do índice de 30.045.776 visualizações, desde a sua criação em 23 de setembro de 2007. Além disso, vale evidenciar, a produtora se autodenomina como uma “leitora ávida e incentivadora da leitura a partir de vídeos”.

De múltiplos interesses, a produtora Tatiana Feltrin, ao longo de aproximadamente onze anos, disponibilizou 1.018 vídeos, em sua grande maioria voltados à discussão e apreciação de temas relacionados à literatura. Em meio às trinta e sete *playlists*, identificadas na parte inferior, como *Novos autores brasileiros*, *Quadrinhos*, *Projetos de leitura*, dentre outros, a produtora organiza algumas de suas publicações por: (a) obras de um determinado autor (como Dostoiévski, Tolstói, Edgar Allan Poe, Thomas Mann, entre outros); (b) modos diversos de tratar conteúdos no vídeo (*Book Talk*, *1 livro em 1 dia*, *Resumo anual de leituras*, *Séries em andamento*, *Sobre e-Readers* etc.); (c) leituras fragmentadas ou sequências de livros (*Os Romanov*, *Crônicas de Gelo e Fogo*, *Lendo Senhor dos Anéis*, *Lendo Guerra e Paz* etc.) e (d) por temas (*Mês do Horror*, *Divulgação científica*, *Música*, *Filosofia* etc.).

Nessa última categoria, encontra-se a *playlist*, a qual nos detemos, intitulada, *Livros de Vestibular*. Nela, foram encontradas trinta e dois vídeos, sendo vinte e oito videorresenhas, que abordam obras da literatura brasileira, contidas em listas obrigatórias para vestibulares. Desse total, recortamos três videorresenhas como representativas do canal em questão. Elas recebem o nome de *Bem Amado (Dias Gomes) | UNICAMP*, *[FUVEST | UNICAMP #9] Viagens na Minha Terra (Almeida Garrett)* e *[FUVEST #5] Memórias de um Sargento de Milícias (Manuel Antônio de Almeida)*.

Para dar uma uniformidade à descrição dos canais, de igual forma, procedemos com o canal *Ler antes de morrer*, da *booktuber* Isabela Lubrano, conforme ilustrada na Figura 3. Nela, pelo quadro amarelo, destacamos que, em um período de aproximadamente quatro anos (data de criação: 04 de Maio de 2014), a página conquistou o número de inscritos de, no total, de 213.215. O grande alcance das publicações da produtora se revela pela quantidade de visualizações: 8.533.693.

De modo semelhante ao canal 01, Isabella Lubrano publica um material voltado ao universo da literatura, em diferentes modos de tratar o tema (respostas a perguntas dos espectadores, participação em eventos, documentários, objetivos de leitura etc.). Vejamos a Figura 3:

Figura 3 – Canal 2 *Ler antes de morrer*

**Ler Antes de Morrer**

Inscrito 213.355

Início Vídeos Playlists Comunidade Canais **Sobre** 🔍

213.215 inscritos • 8.533.693 visualizações  
Inscreveu-se em 4 de mai de 2014

**Descrição**

Esse é o canal Ler Antes de Morrer, criado pela Isabella Lubrano, jornalista formada pela USP e pela Cásper Líbero.

A meta é ler e resenhar 1001 livros. Será que é possível? Claro que é. E mesmo se não for, já vale a pena tentar!

Aqui você acompanha vídeos exclusivos sobre as principais obras da literatura brasileira e universal, com bom humor e qualidade de um jeito que você nunca viu antes.

**Canais relacionados**

- tatianagfeltrin  Inscrito
- Literature-se  Inscrito
- Ju Cirqueira  Inscrito
- Duda Menezes - Bo...  Inscrever-se

**Ler Antes de Morrer**

Inscrito 213.356

Início Vídeos **Playlists** Comunidade Canais Sobre 🔍

Playlists criadas ▾ Último vídeo adicionado ▾ Grade ▾

<b>Livros não me emocionam</b> 11 Vídeos ★ RESPONDENDO PERGUNTAS Atualizada ontem	<b>Machado de Assis Missa do Galo</b> 6 Vídeos ★ MACHADO DE ASSIS Atualizada há 5 dias	<b>Helena</b> 190 Vídeos ★ TODAS AS RESENHAS (SEM SPOILERS) Atualizada há 5 dias	<b>Helena</b> 27 Vídeos ★ LITERATURA NOS VESTIBULARES Atualizada há 5 dias	<b>Helena</b> 55 Vídeos ★ LITERATURA BRASILEIRA Atualizada há 5 dias
<b>Bookshelf Tour</b> 2 Vídeos ★ BOOKSHELF TOUR ATUALIZADO - CASA NOVA	<b>Invisível</b> 30 Vídeos ★ LITERATURA BRITÂNICA E IRLANDESA	<b>Pilha de livros</b> 36 Vídeos ★ BOOK HAULS	<b>O Homem Cobra</b> 26 Vídeos ★ VITRINE LER ANTES DE MORRER	<b>Varições Enigma</b> 31 Vídeos ★ LITERATURA NORTE-AMERICANA

Fonte: <https://www.youtube.com/channel/UCTubbc8ei3JfOBbicSJYPfQ>. Acesso em: 15 set. 2018.

Dentre esses modos, em sua grande maioria, há a realização de videorresenhas. Com um total de quatrocentas e uma publicações, a produtora afirma, na sua descrição, que sua meta “é ler e resenhar 1001 livros”. Além disso, revela seu objetivo para a audiência, ressaltando, como uma boa vendedora, a qualidade do produto a ser consumido e explicitando que “você acompanha vídeos exclusivos sobre as principais obras da literatura brasileira e universal, com bom humor e qualidade de um jeito que você nunca viu antes”.

Das vinte e uma *playlists*, há aquelas voltadas à apresentação de: (a) dicas e/ou divulgação de livros (*Vitrine Ler Antes de Morrer* e *Dicas gerais de leitura*); (b) série de livros (*Maratona Harry Potter*); (c) assuntos variados (*Bookshelf tour atualizado – casa nova*, *Book hauls*, *Um pouco de tudo*, *Livros vencedores de prêmios literários*, entre outros) e (d) por temas (*Literatura brasileira*, *Literatura francesa*, *Literatura asiática*, *Clássicos da ficção científica* etc.).

Na *playlist Literatura nos vestibulares*, a qual voltamos a nossa atenção, constata-se vinte e sete videorresenhas, que abordam obras da literatura brasileira exigidas nas listas obrigatórias de exames de larga escala, como a FUVEST, FGV, UNICAMP etc. Desse total, escolhemos igualmente três videorresenhas, para serem representativas deste canal, quais sejam: *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS*, *MACHADO DE ASSIS* (#24), *(FGV) SÃO BERNARDO*, *DE GRACILIANO RAMOS* (#45) e *VIDAS SECAS*, *DE GRACILIANO RAMOS* (#9).

Por fim, de forma semelhante, descrevemos o canal *Vá ler um livro*, dos *booktubers* Tatiany Leite e Augusto Assis, reproduzidos na Figura 4. O canal em destaque, como evidenciado pelo quadro amarelo, possui um número de 103.077 inscrições. Com criação datada de 22 de julho de 2015, a popularidade é expressa por meio da quantificação de um total de 2.905.805 visualizações. No canal, o objetivo de realizar resenhas, dos produtores Tatiany Leite e Augusto de Assis, está expresso na afirmação “o intuito dos professores de aguçar o interesse pela literatura por meio de ‘aulas, resenhas, críticas, debates, resoluções de exercícios, dicas e indicações’”. Desse modo, a semelhança aos canais anteriormente apresentados ocorre pela presença de um número de 278 publicações, nas quais há uma maior heterogeneidade quanto aos objetivos.



A identificação de vinte e cinco playlists destaca uma organização disposta no canal, em: (a) videoaulas (Estude para o vestibular com Vá Ler um Livro, Aulas: escolas literárias Vamos resolver exercícios e Simulado esquentar#3, Resolução FUVEST 2017); (b) vídeos com assuntos variados (Por aí!, Para rir, nós mulheres, VEDA, entre outros); (c) temas (Machado de Assis, Literatura Negra #YoutubeBlackBrasil, Literatura LGBT #OrgulhoDeSer etc.) e (d) videorresenhas (Resenhas, Resenhas – Lista obrigatória (vestibular), FUVEST 2018). Outro diferencial desse canal é a participação de convidados, inclusive na produção de vídeos. Vejamos:

**Figura 4 – Canal 3 *Vá ler um livro***

The image shows the YouTube channel page for 'Vá ler um Livro'. The channel banner is colorful and features the text 'VÁ LER um livro' and 'LITERATURA DE UM JEITO QUE VOCÊ NUNCA VIU!'. Below the banner, the channel name 'Vá ler um Livro' is displayed, along with the number of subscribers (103,077) and total views (2,905,805). The 'Playlists' tab is selected, showing a grid of 12 playlists. The first playlist, 'Resenhas - LISTA OBRIGATÓRIA (vestibular)', is highlighted with a red box. Other playlists include 'Trovado', 'Vamos Resolver: Exercícios', 'Aulas: Escolas Literárias', 'Simulado Esquentar #3', 'Resenhas', 'Resenhas - Lista obrigatória (vestibular)', 'Resolução FUVEST 2017', 'Resenhas', and '#PorDuaMulher'.

**Fonte:** [https://www.youtube.com/channel/UCS5a1\\_ESDuZm8pCZiIbavNmQ/featured?disable\\_polymer=1](https://www.youtube.com/channel/UCS5a1_ESDuZm8pCZiIbavNmQ/featured?disable_polymer=1). Acesso em: 15 set. 2018.

Apesar de haver mais de uma *playlist*, contendo videorresenhas, detemo-nos àquela intitulada *Resenhas – Lista obrigatória (vestibular)*, por dois motivos: primeiro, porque o nosso foco está na observação de videorresenhas de obras de vestibulares e, segundo, pelo fato de a *playlist FUVEST 2018* repetir publicações daquela que foi escolhida.

Ainda com relação à Figura 4, o destaque com o quadro vermelho demonstra a presença de vinte e quatro videorresenhas. Dessas, escolhemos três, representativas deste canal, são elas: *Ensaio sobre a Cegueira – José Saramago*, *Sagarana – Guimarães Rosa - FUVEST* e *TOPLESS – Martha Medeiros (UEL 2017)*.

Após a descrição dos três canais, constatamos sua vasta popularização, haja vista a permanência *on-line* dos canais e a quantidade de inscritos, respaldando o tempo de sobrevivência acima de 3 anos, um marco considerável, em se tratando de material disponibilizado na rede mundial de computadores. No tocante às videorresenhas, a totalização de 75<sup>11</sup>, nos três canais, revela a produtividade do gênero no ambiente digital.

Por meio de uma avaliação prévia dos diferentes movimentos retóricos e formas de utilização de recursos multimodais nas videorresenhas, das *playlists* selecionadas, escolhemos aquelas em que o recorte fornecesse uma visão geral de como os objetos são mobilizados por esses *booktubers*. O Quadro 4, apresentado a seguir, reúne informações básicas para identificação de cada uma das nove videorresenhas selecionadas para a amostragem. Vejamos:

---

<sup>11</sup> Os links para o acesso às videorresenhas se encontram no Apêndice A.

**Quadro 4 – Identificação das videorresenhas**

<b>Canal 01 - Tatianagfeltrin (Playlist: Livros de vestibular)</b>	
<b>VR1</b>	<i>Bem Amado (Dias Gomes)   UNICAMP</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=p0CrqUdimjU&amp;t=191s">https://www.youtube.com/watch?v=p0CrqUdimjU&amp;t=191s</a> ), duração de 07'38.
<b>VR2</b>	<i>[FUVEST #5] Memórias de um Sargento de Milícias (Manuel Antônio de Almeida).</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=y1_4eiCN0vA&amp;t=502s&amp;index=32&amp;list=PLv45MJLr5JgAowj2MbuSdIn80sO1Pp2eC">https://www.youtube.com/watch?v=y1_4eiCN0vA&amp;t=502s&amp;index=32&amp;list=PLv45MJLr5JgAowj2MbuSdIn80sO1Pp2eC</a> ), duração de 10'05".
<b>VR3</b>	<i>[FUVEST   UNICAMP #9] Viagens na Minha Terra (Almeida Garrett).</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=n0YtiSu3U-c&amp;index=32&amp;list=PLv45MJLr5JgAowj2MbuSdIn80sO1Pp2eC">https://www.youtube.com/watch?v=n0YtiSu3U-c&amp;index=32&amp;list=PLv45MJLr5JgAowj2MbuSdIn80sO1Pp2eC</a> ), duração de 08'08".
<b>Canal 02 – Ler antes de Morrer (Playlist: Literatura nos vestibulares)</b>	
<b>VR4</b>	<i>MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, MACHADO DE ASSIS (#24).</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cbYjiH7-2jk&amp;index=25&amp;t=6s&amp;list=PLGXaCx6vCa9txBI6iw7g2Y038fbM9PvJX">https://www.youtube.com/watch?v=cbYjiH7-2jk&amp;index=25&amp;t=6s&amp;list=PLGXaCx6vCa9txBI6iw7g2Y038fbM9PvJX</a> ), duração de 09'59".
<b>VR5</b>	<i>(FGV) SÃO BERNARDO, DE GRACILIANO RAMOS (#45)</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=thy6HdnXezM">https://www.youtube.com/watch?v=thy6HdnXezM</a> ), duração de 07'32".
<b>VR6</b>	<i>VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS (#9)</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=GalOTqubo64">https://www.youtube.com/watch?v=GalOTqubo64</a> ), duração de 07'51".
<b>Canal 03 – Vá ler um livro (Playlist: Resenhas – Lista obrigatória (vestibulares))</b>	
<b>VR7</b>	<i>Ensaio sobre a Cegueira – José Saramago</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FZu3SpFCNs4&amp;index=11&amp;list=PLL8CLxt4MrC9lLXX0b8C_-OZdCfKdcohm">https://www.youtube.com/watch?v=FZu3SpFCNs4&amp;index=11&amp;list=PLL8CLxt4MrC9lLXX0b8C_-OZdCfKdcohm</a> ), duração de 09'53".
<b>VR8</b>	<i>Sagarana – Guimarães Rosa - FUVEST</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=M1r1hZUQ2AI&amp;list=PLL8CLxt4MrC9lLXX0b8C_-OZdCfKdcohm&amp;index=17">https://www.youtube.com/watch?v=M1r1hZUQ2AI&amp;list=PLL8CLxt4MrC9lLXX0b8C_-OZdCfKdcohm&amp;index=17</a> ) duração de 09'39".
<b>VR9</b>	<i>TOPLESS – Martha Medeiros (UEL 2017)</i> ( <a href="https://www.youtube.com/watch?v=a4uGx3O7xXQ&amp;index=19&amp;list=PLL8CLxt4MrC9lLXX0b8C_-OZdCfKdcohm">https://www.youtube.com/watch?v=a4uGx3O7xXQ&amp;index=19&amp;list=PLL8CLxt4MrC9lLXX0b8C_-OZdCfKdcohm</a> ), duração de 08'43".

**Fonte:** Elaboração da própria autora.

O Quadro 4 identifica os títulos dados pelos produtores às videorresenhas e às informações necessárias para o seu acesso, bem como os caracteres que doravante representaram cada produto. Nele, também estão explícitos os nomes das *playlists*, que revelam um objetivo em comum, tratar das obras indicadas para vestibulares, bem como o endereço para acesso e a sua duração.

### 2.3 Procedimentos de análise

Após a definição do *corpus* de análise, servimo-nos de dois critérios para a definição do gênero como tal: os aspectos estruturais e os multimodais que compõem cada uma das nove videorresenhas destacadas.

Em primeiro lugar, caracterizamos a estrutura que define a videorresenha, por meio da organização e análise dos movimentos retóricos revelados pela constituição da estrutura prototípica desse gênero. Por se tratar de um gênero oral, em um evento comunicativo com menor rigor formal e intenção de ter um produto consumido mais rapidamente do que as resenhas produzidas para periódicos especializados e impressos, bem como por depender do estilo adotado por cada *booktuber*; a delimitação dessas etapas, isto é, dos movimentos retóricos, não é estanque e, em alguns momentos, ocorre simultaneamente. Fato que pode ser percebido no Quadro 5, em que há recortes temporais que se repetem em mais de um movimento, devido à percepção da ocorrência de duas estratégias.

Dessa forma, consideramos como aspectos definidores de cada etapa (e que determinam a organização dos movimentos retóricos expressos no Quadro 3), as sequências tipológicas. A *descritiva*, contemplando movimentos como: (a) contextualização – destaque para as informações a respeito do contexto, tema, autor e público-alvo; (b) apresentação das partes – relato dos fatos do enredo e da estruturação textual; e (c) descrição global – informações, interpretações e intertextualidades relativas às partes do enredo. A *argumentativa*, reunindo itens como: (a) avaliação – representada pelos argumentos que do ponto de vista do resenhista e b) recomendação – a etapa de incentivo ou não do contato do leitor com o objeto. Por fim, a *expositiva*, em que são apresentadas informações adicionais: (a) exposição do motivo para a escolha da obra resenhada; (b) localização da resenha, dentre uma série de outros vídeos; (c) remissão a outras informações que podem ser acessadas por *links* e *hiperlinks* e (d) dicas para melhor forma de realizar a leitura.

Para que obtivéssemos uma visão geral sobre a presença e a recorrência dos movimentos retóricos e, assim, realizar comparações e constatações, observamos sistematicamente as videorresenhas presentes nas três *playlists* destacadas nos canais. Das 75 videorresenhas, separamos os recortes temporais que demarcavam o momento de execução de cada uma das ações de fala acima elencadas, resultando nos dados nos APÊNDICES B, C e D, comprovando a existência e recorrência desses movimentos retóricos. Os nove objetos de análise, por sua vez, estão com tais demarcações apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Recortes temporais dos movimentos retóricos

	SEQUÊNCIA DESCRITIVA			SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA		SEQUÊNCIA EXPOSITIVA
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais
VR1 (07'38'')	00'16''-01'45''	01'46''-05'27''	05'28''-06'44''	06'45''-07'15''	06'45''-07'15''	07'16''-07'38''
VR2 (10'05'')	00'09''-01'12''	01'18''-06'17''	06'18''-08'24''	08'25''-08'43''	08'44''-08'51''	09'23''-09'40''
			08'52''-09'22''		09'23''-09'40''	09'41''-10'05''
VR3 (08'08'')	00'06''-00'26''	04'43''-05'35''	00'48''-04'42''	05'36''-06'53''	06'40''-06'53''	
			06'54''-07'38''	07'39''-07'45''		07'46''-08'08''
VR4 (09'59'')	00'00''-04'27''	05'54''-06'04''	04'28''-06'14''	05'25''-06'14''		X
	06'15''-07'33''		07'34''-08'29''	08'29''-09'31''	09'32''-09'59''	
					00'00''-00'16''	
VR5 (07'32'')	00'26''-02'05''	X	02'06''-05'32''	06'12''-06'35''	05'33''-06'11''	05'33''-05'52''
						06'36''-07'32''
VR6 (07'51'')	00'00''-00'29''		01'40''-02'31''	02'06''-02'13''		00'49''-01'39''
		02'32''-03'07''	03'08''-05'01''		X	
	05'02''-05'49''		05'50''-07'28''			
						07'29''-07'51''
VR7 (09'53'')			00'00''-00'05''	00'10''-00'41''		
			00'42''-01'10''			
		01'11''-01'56''	01'57''-02'48''			
		02'49''-04'18''	04'19''-05'45''			
		04'46''-07'43''	07'44''-09'09''			
	09'10''-09'16''				09'17''-09'20''	09'21''-09'39''
VR8 (09'39'')	00'00''-01'46''	X	01'47''-08'33''	08'34''-08'50''	08'51''-09'01''	09'02''-09'39''
VR9 (08'42'')	00'31''-02'06''	X	00'00''-00'24''	02'24''-02'31''		
			02'07''-02'23''			
			02'32''-05'14''	05'15''-05'54''		
			05'55''-07'24''	07'25''-08'12''		
					08'13''-08'42''	08'19''-08'29''

Fonte: Elaboração da própria autora.

Os recortes temporais delimitados no Quadro 5 resultam de um esforço para compreender as ações empreendidas por cada produto apresentado. Assim, os movimentos retóricos são eleccancados com base no método CARS, de Swales (1990), possibilitando a identificação das estratégias utilizadas durante a execução. Para a transcrição desses movimentos, seguiram-se as normas de transcrição do NURC<sup>12</sup>, apresentadas por Petri (2005). Dessa forma, salvo as devidas adaptações, trechos representativos, foram assim notificados:

### **TRECHO [Caractere identificador]:**

*Transcrição (VR[Caractere identificador] – Título da VR: recorte temporal).*

Por exemplo:

#### **TRECHO 01**

*uma da críticas feitas a essa peça é que: né você vai ter mais gente no palco do que assistindo a peça...(VR1 – Bem Amado (Dias Gomes) |UNICAMP : 0’41”- 0’47”).*

Em segundo lugar, tomando por base Dolz, Schneuwly e Haller (2004), os aspectos da multimodalidade foram identificados com o reconhecimento da linguagem e dos recursos disponíveis ao gênero no suporte. Por esse viés, os diversos modos semióticos foram organizados, a partir de cinco aspectos, denominados de:

- I. Texto oral, relacionado aos meios paralinguísticos e cinésicos: as expressões da fala reforçadas por elementos como o gesto, a ênfase, entonação, o ritmo de fala etc.;
- II. Recursos inseridos por via de edição: elementos audiovisuais – textos verbais; elementos não verbais e áudios complementares, que acrescentam sentidos à imagem dinâmica e à fala do resenhista;
- III. Recursos remissivos: *links* e *hyperlinks*;
- IV. Mudanças de posicionamentos e disposição da imagem: características dos cenários e dos enquadramentos;

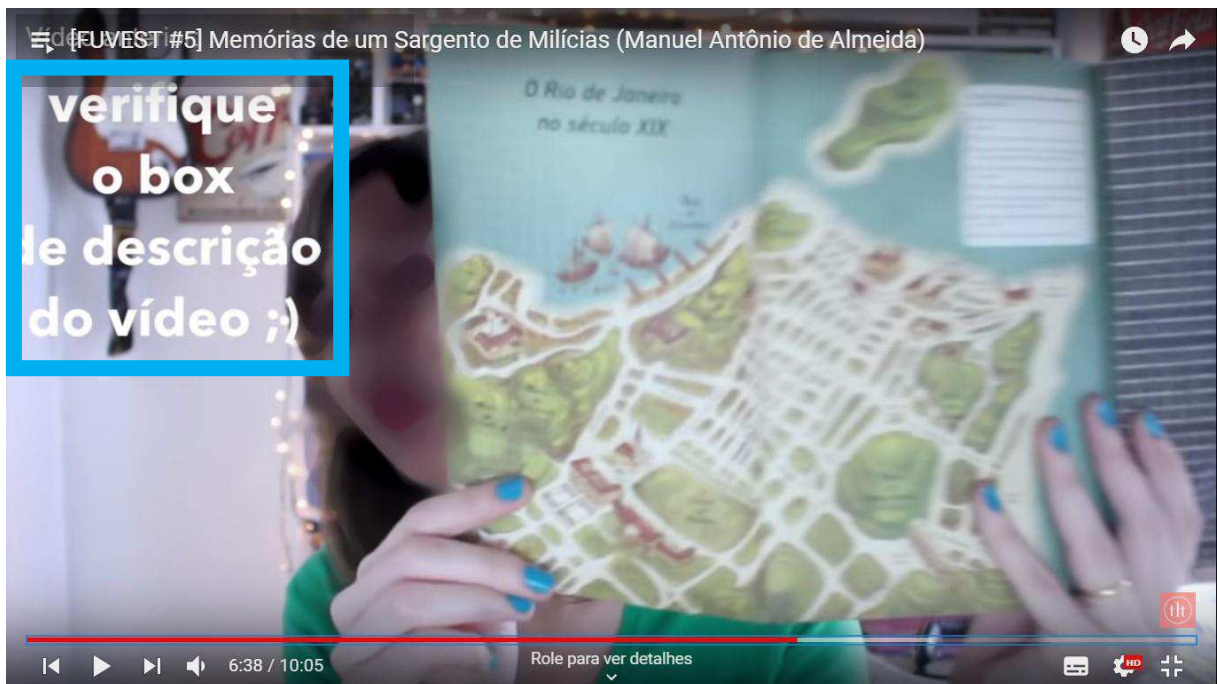
---

<sup>12</sup> Sigla correspondente à Norma Urbana Culta, projeto que mapeou os falares de várias regiões brasileiras, a partir de pesquisadores como Ataliba de Castilho, Luiz Antonio Marcuschi, Maria Helena de Moura Neves, dentre outros; que se dedicaram ao estudo da oralidade. Foi uma investigação de grande fôlego na década de 90, do século passado. As normas de transcrição sugeridas à época serviram de importante instrumento a quem se dedica a reproduzir situações discursivas e textuais da oralidade.

- V. Acessórios ilustrativos: utensílios para ilustrações, que podem ser o livro da obra resenhada ou adereços que remetem à sua contextualização; por exemplo, um álbum, par de luvas, uma vestimenta, entre uma infinidade de objetos.

As Figuras 5 e 6, que seguem, exemplificam como alguns desses aspectos da multimodalidade são retomados *a posteriori*. Vejamos:

**Figura 5 – Recursos inseridos por via de edição na VR2 – [FUVEST #5] Memórias de um Sargento de Milícias (Manuel Antônio de Almeida)**



**Fonte:**

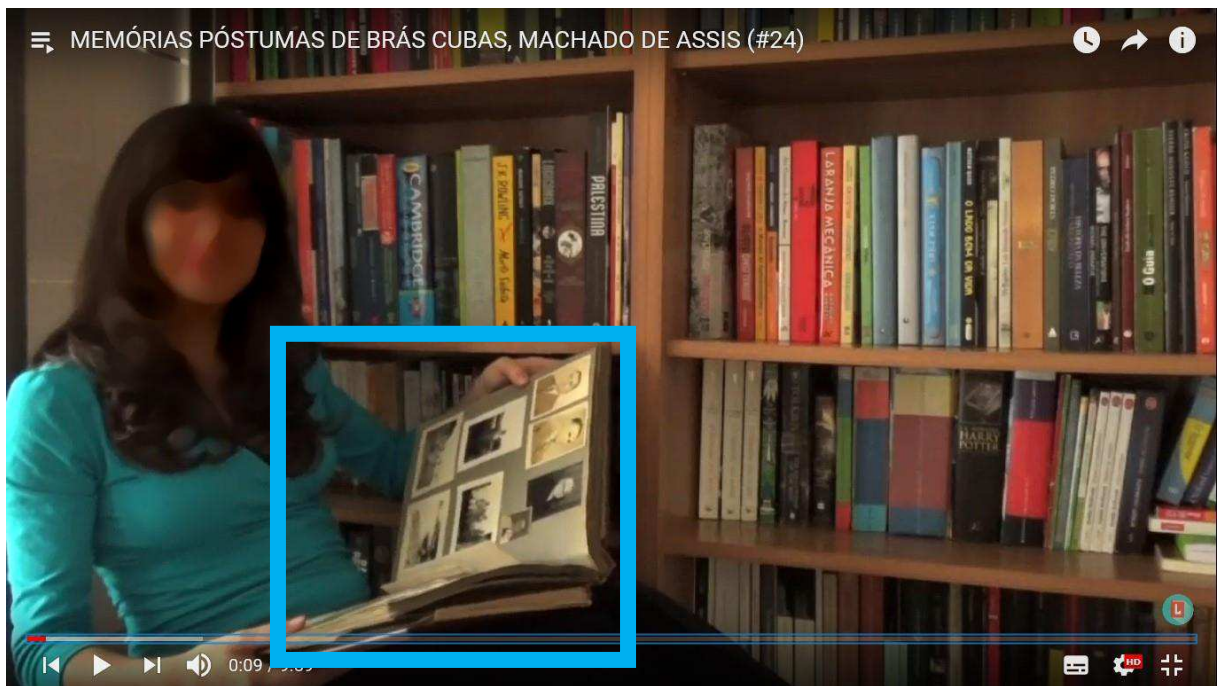
[https://www.youtube.com/watch?v=y1\\_4eiCN0vA&t=502s&index=32&list=PLv45MJLr5JgAowj2Mb uSdIn80sO1Pp2eC](https://www.youtube.com/watch?v=y1_4eiCN0vA&t=502s&index=32&list=PLv45MJLr5JgAowj2Mb uSdIn80sO1Pp2eC). Acesso em: 15 set. 2018.

O destaque com a utilização do quadro azul, na Figura 5, representa como foram identificados os aspectos multimodais, contribuintes para a configuração do gênero. Nesse caso, o texto introduzido na imagem se caracteriza como um dos recursos inseridos por via de edição.

Outros recursos que representam as estratégias utilizadas pelos produtores incluem também aspectos ligados a dramatizações e à utilização de acessórios para ilustrações e interpretações, cujo destaque para menção na análise é representado, na Figura 6, a seguir:



**Figura 6 – Acessórios ilustrativos na VR4 – MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, MACHADO DE ASSIS (#24)**



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=cbYjiH7jk&index=25&t=6s&list=PLGXaCx6vCa9txBI6iw7g2Y038fbM9PvJX>. Acesso em: 15 set. 2018.

Já na Figura 6 pode ser visualizado que o destaque evidencia o objeto nas mãos da *booktuber*, qual seja, um álbum de fotografias, como referência explicativa durante as apreciações realizadas. Esse é um exemplo do aspecto multimodal, que denominamos de acessórios ilustrativos, de uma ordem diferente da anterior; porquanto há uma associação semiótica de coisificação do texto – do romance para as memórias da audiência. Ler é materializar objetos.

Após a sistematização do *corpus*, foram vislumbrados nos dados fragmentos de fala e aspectos multimodais. Dessa forma, traçamos um percurso para a identificação das potencialidades do gênero em foco, como ferramenta auxiliar às práticas docentes de ensino de: (a) leitura de gêneros textuais, em especial do gênero resenha e de outros gêneros que, em sua constituição, mobilizam sequências descritivas e argumentativas; (b), também, leitura literária.

Para tanto, estabelecemos duas categorias de análise, desenvolvidas no capítulo seguinte, são elas: (I) aspectos que determinam a constituição do gênero videorresenha e (II) potencialidades do gênero videorresenha para o ensino de leitura. Quanto à primeira, uma estrutura prototípica para o gênero foi descrita, permitindo a análise dos movimentos retóricos

que o constituem e os recursos que delineiam a multimodalidade que lhe é inerente. Quanto à segunda, por meio da identificação de processos de ensino da leitura de gêneros textuais e leitura literária, as potencialidades do gênero em questão foram evidenciadas; mediante uma relação estabelecida entre os conhecimentos e as capacidades que devem ser desenvolvidas para esse fim, tomando por base os conceitos elencados por Jouve (2012), Koch e Elias (2014), Leffa (1999) e Rojo (2004).

## CAPÍTULO 3

### VIDEORRESENHAS EM ANÁLISE

A partir do percurso traçado para a apresentação de conceitos e discussões em torno do estudo da descrição de gêneros, dos aspectos que evidenciam a emergência do gênero videorresenha no ambiente digital, bem como das considerações a respeito da utilização de ferramentas digitais para o ensino de leitura, este capítulo analisa videorresenhas disponíveis no *YouTube*. A análise é realizada na proposição de uma estrutura prototípica para esse gênero, na descrição das características que particularizam a sua ocorrência e os aspectos que destacam a potencialidade da sua utilização, como recurso complementar às práticas docentes.

#### 3.1 O protótipo para o gênero videorresenha

Em uma observação panorâmica de setenta e cinco videorresenhas, postadas em *playlists* dos três canais identificados (canal 1: *tatianagfeltrin*, canal 2: *Ler antes de morrer* e canal 3: *Vá ler um livro*), devido à recorrência de movimentos retóricos com as mesmas estratégias, nove exemplares foram tomados como amostragem representativa deste universo. A análise desses exemplares nos proporcionou perceber que as videorresenhas, disponíveis no *YouTube*, revelam uma similaridade com a estruturação comumente realizada em resenhas da esfera acadêmica. Isto é, surge um novo gênero a partir do funcionamento de outrem.

Essa semelhança permite assumir que o esboço de um modelo estrutural para o gênero secundário toma como parâmetro o protótipo exposto no supracitado Quadro 3. Assim, retomamo-lo, pois serve de base para a interpretação da organização dos produtos analisados nos três canais em que estão abrigados:

**Quadro 3 – Modelização prototípica do gênero resenha**

<b>Sequência descritiva</b>
Movimento de contextualização
Movimento de apresentação das partes
Movimento de descrição global
<b>Sequência argumentativa</b>
Movimento de avaliação
Movimento de recomendação (ou não)

**Fonte:** Elaboração adaptada, com base em Araújo (1996), Machado (2005) e Motta-Roth (1995).

O modelo apresentado organiza a análise para determinação de um protótipo para o

gênero videorresenha, primeiramente, pela ocorrência de sequências de descrição e argumentação em ambos os gêneros. A forma que as videorresenhas são executadas, o contexto da situação comunicativa e o suporte de publicação remodelam a maneira como as sequências acontecem, em comparação ao gênero resenha, inspirador da existência e do funcionamento daquele. Tal fato evidencia a interdependência entre a dinamicidade nas escolhas linguísticas e do estilo como fatores intervenientes para a diversificação desses produtos.

Um exemplo que ilustra essa dinamicidade é a execução dos movimentos retóricos de *contextualização e apresentação das partes*, que pertencem majoritariamente à sequência descritiva. Nas videorresenhas, a *descrição global* oscila entre as sequências descritivas e argumentativas. As sequências argumentativas se dispõem por meio de *avaliação e recomendação*. Essa característica do objeto em análise, já destacada por Marcuschi (2008), ante a afirmação de que os gêneros são entidades dinâmicas, torna-se ainda mais evidenciada devido ao ambiente de circulação- mídia digital predominante.

Outro aspecto que tipifica um modelo para o gênero videorresenha, delineado pelas particularidades do suporte, trata-se do surgimento de um movimento retórico, que denominamos de *informações adicionais*, que comumente não acontece no gênero primário e cujos exemplos serão apresentados adiante.

As *informações adicionais* ocorrem nos canais que abrigam as videorresenhas analisadas, como resultado da manutenção de uma recorrência de publicações semanais e da criação de séries contínuas de vídeos. Esse movimento se constitui tanto por meio de sequências expositivas, em que são apresentados tanto informes sobre fatos e situações, que não remetem propriamente à análise da obra resenhada, quanto por outros conteúdos relacionados ao canal, ao produtor ou a outros vídeos e *sites*.

Nesse sentido, seguindo Swales (1990), podemos estabelecer uma representação esquemática que se propõe a captar a organização retórica comumente encontrada nas ocorrências do gênero videorresenha. Na organização do Quadro 6, a seguir, consideramos os movimentos retóricos pertinentes a cada sequência tipológica, bem como as possíveis estratégias (passos) utilizadas para a execução das partes do texto. O esquema resulta dos aspectos elencados pela descrição das VR (videorresenhas), considerando que não obrigatoriamente seguem a ordem apresentada. Assim com Silva (2009a, 2009b, 2011) afirma sobre a resenha, notamos que na videorresenha pode ocorrer a integração e/ou alternância de mais de um movimento, conforme comprovação dos movimentos retóricos apresentados nos subtópicos posteriores. Vejamos o quadro supracitado:

**Quadro 6 – Representação esquemática do protótipo para o gênero videorresenha**

<b>SEQUÊNCIA DESCRITIVA</b>
<p><b>MOVIMENTO 1 – Contextualizar a obra</b></p> <p>Passo 1 – Situar características da escola literária e/ou</p> <p>Passo 2 – Informar dados que caracterizam o ambiente de produção/publicação da obra e/ou</p> <p>Passo 3 – Apresentar informações sobre o autor e/ou</p> <p>Passo 4 – Realizar ilustrações que direcionem a compreensão das informações gerais</p>
<p><b>MOVIMENTO 2 – Apresentar as partes</b></p> <p>Passo 1 – Sumarizar o conteúdo e/ou</p> <p>Passo 2 – Descrever a organização estrutural do conteúdo na obra e/ou</p> <p>Passo 3 – Apresentar a estruturação da edição selecionada</p>
<p><b>MOVIMENTO 3 – Realizar descrição global</b></p> <p>Passo 1 – Explicar alegações sobre as partes do conteúdo da obra e/ou</p> <p>Passo 2 – Promover relações intertextuais explícitas e/ou</p> <p>Passo 3 – Caracterizar personagens, ambientes e ações e/ou</p> <p>Passo 4a – Ler fragmentos textuais e</p> <p>Passo 4b – Explicitar a relação das descrições com a leitura do fragmento</p>
<b>SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA</b>
<p><b>MOVIMENTO 4 – Avaliar a obra</b></p> <p>Passo 1 – Julgar o conteúdo de forma global e/ou</p> <p>Passo 2 – Qualificar o conteúdo de cada tópico levantado sobre o conteúdo</p>
<p><b>MOVIMENTO 5 – Recomendar a leitura</b></p> <p>Passo 1a – Incentivar o acesso à obra ou</p> <p>Passo 1b – Desestimular ao acesso à obra<sup>13</sup> e/ou</p> <p>Passo 2 – Sugerir formas de melhor aproveitamento da leitura</p>
<b>SEQUÊNCIA EXPOSITIVA</b>
<p><b>MOVIMENTO 6 – Adicionar informações</b></p> <p>Passo 1 – Citar informações extratextuais e/ou</p> <p>Passo 2 – Informar sobre <i>links</i> de acesso a conteúdos complementares e/ou</p> <p>Passo 3 – Comunicar o funcionamento do canal/<i>playlist</i> e/ou</p> <p>Passo 4 – Requisitar atitudes para a contribuição com o crescimento do canal</p>

**Fonte:** Elaboração adaptada, com base em Araújo (1996), Machado (2005) e Motta-Roth (1995).

<sup>13</sup> O movimento retórico de desestímulo ao acesso da obra não está demonstrado nos exemplares escolhidos para análise, mas está considerado no modelo pela sua existência, dentre as 75 videorresenhas observadas em mais de uma situação.

Na composição da sequência descritiva, segundo explicitação no Quadro 6, o movimento 1, *contextualização*, é efetuado por meio de etapas que situam informações mais gerais a respeito da obra e do autor resenhados. O movimento 2, *apresentação das partes*, trata-se das ações de fala que permitem o relato do conteúdo e da estruturação do seu suporte. Por sua vez, o movimento 3, *descrição global*, é relativo às estratégias de aprofundamento dos aspectos que entremeiam o conteúdo e podem suscitar discussões mais complexas.

No tocante à sequência argumentativa, nesse quadro, o movimento 4, *avaliação*, refere-se ao posicionamento do produtor do gênero em relação à apreciação de uma obra, como um todo ou de suas partes. O posicionamento também é expresso nas ações do movimento 5, no qual os argumentos se voltam ao (não) incentivo à leitura. Por fim, na sequência expositiva, das *informações adicionais*, são destacados esclarecimentos que se direcionam para o contexto do canal e incentivam a interação do espectador com os conteúdos disponíveis no suporte. Esse é o momento em que os recursos do ambiente digital ganham bastante destaque, uma vez que ocorre por meio de ações de fala que estimulam o acesso a *links e hiperlinks*.

Contudo, esse incentivo à participação na interatividade ocorre também nos diversos momentos em que os movimentos retóricos são articulados com os recursos multimodais, os quais não só os complementam, mas, em diversas situações, são partes integrantes das ações. Para observarmos como ocorrem esses movimentos retóricos, evidenciados no Quadro 6, analisamos, a seguir, trechos das nove videorresenhas que destacam essa estruturação.

### 3.1.1 Movimentos retóricos de *contextualização*

O primeiro movimento retórico, bem como os demais movimentos pertencentes à sequência descritiva, é o momento em que se nota a maior aproximação ao gênero resenha, como evidenciado pelas afirmações de Machado (2005), a respeito do gênero primário. Assim, os objetivos em realizar uma *contextualização*, em ambos os gêneros, tratam-se da descrição de informações externas ao conteúdo da obra, que podem ser demonstradas no trecho a seguir:

#### **TRECHO 02**

*sim... esse livro aqui então foi escrito em meados de mil e oitocentos e:: se a gente for olhar a data:: a gente vai ver que ele teoricamente faz parte do romantismo no Brasil... só que ele não tem lá muitas características do romantismo ele tem um PÉzinho mais ali no realismo (VR2 – [FUVEST #5] Memórias de um Sargento de Milícias (Manuel Antônio de Almeida): 00'22" – 00'37").*

No Trecho 02, fragmento da VR2, a *contextualização* impõe um enfoque maior na escola literária, porém apresenta datas de lançamento, cita outras obras do autor e explica as possíveis implicações dessas informações para a compreensão do contexto do objeto resenhado, o que nos permite compreender a predominância desse movimento retórico. Esse momento é representativo da importância que os produtores das videorresenhas analisadas atribuem às informações externas ao enredo, que colaboram com a construção de sentidos sobre os fatos nele apresentados e o reconhecimento das características da obra.

Como os demais movimentos, as informações que delineiam a *contextualização* não possuem um momento determinado para a sua ocorrência. Isto é, ela pode ser realizada no início, meio e/ou fim da videorresenha, assim como simultânea a outros movimentos, sendo essa uma característica específica do gênero videorresenha. Vejamos um exemplo com o trecho a seguir:

### **TRECHO 03**

*e vale lembrar que Graciliano Ramos era um jornalista alagoano que pertence a uma geração que ficou conhecida como... geração de trinta ou seja escritores modernistas dos anos trinta... essa geração também tinha o Jorge Amado na Bahia o Érico Veríssimo no Rio grande do Sul a Rachel de Queiroz no Ceará todos esses escritores... e::ram influenciados mais ou menos pela ideologia marxista então nos textos deles você sempre vai encontrar um tipo de defesa à revolução socialista (VR6 – VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS (#9): 05'01" – 05'30").*

O Trecho 03, dado o fato de que é executado em um recorte temporal situado mais próximo ao final da VR6, exemplifica a ocorrência dos movimentos retóricos, em uma sequência mais diversificada, característica essa recorrente nas videorresenhas dos três canais. Nesse caso, a *contextualização* se realiza pelo destaque às informações que remetem à escola literária (“*escritores modernistas dos anos trinta*”), ao momento histórico e às características do autor (“*Graciliano Ramos era um jornalista alagoano que pertence a uma geração que ficou conhecida como... geração de trinta*”).

A disponibilidade do suporte em possibilitar a exploração dos recursos multimodais integrados à fala e as exigências de atrair a atenção do espectador permitem a utilização de ilustrações que direcionam a compreensão das informações gerais. Tal estratégia utilizada no momento de contextualizar, que comumente não acontece em resenhas, modela uma característica particular ao gênero videorresenha. O Trecho 04, que segue, explicita a ocorrência dessas estratégias. Vejamos:

#### TRECHO 04

*eu acho que é um pouco por causa disso que antigamente era muito comum que as pessoas escrevesse em:: cadernos diá::rios contando como eram suas vidas o seu dia a dia talvez fosse uma forma de elas dizerem pro mundo que EI eu existi:: olha aqui:: eu tive uma vida uma forma de vencer a mortalidade... e era tão comum esse gênero livros de memórias... que certa vez um escritor brasileiro... de um certo talento resolveu se basear em um livro de memórias pra escrever um romance e o resultado... revolucionou a literatura brasileira (VR4 – MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, MACHADO DE ASSIS (#24): 00’37” – 01’12”).*

A *contextualização* representada no Trecho 04, que revela estratégias bastante recorrentes nas videorresenhas dessa produtora, não ocorre pela citação de características que situam um dado momento histórico-literário, como ponto de partida para início da apreciação da obra. São apresentadas ilustrações que permitem compreender o contexto, que podem ser demonstradas por meio de expressões, “*talvez fosse uma forma de elas dizerem pro mundo que EI eu existi:: olha aqui:: eu tive uma vida*”. A expressão surge de um momento de descrição de uma cena arquitetada para que o interlocutor possa visualizar o cenário que proporcionou o surgimento da obra e estabelecer, assim, suas interpretações.

#### 3.1.2 Movimentos retóricos de *apresentação das partes*

A *apresentação das partes* é o momento a ser considerado mais genuinamente descritivo. Esse movimento retórico se assemelha às estratégias utilizadas nas resenhas, por narrar os fatos do enredo das obras e/ou realizar a apresentação da estrutura e edição; é o momento de maior destaque ao conteúdo da obra, como exemplificado nos trechos a seguir:

#### TRECHO 05

*conforme a gente vai acompanhando o início dessa história a gente começa a achar que a criação daquele cemitério naquela cidade é uma boa ideia... os próprios moradores vão achar que aquela é uma excelente ideia enfim eles vão poder ser enterrados na cidade que eles tanto amam e aí a gente tem um corte na narrativa já é o dia da eleição... (VR1 – Bem Amado (Dias Gomes) |UNICAMP: 02’44” – 03’01”).*

O Trecho 05 exemplifica o relato do enredo, ratificado pelas expressões “*conforme a gente vai acompanhando*” e “*aí a gente tem um corte na narrativa*”, que indicam uma progressão de fatos narrados. Nota-se que o objetivo da produtora, nesse momento, é descrever para o seu espectador quais os principais acontecimentos configuram a narrativa. Desse modo, podemos considerar o fragmento representativo do movimento retórico de *apresentação das*



*partes*, por possuir, como principal característica, a utilização da sequência descritiva para cumprimento do seu objetivo.

O exemplo também nos permite reconhecer que, por se tratar de uma leitura realizada pelo indivíduo *booktuber*, a sua subjetividade fica bastante marcada, qualquer que seja o movimento retórico a ser realizado, o que corrobora com a afirmação de Jouve (2002), de que, por meio das relações internas e da estrutura do texto, o leitor reconstrói os sentidos necessários à compreensão da obra. Assim, a partir da expressão “*a gente começa a achar que a criação daquele cemitério naquela cidade é uma boa ideia*”, a produtora demonstra as suas impressões acerca do que a decorrência dos fatos exerce sobre a sua leitura, o que justifica sua intenção de relatar essa parte do enredo como necessária para a compreensão do todo. Vejamos mais um trecho representativo da *apresentação das partes*:

#### **TRECHO 06**

*te::m ali também bem interessante uma linha do tempo do romantismo... ((aponta para a página do livro onde há a linha do tempo)) o mapa ((mostra a página em que há o mapa)) que eu já tinha mostrado para vocês né porque eu/enfim a gente tá lendo meio que o relato de uma viagem (VR3 – [FUVEST | UNICAMP #9] Viagens na Minha Terra (Almeida Garrett ): 07’25” – 07’33”).*

Outro fato que caracteriza a realização da sequência descritiva é identificado no Trecho 06. Nesse momento, a produtora exhibe as páginas do livro da edição lida e recomendada por ela, comentando suas informações e contribuições para a apreciação da obra. As afirmações são complementadas pelas ações apresentadas na transcrição. Por se tratar de um gênero audiovisual, em vários momentos, a compreensão sobre as alegações é concretizada pela observação dos aspectos evidenciados mediante linguagem gestual (a demonstração da linha do tempo na página do livro).

Nesse gênero, como afirma Dornelles (2015), as linguagens gesticular, gestual e verbal, somada à linguagem multimídia, tornam-se objetos de singularidade das subjetividades que contribuem para a construção de sentidos sobre a leitura. É notório como característica das videorresenhas, divulgadas nas *playlists*, o fato de que as ocorrências de momentos, de *apresentação das partes*, sobressaem como o principal intuito, em menor quantidade ou em menor duração, em detrimento do movimento de *descrição global*. Tal fato revela que, em grande parte das publicações, há a maior preocupação em estabelecer intertextualidades explícitas e interpretações, do que a exposição das partes do enredo. Por um lado, podemos supor que isso se deve à possível preocupação da produtora com o objetivo de tratar obras

contempladas por vestibulares, os quais exigem interpretações por parte dos candidatos. Por outro, deve-se a própria característica da produtora, de realizar leituras mais detidas à contemplação dos aspectos circundantes à obra.

### 3.1.3 Movimentos retóricos de *descrição global*

A descrição global é movimento retórico da sequência descritiva que, regularmente, sucede ou se intercala ao momento de apresentação das partes. Com maior frequência e maiores durações, os produtores a utilizam como estratégias de explicações e intertextualidades, que: (a) promovem a compreensão dos aspectos relacionados ao enredo; (b) caracterizam personagens, ambientes e ações; (c) apresentam informações que justifiquem suas interpretações e (d) explicitam a relação das descrições com a leitura de fragmentos da obra. Observemos o trecho a seguir:

#### **TRECHO 07**

*((leitura de fragmento da obra)) tão perseverante eficiente corajoso Líd.:er o Paulo Honório é tudo isso SIM... mas ele também é corrupto violento egoísta e de mu::itas outras maneiras criminoso (VR5 - (FGV) SÃO BERNARDO, DE GRACILIANO RAMOS (#45): 03'58" – 04'10").*

A caracterização do personagem, presente no Trecho 07, é motivada pela leitura de um fragmento da obra, cujas adjetivações (como “*perseverante*”, “*eficiente*” e “*corrupto*”) permitem ao interlocutor da VR5 compreender as ações desempenhadas, que constroem o enredo da narrativa. Tal contribuição se efetiva pelo fato de que para chegar a essas conclusões, a respeito da personagem, a produtora realizou uma série de inferências globais. Isto é, a caracterização foi subsidiada pela leitura dos fatos relatados pelo autor, no fragmento em conjunto, com as significações já construídas e o conhecimento de mundo da leitora (ROJO, 2004).

Outra estratégia que se revela pelo movimento retórico de *descrição global*, como resultado das inferências efetuadas pelos produtores/leitores, está em relacionar o objeto resenhado a outras obras literárias, vejamos como isso ocorre a seguir:

### TRECHO 08

*uma dos/uma das novelas na verdade se chama a volta do marido pródigo e na bíblia a gente tem uma histó::ria caso você não conheça que se chama a volta do filho pródigo que é o filho de um cara que acaba desaparecen::do e gastando vários dinhe::iros e tal e ai ele volta depois e tem todo uma lição de... perdã::o e aceitação e é ai aqui a gente tem uma versão que é um marido pródigo que acaba sumindo e tal e ele volta pra tentar reconquistar a mulher só que ela já tá apaixonada por outro assim então essa é a parte da universalidade né (VR8 – Sagarana – Guimarães Rosa - FUVEST: 05'15" – 05'45").*

No trecho, ao mencionar outra narrativa que remete à parte do enredo da obra resenhada, o produtor usa como estratégia a intertextualidade, evidenciando para o espectador os possíveis sentidos relacionados a termos apresentados na obra (*marido pródigo*). Rojo (2004) afirma que faz parte do processo de leitura, no nível temático, colocar o texto em relação a outros já conhecidos, que estão tramados a este texto e /ou que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Desse modo, a transcrição nos demonstra que o movimento de *descrição global*, nas videorresenhas, se revela como o momento em que o produtor desse gênero se estabelece como leitor, apresentando suas interpretações, como forma de colaborar com a compreensão do espectador sobre o enredo da obra resenhada.

Para esse mesmo objetivo, os produtores também utilizam como estratégia a apresentação de informações, que colaboram para o entendimento das características da obra, justificam suas interpretações e que influenciam diretamente no encaminhamento das interpretações do espectador. Vejamos o que segue:

### TRECHO 09

*e aí eu comecei a pensar pensar pensar pensar e foi quando eu fui pesquisar e descobri que era um li::vro que foi publicado nos anos noventa gente com textos anteriores aos anos noventa quer dizer é um compilado de textos que foram publicados antes de noventa e quatro não que justifique mas tem uns pensamentos aqui que você fala meu ok faz sentido né é:: (VR9 – TOPLESS – Martha Medeiros (UEL 2017): 04'18" – 04'39").*

Ao afirmar que a obra “*é um compilado de textos que foram publicados antes de noventa e quatro*”, a produtora, enquanto relata fatos que baseiam os seus argumentos sobre o seu julgamento quanto ao conteúdo da obra, oferece ao espectador informações que situam o seu contexto, contribuindo com a descrição necessária à apreciação do que resenha.

Como podemos relacionar, pois, as estratégias apresentadas nos Trechos 07, 08 e 09 constituem passos seguidos pelos produtores de todos os canais analisados, como uma forma

não só de apreciação da obra, mas também de colaborar para a realização do principal objetivo das *playlists*, isto é, proporcionar o incentivo à leitura e subsidiar uma compreensão dos aspectos que caracterizam as obras.

#### 3.1.4 Movimentos retóricos de *avaliação*

No tocante à *avaliação*, temos um movimento retórico pertencente à sequência argumentativa que, apesar de ter seus momentos de destaque, permeia todos os demais movimentos em grande parte das videorresenhas. Vejamos o seguinte caso:

##### **TRECHO 10**

*mas depois que a gente se acostuma::... a leitura voa é impossível não se sentir hipnotizado pela personalidade FORte dinâmica e dominadora desse personagem principal e a maneira como ele vai levando a gente a conhecer os PRINcipais objetivos da vida dele que não são apenas possuir a terra de São Bernardo com o tempo ele também vai querer possuir as pessoas (VR5 – (FGV) SÃO BERNARDO, DE GRACILIANO RAMOS (#45): 05’05” – 05’28”).*

Como pode ser observado no Trecho 10, a produtora demonstra o seu fascínio pela leitura da obra, enquanto descreve a linguagem utilizada pelo autor e o personagem principal. Esse fato fica mais destacado por meio das entonações e da caracterização do personagem, em expressões como “*a leitura voa impossível não se sentir hipnotizado pela personalidade FORte dinâmica e dominadora desse personagem*” e na avaliação da linguagem, “*vai levando a gente a conhecer os PRINcipais objetivos da vida dele*”.

Desse modo, percebemos que o movimento de *avaliação* da videorresenha decorre da qualificação do conteúdo da obra, da forma de utilização da sua linguagem, a apresentação das características e ações das personagens em articulação com as informações destacadas pelos movimentos da sequência descritiva. Nesse aspecto, torna-se notória a sua aproximação ao gênero resenha, uma vez que, segundo Silva (2009), este tem função de apresentar as informações de forma articulada a uma argumentação, para avaliação das ideias do texto-fonte.

Apesar das marcas de avaliação na grande maioria das videorresenhas permear os demais movimentos retóricos, podemos perceber que há momentos destinados primordialmente à *avaliação*. Vejamos o trecho que segue:

### TRECHO 11

*e eu sempre digo isso pra vocês esse aqui é um dos livros ma::is divertidos da viDA eu dou várias risadas lendo esse livro eu dou várias risadas lendo esse livro mas a gente sabe que humor é uma questão de:: gosto digamos assim mesmo que você ao pegar esse livro pra ler não ache super engraçado não saia rolando de rir como algumas vezes acontece comigo você vai sim achar um livro LEve (VR2 – [FUVEST #5] Memórias de um Sargento de Milícias (Manuel Antônio de Almeida): 08’25” – 08’44”)*

O Trecho 11 é representativo da estratégia de avaliar a obra julgando o conteúdo de forma global, em que a produtora evidencia as suas impressões sobre a qualidade linguagem da obra, de modo bastante destacado pela entonação do adjetivo “LEve”. Tais impressões são bastante pessoais e há a ocorrência de uma argumentação, demarcando a sequência textual a que pertence, como na expressão “a gente sabe que humor é uma questão de:: gosto”. A partir dessa expressão, também é possível colocar em destaque que a subjetividade da leitura da produtora ganha maior espaço na execução desse movimento, pois ela admite que os espectadores possam assumir opiniões contraditórias às dela.

O momento de avaliar a obra, em todas as videorresenhas analisadas, apresenta marcas da informalidade da linguagem utilizada, que os produtores assumem na execução dos seus textos, como a presença de gírias “*assim mesmo que você ao pegar esse livro pra ler não ache super engraçado não saia rolando de rir*”. Esse fato decorre dos objetivos dos canais de facilitar o acesso às obras literárias, oportunizando outras construções de sentido sobre elas. Também, essas escolhas linguísticas revelam a intenção de atingir e cativar um determinado público jovem. Possivelmente, a maior parte do público, que constantemente acessa o suporte onde as videorresenhas estão inseridas, o *YouTube*, é de vestibulandos.

#### 3.1.5 Movimentos retóricos de *recomendação*

Ainda com relação à sequência argumentativa, podemos comprovar a presença de características similares aos gêneros videorresenhas e resenha, por meio da realização do movimento retórico de *recomendação*. Apesar de ser executado em momentos mais breves durante as produções, a sua presença recorrente, na maioria das videorresenhas apresentadas nos três canais, constitui tal movimento como parte integrante da estrutura do gênero, assim como da resenha. Observemos o trecho a seguir:

## TRECHO 12

*e se você está estudando Memórias Póstumas de Brás Cubas PARA o vestibular aproveite essa oportunidade para conhecer um dos livros MAIS bonitos já escrito na Língua Portuguesa ... (VR4 – MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, MACHADO DE ASSIS (#24): 09’32” – 09’44”).*

Tendo em vista o objetivo da *playlist*, de tratar conteúdos literários exigidos por exames de ingresso em universidades, a recomendação destaca a presença do romance na lista de leituras obrigatórias para um vestibular específico, por isso a necessidade em estudá-la. Igualmente, como subentendido, não só os estudantes devem ter acesso a essa obra, mas também o público em geral, uma vez que as marcas de avaliação (“*aproveite essa oportunidade para conhecer um dos livros MAIS bonitos*”) evidenciam o seu valor literário.

Ainda, o Trecho 12 revela que a base para a argumentação desse movimento retórico de *recomendação* são as avaliações realizadas, durante o texto, e parte da justificativa para o contato com a obra está diretamente vinculada aos propósitos do canal. Como se trata de canais destinados a vestibulandos, os espectadores já possuem como motivação, para o acesso da obra, a sua presença na lista de leituras obrigatórias para os vestibulares.

No entanto, a *booktuber* enaltece a sua proficiência como produtora do texto argumentativo ao destacar, com base nos argumentos apresentados durante os movimentos de *descrição global e avaliação*, a forma como os conteúdos da obra são tratados, buscando outro aspecto para motivar a leitura (“*um dos livros MAIS bonitos já escrito na Língua Portuguesa ...*”). Nesse momento, devido à informalidade permitida à linguagem pelo contexto em que as videorresenhas são divulgadas, a justificativa para essa recomendação fica condicionada à subjetividade da leitura da produtora.

Outro exemplo de como são realizados os movimentos de *recomendação* está expresso a seguir:

## TRECHO 13

*pra você que vai ai prestar vestibular pra UNICAMP precisa ler “O bem amado:”... ((risos)) sorte sua porque esse livro é realmente é muito divertido essa edição aqui é da editora Bertran Brasil e a peça está super bem diagramada::nha enfim vai ser uma leitura que vai render bastante e fica a sugestão pra você ai também que não vai prestar o vestibular gente essa peça é muito divertida (VR1 – Bem Amado (Dias Gomes)|UNICAMP: 06’45” – 07’06”).*

Além de ser bastante destacável a simultaneidade dos movimentos retóricos de *avaliação e recomendação*, como é recorrente tanto no gênero videorresenha como no gênero resenha, fica evidente, no trecho, que o produtor não só pretende alcançar o público que se

interessa por leituras obrigatórias para os vestibulares, mas também busca cativar leitores com outros objetivos (*"fica a sugestão pra você aí também que não vai prestar o vestibular gente essa peça é muito divertida"*). Como podemos notar na justificativa para recomendar a leitura da obra, a estratégia utilizada repousa sobre o destaque da acessibilidade à compreensão dos conteúdos, em que circundam o contexto da obra permitida pela estruturação da edição sugerida.

Em ambos os trechos anteriores, a partir dos sentidos provocados pelas adjetivações utilizadas (*"um dos livros MAis bonitos já escrito"*, *"esse livro é realmente é muito divertido"*), podemos também perceber que a base para as recomendações são determinadas pela avaliação resultante das experiências pessoais de leitura das produtoras. Esse fato remete às afirmações de Rouxel (2013), que considera a realização de uma leitura literária eficiente como fruto da busca por uma significação universal ou consensual a respeito da obra, baseando-se em vivências de leitura diversas, complementadas pelas vivências decorrentes da atividade do leitor em buscar significações para si. Assim, ao apresentar seus argumentos com base na sua experiência leitora, o *booktuber* proporciona ao espectador uma ação conjunta de interpretação da obra, visto que este pode julgar as considerações apresentadas e construir sua própria experiência de leitura.

### 3.1.6 Movimentos retóricos de *informações adicionais*

O encerramento da maioria das videorresenhas das *playlists*, e este já é um costume consolidado nas variações de vídeos frutos do fenômeno vlog, ocorre por meio da remissão a outras informações, a serem acessadas por meio de *links* e *hiperlinks*, divulgação de *playlists* e videorresenhas anteriores, e/ou o anúncio das próximas publicações. Nesses momentos, a explicitação de tais informações foge à contemplação da obra, apresentando em si uma característica particular da videorresenha no suporte e em um canal, com objetivos de realizar a análise de uma sequência de livros. Denominamos essas estratégias de informações adicionais. Vejamos como elas ocorrem nos trechos a seguir:

#### **TRECHO 14**

*E também acompanhar a nossa LISta do vestibula::r nós fizemos resenhas de todos os livros estamos no caminho aqui ó vai dar certo a gente vai conseguir a gente também tem um grupo pra gente compartilhar aí as nossas experiências inclusive foi lá que eu compartilhei tipo gente estou louca vocês também estão?... todos disseram sim estamos e aí eu fiquei um pouco preocupada porque tá todo mundo lá juntinho... certo? Compre o livro pra le::r a gente*

*também deixa o link aqui:: se inscreva no canal ative a notificação pra você ver todos os livros que a gente vai resenha::r todas as listas e conversas que a gente vai ter e a gente se vê no próximo vídeo XAu (VR7 – Ensaio sobre a cegueira - José Saramago: 09’21” – 09’39”).*

O fragmento apresenta um movimento cuja sequência tipológica predominante é a expositiva, uma vez que o objetivo principal é expor informações sobre o canal, com o objetivo de divulgar outros ambientes digitais e outras videorresenhas a serem acessados pelo espectador (“*a nossa LISta do vestibula::r nós fizemos resenhas de todos os livros*” e “*a gente também tem um grupo pra gente compartilhar*”).

Entretanto, nos momentos em que as *informações adicionais* são executadas, é frequente a requisição de ações, aos espectadores, para indicarem a receptividade das videorresenhas, permitindo, então, maior visibilidade ao canal, no suporte *YouTube* (“*se inscreva no canal ative a notificação*”).

Esses aspectos revelam a interatividade permitida aos textos no suporte, tendo em vista que também há nele outros espaços em que o espectador pode se comunicar com o produtor e com outros espectadores (espaço de comentários), além dos *hiperlinks* que marcam a popularidade e a visibilidade do canal. Assim, a partir do exposto no Trecho 14, o movimento de *informações adicionais* se delinea como o momento de apresentar informações sobre o canal para incentivo da interação espectador/texto/produtor.

Outra forma de interação proporcionada ao gênero videorresenha, promovida no movimento retórico em questão, é a interação com outros textos, como podemos ver no trecho exposto a seguir:

### **TRECHO 15**

*e viu que ele foi lançado mais ou menos meio que perto do lançamento do “Til” do José de Alencar... que é um livro que a gente já falou aqui no:: no canal vou deixar o link lá embaixo (VR2 – [FUVEST #5] Memórias de um Sargento de Milícias (Manuel Antônio de Almeida): 00’57”– 01’08”).*

A informação de que é possível acessar outra videorresenha (“*vou deixar o link lá embaixo*”), que trata de forma mais aprofundada o conteúdo mencionado na contextualização, além de manifestar a alternância dos movimentos retóricos, demonstra que a recursividade do *YouTube* é mais uma vez utilizada para remeter a outras publicações da produtora, que colaborem com a compreensão do conteúdo das videorresenhas.

Essa possibilidade caracteriza a forma como a leitura não linear acontece no ambiente



digital enquanto fruto das ligações entre diversos textos, produzidas pelos *links* e *hiperlinks*. Assim, o movimento retórico de *informações adicionais*, bem como em vários outros momentos, está intrinsecamente relacionado à multimodalidade do gênero no suporte, como um aspecto definidor da configuração do gênero videorresenha, da maneira como desenvolvemos essa descrição no tópico seguinte.

### 3.2 Multimodalidade como fator inerente à configuração do gênero

A descrição da estruturação retórica aproxima, em vários aspectos, a videorresenha da resenha. Conquanto, a variedade dos recursos multimodais do ambiente digital colabora para a particularização do funcionamento do gênero híbrido. Em muitos casos, os modos semióticos que o caracterizam são frutos das ações praticadas especialmente no ambiente do *YouTube*, como a inserção dos *cards* e *hiperlinks* inseridos ao introduzir um vídeo na rede social. Tal prática modela a linguagem que corporifica formas culturais e cognitivas de ação sociais, determinando o gênero (MARCUSCHI, 2008).

Desse modo, podemos descrever os recursos que delineiam a multimodalidade da videorresenha em cinco categorias, criadas em analogia à categorização dada por Dolz, Schneuwly e Haller (2004) aos gêneros orais. São elas: (I) texto oral, relacionado aos meios paralinguísticos e cinésicos; (II) recursos inseridos por via de edição; (III) recursos remissivos, – *links* e *hyperlinks*; (IV) mudanças de posicionamentos e (V) disposição da imagem – características dos cenários e dos enquadramentos e acessórios ilustrativos.

O gênero em questão evidencia seu caráter audiovisual de que o produtor essencialmente se utiliza da oralidade em um contexto mais informal. Isso provoca o constante encadeamento entre a fala e a gestualidade. Os sentidos são construídos pelo texto oral intrinsecamente associados aos elementos paralinguísticos e/ou cinésicos, isto é, as entonações, ritmos de fala, gestualidade, posição corporal, entre outros.

Nessa Figura 7, seguinte, ocorre a representação de um momento em que a produtora recita um trecho da obra resenhada, utilizando como forma de dramatização a venda nos olhos. Em sua fala, há um destaque para o ato de cegar os olhos físicos para ver o seu interior, como o principal aspecto levantado por meio das interpretações realizadas nos movimentos de *descrição das partes*. Isso corrobora com as afirmações de Dornelles (2015), de que a linguagem gesticular e gestual se tornam objetos de singularidade das subjetividades, uma vez que particularizam a forma como o sujeito, em evidência na videorresenha, encaminha a

compreensão das suas alegações. Observemos a figura a seguir:

**Figura 7 – Texto oral relacionado aos meios paralinguísticos e cinésicos na VR7 – *Ensaio sobre a Cegueira* – José Saramago**



**Fonte:**

[https://www.youtube.com/watch?v=FZu3SpFCNs4&index=11&list=PLL8CLxt4MrC9ILXX0b8C\\_-OZdCfKdcohm](https://www.youtube.com/watch?v=FZu3SpFCNs4&index=11&list=PLL8CLxt4MrC9ILXX0b8C_-OZdCfKdcohm). Acesso em: 15 set. 2018.

Desse modo, as estratégias ampliam as possibilidades de o espectador construir novos pontos de vista sobre o conteúdo. Seguindo o que Dornelles (2015), de que esse fato é influenciado pela inserção de recursos inseridos por via de edição, é possível perceber que esses recursos podem se constituir de textos verbais, elementos não-verbais e áudios complementares.

O quadro azul na Figura 8 destaca o texto verbal inserido por via de edição, que caracteriza um fato bastante presente nas videorresenhas. Uma vez que, normalmente, trata-se de uma fala menos monitorada, alguns erros ou omissões são realizadas, porém são corrigidos no momento de edição do vídeo, pela inserção das palavras sobrepostas às imagens.

Vejamos a referida figura:

**Figura 8 – Recursos verbais inseridos por via de edição na VR2 – [FUVEST #5] Memórias de um Sargento de Milícias (Manuel Antônio de Almeida)**



**Fonte:**

[https://www.youtube.com/watch?v=yI\\_4eiCN0vA&t=502s&index=32&list=PLv45MJLr5JgAowj2Mb uSdIn80sO1Pp2eC](https://www.youtube.com/watch?v=yI_4eiCN0vA&t=502s&index=32&list=PLv45MJLr5JgAowj2Mb uSdIn80sO1Pp2eC). Acesso em: 15 set. 2018.

A compreensão do texto se torna mais acessível devido aos preenchimentos das lacunas proporcionados por essa recursividade, que também ocorre quando há a necessidade de adicionar mais de uma informação simultaneamente. Como é o caso da inserção de textos com trechos da obra, para que o espectador possa acompanhar a sua leitura ou recitação. Outros casos, em que a edição permite o acréscimo de informações, podem ser visto a seguir:

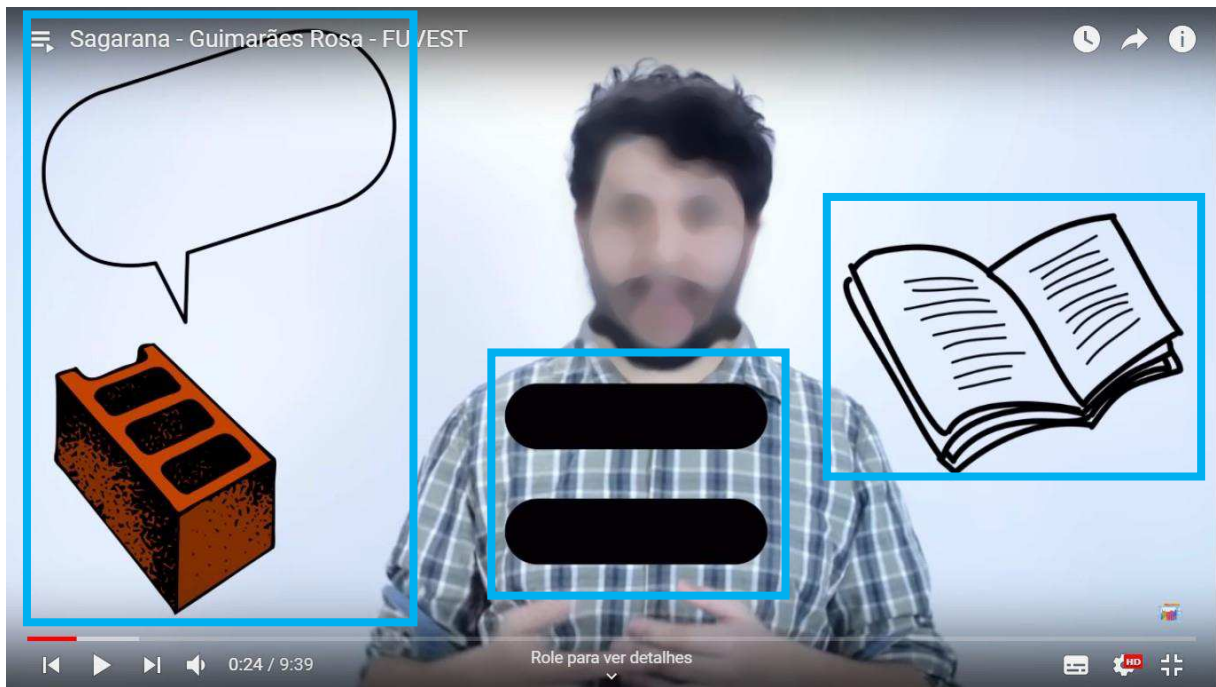
**Figura 9 – Recursos verbais e não verbais inseridos por via de edição na VR6 – VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS (#9)**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=GalOTqubo64>. Acesso em: 15 set. 2018.

A Figura 9 representa o momento em que a produtora faz analogias entre o enredo da obra e os fatos ocorridos no cotidiano. O destaque, no canto inferior, evidencia a inserção do texto verbal, introduzidas para ilustrar os acontecimentos mencionados durante esse momento, gerando informações sobre as imagens em vídeo. Um exemplo de utilização de elementos não verbais estáticos pode ser representado pela figura a seguir:

**Figura 10 – Recursos não verbais inseridos por via de edição na VR8 – Sagarana – Guimarães Rosa – FUVEST**



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=M1r1hZUQ2AI&list=PLL8CLxt4MrC9ILXX0b8C-OZdCfKdcohm&index=17>. Acesso em: 15 set. 2018.

Em destaque, imagens estáticas ilustram a fala do produtor, ao fazer indagações com intuito de provocar reflexões sobre o tema que circundam suas alegações a respeito da obra. Dessa forma, os recursos permitem estender o repertório de informações que enriquecem a apreciação do objeto resenhado. Além dos textos verbais e das imagens dinâmicas e estáticas, encontramos na VR4 a utilização de um recurso sonoro, utilizado como uma estratégia para contextualizar o ambiente em que surge o enredo retratado.

O recorte temporal, no intervalo de exibição da videorresenha, entre 01'25"-1'45", referente ao momento de *contextualização* da VR4, registra um áudio complementar, de uma música de época. A produtora faz afirmações sobre ela, relacionando-a a fatos e imagens que caracterizam o enredo. Esses aspectos, inseridos por via de edição (língua oral e escrita,

linguagem, áudio e imagens estáticas e em movimento) constituem a multimodalidade dos textos que pertencem ao ambiente digital, como afirma Rojo e Barbosa (2015), permitindo possibilidades interpretativas, por meio da acessibilidade a um maior número de informações simultâneas.

Na Figura 9, por exemplo, o uso de imagens da topografia brasileira reforça a necessidade crescente de uma articulação com diversos conteúdos disciplinares. Da mesma forma, o expediente da inserção da música, na VR8 (Figura 10), alia o dinamismo típico do ambiente digital ao conhecimento e à criatividade do produtor para redimensionar o material, tornando-o tão didático quanto possível, favorecendo à motivação e ao envolvimento do espectador.

Os recursos remissivos caracterizados pelos *links* e *hiperlinks* permitem à videorresenha se constituir em uma cadeia multilinear (cf. ROSA, 2006) de informações, que não só proporcionam uma apreciação sobre a obra, mas subsidiam várias relações entre diferentes conteúdos, na construção de novos conhecimentos. Um exemplo dessa recursividade no *YouTube* pode ser representada pela Figura 11, que segue:

**Figura 11 – Recursos remissivos na VR9 – *TOPLESS* – Martha Medeiros (UEL 2017)**



**Fonte:**

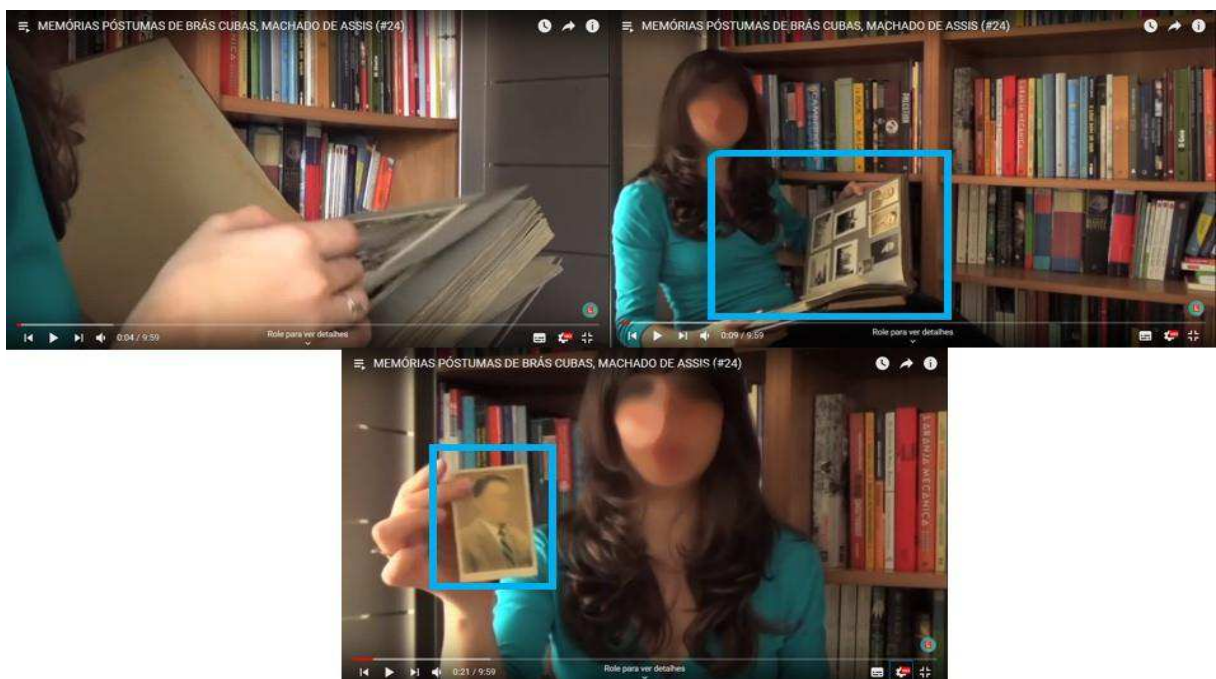
[https://www.youtube.com/watch?v=a4uGx3O7xXQ&index=19&list=PLL8CLxt4MrC9lLXX0b8C\\_-OZdCfKdcohm](https://www.youtube.com/watch?v=a4uGx3O7xXQ&index=19&list=PLL8CLxt4MrC9lLXX0b8C_-OZdCfKdcohm). Acesso em: 15 set. 2018.

No canto superior direito da Figura 11, destacado pelo quadro azul, é demonstrado o que se denomina de *card*<sup>14</sup>. Esse recurso foi utilizado para fazer remissão a outro vídeo, publicado no canal, que trata de outra autora, da mesma escola literária da obra resenhada, e cuja informação contribui para a compreensão das afirmações apresentadas.

Como se evidencia, tal ambiente proporciona uma maior interatividade entre o texto e o seu interlocutor. Nesse sentido, os modos semióticos revelam a possibilidade de exploração das formas de significação envolvidas no processo de representação, a respeito dos conteúdos evocados pela apreciação da obra acerca da multimodalidade na comunicação.

O caráter audiovisual e o processo de edição permitido ao gênero videoresenha, no *YouTube*, modelam as construções de sentido, pela utilização das trocas de enquadramento que destacam aspectos diversos. Essas mudanças podem ocorrer por meio da variação de posicionamentos ou pela disposição da imagem com enfoques diferentes. Observemos a Figura 12:

**Figura 12 – Mudança de posicionamento e disposição de imagem/Acessórios ilustrativos na VR4 – MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, MACHADO DE ASSIS (#24)**



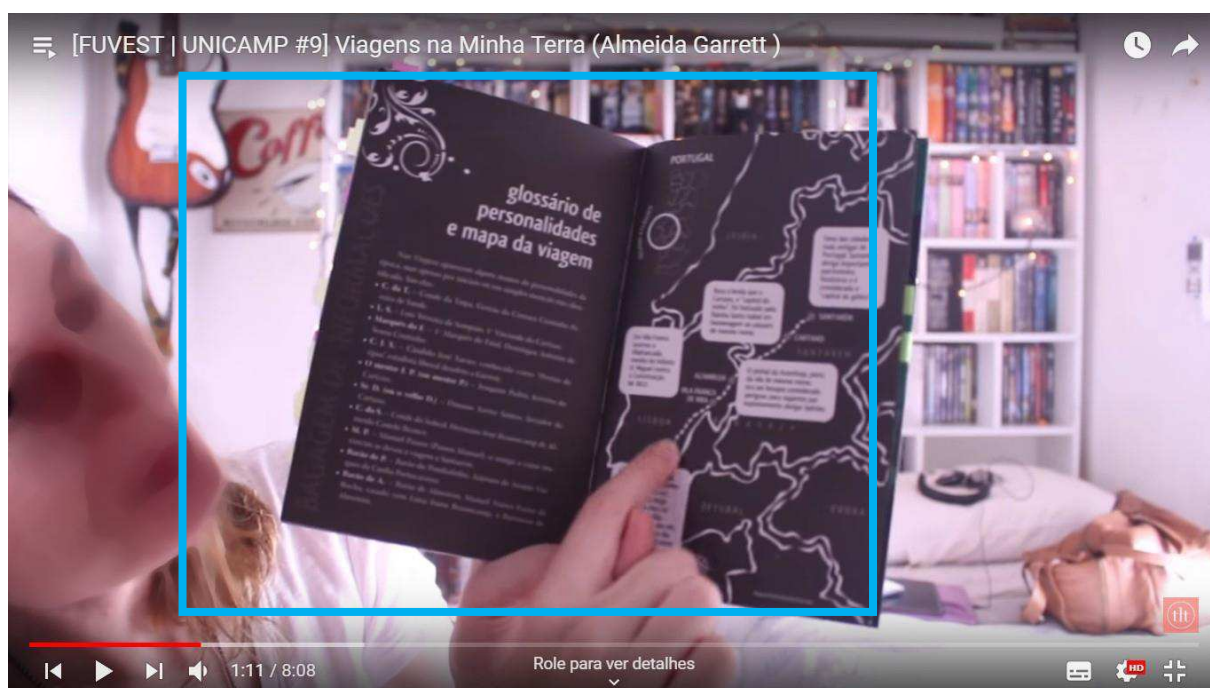
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=cbYjiH72jk&index=25&t=6s&list=PLGXaCx6vCa9txBI6iw7g2Y038fbM9PvJX>. Acesso em: 15 set. 2018.

<sup>14</sup> *Hiperlink* que se assemelha ao formato de cartões, disponibilizados pelo *YouTube* aos produtores dos vídeos, para inserção de divulgações de outros vídeos, sites, projetos de financiamento coletivo, a fim de pedir ao público para se inscrever no canal etc.

A sequência representada demonstra o momento de *contextualização* em que a produtora fala do álbum e das fotografias, como uma forma de ilustrar o estilo de escrita da obra resenhada. A cada menção a um objeto, há a troca da disposição da imagem, de modo a focar o aspecto principal para as interpretações direcionadas. Assim, a produtora proporciona uma melhor compreensão sobre os conteúdos a serem relacionados e utiliza-se de estratégias para suscitar o interesse do espectador pelo acesso às suas produções, uma vez que aqueles que publicam os vídeos divulgados, no *YouTube*, buscam o aumento de sua audiência.

Por fim, os destaques, na Figura 12, apresentam a utilização de acessórios ilustrativos, como representativos da multimodalidade do gênero. O álbum e as fotografias servem como um utensílio para a dramatização ou suporte para explicações, que contribuem com a ampliação da compreensão da argumentação presente na videorresenha. O outro exemplo que se enquadra no emprego desse recurso está expresso na Figura 13, observemos:

**Figura 13 – Acessórios ilustrativos na VR3 – [FUVEST | UNICAMP #9] Viagens na Minha Terra (Almeida Garrett)**



**Fonte:**

<https://www.youtube.com/watch?v=n0YtiSu3Uc&index=32&list=PLv45MJLr5JgAowj2MbuSdIn80sO1Pp2eC>. Acesso em: 15 set. 2018.

Nos movimentos retóricos de *apresentação das partes e descrição global*, comumente os produtores fazem referência à estruturação da edição impressa da obra, mencionando algum

trecho ou imagem presente nela. O caráter audiovisual do gênero em estudo permite que um livro seja apresentado, como podemos ver na Figura 13; em que, ao citar informações sobre o enredo, a produtora demonstra como o mapa apresentado auxilia na visualização e, conseqüentemente, na melhor compreensão do conteúdo.

Com isso, os recursos utilizados são bastante característicos da sociedade dinâmica e tecnológica, como compreendemos com as afirmações de Santos e Pimenta (2014), sobre os atores da Semiótica Social. As formas como os diversos modos semióticos são explorados pela multimodalidade disponível ao gênero, no contexto do *YouTube*, representam as escolhas que satisfatoriamente contribuem para a transmissão de um conteúdo, segundo às exigências da sociedade em que esses textos estão inseridos.

As videorresenhas também se adequam aos requisitos da BNCC, pois, mesmo não estando incluídas na lista de gêneros do ambiente digital que podem ser trabalhados (haja vista a novidade do reconhecimento desse gênero), assemelha-se a eles, em caráter de interatividade, multimodalidade, espelhamento das práticas sociais e utilização de diversos níveis de linguagem.

A multiplicidade de sentidos que a análise desse gênero evidencia contribui para o desenvolvimento de ensino/aprendizagem de leitura literária e do gênero resenha (tendo em vista a relação estrutural que há entre tais gêneros). A contribuição também amplia as capacidades cognitivas referentes à interpretação e ao desenvolvimento de habilidades para a construção de textos, por parte dos educandos. Por tamanha importância, a videorresenha é um recurso a ser explorado, de forma complementar ou não, no ensino de leitura e de produção de ambos os gêneros, em contexto presencial e a distância.

### 3.3 As potencialidades do gênero videorresenha para o ensino de leitura

A partir das análises das videorresenhas, nos tópicos anteriores, percebemos que o conteúdo, a estrutura e os recursos utilizados remetem a conhecimentos abordados, no contexto escolar, que podem servir ao ensino de leitura de gênero textuais, como a resenha, e de leitura literária. Dessa forma, nesse tópico, tratamos sobre as potencialidades da utilização das videorresenhas ao ensino de leitura, nas disciplinas de Literatura e de Produção Textual.

Para tanto, direcionamos a nossa análise ao ensino de leitura a ser desempenhado em sala de aula de Ensino Médio, mediante a exigência do envolvimento: (a) das capacidades de compreensão, apreciação e réplica (ROJO, 2004) e (b) dos conhecimentos enciclopédico e



interacional (KOCH; ELIAS, 2014). Isso significa que as capacidades de construção de sentidos, a partir das informações disponíveis no texto, das interpretações, interações extratextuais e dos conhecimentos sobre as vivências cotidianas, são utilizadas pelo leitor na sua representação mental sobre o mundo e as formas de interações, por meio da linguagem do texto. Como tratados no tópico teórico, constantemente esses aspectos perpassam todas as atividades com leitura de gêneros textuais e de obras literárias.

### 3.3.1 Videorresenhas e o ensino de leitura de outros gêneros textuais

O modelo prototípico do gênero videorresenha nos permitiu perceber que ele apresenta a execução das sequências descritiva, argumentativa e expositiva. Esta última é bastante característica do suporte digital e as duas primeiras, apesar de suas particularidades, ocorrem por meio de estratégias de maneira semelhante a outros gêneros que também utilizam essas sequências, principalmente à resenha. A videorresenha também se aproxima do gênero resenha devido à similaridade no seu objetivo principal de apreciar um texto.

Nesse sentido, as análises que desenvolvemos permitem pensar que o trabalho com esse gênero proporciona o desenvolvimento de capacidades leitoras em duas vertentes: o reconhecimento de estratégias pertencentes a textos que utilizam as sequências descritivas e argumentativas e a construção de conhecimentos relativos à leitura do gênero resenha. Para tratar desses dois aspectos, consideremos a interrelação entre os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural, pertencentes ao sistema interacional, segundo Koch e Elias (2014). Quando realizados na análise de textos, revelam o objetivo e a estrutura dos gêneros.

Primeiramente, o *conhecimento ilocucional*, diz respeito à compreensão do objetivo e dos propósitos de uma *situação comunicativa*, como parte do processo de leitura dos gêneros textuais e da observação da ocorrência das sequências tipológicas realizadas em um texto. No caso da videorresenha, assim como na resenha, as sequências descritivas e argumentativas revelam objetivos de descrever o objeto resenhado e levantar argumentos que comprovem o seu valor. É o caso do movimento retórico de apresentação das partes. Observemos o seguinte trecho:

#### **TRECHO 16**

*eles começam um relacionamento da seguinte forma... Leonardo Pataca dá um pisão sem querer no pé da Maria das Hortaliças e ela devolve com um beliscão... no Leonardo... e é assim*

*que nasce então o Leonardinho personagem principal dessa história... os personagens do livro vão né lembrar que/VÁrios momento diferentes que o Leonardo é resultado de um pisão e de um beliscão... isso todas as vezes que eles querem dizer que o Leonardo não vale nada:... a gente vai acompanhar da infância até a idade adulta do Leonardinho então do Leonardo Filho... que foi uma criança assim endriaBRAda e cresce né se desenvolve para ser o grande malandro brasileiro (VR2 – [FUVEST #5] Memórias de um Sargento de Milícias (Manuel Antônio de Almeida): 01'59" – 08'36").*

No Trecho 16, a descrição de uma parte do enredo de Memórias de um Sargento de Milícias evidencia como a produtora cita alguns fatos importantes para um *conhecimento comunicativo* mais geral, acerca do conteúdo da obra. Nesse momento, são selecionadas informações principais que geram uma síntese do conteúdo, como uma estratégia inerente à execução tanto do gênero videorresenha como da resenha. Esse fato revela que o objetivo de ambos é, nesse ponto, realizar um resumo.

Depois, o *conhecimento metacomunicativo* compreende o trabalho de identificação dos propósitos do gênero resenha enquanto motivador a discutir como realizá-los em videorresenhas. A partir do que foi lido de uma obra, alunos analisariam o conteúdo desse Trecho 16 para entender quais critérios foram utilizados pela produtora, para escolher alguns fatos em detrimento de outros. Seria proporcionado o desenvolvimento da observação da construção textual, dos sinais de articulação, dos resultados das ações linguísticas que conferem o caráter de descrição, entre outros aspectos.

Ao realizar a produção de uma resenha, o aluno pode utilizar estratégias semelhantes àquelas que, no momento da discussão, são vistas como um padrão mais próximo ao ideal. O mesmo procedimento pode ser utilizado para as estratégias que delinham os movimentos retóricos característicos da sequência argumentativa, a avaliação. Vejamos os Trechos 17 e 18 que seguem:

### **TRECHO 17**

*curioso né tão poucas palavras conseguem provocar TANTA emoção eu acho que essa é a principal característica do Vidas Secas:: um texto simples NEM um pouco sentimental mas MUITO poderoso (VR6 – VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS (#9) 02'01" – 02'14").*

### **TRECHO 18**

*vira um dramalhão mexicano MESmo sabe o livro da metade pro final e não é uma história bonita assim sabe e/ou não sei o que ele tentou fazer a impressão que eu tive foi que ele tentou escrever um livro sobre essa viagem mas aí ele viu que a viagem ia tomar tão poucas páginas que ele decidiu:: incrementar contando essa história de amor mal resolvida (VR3 – [FUVEST | UNICAMP #9] Viagens na Minha Terra (Almeida Garrett) 05'35" – 05'55")*

Ambos os trechos apresentam avaliações sobre a obra, o que representa um movimento retórico pertencente à sequência predominante em todos os gêneros da esfera argumentativa. No entanto, devido à situação comunicativa em que as videorresenhas se encontram, dentro de um ambiente digital, cujo propósito primeiro não é servir ao ensino, não há a exigência de uma linguagem formal. Isso faz com que grande parte dos argumentos esteja condicionada à subjetividade do produtor. Esse é o momento de proporcionar aos alunos um *desenvolvimento do conhecimento comunicacional*, com uma reflexão sobre a situação comunicativa que a videorresenha e os demais gêneros em discussão se inserem.

Assim, no que se refere ao estudo de gêneros argumentativos, o trabalho com a videorresenha dispõe de material para analisar a consistência e a base de suas argumentações. Por exemplo, ao tratar esses dois trechos, os alunos, junto ao professor, têm condições de reconhecer quais dados as *booktubers* utilizam para sustentar suas afirmações, quanto à qualidade da obra, bem como reconhecer se em outras situações seriam pertinentes essas colocações. O desenvolvimento crítico proporcionado por essa atividade auxilia na construção do conhecimento a respeito dos propósitos e das estruturas dos gêneros.

O trabalho de reconhecimento e análise da consistência das argumentações realizadas pelos produtores das videorresenhas pode ser, então, utilizado como base para a construção dos argumentos dos próprios alunos. Assim, o professor, junto aos educandos, coloca em questão quais aspectos delineiam uma boa argumentação, o que proporcionaria um suporte para a produção de sequências argumentativas para os mais variados gêneros dessa esfera. Nesse sentido, a videorresenha, como um gênero digital ao alcance de todos, torna-se um relevante aporte de integração entre os aprendizes de língua e a utilização de tecnologias.

Por fim, *conhecimento superestrutural* se trata do reconhecimento de unidades globais que configuram a videorresenha, enquadrando-se como uma ferramenta em potencial para o objetivo da leitura de gêneros textuais. Outra sequência que pode colaborar no ensino de leitura pode ser constatada no trecho que segue, quanto à identificação de descrição global. Vejamos:

### **TRECHO 19**

*ele conta tudo isso com aquela linguagem se::ca:: DUra RÚStica e.. PUNgente que só:: o Graciliano Ramos sabia fazer... São Bernardo é um livro escrito do jeito que se faLava no interior do Alagoas no começo do século vinte então embora o objetivo do graciliano fosse escrever de um jeito FÁcil de entender e não o contrário acaba sendo pra nós leitores de hoje um pouco difi::cil de entender as gÍrias as expressõ::es que já estão fora de uso é/é preciso superar essa dificuldade inicial... mas depois que a gente se acostuma::... a leitura voa... (VR5 – (FGV) SÃO BERNARDO, DE GRACILIANO RAMOS (#45): 04'32" – 05'09").*

Reconhecer como a composição do texto determina o gênero a que pertence é uma habilidade bastante necessária ao ensino de leitura, na disciplina de produção textual. Dessa forma, o Trecho 19 serve a esse fim, se utilizado para questionar os aspectos que o faz contribuir com o propósito de apreciação da obra, específico dos gêneros resenha e videoresenha.

A partir das afirmações “ele conta tudo isso com aquela linguagem se::ca:: DUra RÚStica e.. PUNgente” e “São Bernardo é um livro escrito do jeito que se faLava no interior do Alagoas no começo do século vinte” seria posta em questão de como elas contribuem para a descrição dos aspectos relacionados à obra. Já a afirmação “uso é/é preciso superar essa dificuldade inicial... mas depois que a gente se acostuma::... a leitura voa...” revela uma forma de avaliar e recomendar a leitura do livro.

Além da própria fala dos produtores, a análise da utilização dos recursos multimodais para a realização das sequências e das estratégias contribui com o desenvolvimento da atividade de reconhecimento pela leitura e também da produção de textos. Vejamos a figura a seguir:

**Figura 14 – Recursos não verbais inseridos por via de edição na VR4 – *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, MACHADO DE ASSIS (#24)***



**Fonte:**

<https://www.youtube.com/watch?v=cbYjiH7jk&index=25&t=6s&list=PLGXaCx6vCa9txBI6iw7g2Y038fbM9PvJX>. Acesso em: 15 set. 2018.

A Figura 14 representa a imagem inserida no momento em que a *booktuber* descreve o contexto em que o personagem da obra se situa. A imagem contribui para, primeiro, favorecer a visualização das características citadas, ambientando o aluno quanto ao contexto descrito e, segundo, permitir a ele selecionar os aspectos importantes na descrição, que os gêneros resenhas e videorresenhas exigem.

Nesse sentido, a videorresenha se torna uma ferramenta auxiliar às práticas docentes quanto à leitura dos gêneros textuais, no tocante a subsidiar a análise da estrutura, dos recursos linguísticos, da situação comunicativa, bem como desenvolver as habilidades de julgar as adequações linguísticas à estrutura e produzir textos, que utilizam as mesmas sequências tipológicas e os mesmos propósitos semelhantes.

### 3.3.2 Videorresenhas e o ensino de leitura literária

A videorresenha, como todos os gêneros textuais, é fruto da interação social em um ambiente, cuja comunicação possui diversos objetivos, que podem ser remodelados pelos interlocutores (espectadores, leitores etc.) devido à abertura que o meio digital proporciona para a utilização dos textos nele disponíveis.

A partir da análise dos nove objetos e dos canais em que estão abrigados, todos eles objetivam tratar o seu conteúdo para fins relacionados à educação (exames vestibulares), mas, originalmente, não foram produzidos para servir como material para auxílio às práticas docentes. Eles são a divulgação da leitura realizada pelo produtor da videorresenha, o *booktuber*, como um leitor que apresenta interpretações que remetem à sua subjetividade, divulgando informações obtidas por meio de conhecimentos adquiridos em seu contexto, sua formação e, em alguns casos, por meio de outras leituras sobre a obra analisada, inclusive àquelas disponíveis nos livros didáticos.

Dessa forma, ao serem levados à sala de aula, servem ao desenvolvimento das capacidades de compreensão, como uma primeira leitura motivadora das discussões a serem realizadas. Nesse sentido, como afirma Jouve (2012), cabe ao professor julgar a pertinência do conteúdo para o processo de ensino, entendendo que a leitura literária constrói significações permitidas pelo próprio texto.

Assim como no processo de desenvolver significações à obra com os alunos, a interação instituída por uma experiência social globalizada (Leffa, 1999), como a videorresenha, promove leituras a serem julgadas a partir das pistas textuais elencadas pelo professor e pelos

alunos; também provoca a relação do conteúdo da obra resenha com as diversas realidades. Nesse processo de retomar o texto para comprovação de hipóteses de capacidade de apreciação e réplica (KOCH; ELIAS, 2014), ampliam-se as habilidades interpretativas dos educandos, como atestado no movimento retórico de descrição global, a serviço dessa compreensão literária. Exemplo disso é o trecho seguinte:

### **TRECHO 20**

*então esse cemitério pode representar ai pra gente... essas obras grandiosas que alguns prefeitos fazem... só de fachada mesmo só pra inglês ver... eu por exemplo me lembrei bastante do projeto Singapura do Maluf lá em São Paulo... o pessoal de São Paulo deve se lembrar... então foram construídos prédios popula::ares ali na beira::da né da avenida... mas trás desses prédios as favelas continuavam... mas existem trocentos outros exemplos eu tenho certeza que ai na sua cidade você também tem um exemplo de um ce::mitério do Odorico (VR1 – Bem Amado (Dias Gomes) UNICAMP: 06'15" – 06'44")*

O Trecho 20 representa um momento em que a produtora traz à tona um fato da sua realidade, que faz relação com o enredo do texto, para ilustrar uma característica do personagem da obra. Esse momento da videorresenha, ao ser tratado em sala de aula, subsidia uma discussão em que os alunos podem julgar: (a) se há uma relação com a sua própria realidade e (b) como o contexto em que vivem podem auxiliar na compreensão do conteúdo tratado e de outros momentos do enredo.

Além dessas interpretações, a videorresenha pode trazer informações sobre características das obras tratadas nas aulas de Literatura, como informações sobre conceitos relacionados à disciplina que são refletidos na obra, tanto sobre a forma de escrita, sobre o autor ou contextos de publicação. Esse se torna o momento em que o foco volta-se ao que recorrentemente encontramos como exigência nas questões de vestibulares. No mesmo movimento de descrição global, vejamos como ocorre essa manifestação linguística:

### **TRECHO 21**

*mas o principal conceito dessa obra.. é o regionalismo universal Tudo vai girar em torno disso porque... primeiro vamo abrir um pouquinho o quê que é esse regionali::smo universal até porque parece que é uma coisa que é uma antítese regionalismo que é uma coisa pequenininha aqui centrada e o uniVERsa::l que é grande que fala sobre todo mundo enfim... então... vamo entender o que é isso daqui... (VR8 – Sagarana – Guimarães Rosa - FUVEST: 02'29" – 02'50").*

Nesse trecho, a fala do produtor se centra em uma afirmação a respeito da obra: o fato de ela representar um conceito que, para as análises literárias, é denominado de regionalismo

universal. Após a fala do trecho retratado, é realizada uma explicação do que se trata o termo. É importante salientar que, como neste caso, muitas leituras encontradas nas videorresenhas trazem à tona características sobre as obras que se assemelham bastante com a forma com as informações apresentadas em livros didáticos. Isto é, por motivos diversos, mas principalmente pela necessidade das exposições estarem em curto tempo de duração, são apresentadas características de forma menos restrita ao próprio enredo e estrutura da obra.

Com isso, evidencia-se a possibilidade de trabalhar esse conceito com os alunos ou realizar uma atividade de julgamento da explicação e da pertinência da caracterização, ao que realmente a obra representa. A culminância poderia ser uma atividade de desenvolvimento crítico dos alunos, de avaliar o conhecimento a respeito do conceito.

O ato principal do professor e dos alunos que fará com que a videorresenha se torne uma ferramenta em potencial para o ensino é levantar informações que propiciem questionar e confirmar, ou negar a adequação da leitura realizada pelos produtores. Assim como afirma Rojo (2004), o autor deixa em seu texto pistas quanto às suas intenções e aos significados que constituem conhecimentos sobre as práticas e regras sociais requeridos que vão justificar a pertinência das afirmações. Para que isso aconteça, a leitura da obra, o que muitas vezes não acontece nas situações cotidianas de sala de aula, é necessária, tornando-a, assim como exige a BNCC, nuclear ao ensino de Literatura.

Dessa forma, entendendo que o principal aspecto trabalhado para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da leitura literária está focado na capacidade de compreensão e na ressignificação dos sentidos da obra, a videorresenha se torna uma ferramenta em potencial, mais especificamente com o objetivo de voltar-se ao que é exigido pelos exames vestibulares, por apresentar uma leitura que pode ser, ao mesmo tempo, foco de acesso a novas informações e motivador de discussões e objeto de análises. Porém, o que diferencia a videorresenha dos demais gêneros, que proporcionam essa atividade, é a maneira como a multimodalidade do ambiente em que está inserido contribui para a compreensão, vejamos a Figura 15, a seguir:

**Figura 15 – Recursos não verbais inseridos por via de edição na VR6 – VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS (#9)**



**Fonte:** <https://www.youtube.com/watch?v=GalOTqubo64>. Acesso em: 15 set. 2018.

Na Figura 15, são apresentadas as imagens de uma terra atingida pela seca, com a sobreposição imagética de algumas manchetes de jornal. Essas noticiam situações de seca, temática semelhante à que é representada na obra, contudo vividas em um diferente tempo cronológico e com características distintas. O mérito da produção do gênero está nessa articulação bem sucedida, em que o produtor comprova e sobrepõe suas interpretações quanto à relação entre sua vivência e as linguagens literária e jornalística como ponto de partida para execução da sua exposição. Isso pode promover o interesse pela obra em contexto real de aprendizagem, não restrito unicamente à obrigação de um concurso.

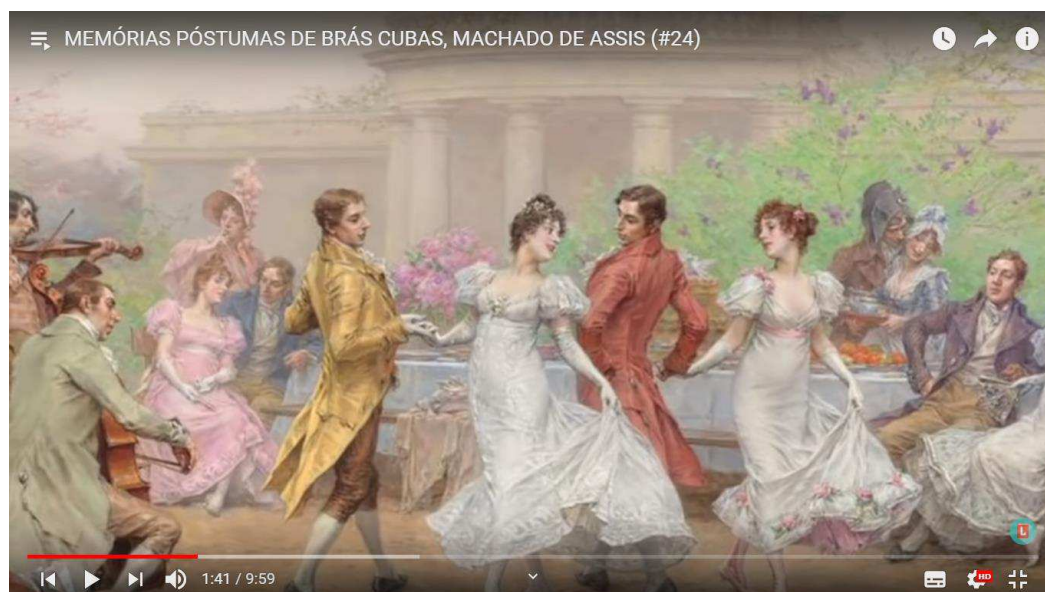
Outro exemplo de utilização de recursos para situar uma contextualização da obra, em que a produtora reproduz uma música e relaciona-a à afirmação representada, não apenas ao trecho que segue, como também à Figura 16, é exposto na sequência. Vejamos:

## **TRECHO 22**

*tá ouvindo essa música:: eu quero que você escute com bastante atenção essa música e me diga... do que ela te faz lembrar provavelmente palá::cios homens e mulheres elegantes dançando muito requin::te... tudo isso que você está imaginando é exatamente o mundo em que vivia o protagonista do livro de hoje o Brás Cubas (VR4 – MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, MACHADO DE ASSIS (#24)–\_01’301” – 02’50”)*



**Figura 16 – Recursos não verbais inseridos por via de edição na VR5 – *MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS, MACHADO DE ASSIS (#24)***



**Fonte:**

<https://www.youtube.com/watch?v=cbYjiH72jk&index=25&t=6s&list=PLGXaCx6vCa9txBI6iw7g2Y038fbM9PvJX>. Acesso em: 15 set. 2018.

Como podemos perceber, a videorresenha proporciona o acesso a três diferentes recursos (fala, música e imagem), que articulados permitem a ambientação do aluno ao contexto que é mencionado sobre a obra. Isso proporciona não só uma atividade dinâmica, como dispõe um material que provoca a utilização de multiletramentos na constituição dos significados.

Os aspectos elencados demonstram as possibilidades de utilização da videorresenha como um material motivador de discussões em sala de aula e a caracteriza como uma ferramenta auxiliar, uma vez que, devido aos seus objetivos serem originários de um contexto fora do ambiente escolar e por estar submetida à subjetividade do leitor/*booktuber*, necessita do monitoramento do professor na seleção e no direcionamento do trabalho com o conteúdo sempre relacionando àquilo que se torna importante para os propósitos desse contexto de ensino, isto é tratar as obras com foco nos exames vestibulares.

É importante destacar esse contexto, pois as videorresenhas por possuírem os mesmos propósitos, quando utilizadas para fins de ensino de leitura com um caráter formador do indivíduo elas ainda possuem algumas lacunas que exigem do professor um maior grau de monitoramento e de intervenções.

Entretanto, o potencial da utilização das videorresenhas no ensino de leitura está no fato de que os recursos nela utilizados enriquecem o contato com a obra resenhada, por aproximar, temporalmente e de forma dinâmica, a obra, o espectador e o *booktuber*. Este se constitui como um leitor autorizado a relacionar, incentivar, estimular outros elementos alheios à obra, o que colabora com a formação do aluno como um leitor proficiente em textos literários, por oferecer possibilidades de relacionar as informações do cotidiano às situações de atemporalidade de uma obra literária, que está além do seu autor, do tempo em que foi escrita, do tema que foi abordado etc.

Em suma, o gênero que investigamos contempla mais uma possibilidade de formar um leitor na sociedade complexa da contemporaneidade, cercado de toda sorte de estímulo que possa afastá-lo da tradição – os textos impressos. Assim, a videorresenha pode unir os mundos visual, impresso e auditivo, oportunizando a sobrevivência da leitura literária na escola.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirmar que vivemos contemporaneamente, em um contexto de grandes avanços tecnológicos, tem sido lugar comum em vários estudos. A prova disso é a publicação de inúmeros textos no ambiente digital, que migraram dos moldes clássicos, tomando novas formas de interatividade com variados tipos de linguagem. Assim, percebe-se uma proliferação de textos cada vez mais híbridos em suas semioses. Muitos deles são frutos de uma nova roupagem que os gêneros assumem em novas estruturas e funções diferentes, dando origem a novos gêneros.

Nesse contexto, é proporcionado o surgimento da videorresenha que, embora seja decorrente da realização de textos inspirados nos propósitos do gênero resenha, no ambiente digital, assume um propósito comunicativo e uma estrutura particular que a configuram como um gênero textual. Diante desse fato, para responder ao questionamento que norteou esta investigação – *Qual o potencial didático da videorresenha, divulgada em ambiente digital, como recurso complementar ao ensino de leitura?*– realizamos dois procedimentos que nos permitiram identificar a pertinência desse gênero para ensino/aprendizagem de leitura(s).

O primeiro procedimento revelou que a videorresenha, apesar de compartilhar objetivos e um modelo estrutural semelhantes à resenha, possui características específicas, que a identificam como um gênero autônomo, a saber dessas individualidades como resultado da multimodalidade que modela sua estrutura no ambiente digital. Isto é, a análise das videorresenhas de obras literárias nos permitiu reconhecê-las como um gênero que objetiva apreciar uma obra, ao dispor de movimentos retóricos (SWALES, 1990) descritivos, argumentativos e expositivos, executados em diálogo com recursos de imagem, som, *hiperlinks*, entre outros, que revelam diversas possibilidades que o contexto digital permite aos textos.

O segundo procedimento nos permitiu reconhecer como essas características revelam o potencial da videorresenha, no desenvolvimento das capacidades (ROJO, 2004) e dos conhecimentos (KOCH e ELIAS, 2014) necessários para realização do ensino de leitura de gêneros textuais e da leitura literária (JOUVE, 2002, 2012). Reconhecendo que o ensino de leitura literária trata-se de uma atividade de ressignificação de realidades, a partir do desenvolvimento do pensamento crítico, diante dos conteúdos tratados pelas obras literárias e o ensino de leitura de gêneros textuais se caracteriza pelo trabalho com o reconhecimento dos propósitos comunicativos, objetivos dos gêneros textuais e de como esses aspectos devem ser considerados nas produções textuais.

Concluimos, então, que a videorresenha, além de se constituir como um recurso atrativo aos alunos, em situação de ensino, devido a sua ocorrência em um ambiente que já faz parte do cotidiano dos alunos e pela diversidade de recursos multimodais utilizados, é um gênero que se apresenta como excelente motivador nas atividades de leitura, para as aulas de Produção Textual e Literatura. Tal fato se justifica pela possibilidade de se refletir sobre a identificação e a produção de gênero, que dispõe de sequências descritivas e argumentativas, como a resenha, e questionar as realidades apresentadas pelo texto literário, bem como as características que situam o seu contexto de produção.

No entanto, como qualquer outro trabalho com gêneros, o professor deve estar atento para a seleção das videorresenhas a serem utilizadas, tendo em vista que, como entendido diante das análises realizadas, esse é um gênero cujo propósito inicial não é ser utilizado como instrumento para o ensino. Em consequência, a videorresenha se torna um recurso complementar às práticas docentes, por disponibilizar material para incentivar o contato com obras literárias, permitir a análise de outros gêneros e desenvolver multiletramentos, motivados por uma utilização da linguagem que reflete o contexto dos educandos, assim cumprindo os requisitos propostos pela BNCC.

Após tecidas as conclusões deste trabalho, é importante ressaltar a sua base teórico-metodológica de Linguística Aplicada, para pensar que outras pesquisas precisam ser desenvolvidas sobre o gênero videorresenha, problematizando o seu potencial funcionamento em diversos contextos de sala de aula. Logo, seriam questionados e avaliados processos de didatização desse gênero em situações escolares.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em comunicação digital. *Famecos/PUCRS*, Porto Alegre, n. 20, p. 34-40, 2008. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829/3687>. Acesso: jul. 2017.
- ARAÚJO, A. D. *Lexical Signalling: A Study of Unspecific Nouns in Book Reviews*. 1996. 284f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.
- BARBOSA, C. P. *Práticas de leituras realizadas a partir de postagem de vídeos em redes sociais*. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.
- BARTON, D.; LEE, C. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [ca. 1953] 1997. p. 279-326.
- BAZERMAN, C; DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUSA, S. C. T. de. (Orgs.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BONINI, A.; BIASI-RODRIGUES, B.; CARVALHO, G. de. A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sociorretórica. In: LEFFA, V. *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas, RS: Educat, 2006.
- BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 39-72.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_ve\\_rsaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_ve_rsaofinal_site.pdf). Acesso em: 03 set. 2018.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República. *Pesquisa Brasileira de Mídia 2015*. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-depesquisasquantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>. Acesso: jul. 2017.
- BURGUESS, J.; GREEN, J. *YouTube e a Revolução Digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. Alcino.; SILVA, R. *Metodologia científica*, v. 6, 2007.
- CIRIBELI, J. P.; PAIVA, V. H. P. Redes e mídias sociais na internet: realidades e perspectivas de um mundo conectado. *Mediação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 12, p. 57-74, 2011.

COSTA JÚNIOR, J. V.; ARAÚJO, D. L. Paradigmas de ensino e atuação de professores de língua(s) estrangeira(s): de usuário da língua à incompletude profissional/ Teaching paradigms and foreign language(s) teachers' performance: from language user to professional incompleteness. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 6, 2017.

DELL'ISOLA, R. L. P. Intergenericidade e agência: quando um gênero é mais que um gênero. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, v. 4, 2006, Santa Catarina. Anais [...], Santa Catarina, 2006. p.1695-1707.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras. p. 149-188, 2004.

DORNELLES, J. P. *O fenômeno Vlog no Youtube: análise de conteúdo de Vloggers brasileiros de sucesso*. 2015. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto alegre: AMGH, 2010.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *Delta*, v. 17, p. 1-9, 2001.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. *Bakhtiniana: revista de estudos do discurso*, n. 2, p. 143-164, 2009.

GIL, A. C. *Administração de recursos humanos: um enfoque profissional*. Atlas, 1994.

HARDAGH, C. C. *Redes Sociais Virtuais: uma proposta de Escola Expandida*. 2009. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

HILA, C. V. D. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. IN: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 151-194.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.

JEFFMAN, T. M. W. *Booktubers: performances e conversações em torno do livro e da comunidade booktube*. 2017. 395 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-graduação em Ciências da Comunicação. Universidade do Vale de Rio dos Sinos, São Leopoldo.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. Brigitt e Hervot (Trad.). São Paulo: UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KOCH, I. ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2014.

KOZINETS, R. V. *On netnography: Initial reflections on consumer research investigations of*

cyberculture. ACR North American Advances, 1998.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 4. ed. São Paula: Perspectiva, 1996.

LACET, R. G. C. *Saberes e práticas docentes em blogs pedagógicos*. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2017.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. IN: ROUXEL, Annie et al. (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra D C Luzzato, 1996.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. O ensino de leitura e produção: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

MACHADO, A. R. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e funcionalidade. In: KARWOSKI et al. (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas, TO / União da Vitória, PR: Kayguangue, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. Parábola, 2008.

MARCUZZO, P. Diálogo inconcluso: os conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. *Cadernos do IL*. n. 36, p. 2-10, 2008.

MILLER, C. R. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. *Gênero textual, agência e tecnologia*. São Paulo: Parábola, 2012.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. Parábola, 2006.

MORAES, Maria Cândida. Em busca de um novo paradigma para a educação. In: *O paradigma educacional emergente*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia científica para o professor pesquisador – 2. ed.* – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, D. *Rhetorical features and disciplinary cultures: a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics*. 1995. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

\_\_\_\_\_. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 24, n. 2, 2008.

PEIXOTO, M. C. *O conceito e a proposta de ensino de leitura na base nacional comum curricular (bncc): desvelando processos de transposição didática externa*. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

PETRI, S. M. *Modelo para apoiar a avaliação das abordagens de gestão de desempenho e sugerir aperfeiçoamentos: sob a ótica construtivista*. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2005.

PETRY, A. S. Análise de produções em linguagem hipermidiática. *Revista Cibertextualidades*, Fernando Pessoa, n. 3, p. 141-159. 2009.

POSSAMAI, V.; LEIPNITZ, L. Os estudos de gênero e a tradução: uma relação proveitosa demonstrada por meio da abordagem da tradução de artigos científicos. *Anais do IV SIGET*, p. 01-12, 2007.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: [http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane\\_rojo.pdf](http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf). Acesso em: 03 set. 2018.

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

ROSA, T. J. F. *A produção de sentidos em hipertexto: os hiperlinks como anáfora*. 2006. 224 f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006

ROUXEL, A. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. IN: ROUXEL, Annie et al. (orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da Semiótica Social à multimodalidade: a orquestração de significados. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, v.12, n.2. p. 295-324, 2014.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Lingüística aplicada Indisciplinar*, 2006.

SILVA, A. V. Produção de resenhas acadêmicas: os recursos linguísticos e a apropriação do gênero. Caxias do Sul, RS: *SIGET*, 2009a. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/producao\\_d\\_e\\_resenhas\\_academicas\\_os\\_recursos\\_linguisticos\\_e\\_a\\_apropriacao\\_do\\_genero.pdf](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/producao_d_e_resenhas_academicas_os_recursos_linguisticos_e_a_apropriacao_do_genero.pdf). Acesso em: 20 set 2018.

\_\_\_\_\_. *A Intertextualidade na Produção de Resenha no Ensino*. 2009b. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009b.

\_\_\_\_\_. *Recursos linguísticos em resenhas acadêmicas e a apropriação do gênero*. Curitiba: Appris, 2011.



SILVA, W. M. Textos em mídia impressa e digital: confrontando práticas de leitura e objetos de ensino para a formação de leitores proficientes. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 1, p. 81-109, 2017.

SWALES, J. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press, 1990.

TODOROV, T. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

ZANI, R. Intertextualidade: considerações em torno do dialogismo. *Em questão*. v. 9, n. 1, p. 121-132, 2003.

**APÊNDICE A – Caracteres identificadores, títulos e links de acesso às videorresenhas**

- **Playlist: “Livros de vestibular”/Canal “tatianagfeltrin”**

	<b>Título da videoresenha</b>	<b>Link para acesso</b>
<b>T1</b>	[FUVEST #4 ] Vidas Secas (Graciliano Ramos) + áudio do capítulo 9, Baleia	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=TIIGsVYCO0I&amp;t=836s">https://www.youtube.com/watch?v=TIIGsVYCO0I&amp;t=836s</a>
<b>T2</b>	[FUVEST] Iracema (José de Alencar)   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=hEIQB4y45aA">https://www.youtube.com/watch?v=hEIQB4y45aA</a>
<b>T3</b>	A Relíquia (Eça de Queirós)   FUVEST   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yw0NvhrtgUE">https://www.youtube.com/watch?v=yw0NvhrtgUE</a>
<b>T4</b>	Quarto de despejo (Carolina Maria de Jesus)   [UNICAMP]	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ayW1pEPIUBQ">https://www.youtube.com/watch?v=ayW1pEPIUBQ</a>
<b>T5</b>	História do Cerco de Lisboa (José Saramago)   UNICAMP   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qi9wT0NYr68">https://www.youtube.com/watch?v=qi9wT0NYr68</a>
<b>T6</b>	[UNICAMP] Sermões de Quarta-feira de Cinza (Padre Antonio Vieira)   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=OpXQWUXEeII">https://www.youtube.com/watch?v=OpXQWUXEeII</a>
<b>T7</b>	[CONTO] O Espelho (Machado de Assis)   UNICAMP   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=i4nmTp7-wxA&amp;t=29s">https://www.youtube.com/watch?v=i4nmTp7-wxA&amp;t=29s</a>
<b>T8</b>	[FUVEST] Minha vida de menina (Helena Morley)   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=If0o8C59OSI">https://www.youtube.com/watch?v=If0o8C59OSI</a>
<b>T9</b>	[FUVEST] Mayombe (Pepetela)   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=w6-D8rLRoLg">https://www.youtube.com/watch?v=w6-D8rLRoLg</a>
<b>T10</b>	[ UNICAMP] Caminhos cruzados (Erico Verissimo)   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=xtfcoYKD11w">https://www.youtube.com/watch?v=xtfcoYKD11w</a>
<b>T11</b>	[UNICAMP] Poemas Negros (Jorge de Lima)   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=mHIbVAbv4AQ&amp;t=60s">https://www.youtube.com/watch?v=mHIbVAbv4AQ&amp;t=60s</a>
<b>T12</b>	[UNICAMP] Coração, Cabeça e Estômago (Camilo Castelo Branco)   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=i7cvvg_dBD8">https://www.youtube.com/watch?v=i7cvvg_dBD8</a>

	<b>Título da videorresenha</b>	<b>Link para acesso</b>
<b>T13</b>	[FUVEST] Claro Enigma (+ A máquina do mundo - Carlos Drummond de Andrade)   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=TYQsO6n_Ir4">https://www.youtube.com/watch?v=TYQsO6n_Ir4</a>
<b>T14</b>	[FUVEST   UNICAMP] Sagarana ( Guimarães Rosa )   Tatiana Feltrin	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=zVeN3qfmtOk">https://www.youtube.com/watch?v=zVeN3qfmtOk</a>
<b>T15</b>	[FUVEST   UNICAMP #1] Memórias Póstumas de Brás Cubas (Machado de Assis)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=saJAcvW2BFw&amp;t=20s">https://www.youtube.com/watch?v=saJAcvW2BFw&amp;t=20s</a>
<b>T16</b>	[FUVEST   UNICAMP#7] A Cidade e as Serras (Eça de Queirós)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=QfzqQsYazbg">https://www.youtube.com/watch?v=QfzqQsYazbg</a>
<b>T17</b>	[FUVEST   UNICAMP #8] O Cortiço (Aluísio Azevedo)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=aCBLw8feL50">https://www.youtube.com/watch?v=aCBLw8feL50</a>
<b>T18</b>	[UNICAMP] Terra Sonâmbula (Mia Couto)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Bjo9XGuDGFw">https://www.youtube.com/watch?v=Bjo9XGuDGFw</a>
<b>T19</b>	[UNICAMP] Laços de Família - Amor (Clarice Lispector)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=kR80TL024Eo">https://www.youtube.com/watch?v=kR80TL024Eo</a>
<b>T20</b>	[UNICAMP] Sonetos de Camões	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=h1FW3k7yY9A">https://www.youtube.com/watch?v=h1FW3k7yY9A</a>
<b>T21</b>	[UNICAMP] Negrinha (Monteiro Lobato)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=abnEMap-DMA">https://www.youtube.com/watch?v=abnEMap-DMA</a>
<b>T22</b>	[FUVEST   UNICAMP #6] Sentimento do Mundo (Carlos Drummond de Andrade) + áudio Sentimento do Mundo	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=QV4G5vm2c-Q&amp;t=623s">https://www.youtube.com/watch?v=QV4G5vm2c-Q&amp;t=623s</a>
<b>T23</b>	[FUVEST   UNICAMP #3] Capitães da Areia (Jorge Amado)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yVJZWeowmK0">https://www.youtube.com/watch?v=yVJZWeowmK0</a>
<b>T24</b>	[FUVEST   UNICAMP #2] Til (José de Alencar)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=kyw7aAVKpCo">https://www.youtube.com/watch?v=kyw7aAVKpCo</a>

- **Playlist: “Literatura nos vestibulares”/Canal “Ler antes de morrer”**

	<b>Título da videoresenha</b>	<b>Link para acesso</b>
<b>L1</b>	O atentado que mudou a História do Brasil   AGOSTO - RUBEM FONSECA (#199)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=EQWib5S3Osw">https://www.youtube.com/watch?v=EQWib5S3Osw</a>
<b>L2</b>	AS TRÊS MARIAS, DE RACHEL DE QUEIROZ (#197)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rZ1vBF8I9h4">https://www.youtube.com/watch?v=rZ1vBF8I9h4</a>
<b>L3</b>	CLARA DOS ANJOS, DE LIMA BARRETO #186	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=NTltvvSrHQ0&amp;t=166s">https://www.youtube.com/watch?v=NTltvvSrHQ0&amp;t=166s</a>
<b>L4</b>	O MULATO, DE ALUÍSIO AZEVEDO (#143)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=WPaUruD2whI">https://www.youtube.com/watch?v=WPaUruD2whI</a>
<b>L5</b>	(FUVEST) MINHA VIDA DE MENINA, DE HELENA MORLEY (#132)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=NJY2NWTC5dA">https://www.youtube.com/watch?v=NJY2NWTC5dA</a>
<b>L6</b>	O QUINZE, DE RACHEL DE QUEIROZ (#117)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yzoPHKV4Kes">https://www.youtube.com/watch?v=yzoPHKV4Kes</a>
<b>L7</b>	LAÇOS DE FAMÍLIA, DE CLARICE LISPECTOR #104	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=T3mx45cSRMY">https://www.youtube.com/watch?v=T3mx45cSRMY</a>
<b>L8</b>	CONTO "NEGRINHA", DE MONTEIRO LOBATO (#95)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=sQT1G2t8iwE">https://www.youtube.com/watch?v=sQT1G2t8iwE</a>
<b>L9</b>	TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA - LIMA BARRETO (#90)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=UQTjJ2f08qY">https://www.youtube.com/watch?v=UQTjJ2f08qY</a>
<b>L10</b>	(FUVEST) MAYOMBE, DE PEPETELA (#89)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=luwbkzJJS3c">https://www.youtube.com/watch?v=luwbkzJJS3c</a>
<b>L11</b>	O TEMPO E O VENTO - O CONTINENTE #81	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=C3IY0Cni21s">https://www.youtube.com/watch?v=C3IY0Cni21s</a>
<b>L12</b>	O TEMPO E O VENTO - O CONTINENTE 1 (#81)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=yxHULrT74g0">https://www.youtube.com/watch?v=yxHULrT74g0</a>
<b>L13</b>	SAGARANA, DE GUIMARÃES ROSA (#77)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=DPhSVw3qQws">https://www.youtube.com/watch?v=DPhSVw3qQws</a>

	<b>Título da videorresenha</b>	<b>Link para acesso</b>
<b>L14</b>	(FUVEST) IRACEMA, DE JOSÉ DE ALENCAR (#72)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=_6-TKGPXUJk&amp;t=162s">https://www.youtube.com/watch?v=_6-TKGPXUJk&amp;t=162s</a>
<b>L15</b>	CAPITÃES DA AREIA, DE JORGE AMADO (#26)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ZL6UmZw8Rbw">https://www.youtube.com/watch?v=ZL6UmZw8Rbw</a>
<b>L16</b>	(UNICAMP) TERRA SONÂMBULA, DE MIA COUTO (#63)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CqdNFn6WU1g">https://www.youtube.com/watch?v=CqdNFn6WU1g</a>
<b>L17</b>	O CORTIÇO, DE ALUÍSIO AZEVEDO (#20)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=F2m8WNVP8i0">https://www.youtube.com/watch?v=F2m8WNVP8i0</a>
<b>L18</b>	DOM CASMURRO, DE MACHADO DE ASSIS (#54)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=cgEDCx6yq10">https://www.youtube.com/watch?v=cgEDCx6yq10</a>
<b>L19</b>	(FGV) SENHORA, DE JOSÉ DE ALENCAR (#37)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=gc-7byRPkkM">https://www.youtube.com/watch?v=gc-7byRPkkM</a>
<b>L20</b>	DOIS IRMÃOS, DE MILTON HATOUM (#31)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=cqZXknzcrMk&amp;t=54s">https://www.youtube.com/watch?v=cqZXknzcrMk&amp;t=54s</a>
<b>L21</b>	(FUVEST) A CIDADE E AS SERRAS, DE EÇA DE QUEIRÓS (#44)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=b8KKGPW6cDU">https://www.youtube.com/watch?v=b8KKGPW6cDU</a>
<b>L22</b>	MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS (#16)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=y4CMJ3OqIwI">https://www.youtube.com/watch?v=y4CMJ3OqIwI</a>
<b>L23</b>	(FUVEST) TIL, DE JOSÉ DE ALENCAR (#2)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=ycOYqgly_YI">https://www.youtube.com/watch?v=ycOYqgly_YI</a>

- **Playlist: “Resenhas – Lista obrigatória (vestibulares)”/ Canal “Vá ler um livro”**

	<b>Título da videorresenha</b>	<b>Link para acesso</b>
<b>V1</b>	Resenha: O CORTIÇO - resumo e explicação (Lista FUVEST/ UNICAMP 2017)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=v6rjjpbeNBk&amp;t=22s">https://www.youtube.com/watch?v=v6rjjpbeNBk&amp;t=22s</a>
<b>V2</b>	Resenha: IRACEMA (Lista FUVEST e UEM 2017)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=SUsBeE6STdg&amp;t=21s">https://www.youtube.com/watch?v=SUsBeE6STdg&amp;t=21s</a>
<b>V3</b>	Resenha: MEMÓRIAS PÓSTUMAS DE BRÁS CUBAS (Lista FUVEST, CÁSPER E UEM 2017)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=IA6FIhqeZzg&amp;t=5s">https://www.youtube.com/watch?v=IA6FIhqeZzg&amp;t=5s</a>
<b>V4</b>	Resenha: CAPITÃES DA AREIA (Lista FUVEST 2016)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=_6ucO8u-qUY">https://www.youtube.com/watch?v=_6ucO8u-qUY</a>
<b>V5</b>	Vidas Secas - Graciliano Ramos [FUVEST]	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=REF_GueltCk">https://www.youtube.com/watch?v=REF_GueltCk</a>
<b>V6</b>	Resenha: Dom Casmurro - Machado de Assis (Lista UERJ) #VEDA2	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=VyDRm23MT38">https://www.youtube.com/watch?v=VyDRm23MT38</a>
<b>V7</b>	TODA POESIA - Paulo Leminski (UEL)... A poesia é inútil?	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=5FDxf3qV3So">https://www.youtube.com/watch?v=5FDxf3qV3So</a>
<b>V8</b>	Resenha: QUARTO DE DESPEJO - Carolina Maria de Jesus	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=vNJpYf-05D4">https://www.youtube.com/watch?v=vNJpYf-05D4</a>
<b>V9</b>	Amor (Laços de Família) - Clarice Lispector	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=GWYzrlKozh8">https://www.youtube.com/watch?v=GWYzrlKozh8</a>
<b>V10</b>	Clara dos Anjos - Lima Barreto (UFPR)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=pDPzIDtCfBQ">https://www.youtube.com/watch?v=pDPzIDtCfBQ</a>
<b>V11</b>	RESENHA: Minha vida de menina - Helena Morley (Lista FUVEST) #VEDA7	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=mnqx9n93Ev8&amp;t=3s">https://www.youtube.com/watch?v=mnqx9n93Ev8&amp;t=3s</a>
<b>V12</b>	RESENHA: Mayombe - Pepetela (Lista FUVEST)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=QNsYuZj2i2U">https://www.youtube.com/watch?v=QNsYuZj2i2U</a>

	<b>Título da videorresenha</b>	<b>Link para acesso</b>
<b>V13</b>	RESENHA: Claro Enigma - Drummond (FUVEST/Cásper)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=pw3sIF26st0">https://www.youtube.com/watch?v=pw3sIF26st0</a>
<b>V14</b>	O ESPELHO - Machado de Assis (UNICAMP)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=gSIRXsnbhM0">https://www.youtube.com/watch?v=gSIRXsnbhM0</a>
<b>V15</b>	A Cidade e as Serras - Eça de Queirós (FUVEST)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=pLkQ6eRO5kg&amp;t=2s">https://www.youtube.com/watch?v=pLkQ6eRO5kg&amp;t=2s</a>
<b>V16</b>	VOZES ANOITECIDAS - Mia Couto (UEL) (+ leitura do primeiro capítulo)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6CMRfaTdDNw&amp;t=1s">https://www.youtube.com/watch?v=6CMRfaTdDNw&amp;t=1s</a>
<b>V17</b>	A hora da estrela - Clarice Lispector feat. Hiperativo Geo	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=6XvOGVBJKmc">https://www.youtube.com/watch?v=6XvOGVBJKmc</a>
<b>V18</b>	NEGRINHA - Monteiro Lobato (LISTA UNICAMP)	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=qhqb3GqDm5k">https://www.youtube.com/watch?v=qhqb3GqDm5k</a>
<b>V19</b>	Dias e Dias - Ana Miranda [UEMA]	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=JFMbBvvZhu0&amp;t=17s">https://www.youtube.com/watch?v=JFMbBvvZhu0&amp;t=17s</a>

**APÊNDICE B – Recortes temporais da videorresenhas *Playlist*: “Livros de vestibular”/Canal “tatianagfeltrin”**

	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais
T1 (20'54'')				00'34'' – 00'41''		00'08'' – 00'33''
		00'42'' – 01'56''	01'57'' – 03'26''			
		03'27'' – 03'44''	03'45'' – 04'08''			
		04'09'' – 05'19''	05'20'' – 05'45''			
		05'46'' – 06'08''	06'09'' – 09'04''			
		09'25'' – 09'44''			09'05'' – 09:24'	
				09'45'' – 09'50''		09'51'' – 20'54'' 00'14'' – 01'40''
T2 (14'26'')			01'41'' – 02'43''			02'42'' – 03'21''
		03'22'' – 04'22''				04'23'' – 05'17''
		05'18'' – 09'42''		09'43'' – 10'21''		
			10'22'' – 11'26''		11'27'' – 11'42''	
			11'43'' – 13'02''		13'03'' – 13'43''	
						13'44'' – 14'26''
				00'05'' – 00'11''		
T3 (15'12'')	00'12'' – 00'52''	00'53'' – 08'38''	08'39'' – 10'24''			X
		10'25'' – 12'23''	12'24'' – 14'45''			
				14'46'' – 14'57''		
					14'58'' – 15'11''	
T4 (14'18'')	00'30'' – 02'08''	02'09'' – 04'18''	04'19'' – 04'48''			00'26'' – 00'29''
		04'49'' – 06'12''	06'13'' – 08'49''			
	08'50'' – 10'35''			10'36'' – 10':49''		
			10'50'' – 12'48''			
				12'49'' – 13'38''		
					13'39'' – 14'15''	
T5 (11'04'')	X	00'05'' – 04'00''	04':01'' – 05':38''			X
		05'39'' – 06'32''	06'33'' – 10'30''			
				10'31'' – 11'04''	10'31'' – 11'04''	



	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais
T6 (10'01'')	00'14'' – 01'04''		01'05'' – 01'37''			
	01'37'' – 03'33''		03'34'' – 04'20''			
		04'21'' – 05'08''	05':09'' – 06':24''			
		06'25'' – 07'03''	07'04'' – 08'42''			
				08'43'' – 09'18''		
					09'19'' – 09'36''	
						09'37'' – 10'01''
T7 (09'39'')		00'15'' – 02'15''	02'16'' – 02'28''			
		02'29'' – 04'54''	04'55'' – 06'01''			
	06'02'' – 06'29''		06'38'' – 09'00''			06'30'' – 06'37''
						09'01'' – 09'39''
T8 (07'30'')	00'13'' – 01'16''	01'17'' – 03'57''	03'58'' – 05'23''			
			05'34'' – 06'46''	05'24'' – 05'33''		
				06'46'' – 07'06''	06'46'' – 07'06''	
						07'07'' – 07'30''
T9 (06'35'')	0'14'' – 01'18''	01'19'' – 01'48''	01'49'' – 03'04''			
	03'05'' – 03'30''		03'31'' – 05'11''			
				05'31'' – 05'54''	05'31'' – 05'54''	05'12'' – 05'30''
						05'56'' – 06'35''
T10 (09'57'')	00:14' – 02:14'	02:15' – 04:06'	04:18' – 07:42'	04:07' – 04:17'		
		07:43' – 08:33'		08:34' – 08:59'		
					08:59' – 09:15'	
						09:15' – 09:57'
T11 (08'07'')					01'29'' – 01'51''	00'11'' – 01'28''
	01'52'' – 02'36''		02'37'' – 06'02'			
		06'03'' – 06'26''	06'27'' – 07'10''			
				07'11'' – 07'17''		
				07'18'' – 07'30''		
					07'31'' – 08'07''	
T12 (08'33'')	00'52'' – 01'13''	01'14'' – 05'22''	05'23'' – 07'52''	00'10'' – 00'51''	00'33'' – 00'51''	
				07'53'' – 08'09''		
					08'10'' – 08'33''	

	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais
T13 (12'15'')	00'46'' – 01'08''			00'14'' – 00'45''		
		01'09'' – 01'32''				
		02'02'' – 02'12''	01'33'' – 02'01''			
			02'13'' – 05'26''			05'27'' – 05'44''
			05'45'' – 06'28''			
		06'29'' – 07'38''			07'39'' – 07'56''	
					07'57'' – 12'15''	
T14 (19'42'')	X	X	00'10'' - 17'20''	17'20'' -17'44''	17'20'' -17'44''	
						17'43''- 19'42''
T15 (18'55'')	00'11'' – 00'33''					
		03'08'' – 03'38''	00'34'' – 03'07''			
		04'45'' – 10'40''	03'39'' – 04'44''			
			10'41'' – 11'27''		11'28'' – 11'32''	
			11'55'' – 12'34''			11'33'' – 11'54''
		13'07'' – 17'18''		13'02'' – 13'06''	12'35'' – 13'06''	
		17'18'' – 18'41''				
					18'42'' – 18'55''	
T16 (13'48'')			00'46''- 02'52''	00'46''- 01'53''		00'10''- 00'45''
		02'53''- 03'11''	03'12'' – 04'00''			
		04'01'' – 07'20''	07'21'' – 09'57''	07'21'' – 09'57''		
	09'58'' – 10'30''		10'31'' – 12'35''	11'29'' – 12'35''		
					12'36''-13'15''	
					13'16''-13'33''	
T17 (12'39'')	00'10'' – 00'50''			00'37'' – 00'40''		
		00'51'' – 03'58''				
		04'17'' – 09'13''	03'59'' – 04'16''			
			09'14'' – 11'17''			
			11'18'' – 12'05''	11'47'' – 12'05''		
					12'06'' – 12'39''	
T18 (12'52'')	00'10'' – 02'08''					
		03'03'' – 04'52''	02'09'' – 03'02''			
		05'57'' – 06'32''	04'53'' – 05'56''			
		07'13'' – 08'11''	06'33'' – 07'12''			
		09'33'' – 10'29''	08'12'' – 09'32''			
			10'30'' – 11'39''			
				11'40'' – 12'02''		
				12'03'' – 12'25''		
					12'26'' – 12'52''	

	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais
T19 (15'35'')				00'10'' – 01'22''		
		01'23'' – 01'50''		01'51'' – 02'15''		
		02'16'' – 02'36''				
		02'37'' – 05'32''				
		08'01'' – 10'00''	05'33'' – 08'00''			
			10'01'' – 12'53''			
			13'13'' – 13'50''			
				13'51'' – 14'17'' 14'18'' – 15'00''	14'18'' – 15'00''	
T20 (22'45'')					01'08'' – 01'50''	15'01'' – 15'35'' 00'10'' – 01'07''
		01'51'' – 03'31''				
	X		03'32'' – 15'42''			
			15'58'' – 16'09''	15'43'' – 15'57''	15'43'' – 15'57''	
		16'10'' – 19'54''				
			19'55'' – 20'18''			
		20'19'' – 21'33''		21'34'' – 21'45''	21'34'' – 21'45''	
T21 (16'23'')				00'10'' - 01'00''		
		01'00'' - 02'23''				
		02'24'' - 06'08''				
		08'13'' - 09'29''	06'09'' - 08'12''			
		09'55'' - 11'47''	09'30'' - 09'54''			
			11'48'' - 13'00''			
		13'01'' - 15'26''		15'27'' - 16'01''	15'27'' - 16'01''	
T22 (13'25'')				00'10'' - 00'26''	00'10'' - 00'26''	
		00'27'' - 01'31''				01'32'' - 01'56''
			02'28'' - 03'49''		01'57'' - 02'27''	
		03'50'' - 04'25''		04'26'' - 09'50''		
			10'15'' - 10'37''		09'51'' - 10'14''	
		10'38'' - 11'10''			11'11'' - 11'44''	
T23 (12'32'')						11'45'' - 13'25'' 00'10'' - 02'26''
		02'27'' - 02'46''				
		02'47'' - 04'29''				
		05'21'' - 05'50''	04'30'' - 05'20''			
		06'11'' - 07'12''	05'51'' - 06'10''			
			07'13'' - 10'50''			
		11'48'' - 11'51''		10'51'' - 11'47''		
				11'52'' - 12'08''		
					12'09'' - 12'32''	

	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações Adicionais
T24 (09'52'')				01'14''- 1'58''		00'10''- 01'13''
	01'59''- 02'25''					
		02'26''- 02'42''				
			02'43''- 03'53''			
		03'54''- 04'37''				
			04'38''- 06'19''			
		06'45''- 07'38''		06'20''- 06'44''		
				07'39''- 08'01''		
			08'02''- 08'50''	08'51''- 09'14''		
					09'15''- 09'30''	
					09'31''- 09'51''	

**APÊNDICE C – Recortes temporais da videorresenhas da *Playlist*: “Literatura nos vestibulares”/Canal “Ler antes de morrer”**

	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais
L1 (17'45'')	02'11"-03'11"					00'00"-02'10"
			03'12"-04'33"	03'51"-04'14"		
		04'34"-04'52"	04'53"-15'14"			
		15'15"-15'57"	15'58"-16'17"			
				16'18"-16'22"		
L2 (20'03'')					16'23"-16'36"	16'23"-17'45"
				02'09"-02'17"		00'00"-02'08"
	02'28"-10'39"		10'40"-11'31"			
		11'32"-12'09"	12'10"-12'44"			
		12'45"-15'59"	16'00"-17'26"			
				17'27"-17'49"		
					17'50"-18'05"	18'06"-20'03"
L3 (17'08'')	01'39"-07'08"		00'00"-01'38"	X	X	
		10'12"-12'59"	07'09"-10'11"			
		13'43"-14'28"	13'00"-13'42"			
	14'29"-16'01"					
L4 (18'26'')						16'02"-17'08"
	00'00"-00'46"					00'47"-01'34"
	01'35"-09'17"		09'11"- 12'40"			
		12'41"-13'38"	13'39"-14'25"			
				14'26"-16'22"	16'23"-17'18"	17'19"-18'26"
L5 (13'02'')						
	00'00"-01'17"			01'44"-02'07"		01'08"-03'58"
		04'41"-07'00"	03'59"-04'40"			
			07'01"-09'01"			
	09'02"-09'43"		09'44"-11'40"			
				11'41"-12'00"	11'57"-13'02"	



	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais
L12 (10'14'')	01'40''-02'22''					00'14''-01'39''
		02'23''-05'07''				05'08''-05'52''
				05'03''-06'34''		
		06'35''-06'42''			X	
		07'02''-07'35''	06'43''-07'01''			
			07'36''-08'05''			
		08'16''-08'49''		08'06''-08'15''		
		08'50''-09'31''				
					09'32''-10'14''	
L13 (11'16'')				00'37''-00'50''		00'00''-00'36''
	03'40''-06'40''	X			02'25''-02'36''	01'33''-03'39''
			06'41''-09'10''			
				09'11''-09'32''		
				09'33''-10'29''		
					10'30''-11'16''	
L14 (11'25'')	03'22''-05'58''					00'20''-03'21''
		05'59''-06'17''				
			06'18''-10'46''			
			10'35''-11'06''			11'07''-11'25''
L15 (10'28'')	00'00''-05'17''					
		05'18''-05'36''			X	
	07'31''-09'37''		05'37''-07'30''			
			09'38''-10'02''			
						10'03''-10'28''
L16 (10'46'')	00'00''-02'20''					
				02'21''-02'37''		
			02'38''-07'36''			
		07'37''-07'53''				
		08'37''-09'48''	07'54''-08'36''			
		09'49''-10'03''				
			10'04''-10'12''			10'13''-10'46''
L17 (09'15'')	00'19''-03'25''	X				
			03'26''-08'46''	08'22''-08'46''	X	08'47''-09'15''
L18 (10'41'')	02'39''-02'58''		00'18''-02'38''			
		02'59''-03'47''				
			03'48''-08'52''			
				08'53''-09'04''		
				09'05''-09'41''		09'42''-09'49''
		09'50''-10'10''				10'11''-10'41''

	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais
L19 (09'24'')	02'15''-02'43''					00'00''-02'14''
				02'44''-03'10''		
		03'46''-05'48''	03'11''-03'45''			
				05'49''-06'10''		
			06'11''-08'36''	08'37''-08'49''		
					08'50''-09'24''	
L20 (07'48'')		01'38''-03'49''				00'00''-01'37''
	03'50''-04'27''					
		05'16''-05'27''	04'28''-05'15''			
			05'28''-06'38''	06'39''-07'20''		
					07'21''-07'48''	
L21 (10'24'')	02'39''-04'57''					00'00''-02'38''
		05'44''-06'00''	04'58''-05'43''	X	X	
			06'01''-05'21''			
		06'22''-08'18''	08'19''-09'50''			
					09'51''-10'24''	
L22 (12'44'')			01'08''-01'23''			00'00''-01'07''
	01'24''-05'44''	X	05'45''-11'02''	X		
						11'43''-12'26''
						12'27''-12'44''
					00'00''-01'38''	
L23 (08'23'')	01'39''-03'59''	X	04'00''-07'41''	X		
					07'42''-07'49''	
					07'50''-08'23''	





	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais
V7 (08'12'')	00'05"-02'03"	X			X	02'04"-02'10"
	02'11"-05'23"		05'24"-07'39"	07'40"-08'12"		
V8 (10'05'')	00'51"-05'30"	05'31"-06'18"	00'00"-00'50"			
			06'19"-07'47"	07'48"-08'18"		
	08'19"-09'10"				09'11"-09'31"	09'32"-10'05"
V9 (10'17'')	00'00"-01'20"	X			01'21"-02'00"	
			02'01"-09'39"	09'40"-09'44"	09'40"-09'59"	
						10'00"-10'17"
V10 (13'31'')	00'00"-00'23"					00'24"-00'31"
	00'32"-02'40"		02'41"-03'12"			
	03'13"-03'54"		03'55"-05'50"			
		05'51"-07'05"	07'06"-07'57"			
		07'58"-08'37"	08'38"-09'01"			
		09'02"-09'43"	09'44"-11'27"			
	11'28"-13'08"			13'09"-13'20"	13'09"-13'20"	13'21"-13'31"
V11 (10'59'')	01'28"-02'27"	02'28"-02'54"	00'00"-01'27"		X	
			02'55"-07'02"	07'03"-07'22"		
			07'23"-09'03"	09'04"-09'08"		
		09'09"-09'32"	09'33"-10'19"			
						10'20"-10'59"
V12 (09'50'')		00'30"-00'54"				00'00"-00'24"
		01'54"-02'04"	00'55"-01'53"			
		07'13"-08'24"	02'05"-07'12"			
			08'25"-09'17"			09'18"-09'50"

	Sequência descritiva			Sequência argumentativa		Sequência expositiva			
	Contextualização	Apresentação das partes	Descrição global	Avaliação	Recomendação	Informações adicionais			
V13 (07'23'')		00'34"-03'05"		X		00'00"-00'30"			
			03'06"-03'51"						
		03'52"-04'24"							
			04'25"-06'08"			06'09"-06'53"			
						07'01"-07'15"	06'54"-07'00"		
V14 (10'42'')	X	00'00"-02'15"		X		07'16"-07'23"			
		03'01"-05'48"	02'16"-03'00"				00'00"-00'17"		
		06'35"-08'56"	05'49"-06'34"						
			08'57"-10'13"						
V15 (12'54'')		00'35"-01'55"		X		10'14"-10'42"			
			01'56"-07'10"				00'00"-00'16"		
		07'11"-08'36"					00'17"-00'34"		
			08'37"-12'30"						
V16 (14'13'')		X	00'00"-02'23"	X		12'31"-12'54"			
			02'45"-03'53"				02'24"-02'44"		
			04'21"-06'42"					03'54"-04'22"	
			06'43"-07'19"					07'20"-14'13"	
V17 (11'58'')			00'00"-02'23"	X	X	00'00"-00'14"			
			01'12"-04'30"						
			04'31"-05'28"						
			05'29"-07'20"						
			07'21"-07'58"						
			07'59"-09'56"						
V18 (14'43'')	X		09'57"-10'49"	X		11'35"-11'58"			
			10'50"-11'34"					00'00"-00'09"	
			00'12"-01'08"						
			01'09"-04'00"						
			04'01"-06'04"						
V19 (06'19'')	X		06'05"-09'41"			10'15"-10'21"			
			09'42"-10'14"						
			10'22"-14'00"						14'01"-14'43"
			00'20"-01'01"			00'00"-00'13"			
V19 (06'19'')	X		01'02"-02'03"		X	04'54"-05'05"			
			02'04"-06'00"					06'01"-06'19"	