

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Jaqueline Magalhães Lopes

**PRODUÇÃO DO GÊNERO COMENTÁRIO CRÍTICO DE SÉRIES DE TV: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Taubaté - SP

2023

Jaqueline Magalhães Lopes

**PRODUÇÃO DO GÊNERO COMENTÁRIO CRÍTICO DE SÉRIES DE TV: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Prof.^a Orientadora: Dr.^a Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Taubaté - SP

2023

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

L864p Lopes, Jaqueline Magalhães

Produção do gênero comentário crítico de séries de tv : uma proposta de sequência didática para as aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental II / Jaqueline Magalhães Lopes. -- 2023.
100 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto, Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Língua Inglesa – Estudo e ensino. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. Modelo Didático de gênero. 4. Sequência didática. 5. Comentário de séries de TV. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. II. Título.

CDD – 410

Jaqueline Magalhães Lopes

**PRODUÇÃO DO GÊNERO COMENTÁRIO CRÍTICO DE SÉRIES DE TV: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr.^a: Adriana Cintra de Carvalho Pinto - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr.^a: Silvia Matravolgyi Damião - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr.: Geraldo Generoso Ferreira - Instituto Federal do Rio Grande do Norte/IFRN

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À minha professora e orientadora Adriana Cintra, que me acolheu desde o início desta jornada, inspirando-me não apenas com sua sabedoria e humildade, mas sobretudo com seu jeito humano e carinhoso.

À minha família, em especial minha mãe que me inspirou e me apoiou desde o início de minha trajetória acadêmica.

Ao meu pai, que nos poucos anos que convivemos juntos, ressaltava que eu poderia ir longe e que deveria acreditar nos meus sonhos.

À minha irmã Maria Isabel que foi, por tantas vezes, meu suporte, apoio e refúgio. Alguém com quem sempre pude contar e que destinou muito do seu tempo a cuidar do meu filho para que eu pudesse me dedicar aos estudos e concluir esse trabalho de pesquisa.

Ao meu filho querido, Miguel, um menino inteligente e iluminado que me deu forças e me proporcionou tantas alegrias e segurança, principalmente nos momentos mais difíceis. Miguel foi meu parceiro durante as aulas online e também nos momentos de estudo, quando, pacientemente, esperava pela minha atenção.

Aos professores do mestrado em Linguística Aplicada, por compartilharem tantos conhecimentos e por contribuírem com minha formação e desenvolvimento.

Aos meus colegas do mestrado, em especial, Yasmin, Juliana, Fernanda, Andreia e demais membros do G4. Gratidão pelas trocas de conhecimento e pela amizade.

Aos meus colegas de trabalho, formadores, que tanto admiro, agradeço por me apoiarem e me mostrarem caminhos. Meu agradecimento especial à minha amiga professora Gisele Barachati que, por tantas vezes, aceitou meu convite de café e compartilhou, brilhantemente, comigo todo o seu conhecimento.

Aos meus alunos que deixaram marcas profundas em minha prática docente e me inspiraram a ser uma professora de inglês mais competente e mais humana.

Agradeço a Deus por me presentear com saúde, física e emocional, e assim ser capaz de dedicar-me a esse trabalho.

“The limits of my language are the limits of my world.”

Ludwig Wittgenstein

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema central o ensino de Língua Inglesa, doravante LI, a partir de gêneros de texto, especificamente do gênero digital comentário crítico de séries de TV para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma rede pública de ensino. A grande motivação para esta pesquisa originou-se das necessidades formativas apontadas pelos professores de inglês nos encontros de Horário de Trabalho Coletivo (HTC) dessa rede de ensino. Uma das preocupações recorrentes nos discursos dos professores era encontrar materiais didáticos que pudessem subsidiar o trabalho com gêneros textuais digitais, uma vez que o currículo dessa rede, bem como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), orienta o ensino de inglês em consonância com a visão de língua como prática social também do mundo digital, por meio de multimodalidades que requerem múltiplos letramentos. Dessa forma, entende-se que o ensino de LI seja pautado pelas experiências e vivências dos estudantes, ou seja, no uso que eles fazem dessa língua no cotidiano, especialmente na internet, por meio de *posts*, *tweets*, *podcasts*, jogos, tutoriais, vídeos, avaliação de séries e filmes, entre outros, bem como novas ações como comentar, avaliar, compartilhar, seguir. Diante deste novo cenário comunicativo, a presente pesquisa visa promover um meio para ensinar o gênero comentário crítico de séries de TV nas aulas de língua inglesa numa perspectiva sociointeracionista de produção textual. Para tanto, este trabalho foi desenvolvido com base nos aportes teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo em sua vertente didática, para a compreensão do que são gêneros de texto, transposição didática, modelos didáticos de gêneros e sequências didáticas. A partir das categorias de análise de texto, próprias a essa vertente teórica, analisou-se, enquanto *corpus* desta pesquisa, cerca de 50 exemplares de comentários críticos da série de TV *Cobra Kai* encontrados no site *rotten tomatoes* no ano de 2022. Com base nessas análises, criou-se um modelo didático deste gênero a fim de identificar suas dimensões ensináveis. Após o levantamento desses elementos, elaborou-se, então, uma sequência didática. Este trabalho pretende contribuir com os professores de LI da rede pública de ensino, trazendo uma proposta de material didático capaz de subsidiar o trabalho com gêneros digitais, em especial o gênero comentário de séries de TV. Por meio dessa proposta de sequência didática, os professores podem encontrar caminhos para desenvolver, nos estudantes, capacidades de linguagem que os tornem aptos a participar e atuar, em LI, nesses contextos de produção de comentários na internet.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês. Interacionismo Sociodiscursivo. Modelo Didático de gênero. Sequência Didática. Comentário de séries de TV.

ABSTRACT

The present research has as its central theme the teaching of the English Language, henceforth EL, from text genres, specifically the digital genre critical commentary of TV series for students in the 8th grade of Elementary School II in a public educational system. The great motivation for this research originated from the training needs pointed out by the English teachers in the Collective Work Time, known as HTC meetings of this teaching system. One of the recurring concerns in the teachers' speeches was finding didactic materials that could support their work with textual genres, since the curriculum of this educational system, as well as the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2018) guides the teaching of English in line with the vision of language as a social practice also in the digital world, through multimodalities that require multiple literacies. In this way, it is understood that the teaching of EL is guided by the experiences of the students, that is, in the use they make of this language in their daily lives, especially on the internet, through posts, tweets, podcasts, games, tutorials, videos, evaluation of series and films, among others, as well as new actions such as commenting, evaluating, sharing, following. Faced with this new communicative scenario, this research aims to promote a means to teach the textual genre critical commentary of TV series in English language classes in a Sociointeractionist perspective of textual production. Therefore, this work was developed based on the theoretical contributions of Sociodiscursive Interactionism (ISD), especially in its didactic aspect, for the understanding of what are text genres, didactic transposition, didactic models of genres and didactic sequences. Based on the categories of text analysis, specific to this theoretical approach, around 50 copies of critical comments on the TV series Cobra Kai found on the website rotten tomatoes in the year 2022 were analyzed as the corpus of this research. Based on the analyses, a didactic model of this genre was elaborated in order to identify its teachable dimensions. After surveying these elements, a didactic sequence was elaborated. This work intends to contribute with English teachers in the public school system, bringing a proposal of didactic material capable of subsidizing the work with digital text genres, especially the TV series commentary genre. Through this proposed didactic sequence, teachers can find ways to develop, in their students, language skills that make them capable of participating and acting, in english, in these contexts of posting comments on the internet.

Key-words: English teaching. Sociodiscursive Interactionism. Didactic Model of Text Genre. Didactic Sequence. TV series commentary.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Audience Reviews for Cobra Kai: season 1 | 10 |
| Figura 2 - Conceito de Capacidade de Linguagem..... | 24 |
| Figura 3 - A transposição didática na perspectiva do ISD | 28 |
| Figura 4 - Esquema de uma sequência didática | 30 |
| Figura 5 - Esquema da sequência didática adaptada por Costa Hübner | 33 |
| Figura 6 - Comentários da série Cobra Kai – 1º temporada..... | 41 |
| Figura 7 - Comentários da seção audience review da série Cobra Kai..... | 43 |
| Figura 8 - Alteração no layout dos comentários | 44 |
| Figura 9 - Comentários com letras em caixa alta e expressões idiomáticas | 45 |
| Figura 10 - Discurso expositivo interativo e teórico dos comentários de séries de TV | 46 |
| Figura 11 - Adjetivação: um recurso linguístico recorrente nos comentários | 47 |
| Figura 12 - Tempos verbais predominantes nos comentários: presente e passado simples..... | 48 |
| Figura 13 - Subjetividade expressa na voz do comentarista..... | 48 |
| Figura 14 - Modalizações apreciativas nos comentários | 49 |

QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Operações e Níveis de Análise - modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2003) | 25 |
| Quadro 2 - Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV | 51 |
| Quadro 3 - Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV | 52 |
| Quadro 4 - Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV | 52 |
| Quadro 5 - Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV | 53 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 7 |
| 1 APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA O ENSINO DE INGLÊS A PARTIR DE GÊNEROS DE TEXTO..... | 14 |
| 1.1 O ensino de língua inglesa no Brasil: uma trajetória histórica..... | 14 |
| 1.2 Interacionismo Sociodiscursivo: um panorama sobre essa teoria..... | 19 |
| 1.3 O papel do gênero como instrumento na teoria do ISD..... | 21 |
| 1.4 Transposição didática, modelo didático e sequência didática..... | 26 |
| 2 CONHECENDO O GÊNERO DE TEXTO COMENTÁRIO CRÍTICO DE SÉRIES DE TV..... | 34 |
| 2.1 Descrição do gênero comentário..... | 34 |
| 2.2 Caracterização do gênero comentário crítico de séries de TV a partir de exemplares encontrados..... | 40 |
| 2.3 Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV..... | 49 |
| 3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO COMENTÁRIO CRÍTICO DE SÉRIES DE TV NAS AULAS DE LI..... | 54 |
| 3.1 Retomando o conceito de sequência didática..... | 54 |
| 3.2 Proposta de sequência didática para o ensino do gênero comentário crítico de séries de TV..... | 55 |
| CONCLUSÃO..... | 84 |
| REFERÊNCIAS..... | 88 |
| ANEXOS | 91 |

INTRODUÇÃO

*Two roads diverged in a wood, and
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.¹
(FROST, 1915)*

A presente pesquisa insere-se no projeto "O gênero de texto como instrumento do professor de línguas", vinculado à Linha de Pesquisa "Ensino e Aprendizagem de Línguas" coordenado pela Professora Doutora Adriana Cintra de Carvalho Pinto, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté. Este trabalho aborda o ensino de Língua Inglesa, doravante LI, a partir de gêneros textuais, especificamente do gênero comentário crítico de séries de TV, para os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II de uma rede pública de ensino.

A grande motivação para esta pesquisa originou-se das necessidades formativas apontadas pelos professores de inglês nos encontros de Horário de Trabalho Coletivo (HTC) dessa rede municipal. Esse HTC é cumprido semanalmente no período contrário à jornada regular e tem por finalidade garantir a formação continuada dos professores por meio de planejamento coletivo, discussões da prática pedagógica, estudos em grupos, além de trocas de experiências, palestras, cursos e oficinas. É importante ressaltar que, naquele momento, esta pesquisadora ocupava a função de orientadora de ensino² de LI, junto à coordenação pedagógica da secretaria de educação desse município e, portanto, acompanhava a prática docente dos professores, acolhendo as dificuldades e os desafios enfrentados por esses profissionais. Uma das preocupações recorrentes nos discursos dos professores era encontrar mais materiais didáticos que pudessem subsidiar o trabalho com gêneros textuais, especialmente os digitais, uma vez que o currículo dessa rede orienta que o ensino de inglês deve ser pautado por gêneros. Sendo assim, muitos professores se deparavam com um ensino de LI diferente do que estavam habituados, pois muitos deles atuavam em escolas de idiomas e sistemas de ensino apostilados com foco nas estruturas e conhecimentos linguísticos.

¹ Duas estradas divergiam em uma floresta e eu peguei a menos percorrida e isso fez toda a diferença. (Tradução nossa)

² O orientador de ensino trabalha diretamente com os professores para orientá-los e apoiá-los em suas práticas docentes, além de acompanhar a aprendizagem dos estudantes.

Embora já existam trabalhos científicos e didáticos com propostas de ensino de inglês a partir de gêneros de texto (CRISTÓVÃO, 2001; 2004; 2010; 2016; 2018; 2020), ainda foi possível encontrar, até o presente momento, muitas propostas e atividades para o ensino de inglês baseadas em estruturas linguísticas descontextualizadas, em que não se leva em conta as interações discursivas e os efeitos de sentido produzidos pelos enunciados numa situação real de comunicação. A visão sistêmica da língua com ênfase no léxico e na sintaxe, já apontada por Leffa (2016), pôde ser observada por essa pesquisadora nas falas dos professores nos encontros formativos dessa rede de ensino, bem como nas propostas didáticas elaboradas por esses professores no contexto da pandemia da COVID-19. Um olhar atento para esses materiais propiciou a reflexão sobre o trabalho com gêneros textuais no componente de língua inglesa e nos levou a reconhecer que o ensino de inglês por meio de gêneros ainda era um caminho pouco trilhado pelos professores de LI dessa rede de ensino. Em muitos casos, os gêneros textuais tornavam-se pretextos para o ensino de tradução e gramática, distanciando-se assim da visão de língua como prática social.

Contudo, torna-se necessário retomar que os documentos legais que regeram e regem o ensino de LI tais como Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) já postulavam a natureza sociointeracional da linguagem.

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. (BRASIL, 1998, p. 27)

Essa perspectiva de língua também é reafirmada na Base Nacional Comum Curricular — BNCC (BRASIL, 2018), que orienta o ensino de inglês em consonância com a visão de língua como prática social também do mundo digital, por meio de multimodalidades que requerem múltiplos letramentos.

[...] a ampliação da visão de letramento, ou melhor, dos multiletramentos, concebida também nas práticas sociais do mundo digital – no qual saber a língua inglesa potencializa as possibilidades de participação e circulação – que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. Nesse sentido, ao assumir seu status de língua franca – uma língua que se materializa em usos híbridos, marcada pela fluidez e que se abre para a invenção de novas formas de dizer, impulsionada por falantes pluri/multilíngues e suas características multiculturais –, a língua inglesa

torna-se um bem simbólico para falantes do mundo todo. (BRASIL, 2018, p. 242)

Ao destacar que a língua inglesa deve ser tratada a partir das práticas sociais trazidas para o contexto escolar, entende-se que seu ensino deva ser pautado pelas experiências e vivências dos estudantes, ou seja, no uso que eles fazem dessa língua no cotidiano, especialmente na internet, por meio de *posts*, *tweets*, *podcasts*, jogos, tutoriais, vídeos, avaliação de séries e filmes, entre outros, bem como novas ações como comentar, avaliar, compartilhar, seguir. Com a popularização da internet e de plataformas de *streaming*³, tais como Netflix, amplia-se o acesso a programas, filmes e séries, muitas delas oriundas de países estrangeiros, incluindo aqueles que possuem o inglês como língua oficial. Diante dessa multiplicidade de práticas discursivas e de novos cenários comunicativos e de mídias, torna-se urgente a necessidade de oferecer aos estudantes de inglês oportunidades para desenvolverem suas capacidades de linguagem nessas novas práticas de letramento na hipermídia (ROJO, 2015).

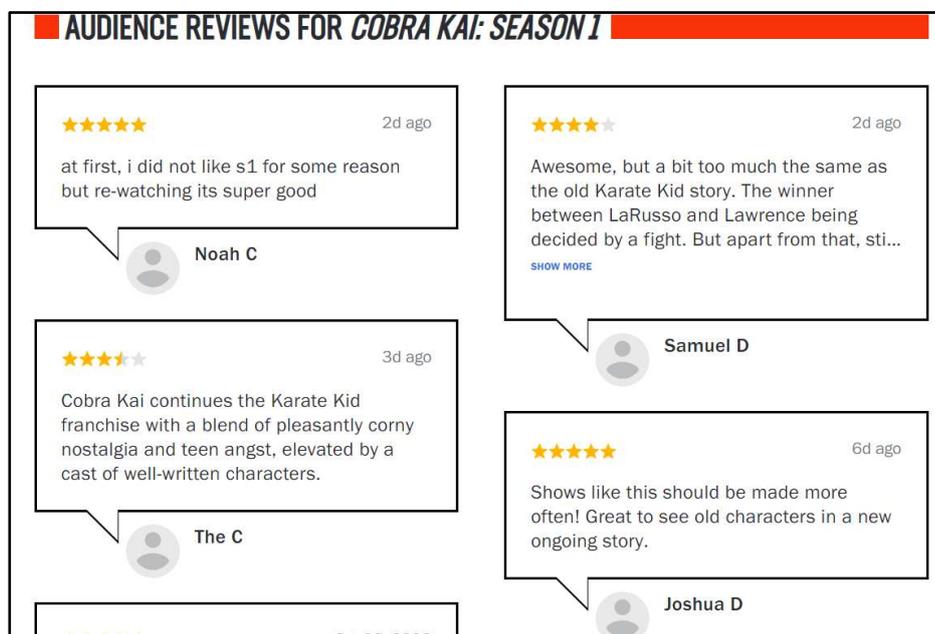
Diante deste novo contexto comunicativo, ressalta-se a importância do trabalho com a leitura e produção de comentários críticos de séries de TV, principalmente aqueles referentes às séries de *streaming* assistidas, com frequência, pelos estudantes do ensino fundamental II. O gênero de texto comentário insere-se no “discurso eletrônico” (MARCUSCHI, 2012) e apropria-se do tipo textual dissertativo-expositivo-argumentativo. Geralmente, trata-se de um texto curto, mais rápido e econômico que o artigo de opinião e a resenha. Com o advento da internet, sites e portais convidam os internautas a emitirem um comentário crítico, ou seja, um breve juízo de valor sobre uma obra – cinema, dança, literatura. Contudo, é preciso esclarecer que, neste contexto, criticar significa tecer considerações positivas ou negativas acerca de um fato, evento, série, filme, entre outros.

³ As plataformas de *streaming* baseiam-se na tecnologia que permite captar sons e imagens num computador, como um fluxo contínuo, antes da informação ter sido baixada como um todo. Estas plataformas permitem que as informações sejam transmitidas continuamente ao usuário sem a necessidade de armazenamento (como ocorre, por exemplo, em plataformas como a Netflix), como apontam Ribeiro e Corrêa (2021).

Neste ambiente midiático, verifica-se o interesse dos estudantes do ensino fundamental II em comentar e compartilhar impressões das séries de TV a que assistiram. Muitos deles costumam postar comentários em blogs e sites interativos. Esses textos produzidos pelos estudantes apresentam caráter multimodal, envolvem diferentes semioses tais como imagens, textos verbais e não verbais, ícones, *emoticons* que revelam cada vez mais novas formas de produzir significados. O advento das mídias digitais trouxe mudanças ontológicas e epistemológicas, reforçando a importância de se trabalhar com o ensino de língua inglesa numa perspectiva de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012, 2015) que implica um novo entendimento de língua/linguagem, texto, gênero, leitura, escrita e autoria.

A seção intitulada “Audience review” (imagem abaixo), inserida no site agregador de críticas *Rotten Tomatoes*⁴, apresenta comentários críticos referentes às séries assistidas pelo público. Esses textos são caracterizados por elementos discursivos recorrentes e peculiares deste cenário comunicativo.

Figura 1 — Audience Reviews for Cobra Kai: season 1



Fonte: (Rotten Tomatoes, 2022)⁵

⁴ O *Rotten Tomatoes* é um site agregador de críticas de filmes e séries de TV, famoso na internet pelo seu modelo de classificação: os filmes são avaliados em “tomates frescos” para títulos bons, e “tomates podres” para os que não agradaram tanto.

Fonte: <https://tecnoblog.net/responde/como-funcionam-as-notas-do-rotten-tomatoes-tomatometer/>

⁵ Disponível em: https://www.rottentomatoes.com/tv/cobra_kai/s01 . Acesso em: 13 out. 2022.

Esses comentários sobre as séries de TV costumam ser produzidos por pessoas da área jornalística e também pelo público em geral. Esses textos apresentam uma breve apreciação da série assistida, seguidos de uma avaliação realizada por meio de indicação de estrelas que auxilia o público na decisão de assistir ou não determinada série. O trabalho com um gênero como esse, que foi potencializado, principalmente pelas mídias digitais contemporâneas, torna-se uma possibilidade de vivência significativa e situada do idioma, contribuindo para que o estudante possa agir no mundo, posicionando-se para ser lido globalmente de forma consciente e crítica.

Além disso, o estudo do gênero comentário crítico de séries de TV, pode oportunizar diferentes contextos de uso da língua inglesa, além de ampliar os conhecimentos de temáticas expressivas para os estudantes do 8º ano. E é esse contato com diversos gêneros escritos e multimodais que corroboram para a expansão de uma aprendizagem de língua inglesa criativa e autônoma. Essa perspectiva de ensino de inglês é prevista nas competências e habilidades específicas do componente de LI descritos na BNCC (2018), bem como no currículo municipal desta rede de ensino. As habilidades para o 8º ano presentes nestes documentos ressaltam a importância do trabalho com a construção de repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa. E na interação discursiva, ressalta-se o uso da língua inglesa para emitir opiniões, além da análise crítica de conteúdos de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

Vale ressaltar ainda que a BNCC (2018) enfatiza que ao final do ensino fundamental, espera-se que os alunos possam “utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BRASIL, 2018, p. 202).

Em língua estrangeira é importante que os alunos sejam capazes de compreender e também produzir gêneros mais próximos ou distantes das suas vivências em língua materna, daí a importância de adotarmos a noção de gênero como instrumento (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) que age no processo de aprendizagem e pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem: as de ação,

as discursivas e as linguístico-discursivas (MACHADO, 2009). Segundo Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004), ao nos relacionarmos nas mais diversas circunstâncias sociais por meio de textos que compreendemos e produzimos, fazemos usos dessas capacidades.

Diante do exposto, a principal pergunta que norteia esta pesquisa é: de que forma trabalhar a produção do gênero comentário crítico de séries de TV nas aulas de inglês no 8º ano do Ensino Fundamental II? O objetivo geral deste trabalho é promover um meio para ensinar o gênero comentário crítico nas aulas de língua inglesa numa perspectiva sociointeracionista de produção textual. O primeiro objetivo específico deste trabalho refere-se à análise de um *corpus* de cerca de 50 exemplares de comentários críticos da série de TV *Cobra Kai* encontrados no site *Rotten Tomatoes* no ano de 2022. Já o segundo objetivo específico trata-se da elaboração de um modelo didático deste gênero a partir das análises realizadas. E, por fim, o terceiro objetivo específico visa propor uma sequência didática que desenvolva as capacidades de linguagem dos estudantes para que estes possam participar e atuar, em LI, nesses contextos de produção de comentários na internet.

Para tanto, esta pesquisa apresenta como aporte teórico o Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, em sua vertente didática para a compreensão de gêneros de texto, modelos didáticos de gêneros e sequências didáticas. O ISD é uma corrente complexa da psicologia da linguagem que procura compreender e explicar o desenvolvimento humano pela linguagem e em consonância com a natureza dialógica de práticas sociais. Portanto, apoia-se em uma perspectiva interacionista social (VYGOTSKY, 2005), na qual a linguagem é concebida como atividade de comunicação com foco nas interações sociais (BRONCKART, 2003). Adotaremos a concepção de gênero de texto segundo Bronckart (2003), Dolz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2012) que o apresenta como um megainstrumento para agir em situações de linguagem, ou seja, o gênero possibilita a comunicação em diversas situações de linguagem, sendo escolhido em função de uma situação determinada, do objetivo do autor, dos destinatários e do conteúdo a ser transmitido.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, dos tipos documental e bibliográfico. A pesquisa documental caracteriza-se pelo “exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou podem ser reexaminados, buscando-se interpretações novas e/ou complementares.” (GODOY, 1995, p. 24). Já a pesquisa bibliográfica é embasada em teóricos especialistas sobre o tema e em artigos, teses e dissertações. Segundo Lakatos e

Marconi (1991, p.183), a pesquisa bibliográfica não é a “mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. No caso deste trabalho, a proposta de uma sequência didática de um gênero de texto ainda pouco estudado. A partir do estudo da bibliografia e da análise do *corpus*, realiza-se o levantamento do modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV, isto é, nesta etapa ocorre a identificação e seleção dos “componentes ensináveis” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010) bem como dos elementos estáveis de um determinado gênero.

Para fins de construção desse modelo didático, seleciona-se como *corpus* desta pesquisa cerca de 50 exemplares dos comentários críticos da série *Cobra Kai*, publicados no ano de 2022 no site agregador de críticas *Rotten Tomatoes*, escolhido para este estudo. A análise desse *corpus* realiza-se por meio das categorias de análise de textos propostas por Bronckart (2003) para, posteriormente, apresentar a proposta de uma sequência didática (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) para o ensino do gênero comentário crítico de séries de TV nas aulas de língua inglesa do 8º ano do ensino fundamental II.

A seguir, uma breve descrição da organização deste trabalho de pesquisa:

O primeiro capítulo, intitulado “Aportes teórico-metodológicos para o ensino de inglês a partir de gêneros de texto”, retoma a história do ensino de língua inglesa em nosso país e aborda o aporte teórico do ISD em sua vertente didática para a compreensão do que são gêneros de textos, transposição didática, modelos didáticos de gêneros e sequências didáticas.

O segundo capítulo, “Conhecendo o gênero de texto comentário crítico de séries de TV”, toma como referência inicial os estudos relacionados ao gênero comentário jornalístico para, em seguida, analisar e caracterizar os comentários extraídos do site *Rotten Tomatoes*. As análises são realizadas segundo as categorias de análises de textos propostos por Bronckart (2003). A partir disso, levanta-se então o modelo didático deste gênero.

O terceiro capítulo, “Sequência didática para o ensino do gênero comentário crítico de séries de TV nas aulas de LI”, retoma o conceito de SD e apresenta uma proposta de sequência didática para desenvolver, em língua inglesa, as capacidades de linguagem dos estudantes do 8º ano do ensino fundamental II na produção do gênero comentário crítico de séries de TV.

Finalmente, na conclusão retoma-se o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa, além de uma breve discussão sobre o que foi possível alcançar com

este trabalho acadêmico e suas possíveis contribuições para os docentes e discentes da rede pública de ensino.

1. Aportes teórico-metodológicos para o ensino de inglês a partir de gêneros de texto

O primeiro capítulo deste trabalho acadêmico visa apresentar, de maneira geral, o aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como uma fundamentação teórico-metodológica da Linguística Aplicada que busca compreender o agir humano reconfigurado em textos. Neste sentido, discutimos as noções de textos e gêneros de textos como instrumentos potencializadores para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes.

A teoria do ISD, por meio de sua vertente didática, contribuiu significativamente para o ensino de línguas ao desenvolver estudos para uma transposição didática de gêneros por meio de uma engenharia didática composta pelo modelo didático de gênero e a sequência didática. Contudo, acredita-se que é necessário tomar como ponto de partida neste trabalho acadêmico, a história do ensino de língua inglesa em nosso país, já que esta foi marcada por momentos cruciais que influenciaram a maneira como se configura o ensino desta língua na atualidade.

1.1 O ensino de língua inglesa no Brasil: uma trajetória histórica

De acordo com Donnini (2010), de 1855 a 1961, predominava, no Brasil, um currículo plurilíngue para o ensino de línguas. Segundo esta autora, as línguas estrangeiras passaram a ser inseridas no ensino secundário por volta de 1855. Nessa época, tínhamos o ensino de italiano ofertado em caráter facultativo enquanto as línguas alemã, francesa e inglesa eram oferecidas obrigatoriamente nas escolas. Esse ensino, que era caracterizado pela gramática e tradução, possuía a finalidade de contribuir para o acesso e domínio de textos literários escritos.

Neste momento havia o predomínio do método tradicional conhecido como método Gramática-Tradução. Esse método caracterizava-se pela análise detalhada de regras gramaticais e de exercícios de tradução. A língua materna do estudante era geralmente utilizada para explicações gramaticais e para comparações de estruturas linguísticas. O foco era a precisão e esperava-se que o estudante dominasse todos os níveis de tradução, uma vez que esta era uma condição para ser bem-sucedido

nos exames escritos. Segundo os autores Richards e Rodgers (1986), o método Gramática-Tradução caracterizava-se também pela memorização de regras gramaticais para compreender a morfologia e sintaxe da língua estrangeira. A leitura e a escrita eram o foco desse método e pouca importância era dada para a compreensão e produção oral. Já o trabalho com o vocabulário dos textos ocorria por meio de listas, com as respectivas traduções. Utilizava-se com recorrência o dicionário e técnicas de memorização.

Contudo, segundo Brown (1994), mesmo com todas essas características, o método Gramática-tradução tornou-se popular e uma das razões deve-se ao fato da pequena exigência de professores capacitados. Aponta-se, nesse contexto, a facilidade de elaboração de testes de gramática/tradução e de respostas que podem ser corrigidas explicitamente. Este método foi criticado por muitos autores, inclusive Brown e Richards e Rodgers (1986) que destacavam que, além desse método não ser pautado em uma teoria, ainda despertava no estudante o sentimento de desgosto/desencanto ao memorizar listas gigantescas de regras gramaticais.

Em seguida, mais precisamente em 1931, foi decretada a Reforma Francisco de Campos que muito contribuiu para a ampliação do ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil. Assim, o tempo destinado para o ensino de latim nas escolas foi reduzido e o Método Direto passou então a ser estabelecido oficialmente no Brasil, trinta anos após ser introduzido na França. Este método teve como seu precursor o professor Carneiro Leão que o introduziu no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O método direto estava baseado em 33 artigos publicados no livro *O ensino das línguas vivas*, escrito pelo próprio professor Carneiro Leão em 1935. Leffa (1999, p. 8) destaca alguns deles:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real.
 - As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

O método direto reforçava que os estudantes poderiam aprender uma segunda língua por meio do contato intenso com o idioma, sem a necessidade de memorizar regras e listas de vocabulário; contudo, muito se discutiu sobre sua aplicação no ensino básico. Segundo os autores Richards e Rodgers (1986), um dos motivos

fundamentais que impossibilitou a utilização desse método nas escolas de educação básica era a carência de fluência oral do professor.

Todavia, o método direto persistiu até a Lei Orgânica instituída pela Reforma Capanema em 1942. Nesse período, conhecido como “os anos dourados” (LEFFA, 1999), o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil recebeu um destaque especial. Isso deve-se ao fato de que a língua espanhola tornou-se obrigatória no primeiro ano do colégio e o latim foi mantido no ensino secundário e no colegial clássico. Já o ensino de língua francesa passou a ser obrigatório nos primeiros anos do ginásio e o ensino da língua inglesa tornou-se obrigatório a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colégio.

Infelizmente esse momento “glorioso” entrou em decadência a partir de 1961, com a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais que, por meio da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 ocasionou a descentralização do ensino dessas línguas estrangeiras modernas (LEMs). O ponto culminante desse declínio do ensino de LEMs foi a Resolução nº 355/84 que apresentou a língua estrangeira como “atividade” no Ensino Fundamental e a “conservou” como disciplina no Ensino Médio. Esse decreto diminuiu as horas dedicadas ao ensino das línguas estrangeiras, o que desestimulou tanto os professores quanto os estudantes e, de acordo com Donnini (2010, p. 5), “desarticulou-se ainda mais aquilo que já estava precário”. A autora ressalta que ao invés de proporem soluções para manter a qualidade de ensino de línguas que existia até 1961, fizeram exatamente o inverso, ou seja, diminuíram a oferta de línguas estrangeiras e reduziram a carga horária da disciplina de língua inglesa, o que reforçou ainda mais o ceticismo dos estudantes e professores no que diz respeito à importância de se aprender uma língua estrangeira no Brasil.

Menos de dez anos após a LDB de 1961, é publicada outra LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reduzia o ensino de 12 anos para 11 e enfatizava-se a formação especial com ênfase na habilitação profissional. Em razão disso, ocorreu uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira que foi ainda mais agravada por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento (LEFFA, 1999, p.14). Conseqüentemente, muitas escolas removeram a língua estrangeira do 1º grau e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana. Nesse contexto, infelizmente, inúmeros alunos, principalmente aqueles que pertenciam ao supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus sem nunca terem estudado uma língua estrangeira.

Passaram-se 25 anos e, então, a nova LDB (Lei nº 9.394) foi publicada em 20 de dezembro de 1996. Instituiu-se a nomenclatura Ensino Fundamental para referir-se ao 1º grau e Ensino Médio para referir-se ao 2º grau. Essa nova lei deixa clara a necessidade do ensino da língua estrangeira no ensino fundamental, isto é, deve-se oferecer, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar. Em relação ao Ensino Médio, a lei dispõe que será incluída uma LEM como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo a depender das disponibilidades da instituição.

Neste contexto histórico do ensino de línguas no Brasil, a idealização de um único método correto é finalmente abandonada, uma vez que o ensino de línguas é, neste momento, com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Art.3º, Inciso III). Este contexto possibilitou variações de organizações de turmas com estudantes de séries diferentes para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares.

Seguidamente à nova LDB, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL,1997) de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Este documento apresentava amplos objetivos para o ensino de línguas estrangeiras, destacando a transversalidade e incorporando questões tais como a relação entre a escola e a juventude, discriminação, diversidade cultural, educação ambiental, movimentos sociais, educação para o trabalho, realidade social e ideologia.

Os Parâmetros Curriculares não propunham uma metodologia específica para o ensino de línguas, mas apontavam para uma abordagem sociointeracional, com destaque para o desenvolvimento da leitura que era justificada pelas necessidades dos estudantes e pelas condições sociais de aprendizagem. O foco para o ensino da leitura é descrito no documento por meio de uma metáfora das lentes de uma máquina fotográfica:

O primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura. A lente pode, contudo, ser trocada por uma grande-angular, na dependência das condições em contextos de ensino específicos como também do papel relativo que as línguas estrangeiras particulares representam na comunidade (o caso do espanhol na situação de fronteira, por exemplo), de modo a ampliar o foco para envolver outras habilidades comunicativas.

(BRASIL, 1998, p. 21)

Segundo este documento, a perspectiva de um foco padrão para o ensino de línguas tinha como principal objetivo organizar uma proposta de ensino que garantisse

para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação por intermédio de uma língua estrangeira. Isso foi denominado de engajamento discursivo por meio da leitura em LE, com o intuito de permitir a todos o acesso a uma educação linguística de qualidade.

Entretanto, o documento reforçava que este foco na leitura não excluía a possibilidade de utilização de outros recursos como letras de músicas, poemas, trava-línguas e diálogos. De acordo com os parâmetros, esses recursos poderiam oferecer consciência dos sons da língua, de seus valores estéticos e algumas regras do uso social dessa língua, além de permitirem o envolvimento com aspectos lúdicos possibilitados pela prática oral, contribuindo, assim, com o vínculo afetivo do estudante com a aprendizagem. Contudo, no documento, fica claro que “esses momentos não implicam necessariamente engajamento no discurso oral, possuindo somente a função de aumentar a consciência linguística do aluno, além de dar um cunho prazeroso à aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 22).

Em suma, neste cenário dos PCN, verifica-se a reconfiguração do ensino de LEM a partir de uma abordagem textual, caracterizada pela centralidade da leitura e da escrita, com ênfase no letramento e na valorização dos conhecimentos de mundo e de organização textual em relação aos conhecimentos sistêmicos da língua.

Homologada em dezembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) igualmente compactua com o ensino de língua inglesa sob a perspectiva sociointeracionista, isto é, a língua é entendida como prática social estabelecida nas relações de interações determinadas por contextos sociais, culturais e históricos. A BNCC apresenta avanços significativos no que diz respeito ao ensino de inglês no país. Um desses avanços é a determinação da língua inglesa como disciplina obrigatória a partir do 6º ano, bem como a defesa do ensino de inglês para a oralidade e para seu uso. O esquema curricular proposto por esse documento normativo organiza as habilidades da área em cinco eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Verifica-se, na BNCC, que a atenção para o ensino de LI estende-se para além das quatro habilidades, destaca-se dessa maneira também a reflexão e consciências das relações entre culturas de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

Outro avanço oferecido pela BNCC no que diz respeito ao ensino de LI no Brasil é a mudança do conceito dessa língua, ou seja, a língua inglesa não é mais considerada língua estrangeira e sim Língua Franca. Nessa perspectiva de língua

franca, o Inglês deixa de ser apenas dos falantes nativos (onde é ensinada como língua materna), e passa a ser uma língua que varia, com diferentes contextos, que dependem do lugar onde é falada. Esse fator favorece um ensino mais intercultural da língua inglesa, deixando para trás aquela bipolarização que envolvia simplesmente os EUA e a Inglaterra.

Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” — e a ser ensinado — é aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

(BRASIL, 2018, p. 241)

A BNCC reforça que a LI deve ser ensinada por meio de práticas linguísticas discursivas do cotidiano, em consonância com a visão de língua como prática social também do mundo digital, por meio de multimodalidades que requerem múltiplos letramentos. Nesse sentido, o trabalho de língua inglesa é ancorado nos textos escritos, orais e digitais, materializados em nossas rotinas diárias: os gêneros de textos e, para tanto, tomaremos o Interacionismo Sociodiscursivo como aporte teórico desta pesquisa, uma vez que essa corrente teórica influenciou e ainda influencia, significativamente, o ensino de LI em nosso país.

1.2 Interacionismo Sociodiscursivo: um panorama

O Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, é uma corrente complexa da psicologia da linguagem que procura compreender e explicar o desenvolvimento humano pela linguagem e em consonância com a natureza dialógica de práticas sociais. Para tal, apoia-se na articulação das obras de Vygotsky, Marx e Spinoza, cujo foco é a construção de uma ciência do humano que visa compreender o funcionamento social e psíquico dos seres humanos por meio da interpretação nos/pelos textos que (re)configuram o agir humano.

O ISD defende a ideia de que “o desenvolvimento dos indivíduos ocorre em atividades sociais, em um meio constituído e organizado por diferentes pré-construídos e através de processos de mediação, sobretudo os languageiros” (MACHADO, 2009, p. 47).

Essa teoria postula que, assim que o ser humano nasce, este vai se apropriando e, concomitantemente, transformando diversos pré-construídos sociais — construtos existentes anteriores às ações e necessários para a sua realização —

ao longo do desenvolvimento. Segundo Machado (2009, p. 48), o ISD objetiva-se a pesquisar

as características organizacionais e funcionais dos pré-construídos existentes nas sociedades (as atividades que nelas se desenvolvem, as formações sociais que as organizam e a(s) língua(s) e os gêneros de textos em uso); os sistemas educacionais que organizam a transmissão dos pré-construídos às novas gerações e, enfim, os mecanismos de apropriação por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos de mundo e a sua condição de ator ou pessoa.

Pode-se dizer que o ISD começou a se delinear a partir de 1980, com a formação de um grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, como Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazola e outros, que, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, voltou-se para um amplo programa de pesquisa comum. Vygotsky tornou-se a fonte de referência maior na área do desenvolvimento, e Bakhtin, na área da linguagem. Tanto Vygotsky como Bakhtin posicionaram-se a favor da reunificação da Psicologia, atribuindo-lhe uma dimensão social a fim de esclarecer as condições da emergência e do funcionamento do pensamento consciente humano (GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).

Embasados em Vygotsky e na importância da linguagem, o grupo de pesquisadores aprofundou-se nos estudos sobre o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, além das diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis da textualidade. Com base em milhares de trechos de textos, foi possível construir um quadro de análise e um modelo inicial da estrutura dos textos do francês que foi publicado em 1985 na obra *Le fonctionnement des discours*". Esses procedimentos de análise foram, posteriormente, aplicados ao estudo de textos de outras línguas e convergiram em uma (re)formulação que foi desenvolvida por Bronckart em 1997 na obra *Activité langagière, textes et discours* que foi traduzida, em 1999, para o português, o que possibilitou a divulgação dos pressupostos teórico-metodológicos do ISD.

Esses estudos realizados em Genebra serviram de base para pesquisas sobre as condições de aquisição dos níveis de organização textual em crianças que se encontravam no ensino formal e outros trabalhos voltaram-se para práticas mais intervencionistas na didática das línguas, o que contribuiu para uma reforma dos programas de ensino de línguas da Suíça francófona, trazendo uma nova concepção de ensino.

Já no Brasil, o trabalho instaurador dessa linha de pesquisa desenvolveu-se no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUC-SP), que desde 1994 preserva um acordo institucional com a universidade de Genebra.

1.3 O papel do gênero como instrumento na teoria do ISD

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam uma metáfora para entendermos os gêneros textuais. Segundo esses autores, cada texto, assim como cada refeição, é um acontecimento singular, único. Nossas refeições variam de acordo com as condições de preparo, com os cenários, instrumentos e participantes. O mesmo processo ocorre com os textos que se diferem segundo os seus contextos de uso e de produção.

As situações de comunicação em nossa vida, bem como as nossas refeições, são únicas e também dependem de cada contexto; por exemplo, uma conversa informal com uma amiga, um debate com um colega no trabalho ou uma explicação sobre a sua série de TV favorita são situações languageiras distintas. Se, a cada vez que essas situações comunicativas acontecessem, precisássemos criar ou inventar os meios para agir nessas situações, a comunicação jamais seria possível (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). O produtor do texto não seria capaz de saber as expectativas dos ouvintes quanto a seu texto, sua forma, seu conteúdo, ou seja, o horizonte de expectativas do ouvinte seria ilimitado e então a abordagem do texto seria desconhecida e sem orientação possível. Nesse sentido, “para que a comunicação se torne possível, a sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário, a saber, os gêneros” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 170).

Bronckart (2003) aponta que “todo indivíduo de uma determinada comunidade linguística, ao agir com a linguagem, é confrontado permanentemente com um universo de textos pré-existent, organizados em “gêneros” (MACHADO, 2009, p.127). Bronckart afirma que eles se modificam permanentemente e são ilimitados. A exposição contínua dos gêneros vai produzindo nos leitores um conhecimento espontâneo do sistema de regras e das especificidades dos diferentes gêneros, mesmo que de forma não consciente ou sistemática. Essas propriedades e regras vão sendo incorporadas e acabam por sofrer modificações contínuas, de acordo com Bakhtin (2011), que assinala os gêneros como “formas relativamente estáveis de

enunciados”. Desse modo, falar em “modelos de gênero” só é possível do ponto de vista teórico.

Os pesquisadores da Didática de Línguas, mais especificamente Dolz e Schneuwly (2004), mobilizaram em seus trabalhos a noção de gênero para a questão do ensino e aprendizagem dos mesmos e para a elaboração de materiais didáticos. Os pesquisadores de Genebra, no quadro da epistemologia marxista, apresentam a atividade humana constituída por três pólos que compreendem um sujeito que age sobre objetos ou situações, utilizando-se de objetos específicos que são elaborados no contexto sócio-histórico e que, portanto, constituem-se como ferramentas para o agir. O comportamento do indivíduo é então determinado por essas ferramentas que guiam, aperfeiçoam e diferenciam suas percepções das situações em que se encontra e dos objetos sobre os quais atua. Ao estabelecer uma analogia entre os usos dos instrumentos materiais nas atividades não verbais com os gêneros textuais, os autores defendem a tese de que esses gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas que mediam a ação de linguagem, possibilitando, assim, a compreensão e produção de textos. Os mesmos autores trazem a ideia de “megainstrumento” como referência ao conjunto articulado de instrumentos que permitem realizar uma ação numa situação particular. Nessa concepção de ensino de línguas, “aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 171).

Os estudos sobre a “gênese instrumental” desenvolvida por Rabardel (1993), bem como as pesquisas de Clot (1999), apontam que a “sociedade sempre oferece um conjunto de artefatos sócio-historicamente construídos (podem ser materiais ou simbólicos), que, se apropriados pelo indivíduo por si e para si, se constituem em verdadeiros instrumentos para seu agir” (MACHADO, 2009, p.128).

Dessa forma, Machado (2009) também conclui

Os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmos, considerando-os úteis para seu agir com a linguagem. (MACHADO, 2009, p.128).

Nesse sentido, podemos afirmar que, para aprender e apropriar-se de um gênero, os estudantes precisam sentir a necessidade desse gênero para seu agir verbal. Nossas atividades sociais possibilitam a construção de conhecimentos sobre

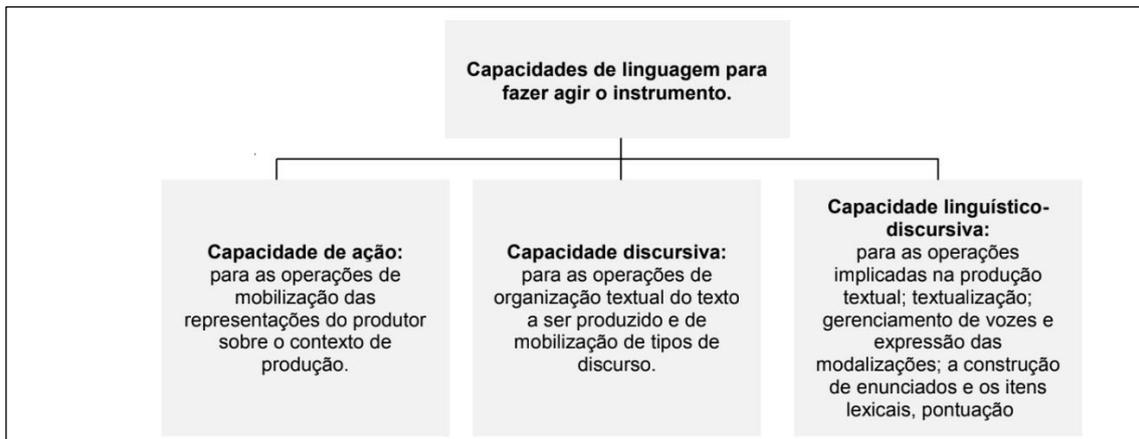
os gêneros e sobre os esquemas para a sua utilização, contudo, os gêneros mais informais vão sendo apropriados no cotidiano enquanto os mais formais, sejam orais ou escritos, precisam ser aprendidos de forma sistemática por meio da escola, que tem a função de oferecer o acesso e domínio dos mais diversos gêneros presentes na sociedade.

Adotar o gênero de texto como unidade de ensino e ferramenta que atua no processo de aprendizagem implica considerá-lo como um verdadeiro instrumento para o desenvolvimento das três capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas. Segundo os autores Dolz e Schneuwly (2004) e Bronckart (2003), fazemos uso dessas capacidades quando interagimos nas mais diversas situações sociais por meio dos textos que produzimos.

As capacidades de ação estão relacionadas ao reconhecimento/ conhecimento do contexto de produção de um gênero (emissor, receptor, papéis sociais, finalidades comunicativas, ambiente físico e social de produção e momento de produção). As capacidades discursivas são capacidades de reconhecimento/conhecimento da arquitetura textual, ou seja, do plano geral de um gênero textual. Já as capacidades linguístico-discursivas dizem respeito a compreensão das operações linguísticas recorrentes em um gênero (BARROS, 2014). Além dessas capacidades mencionadas, Cristóvão e Stutz (2014) sugerem a inclusão de mais uma capacidade: a de significação que estão associadas às práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico), em outras palavras, referem-se aos aspectos mais amplos das atividades praxiológicas.

Para que o ensino escolarizado do gênero seja efetivo, é necessária a elaboração de materiais didáticos adequados, que possam viabilizar a transposição didática dos conhecimentos científicos sobre o gênero para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, em consonância com as capacidades dos estudantes. A figura a seguir resume o conceito de capacidade de linguagem, segundo Nascimento e Pereira (2014, p.105):

Figura 2 - Conceito de Capacidade de Linguagem



Fonte: (NASCIMENTO; PEREIRA, 2014, p. 105)

A essas capacidades são associadas operações que abrangem a construção de um gênero, que correspondem às categorias de análise de textos apresentadas pelo modelo de análise textual de Bronckart (2003).

O modelo de Bronckart sugere a análise do texto em duas dimensões: a dimensão externa, a qual se remete à análise dos elementos que fazem parte da situação de produção que diz respeito aos contextos físicos e sociosubjetivo. Já a dimensão interna refere-se à análise do texto em suas três camadas: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e enunciativos.

No quadro subsequente, Machado (2005) apresenta uma síntese do modelo de análise de textos de Bronckart (2003).

Quadro 1 - Operações e Níveis de Análise - modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2003)

| OPERAÇÕES | NÍVEIS DA ANÁLISE |
|---|---|
| 1) Mobilização de representações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o contexto físico da ação - o contexto sociosubjetivo - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados 2) Adoção do gênero | 1) Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: <ul style="list-style-type: none"> - o contexto físico da ação - o contexto sociosubjetivo - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados 2) Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão |
| 3) Gerenciamento da infraestrutura textual 3.1) escolha do(s) tipos de discurso 3.2) seleção e organização global e local dos conteúdos | 3) Análise da infraestrutura textual 3.1) identificação dos tipos de discurso e de sua articulação 3.2) identificação do plano global do texto e dos tipos de sequências |
| 4) Textualização 4.1) estabelecimento de relações entre os segmentos, enunciados, orações 4.2) estabelecimento de um posicionamento enunciativo: <ul style="list-style-type: none"> - gerenciamento das vozes - expressão de modalizações 5) Construção de enunciados 6) Seleção de itens lexicais | 4) Identificação dos mecanismos de textualização 4.1) da conexão e da coesão nominal e verbal 4.2) de mecanismos enunciativos <ul style="list-style-type: none"> - de inserção de vozes - de modalizações |

Fonte: (MACHADO, 2005, p. 254)

As operações do item 1, mobilizações de representações aludem à análise dos elementos que compõem o contexto sócio-histórico de produção de um texto, isto é, o contexto físico que corresponde ao lugar ou momento da produção, locutor e destinatário, bem como o contexto sociosubjetivo, ou seja, o lugar/posição social do locutor e destinatário, tema e objetivo. Nesta operação, Bronckart (2003) reafirma a influência dos parâmetros do contexto de produção na organização dos textos.

Já no item 2, da adoção do gênero, Bronckart (2003) trata da análise das características globais do texto para a identificação do gênero de texto a que pertence, levando em consideração também o suporte que difunde o texto.

Os itens 3 e 4 tratam, respectivamente, do gerenciamento da infraestrutura textual e da textualização, abrangendo uma análise mais profunda do texto em seu plano geral, suas variedades de discursos e suas modalidades de articulação, além de mecanismos de textualização e enunciativos, as sequências e as formas de planificação.

Vale lembrar que o plano geral do texto está relacionado à organização do conteúdo temático e as variedades de discursos, ou seja, os tipos de discursos referem-se às formas linguísticas que podem ser identificadas nos gêneros de texto.

Para nortear o processo de didatização de gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam uma série de procedimentos metodológicos para a elaboração de materiais didáticos em torno de gêneros de textos. Diante da complexidade do trabalho de transposição didática e a fim de garantir que as transformações e/ou modificações realizadas na transposição didática de gêneros sejam realmente adequadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas, os autores propõem a construção do modelo didático e da sequência didática.

1.4 Transposição didática, modelo didático e sequência didática

Para o ISD, a atividade discursiva bem como a linguagem assumem papel fundamental no desenvolvimento humano pois organizam, regulam e comentam as atividades humanas e é por meio delas que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais. O ISD postula, que é através dos processos de mediação, especialmente os de linguagem, que possibilitam a apropriação e transformação desses pré-construídos pelos indivíduos. Nesse sentido, as pesquisas do ISD destacam a análise e interpretação de textos (orais e escritos), que consistem na manifestação concreta dessa atividade, dando ênfase ao estudo de situações de mediação formativa (de ensino ou de trabalho).

Portanto, os pré-construídos tornam-se objetos de pesquisa do ISD e constituem-se de atividades e formações sociais, línguas e gêneros. Dessa forma, centra-se nas características dos sistemas de ensino que possibilitam a transmissão e os mecanismos de apropriação e interiorização por meio dos quais o ser humano constrói seu conhecimento e identidade (MACHADO, 2009).

O ISD também fundamenta pesquisas relacionadas às atividades educacionais, tematizando a importância das condições específicas que envolvem a situação de ensino/aprendizagem de línguas em sala de aula. Essas pesquisas partem do pressuposto de que um objeto de conhecimento sofre um percurso de transformações progressivas para ser ensinado em sala de aula. Foi neste contexto de pesquisa que o sociólogo francês Michel Verret (1975) criou a expressão *transposição didática* e o educador da área de matemática Chevallard (1989) sistematizou com mais precisão esse conceito.

Conhecimentos não são, com poucas exceções, criados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conjunto de conhecimentos é, portanto, um projeto altamente artificial. A transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido é precisamente o que tenho denominado de transposição didática do conhecimento (CHEVALLARD, 1989, p.6 apud BARROS, 2014, p. 44).

Como afirmam Verret (1975) e Chevallard (1989), entre outros, existem três níveis básicos de transformação de um objeto de ensino/aprendizagem: um primeiro nível de transformação diz respeito ao processo de transformação do conhecimento científico/teórico para um conhecimento a ser ensinado. Já o segundo nível retrata a transformação do conhecimento a ser ensinado para um conhecimento efetivamente ensinado e, por último, o nível em que o conhecimento efetivamente ensinado transforma-se em um conhecimento efetivamente aprendido (MACHADO, 2009).

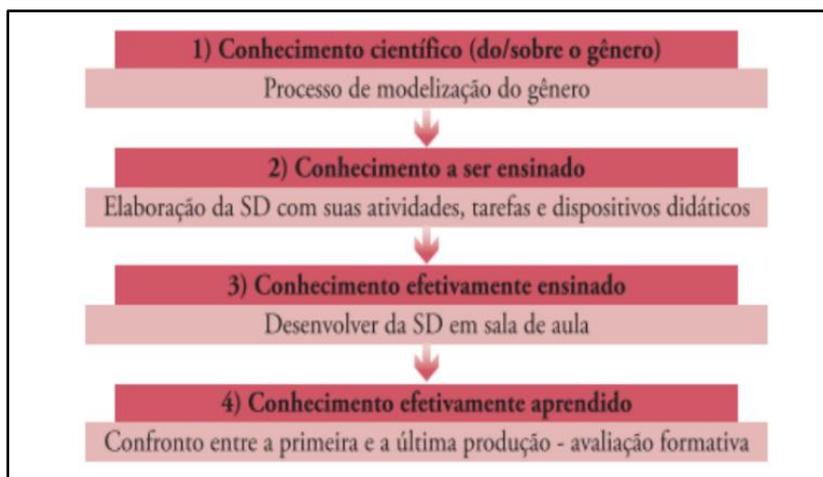
Ainda nos estudos sobre transposição didática, Stutz (2014) apresenta o nível da *transposição externa* e da *transposição interna*. Stutz explica que a transposição externa decorre do entendimento dos documentos oficiais e do contexto de ensino englobando as teorias que regem o ensino dos gêneros e a elaboração de modelos didáticos que sinalizam os elementos ensináveis de um determinado gênero. Já a transposição didática interna acontece por meio da construção de propostas de sequências didáticas voltadas para o ensino/aprendizagem de gêneros.

Neste trabalho acadêmico verifica-se a transposição didática nos dois níveis citados anteriormente, já que elabora e apresenta um modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV e, a partir deste modelo, apresenta-se uma proposta de sequência didática para o ensino desse gênero.

A dimensão didática do ISD juntamente com seus pesquisadores desenvolveu estudos em todos os níveis da transposição didática, a partir de um instrumental teórico-metodológico que tem possibilitado a concretização e a exequível investigação e avaliação desse processo.

O esquema a seguir resume a engenharia da transposição didática dos gêneros para o contexto de ensino de língua, a partir do instrumental de pesquisa do ISD.

Figura 3 - A transposição didática na perspectiva do ISD



Fonte: (BARROS, 2014, p. 45)

O esquema acima ilustra o processo de didatização que envolve a escolarização dos gêneros, isto é, os conhecimentos sobre os gêneros textuais devem passar por uma transformação didática para serem ensinados na escola. Nesse sentido, os pesquisadores defendem o desenvolvimento de ações pedagógicas de ensino de língua por meio de gêneros textuais e sequências didáticas, contribuindo assim com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Em língua inglesa, temos as pesquisas de Cristóvão (2001; 2004; 2010; 2016; 2018; 2020) que trouxeram e ainda trazem valiosas contribuições e resultados positivos para o processo de ensino-aprendizagem desta língua no Brasil.

A dimensão didática do Interacionismo Sociodiscursivo e seus pesquisadores desenvolveram estudos em todos os níveis da transposição didática de um gênero textual, elaborando uma ferramenta mediadora denominada modelo didático de gênero. Essa ferramenta constitui-se como um guia para a elaboração de material didático para o ensino de língua estrangeira.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o exame, a classificação dos textos e a identificação dos gêneros são etapas necessárias para a construção de um modelo didático, que apontará os elementos a serem ensinados, ou melhor, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Esse modelo didático foi elaborado a partir da observação dos elementos que envolvem os resultados de aprendizagem evidentes nos documentos oficiais e das capacidades reveladas pelos estudantes; dos conhecimentos dos especialistas na produção do gênero em foco e dos conhecimentos linguísticos já elaborados sobre ele e, por fim, das capacidades de linguagem dos estudantes.

Além disso, é necessário que se analise os textos (*corpus*) pertencentes ao gênero selecionado para que, assim, seja possível assinalar suas características centrais. Para elaborar um modelo didático de um gênero textual, deve-se conhecer suas características linguísticas e textuais; as capacidades e as dificuldades dos alunos em trabalhar com textos do gênero em foco e as experiências de ensino/aprendizagem oriundas de documentos oficiais (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004). São justamente esses pontos que ajudam na intervenção didática e na construção do modelo. Dessa maneira, torna-se possível determinar os objetivos de ensino desse gênero e ajustá-los ao nível dos estudantes, organizando assim o conjunto de atividades voltadas para seu ensino.

Acredita-se, contudo, que o modelo do gênero pode ser elaborado, a princípio, de forma genérica e valer-se como base teórica para a produção de diversas sequências didáticas. Essas precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, já que se constituem como ferramentas didáticas que propiciam a transformação do conhecimento teórico de um gênero em conhecimento a ser ensinado/aprendido.

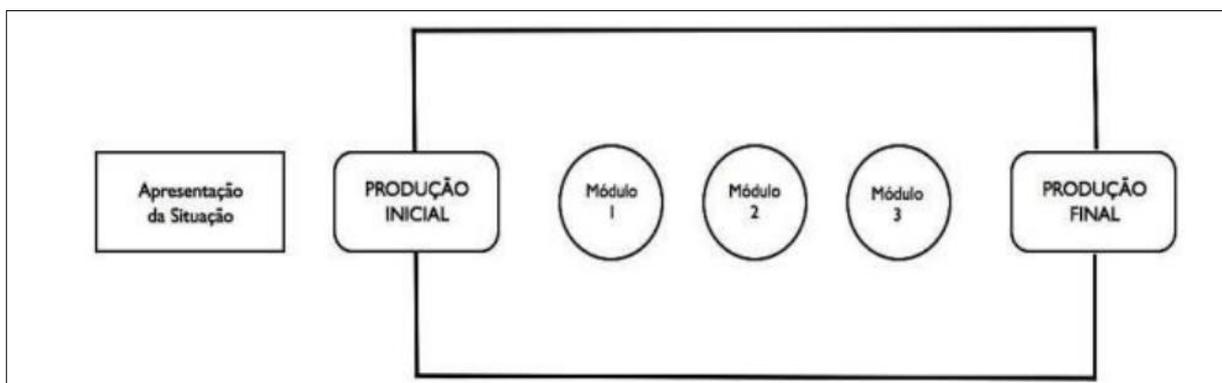
Nesse contexto de ensino e aprendizagem, o ISD, em sua linha didática, postulou a articulação de práticas de linguagens a um projeto de comunicação viabilizado por meio do desenvolvimento de um procedimento denominado sequência didática (SD). Dolz e Schneuwly definiram sequência didática como

[...] uma sequência de módulos de ensino organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação.
(DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Tendo em vista essa premissa, as sequências didáticas possibilitam a reconstrução e apropriação de práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros de texto. Essa reconstrução ocorre na interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem (objetos de aprendizagem), as capacidades de linguagem dos estudantes e as estratégias de ensino dispostas na SD.

A sequência didática, proposta como instrumento para o ensino (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) apresenta-se de forma sistemática como um todo coerente de módulos de atividades, com possibilidades de adaptação, tendo em vista as diversidades das situações de comunicação e das turmas.

Figura 4 - Esquema de uma sequência didática



Fonte: (DOLZ; NEVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98)

“Toda sequência tem como referência um modelo na medida em que todo ensino, todo ato de ensino implica sempre uma explicação mínima dos elementos ensinados [...] Há, portanto, necessariamente, modelização” explicam De Pietro e Schneuwly (2014, p. 72). Em outras palavras, toda elaboração de sequências didáticas é baseada num modelo didático do gênero que se quer ensinar — a engenharia didática.

Dessa maneira, o trabalho com as sequências didáticas sugere um exercício intensivo, em um período de tempo, determinado pelas condições de cada contexto escolar. Ela é a principal finalidade da construção de modelos didáticos do gênero ou modelização dos gêneros de texto.

Na primeira etapa da SD, apresenta-se as representações ou projeto da situação de comunicação por meio de uma produção inicial. A atividade de linguagem seria o objeto de ensino-aprendizagem que pode ser desenvolvido em duas dimensões.

A primeira dimensão constitui-se pela produção de um gênero no âmbito coletivo, conduzido pelas perguntas norteadoras como por exemplo:

- a) Qual é a atividade de linguagem que estamos abordando?
- b) Quem é o público-alvo?
- c) Qual é o contexto de produção?
- d) Quem são os autores dessa produção?

Já a segunda dimensão envolve a apresentação do conteúdo na situação de comunicação selecionada. Sendo assim, a função da produção inicial é de regulação, constituindo-se como uma primeira ocasião de aprendizagem, uma vez que, nesse

momento, é possível conhecer as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos estudantes, definindo-se então a SD e estimulando os alunos. É claro que essa produção inicial pode ser simplificada ou dirigida a um interlocutor fictício, ajustando a SD e estabelecendo as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas com o estudo do gênero.

Por capacidades de linguagem entende-se, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44):

as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

Os módulos da SD são elaborados a partir da descrição e definição dos problemas e dificuldades dos estudantes em relação às características do gênero que necessitam ser ensinadas. É de suma importância ressaltar que a definição dos módulos depende diretamente das capacidades dos alunos, do currículo, do nível escolar e do gênero selecionado para o trabalho. A elaboração dos módulos também sofre influências de características histórico-culturais específicas de cada turma, o que implica intervenções didáticas distintas.

Cada estágio modular pode apresentar atividades obrigatórias e outras opcionais. A decisão deste estatuto facultativo vai depender da produção inicial dos alunos. Outra alternativa seria a produção de atividades suplementares que poderiam ser ajustadas de acordo com as necessidades dos estudantes. Por fim, temos a junção dos conhecimentos construídos e dos instrumentos apropriados, caracterizando, então, a produção final.

Os pesquisadores de Genebra Dolz; Schneuwly (2004) apontam alguns caminhos para a construção de sequências didáticas a fim de torná-las um instrumento de trabalho eficiente tanto para alunos quanto professores. Como guia, a SD precisa evidenciar as características do gênero que serão ensinadas, a estrutura do trabalho, a progressão das atividades e a proposta de avaliação. Na visão de instrumento para o trabalho docente, a SD precisa apresentar atividades e orientações didáticas. Cristóvão (2001) destaca que para que a SD seja eficaz e colaborativa ela deve possuir:

1. a determinação de uma situação de comunicação que guiará a produção inicial;
2. uma antecipação da preparação dos conteúdos;
3. o estabelecimento de um *corpus* de textos adequado;

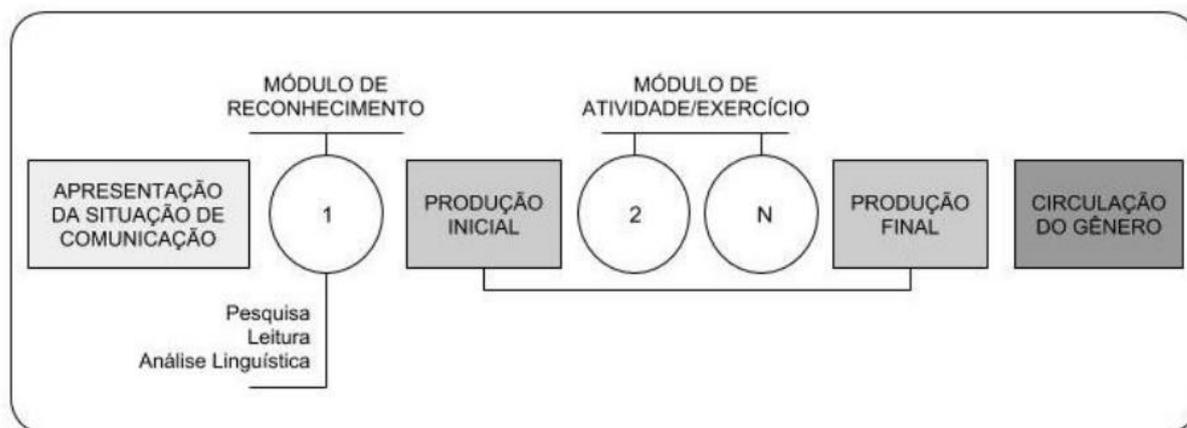
4. a previsão de transformações possíveis nas capacidades dos estudantes;
5. uma distribuição e organização geral do processo de ensino para atender as transformações caso sejam necessárias;
6. estratégias de ensino e propostas de percursos e situações para atingir os objetivos pré-determinados.

Os teóricos de Genebra defendem que a utilização de SDs em sala de aula requer uma avaliação cuidadosa das capacidades de linguagem dos estudantes, antes e durante o processo a fim de adaptá-las aos problemas específicos de produção escrita e oral dos estudantes.

É importante esclarecer, contudo, que o modelo de sequência didática apresentado acima, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foi pensado e elaborado para estudantes da Suíça, um país cuja grade curricular nas instituições de ensino contempla uma disciplina específica para a produção textual, com aulas semanais, enquanto que, no Brasil, a produção escrita é trabalhada dentro das disciplinas de Línguas: Portuguesa e Inglesa, em conjunto com os eixos da oralidade, da leitura, da análise linguística, entre outros (COSTA-HÜBES; SIMIONI, 2014).

Costa-Hübes (2014), pensando nas diferenças socioculturais entre os estudantes do Brasil e da Suíça, bem como nas condições brasileiras de ensino, propôs uma adaptação à SD defendida pelos pesquisadores suíços, acrescentando-lhes dois módulos: o de reconhecimento do gênero e o de circulação do gênero. Esta proposta foi apresentada para o trabalho com gêneros de texto no componente de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, todavia, ela é aplicada nesta pesquisa também para o ensino de língua inglesa.

Figura 5 - Esquema da sequência didática adaptada por Costa Hübés



Fonte: (COSTA-HÜBBES; SIMIONI, 2014, p. 26)

Observa-se que o propósito do módulo de reconhecimento do gênero é ampliar o repertório de conhecimentos dos estudantes sobre o gênero de texto a ser estudado em língua inglesa. Trata-se de apresentar propostas que possibilitem a realização de leituras, pesquisas, análises linguísticas e também, no que diz respeito aos gêneros multimodais, como é o caso do comentário crítico de séries de TV, cuja circulação se dá nas plataformas online e sites agregadores dessas críticas.

Segundo Rojo (2012, p.19), entende-se por textos multimodais os textos contemporâneos, que exigem multiletramentos, ou seja, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

Desse modo, é importante, inicialmente, fazer o levantamento e análise dos elementos verbais e não verbais que se apresentam com esse gênero de texto e relacioná-los com os conhecimentos prévios de língua inglesa dos estudantes, bem como discutir o papel desses elementos na construção de sentidos e nas etapas de sua produção. “Procura-se, assim, garantir aos alunos maiores condições de reconhecimento das características peculiares do gênero, bem como de sua funcionalidade”, explicam Costa-Hübés e Simioni (2014, p. 27).

Já no módulo de circulação do gênero, pretende-se garantir o uso da língua inglesa numa situação real de comunicação, apoiando-se numa concepção sociointeracionista de língua, efetivando-se assim, a interação por meio do texto proposto — oral, escrito ou multimodal — compartilhando-o com seus interlocutores, conforme foi previsto na apresentação da situação de comunicação (COSTA-HÜBBES; SIMIONI, 2014).

A partir de uma outra proposta de adaptação do modelo de sequência didática proposto pelos pesquisadores suíços, Barros (2014), num viés dialético do conhecimento, acrescenta ao esquema básico da sequência didática, uma etapa de revisão (e reescrita) do texto produzido na produção final. A autora entende que esse é um momento crucial para a conscientização dos problemas remanescentes nas capacidades de linguagem envolvidas na produção de um gênero e a possibilidade de aprimorá-las. Essa etapa configura-se como uma oportunidade de o sujeito se colocar como autor do texto produzido, refletindo e questionando seu discurso.

Por fim, é imprescindível lembrar que as etapas de uma SD, independente do modelo escolhido, não são definitivas, isto é, não podem ser tratadas de forma inflexível. Ao contrário, cada etapa da SD está interligada a outra, devendo ser retomada ao longo de todo o processo, “para que se tenha a compreensão global dos aspectos relativos ao gênero em estudo” (COSTA-HÜBES, SIMIONI, 2014, p. 37), evidenciando-se uma relação dialética estabelecida pelo professor entre a teoria e a prática, bem como um tratamento dialético do conhecimento (MOLINA, 2016).

A seguir, apresenta-se o gênero de texto comentário crítico de séries de TV, objeto da modelização que subsidiará a elaboração da sequência didática, objetivo específico desta pesquisa.

2. Conhecendo o gênero de texto comentário de séries de TV

O segundo capítulo deste trabalho pretende descrever o gênero comentário crítico de séries de TV tomando como referência inicial os estudos relacionados ao gênero comentário jornalístico dos autores Melo (1985) e Assis (2016), para, em seguida, analisar e caracterizar os comentários extraídos do site *Rotten Tomatoes*. As análises são realizadas segundo as categorias de análises de textos propostos por Bronckart (2003). A partir disso, levanta-se então o modelo didático deste gênero.

2.1 O gênero comentário jornalístico

No contexto do ensino de língua inglesa, o gênero textual é um objeto concreto, empírico, ou seja, é a unidade de trabalho que articula os objetos de ensino e as práticas de linguagem do social e do real. No entanto, é importante destacar que havia uma carência de estudos sobre a noção de gênero para o ensino-aprendizagem de leitura e produção textual em língua inglesa (CRISTÓVÃO, 2001). Segundo esta

autora, a maior parte das pesquisas indicava muitos aspectos negativos no ensino da leitura tais como texto como pretexto para o ensino de vocabulário e/ ou gramática, uso de tradução linear, leitura para decodificação ou mero reconhecimento de alguma informação. O movimento de leitura que ocorria da parte do menor (fragmento) para o todo, muitas vezes, não considerava as influências das condições de produção na construção de sentido e nem se considerava o leitor como agente implicado em um contexto sócio histórico.

Diante do exposto, fica cada vez mais evidente a necessidade de trazer para o campo de estudo e também para o campo da prática docente o trabalho com gêneros de texto no ensino de inglês, uma vez que eles podem mediar a atividade humana e materializá-la, potencializando, assim, o ensino de língua inglesa na educação básica. O ensino de LI por meio de gêneros gera condições para a construção de conhecimentos linguístico-discursivos necessários para as práticas de linguagem em sala de aula e também fora dela.

Alinhados à teoria do ISD que defende que somos constituídos pela linguagem, a transformamos e somos transformados por ela em um processo dialético, acredita-se no trabalho organizado em gêneros de textos nas aulas de inglês, bem como na importância de desenvolver práticas de letramentos, especialmente em língua estrangeira. Numa perspectiva cultural, Rojo (2009, p.107) destaca que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da sociedade, de maneira ética, crítica e democrática”. Trabalhar a língua inglesa na escola, nessa perspectiva, desafia-nos a pensar como atuar em sala de aula de modo que a língua inglesa seja percebida como instrumento semiótico e social que é materializada em textos (BRONCKART, 2003), como selecionar os gêneros a serem abordados e o que explorar em cada um deles para contribuir com o letramento dos nossos estudantes em uma segunda língua.

Partindo de uma visão interacionista sociodiscursiva, reconhecemos que a seleção de gêneros que circulam em contextos — físicos e virtuais — em que os estudantes participam ou podem vir a participar, é o primeiro passo. O segundo passo trata-se da identificação dos elementos constitutivos desse gênero e a seleção dos elementos ensináveis. Isto acontece com base em suas características de contexto, discursivas e linguístico-discursivas organizadas e transpostas didaticamente em um material a ser utilizado em sala de aula, no caso, uma sequência didática.

Na teoria do ISD, o material didático é considerado uma ferramenta que, uma vez transformada, transforma também a atividade e quanto maior for o conhecimento dos gêneros em inglês, mais possibilidades os estudantes terão para agir adequadamente com essa língua em diferentes situações. O domínio de gêneros como instrumentos nas aulas de LI possibilita aos agentes produtores e leitores uma relação mais fluida com os textos, pois ao entenderem como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses estudantes transfiram conhecimentos e atuem com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos (CRISTÓVÃO, 2001).

Levando em consideração o atual cenário comunicativo e os interesses dos estudantes do Ensino Fundamental II, escolheu-se para esta pesquisa o gênero de texto comentário, com foco nos comentários críticos de séries de TV. A escolha pelo trabalho com a leitura e produção de comentários de séries se deve à observação do interesse e da preferência dos estudantes por séries de TV veiculadas nas plataformas de *streaming*. Muitos estudantes, principalmente dos 8º anos, relatam que gostam de compartilhar, principalmente, em ambiente virtual, suas impressões sobre as séries de TV que assistem. Diante do exposto, observa-se que o comentário crítico de séries de TV já é um gênero que faz parte das práticas sociais de linguagem dos estudantes em língua materna, pois já costumam tecer comentários sobre diversos assuntos, oralmente ou por escrito, como se verifica atualmente nas redes sociais.

Além do interesse dos estudantes por essa situação de comunicação, verificou-se também que a BNCC, assim como o currículo municipal dessa rede de ensino, prescreve em seus quadros curriculares de língua inglesa do 8º ano, o desenvolvimento de habilidades que englobam práticas de linguagem de oralidade, leitura e escrita de textos multimodais de cunho argumentativo/jornalístico. Esses documentos também pontuam a necessidade de se explorar ambientes virtuais para acessar e usufruir do patrimônio artístico/literário em língua inglesa, bem como a produção de textos com base nesses novos cenários comunicativos, ressaltando aspectos relacionados a finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases, entre outros. Em concordância com esses pressupostos, uma das competências descritas no texto normativo da BNCC dispõe que é preciso:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

A fim de construir um modelo didático para o ensino do gênero comentário crítico de séries de TV, buscou-se por especialistas desse gênero, ou seja, pesquisadores que já estudaram este gênero por um ponto de vista teórico ou metodológico. Contudo, não foi encontrada nenhuma pesquisa que o tomasse especificamente como objeto de descrição ou estudo. Isso porque, como “gênero virtual”, ele é relativamente novo, embora o gênero comentário seja bastante conhecido tanto no campo da conversação cotidiana, como na produção jornalística (escrita e oral).

Para Marcuschi (2008), os “novos” gêneros não são criações “puras”, pois sempre buscam referência de outras práticas languageiras existentes; eles se interpenetram para darem conta dos novos propósitos comunicativos e novos contextos de comunicação. Nesse sentido, os comentários críticos de séries podem ser considerados uma reinvenção dos comentários conversacionais e do mundo jornalístico. Em relação à denominação do gênero, assim como salienta Marcuschi (2008), ela não é uma invenção pessoal, mas algo socialmente construído. Para esta pesquisa, foi tomado como ponto de partida para a designação do gênero, o modo como as pessoas assim o denominam no mundo virtual, em especial nos *sites* agregadores de críticas de séries de cinema e TV. No *site* estrangeiro *Rotten Tomatoes*, que é a nossa referência para esta pesquisa, verifica-se que esses comentários são encontrados na seção intitulada *audience review*, isto é, na seção de avaliação do público. Para fins didáticos, neste trabalho acadêmico, adotaremos o termo comentário crítico de séries de TV para nos referirmos a essas avaliações postadas pelo público em geral.

A fim de alcançar o primeiro estágio da modelização didática desse gênero de texto, este estudo pautou-se, sobretudo, em aportes teóricos sobre o gênero “comentário jornalístico”. Por mais que os estudos investigativos apresentem gêneros emergentes no contexto social atual, os textos produzidos no contexto digital são, segundo Bronckart (2006, p. 22), “essencialmente variantes de textos *standards*”. Sendo assim, por mais que se considerem as características dos gêneros emergentes, os textos “padrões” foram os escolhidos para serem analisados

inicialmente, a fim de colocar em evidência as “regras de base” de organização do texto.

O gênero de texto “comentário” pode ser encontrado na esfera jornalística, mais especificamente no jornalismo opinativo (textos com opiniões explícitas), pois este meio, de acordo com Melo (1985, p. 31), “constitui um ponto de partida seguro para descrever as peculiaridades da mensagem e permitir avanços na análise das relações socioculturais (emissor/receptor) e político-econômicas que permeiam a totalidade do jornalismo”.

Melo (1985) já afirmava que a mensagem jornalística vinha sofrendo mudanças significativas nos últimos séculos, devido às transformações tecnológicas que circulam no dia a dia da população, afetando sua maneira de comunicar-se, abrindo assim espaço para novos objetos de comunicação.

Segundo o autor supracitado, para ser apta a fazer comentários, a pessoa não tem que apenas acompanhar os fatos, mas também ser um observador disposto a descobrir certas tramas que envolvam os acontecimentos e depois disponibilizar essas informações à compreensão do público. Desse modo, quase sempre o comentarista é um profissional com uma bagagem cultural que consegue emitir opiniões e valores capazes de credibilidade, recebendo respeito e apreciação dos receptores e dos outros personagens do mundo da notícia. Entretanto, por mais que o comentarista possua sua própria opinião, ele atua como agente da notícia e não procura tirar vantagens do ocorrido, ou seja, ele “assume-se como juiz da coisa pública; orienta sem impor; opina sem paixão; conduz sem se alinhar” (MELO, 1985, p. 86).

Os gêneros de texto do tipo argumentativo costumam apresentar um plano geral básico, que os torna semelhantes na sua organização composicional, ou seja, pelo menos, dois componentes constituem o discurso argumentativo: a posição (ou tese), na qual o sujeito expõe sua defesa frente a uma questão, e a justificativa (ou sustentação), que é composta de argumentos selecionados, que têm como objetivo ser suportes da posição assumida pelo sujeito emissor. O discurso argumentativo pode, também, apresentar uma organização composicional mais complexa e ampliada, composta pela contraposição (oposição à posição) e pelo contra-argumento (argumento apresentado anteriormente coerente ao texto), que revelam a intenção do sujeito de, além de defender, negociar seu ponto de vista com o interlocutor (BARROSO, 2010).

Coelho (1992), ainda acerca da estrutura do gênero “comentário”, observa que é comum iniciar o texto com uma opinião, sendo seguido de fatos que a comprovariam conforme a posição do comentarista. No final do texto, o argumento inicial seria retomado, propondo uma análise e uma ligação com acontecimentos do cotidiano expostos no texto.

Para Melo (1985, p. 88), o gênero “comentário” “estrutura-se em duas partes: a) síntese do fato e enunciação do seu significado; b) argumentação que sugere o seu julgamento”. Muitas vezes, o comentarista utiliza frases curtas, através das quais as informações precisas fluem com naturalidade, costurando o tecido do cotidiano.

Percebe-se, desse modo, que a estrutura do gênero “comentário” inicia-se com a síntese do acontecimento, mas de modo opinativo, no qual são inseridas informações para embasar o noticiado, bem como argumentos, mas sem explicitar o lado opinativo do comentarista, pois este deseja que o receptor crie seus próprios julgamentos. Um grande desafio na esfera jornalística é a identificação e a classificação dos formatos que vão surgindo conforme o próprio desenrolar da atividade. Do jornal, o comentário ganha a televisão, o rádio e, mais tarde, a internet. E é do tratamento primário da informação que as “sub-rotinas” dos gêneros se desdobram (MELO, 1985; MELO, ASSIS, 2016). Algumas conquistam validação, como é o caso dos “comentários em ambientes virtuais”.

As redes sociais bem como blogues e *sites* agregadores de críticas passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, inaugurando uma nova forma de espaço público, onde os discursos emergem, se difundem e são legitimados (RECUERO, 2016).

Diante do exposto, o espaço público virtual que inspirou este trabalho de leitura e produção escrita em língua inglesa é o *website* americano agregador de críticas de cinema e séries de TV denominado “*Rotten Tomatoes*”. O nome deste site deriva do hábito de atirar tomates “podres” nos artistas caso suas atuações não agradassem ao público. Segundo a Alexa Internet, companhia norte-americana que analisa dados da web, *Rotten Tomatoes* é um dos 300 *sites* mais acessados dos EUA.

Tendo em vista a popularidade deste *site*, torna-se cada vez mais importante garantir o acesso e participação dos estudantes brasileiros nesses espaços públicos virtuais. O trabalho, em língua inglesa, com o gênero comentário crítico de séries de TV, vem ao encontro da responsabilidade do professor de línguas no que se refere a contribuir para que seus estudantes tenham mobilidade linguística que lhes permitam

acessar, compreender, participar e, acima de tudo, posicionar-se criticamente diante de um produto cultural estrangeiro.

2.2 Caracterização do gênero comentário crítico de séries de TV a partir dos exemplares encontrados

Para fins de construção do modelo didático do gênero de texto comentário crítico, selecionou-se como *corpus* desta pesquisa cerca de 50 exemplares dos comentários críticos da série de TV *Cobra Kai* (temporadas 1 e 2), publicados no ano de 2022 no site agregador de críticas *Rotten Tomatoes*. Para a análise do *corpus*, tomamos como base as categorias de análise de texto propostas por Bronckart (2003) bem como as contribuições de outros pesquisadores do gênero comentário.

Ao adotarmos o gênero de texto comentário crítico de séries de TV como unidade de ensino e ferramenta que atua no processo de aprendizagem, passamos a considerá-lo como um verdadeiro instrumento para o desenvolvimento das três capacidades de linguagem: as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas. Segundo os autores Dolz; Schneuwly (2004) e Bronckart (2003), fazemos uso dessas capacidades quando interagimos nas mais diversas situações sociais por meio dos textos que produzimos.

A situação de ação de linguagem caracteriza as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem influenciar a produção textual. Sendo assim, o contexto de produção, segundo Bronckart (2003, p. 93) “pode ser definido como um conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado.”

Para este autor, todo texto, no primeiro plano, resulta de um comportamento verbal concreto, elaborado por um agente situado em um determinado tempo e espaço, logo, todo texto resulta de uma ação realizada em um contexto “físico”, que pode ser estabelecido por meio de quatro parâmetros precisos, sendo eles: o lugar físico de produção, o momento de produção, o emissor que produz fisicamente o texto, seja na modalidade oral ou escrita, e o receptor que recebe concretamente o texto.

Partindo das análises dos comentários da série de TV *Cobra Kai* (1° e 2° temporadas) publicados entre janeiro e junho de 2022, no site *Rotten Tomatoes*, podemos definir os principais aspectos do seu contexto físico de produção conforme representado na figura 6.

Figura 6 - Comentários da série Cobra Kai – 1ª temporada

AUDIENCE REVIEWS FOR *COBRA KAI: SEASON 1*

★★★★★ Jun 22, 2022
Nostalgia shows made from the bones of properties that were hits decades earlier are very common these days. Often they're no good, but this one gets it right. The story from where the movies left off is worth telling. Some episodes can feel over-the-top cheesy.
SHOW LESS
Kyle H

★★★★★ Jun 16, 2022
What a nice start!! Introducing us to old legendary characters from the Karate Kid sequel! Johnny definitely brings the most to the table and Daniel seems a lot less enjoyable to watch. Miguel is a great character! Season 1 starts off with some good climatic moments and good drama that keeps audiences on board to continue watching!
SHOW LESS
Miguel A

Momento de produção

Emissores

Fonte: (ROTTEN TOMATOES, 2022)

O espaço físico de produção desses comentários pode ser variável, abrangendo casa, quarto, laboratórios de informática nas escolas, entre outros lugares. O momento de produção do *corpus* selecionado é bastante específico e abarca a extensão de tempo que envolve o período entre janeiro e junho de 2022. Os emissores desses comentários são os apreciadores e espectadores da série *Cobra Kai* que manifestam o desejo de comentar sobre essa série, publicamente, em um espaço legitimado para tal. Os “comentadores” identificam-se utilizando o primeiro nome acompanhado da letra inicial do sobrenome. Já os receptores desses textos dizem respeito aos usuários do site *Rotten Tomatoes* que o reconhecem como espaço legítimo de trocas de comentários sobre a série de TV *Cobra Kai*. Vale lembrar ainda que, neste caso dos comentários digitais de séries, temos como suporte o site da internet, agregador de críticas de cinema e TV, *Rotten Tomatoes*, mais especificamente a página da série de TV *Cobra Kai*, na seção “*audience review*”.

Num segundo plano, a produção de todo texto, de acordo com Bronckart (2003) insere-se no quadro das atividades de uma formação social, de interação comunicativa que implica em normas, valores, regras do mundo social, bem como a imagem que o agente dá de si ao agir em um mundo subjetivo. Esse contexto sociossubjetivo também pode ser dividido em quatro parâmetros principais que envolvem o lugar social (em que modo de interação o texto é produzido), a posição social do emissor e do receptor, ou seja, seus papéis sociais na interação, os objetivos da comunicação, o conteúdo temático, o gênero e a esfera de circulação deste texto.

O lugar social de produção dos comentários críticos das séries de TV diz respeito ao ambiente virtual de interação do site *Rotten Tomatoes*, na seção da avaliação do público, intitulada “*audience review*”. Já o lugar subjetivo define-se pelo espaço onde o usuário do site se torna um comentarista da série em questão, pois apresenta o desejo de compartilhar sua opinião com outras pessoas que comungam deste mesmo interesse.

A posição social do emissor refere-se ao papel social de usuários apreciadores e conhecedores da série de TV *Cobra Kai*, que desempenham papel de comentaristas, avaliando e emitindo opiniões sobre esta série de TV. Por outro lado, a posição social do destinatário remete ao público específico que acessa este site, seja para ler, seja para tecer comentários referentes às séries que assistiram ou possuem o desejo de assistir. Neste caso, os papéis sociais podem ser alternados, isto é, o destinatário também pode ser o emissor.

Os objetivos comunicativos dessa interação são as trocas amistosas de opinião sobre a série de TV de interesse comum. A esfera de comunicação e circulação desses textos abrange o âmbito do jornalismo autônomo evidenciado neste contexto virtual do site de entretenimento e informações sobre produtos culturais de cinema e TV, *Rotten Tomatoes*.

No contexto de produção, analisa-se também o conteúdo temático do texto. A definição de Bakhtin (2011) é que o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo estão indissoluvelmente ligados ao todo dos enunciados. Entretanto, é a partir do conteúdo temático, do que pode ser dito dentro de uma interação verbal, que os recursos que compõem a construção composicional e o estilo são constituídos.

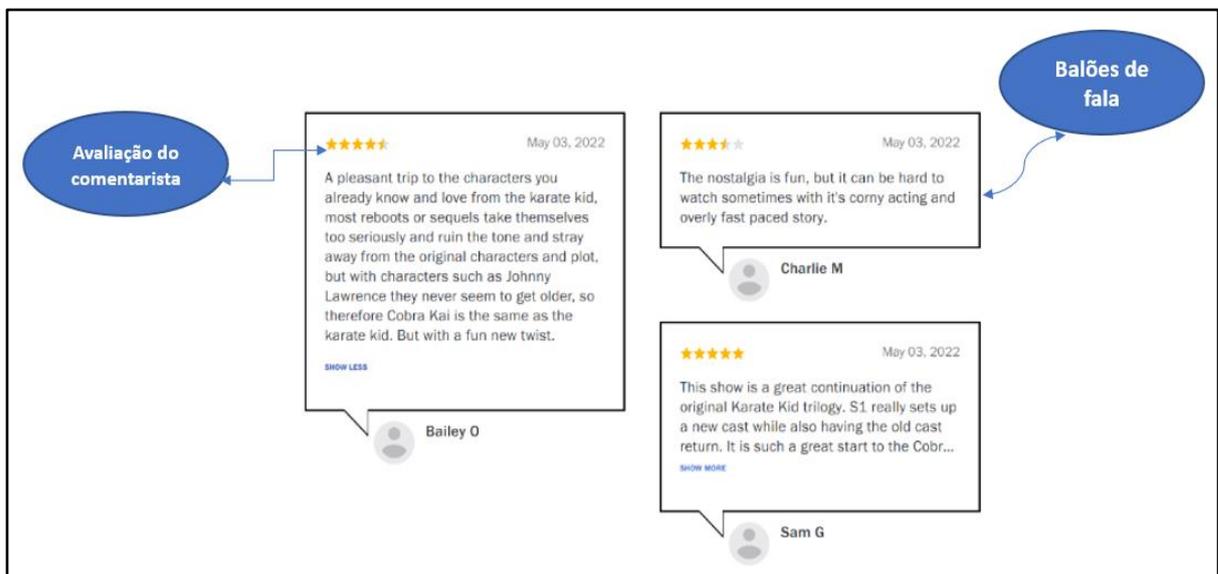
A arquitetura textual é formada por três camadas que se entrelaçam: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A infraestrutura geral é composta pelo plano geral do texto, ou seja, a organização de seu conteúdo temático, refere-se a estrutura em que o texto é apresentado. A análise da organização do conjunto temático dos comentários de séries de TV selecionados, permite-nos afirmar que esses textos apresentam opiniões (negativas ou positivas) acerca do enredo, personagens, atores e demais elementos da série de TV *Cobra Kai* no escopo das primeira e segunda temporadas. O conteúdo temático restringe-se às avaliações e apreciações do público acerca desta série de TV. Já o plano global do texto é organizado predominantemente a partir de duas modalidades de linguagem, verbal e não verbal (neste caso indicado pelos balões e

pelas estrelas). É possível observar que esse conteúdo não verbal (sinalização das estrelas) já antecipa a opinião verbal do comentarista e os comentários inseridos nos balões de fala nos remetem a uma transcrição de texto oral.

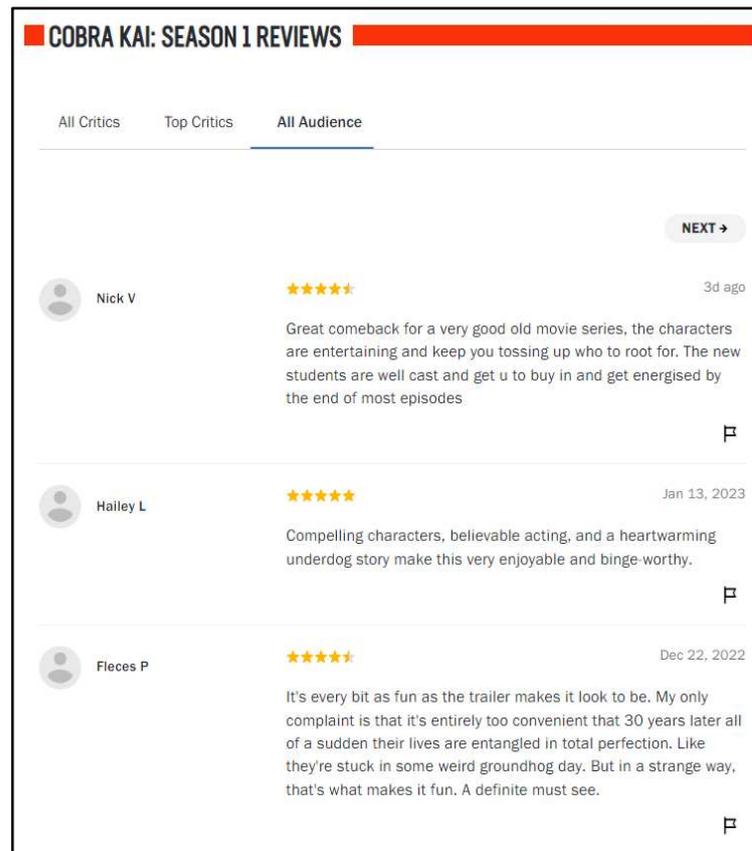
De maneira geral, pode-se evidenciar algumas características desses textos, tais como recursos multissemióticos que muito influenciam a construção de sentidos. Os comentários estão estilisticamente representados pelos balões de fala e também por estrelas que, neste contexto midiático, simbolizam o nível de aprovação do público diante do produto cultural comentado. Os balões de fala são seguidos pelo nome ou mesmo apelido (*nickname*) do comentarista e na parte superior encontra-se a data da postagem do texto.

Figura 7 - Comentários da seção *audience review* da série *Cobra Kai*



Fonte: (ROTTEN TOMATOES, 2022)

Contudo, ao avançarmos as páginas do site para lermos os comentários seguintes (aqueles postados anteriormente), percebe-se que os balões de fala desaparecem, alterando o *layout* da página. Isto nos leva a afirmar que os balões de fala só aparecem nos comentários expostos na página inicial de apresentação da série.

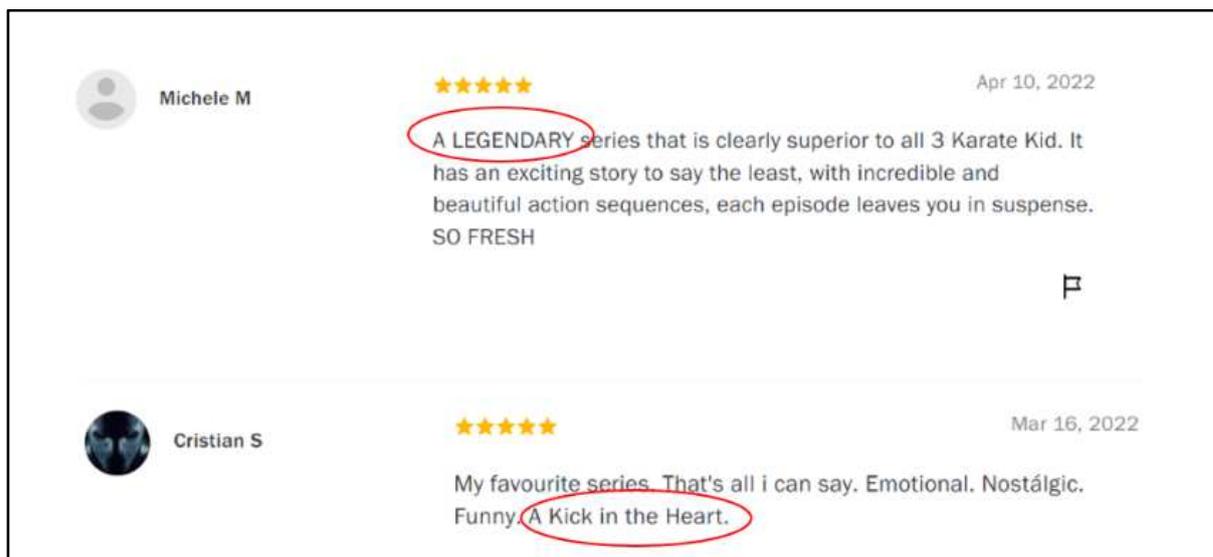
Figura 8 - Alteração no *layout* dos comentários

Fonte: (ROTTEN TOMATOES, 2022)

É possível observar que os comentários postados pelo público não apresentam estabilidade de extensão, alguns são mais longos e outros mais sucintos. Entretanto, é possível verificar a estabilidade do conteúdo temático, que fica restrito somente à temática da série de TV selecionada pelo produtor do comentário.

Alguns comentários apresentam vocábulos em caixa alta e pontuação expressiva para destacar a opinião do comentador e chamar a atenção do leitor. Além disso, os comentários trazem uma diversidade de expressões idiomáticas, aproximando-se da linguagem oral e espontânea, típica dos discursos opinativos informais.

Figura 9 - Comentários com letras em caixa alta e expressões idiomáticas



Fonte: (ROTTEN TOMATOES, 2022)

Segundo Bronckart (2003), cada discurso é composto por formas linguísticas específicas que participam da composição dos gêneros e estão estreitamente ligadas às dimensões pragmáticas ou às atitudes de locução. Ao analisar um conjunto de comentários acerca da série *Cobra Kai*, verifica-se uma mescla de discursos. Em certos comentários observa-se a presença do tipo de discurso expositivo interativo e em outros comentários fica evidente o discurso expositivo teórico. No discurso expositivo interativo, o conteúdo temático relaciona-se diretamente com as apreciações do emissor que são escritas em primeira pessoa. Já o discurso expositivo teórico caracteriza-se por uma autonomia completa em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina.

Figura 10 - Discurso expositivo interativo e teórico dos comentários de séries de TV



Fonte: (ROTTEN TOMATOES, 2022)

As sequências textuais predominantes nesses comentários são de natureza ora opinativa, ora argumentativa. Alguns comentadores apresentam um posicionamento/apreciação sobre a série assistida e logo em seguida uma justificativa que sustenta esse posicionamento. Já alguns comentadores apenas expressam suas opiniões acerca da série e não demonstram preocupação em utilizar argumentos ou justificativas para sustentá-las. Percebe-se, nesses casos, que o agente produtor não deseja criar em seu interlocutor um efeito de sentido que o faça aderir ou refutar a premissa exposta. Outro ponto importante a se considerar é que, diferente das resenhas, os comentários não apresentam um resumo sobre o enredo da série. O emissor escreve diretamente a sua apreciação (negativa ou positiva), pressupondo que o interlocutor/ receptor já tenha conhecimento suficiente sobre a série de TV em questão.

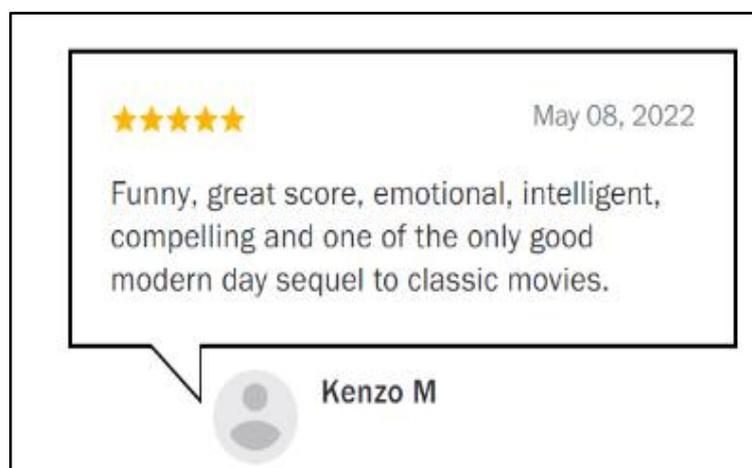
Esses tipos de sequência configuram modos particulares de planificação do conteúdo temático e, juntamente com os tipos de discursos, contribuem para a organização da infraestrutura desses textos.

Os mecanismos de textualização contemplam articulações hierárquicas, lógicas e temporais que contribuem para a estruturação do conteúdo temático. Os recursos linguísticos que constituem esses mecanismos podem variar em função dos

tipos de discursos presentes em um texto. São três grandes conjuntos de mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Ao tomar como referência os comentários selecionados mais extensos, nota-se a presença de elementos de conexão tais como conjunções adversativas, aditivas e conclusivas. Observa-se que a coesão nominal ocorre por meio dos pronomes que asseguram a referenciação e a progressão textual. Outro recurso linguístico utilizado com recorrência pelos “comentadores” é a adjetivação. Os adjetivos, tanto positivos como negativos, são abundantes, uma vez que esses textos emitem um juízo de valor que pode qualificar ou desqualificar o produto cultural em foco. Os adjetivos presentes na maioria dos comentários são seguidos pelo uso da vírgula em enumeração.

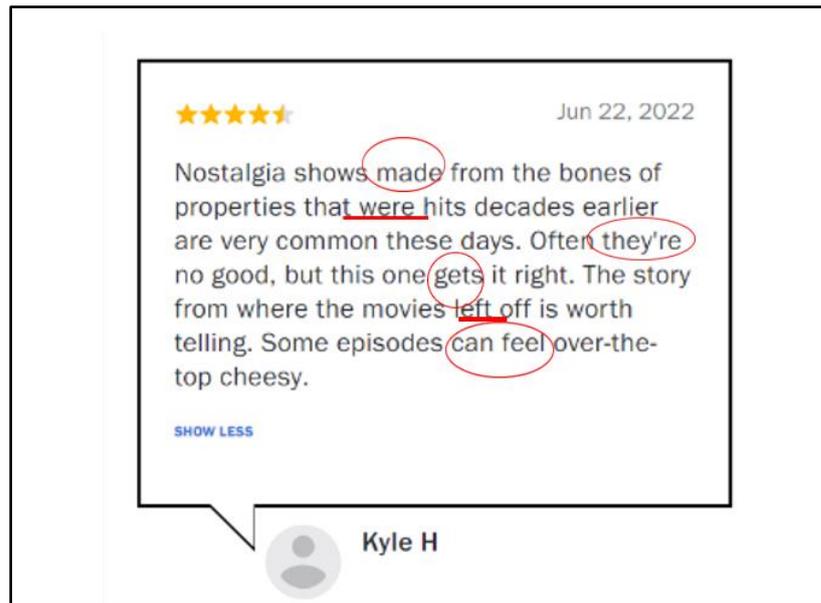
Figura 11 - Adjetivação: um recurso linguístico recorrente nos comentários



Fonte: (ROTTEN TOMATOES, 2022)

Linguisticamente, pode-se dizer que esses comentários apresentam, predominantemente, verbos no presente do indicativo para expressar opiniões e apreciações. Contudo, constata-se o uso de verbos no passado simples para referir-se ou relatar um episódio ocorrido, ou mesmo para remeter ao filme *The Karate Kid*, lançado na década de 80, e que deu início a esta série de TV.

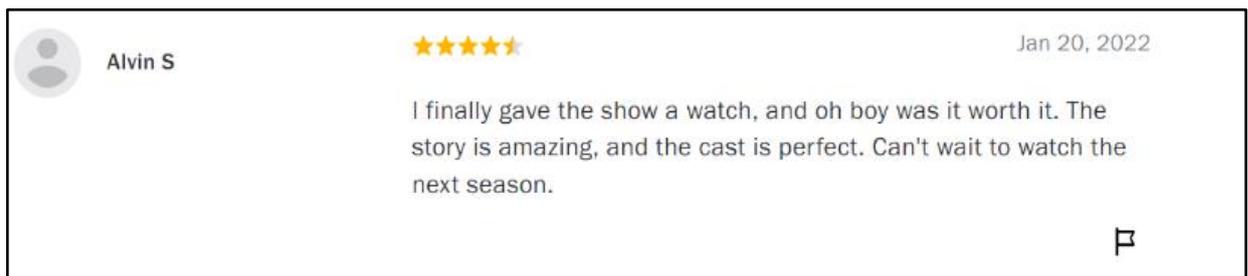
Figura 12 - Tempos verbais predominantes nos comentários: presente e passado simples



Fonte: (ROTTEN TOMATOES, 2022)

No que se refere aos mecanismos enunciativos que contribuem para a manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto, verifica-se que a voz do autor/comentador é empírica e social, está na origem da produção textual já que comenta e avalia o conteúdo temático. Destacam-se as marcas da expressão da subjetividade do enunciador na figura abaixo:

Figura 13 - Subjetividade expressa na voz do comentador



Fonte: (ROTTEN TOMATOES, 2022)

Quanto aos tipos de modalizações, percebe-se que o gênero de texto em questão apresenta modalizações apreciativas, uma vez que as avaliações acontecem mais subjetivamente pela voz que avalia. Os comentários são apresentados do ponto de vista do comentador/avaliador como sendo boas, más, estranhas, entre outras, e costumam vir marcados por advérbios, adjetivos ou orações adverbiais.

Figura 14 - Modalizações apreciativas nos comentários



Fonte: (ROTTEN TOMATOES, 2022)

A partir da análise do *corpus* e a fim de atender o segundo objetivo específico desta pesquisa, apresenta-se o modelo didático do gênero de texto comentário crítico de séries de TV.

2.3. Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV

O modelo didático de gênero tem como objetivo evidenciar e sistematizar as especificidades sociocomunicativas, discursivas e linguísticas que compõem um gênero de texto, neste caso, o gênero comentário crítico de séries de TV, para que se possa explicitar as suas características ensináveis e, a partir daí, elaborar uma sequência didática. Em outras palavras, um modelo didático constitui-se um importante instrumento ao professor, enquanto subsídio para as dimensões ensináveis de um gênero, ou ainda, “um roteiro que lhe possibilite planificar as atividades no formato de sequência didática” (CAMARGO; STUTZ, 2014, p. 75).

A construção do modelo didático é parte do processo de transposição didática e [...] está centrada na escolarização de gêneros, isto é, no recorte de objetos de circulação social, para então realizar estudos específicos com base na análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo para descrever a configuração do gênero (CAMARGO; STUTZ, 2014, p.75).

Essa construção visa a atender objetivos explicitamente didáticos e implica a análise de um conjunto de textos de um certo gênero, considerando-se os seguintes elementos (MACHADO, 2009, p. 136):

- a. as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b. os conteúdos típicos do gênero;
- c. as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d. a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e. o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais.

Segundo os pesquisadores do Grupo de Genebra Dolz e Schneuwly (2004) e De Pietro (1996), a construção de modelos didáticos não precisa ser teoricamente perfeita e “pura”, ou seja, pode apresentar falhas ou lacunas quando vistos do ponto de vista de uma teoria de texto. Neste sentido, Cristóvão e Machado (2006) também reforçam a preocupação social imediata dos pesquisadores em trazer subsídios para o trabalho docente e para a aprendizagem.

Tomando-se a análise dos exemplares do gênero comentário crítico de séries de TV, exposta na seção anterior, propõe-se o seguinte modelo didático para este gênero:

Quadro 2 - Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV

| Características contextuais do “comentário crítico de séries de TV” - Capacidade de Ação |
|---|
| <p>Prática social: refere-se à prática de realizar apreciações (negativas ou positivas) acerca de uma série de TV assistida.</p> <p>Gênero digital escrito, de caráter público, pertencente ao mundo virtual.</p> <p>Pode ser considerado um gênero autoral no qual a subjetividade e a ideologia estão fortemente presentes.</p> <p>Gênero subjetivo que expressa claramente a opinião ou o ponto de vista de quem produz o comentário.</p> <p>Gênero pertence à esfera de comunicação jornalístico autônomo que se caracteriza por ser opinativo /argumentativo e midiático.</p> <p>Gênero produzido por um cidadão virtual, mas não anônimo, que deve se responsabilizar pelo dito.</p> <p>O autor do comentário, geralmente, precisa ter conhecimentos sobre a série para poder emitir uma opinião ou um posicionamento.</p> <p>Interlocutores: usuários do site agregador de críticas <i>Rotten Tomatoes</i> interessados em séries de TV.</p> <p>Objetivo: emitir uma opinião/avaliação acerca de uma série de TV assistida.</p> <p>O conteúdo temático está diretamente relacionado à apreciação dos elementos que compõem as séries de TV: <i>story/ narrative/ plot/ acting/ cast / seasons</i>, entre outros.</p> <p>Finalidade: busca apresentar uma opinião acerca de uma série de TV, despertando ou não o interesse do destinatário para assisti-la ou posicionar-se diante dela.</p> <p>Suporte: <i>website</i> agregador de críticas <i>Rotten Tomatoes</i>.</p> <p>Esfera de circulação: ambiente virtual público.</p> |

Quadro 3 - Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV

| Características discursivas do “comentário crítico de séries de TV” - Capacidade Discursiva |
|---|
| <p>Organização do conteúdo temático: apresenta a tese (opinião adotada frente à série de TV apreciada), que pode vir ou não acompanhada de justificativa (argumentos);</p> <p>Há estabilidade de conteúdo temático, que fica restrito somente à opinião do comentador acerca da série de TV selecionada.</p> <p>Gênero da ordem do expor. Apresenta ora sequências argumentativas, ora sequências opinativas.</p> <p>Gênero apresenta discurso interativo, predominantemente escrito em primeira pessoa do singular, contudo, alguns comentários apresentam discurso teórico escrito em terceira pessoa.</p> <p>A linguagem predominante é coloquial, espontânea com vocabulário do cotidiano e períodos simples.</p> <p>O emissor dirige-se ao destinatário de maneira informal.</p> <p>Comentário escrito apresentado em prosa, com sequência opinativa e algumas vezes argumentativa.</p> <p>Comentários não apresentam estabilidade de extensão, alguns são mais longos e outros mais sucintos. Em média, prevalecem textos curtos.</p> |

Quadro 4 - Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV

| Características linguístico- discursivas do “comentário crítico de séries de TV” - Capacidade Linguístico-discursiva |
|--|
| <p>A coesão nominal realiza-se por retomadas anafóricas pronominais (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, reflexivos e elipse) que asseguram a referenciação e a progressão textual.</p> <p>As sequências argumentativas geralmente apresentam elementos de conexão ou organizadores textuais com ideia de: oposição, temporalidade, conformidade, causalidade, explicação/justificativa, comprovação, conclusão, exemplificação entre outros.</p> <p>A coesão verbal, que se dá a partir dos verbos e seus determinantes, apresentam verbos no presente do indicativo e passado simples.</p> <p>A adjetivação é recorrente uma vez que esses textos emitem um juízo de valor que qualifica ou desqualifica a série de TV em foco.</p> <p>Os substantivos e adjetivos são abundantes e escolhidos a partir dos padrões de afetividade do comentário.</p> |

Nos comentários predomina a linguagem informal/ coloquial, com frequente utilização de expressões idiomáticas e gírias.

Utilização de adjetivos afetivos, superlativos e comparativos.

Pontuação exclamativa para expressar a intensidade das opiniões e pontos de vista do comentador.

Letras em caixa alta.

Tom do texto é de caráter opinativo/coloquial.

Pode apresentar sarcasmo/ ironia.

Quadro 5 - Modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV

Características multimodais do “comentário crítico de séries de TV”

Gênero apresenta linguagem multimodal/ multissemiótica inserida em balões de fala acompanhados por imagens de estrelas que, neste contexto midiático, simbolizam o nível de aprovação do público diante da série em questão.

A partir do levantamento do modelo didático do gênero comentário crítico de séries de TV, procura-se atender ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, que é a apresentação de uma proposta de sequência didática para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes do 8º ano. Dessa maneira, pretende-se preparar esses estudantes para participar e atuar nesses contextos virtuais de produção de comentários em língua inglesa.

3. Sequência didática para o ensino do gênero comentário crítico de séries de TV nas aulas de LI

O terceiro capítulo deste trabalho apresenta a proposta de uma sequência didática para o ensino do gênero comentário crítico de séries de TV para estudantes do 8º ano do ensino fundamental II. Apresenta-se, inicialmente, uma breve retomada do conceito de sequência didática, enquanto proposta metodológica para o

desenvolvimento de gêneros e, finalmente, uma proposta de sequência didática para o gênero comentário crítico de séries de TV, a fim de contemplar o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Este trabalho com as capacidades de linguagem e com o gênero em questão tem como finalidade a apropriação do gênero por parte do aluno, isto é, o estudante deve ser capaz de compreender o que é um comentário de séries de TV neste contexto comunicativo e midiático específico para, então, ser capaz de produzir esse gênero ao final dessa sequência didática

3.1 Retomando o conceito de sequência didática

Ao propor o ensino de gêneros por meio de sequência didática, os pesquisadores de Genebra enfatizam que esse encaminhamento, desde que bem direcionado, pode oferecer aos estudantes a possibilidade de desenvolverem sua capacidade de produzir textos orais e escritos em situações públicas e escolares. Assim sendo, a SD é definida pelos autores como

[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A SD elaborada pelos pesquisadores suíços é organizada a partir de módulos de ensino planejados para a reconstrução e apropriação de práticas languageiras historicamente construídas: os gêneros de texto. Barros (2014, p.154) explica como se dá o trabalho com a SD:

Sinteticamente, o trabalho com o procedimento SD pode ser descrito a partir de cinco etapas: 1) apresentação de um problema de comunicação; 2) primeira produção; 3) oficinas; 4) nova produção; 5) processo de reescrita textual.

O capítulo 1, da fundamentação teórica deste trabalho de pesquisa, apresenta o esquema da estrutura base de uma SD (figura 4), bem como uma descrição de cada uma de suas etapas. Entretanto, neste trabalho acadêmico, optou-se por ampliar o modelo de SD criado pelos pesquisadores de Genebra, a partir das contribuições de Costa-Hübes (2014), acrescentando-lhe dois módulos: o de reconhecimento do gênero e o de circulação do gênero.

Para melhor contemplar o gênero de texto em foco nesta pesquisa, realizou-se uma última adaptação: a exclusão da etapa de produção inicial. Esta modificação no modelo inicial de SD se justifica pela necessidade de um trabalho anterior à produção, ou seja, os estudantes necessitam ter repertório de conhecimento sobre o gênero e sobre a segunda língua, para produzir comentários de séries. Os estudantes do 8º ano precisam, primeiramente, pesquisar, realizar várias leituras e analisar, sob vários aspectos, o gênero a ser produzido. Outra justificativa para essa escolha diz respeito às características multimodais deste gênero. Retomando as palavras de Rojo (2012, p.19), citadas anteriormente: os textos contemporâneos, ou seja, os “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) [...] exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” e, portanto, exigem, antes de uma produção inicial, etapas que possibilitem a construção de uma representação do gênero de texto a ser estudado — as etapas de reconhecimento e circulação do gênero — bem como etapas que possibilitem a apreensão das muitas linguagens que envolvem o conhecimento desse gênero.

Desse modo, a sequência didática proposta neste trabalho acadêmico, para a apropriação do gênero comentário crítico de séries de TV, será composta pelas seguintes etapas: 1) Apresentação da situação de comunicação; 2) Módulo de reconhecimento das características do gênero; 3) Os módulos; 4) Produção; 5) Circulação do gênero. Na próxima seção, a SD será descrita em cada uma de suas etapas.

3.2 Proposta de sequência didática para o ensino do gênero comentário crítico de séries de TV

Considerando a importância da SD como ferramenta metodológica para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, apresenta-se abaixo uma proposta de sequência didática para os estudantes do 8º ano do Ensino fundamental II. Esse material pretende oferecer atividades que facilitem ao professor a transposição dos conhecimentos mobilizados na produção do gênero comentário crítico de séries de TV de maneira didática, e que, conseqüentemente, despertem o interesse dos estudantes, ampliando “suas possibilidades de participação social, tanto pelo aprendizado da língua inglesa quanto pelas reflexões proporcionadas durante a realização dos trabalhos” (CRISTOVÃO et al., 2010, p. 191).

A elaboração dessa SD baseou-se primeiramente nas habilidades de língua inglesa da BNCC (2018) previstas para o 8º ano e, a partir delas, elaborou-se os

objetivos a serem alcançados. O tempo estimado para a realização dessa sequência pode ser variável, contudo, levando em consideração que a grade horária do componente curricular na rede pública de ensino abrange somente duas aulas semanais, colocou-se como estimativa algo em torno de 1 bimestre.

Tendo em vista que a sequência didática não é somente um instrumento de aprendizagem do estudante, mas também um instrumento do professor para o ensino, apresenta-se nessa proposta um diálogo com os dois protagonistas. Por essa razão, esta sequência didática é constituída pelas atividades direcionadas aos alunos e pelas orientações (dicas) ao professor. Portanto, esse material didático pode ser, futuramente, viabilizado em dois documentos, um para o professor e outro para o aluno.

Título da SD: *Produção de comentários críticos de séries de TV em língua inglesa*

Habilidades da BNCC⁶:

(EF08LI07) Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em língua inglesa.

(EF08LI08) Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto.

(EF08LI09) Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases).

(EF08LI10) Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final.

EF08LI11: Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta).

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.

⁶ Importante lembrar que a BNCC não é um currículo e sim um “documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 7).

(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.

Objetivos:

- Despertar o interesse dos estudantes para a leitura e produção de comentários em ambiente virtual estrangeiro.
- Desenvolver, nos estudantes, estratégias de leitura (*skimming*, *scanning*, antecipação, inferência, verificação) e escrita em língua inglesa (planejamento, rascunho, revisão e edição final).
- Encorajar os estudantes a tecer comentários, em inglês, sobre uma série de TV assistida.
- Ajudar os estudantes a identificar, em inglês, elementos de natureza argumentativa e opinativa.
- Elaborar pequenas produções textuais com sequências opinativas e argumentativas em língua inglesa.
- Posicionar-se e avaliar, em língua inglesa, um produto cultural estrangeiro.
- Utilizar, de maneira consciente e crítica, as mídias e os recursos tecnológicos.
- Fazer uso de diferentes linguagens para posicionar-se diante de uma série de TV assistida.
- Reconhecer a importância da competência e mobilidade linguística para participar de comunidades globais de interesse comum.
- Valorizar e conscientizar-se dos benefícios da aprendizagem de língua inglesa na rede básica de ensino.

Tempo estimado: 1 bimestre (2 aulas semanais).

Recursos e materiais:

- Acesso à internet⁷ para visitar e interagir em *sites* agregadores de críticas de séries de TV, blogues e comunidades virtuais.
- Computadores, *tablets* ou celulares.
- Dicionários físicos ou virtuais.

⁷ No decorrer desta SD, apresentam-se atividades e propostas que podem ser adaptadas e desenvolvidas sem o uso da internet.

Desenvolvimento:**Aula 1 e 2****1) Apresentação da situação de comunicação**

A primeira etapa, denominada apresentação da situação de comunicação, tem como objetivo situar o estudante no contexto de todo o trabalho que será desenvolvido. Nesse momento, é importante que o estudante sinta o desejo de participar dessa situação comunicativa em língua inglesa, entenda a finalidade dessa proposta, conheça os possíveis interlocutores, suporte e gênero de texto com o qual terão contato. Dessa maneira, tanto a leitura como a produção escrita assumem uma função social, tornando-se um instrumento de participação capaz de transformar as cenas material e social da existência humana. Nesse momento inicial da SD, apresenta-se uma situação comunicativa que pode despertar o interesse dos estudantes. Para tanto, cria-se um desafio que pode motivar os alunos do 8º ano a aprender e produzir esse gênero de texto.

It's time to "SCHOOLFLIX"!*Hello students!*

Como comemoração ao dia das crianças e adolescentes, nossa escola terá um evento para o 8º ano chamado "Schoolflix". Para este evento, a direção da escola irá selecionar a série de TV mais bem avaliada e comentada pelos estudantes do 8º ano. O 1º episódio da série de TV vencedora será exibido durante uma deliciosa sessão *popcorn*. Que tal postar uma avaliação e um comentário sobre a sua série de TV favorita em nosso *English Padlet*? Nesse mural virtual e interativo, você encontrará as séries *Top Five* e precisa escolher uma delas para avaliar e comentar. Será que a sua série de TV favorita vai vencer? Conte-nos por que sua série merece ser selecionada! Ops...você sabe escrever um comentário em inglês falando de sua série? *Take it easy!* Vamos aprender juntos?

Dicas ao professor:

- Apresentar aos alunos a junção das palavras SCHOOL + FLIX, que pode remeter à NETFLIX. Importante levá-los a compreender que o termo "Flix" é a forma coloquial para escrever o termo "flick" que é uma gíria para filmes e seriados.
- Caso não seja possível criar um mural virtual e interativo como o *Padlet*, você pode, juntamente com seus estudantes, criar um mural físico na sala de aula ou

mesmo no corredor da escola. A versão final dos comentários e avaliações das séries pode ser realizada em *post its* ou pequenos pedaços de papel e anexada neste mural.

- Ao selecionar as séries para serem avaliadas e comentadas (*Top five*), é de suma importância que essas séries sejam apropriadas para a faixa etária dos estudantes. Não esqueça de checar a classificação etária dessas séries.

Após a apresentação da situação de comunicação, inicia-se uma discussão com a turma para ativar e levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema Séries de TV. Para que a turma do 8º ano possa construir uma representação, tanto da situação de comunicação, como da atividade de linguagem a ser executada, propõe-se uma roda de discussão sobre as séries de TV. Abaixo, seguem algumas perguntas norteadoras para conduzir os professores na realização desta proposta:

Activity 1 - Circle time: How about TV series?

- Vocês costumam assistir a séries de TV? Com que frequência?
- Onde vocês costumam assistir a séries de TV? Há algum *site* ou plataforma de *streaming* que vocês costumam acessar?
- Qual/ Quais séries de TV vocês já assistiram e gostaram?
- Qual/ Quais séries de TV vocês recomendariam? Explique.
- Qual/ Quais séries de TV vocês assistiram e não gostaram? Justifique sua posição.
- Vocês costumam opinar ou avaliar, oralmente ou por escrito, as séries de TV assistidas?
- Como ou onde vocês fazem isso?
- Vocês participam ou já participaram de comunidades virtuais nas quais as pessoas postam suas avaliações e escrevem suas opiniões sobre as séries de TV que assistiram?
- De que maneira vocês poderiam avaliar e postar opiniões sobre uma série de TV?

Dicas ao professor:

- Importante definir, antes do início desta atividade, o tempo que será destinado às discussões.

- Os estudantes precisam estar sentados em roda, de forma que todos possam se olhar e ouvir uns aos outros. Aqui temos uma ótima oportunidade para explorar outros espaços da escola, tais como gramados, quadras, pátios, auditórios, entre outros.
- Orientar os alunos a responderem às principais questões no caderno, bem como tomar notas dos apontamentos mais relevantes da discussão. O registro do professor, bem como o dos estudantes, poderá servir a outras etapas de aprendizagem do gênero.
- Destinar tempo suficiente para que todos os estudantes participem da discussão. O professor deverá atuar como mediador das respostas dos alunos, para que se chegue ao gênero comentário como meio de resolver o problema de comunicação lançado.
- Sistematizar as discussões acerca do gênero comentário de séries, por meio de um registro coletivo que pode ser realizado no *Google Docs* ou mesmo num sulfiteado.

Como desdobramento dessa proposta e ao término da aula, o professor pode solicitar aos alunos uma pesquisa que pode ser realizada como tarefa (*Homework*), na qual eles vão tentar responder a seguinte pergunta: *onde as pessoas comentam sobre as séries de TV? Em quais espaços podemos ver esses comentários?*

HOMEWORK

Onde as pessoas comentam sobre as séries de TV? Em quais espaços podemos ver esses comentários?

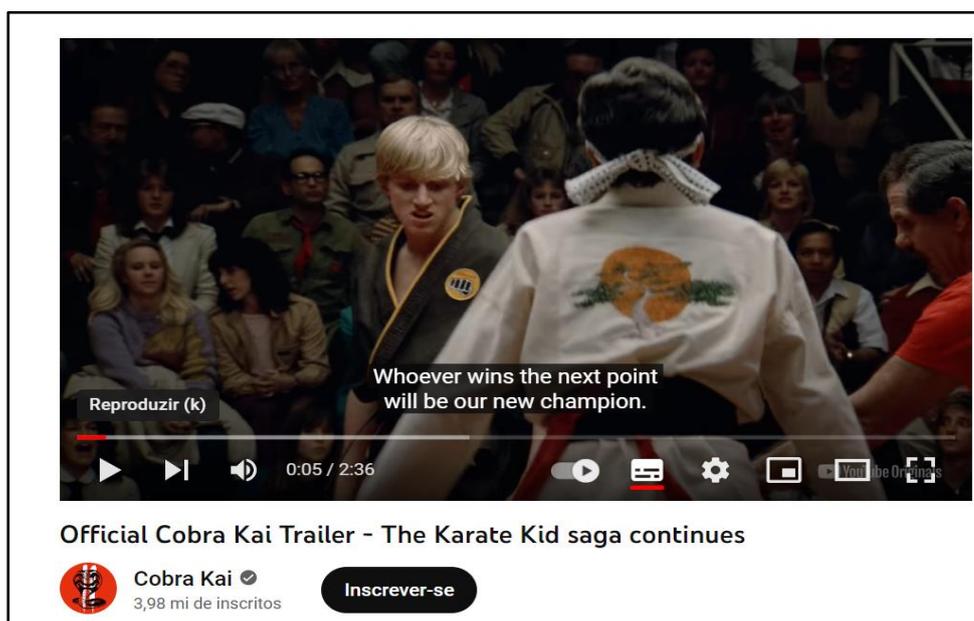
Pesquise na internet ou com seus familiares e registre sua resposta no caderno de inglês!

No início da próxima aula, reserve um momento para discutir a tarefa solicitada. Acolha os resultados das pesquisas realizadas pelos estudantes. Eles trouxeram algum *site* específico? Falaram de alguma rede social ou plataforma de *streaming*? O que os familiares disseram sobre o tema séries? A escuta ativa e a interação entre professor e estudantes são essenciais neste momento.

Aula 3 e 4**2) Módulo de reconhecimento do gênero**

Esta etapa tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos estudantes em relação às características e aos contextos de circulação de diferentes gêneros textuais. Para isso, apresenta-se gêneros distintos, a fim de que se continue a discussão com os estudantes em torno das características desses textos, e que os alunos reconheçam as similaridades e diferenças existentes entre eles. Essa atividade pode possibilitar ao professor um diagnóstico dos conhecimentos que os estudantes já possuem sobre alguns gêneros, especialmente sobre o gênero comentário num ambiente virtual.

Para essa proposta, selecionou-se uma temática comum: a série de TV *Cobra Kai*⁸. Contudo, inicialmente, é necessário saber o que os estudantes do 8º ano já sabem sobre essa série de TV. Eles já assistiram? Conhecem a história? Já assistiram ao filme *The Karate Kid*? Conhecem os personagens desta série? Onde a assistiram? Gostaram? Sim? Não? Por quê? Recomendariam essa série a um colega? Para levantar o conhecimento prévio dos estudantes, o professor pode fazer uso de alguns disparadores, tais como uma imagem ou propaganda da série e/ou mesmo exibir o seu trailer oficial.

Sugestão 1: Exibir o trailer oficial da série

⁸ *Cobra Kai* é uma websérie americana de drama e ação de artes marciais, baseada na trilogia *The Karate Kid*, criada por Robert Mark Kamen, que estreou em 2 de maio de 2018 no YouTube Premium.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xCwwxNbtK6Y>. Acesso em: 20 mar. 2023.

Sugestão 2: Exposição da imagem



Disponível em: <https://feededigno.com.br/serie/critica-cobra-kai-1a-temporada-2018-youtube-red/>.

Acesso em: 24 fev. 2022.

Activity 2 - Após assistir ao trailer e observar a imagem, responda:

- Você conhece essa série de TV?
- Sobre o que se trata essa série?
- Você conhece os personagens?
- Caso você já tenha assistido, você recomendaria essa série a algum colega?
Sim? Não? Por quê?

Activity 3 - Look at the images and match them with the words in the box:

Synopsis- Review - Comment - Meme - News - Advertisement

a) _____



b) _____



Thirty four years after events of the 1984 All Valley Karate Tournament, a down-and-out Johnny Lawrence seeks redemption by reopening the infamous Cobra Kai dojo, reigniting his rivalry with a now successful Daniel LaRusso.

c) _____

What's on Netflix

What's New on Netflix Coming Soon Leaving Soon Netflix News What to Watch Netflix Top 10s Netflix Lib

Netflix News

'Cobra Kai' Season 6: Netflix Release Date Estimate & We Knew So Far

Your complete guide to the sixth and final season of Cobra Kai.

by [Jacob Robinson](#) [JRobinsonWol](#)
Published on March 2nd, 2023, 11:30 am EST



Cobra Kai Season 5 - © Curtis Bonds Baker/Netflix © 2022

Cobra Kai is coming back for a final season on Netflix. Indeed, season 5 will mark the show's end but not the end of the Miyagiiverse. Here's everything we know about season 6 of *Cobra Kai*, including production news, what to expect, why the show is ending, and much more.

Formerly a YouTube original series, *Cobra Kai* officially moved to Netflix after two seasons and has soared in popularity, becoming a massive hit for the streaming giant around the globe.

The series is a continuation of *The Karate Kid* movies. It takes place 34 years after the events of the original *Karate Kid*, which reignites the rivalry between Johnny Lawrence and Daniel LaRusso.

d) _____

COBRA KAI

"Cobra Kai" é um projeto que merece ser estudado. Imaginem um nova série onde dois antigos rivais do esporte: o primeiro se tornou um empresário de sucesso, casado, dois filhos, feliz; já o segundo, sobrevive como um fracassado, na vida pessoal e profissional, alcoólatra e solitário. De repente o caminho dos dois volta a se cruzar, o fracassado se vê com a oportunidade de ensinar karatê para que um jovem imigrante consiga se defender dos valentões da escola, enquanto o bem sucedido se sente na obrigação de evitar que o fantasma que o assombrou há 30 anos atrás, ressurgja. Junte a essa premissa vários personagens estereotipados, um texto extremamente superficial e um conceito visual e narrativo completamente ultrapassado - você acha que essa série mereceria uma recomendação? Pois bem, "Cobra Kai" é, de fato, tudo isso que pontuei, porém com uma dupla de protagonistas que subverte toda essa percepção: Daniel LaRusso (Ralph Macchio) e Johnny Lawrence (William Zabka) - e quando ligamos "o nome à pessoa", uma enorme carga nostálgica toma conta do nosso subconsciente e tudo que julgávamos ruim se transforma em algo sensacional. Duvida? Então assista o trailer abaixo:

e) _____

f) _____



Oct 27, 2022

This first season of Cobra Kai was so surprisingly good. Never thought in a million years that they would bring stuff like this back. Great plot overall for a first...

[SHOW MORE](#)


Diego C



Crédito das imagens:

a) [https://thekaratekid.fandom.com/wiki/Cobra_Kai_\(Season_4\)](https://thekaratekid.fandom.com/wiki/Cobra_Kai_(Season_4)). Acesso em: 05 abr. 2023.b) <https://rhema.fm.com.au/cobra-kai-movie-review/>. Acesso em: 05 abr. 2023.c) <https://www.whats-on-netflix.com/news/cobra-kai-season-6-netflix-release-date-everything-we-know-so-far-04-2023/>. Acesso em: 05 abr. 2023.d) <https://viureview.com.br>. Acesso em: 05 abr. 2023.e) https://www.rottentomatoes.com/tv/cobra_kai/s01/reviews?type=user. Acesso em: 05 abr. 2023.f) <https://www.pinterest.pt/pin/764556474243841009/>. Acesso em: 05 abr. 2023.

Após essa atividade inicial, os estudantes terão contato com o gênero comentário crítico de séries de TV em uma de suas esferas de produção e circulação. Para esta sequência teremos como referência o ambiente virtual do site agregador de críticas “*Rotten Tomatoes*”. É importante mostrar aos estudantes como acessar esse espaço público virtual e como encontrar os comentários das séries de TV. O site em questão apresenta uma variedade de elementos multissemióticos que podem ser explorados pelos estudantes e que muito podem contribuir para a construção de sentidos em uma segunda língua. Recomenda-se escolher e pesquisar uma série de TV de interesse comum dos estudantes do 8º ano. Abaixo, apresenta-se um passo a passo a fim de ajudar os estudantes a chegarem na seção *Audience review*, onde estão os comentários e avaliações sobre a série *Cobra Kai*, postados pelo público.

Aula 5 e 6**Introdução e exploração do suporte:**

A partir da discussão dos resultados da pesquisa, amplie o repertório linguístico e cultural dos estudantes apresentando um dos suportes do gênero em foco: o *site Rotten Tomatoes*.

Atenção, teacher: Para acessar o site basta apenas entrar no endereço <https://www.rottentomatoes.com/>. Se você quiser postar um comentário ou avaliar algum filme ou série, basta logar na seção LOGIN/ SIGN UP com sua conta de e-mail.

Antes de explorar o site com seus estudantes, lance algumas perguntas para discussão:

- a) Você já conhece esse *site*? Para que ele serve?
- b) Qual é o público que costuma navegar por esse *site*?
- c) Qual é o significado do nome do *site*?
- d) O que você acha que *Rotten Tomatoes* quer dizer nesse contexto de séries, filmes e produções artísticas?

Dicas ao professor:

- Caso a sua escola não tenha acesso à internet, uma alternativa seria printar, previamente, a página inicial do *site*, bem como os comentários selecionados para o desenvolvimento desta SD. Esses *prints* podem ser colocados em *slides* para garantir uma visualização melhor pelos estudantes. Grave todas essas imagens e slides em um *pen drive*.
- É importante que os estudantes entendam o título do *site*, seu efeito de sentido neste contexto e sua finalidade comunicativa. Pensando no eixo dimensão intercultural de LI da BNCC, o professor pode proporcionar uma reflexão a respeito da tradição de se jogar tomates podres nos palcos quando o público julgava como ruim uma apresentação de teatro ou música.
- **Atenção⁹:** O *Rotten Tomatoes* é um *site* agregador de críticas de filmes e séries de TV famoso na internet pelo seu modelo de classificação: os filmes são avaliados em “tomates frescos” para títulos bons, e “tomates podres” para os que não agradaram tanto. Chamado de “*Tomatometer*” (algo como “Tomatômetro”), a nota é exibida em

⁹ Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/como-funcionam-as-notas-do-rotten-tomatoes-tomatometer/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

formato de porcentagem e calculada com base nas centenas de críticas de mídias especializadas, como *sites*, portais e jornais, cadastradas em seu banco de dados. A nota é exibida como uma porcentagem de 0 a 100%, sendo exemplificada com os característicos “tomates” que dão nome a essa plataforma.

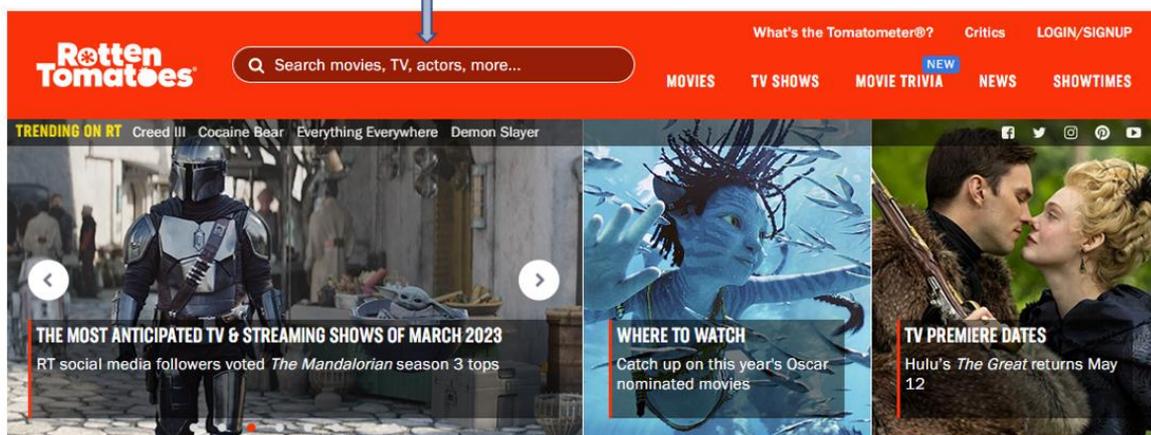
Teacher, antes de realizar a atividade 4, faça, de maneira coletiva, a exploração da página inicial do *site Rotten Tomatoes*, problematizando com os estudantes o caminho que temos que fazer para encontrar os comentários e avaliações do público acerca das séries. Nesta etapa, é importante deixar que eles levantem hipóteses a partir das pistas textuais e dos elementos multissemióticos próprios desse suporte.

Activity 4: Na atividade 3, você leu um comentário do Diego C., um espectador da série *Cobra Kai*. Que tal explorarmos mais comentários e checarmos como essa série é avaliada pelo público? Para isso vamos acessar o *site Rotten Tomatoes*. Siga o passo a passo e encontre os comentários sobre esta série! *Are you ready?*

Passo a passo para acessar os comentários

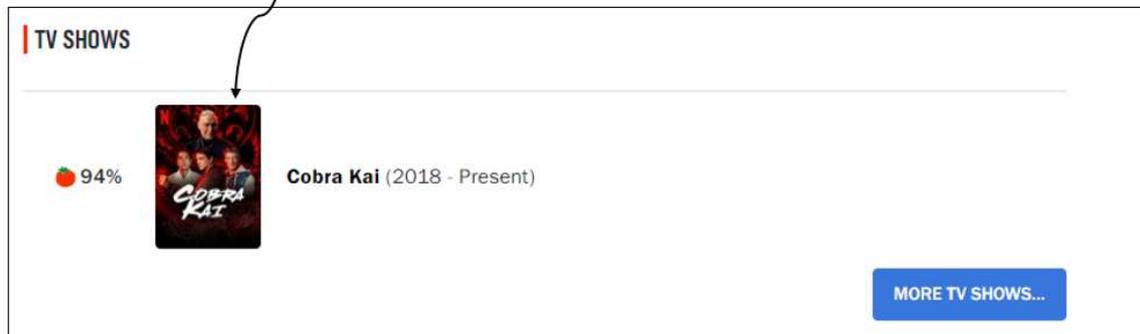
1. Acesse o site <https://www.rottentomatoes.com/> ;
2. Digite, na barra de pesquisa, a série que deseja acessar, neste caso, *Cobra Kai*

Digite aqui o nome da série



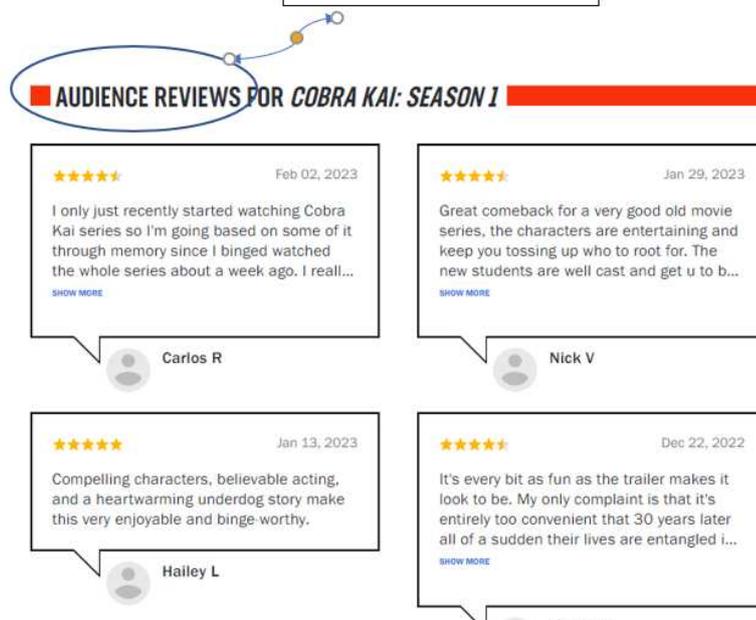
3. Clique na seção TV shows;

Clique na imagem da série



4. Procure pela seção *SEASONS* e selecione a temporada da série que deseja consultar (*Season 1, Season 2....*)
5. Após selecionar a temporada (*season*) desejada, procure pela seção *AUDIENCE REVIEW*.

Nesta seção estão os comentários do público em geral



6. Leia o que os espectadores da série *Cobra Kai* disseram sobre a primeira e segunda temporadas.

Aula 7 e 8

3) Módulo com foco no desenvolvimento das capacidades de ação

Após esse momento de exploração do gênero em seu suporte de produção e circulação, é importante fazer o levantamento de hipóteses sobre o contexto de produção desses textos, destacando o conteúdo temático dos comentários, seus emissores, receptores, finalidade comunicativa, entre outros. Para realizar essa atividade, se for possível, o professor pode fazer a projeção desses comentários.

Activity 5 - Observe os comentários abaixo e responda às questões:

★★★★★ Dec 01, 2022

Cobra Kai is a refreshing series that humanizes the antagonist of the 1984 Karate Kid movie, tells events from the other point-of-view, and carries on the story with nuanced characterizations. It was also a lot of fun.

[SHOW LESS](#)



★★★★★ Nov 19, 2022

Fantastic! I love every single minute of this show. It stays true to the karate kid trilogy while putting itself in a modern setting in the most perfect way possible. The characters are all great and the dialogue is hilarious. I'll rewatch this over and over until I die.

[SHOW LESS](#)

 Simon H

★★★★★ Nov 13, 2022

I watched this season 5 times, I absolutely love it and I love the show and the entire cast, writing, editing, everything. Perfection

 MatheoHans

Fonte: https://www.rottentomatoes.com/tv/cobra_kai/s01 . Acesso em: 24 fev. 2023.

- 1) Quem produz esses comentários?
- 2) Qual é o objetivo desses textos?
- 3) Quando esses comentários foram produzidos?
- 4) Para quem esses comentários foram produzidos?
- 5) Qual é o assunto desses comentários?
- 6) Onde esses comentários foram publicados?

Activity 6 - Você percebeu que os comentadores costumam avaliar e opinar sobre as séries de TV tendo como referência os elementos típicos desse produto cultural. Vamos conhecer alguns desses elementos? Combine as colunas:

| | |
|-----------|--|
| a) Story | () a person in a play, story, novel, etc. |
| b) Acting | () the actors in a movie, play, or show. |

| | | |
|----|------------------|---|
| c) | <i>Character</i> | () <i>the story of a book, movie, play.</i> |
| d) | <i>Cast</i> | () <i>a description of events that actually happened or that are invented.</i> |
| e) | <i>Plot</i> | () <i>the job of performing in films or plays.</i> |

Dicas ao professor:

- Ter acesso à internet para acessar o *site Rotten Tomatoes* no endereço abaixo <https://www.rottentomatoes.com/>
- Agendar, com antecedência, o laboratório de informática, caso a escola possua um. Se a escola não tiver esse espaço específico, esse momento da SD poderá ser realizado na sala de aula com o apoio de um computador e retroprojektor. Caso a sua escola não possua esses recursos tecnológicos, os estudantes poderão realizar essa atividade em folhas impressas.
- Expor o caminho (passo a passo) a fim de ajudar os estudantes a acessarem os comentários.
- Os estudantes podem ser agrupados em pares ou trios para essa proposta.

Aula 9 e 10

4) Módulo com foco no desenvolvimento das capacidades discursivas

As atividades a seguir pretendem desenvolver nos estudantes a capacidade de reconhecimento da estrutura deste gênero. Para isso, seleciona-se mais alguns comentários e, guiados por uma pauta de observação, os estudantes devem fazer uso da estratégia de leitura *skimming*, ou seja, devem realizar uma leitura global dos comentários e assim identificar suas principais características.

Activity 7: Read the TV series comments and complete the chart below.

★★★★★ Jan 13, 2023

Compelling characters, believable acting, and a heartwarming underdog story make this very enjoyable and binge-worthy.

 Hailey L

★★★★★ Nov 19, 2022

Fantastic! I love every single minute of this show. It stays true to the karate kid trilogy while putting itself in a modern setting in the most perfect way possible. The characters are all great and the dialogue is hilarious. I'll rewatch this over and over until I die.

[SHOW LESS](#)

 Simon H

 ★★★★★ Oct 11, 2022

Awesome, but a bit too much the same as the old Karate Kid story. The winner between LaRusso and Lawrence being decided by a fight. But apart from that, still very entertaining.



 ★★★★★ Sep 24, 2022

Show was great but it needs to wrap up the storyline. Everything is now like a soap opera rather than a good story. I am hoping that they decide to go out on top rather than letting it wind down as people stop watching. Currently watching season 5 and was hoping that would be the end.



 ★★★★★ Sep 15, 2022

Excellent show. I really liked the story and the acting.



| | Yes | No |
|--|-----|----|
| 1. Todos os comentários apresentam a data da postagem. | | |
| 2. Em todos os comentários aparecem o nome do autor. | | |
| 3. As estrelas coloridas que indicam a avaliação da série estão presentes em todos os comentários. | | |
| 4. Todos os comentários expressam uma opinião. | | |
| 5. Todos os comentários apresentam argumentos ou justificativas que sustentam a opinião do autor. | | |
| 6. Todos os comentários são extensos. | | |
| 7. Todos os comentários estão inseridos em balões de fala. | | |

Activity 8: Leia os comentários selecionados e responda:

Comment 1

★★★★★ Jan 13, 2023

Compelling characters, believable acting, and a heartwarming underdog story make this very enjoyable and binge-worthy.

 Hailey L

Comment 2

 ★★★★★ Sep 15, 2022

Excellent show. I really liked the story and the acting.

Comment 3

 Not S ★★★★★ Jan 15, 2022

Amazing writing, amazing show. Must see for any karate kid fan from back in the day. One of the best season endings in television history.

a) Quais comentários foram escritos em 1° pessoa?

b) Qual é o efeito de sentido produzido por esses textos?

c) Quais comentários foram escritos em 3° pessoa?

d) Qual é o efeito de sentido produzido por esses textos?

Activity 9: Agora, leia com atenção os comentários abaixo e responda às perguntas.

TEXT 1

★★★★★ Feb 02, 2023

I only just recently started watching Cobra Kai series so I'm going based on some of it through memory since I binged watched the whole series about a week ago. I really loved this season. It really got my attention of how they develop their characters, especially Johnny, Robby, and Miguel in this season. I haven't watched the previous 'The Karate Kid' films but they do a great job to show enough flashbacks and discuss about the past of what had happened to not confuse its audience. I liked the build up to the tournament and the conclusion of the first series. Got me excited for what was next.

[SHOW LESS](#)

 Carlos R

TEXT 2

★★★★★ Dec 01, 2022

Cobra Kai is a refreshing series that humanizes the antagonist of the 1984 Karate Kid movie, tells events from the other point-of-view, and carries on the story with nuanced characterizations. It was also a lot of fun.

[SHOW LESS](#)



TEXT 3

 ★★★★★ Sep 15, 2022

Excellent show. I really liked the story and the acting.

TEXT 4

 Tyler K ★★★★★ Oct 15, 2022

Cheesy fun But gets you hooked every time 10/10

Após a leitura dos comentários acima, percebemos que eles trazem opiniões acerca da série de TV Cobra Kai.

1. Qual/ quais textos apresentam uma opinião e uma justificativa?
2. Por que você acha que é importante apresentar um argumento ou justificativa quando produzimos comentários como esses?
3. Qual/ quais dos comentários acima despertou em você o desejo de assistir à série *Cobra Kai*?

Dicas ao professor:

- Discutir com os estudantes acerca dos elementos discursivos que são estáveis e instáveis nesse gênero.
- Levar os estudantes a refletirem os efeitos de sentido produzidos por esses elementos. Por exemplo, o número de estrelas coloridas diz respeito ao nível de aprovação da série por esse autor/comentador. Importante ressaltar que esse elemento não verbal já antecipa a opinião do autor, ou seja, somente pela leitura das estrelas já conseguimos perceber se esse emissor gostou ou não da série. Outro ponto importante a ser tratado com os estudantes diz respeito ao conteúdo temático desses comentários. Alguns apresentam somente opiniões, sem qualquer argumento para justificar sua posição. Qual é o efeito disso no público leitor? Por que é interessante apresentar argumentos quando expomos nosso ponto de vista sobre alguma coisa?

Aula 11 e 12**5) Módulo com foco no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas**

As propostas a seguir pretendem desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender as operações linguísticas que são recorrentes no gênero comentário crítico de séries de TV. Para isso, seleciona-se mais alguns comentários e, guiados por uma pauta, os estudantes devem fazer uso da estratégia de leitura *scanning*, ou seja, devem realizar a leitura dos comentários para reconhecer e identificar elementos linguísticos próprios desses textos. Essa é a etapa de análise linguística do gênero.

Activity 10: Vamos observar mais alguns comentários sobre a série *Cobra Kai*. Você, juntamente com seu colega, deve seguir as orientações do quadro abaixo e colocar tudo o que descobrirem sobre esses comentários. Vamos lá?



Oct 27, 2022

This first season of Cobra Kai was so surprisingly good. Never thought in a million years that they would bring stuff like this back. Great plot overall for a first season.

[SHOW LESS](#)


Diego C



Nov 13, 2022

I watched this season 5 times, I absolutely love it and I love the show and the entire cast, writing, editing, everything. Perfection



MatheoHans



Apr 10, 2022

A LEGENDARY series that is clearly superior to all 3 Karate Kid. It has an exciting story to say the least, with incredible and beautiful action sequences, each episode leaves you in suspense. SO FRESH



Mar 16, 2022

My favourite series. That's all i can say. Emotional. Nostálgic. Funny. A Kick in the Heart.

1. Encontre e escreva aqui uma palavra parecida com o português: _____
2. Escreva aqui os pronomes pessoais que você encontrou:

3. Utilize uma marca texto e pinte todos os verbos que você encontrar.
4. Os verbos que você encontrou estão no
() presente () passado () futuro

5. Agora circule todos os adjetivos.
6. Sublinhe as expressões idiomáticas.
7. Escreva aqui o que você acha que as expressões querem dizer:

8. Alguns comentários apresentam palavras e expressões em caixa alta. Por que você acha que o autor fez essa escolha?

Dicas ao professor:

- Esta etapa de análise linguística dos comentários pode ser realizada com o apoio de recursos tecnológicos tais como a caneta do projetor interativo. Você, professor, pode selecionar alguns comentários e exibi-los para os alunos e solicitar a eles que circulem, apontem, grifem os elementos linguísticos típicos desses textos. Essa análise linguística pode ser realizada de forma colaborativa, com a turma toda ou em pequenos grupos.
- Caso sua escola não ofereça os recursos tecnológicos citados, os estudantes podem realizar essa atividade na folha impressa, com lápis de cor e canetas coloridas.

Activity 11: Ao ler os comentários da série Cobra Kai, você deve ter percebido que, para expor seus pontos de vista, os “comentadores” utilizam muitos adjetivos.

Observe os adjetivos selecionados abaixo e escreva P para adjetivos POSITIVOS, ou seja, que podem qualificar uma série e escreva N para adjetivos negativos, que podem desqualificar uma série.

| | |
|------------------------|-------------------------|
| () <i>predictable</i> | () <i>good</i> |
| () <i>weak</i> | () <i>fantastic</i> |
| () <i>exciting</i> | () <i>stupid</i> |
| () <i>boring</i> | () <i>heartwarming</i> |

| | |
|--------------------------|-------------------------|
| () <i>awesome</i> | () <i>violent</i> |
| () <i>compelling</i> | () <i>entertaining</i> |
| () <i>disappointing</i> | () <i>horrible</i> |
| () <i>great</i> | () <i>tired</i> |
| () <i>enjoyable</i> | () <i>perfect</i> |
| () <i>funny</i> | () <i>static</i> |

Activity 12: Para escrevermos, em inglês, comentários sobre alguma coisa que gostamos utilizamos as expressões no passado *I liked, I loved, I enjoyed, I got excited about...* E expressões como *I didn't like, I didn't love, I didn't enjoy, I got bored...* para expressar descontentamento. Complete as sentenças abaixo utilizando as expressões de contentamento e descontentamento.

I ENJOYED

I GOT BORED

LOVED

I DIDN'T ENJOY

- a) *I finally gave the show a watch, and, oh boy, was it worth it. I _____ every episode!*
- b) _____ *this TV show. It is basic compared to the other ones.*
- c) _____ *the acting. The story is amazing as well.*
- d) _____ *watching this movie. It was, definitely, static.*

Activity 13: Ao lermos os comentários sobre as séries de TV postados pelo público, percebemos que alguns deles apresentam conectivos, ou seja, palavras que conectam ideias. Leia os trechos de alguns comentários e assinale o conectivo adequado à ideia apresentada.

1. *Overall a really good season. Kinda basic compared to the other ones, _____ still good.*
- a) *As well as*
- b) *But*
- c) *Finally*
- d) *While*
2. *If you grew up loving The Karate Kid movies like I did, you'll enjoy it, _____ there is no story and the plot recycles itself over and over again.*
- a) *While*
- b) *Briefly*

c) *However*

d) *Too*

3. *I think people will also enjoy it if they don't take the story too seriously. I'm Ok with that, _____ I wish there were more likable characters.*

a) *Too*

b) *While*

c) *Because*

e) *Though*

Activity 14: Nos comentários que lemos, foi possível observar que os autores usam linguagem informal com certas expressões para enfatizar seus pontos de vista. Vamos conhecer algumas expressões para recomendar ou não recomendar séries de TV e filmes? Escreva Yes para expressões positivas e NO para expressões negativas.

| | |
|---|---|
| (_____) <i>A definite must see.</i> | (_____) <i>It's not worthy.</i> |
| (_____) <i>A must watch.</i> | (_____) <i>It gets you hooked every time.</i> |
| (_____) <i>Don't waste your time.</i> | (_____) <i>It's non sense.</i> |

Dicas ao professor:

- Importante retomar e revisar os estudos realizados no 7° ano acerca do tempo verbal *Simple Past*: verbos regulares e irregulares, assim como a sua forma negativa com o auxiliar DID. Os verbos no passado e presente, as expressões para indicar contentamento ou descontentamento e os demais elementos linguísticos deste contexto comunicativo de comentários de séries de TV, podem ser elencados e expostos em um mural físico ou mesmo em um sulfiteado ou *flip chart* na sala de aula. Esse apoio visual servirá como referência e fonte de consulta para os estudantes que, dessa maneira, terão mais um apoio, além do caderno, para desenvolver o trabalho com a produção escrita dos comentários ao final da SD.

Aula 13 e 14

6) Produção escrita: Planejamento, Versão Inicial, Revisão e Produção Final

Nesta etapa da SD, inicia-se o processo de desenvolvimento da produção escrita dos comentários. Primeiramente, solicita-se aos estudantes, a elaboração de um planejamento sobre os comentários que vão produzir. É importante retomar com eles, a situação de comunicação apresentada no início dessa SD.

Como vocês já sabem, nossa escola terá um evento para o 8° ano chamado "Schoolflix". Para este evento, a direção da escola irá selecionar a série de TV mais bem avaliada e comentada pelos estudantes do 8° ano. O 1° episódio da série de TV vencedora será exibido durante uma deliciosa sessão popcorn. Que tal postar uma avaliação e um comentário sobre a sua série de TV favorita em nosso English Padlet? Nesse mural virtual e interativo você encontrará as séries Top Five e você precisa escolher uma delas para avaliar e comentar. Será que a sua série de TV favorita vai vencer? Conte-nos por que sua série merece ser selecionada!

Para ajudar vocês a escreverem os comentários, discutimos e estudamos o tema séries de TV, lemos alguns comentários sobre a série Cobra Kai e realizamos muitas atividades.

Activity 15: Antes de escrevermos a versão inicial do nosso comentário, vamos elaborar um planejamento. Organizem-se em duplas para a escrita do texto.

Etapa de planejamento:

→ Qual será o tema do seu comentário? Sobre qual das 5 séries selecionadas você irá escrever?

→ Quem será o leitor do comentário?

→ Qual será a finalidade do seu comentário?

() somente avaliar e emitir sua opinião sobre a série de TV que você escolheu.

() avaliar, emitir sua opinião e justificar seu ponto de vista.

→ Onde você publicará o seu comentário, após finalizado?

Activity 16: Agora que vocês já fizeram o planejamento, vamos elaborar a versão inicial do comentário.

Etapa da produção da versão inicial:

Para produzir a versão inicial, retome o planejamento e consulte as atividades e os comentários estudados ao longo do bimestre, bem como as informações expostas no mural da nossa sala.

Activity 17: Que tal fazer um *checklist* para checar o seu texto?

Etapa da revisão:

| Comentário da minha série de TV favorita | Está ok  | Preciso rever  |
|---|--|--|
| Meu comentário apresenta estrelas como forma de avaliação. | | |
| Meu comentário apresenta data de postagem. | | |
| Meu comentário apresenta balão de fala. | | |
| Meu comentário apresenta opinião clara sobre uma série de TV assistida. | | |
| Meu comentário apresenta linguagem informal. | | |
| Meu comentário apresenta assinatura (nome do autor). | | |
| Outros: _____ | | |

Activity 18: Após a revisão, apresentem o texto ao professor para que ele faça a correção. Quando receber o texto de volta, reescreva, fazendo a edição do texto a partir dos apontamentos do professor, quantas vezes forem necessárias. Compartilhe com seus colegas as percepções sobre o texto.

Activity 19: Agora é a sua vez! chegou o momento de produzir a versão final do comentário que deverá ser postado em nosso *English Padlet* ou no mural da escola. Vocês já fizeram o

planejamento, a revisão e a edição do texto, agora vamos elaborar a versão final do seu comentário.

Etapa da produção final:

Aula 15 e 16

Etapa da circulação do gênero:

Hello, students!

Chegamos ao final do nosso estudo sobre o gênero comentário crítico de séries de TV. Em nossas aulas percebemos a importância de saber a língua inglesa para, assim, podermos participar de espaços de comunicação como o site, *Rotten tomatoes*, por exemplo, e, dessa maneira, emitir nossa opinião sobre filmes, séries e peças de teatro que assistimos. E mais, sermos lidos e compreendidos GLOBALMENTE, por meio do inglês.

Como nossa escola irá promover o evento “SCHOOLFLIX”, vocês elaboraram os comentários para avaliar e expor suas opiniões sobre a sua série de TV favorita. Agora é a hora de divulgar seu comentário. Vamos expor os comentários, seja no mural da escola, ou no *English padlet* para que todos possam saber o que vocês pensam das séries de TV que assistiram? Será que a sua série vai ser a mais bem avaliada e comentada? Será que o 8º ano vai assistir, na escola, o primeiro episódio da série que você comentou?

Dicas ao professor:

- Se a postagem dos comentários for realizada via *padlet*, é importante verificar, previamente, se os estudantes já fizeram uso deste recurso tecnológico e sabem como realizar essas postagens. Caso os estudantes não conheçam o

padlet, necessita-se de um momento para exploração e simulação nesse ambiente virtual.

Etapa da autoavaliação:

Activity 20: Para finalizar com chave de ouro nossos estudos sobre o gênero comentário crítico de séries de TV, vamos realizar uma autoavaliação. Chegou a hora de você se avaliar durante esse bimestre.

| |  |  |  |  |
|--|---|---|---|---|
| 1. Realizei todas as atividades propostas. | | | | |
| 2. Aprendi a escrever, em inglês, comentários curtos sobre uma série de TV assistida. | | | | |
| 3. Sei emitir, em inglês, minha opinião sobre uma série de TV. | | | | |
| 4. Consigo escrever minha opinião e justificar meu ponto de vista sobre uma série de TV. | | | | |
| 5. Aprendi a navegar no site <i>Rotten Tomatoes</i> . | | | | |

Elaborada a sequência didática para o ensino do gênero comentário crítico de séries de TV, direcionada aos estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II, um dos objetivos desta pesquisa, apresenta-se, a seguir, na conclusão, as respostas encontradas para a pergunta de pesquisa, bem como as contribuições deste trabalho para a comunidade científica e para o trabalho docente, especialmente o dos professores de língua inglesa da rede pública de ensino.

CONCLUSÃO

Nesta seção final, retoma-se o objetivo deste trabalho acadêmico bem como o seu percurso metodológico. Apresentam-se possíveis contribuições para a comunidade científica, especialmente para os pesquisadores que tomam o aporte teórico-metodológico do ISD, bem como a sua vertente didática, a Didática das Línguas, como fundamento para o desenvolvimento de suas pesquisas. Apresentam-se também os benefícios deste trabalho para o ensino-aprendizagem de LI com foco no letramento digital e em práticas sociais vivenciadas pelos estudantes.

Para responder à pergunta norteadora desta pesquisa — *De que forma trabalhar a produção do gênero comentário crítico de séries de TV nas aulas de inglês do 8º ano do Ensino Fundamental II?* — buscou-se promover um meio para ensinar este gênero de texto numa perspectiva sociointeracionista de produção textual. Por ser um gênero digital relativamente novo, não foi possível encontrar, até o momento presente, um modelo teórico sobre este gênero. Por essa razão, construiu-se um modelo didático a partir da análise de um *corpus* de cerca de 50 exemplares de comentários sobre a série de TV *Cobra Kai*, encontrados no site *Rotten Tomatoes*, no período de janeiro a junho de 2022. Após o levantamento dos elementos ensináveis deste gênero, elaborou-se uma proposta de sequência didática a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes para que os mesmos pudessem participar e atuar, por meio da língua inglesa, nesses contextos de leitura e produção de comentários na internet.

Assim, esta pesquisa propôs a construção de um modelo didático de gênero, a partir de um tipo específico de comentário — o comentário crítico de séries de TV — denominação utilizada pela pesquisadora para melhor identificar as possíveis manifestações do gênero comentário, especialmente em ambientes virtuais que agregam críticas de cinema. As reflexões e propostas apresentadas neste trabalho aplicam-se, portanto, a esse tipo específico de comentário, sendo possíveis outras propostas para as demais variações do gênero.

É importante ressaltar ainda que no modelo didático elaborado, elencou-se os principais elementos ensináveis para os estudantes do 8º ano, levando em consideração as características dos estudantes nesse nível de escolaridade.

Carmin e Almeida (2015, p. 41) explicam que “a produção de modelos didáticos de gênero, muito antes de ‘engessar’ o gênero em um formato prescritivo [...],

possibilita ao professor um entendimento aprofundado das práticas sociais de linguagem aí envolvidas”. De Pietro e Schneuwly (2009, p. 67) destacam ainda, sobre os modelos didáticos de gênero:

O modelo didático do gênero a ensinar nos fornece [...] objetos potenciais para o ensino; de um lado porque se deve fazer uma seleção em função das capacidades reconhecidas dos que aprendem; de outro, porque não se ensina o modelo como tal, mas antes alguns elementos selecionados através das tarefas e das diversas atividades que os colocam em cena num processo de transposição que os transforma necessariamente. O modelo, portanto, possui uma dupla dimensão generativa, horizontal e vertical:

- Ele permite, para um mesmo público-alvo, construir diferentes atividades de ensino/aprendizagem.
- Ele permite construir sequências de ensino/aprendizagem de complexidade crescente e segundo o desenvolvimento dos alunos.

Diante do exposto, também a sequência didática apresentada nesta pesquisa consiste em uma possibilidade de sequência, embora tenha sido elaborada tomando-se como base as práticas de ensino e de aprendizagem do ensino fundamental II. Barros (2014, p.155) afirma que toda sequência didática deve “ser sempre adaptada à situação em que a atividade vai ser desenvolvida”:

Ou seja, a SD não é um manual didático, mas um roteiro de estudo, um planejamento de atividades sistematizadas com foco na apropriação de um gênero. Nessa perspectiva, o professor tem sempre que: pesquisar sobre o gênero que vai tomar como objeto, a prática social a que esse gênero está vinculado, a sua esfera social de comunicação; identificar o nível das capacidades de linguagem (ou linguagens) dos alunos em relação a esse gênero; decidir as melhores estratégias de ensino a serem desenvolvidas; elaborar atividades apropriadas para cada contexto específico; etc.

Desta forma, pode-se concluir que a ferramenta sequência didática é flexível e possibilita mobilidade na sua elaboração. Contudo, a ordem dos módulos de uma sequência, como a que se propõe neste trabalho acadêmico, não é aleatória: certas atividades apresentam-se como base para a realização de outras.

Quanto ao gênero selecionado para a elaboração do modelo didático e sequência didática — o comentário de séries de TV — cabe, neste momento, lembrar as palavras de Carmin e Almeida (2015, p. 41) quanto à natureza dos gêneros: “os gêneros de texto são dinâmicos, fluidos e apenas relativamente estáveis. Ou seja: não cabem dentro de normas estanques de produção”. Assim sendo, tanto o modelo didático quanto a sequência didática, propostos neste trabalho acadêmico, são passíveis de transformações.

Na sequência didática proposta nesta pesquisa foram explicitadas as capacidades de linguagem predominantes nas atividades, bem como algumas orientações didáticas ao professor.

Foram muitos os desafios encontrados ao longo da elaboração da SD. Um deles diz respeito ao modelo de sequência proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a sua aplicabilidade ao ensino de inglês no contexto da escola pública brasileira. A este desafio chegou-se à conclusão de que o modelo proposto pelos pesquisadores de Genebra precisava ser adaptado (ou substituído por outro), tanto em relação às condições de ensino brasileiras, que são diferentes das da Suíça, quanto às condições particulares do ensino de LI na rede pública. Ou seja, para o ensino do componente Língua Inglesa na rede pública, ainda prevalece carga horária reduzida e, conseqüentemente, pouco contato com o ensino escolarizado dessa língua.

A partir dessas considerações, optou-se, por utilizar, nesta pesquisa, o modelo de SD proposto por Costa-Hübes (2014), que foi baseado no modelo da equipe de Genebra, contemplando-se as contribuições de Barros (2014). Desta forma, o modelo de sequência aqui proposto foi criado, com base nos autores citados, tendo-se como foco o ensino do gênero comentário crítico de séries de TV para os estudantes do 8º ano do ensino fundamental II.

Em seu modelo de SD, Costa-Hübes acrescenta os módulos de reconhecimento e circulação do gênero de texto (ver Figura 5). Após a apresentação da situação de comunicação, principalmente nas aulas de inglês, surge a necessidade de um trabalho anterior à produção. Isto é, os estudantes necessitam ter repertório de conhecimento sobre o gênero e sobre a segunda língua para produzir comentários de séries. Para tanto, precisam, primeiramente, pesquisar, realizar várias leituras e analisar, sob vários aspectos, o gênero a ser produzido. Por esse motivo é que se optou por suprimir a etapa de produção inicial do gênero.

Ainda em relação aos desafios encontrados nessa pesquisa, é importante destacar que uma leitura mais crítica da BNCC (2018) traz à tona muitos desafios e muitos pontos a serem revistos em consideração ao ensino de LI, principalmente na escola pública. Dentre eles, ressalta-se a carga horária reduzida para o ensino dessa língua, falta de investimento em políticas educacionais de formação e qualificação dos professores e ausência de propostas alinhadas às necessidades do século 21.

Postos os desafios desta pesquisa e as soluções encontradas, destacam-se as contribuições deste trabalho para a comunidade científica, para os docentes que lecionam inglês e para os estudantes que aprendem inglês na rede pública de ensino.

Essa pesquisa pode contribuir com a comunidade científica uma vez que apresenta, por meio do aporte teórico do ISD, possibilidades de análise e reflexões

acerca de questões de ordem didática que interferem diretamente nos processos educacionais formais, voltando-se para o problema da transposição didática dos conhecimentos científicos referentes aos gêneros de texto e ao agir do professor.

Do mesmo modo, esse trabalho procurou colaborar com uma das vertentes do ISD, a didática de línguas, especialmente com a modelização de gêneros, a partir da proposta de modelo didático do gênero de texto comentário crítico de séries de TV, gênero para o qual, até a finalização deste trabalho, não se pôde encontrar material semelhante disponível para consulta. As particularidades do gênero escolhido para a modelização — um gênero digital e multimodal — coloca-se, ao mesmo tempo, como uma contribuição e um desafio aos pesquisadores, para que se elaborem modelos didáticos e sequências didáticas voltadas para o ensino de diferentes gêneros digitais, suportes e mídias.

A sequência didática proposta nesta pesquisa coloca-se como uma contribuição da pesquisadora, tanto para a prática da engenharia didática e os dispositivos que desenvolve, como para as problemáticas da transposição didática e do agir do professor no ensino de língua inglesa.

Assim como o gênero é um instrumento para o ensino, a sequência didática também pode ser considerada um instrumento para o ensino e para aprendizagem, tanto para o estudante como para o professor, colocando-os na condição de atores que agem com planejamento e intenções. Nessa perspectiva, a SD também pode ser vista como um tipo de metodologia ativa.

O trabalho, em inglês, com a produção de um gênero digital e multimodal como os comentários das séries de TV, remete-nos a uma paisagem comunicacional na qual é possível ter contato com várias modulações de linguagem. Diante disso, é papel da escola participar desse cenário na medida em que pode promover a reflexão e a prática sobre a escrita, contribuindo para a ampliação do “poder semiótico” dos estudantes (RIBEIRO, 2015). Aprender língua inglesa nessa perspectiva possibilita a inclusão dos estudantes em comunidades e práticas discursivas reais, trazendo uma vivência significativa e situada do idioma.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, E. M. D. As reconcepções do trabalho docente no processo de transposição didática de gêneros. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes, 2014. p. 41-68.

BARROSO, T. Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais: a argumentação. In: PUC (Rio de Janeiro). Janela de ideias. **Biblioteca: Linguagem**. Rio de Janeiro: PUC, 29 nov. 2010. Disponível em: http://www.lettras.puc-rio.br/unidades&nucleos/Janeladeldeias/b_linguagem.html#. Acesso em: 16 maio 2023.

BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira - 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2003.

CAMARGO, M.; STUTZ, L. Modelo didático do gênero regras de jogos de tabuleiro. In: STUTZ, L. (Org.). **Modelos Didáticos de Gêneros Textuais: As Construções dos Alunos Professores do PIBID Letras Inglês**. Campinas: Pontes, 2014. p.75-99. v. 10.

CARMIN, A.; ALMEIDA, A. P. Modelo (s) didático(s) de gênero: da concepção teórica à transposição didática na formação continuada de professores. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARMIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da Construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

COELHO, M. F. S. Comentário. In: **Gêneros jornalísticos na Folha de S. Paulo**. Colaboradores. São Paulo: FTD, 1992.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V. **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência Didática: Uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes, 2014. p. 15-39.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. N. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n.2, p. 85-95, 2004.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, ed. 3, p. 705-734, 31 jan. 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. Prefácio. In: STUTZ, L. (Org.). **Modelos Didáticos de Gêneros Textuais: As Construções dos Alunos Professores do PIBID Letras Inglês.** Campinas: Pontes, 2014. p.7-15. v. 10.

CRISTOVÃO, V. L. L.; CANATO, A. P. M. B. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. **Delta**, São Paulo, v. 32, p. 45-74, 1 jan. 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. C. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Horizontes**, Itatiba, SP, ano 2020, v. 38, ed. 1, 24 fev. 2020.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.**3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEFFA, V. J. **Língua estrangeira.** Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MACHADO, A. R. **Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.** São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; MAGALHÃES, T. G. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**: Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UFGD, [s. l.], ano 2018, v. 12, ed. 30, p. 52-72, jul./dez. 2018

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis, Vozes, 1985.

MELO, J. M; ASSIS, F. **Gêneros e formatos jornalísticos: um modelo classificatório**. Intercom – RBCC. São Paulo, v.39, n.1, p.39-56, jan./abr. 2016.

MESSIAS, C. O gênero textual comentário jornalístico radiofônico no ensino do oral: processo de elaboração de um modelo didático. **Horizontes**. USF. Disponível em: < <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/87> >. Acesso em 11 set. 2022.

MOLINA, T. **Sequência didática para o ensino do gênero documentário audiovisual construída a partir da série coletivando**. Orientadora: Adriana Cintra de Carvalho Pinto. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Unita, Taubaté, 2016.

NASCIMENTO, E. L.; PEREIRA, L. Mediação: Instrumentos Semióticos para Aprendizagens e Desenvolvimento. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Org.). **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes, 2014. p. 97-124.

RABARDEL, P. Representations dans des situations d'activités instrumentées. In: **Representations pour l'action** (Org) FASSINA; RABARDEL; DUBOIS. Octares Ed. Toulouse, 1993.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 17-32.

RICHARDS, J. C; RODGERS. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia e poder semiótico: escrever, hoje. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 8, n. 1, p. 112–123, 2015. DOI: 10.17851/1983-3652.8.1.112-123. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16691>. Acesso em: 16 maio. 2023.

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

ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROTTEN TOMATOES. **Cobra Kai**: Season 1. [S. l.], 22 jun. 2022. Disponível em: https://www.rottentomatoes.com/tv/cobra_kai/s01/reviews?type=user. Acesso em: 16 fev. 2023.

SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros Textuais**: das Didáticas das Línguas aos Objetos de Ensino. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p.51-81.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ANEXO 1

Comentários retirados do site *Rotten Tomatoes* na página da série de TV *Cobra Kai – Primeira temporada*.

Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/tv/cobra_kai/s01>. Acesso em 02 de novembro de 2022.

AUDIENCE REVIEWS FOR *COBRA KAI: SEASON 1*

★★★★★ Jun 22, 2022

Nostalgia shows made from the bones of properties that were hits decades earlier are very common these days. Often they're no good, but this one gets it right. The story from where the movies left off is worth telling. Some episodes can feel over-the-top cheesy.

[SHOW LESS](#)



Kyle H

★★★★★ Jun 16, 2022

What a nice start!! Introducing us to old legendary characters from the Karate Kid sequel! Johnny definitely brings the most to the table and Daniel seems a lot less enjoyable to watch. Miguel is a great character! Season 1 starts off with some good climatic moments and good drama that keeps audiences on board to continue watching!

[SHOW LESS](#)



Miguel A

★★★★★ Jun 14, 2022

An amazing re-installment of the karate kid franchise. The best season aswell to kick things off for the Cobra kai franchise.



Rohan P

★★★★★ Jun 10, 2022

Loved season one great plot, great writing, and good stories



Jeffrey G

★★★★★ May 22, 2022

Rating: 7/10. 77/100



Kerry W

★★★★★ May 16, 2022

This is a tough one to review, and is really more about the entire series, not just season one. If you grew up loving the Karate Kid movies like I did, you'll enjoy it


May 22, 2022
 Rating: 7/10. 77/100



Kerry W


May 08, 2022
 Funny, great score, emotional, intelligent, compelling and one of the only good modern day sequel to classic movies.



Kenzo M


May 16, 2022

This is a tough one to review, and is really more about the entire series, not just season one. If you grew up loving the Karate Kid movies like I did, you'll enjoy it for the cameos of the old stars and the fight scenes, which are very well choreographed. However, there is no story, the plot recycles itself over and over again and get stale very quickly, and there's really no character that you can sympathize with other than Miguel and that's mostly just in season 1. I love Johnny Lawrence's character, but every time he sort of learns something, he just goes back to his old ways and the cycle starts over again. Daniel LaRusso's character is the worst. It seems he has forgotten every single thing Mr. Miyagi ever taught him, is super hypocritical, self righteous, arrogant, dense, and worst of all, whiny as hell. He feels more like the villain even when they're trying to paint him as the hero. And


May 03, 2022

A pleasant trip to the characters you already know and love from the karate kid, most reboots or sequels take themselves too seriously and ruin the tone and stray away from the original characters and plot, but with characters such as Johnny Lawrence they never seem to get older, so therefore Cobra Kai is the same as the karate kid. But with a fun new twist.

[SHOW LESS](#)



Bailey O


May 03, 2022

The nostalgia is fun, but it can be hard to watch sometimes with it's corny acting and overly fast paced story.



Charlie M


May 03, 2022

This show is a great continuation of the original Karate Kid trilogy. S1 really sets up a new cast while also having the old cast return. It is such a great start to the Cobr...

[SHOW MORE](#)



Sam G



Michele M



Apr 10, 2022

A LEGENDARY series that is clearly superior to all 3 Karate Kid. It has an exciting story to say the least, with incredible and beautiful action sequences, each episode leaves you in suspense. SO FRESH



Edzel R



Apr 06, 2022

The 1st season of Cobra Kai proves that they know how to honor the legacy of the Karate Kid universe by respecting the classic characters while introducing us to the new generation that seeming grow on us, as if they were our children.



Cristian S



Mar 16, 2022

My favourite series. That's all i can say. Emotional. Nostálgic. Funny. A Kick in the Heart.



Joey E



Feb 05, 2022

8.3/10. Cobra Kai Season 1 takes a slow start and even when slow it's so entertaining and gripping. It introduces great new characters and brings back our OGs in a great abs interesting way.



Praise K



Jan 21, 2022

An honest surprise "Cobra Kai" elevates it's predecessor with heartfelt characters and self-reflection in legacy granting us a brand new look at the eponymous franchise.



Alvin S



Jan 20, 2022

I finally gave the show a watch, and oh boy was it worth it. The story is amazing, and the cast is perfect. Can't wait to watch the next season.



-
-  **Ahsen K** Jan 20, 2022
- ★★★★★
- A show done right in 2018 Just a fantastic show and seeing Johnny Lawrence's other side. Absolute Must-see whether you are a fan or not of The Karate Kid movies !!!!!
- 🚩
-
-  **Perico P** Jan 19, 2022
- ★★★★★
- In all the seasons they've shown some other franchises what can be done when respecting and adhering to an established concept.
- 🚩
-
-  **Ian P** Jan 17, 2022
- ★★★★☆
- Overall a really good season. Kinda basic compared to the other ones, but still good.
- 🚩
-
-  **fire s** Jan 16, 2022
- ★★★★★
- This is how to do a nostalgic and well loved property like the Karate Kid. It paid homage to the original films but didn't destroy the original intent. The best part is that it gave another perspective on the side of Johnny Lawrence, already speculated from YouTube and How I Met Your Mother, but even dared to put the Cobra Kai philosophy into today's real issues about bullying. William Zabka is a true breakout star and so is Xolo Madriluena who plays Johnny's new protege. Netflix was right to bring this out of cult classic obscurity in YouTube Red for everyone to realize how wonderful it is.
- [SHOW LESS](#)
- 🚩



Not S



Jan 15, 2022

Amazing writing, amazing show. Must see for any karate kid fan from back in the day. One of the best season endings in television history.



Korben D



Jan 13, 2022

It's immature, out-of-date and the acting is the worst thing you'll ever see in your life. It's filled with prejudice, which would not even be approved in 1984. The Karate kid turned into a dork and his enemy into the hero whose only solution is to beat you up if being bullied. The good thing about the show is that you have the choice not to watch it.



Michelle R



Jan 10, 2022

Excelente concepto, más interesante que las películas de Karate Kid, me encanta la profundidad que le brindan a los personajes.



ANEXO 2

Comentários retirados do site *rotten tomatoes* na página da série de TV *Cobra Kai* – Segunda temporada.

Disponível em: < https://www.rottentomatoes.com/tv/cobra_kai/s02 >. Acesso em 02 de novembro de 2022.

COBRA KAI: SEASON 2 REVIEWS

All Critics
Top Critics
All Audience

NEXT →



Miguel A

★★★★☆

Jun 16, 2022

Basically the same level as season 1, but has a much better ending! "No Mercy" is the series best episode!! The pacing in this season was much more developed and had every episode fly by!! The writing can be repetitive and boring sometimes but season 2 does not disappoint overall!





Rohan P

★★★★☆

Jun 14, 2022

While not as good as the first season, still a very enjoyable season. The only critique I have is that they pushed the balance, adding a little too much drama at the expense of action.





Jeffrey G

★★★☆☆

Jun 10, 2022

Started out good but it was over produced, and written poorly. It tried to create crazy drama but just created imposible plots. I can see Hawks story a little but the whole last episode was just poorly written mess. People will love it for the fighting but when you look past the poorly staged fighting it was awful. I am catching up on the series and see season 3 has better reviews so I will continue on but most of the time I would dump a series with type of a downturn in story.

[SHOW MORE](#)

-
-  **Kenzo M** ★★★★★ May 08, 2022
- My least favourite season up to date, personally I don't like some of the new characters and relationships but it still is funny and memorable. It also set up season 3 greatly.
- 🚩
-
-  **Bailey O** ★★★★★ May 03, 2022
- Introduction to new characters keeps the story fresh and feeling new, this season doesn't carry the same amount of energy as the first season as we get into the gritty parts of all the characters, but this show is developing and if it keeps going this way will become a modern classic.
- 🚩
-
-  **Edzel R** ★★★★★ Apr 06, 2022
- Season 2 highlighted the new characters more while gradually adding the classic characters of the Karate Kid universe. By adding Kreese into the series, made this season raise the stakes for everyone who stands by the Cobra Kai Dojo.
-
-  **Lee M** ★★★★★ Mar 25, 2022
- Outstanding show. Brings back all the feeling of the original movie with a fresh feel. A truly unique show
- 🚩
-
-  **Cristian S** ★★★★★ Mar 16, 2022
- My favourite series. That's all i can say. Emotional. Nostalgic. Funny. A Kick in the Heart.
- 🚩
-
-  **Joey E** ★★★★★ Feb 05, 2022
- 7.6/10. Cobra Kai Season 2 is the weakest of its series, but may pack the best cliff hanger and finale. it balances the teen romance and story telling solidly and sets up season 3 beautifully.
- 🚩

-
-  **Praise K** ★★★★☆ Jan 21, 2022
- "Cobra Kai" season 2 returns with the bold continuation, avoiding the sophomore slump honing on characters choices and the consequences thereafter making me continue to fall in love with this show more and more.
- 🚩
-
-  **Perico P** ★★★★★ Jan 19, 2022
- They continued what they started in season 1. I give the kids' fights and dramas a 2nd place in the overall plot, so no matter how bad choreographed and acted they are, it doesn't affect the show at all.
- 🚩
-
-  **Ian P** ★★★★☆ Jan 17, 2022
- A great season that ends on a shocking finale.
- 🚩
-
-  **Diogo S** ★★★★★ Jan 16, 2022
- QUIET !!! Sensei Lawrence is everything this generation needs !!!!
- 🚩
-
-  **Not S** ★★★★★ Jan 15, 2022
- Amazing writing, amazing show. Must see for any karate kid fan from back in the day.
- 🚩
-
-  **Korben D** ★☆☆☆☆ Jan 14, 2022
- If you thought it couldn't get worse after season 1, then watch season 2. There must be someone who is paying a lot of money to force people to write good reviews, because this show is ridiculous. The plot constantly wants to point out that you should fight against bullies, but what it completely depicts the opposite. It allows discrimination, being prejudiced towards minorities and suggests violence is the only answer. Probably made by a group of men, who are frustrated by the fact they are not boomers but a



mike m



Jan 09, 2022

There is something oddly addicting about Cobra Kai. The screenplay is god awful, the acting and delivery is worse, the plot nearly as bad as both. But there is something that makes me want to finish the series. For that reason alone it's not 1 star. But let's not kid ourselves, this is NOT good television.



Andrew H



Jan 09, 2022

Bringi back such an in likable character like Reese was a big risk, but the rest of the show makes all the risks this season takes really pay well off by the near tragic end.

