



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

MARIA DO SOCORRO DE ABREU DANTAS MOREIRA

**A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM RESENHAS CINEMATOGRAFICAS:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE
AULA**

PAU DOS FERROS

2020

MARIA DO SOCORRO DE ABREU DANTAS MOREIRA

**A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM RESENHAS CINEMATOGRAFICAS:
UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO DE TEXTOS EM SALA DE
AULA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras em rede Nacional (PROFLETRAS), Unidade Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rosângela Alves dos Santos Bernardino.

PAU DOS FERROS

2020

Ao meu filho, Arthur,

meu maior presente, minha inspiração, meu grande amor, quem me mantém sempre disposta a sonhar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, o pai celestial que ilumina meus passos e renova diariamente a minha fé para que eu mantenha a força e a coragem necessárias para lutar sempre pelos meus sonhos.

Gratidão a Nossa Senhora pelo refúgio, afago e pela paz nos momentos mais difíceis desta caminhada, fazendo desse trabalho um sonho concretizado.

Aos meus pais, dois grandes exemplos de vida, de honestidade, de força... Eles que sempre fizeram tudo para que seus 10 filhos estudassem e se tornassem pessoas de bem. Minha gratidão eterna!

Ao meu filhinho, Arthur, amor da minha vida. Ele que, ainda no meu ventre, participou de grande parte da escrita desta dissertação. Meu “coorientador mirim”.

Ao meu marido amado, Lavoisier, um homem incrível, que com seu jeito leve de conceber a vida, envolveu-me no seu abraço carinhoso e cheio de amor durante o tão longo percurso desta pesquisa, entendendo minha ausência e acreditando em mim em todos os momentos. Suas palavras de apoio e de incentivo foram um dos pilares que me mantiveram firme durante esse curso.

À minha família. Em especial, aos meus 9 irmãos que tanto amo. Cada um contribuiu do seu jeito para que eu seguisse com determinação esse tão sonhado percurso acadêmico.

Um agradecimento muito especial à professora Rosângela Alves dos Santos Bernardino, minha orientadora, que com sua inteligência, generosidade e simplicidade, apresentou-me à responsabilidade enunciativa e conduziu a orientação deste trabalho sempre com muita dedicação e compromisso.

Obrigada pelas palavras de incentivo em todas as fases da orientação desta pesquisa, por compartilhar valiosos ensinamentos que tanto oportunizaram meu amadurecimento acadêmico enquanto professora pesquisadora como contribuíram para o meu crescimento pessoal.

Pela serenidade no trato com o texto, sempre mantendo seu olhar crítico, valorizando minhas ideias e, ao mesmo tempo, criando possibilidades para mudanças e melhoramentos.

Agradeço também por emanar constantemente energias positivas, por ser tão humana... por me fazer acreditar mais em mim mesma... por ser luz! A você, minha eterna admiração e gratidão!

Ao prof. Dr. José Cezinaldo Rocha Bessa e ao prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva, por terem se disponibilizado a participar da minha banca de qualificação, com leituras bastante

critérios e que muito contribuíram para o andamento desta pesquisa. Agradeço pela tão valiosa colaboração!

Ao prof. Dr. Ilderlandio Assis de Andrade Nascimento e à profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa, por terem aceitado o convite para compor a banca de examinadores desta dissertação. É uma grande honra contar com a participação de dois grandes mestres neste momento tão sublime. Muito obrigada pela leitura colaborativa!

Aos meus queridos alunos. Em especial, à turma do 7º ano B (turma de 2019), por aceitar participar desta pesquisa, contribuindo para minha formação pessoal e profissional. É para vocês, meus alunos, que desejo retribuir toda essa bagagem de conhecimento que adquiri ao longo do mestrado.

Aos professores do PROFLETRAS-UERN de Pau dos Ferros, que enriqueceram, por meio de seus conhecimentos, a minha prática docente e contribuíram, sobremaneira, para o meu crescimento pessoal e intelectual. Vocês são incríveis!

À turma V do PROFLETRAS-UERN de Pau dos Ferros, composta por pessoas queridas, com as quais aprendi muito.

Ao meu amigo, Abraão Vitoriano, pela companhia fraterna nas viagens para Pau dos Ferros, adoçando todos os momentos com sua alegria e seu jeito divertido de ser. Um amigo querido, de inteligência rara.

Ao amigo Max Decarte, meu companheiro de ATD, que compartilhou comigo muitos momentos de angústias, dúvidas e conquistas. Um verdadeiro “coorientador” durante esta pesquisa. Muito obrigada por tudo!

À minha amiga querida, Edilânia, pelo companheirismo ao longo do curso.

A Edneudo, secretário do PROFLETRAS-UERN de Pau dos Ferros, pela eficiência e simpatia de sempre.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos e por viabilizar a concretização do PROFLETRAS, permitindo que muitos professores se tornem pesquisadores e transformem sua prática em sala de aula.

Enfim, a todos que cruzaram meu caminho nesta fase marcante e que contribuíram de alguma forma para que eu evoluísse. Muito obrigada!

Consagre ao Senhor tudo o que você faz, e os seus planos serão bem-sucedidos. Provérbios 16:3

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a investigar como se materializa a (não) assunção da responsabilidade enunciativa em resenhas cinematográficas produzidas por alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos consistem em i) identificar e descrever as marcas de responsabilidade enunciativa nas resenhas cinematográficas produzidas pelos alunos; ii) interpretar a posição tomada pelo locutor-enunciador primeiro quanto aos pontos de vista expressos no texto, observando se demonstra engajamento ou afastamento enunciativo e iii) verificar se há adequação nas marcas linguístico-enunciativas utilizadas pelos locutores-enunciadores em suas produções textuais de acordo com o gênero textual desenvolvido. Para o desenvolvimento desse trabalho, realizamos uma sequência didática em torno do gênero textual resenha cinematográfica, numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de São João do Rio do Peixe/ PB. Dessas produções finais, fizemos o recorte de 7 textos para compor o *corpus* da nossa investigação. No aspecto metodológico, seguimos os princípios da abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, e de caráter interventivo. Teoricamente, nos respaldamos nos postulados da Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta por Jean-Michel Adam (2011), bem como nos estudos da Linguística Enunciativa, acerca do Ponto de Vista e das instâncias e posturas enunciativas, tomando como base Alain Rabatel (2015, 2016a, 2016b). Para contemplarmos um estudo sobre as noções de texto, gênero e discurso e seus desdobramentos metodológicos sobre a produção de textos no ensino fundamental, nos fundamentamos em pesquisadores, como Adam (2011), Bonini (2005), Schnneuwly e Dolz (2004), Marchuschi (2008), bem como nos documentos oficiais que orientam as práticas de ensino, tais como os PCN (1998), a BNCC (2017), entre outros. Os resultados das análises evidenciaram uma maior tendência do aluno a assumir a responsabilidade enunciativa (RE) através do uso dos índices de pessoas, marcados ou elípticos, como também pelo uso das modalidades, principalmente as apreciativas para atribuir caráter avaliativo ao conteúdo enunciado. Em relação às posturas enunciativas, evidenciamos tanto a coprodução de um ponto de vista (PDV) comum e partilhado pelo locutor-enunciador primeiro (L1/E1) e um enunciador segundo (e2), gerando a *coenunciação*, como a coprodução desigual de PDV a partir da *sobrenunciação*. Os resultados da pesquisa também apontaram, a partir do movimento da sequência didática, o alcance de uma organização do ponto de vista textual-discursivo do aluno, tornando-o um produtor de textos mais eficiente, autônomo, crítico, bem como mais consciente dos efeitos que as marcas linguístico-enunciativas podem promover na construção de sentidos no gênero resenha cinematográfica.

Palavras-chave: Responsabilidade enunciativa. Posturas enunciativas. Resenha cinematográfica. Produção textual. Sequência didática.

ABSTRACT

This research proposes an investigate how the (non) assumption of enunciative responsibility materializes in cinematographic reviews produced by students in the 7th of elementary school. The specific objectives are i) to identify and to describe the marks of enunciative responsibility in the cinematographic reviews produced by students; ii) to interpret the position taken by the speaker/enunciator first regarding the points of view expressed in the text, observing whether it demonstrates engagement or enunciative departure; and iii) to verify if there is adequacy in the linguistic-enunciative marks used by the speakers/enunciators in their textual production according with the developed textual genre.. For the development of this work, we did a didactic sequence around the textual film review genre, in a 7th grade elementary school class, in a public school in São João do Rio do Peixe/ PB. From these final productions, we choose 7 texts to compose the corpus of our investigation. In the methodological aspect, we follow the principles of the qualitative approach, of a descriptive-interpretative nature and of an interventional character. Theoretically, we support the postulates of the Textual Discourse Analysis (ATD) proposed by Jean-Michel Adam (2011), as well as the studies of Enunciative Linguistics, based on Alain Rabatel, about the Point of View, the enunciative instances and postures (2015, 2016a, 2016b). To contemplate a study on the notions of text and gender, and methodological developments on the production of texts in elementary school, we draw on researchers such as, Adam (2011), Bonini (2005), Schnnewly and Dolz (2004), Marchuschi (2008) and in the official documents that guide teaching practices, the PCN (1998), the BNCC (2017), among others. The results of the analyzes showed a greater tendency of the student to assume the enunciative responsibility (RE), through the use of marked or elliptical indices of people, as well as the use of modalities, especially appreciative ones, to attribute evaluative character to the enunciated content. In the context of the enunciative postures, we highlight both the co-production of a common point of view (PdV) shared by the first speaker/enunciator (L1/E1) and a second enunciator (e2), generating coenunciation, as the unequal co-production of POS from the supernunciation. The results of the research also pointed, from the movement of the didactic sequence, the reach of an organization from the student's textual-discursive point of view, making it a more efficient, autonomous, critical and more aware of the effects that the linguistic-enunciative marks can promote in the construction of meanings in the film review genre.

Keywords: Enunciative responsibility. Enunciative postures. Cinematographic review. Text production. Didactic sequence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias e marcas linguísticas de responsabilidade enunciativa.....	31
Quadro 2 – Detalhamento da aplicação da sequência didática.....	62
Quadro 3 – Categorias de análise adotadas para a pesquisa.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema 4: Níveis da análise do discurso e níveis da análise textual.....	27
Figura 2 – Dimensões da proposição-enunciado.....	28
Figura 3 – Esquematização textual.....	44
Figura 4 – Modelo da sequência didática.....	62
Figura 5 – Estrutura das narrativas dos contos de fadas.....	65
Figura 6 – Enquete sobre qual filme assistir	66
Figura 7 – Resenhas cinematográficas publicadas no <i>blog</i>	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD	Análise textual dos discursos
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
e2	enunciador segundo
LT	Linguística Textual
L1 / E1	Locutor-enunciador primeiro
N7	Nível da enunciação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PdV	Ponto de Vista (Sigla usada por Adam (2011))
PDV	Ponto de Vista (Sigla usada por Rabatel (2015, 2016a, 2016b))
RE	Responsabilidade enunciativa
SD	Sequência didática

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2.1 A Linguística Textual e seu contexto histórico	22
2.2 A Análise Textual dos Discursos.....	25
2.3 O fenômeno responsabilidade enunciativa.....	29
2.4 Categorias e marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa	32
2.4.1 Os índices de pessoas.....	32
2.4.2 As modalidades.....	33
2.5 O ponto de vista e as instâncias enunciativas	36
2.6 As posturas enunciativas: a posição do enunciador na expressão do ponto de vista.....	38
3 TEXTO, GÊNERO E DISCURSO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	42
3.1 A articulação entre texto, gênero e discurso	42
3.2 A produção de textos no ensino fundamental: um desafio possível.....	47
3.3 Os contos de fadas: a imaginação e criticidade como aporte para a escrita	49
3.4 O gênero textual resenha cinematográfica.....	51
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	56
4.1 Caracterização da pesquisa	56
4.2 Caracterização do campo de trabalho e sujeitos da pesquisa	58
4.3 Caracterização do <i>corpus</i> e objetivos da proposta interventiva	60
4.4 Dos contos de fadas ao audiovisual: uma proposta didática para a produção de resenhas cinematográficas	61
4.4.1 A sequência didática: descrevendo os passos para a produção de textos	61
4.4.2 Constituição do <i>corpus</i> , categorias e procedimentos de análise.....	72
5 ANÁLISE DE DADOS	74
5.1 A responsabilidade enunciativa nas resenhas produzidas pelos alunos	74
5.2 As posturas enunciativas: análise da posição tomada pelo aluno quanto aos pontos de vista proferidos no texto.....	84
5.3 Análise da adequação das marcas linguístico - enunciativas utilizadas pelos alunos nas produções textuais de acordo com o gênero textual desenvolvido.....	90
5.4 Percurso realizado durante a escrita da produção inicial e final: reflexões sobre as principais dificuldades encontradas e dos avanços alcançados em consonância aos objetivos elencados.....	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXO A – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A SD.....	117

ANEXO B – LISTA DOS TEXTOS DE ACORDO COM A ORDEM ANALISADA NO <i>CORPUS</i>	121
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando consideramos os aspectos formativos que fazem parte do processo de ensino e de aprendizagem, são notórias diversas discussões a respeito, principalmente por promover métodos eficazes e norteadores para o desenvolvimento de práticas educacionais direcionadas ao ensino de língua portuguesa. No tocante à produção textual, esses muitos métodos e práticas trazem à tona maneiras mais elaboradas e estruturadas para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas no campo escolar.

Nessa perspectiva, desde a década de 1980 pesquisadores como Marcuschi (1983), Fávero e Koch (1993) e Fávero (1991) (expoentes da Linguística Textual no Brasil), puderam desenvolver inúmeras pesquisas e trabalhos, os quais contribuíram para o favorecimento de certo engajamento nos estudos sobre o texto, especialmente na sua perspectiva dialógica, cujos desdobramentos contemplaram os conceitos de tipologia e gêneros textuais. De modo particular, com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), emergiram, no Brasil, relevantes discussões sobre o ensino de gêneros textuais focando o texto como objeto de estudo.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 23) destacam que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Dessa forma, torna-se imperativo que o sujeito faça uso da sua língua materna a partir de múltiplas habilidades, adequando assim o texto a diferentes situações. Para que essa competência ocorra, faz-se necessário, dentre outras práticas didáticas, estabelecer uma relevante seleção dos textos a serem abordados em sala, especialmente textos reais e que façam parte do cotidiano do aluno, objetivando, nessa medida, o desenvolvimento da competência crítica desses estudantes.

Não obstante, nota-se ainda uma defasagem na aquisição de resultados positivos em relação à produção e recepção de textos em sala de aula, conforme apontam os dados oficiais fornecidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – ferramenta esta responsável por fornecer as médias de desempenho nas avaliações realizadas nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Diante desse cenário, geralmente há uma transferência de responsabilidades pelos insucessos escolares, ora atreladas aos alunos pelos seus desestímulos para com a produção de textos, ora direcionadas aos professores devido às suas comumente impotências diante das

condições desfavoráveis do ensino, principalmente quando estão situados nas escolas públicas. Assim, essa dificuldade perpassa vários ciclos, sendo, no ensino fundamental, a fase em que os alunos devem adquirir as primeiras habilidades de escrita, mediadas pelos diversos e heterogêneos gêneros textuais.

Em sintonia com as discussões sobre o ensino de produção textual na escola, Schneuwly (2004), situado no contexto francês, aponta que as produções vinculadas aos tipos textuais como dissertação, narração e descrição foram sendo substituídas pelos gêneros textuais. Dada essa importância, Schneuwly e Dolz (2004, p. 64) ressaltam que “os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem”. Dessa forma, orientando-nos pelo entendimento teórico da funcionalidade dos gêneros como mediadores da aprendizagem e seguindo a metodologia da sequência didática proposta por Dolz e Schneuwly, desenvolvemos esta pesquisa de caráter interventivo, tendo como *locus* uma sala de aula de língua portuguesa do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública.

O foco da intervenção recai sobre o gênero textual resenha cinematográfica, de modo que, a partir de um conjunto de atividades organizadas e sistematizadas, pudéssemos criar condições para que os alunos dominassem o referido gênero, ampliando sua capacidade de resumir, escrever e se posicionar de maneira crítica. As resenhas cinematográficas, produzidas pelos alunos, compõem então o nosso material de análise, sobre o qual nos debruçamos para investigar o fenômeno da responsabilidade enunciativa e as posturas enunciativas buscando analisar suas formas de materialização no fio do dizer.

O gênero textual resenha é comumente circulado no contexto acadêmico, contudo também podemos encontrá-la amplamente no contexto dos meios de comunicação, tais como jornais, revistas, livros, canais da *internet*, *blogs*, assim como em páginas e grupos de redes sociais utilizados geralmente pelo público adolescente nos tempos atuais. Nesse último caso, a resenha ganha a função de auxiliar leitores e curiosos a apreciarem determinada obra, filme ou objeto cultural de acordo com o ponto de vista de quem a escreveu e/ou verbalizou em forma de vídeo. Além disso, a resenha atualmente faz parte do conteúdo programático dos livros didáticos dos anos finais do ensino fundamental, visto seu caráter argumentativo e sua utilidade prática e real no cotidiano dos estudantes de determinada série e faixa etária.

Assim, o *corpus* da nossa pesquisa constitui-se de resenhas cinematográficas produzidas a partir da adaptação fílmica *A Bela e a Fera* (BEAUMONT, 2010), em contraste com o conto de fadas “A Bela e a Fera” original. Optamos, neste trabalho, pela utilização dos contos de fadas, principalmente pelo seu caráter lúdico, instigante e adequado para a série. No conto *A Bela e a Fera* de modo particular, a narração da história está sujeita a múltiplas

interpretações decorrentes das diferenciações sofridas na construção dos personagens na narrativa.

A escolha do filme dá-se pensando em proporcionar aos alunos um espaço de comunicação e interação, visto que esse recurso audiovisual é capaz de incentivar a participação e aprendizagem de forma mais prazerosa. É perceptível assim, certo fascínio dos estudantes pela linguagem cinematográfica, uma vez que ir para a sala de vídeo é sempre um dos pedidos mais frequentes dos alunos durante as aulas. Dessa forma, pensar o cinema como também uma fonte de educação, cultura e lazer se faz importante, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2019 envolveu a democratização do acesso ao cinema no Brasil como tema da redação, nos levando assim a substanciar a relevância do uso dessa ferramenta para o contexto da sala de aula.

Tendo em vista ainda que a maioria dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental sentem dificuldades em argumentar, opinar e defender seu ponto de vista sobre determinado tema ou objeto, pensamos que a inserção do gênero textual resenha pode possibilitar a esses alunos uma aprendizagem à expressão das suas opiniões e ao esboço dos seus argumentos como mais convincentes, lógicos e mais organizados. Além disso, este gênero também pode facilitar aos alunos a resenham livros e filmes nas próximas etapas dos ciclos escolares, uma vez que a resenha também faz parte do conteúdo curricular do ensino médio e da academia.

Perante essa problemática, propomo-nos, a partir de postulados e conceitos da Análise Textual dos Discursos (ATD), estudar o fenômeno da responsabilidade enunciativa nas resenhas críticas elaboradas por alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, mediante o desenvolvimento de uma sequência didática. Nosso foco sobre esse objeto de análise norteia-se pelas seguintes questões:

- Que marcas linguísticas permitem identificar a assunção da responsabilidade enunciativa produzida pelos alunos nas resenhas cinematográficas?
- Como o locutor-enunciador primeiro, isto é o aluno, gerencia seu ponto de vista sobre o que enuncia? Por meio de engajamento ou afastamento enunciativo?
- Há adequação nas marcas linguístico-enunciativas utilizadas pelos alunos em suas produções textuais de acordo com o gênero textual desenvolvido?

Considerando que o caráter do programa do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ao qual estamos inseridos, tem como objetivo principal aprimorar as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa em sala de aula, a nossa pesquisa tem o

objetivo de contribuir com a produção textual dos educandos, utilizando-nos de uma proposta de intervenção focalizada no ensino do gênero textual resenha mediante o seu plano de texto, o gerenciamento de vozes, assim como os elementos constituintes referentes à forma e conteúdo.

A Análise Textual dos Discursos (ATD), proposta pelo teórico francês Jean-Michel Adam, é relativamente recente na apresentação de uma abordagem teórica e descritiva do campo da Linguística Textual, tendo como propósito principal estudar a produção co(n)textual de sentido fundamentando-se na análise de textos concretos.

Nessa perspectiva, Adam (2011) apresenta, em sua abordagem teórica, níveis ou planos da análise textual e discursiva tais como o nível da enunciação (N7), cuja categoria principal é a responsabilidade enunciativa (RE), objeto de análise da nossa pesquisa. O autor explica que é por meio dos pontos de vista (PdV) que materializamos a responsabilidade enunciativa, ou seja, assumimos ou não o conteúdo de um enunciado proferido.

Feita essa contextualização inicial da nossa temática e considerando as questões de pesquisa levantadas, delimitamos como objetivo geral deste trabalho:

- Investigar como se materializa a (não) assunção da responsabilidade enunciativa em resenhas cinematográficas produzidas por alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental.

E como objetivos específicos, estabelecemos os seguintes:

- Identificar e descrever as marcas de responsabilidade enunciativa nas resenhas cinematográficas produzidas pelos alunos;
- Interpretar a posição tomada pelo locutor – enunciador primeiro quanto aos pontos de vista proferidos no texto, observando se demonstra engajamento ou afastamento enunciativo;
- Verificar se há adequação nas marcas linguístico - enunciativas utilizadas pelos locutores-enunciadores em suas produções textuais de acordo com o gênero textual desenvolvido.

Nos tempos atuais, no Brasil, tem-se aumentado notoriamente o número de pesquisas e trabalhos desenvolvidos sob o âmbito da Análise Textual dos Discursos, especialmente com foco no nível enunciativo do texto, tratando-se do fenômeno da responsabilidade enunciativa.

Diante disso, propomos um levantamento de dados para investigar as discussões e proposições dos autores com relação à análise e contribuição para a área de estudos.

Para a realização da amostragem desses dados fizemos um levantamento bibliográfico em fontes de pesquisas em repositórios de dissertações e teses das universidades estaduais e federais geridas pela CAPES, assim como em universidades privadas e *sites* das unidades do PROFLETRAS e ainda em livros e periódicos especializados na área de Letras.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) é onde encontramos a grande maioria dos trabalhos desenvolvidos na área. Dentre vários achados, destacamos relevantes as pesquisas desenvolvidas por Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) sob o aporte da ATD e com foco na Responsabilidade Enunciativa, a exemplo do artigo *Voltarei. O povo me absolverá... A construção de um discurso político de renúncia*, no qual propõem uma análise da construção de sentidos do texto no discurso de renúncia do deputado federal Severino Cavalcanti. Os autores focalizaram as três dimensões do texto para análise, quais sejam: a responsabilidade enunciativa, a estrutura sequencial-composicional e a dimensão semântica.

Outro trabalho que focaliza a responsabilidade enunciativa (doravante RE) é o de Lourenço (2015), visto que além de analisar a materialidade da responsabilidade enunciativa no texto jurídico, o trabalho explana o funcionamento de dois marcadores do grau de RE, isto é, os diferentes tipos de representação da fala e as construções mediatizadas.

Podemos encontrar também algumas teses desenvolvidas na área, como a de Bernardino (2015), sob o título *A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação*, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Este trabalho aborda, em linhas gerais, as estratégias de materialização da (não) assunção da responsabilidade enunciativa e discute possibilidades de ensino de estratégias textual-discursivas para demarcar esse fenômeno, sinalizando a voz autoral em textos acadêmico-científicos produzidos na universidade, especialmente na graduação em Letras.

No que concerne ao PROFLETRAS, sediado na UFRN, temos a dissertação de Medeiros (2016) intitulada *Proposta didática para o ensino da responsabilidade enunciativa no gênero discursivo crônica*. Este trabalho teve como objetivo focalizar a responsabilidade enunciativa em produções textuais do gênero discursivo crônica mediante a elaboração de uma sequência didática, considerando os pressupostos básicos da RE na construção do propósito argumentativo do produtor do gênero crônica.

Outra pesquisa filiada à Análise Textual dos Discursos (ATD) e com foco na responsabilidade enunciativa é a dissertação de Ferreira (2016). Este trabalho tem por título *A*

“não” assunção da responsabilidade enunciativa em narrativas das sentenças condenatórias de crimes contra a mulher, cuja abordagem objetiva identificar, descrever e analisar a RE em narrativas de sentenças judiciais condenatórias. Citamos, ainda, a dissertação de Santos (2016), também desenvolvida na UFRN, em que a autora analisa as marcas de responsabilidade enunciativa em artigos de opinião escritos por candidatos ao vestibular da UFRN 2013. Nesse contexto, destacamos uma pesquisa mais similar ao nosso trabalho. Trata-se da dissertação de Farias (2015), intitulada *A Responsabilidade enunciativa em resenhas produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Médio*, na qual o autor analisa e interpreta marcas linguísticas de (não) assunção e engajamento nas resenhas escritas pelos alunos a partir de obras de Machado de Assis.

Tomando as quatro pesquisas acima mencionadas no contexto do PROFLETRAS, destacamos a especificidade do nosso trabalho, uma vez que nosso objetivo repousa na investigação da materialização da RE nas produções realizadas em sala, bem como no propósito de melhorar a produção de textos dos alunos por meio da proposta de intervenção implantada em sala de aula.

Com relação às outras universidades, também encontramos trabalhos desenvolvidos com base na ATD, a exemplo da tese de Oliveira (2016) intitulada *Estrutura composicional em contos de fadas de Marina Colasanti* da PUC, a qual se embasa teórico-metodologicamente na Linguística Textual e Análise Textual dos Discursos, com foco na organização das sequências textuais narrativas dos contos de fadas da autora. Nessa busca, encontramos uma outra tese bem recente, focalizando na ATD e se debruçando mais especificamente a responsabilidade enunciativa em reportagens de divulgação científica e sua materialização no quadro pré-citação. A autora do trabalho mencionado trata-se de Albé (2018), pertencente à UNISINOS, no qual além de analisar a ocorrência da (não) assunção da RE, o trabalho também focaliza a análise dos pontos de vista, a imputação, as posturas e o apagamento enunciativo nos artigos de reportagens de divulgação científica.

Além desses trabalhos citados sob o aporte teórico da ATD, podemos apontar algumas pesquisas que se assemelham à nossa, no que concerne ao foco no gênero textual resenha mediante a sequência didática. Pesquisas essas desenvolvidas no âmbito do PROFLETRAS.

Dentre as mais recentes, podemos citar a dissertação de Bezerra (2016), desenvolvida na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), tendo como título: *Vamos ao cinema?! O trabalho com o gênero resenha cinematográfica nas aulas de língua portuguesa*. Esse trabalho tem uma abordagem na escrita e reescrita de textos em turmas do nono ano do Ensino Fundamental, tomando como parâmetros o procedimento da sequência didática de Schneuwly

e Dolz (2004). Na Universidade Federal de Sergipe (UFS), encontramos a dissertação de Lima (2018), a qual segue também o modelo de sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e apresenta, como objeto de análise nas resenhas, as estratégias argumentativas nas produções de alunos do nono ano do Ensino Fundamental, enfatizando como eixo temático o preconceito racial a partir de alguns filmes nacionais.

Diante dos dois trabalhos acima elencados, traçamos um comparativo com a nossa pesquisa e concluímos que há semelhanças quanto ao foco do PROFLETRAS. Esta semelhança se dá no que concerne a implantar a proposta de intervenção em sala com o objetivo de aprimorar as práticas de recepção e produção de textos mediante o mesmo gênero textual: a resenha cinematográfica. Contudo, o nosso trabalho difere quanto ao desenvolvimento da sequência didática, visto que parte primeiramente da leitura de um conto, em seguida promove a “materialização” da história lida pela tela do cinema (através do filme), como aporte para a produção textual do gênero resenha cinematográfica (dos contos de fadas ao audiovisual). Nesses aspectos, esta nossa proposta visa então, mais engajamento e sistematização no momento da escrita, e, conseqüentemente, a promoção de textos mais consistentes e argumentativos.

No que concerne ao plano de texto, esta dissertação apresenta-se dividida em 6 capítulos. No primeiro estão as considerações iniciais, nas quais apresentamos o mapa da pesquisa e justificamos o interesse pela área de estudo em foco, elencando os pressupostos teóricos que foram adotados. Lançamos também os objetivos almejados para a etapa final desse estudo e montamos uma síntese de algumas pesquisas desenvolvidas sob a mesma base teórica em comparação à nossa (denominado estado da arte) para nos orientar mais eficazmente diante da proposta investigativa, situando a pesquisa em relação às demais abordagens pesquisadas.

No segundo capítulo, expomos os pressupostos teóricos em que a nossa pesquisa está fundamentada. Iniciamos por um breve histórico da Linguística textual e em seguida, discorremos sobre a Análise Textual dos Discursos, isto é, desde a articulação entre texto, discurso e gêneros até Responsabilidade Enunciativa (RE), em que nosso objeto de estudo está situado, mais especificamente no nível 7 (que é o da dimensão enunciativa). E para aprofundar os estudos enunciativos, abordamos os conceitos de locutor, enunciador, ponto de vista e as posturas enunciativas.

No terceiro capítulo, contemplamos um estudo sobre as contribuições teóricas referentes a texto, gênero e discurso e suas implicações para o ensino, com respaldo na produção de textos no Ensino Fundamental, tendo o intuito de compreendermos o fundamental papel do ensino na formação de sujeitos escritores e autônomos. A seguir, apresentamos uma seção com os contos

de fadas e sua importância no aporte para a escrita. Logo após, finalizamos o capítulo apresentando uma discussão sobre o gênero textual resenha cinematográfica.

No quarto capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos que fundamentam a pesquisa, ou seja, desde a caracterização da pesquisa interventiva, o campo de trabalho, os sujeitos participantes e a apresentação da sequência didática proposta, bem como os procedimentos de análise utilizados e as categorias de análise escolhidas.

O quinto capítulo foi destinado para as análises e as interpretações dos produtos obtidos pelas produções finais dos alunos durante a realização da proposta de intervenção, como também os resultados obtidos.

No sexto e último capítulo, apresentamos as nossas considerações finais sobre a pesquisa. Os demais tópicos foram destinados às referências bibliográficas, aos anexos e aos apêndices.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Esse capítulo tem como objetivo dissertar sobre o aporte teórico e epistemológico que embasa a nossa pesquisa. Inicialmente, faremos uma discussão sobre a Linguística textual e seu contexto histórico a partir dos trabalhos de Fávero e Koch (2005), Koch (2018a), Gomes-Santos *et al.* (2010), dentre outros que promovem discussões relevantes perante o contexto da LT. Em seguida, discorreremos sobre a perspectiva teórica da Análise textual dos discursos (ATD) a partir dos postulados desenvolvidos pelo linguista francês Jean-Michel Adam. Nessa direção, apresentaremos desde a filiação teórica em que a ATD se situa, até as principais concepções que permeiam essa teoria. No terceiro e quarto tópicos, abordaremos as concepções do fenômeno da Responsabilidade Enunciativa, bem como as Categorias e as Marcas linguísticas, que são objeto de estudo da nossa pesquisa. No quinto e sexto tópicos tecemos conceitos concernentes aos pontos de vista, às instâncias enunciativas, e às posturas enunciativas, fundamentando-nos em Rabatel (2016a, 2016b, 2015).

2.1 A Linguística Textual e seu contexto histórico

A Linguística Textual pode ser concebida como uma disciplina, um novo ramo da Linguística. Este novo campo do saber, é, segundo Fávero e Koch (2005), relativamente recente, começando a desenvolver-se na década de 60 na Europa, predominantemente na Alemanha.

Conforme Fávero e Koch (2005), a gramática da frase apresentava lacunas diante de abordagens de vários aspectos da língua, tais como a correferência, a pronominalização, a seleção de artigos (definidos e indefinidos), o que corroborou para que a ordem das palavras no enunciado, ou seja, a relação tópico-comentário, a entoação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções, entre outros eventos linguísticos, só podem ser analisados a partir do texto, surgindo assim a Linguística Textual na qual adota o texto como objeto de estudo.

Um outro motivo que favoreceu para o desenvolvimento dos estudos do texto foi a incompletude das gramáticas de frases, as quais explicavam aspectos essenciais da língua mediante alguns aspectos da morfologia, da fonologia e da lexicologia. A Linguística de Texto conseguiria então comportar essas diversas manifestações heterogêneas da língua. Nesse contexto, Koch (2018a) apresenta as principais tarefas de uma gramática de texto, algumas delas são:

- a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
- b) levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais;
- c) diferenciar as várias espécies de textos. (KOCH, 2018a, p. 21)

Nesse processo de desenvolvimento da Linguística Textual (LT), Conte (1977, p. 23) apresenta três momentos fundamentais da teoria, a qual passa da frase para a teoria do texto. O primeiro momento surge a partir da análise transfrástica, em que se analisava as regularidades que transcendem os limites do enunciado. Nesse momento inicial, Koch (2018a, p. 12) aponta que os estudiosos estavam debruçados no estudo da coesão e da coerência, já que essas eram vistas como as propriedades do texto. Nesse processo inicial não houve um tratamento autônomo do texto, no entanto já houve um grande avanço na concepção de uma nova visão diante dos limites da frase.

A segunda fase da LT passou a contar com a construção das gramáticas textuais. Momento esse que os estudiosos passaram a refletir sobre os fenômenos linguísticos, antes considerados inexplicáveis dentro dos limites de uma gramática da frase, dando, assim, mais autonomia ao texto.

No terceiro momento surge a elaboração das teorias de texto com uma visão mais pragmática da língua, levando em conta o uso concreto da linguagem pelos falantes da língua em seus variados contextos. Na visão de Fávero e Koch (2005, p. 15), “o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido em geral, como conjunto de condições – externas ao texto – da produção, da recepção e da interpretação do texto.”

Com o avanço dos estudos ligados à Linguística Textual, (na Alemanha em outras partes do mundo), essa teoria começou a marcar seus primeiros passos no Brasil na década de 1980 sobretudo graças aos estudos desenvolvidos por Koch, Marcuschi e Fávero, como afirma Adam (2017) na seguinte passagem:

No Brasil, a LT é claramente introduzida a partir de 1978, como a tradução do livro de Sigfried j, Schmidt: *Linguística e teoria del texto* e, em 1983, com *Linguística Textual: introdução*, de Leonor de L. Fávero e Ingedore G. V. Koch. O primeiro artigo publicado, “por uma gramática textual” de Ignácio Antonio Neis, na *Letras de hoje* n. 44 (Porto Alegre, 1981, p. 21 – 39). (ADAM, 2017, p. 32).

A partir da década de 1980, com a “virada cognitiva” da LT, foi possível ver o texto como resultado da ativação dos processos mentais. Sobre isso, Gomes-Santos *et al.* (2010, p. 318), comenta que, nesse processo, “passou-se a adotar a noção de modelos cognitivos, herdados da Inteligência Artificial e da Psicologia da Cognição.” Koch (2018a) ilustra então esse processo na seguinte passagem:

Com a tônica nas operações de ordem cognitiva, o texto passa a ser considerado resultado de processos mentais: é a abordagem procedural, segundo a qual os parceiros da comunicação possuem saberes acumulados quanto aos diversos tipos de atividade da vida social [...] e já trazem para a situação comunicativa determinadas expectativas e ativam dados conhecimentos e experiências em todas as fases preparatórias da construção textual. (KOCH, 2018a, p. 34).

Gomes-Santos *et al.* (2010, p. 318) também destacam diversas obras pioneiras de grande influência nessa época, inclusive no Brasil, a exemplo dos trabalhos de Beaugrande e Dressler (1981) e Charolles (1983). Este último trabalho, em particular, foi um dos responsáveis pela expansão da noção da coerência textual, como o acréscimo do chamado “princípio da interpretabilidade do discurso”.

Na década seguinte, em meados de 1990, Gomes-Santos *et al.* (2010, p. 318) afirmam que a especulação sobre a separação entre fenômenos mentais e sociais motivou a “virada discursiva” e com isso, numa perspectiva bakhtiniana, a LT adotou uma concepção sociocognitiva interacional ou dialógica da língua. De acordo com Koch (2018a, p. 41), as ciências cognitivas clássicas vêm trabalhando com diferenças nítidas entre os processos cognitivos que acontecem dentro da mente dos indivíduos e os processos que acontecem fora dela. Assim, “entender a relação entre cognição e cultura seria, portanto, entender que conhecimentos os indivíduos devem ter para agir adequadamente dentro da sua cultura”. Logo, segundo essa visão, a cultura seria um conjunto de dados apreendidos de forma individual, e por isso a ideia de mente e corpo serem consideradas “duas entidades estanques”.

Nesse ínterim, Koch (2018a, p. 43) aponta que as “abordagens interacionistas consideram a linguagem como uma ação compartilhada que percorre um duplo percurso na relação sujeito/realidade e exerce dupla função em relação ao desenvolvimento cognitivo: intercognitivo (sujeito/mundo) e intracognitivo (linguagem e outros processos cognitivos)”. Dentro dessa perspectiva, a autora admite a existência de laços estreitos entre a linguagem e a cognição, uma vez que supõe não haver possibilidades integrais de pensamento ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem tampouco possibilidade de linguagem fora de processos interativos humanos.

Consoante Gomes-Santos *et al.* (2010, p. 319), após essa fase, os estudos alcançados pela Linguística Textual estavam incorporando o conceito de língua mediante uma perspectiva dialógica, fazendo com que o conceito de texto acompanhasse essa concepção. Assim, nos estudos atuais da Linguística Textual, o texto passa a ser visto como foco de análise, visto ser um lugar de interação e objeto de discussão das noções de leitura e escrita, bem como dos conceitos de tipologia e gêneros textuais, por exemplo. Estudos esses que contribuem de maneira consistente para a reflexão do ensino em sala de aula.

2.2 A Análise Textual dos Discursos

A Análise Textual dos Discursos (ATD) é uma abordagem teórica e descritiva proposta pelo linguista francês Jean-Michel Adam, a qual preconiza estabelecer uma articulação coerente entre *texto*, *discurso* e *gênero*.

Diante das inconsistências apresentadas pelas análises de textos até então, centradas sobretudo em estruturas vagas e limitadas à noção da frase, isoladas assim e isoladas de um contexto, que Adam (2011) propõe uma nova perspectiva para a Linguística Textual na pretensão de estabelecer articulação entre *texto* e *discurso*, uma vez que o sentido construído pelo discurso materializa-se em determinado texto. Assim, Adam (2011, p. 23) propõe analisar o texto nos seus mais variados níveis de complexidade, desencadeando “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos”.

Contudo, essa perspectiva da análise de textos não deve fundamentar-se a partir de frases isoladas e desvincilhadas de seus contextos, já havia sido defendido por Halliday e Hasan no ano de 1976. Os autores apresentaram essa ideia da visão textual partindo então do meio contextual e semântico:

Um texto [...] não é um simples encadeamento de frases [...]. Em outras palavras, não se trata de uma grande unidade gramatical, de alguma coisa de mesma natureza de uma frase [...]. Um texto não deve, de forma alguma, ser visto como uma grande unidade gramatical, mas como uma unidade de outra espécie: uma unidade semântica. Sua unidade é uma unidade de sentido em contexto, uma textura que exprime o fato de que, ao formar um todo [...], ele está ligado ao meio no qual encontra-se situado. (HALLIDAY; HASAN, 1976, p. 293).

Nesse sentido, seria função da Linguística Textual para Adam (2011), o estabelecimento de uma reflexão epistemológica e uma teoria descritiva de conjunto com foco central na análise de textos (concretos). Já dentro do campo da análise dos discursos mais especificamente, Adam

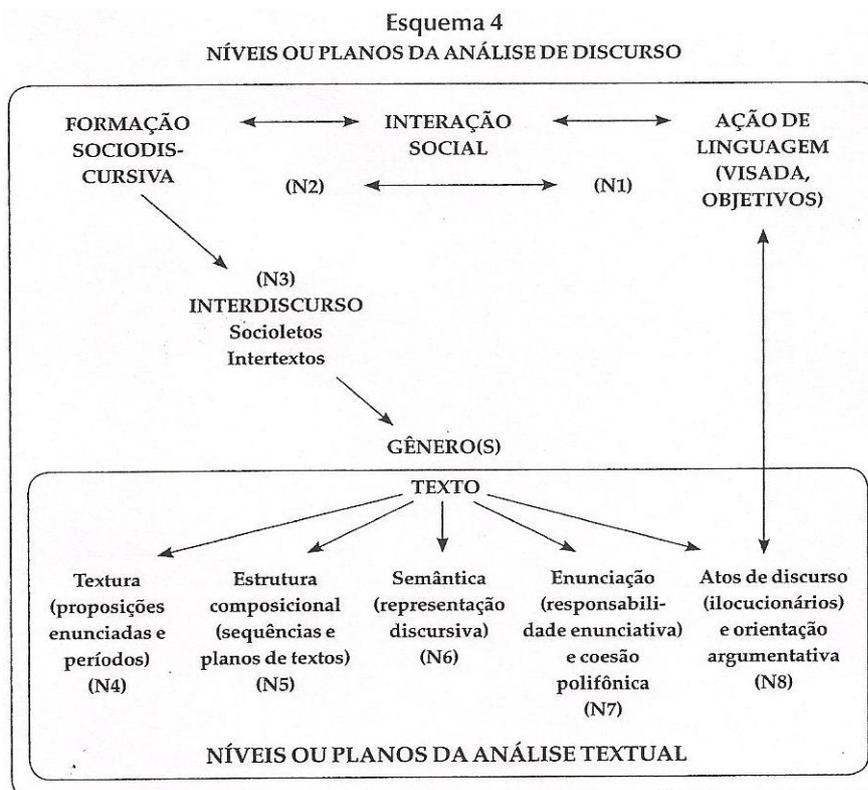
(2011, p. 63) afirma que a LT objetiva “teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui o texto”, considerando que o texto é definido pelo autor como um objeto de difícil conceituação, sendo portanto aceitável recorrer a diferenciadas teorias para essa abordagem. Essa perspectiva é então mencionada na seguinte passagem:

O texto é, certamente, um objeto empírico tão complexo que sua descrição poderia justificar o recurso a diferentes teorias, mas é de uma teoria desse objeto e de suas relações com o domínio mais vasto do discurso em geral que temos necessidade, para dar aos empréstimos eventuais de conceitos das diferentes ciências da linguagem, um novo quadro e uma indispensável coerência. (ADAM, 2011, p. 25).

Dessa forma, Adam (2011), com o objetivo de conceber a Linguística Textual sob novas bases, promove a aproximação da LT com um campo teórico distinto: a Análise de Discurso (AD), concebendo assim um diálogo com as teorias enunciativas do discurso, sem que esta se situe na Análise de Discurso Francesa (ADF). A ideia de Adam (2011, p. 43) é partir, então, da concepção de erigir “uma separação e uma complementariedade das tarefas e dos objetos da Linguística Textual e da Análise do Discurso, [definindo] a LT como um subdomínio do campo mais vasto da análise de práticas discursivas”. Assim, Adam (2011, p. 24), “com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso”.

Para entendermos de forma mais sistematizada a proposta de Adam (2011) quanto aos níveis da ATD, reproduzimos abaixo uma figura em que o autor situa sua ideia em um esquema bastante pertinente. Para Adam (2011), a partir desse quadro de análise, seria possível definir diversas operações sobre os enunciados em todos os seus níveis de complexidade.

Figura 1 – Esquema 4: Níveis da análise do discurso e níveis da análise textual



Fonte: Adam (2011, p. 61).

Como podemos observar, Adam (2011) situa os níveis ou planos da análise textual dentro do quadro mais amplo da análise do discurso. A partir da visão do autor, cada categoria elencada garante um nível específico de análise, como também uma classificação particularizada.

Dessa forma, Adam (2011) explica que os três primeiros níveis ou planos de análise do quadro (N1, N2 e N3) correspondem a elementos relacionados à perspectiva discursiva da língua e aos demais níveis por ele elencados, (N4, N5, N6, N7 e N8), constituindo a base do plano de análise textual. O gênero seria, portanto, o principal articulador e mediador entre discurso e texto. Dessa maneira, “para a ATD, todo texto se constitui a partir da leitura que se lança sobre ele, não sendo algo pronto e definitivo. O sentido é construído quando considerado imerso numa formação sociodiscursiva, na interação entre interlocutores” (LOURENÇO, 2015, p. 29).

Visando uma coerência para a proposta teórico-metodológica na ATD, Adam (2011) afirma que a frase não apresenta estrutura para promover uma análise textual de sentido, visto que “ela é, certamente, uma unidade de segmentação tipográfica pertinente, mas sua estrutura sintática não apresenta uma estabilidade suficiente” (ADAM, 2011, p. 104). Diante disso, o

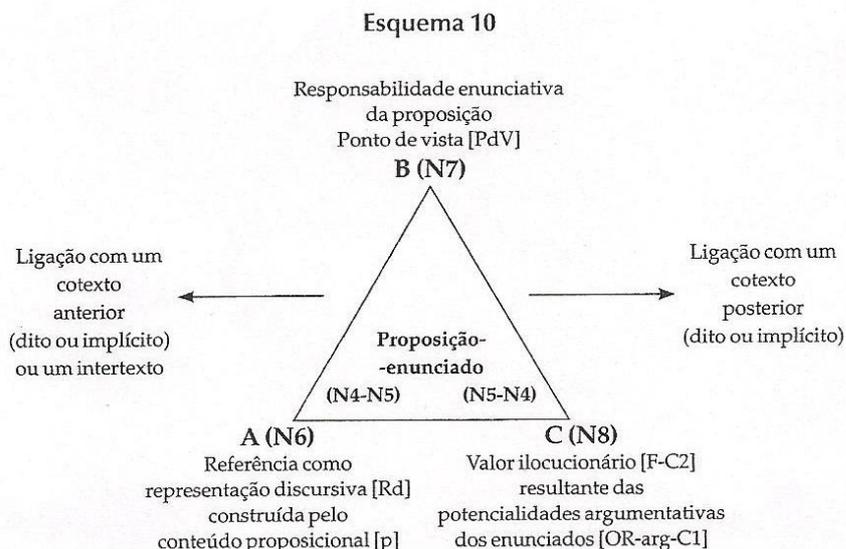
autor afirma que é o texto composto por unidades mínimas de sentido, as quais são chamadas de *proposição-enunciado*.

Para o referido autor, a proposição-enunciado é a unidade textual base, realizada por um ato de enunciação, a qual consegue dar conta de uma análise textual de forma mais pertinente. Ele acrescenta:

Toda proposição-enunciado compreende três dimensões complementares, às quais acrescenta o fato de que não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca em resposta ou como simples continuação. Essa **condição de ligação** é, em grande parte, determinada pelo que chamaremos de orientação argumentativa (ORarg) do enunciado. As três dimensões complementares de toda proposição enunciada são: uma **dimensão enunciativa** [B] que se encarrega da representação construída verbalmente de um **conteúdo referencial** [A] e dá-lhe uma certa **potencialidade argumentativa** [ORarg] que lhe confere uma força ou **valor ilocucionário** [F] mais ou menos identificável. (ADAM, 2011, p. 109, grifos do autor).

Na figura a seguir, temos a sistematização das três dimensões da proposição enunciado elaborada por Adam (2011):

Figura 2 – Dimensões da proposição-enunciado



Fonte: Adam (2011, p. 111).

Pelo esquema trazido por Adam (2011), notamos que existem três articulações interdependentes numa proposição-enunciado: a responsabilidade enunciativa (RE), a qual está intimamente ligada a um ponto de vista (PdV); e que consiste na assunção de seu

posicionamento validado numa representação discursiva (Rd), que por sua vez está diretamente ligada a uma orientação argumentativa (ORarg). Dessa forma, um enunciado está sempre relacionado a outro, seja implícito ou explicitamente, emerge por meio de ligações de cotexto (anterior) e por um cotexto (posterior), demonstrando assim a perspectiva dialógica da teoria.

Seguindo os postulados de Adam (2011), nosso trabalho se direciona aos níveis ou plano de análise textual, no nível enunciativo (N7) mais especificamente, se direciona também na responsabilidade enunciativa ou coesão polifônica, a qual corresponde às “vozes” do texto, isto é, à sua polifonia, uma vez que nossa pesquisa apresenta, como principal objetivo, investigar se (e como) os alunos sinalizam seu ponto de vista em produções textuais. É sobre esse fenômeno que descreveremos a seguir.

2.3 O fenômeno responsabilidade enunciativa

Nesta seção, temos o propósito de promover uma discussão sobre uma das principais categorias do campo da ATD, qual seja: a responsabilidade enunciativa, mediante a concepção de Adam (2011) e em consonância com as interpretações de estudiosos como Passeggi *et al.* (2010), Lourenço (2015), Bernardino (2015), entre outros pesquisadores que examinam essa abordagem a partir de olhares e perspectivas plurais.

A responsabilidade enunciativa é um fenômeno da linguagem, abordada recentemente por estudos voltados para o campo da enunciação, estando assim relacionada à polifonia do texto, ou seja, às diferentes vozes que podem suscitar em um enunciado. Segundo o aporte teórico adotado, responsabilizar-se significa assumir o conteúdo proposicional de um ponto de vista ou manifestação de uma posição, de acordo com as situações em que o locutor-enunciador está inserido. Nessa perspectiva, esse locutor-enunciador primeiro não possui a fonte do dizer, atribuindo-se a um segundo locutor-enunciador a assimilação do dizer.

Contudo, não há uma concordância entre os estudiosos com relação ao conceito e abordagem da responsabilidade enunciativa. Segundo Culioli (1971, p. 31), considerado como pioneiro nos estudos da RE, “toda enunciação supõe responsabilidade enunciativa do enunciado por um enunciador”, admitindo, assim, a existência da asserção. No entanto, para Nolke, Flottum e Norén (2004, p. 20), os proponentes da Teoria Escandinava da Polifonia Linguística – ScaPoLine, consideram que “assumir a responsabilidade enunciativa é ser a fonte do enunciado, é estar na origem, é assumir a paternidade”.

Oswald Ducrot (1987), linguista francês introdutor do princípio polifônico no campo da linguagem (inspirado no princípio dialógico de Bakhtin), concorda com a maioria dos demais

estudiosos, argumentando que existe pluralidade na voz do sujeito falante. Segundo ele, “o enunciado assimila, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes” (DUCROT, 1987, p.172). A partir dessa afirmação, desencadeia-se a ideia de responsabilidade enunciativa, “pois, ao defender a tese da não unicidade do sujeito, Ducrot critica e substitui o pressuposto da evidência de um ser único autor no enunciado e responsável pelo o que é dito pelo enunciado”. (BERNARDINO, 2015, p. 58).

Rabatel (2016a, p. 30), por sua vez, considera a subjetividade do enunciado quando postula que “o sujeito responsável pela referência do objeto exprime seu ponto de vista (PDV), tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referência.”

Considerando os estudos propostos por Bakhtin (2011), pode-se afirmar que já se discutia sobre a produção de sentidos gerada pelas várias vozes presentes no texto, ocasionando, assim, a polifonia. Nessa compreensão, apesar de ser expresso por um sujeito singular, o discurso mantém a interação com outras vozes, com outros pontos de vista. Em outras palavras, seria dizer que nenhum discurso é neutro, a voz do “eu” é sempre marcada pelo discurso do “outro”.

Na sua obra, Adam (2011) a Responsabilidade Enunciativa se apresenta, conforme Passeggi *et al.* (2010, p. 298), em dois momentos: “primeiro, enquanto dimensão indispensável da unidade textual elementar, a proposição-enunciado [...]; segundo, na discussão específica do escopo dos marcadores de Responsabilidade Enunciativa”.

Segundo o autor, a responsabilidade enunciativa não se separa de um ponto de vista (PdV¹), abrangendo, assim, o desdobramento polifônico dos enunciados. Os PdV podem, então, ser assumidos ou não pelo locutor-narrador, ocasionando, dessa forma, a (não) assunção da responsabilidade enunciativa dos enunciados.

Para Adam (2011, p. 117), a RE consiste na possibilidade de o locutor-enunciador assumir o conteúdo de um PdV ou atribuí-lo a uma outra instância, na medida em que “o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua.” Assim, o PdV é marcado por elementos linguísticos que o autor especifica em categorias, sendo essas, decorrentes de uma abordagem herdada por Benveniste (1974). Logo, a partir dessas categorias, os PdV ou RE (já que as duas

¹ É necessário destacar as diferentes maneiras dos autores assumirem a sigla PDV, referente à expressão PONTO DE VISTA. Para Adam (2011) é PdV, para Rabatel (2015, 2016a, 2016b) é PDV e para a Nolke, Flottum e Norén (2004) é pdv. Assumiremos durante o desenvolvimento do nosso trabalho a versão trazida por cada teórico quando citados. Utilizamos a sigla PDV na seção das análises devido a hierarquia teórica das posturas enunciativas de Rabatel (2015, 2016b), foco do segundo tópico da análise.

nomenclaturas são indissociáveis) podem ser evidenciados através de elementos variados da materialização linguística. Assim, Adam (2011, p. 117) elenca essas categorias em uma lista:

Quadro 1 – Categorias e marcas linguísticas de responsabilidade enunciativa

<p>Os índices de pessoas: dos pronomes e os possessivos marcadores de pessoa (meu, teu/vosso, seu livro), da apóstrofe de um ser ausente ou inanimado.</p>
<p>Os dêiticos espaciais e temporais, que compreendem uma referência absoluta (precisa ou vaga) ou uma referência relativa ao cotexto (anáforica) ou ao contexto (situacional). Os advérbios (<i>ontem, amanhã, aqui, hoje</i>), grupos nominais (<i>esta manhã, abra esta porta</i>), grupos preposicionais (<i>em dez minutos</i>), adjetivos (<i>na semana passada</i>), certos pronomes (<i>ele pensa em mim</i>), certos determinantes (<i>minha chegada</i>).</p>
<p>Os tempos verbais, que correspondem a diferentes tipos de localização relativamente à posição do enunciador e repartem-se em diversos plano de enunciação (oposições constatadas, anteriormente, entre o presente e o futuro do pretérito ou entre o presente de verdade generalizada e o par pretérito imperfeito-pretérito perfeito, etc.)</p>
<p>As modalidades: modalidades sintático-semânticas maiores (téticas: asserção e negação; hipotéticas: real ou ficcional; hipertéticas: exclamação. Modalidades objetivas, intersubjetivas, subjetivas. Verbos e advérbios de opinião; lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos.</p>
<p>Os diferentes tipos de representação da fala, como o discurso direto (DD), o discurso direto livre (DDL), o discurso narrativizado (DN) e o discurso indireto livre (DIL).</p>
<p>As indicações de quadros mediadores: marcadores como <i>segundo, de acordo com e para</i>; modalização por um tempo verbal como o <i>futuro do pretérito</i>; escolha de um verbo de atribuição da fala como <i>afirmam, parece</i>; reformulações do tipo (<i>é de fato, na verdade</i>, e mesmo em todo caso; oposição de tipo <i>alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y</i>, etc.</p>
<p>Os fenômenos de modalização autonímica: não coincidência do discurso consigo mesmo; não-coincidência entre as palavras e as coisas; não-coincidência das palavras com elas mesmas, ou ainda, uma não-coincidência interlocutiva.</p>
<p>As indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados: efeitos de ponto de vista que repousam numa focalização perceptiva (<i>ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar</i>) ou numa focalização cognitiva (<i>saber ou pensamento representado</i>). As formas de representação da fala pelo viés das formas de discurso interior ou endofásico.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em Adam (2011, p. 119-120).

A partir das grandes categorias elencadas por Adam (2011), o propósito da nossa pesquisa exigiu a escolha prévia de duas categorias para análise, isto é, os índices de pessoas e

as modalidades. Com base nos conhecimentos sobre o gênero textual resenha cinematográfica, bem como sobre seu conteúdo, composição e estilo, nos norteamos sobre a recorrência dos índices de pessoas, elípticos ou marcados na sua estrutura textual, já que a “crítica” (nomenclatura adotada por alguns autores), é um gênero jornalístico e opinativo, escrito normalmente em primeira pessoa. Nessa perspectiva, o autor deve emitir sua opinião sobre uma manifestação artística qualquer, tecendo avaliações e fazendo o uso de modalizadores que marcam sua visão de mundo, com a finalidade de promover um parâmetro de avaliação sobre determinado objeto cultural. Nesse ínterim, discorreremos a seguir sobre as duas categorias selecionadas.

2.4 Categorias e marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa

Nesta seção, apresentaremos um traçado das duas categorias de análise previamente escolhidas para análise do *corpus* do trabalho. Desse modo, faremos uma contextualização das categorias: os índices de pessoas e as modalidades. Como aporte teórico para a primeira categoria citada, propomos um diálogo com o referencial teórico de Adam (2011) e Bernardino (2015); e sobre a categoria das modalidades seguiremos os postulados de Adam (2011) e Neves (2012).

2.4.1 Os índices de pessoas

Consoante a concepção de Adam (2011), os índices de pessoas podem materializar a RE e, a partir deles, pode-se examinar o grau de assunção da RE e o nível de subjetividade do locutor-narrador, isto é, aquele que profere o enunciado.

Dessa forma, os índices constituem-se pelos pronomes pessoais (eu, tu, nós...) e pelos pronomes possessivos (meu/teu, vosso/seu...). Segundo Bernardino (2015, p. 76), “os índices de pessoas apresentam-se como uma das marcas da língua que permitem a análise da representação da subjetividade do enunciado [...] e seriam como uma instância primeira a atestar a relação do locutor com sua enunciação”.

A abordagem dessa categoria remete ao pensamento de Benveniste (1974), quando afirma que a enunciação consiste em colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização. Consoante ainda o autor, os índices de pessoas se reproduzem apenas *na* e *pela* enunciação, na qual o termo “eu” denota o indivíduo que profere e o termo “tu” ao alocutário

(o ouvinte), do qual se espera o retorno da enunciação. Para melhor entendimento, Bernardino (2015) explica esse pensamento na seguinte passagem:

Ao locutor é dada a posição de primeiro lugar frente às condições necessárias de um ato enunciativo, é ele que coloca a língua em funcionamento, pois antes disso o sistema não passa de uma possibilidade de uso. Nesse sentido, o uso da língua por um indivíduo deixa marcas de subjetividade, efetivando-se na medida em que “o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios de outro”. (BERNARDINO, 2015, p. 75).

Pela proposta elencada por Adam (2011), os índices de pessoas são marcas que possibilitam verificar o grau de responsabilidade proferido pelo enunciador, confirmando então a subjetividade no enunciado. A partir dessa categoria, é possível identificar se há a presença das marcas pessoais do indivíduo em uma dada enunciação.

2.4.2 As modalidades

As modalidades conforme descritas por Adam (2011) já têm sido pautadas há algum tempo, considerando os estudos concebidos por Aristóteles até abordagens diversas atuais. No entanto, Adam (2011) não descreve com detalhes a concepção enunciativa em que se inserem os elementos constitutivos dessa categoria, apontando somente as marcas linguísticas sem maiores detalhamentos. Contudo, essa perspectiva parece repetir-se inclusive com as demais categorias elencadas pelo autor.

Diante desse contexto, seguiremos o embasamento realizado por Neves (2012), visto que esta monta uma explanação bem mais extensiva e detalhada dos marcadores linguísticos, os quais permitem indicar a responsabilidade enunciativa num dado enunciado, suscitando os efeitos de sentido de cada elemento.

Não obstante, essas modalidades costumam ser abordadas a partir de enfoques teóricos devido ao caráter complexo de como se apresentam. Nesse aspecto, até mesmo a terminologia costuma ser plural, conforme Bernardino (2015) que explica esse fenômeno:

[...] é amplamente consensual o fato de se tratar de um fenômeno complexo, resistente a definições homogêneas e passível de estabelecer ligação com outros fenômenos (como o de referencialidade, predicação, mediativo, responsabilização), daí a existência de tantos enfoques teóricos (lógico, filosófico, semântico, pragmático, semiótico, enunciativo, por exemplo) que o tomam como objeto de investigação, além de ser tão variada a terminologia empregada para referi-lo, sendo mais comum modalização e modalidade. (BERNARDINO, 2015, p. 80).

Consoante o quadro teórico semântico-enunciativo adotado por Campos (2004, p. 267), no funcionamento dessa categoria a modalidade linguística explicita as diferentes atitudes do locutor em relação a um conteúdo proposicional e a seu interlocutor. Neves (2012) admite que, numa dada relação predicativa, “o enunciador assume diferentes valores modais que são assinalados por traços linguísticos designados *marcadores*” (NEVES, 2012, p. 81, grifos da autora). Logo, esses marcadores são as marcas linguísticas pertinentemente observáveis no enunciado, agrupando-se nas categorias de *modalidade* ou *mediativo*.

De acordo com Neves (2012), as modalidades são divididas em três grandes grupos:

1 – A modalidade epistêmica: para a construção dessa categoria são consideradas as expressões de reforço de validação enunciativa e a interrogação retórica dos enunciados. Essas asserções manifestam-se desde a assunção ao distanciamento do enunciador com o enunciado proferido, apresentando-se através de expressões marcadas por a) **validação total**: (é certo, é certíssimo, é verdade, sem dúvida) e por b) **validação parcial**: (é provável, é muito provável, é possível, é muito possível). Conforme Bernardino (2015, p. 81), “no valor epistêmico, o enunciador assume/valida, em diferentes graus, a relação predicativa construída linguisticamente, demonstrando seu conhecimento em relação ao conteúdo proferido”.

2 – A modalidade deôntica: segundo Neves (2012), nessa modalidade há uma correspondência entre o enunciador com seu coenunciador, havendo a possibilidade desse enunciador agir de forma direta ou indiretamente sobre o seu coenunciador através das marcas linguísticas utilizadas. Esse fator desencadearia um incentivo à determinada ação por parte deste interlocutor em uma dada enunciação. Dessa maneira, são marcadores desse tipo de modalidade as expressões: *é necessário*, e verbos: *poder, dever e ter de/que*.

3 – A modalidade apreciativa: essa categoria compõe-se sob várias formas e de diferentes classes gramaticais. Em decorrência disso, Neves (2012) diz apresentar uma certa dificuldade de caracterização que permite identificar essa modalidade como objeto de análise. De modo geral, a autora afirma que essa modalidade “se refere à atribuição, por parte do enunciador, de um juízo de valor em relação a um fato ou a um estado de coisas”, algo que se efetiva numa relação predicativa (NEVES, 2009, p. 02).

Nesse contexto, a autora divide os enunciados de valor modal apreciativo sob duas formas:

3.1. Lexicalmente marcados: por meio das categorias morfossintáticas: substantivos, adjetivos e advérbios;

3.2. Predicado factivo: através de expressões como: é justo, é incrível, é natural, é público e notório.

Sobre as modalidades elencadas por Neves (2012), Bernardino (2015, p. 80-81) apresenta uma síntese dos três valores modais concebidos: “o valor epistêmico [constatação de que um estado de coisas É ou NÃO É]; Valor deôntico [corresponde ao desejo de que um determinado estado de coisas SEJA ou NÃO SEJA] e o valor apreciativo [corresponde à apreciação sobre um estado de coisas como DESEJÁVEL ou INDESEJÁVEL]”.

Há também, nos estudos enunciativos, a materialização linguística sob graus de distanciamento do locutor-enunciador e sob seu conteúdo proferido numa dada situação comunicativa, a qual é abordada pela categoria gramatical do *mediativo*.

De acordo com Guentchéva (1994, p. 08) há em diversas línguas, partículas gramaticais que permitem ao enunciador indicar os diferentes graus de distância em relação às situações descritas de maneira mediata. “Nas línguas em que um tal sistema gramatical específico existe, o enunciador é então obrigado a marcar formalmente, no seu próprio ato de enunciação, se ele se envolve ou se ele não se envolve nos fatos enunciados” (GUENTCHÉVA, 1994, p. 08).

Na língua portuguesa não existem as estruturas mórficas que correspondem à categoria gramatical do *mediativo*, porque, segundo Neves e Oliveira (2003, p. 1), não há na nossa língua representação gramatical do léxico compatível com as tais marcas morfológicas. Contudo, “o mediativo explicita-se em português através de processos sintáticos e/ou marcadores não exclusivos desse valor”.

Assim, Neves (2012) explana que este fenômeno acontece quando a fonte enunciativa não é o sujeito enunciador, mas sim um sujeito mediatizado, ou seja, “alguém a quem ele recorre, para se distanciar totalmente do conhecimento a ser vinculado” (NEVES, 2012, p. 91). Para a autora, a ocorrência do *mediativo* se dá por meio de três processos: a inferência, a heterogeneidade enunciativa e a informação compartilhada.

Através da inferência, o enunciador reconstrói um fato a partir de traços ou indícios observáveis, “principalmente pelos verbos *parecer, dever, poder* e por construções linguísticas que indicam explicitamente que o enunciador está veiculando uma informação que é resultado de conclusão a que ele próprio chegou, por meio de um processo inferencial” (NEVES, 2012, p. 92, grifos da autora).

Quanto à ocorrência da heterogeneidade enunciativa, Neves (2012, p. 92) garante que esta se manifesta a partir da disjunção enunciativa entre locutor e enunciador, por meio de principalmente de locuções conjuntivas conformativas, tais como: de acordo com, segundo, etc., assim como de verbos na terceira pessoa do plural e na terceira pessoa do singular unido com o pronome *se*: dizem, fala-se, presume-se, etc.

No último processo elencado por Neves (2012, p. 108), a informação compartilhada acontece quando o enunciador compromete o coenunciador na validação da relação predicativa. Em outras palavras, “o enunciador socorre-se de uma generalização hiperbólica a respeito da detenção do conhecimento em relação ao conteúdo proposicional construído numa outra situação de enunciação”. Trata-se de um recurso argumentativo em o que enunciador age sobre o coenunciador no sentido de ampliar a credibilidade da informação veiculada. Assim, esse processo é marcado por expressões como: ninguém aqui duvida, é universalmente conhecido, sem dúvidas, etc.

Desse modo, é perceptível os inúmeros recursos linguísticos que direcionam o engajamento e/ou afastamento do enunciador diante do conteúdo proferido em determinadas situações comunicativas, dependendo, portanto, da intenção e das possíveis razões para tais escolhas. Desse modo, é preciso entender como essas escolhas são realizadas e de que maneira o locutor-enunciador articula a visada argumentativa a seu favor. Diante disso, desenvolvemos no tópico seguinte um estudo sobre o papel do locutor e do enunciador, bem como da ideia geral em que se formam os pontos de vista e as instâncias enunciativas na dimensão enunciativa da linguagem.

2.5 O ponto de vista e as instâncias enunciativas

Sobre a dimensão enunciativa e pragmática dos pontos de vista (PDV), bem como sobre a responsabilidade enunciativa, Rabatel (2016a) desenvolve profícuos estudos sobre essa perspectiva. Sua abordagem segue os postulados polifônicos e dialógicos elencados por Bakhtin, sendo a ideia das relações entre de *locutor* e *enunciador* “herdadas” de Benveniste e de Ducrot.

Segundo Rabatel (2016a, p. 30), a noção de ponto de vista é tão complexa que é retomada de domínios variados, tais como: “ter um belo ponto de vista”, ou a retomada de uma ideia mais consistente e científica, como: “compartilho desse ponto de vista”. Destarte, o autor, considerando uma dimensão antropológica e linguística, “em sua forma mais geral, o PDV

define-se por seus meios linguísticos pelos quais um sujeito considera um objeto, em todos os sentidos do termo considerar, quer seja um sujeito singular ou coletivo” (ibidem, p. 30).

Quanto ao objeto, segundo Rabatel (2016a), ele pode ser objeto concreto ou personagem, bem como uma situação ou um acontecimento, sendo estes, em todos os casos, tratar-se do objeto do discurso. Assim, “o sujeito responsável pela referenciação do objeto exprime seu PDV, tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referenciação, isto é, pelas escolhas de seleção, de combinação, de atualização do material linguístico” (RABATEL, 2016a, p. 30).

Apesar de advir da epistemologia de alguns conceitos propostos por Benveniste (1974), Rabatel (2016a) se afasta de alguns pontos “benvenistianos” especialmente quanto à expressão da subjetividade ser multiforme e independente ao aparelho formal da enunciação. A proposta de Rabatel (2016a) é então distinguir *locutor* e *enunciador*, atribuindo ao primeiro os mecanismos de atualização dêitica e ao segundo os de atualização modal. Nesse sentido, o autor coaduna com a perspectiva de Ducrot quando define o enunciador como uma instância localizada na origem de um ponto de vista expresso em um conteúdo proposicional, sendo esse enunciador um ponto central das visadas argumentativas dos locutores.

Na concepção de Ducrot (1987, p. 180), “o ponto de vista seria *todo* conteúdo proposicional cujo modo de atribuição dos referentes remete a um enunciador na origem desse conteúdo”. Na sua perspectiva, o locutor seria o autor físico do enunciado que pode estar de acordo com o enunciado exposto ou distanciar-se dele e, quanto ao enunciador, na sua visão, seria o ser que, por meio da enunciação, exprime seu ponto de vista, sua postura e sua posição.

Ducrot (1987) também se afasta do pensamento de Benveniste no que se refere ao enunciador, visto que este contempla o locutor na origem dos atos de enunciação, e aquele quanto ao locutor e o enunciador como instâncias distintas. Rabatel (2016a) coaduna com o pensamento de Ducrot (1987), defendendo que locutor e enunciador são consideradas duas instâncias distintas porém inseparáveis, uma vez que comumente nos apoiamos em PDV alheios ora assumindo ora não assumindo seus conteúdos proposicionais.

Consoante Rabatel (2016a, p. 82), “todo PDV é assumido, seja diretamente por um locutor-enunciador primeiro, seja indiretamente, por um locutor-enunciador segundo” podendo ocorrer ainda um enunciador segundo não locutor assumir o PDV num dado enunciado por meio de imputação.

Para situar a posição dessas distintas nomenclaturas Rabatel (2016a) apresenta a existência de três instâncias enunciativas do ponto de vista. A primeira remete ao “locutor-enunciador primeiro”, aquele que se encontra na fonte do enunciado, isto é, que profere e é

responsável pelo conteúdo proposicional do seu dizer. Nesta posição há o sincretismo entre essas duas instâncias e que o autor também denomina de *principal*: “aquele ao qual o alocutário ou o destinatário imputa uma posição” (RABATEL, 2016a, p. 86). Nessa ordem, há uma tripla função do locutor: “enquanto locutor, por intermédio de seu papel na enunciação [...], enquanto ser do mundo [...] e enquanto sujeito que fala” (ibidem, p. 86).

A segunda instância é o “locutor-enunciador segundo” que está interna no enunciado e cujas percepções de PDV são expressas por um enunciador intradiscursivo. A última instância elencada por Rabatel (2016a) é “o enunciador não locutor”, que também se situa de maneira interna ao enunciado. Nesse caso, o enunciado é expresso sem necessariamente ter sido proferido por um locutor, como nas falas de um discurso direto, por exemplo.

Nesse sentido, para entendermos os graus de acordo ou desacordo delineados pelos PDVs, em determinados enunciados, é preciso compreender as posturas enunciativas assumidas nas situações de comunicação, já que o PDV pode seguir diferentes visadas argumentativas nas situações de interação. Para isso, passaremos a descrever esse fenômeno na seção seguinte.

2.6 As posturas enunciativas: a posição do enunciador na expressão do ponto de vista

A partir da realização de uma dada enunciação, os conteúdos dos enunciados proferidos pelos interlocutores geralmente remontam à existência de outros enunciadores, “ainda que nenhum deles seja o próprio locutor ou que este se encontre em situação de sincretismo com o enunciador primeiro” (RODRIGUES, 2017, p. 306). A partir dessa asserção, é possível delinear as posturas enunciativas decorrentes do PVD, fenômeno esse que Rabatel (2015, p. 13-14) diz ser “uma das maneiras de posicionar-se em determinado campo”, ou seja, há graus de acordo, desacordo e neutralidade nos PDV. Desse modo, “antes de refutar um PDV, pode-se modificá-lo sobrenunciando-o ou subenunciando-o” (ibidem, p. 13).

Rabatel (2015, p. 14), nessa perspectiva, apresenta três posturas enunciativas: a primeira é a **coenunciação**, na qual o autor descreve como “a coprodução de um PDV comum e partilhado por L1/E1 e um enunciador segundo”. Há uma posição de acordo com o conteúdo expresso pelo locutor-enunciador primeiro (L1/E1) em relação ao conteúdo proferido por um PDV alheio, vindo de um enunciador segundo e2. Então, a instância primeira compactua com o pensamento partilhado por e2 num dado discurso.

Se existisse uma medida de níveis, a coenunciação consistiria em um nível máximo de acordo entre o L1/E1 e a fonte segunda, trazida pelo e2 tencionando a visada argumentativa do locutor enunciador primeiro, uma vez que o conteúdo é coconstruído por ambos. Diante disso,

Rabatel (2016b, p. 194) afirma que a coenunciação “corresponde à coconstrução pelos locutores de um PDV comum, que os engaja enquanto enunciadores”.

Podemos tomar um exemplo trazido por Rabatel (2016b) para explicar com mais clareza o fenômeno da coenunciação:

Exemplo 1: “CARÁTER: [...] É necessário tratar isso, como se diz, segundo uma fórmula célebre de Heráclito, “o caráter de um homem é seu demônio” ou seu destino: porque o caráter é aquele que faz escolhas no homem, algo que este não faz. (Compte-Sponville, Dicionário filosófico 2001, p. 98)”.

Fonte: Rabatel (2016b, p. 195, grifos do autor).

No exemplo acima, podemos notar que o locutor enunciador primeiro L1/E1 apresenta seu ponto de vista e, na tentativa de confirmar o conteúdo proposicional, partilha seu posicionamento com o conteúdo expresso pela segunda instância, se constituindo no enunciador segundo, e2. Desse modo, a definição argumentativa do “caráter”, exposto por Comte-Sponville, é justificada pela citação de Heráclito, numa forma em que as duas vozes constroem um mesmo ponto de vista partilhado.

A segunda postura trata-se da **sobrenunciação**, considerada a “coprodução de um PDV ‘dominado’, L1/E1, que reformula o PDV parecendo dizer a mesma coisa, contudo modificando a seu favor o domínio de pertinência do conteúdo ou de sua orientação argumentativa.” (RABATEL, 2015, p. 14).

Rabatel (2016b) também denomina essa postura pela nomenclatura de *superenunciação*. Nesse caso, diferentemente da *coenunciação*, a coconstrução do PDV é desigual nessa situação. Num dado enunciado, o locutor enunciador primeiro se sobressai sobre o conteúdo proferido por e2, ou seja, o L1/E1 considera o PDV expresso por e2, contudo, numa maneira de dominar o sentido da orientação argumentativa em seu próprio benefício. A partir disso, Rabatel (2016b, p. 194) concorda em definir a superenunciação “como uma construção desigual de um PDV dominante encenando o papel de tópico discursivo”. Há, então, nessa postura, um enunciador dominante e um enunciador dominado.

A partir do exemplo elencado por Rabatel (2016b) é possível depreender a noção equivalente a essa postura:

Exemplo 2: “Ricardo Alarcon, um dos ‘talibãs’, ex-representante do seu país na ONU, toma altamente as observações sobre a evanescência do presidente ‘provisório’, Raul Castro, irmão mais novo de Fidel (‘Libération, 7/8): ‘Por que ele tinha que se mostrar? Ele não é uma vedete’

Isso é verdade! Desde quando um dirigente de democracia popular tem que ser acessível e atento a sua população! (Le canard enchaîne, rubrica ‘notícias breves’. n.º 4476, 9 de agosto de 2006)”

Fonte: Rabatel (2016b, p. 196, grifos do autor).

A partir do exemplo exposto, é possível notar que um ponto de vista é superior ao outro no jogo enunciativo, visto que o L1/E1 suscita a voz do e2 no intuito de ironizá-la. Assim a voz do L1/E1 se sobressai à voz segunda em relação ao conteúdo proposicional imputado.

A reformulação irônica acontece quando o redator do jornal (L1/E1) marca um acordo fingido em relação às palavras pronunciadas por Ricardo Alarcon (e2), quando este expõe um ponto de vista totalmente contraditório aos valores de um regime comunista desempenhado, sendo o caso do presidente provisório Raul Castro. Assim, podemos entender que há um caso de *superenunciação* porque há uma construção desigual de PDV, sendo que o L1/E1 se sobressai quando ironiza o PDV alheio, numa tentativa de reorientar a seu próprio favor.

A última postura discutida pelo autor é a de **sub-enunciação**, na qual consiste na “coprodução de um PDV ‘dominado’, L1/E1, o subenunciador, retomando com reserva, com distância ou precaução um PDV que provém de uma fonte à qual L1/E1 confere um estatuto preeminente” (RABATEL, 2015, p. 14).

Como na super-enunciação, há uma coconstrução desigual de um PDV, embora esta se divirja daquela pela construção de um PDV dominado. Esta perspectiva acontece uma vez que L1/E1, por não ser a fonte da enunciação, imputa a responsabilização do enunciado ao e2 (que se torna o PDV dominante). Dessa forma, o L1/E1 deixa-se dominar pelo enunciador segundo, atribuindo-lhe toda a força argumentativa da enunciação.

Rabatel (2016b) explica como acontece esse fenômeno:

O PDV sub-enunciado reside no fato de que o contexto de predicação é apresentado como pertencente a um locutor/enunciador anterior, enquanto que a própria predicação, que emana do locutor subenunciador, é apresentada como decorrente do que precede, de maneira que o locutor não é plenamente o enunciador do PDV, ele o apresenta como sendo referido a uma outra instância (um indivíduo, uma norma, uma instituição, a verdade), fazendo entender que esse PDV é principalmente o de um outro antes de ser o seu. (RABATEL, 2016b, p. 194).

Tomemos o exemplo posterior para entendermos melhor a ideia dessa postura.

Exemplo 3: **“Zika pode ser sexualmente transmissível**

Depois de anunciar que a Zika provavelmente vai se espalhar por todos os países da América, exceto Canadá e Chile, a OMS apontou que a doença pode ser sexualmente transmissível, apesar do número limitado de casos relatados. “O vírus foi isolado no sêmen humano, e um caso de uma possível transmissão sexual foi descrito. Mas são necessárias mais evidências para confirmar se o contato sexual é um meio de transmissão”, disse a organização.”

Fonte: REVISTA SUPERINTERESSANTE. Disponível em: <http://superabril.com.br/ciencia/zika-pode-ser-sexualmente-transmissivel>. Acesso em: 15 jun. 2019.

No exemplo exposto, o locutor-enunciador primeiro se remete a uma voz anunciada no decorrer do texto, aparecendo também no final dele em um discurso direto. Logo, a intenção é justamente fortalecer o ponto de vista principal do texto, sendo, no caso, convencer o leitor de que a mensagem repassada pelo L1/E1 é verídica e tem respaldo científico (ancorado em e2). Podemos concluir, nesse caso, que a voz do E2 é vista como superior à voz do próprio L1/E1, ocasionando assim a coconstrução de um PDV dominado.

Segundo Rodrigues (2017, p. 307), podemos considerar, então, que o estudo das posturas nos permite identificar as várias vozes constituintes do locutor-enunciador primeiro, assim como a relação que se estabelece entre eles e os PVDs dos enunciadores segundos. O estilo do gênero textual poderá ainda contribuir com a visada argumentativa das posturas, visto a variedade e a especificidade existentes entre os gêneros, desde os mais formais aos menos formais.

3 TEXTO, GÊNERO E DISCURSO: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

Neste capítulo, realizamos uma discussão sobre os conceitos de texto, discurso e gênero, bem como das suas implicações para o ensino de produção de textos, de acordo com os pressupostos teóricos de Adam (2011), Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), amparando-nos também nos documentos oficiais de ensino, especialmente nos PCN (1998), BNCC (2017), entre outros. Em seguida, focamos na produção de textos quanto ao ensino fundamental, seguidamente, discorremos sobre os contos de fadas e sua relevância para a mediação da escrita. Na seção seguinte, abordaremos sobre o gênero textual resenha cinematográfica.

3.1 A articulação entre texto, gênero e discurso

Como o nosso trabalho apresenta um *corpus* de produções de resenhas cinematográficas enquanto gêneros textuais, pensamos ser importante desenvolver um estudo acerca dos conceitos de *texto*, *gênero* e *discurso*, relevando a sua importância para os estudos de linguagem.

Com os avanços alcançados pelos estudos linguísticos na área da Linguística Textual ao longo do tempo, a qual ultrapassou os limites meramente frasais e transfrasais, houve, conseqüentemente, um desenvolvimento da produção, recepção e interpretação do texto, elemento recentemente considerado como principal objeto de análise do enunciado. É também através do texto que é possível realizar o discurso e estes se materializam em um dado gênero textual.

Adam (2011), a partir da concepção da ATD, promove a articulação entre a AD e LT, situando os objetos texto e discurso como sendo regulados pelas situações de interação e também pelos gêneros do discurso nas diversas línguas.

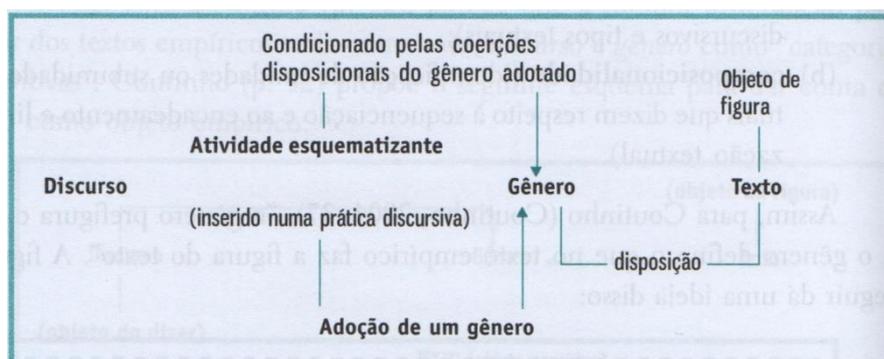
Diante disso, Adam (2011) remonta ao autor *Stierle* (1977, p. 424-427) para abordar a relação interdiscursiva da língua. Ele destaca que só deve ser atribuído sentido ao *texto* quando este for projetado de forma correta sobre “o pano de fundo de um esquema discursivo preexistente”, encontrando lugar “nas instituições de ação simbólica, que têm por condição e condicionam, ao mesmo tempo, uma dada cultura”. O autor define então *discurso* como uma “estabilização pública e normativa, e a possibilidade de um status institucional”, e acrescenta ser “nos *gêneros do discurso* que localizaremos essa ‘estabilização pública e normativa’ que opera no quadro do sistema de gêneros de cada formação discursiva”. (ADAM, 2011, p. 45).

Há, ainda, uma mistura de conceitos e interpretações equivocadas em relação ao que seja *texto*, *gênero* e *discurso*. Conforme Marcuschi (2008, p. 81), não seria interessante distinguir com rigidez o *texto* e o *discurso*, “pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo”, já que ambos são considerados complementares numa atividade comunicativa. O autor remonta ao pensamento de Coutinho (2004) quando salienta que é necessário “[tratar] de reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual, considerando o *discurso* como o ‘objeto do dizer’ e o *texto* como o ‘objeto de figura’”. Marcuschi (2008, p. 81-82) resume a ideia afirmando que “o discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o *gênero* é aquele que condiciona a atividade enunciativa”.

Na visão de Coutinho (2004, p. 33), o discurso como “objeto do dizer” é visto como “como prática linguística codificada, associada a uma prática social [...] historicamente situada” e o texto “objeto da figura” como uma esquematização que conduz a uma configuração observável independente de sua extensão (de uma palavra a um romance inteiro), sendo este um elemento observável, isto é, um fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos constitutivos, dando acesso aos demais aspectos da análise.

A posição do *gênero* é vista como uma ponte entre o discurso e o texto, na qual o primeiro é visto “como uma atividade mais universal” e o segundo “enquanto peça empírica particularizada”. Dessa forma, o *gênero* é entendido por Coutinho (2004, p. 33) como prática social e sua estabilidade é relativa ao momento histórico social em que surge e circula.

Marcuschi (2008, p. 85) apresenta dois aspectos importantes do *gênero*: a) a gestão enunciativa, que seria a escolha dos planos de enunciação, os modos discursivos e os *tipos textuais*; e a *composicionalidade*, que se refere à identificação de unidades ou subunidades textuais, as quais dão encadeamento e linearidade ao texto. O autor apresenta um esquema (ilustrado na Figura 3 abaixo), onde mostra a sintonia de um arranjo enunciativo envolvendo texto, discurso e *gênero*, assim como abrangendo desde a seleção da linguagem, do *gênero* e seu funcionamento discursivo no contexto textual pretendido. O arranjo enunciativo é descrito conforme as seguintes palavras: “primeiramente, [ter] uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um *gênero* que, por sua vez, condiciona uma esquematização textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 85).

Figura 3 – Esquematização textual

Fonte: Marcuschi (2008, p. 85).

A partir do esquema montado por Marcuschi (2008), podemos notar a importância dos gêneros na comunicação humana, sendo apenas possível criar algum tipo de texto através dos gêneros e mediante o nosso propósito comunicativo.

Mikhail Bakhtin (2011, p. 261-262) concebe a importância social dos gêneros ao dizer que a utilização da língua se efetiva por meio de enunciados orais ou escritos, relativamente estáveis. Assim os denominados gêneros do discurso possuem uma unidade temática, composicional e estilística.

Sabe-se que as diversas formas da atividade humana estão diretamente ligadas ao uso da linguagem. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 261) afirma que esses usos acontecem de formas múltiplas e através de enunciados. Os gêneros do discurso são considerados, pelo autor, como heterogêneos e infinitamente inesgotáveis na atividade humana, visto que são construídos por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Devido à heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (2011) assinala a dificuldade de estabelecer uma definição para a natureza geral do enunciado. Ele estabelece a diferença e a complementariedade dos dois grandes grupos: primários e secundários. Os gêneros primários (simples) ocorrem no uso espontâneo e apresentam uma ligação direta com o conteúdo imediato. São considerados aqueles que ocorrem no dia a dia da convivência humana, tais como a conversa entre amigos ou a uma carta, por exemplo. Já os gêneros secundários (complexos) “surtem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado” (ibidem, p. 263). São citados como exemplos, pelo autor, os gêneros advindos predominantemente da escrita, tais como o romance, o drama, as pesquisas científicas, etc.

Destarte, é importante destacar que, em relação ao conceito de gênero, há também uma “subclassificação” terminológica em *gêneros discursivos* e *gêneros textuais*. Rojo (2005, p. 92) faz um traçado sobre a origem dessas nomenclaturas que mais recentemente vêm sendo

utilizadas de formas didatizadas desde a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998.

A autora explica que essa separação ocorreu devido as vertentes das releituras bakhtinianas. Segundo ela, os PCN em seu componente curricular, mesmo fazendo referência à Bakhtin, atribuem mais consistência às noções advindas da Linguística Textual (quanto à estrutura ou forma composicional de gênero), às vozes do grupo de didática de Genebra (Dolz e Schneuwly (1994)), ao interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1997) e ainda aos autores que abordam o gênero por meio de uma materialidade textual, como Adam (1999) e Marcuschi (2002). Por outro lado, os estudos ligados a Bakhtin tendem a “selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação” (ROJO, 2005, p. 186) e optam por denominá-los gêneros do discurso.

Dessa forma, como o nosso trabalho está voltado para um contexto didático, embasado na Linguística Textual, adotaremos a denominação *gênero textual* ao longo da pesquisa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)² de Língua Portuguesa remontam à essa multiplicidade de gêneros no ensino de língua portuguesa, considerando-os de importância para o trabalho de português na sala de aula. Além de demonstrar a sua função social, o documento enfatiza o ensino de gêneros ligados às diversas situações de comunicação, concebendo a linguagem vista na interação sócio-histórica e situada entre sujeitos.

A prioridade do ensino de língua materna deve ser focada na unidade temática do texto, considerando a finalidade do aluno desenvolver sua competência discursiva³, como objetivo principal do ensino de língua, e este ensino precisa abordar, de forma ampla, o texto e suas propriedades. Conforme enfatizam os PCN (1998)

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 29).

A partir de inúmeras pesquisas, é consensual entre os estudiosos que o ensino dos gêneros na escola são o ponto de partida para a consistência da aprendizagem, uma vez “que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o objetivo principal de orientar os educadores, normatizando alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.

³ A competência discursiva, segundo os PCN de língua portuguesa, consiste no propósito da constituição do sujeito ser capaz de utilizar a sua língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o seu texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

ensino-aprendizagem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 65). Seguindo essa visão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴, implementada recentemente em 2017, defende o uso de gêneros diversos no ensino, dando ênfase a abordagens multissemióticas, numa maneira de contemplar a “nova era” digital que os alunos vivenciam no dia a dia escolar e extraescolar.

O novo documento lista diversas habilidades a serem alcançadas a cada ano, através dos diversos “novos” gêneros textuais ligados à prática de linguagem. Assim, mais do que compreender e dominar conteúdos, conceitos e processos descritos pelas habilidades, é necessário ter clareza de como estes se relacionam e se aplicam, como nos diversos textos usados em diferentes campos de atuação (na vida cotidiana, na imprensa, nos espaços de debate público e assim por diante).

A BNCC (2017) evidencia também o ensino dos gêneros que circulam na esfera pública, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas e voltadas para a argumentação e persuasão, bem como para a abordagem de forma igualitária do “oral” e do “escrito”. Como bem reforçam Santos e Teixeira (2017, p. 431) “a perspectiva adotada para o trabalho com o texto oral (escuta e produção) deve ser semelhante à preconizada para o escrito: possibilitar o domínio dos gêneros textuais”.

Dessa forma, acreditamos que o domínio dos diferentes gêneros poderá ser alcançado pelos alunos com atividades linguísticas significativas, conforme as necessidades comunicativas da série em que se encontram e atentando-se para os aspectos básicos e constitutivos do texto, utilizando-se de estratégias específicas de produção e de compreensão do plano de texto para cada gênero textual trabalhado em sala de aula. O professor precisa deixar claro que não se deve conceber texto, discurso e gênero de maneira estanque, já que são elementos que se interligam para produzir sentidos em determinadas cenas enunciativas, precisando ser abordados em conjunto para que se garanta a construção do sentido e consequentemente o “feedback” principal do ensino: a aprendizagem.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento oficial do MEC que define os conhecimentos essenciais e de direito para todos os alunos da Educação Básica. Prevista em lei, o documento deve ser observado na elaboração e implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais.

3.2 A produção de textos no ensino fundamental: um desafio possível

Com a evolução das grandes ferramentas tecnológicas alcançadas nos últimos tempos, os alunos nunca escreveram tanto, ou melhor, nunca “teclaram” tanto. Ainda assim, a escola e especificamente os professores não conseguem lidar com o insucesso escolar, principalmente no que se refere à competência linguística voltada para a produção de textos. A grande contradição está no fato de a escola em si ainda não conseguir contextualizar as variedades da esfera linguística social dos alunos, ou seja, o ensino de produção textual precisa estar pautado em práticas de comunicação reais, contextualizando a vivência dos estudantes na prática escolar.

Considerando que o uso da língua é realizado socialmente, conforme Geraldi (2012), há uma grande confusão com o ensino de língua materna na escola, ora julgando uma variedade como “correta” e apontando inúmeras outras como “erradas”, ora dividindo e isolando usuários a partir desses pré-julgamentos em que se encaixam os falantes de determinados grupos sociais. Diante disso, a escola inicia uma distorção no que se refere ao ensino e aprendizado da língua, esquecendo-se, muitas vezes, que a educação é um problema social e não apenas um problema pedagógico, como bem lembra Geraldi (2012).

Essa compreensão não repousa na de que a escola deva ensinar a língua de acordo com o uso social em que ela se encontra, mas se deve verificar as especificidades das práticas sociais existentes e elencar o ensino dos gêneros textuais necessários para o crescimento escolar, cultural e social dos alunos e da sociedade em que vivem. A BNCC (2017, p. 141) traz como um dos primeiros objetos de conhecimento a ser estudados nos anos finais do ensino fundamental, justamente a relação do texto com o contexto de produção e experimentação dos papéis sociais, visando a participação e engajamento dos alunos nesse processo de construção.

O processo da escrita deve assim se pautar na pluralidade de gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, traçando-se algumas etapas de planejamento, considerando que o texto não é um produto simples, pronto e acabado. Logo, faz-se necessário considerar a adequação ao contexto de produção e circulação dos textos, passando-se por etapas como:

[...] utilizar estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros [...] ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BNCC, 2017, p. 141).

A produção de texto, então, deve ser vista como um processo que acontece de forma sistematizada e que se constitui através de “planejamento, verbalização e construção”, sendo este texto “concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana”, sendo postos em situações concretas de interação social (KOCH, 2018b, p. 26).

Como professores de língua portuguesa, precisamos estar conscientes de que durante o ensino de produção textual todo texto escrito ou verbalizado pelo aluno deve ter um propósito, para além da leitura de um leitor imaginário ou mais determinado, até porque escrever sem saber para quem e com que intenção, dificulta todo o processo da escrita, pois é a partir do interlocutor que adequamos o tipo de linguagem e as ideias contidas no texto. A BNCC (2017) destaca acentuadamente as condições de produção e as possibilidades de participação dos textos nas práticas de linguagem em que o aluno está inserido, reforçando assim a ideia da necessidade do interlocutor e da sua inserção social, para além da sala de aula.

Como a escrita é um processo essencialmente dialógico, dessa forma, partindo-se do planejamento com o auxílio do professor, Schuveter (2009, p. 122) sugere que o aluno deve “colocar-se na condição de enunciador e considerar algumas questões básicas: A quem me dirijo? Por quê? Com que objetivo? Com qual intenção?”. É necessário, então, estimular o aluno a articular as ideias do texto, independente do gênero textual abordado e não apenas sugerir uma redação sem nenhum encaminhamento e reflexão prévia diante do assunto a ser desenvolvido.

Diante disso, é fundamental que o aluno tenha conhecimento que a produção escrita não se faz apenas remetendo-se às normas e regras da língua, mas também e principalmente deve-se ter uma preocupação para com o seu leitor. Koch e Elias (2012) esclarecem:

[...] a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor-leitor, levando em conta, é verdade, as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento sem, contudo, ignorar que o leitor com seus conhecimentos é parte constitutiva desse processo. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 34).

Partindo, então, da contextualização de conteúdos e ideias no que se refere aos passos para a elaboração de textos, mesmo que curtos, em sua extensão, é ideal que sejam elaborados e planejados pelos alunos, sendo criados alguns esboços até que se chegue à versão final do trabalho. Em todas as etapas é preciso que haja revisão para que se efetive e se abstraia resultados de aprendizagem. Antunes (2003) elenca etapas importantes na aquisição da escrita:

Escrever muito, sem revisão, e escrever pouco com esses cuidados todos, seria preferível que os alunos escrevessem menos textos, mas que escrevessem sempre com esses cuidados de planificação e revisão, acabando-se assim, com a prática escolar de uma única versão, quase sempre improvisada e nunca revista. (ANTUNES, 2003, p. 116).

Compreendendo-se um grande desafio organizar esse processo através de atividades sistematizadas, que a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) torna-se um meio considerado eficaz para essa proposta de ensino, já que as etapas da produção de texto acontecem de maneira mais organizada e a reescrita obedece a determinados itens já pontuados previamente pelo professor.

Entendemos que um trabalho sistemático e consciente do processo da escrita de textos precisa levar em conta a especificidade do gênero textual abordado, entre outros fatores já discutidos. Além disso, também é preciso motivação entre os alunos para que os aspectos de participação e criticidade se efetivem, fazendo com que o exercício da escrita deixe de ser considerado um “castigo” e passe a ser uma atividade consciente e criativa. Assim é possível extrair uma contribuição significativa para a inserção desses alunos em diferentes esferas sociais, ampliando, conseqüentemente, suas competências comunicativas, sociais e interacionais. Consideramos, por conseguinte, que a produção de textos no ensino fundamental é um desafio plenamente possível, embora seja sempre bastante desafiador.

3.3 Os contos de fadas: a imaginação e a criticidade como aporte para a escrita

Para tornar-se um indivíduo produtor de textos, faz-se necessário, previamente, que o aluno tenha interação com diversas leituras, textos variados que promovam conteúdo, compreensão, expressividade, imaginação (...) criticidade, não só para repassar para as produções escritas, mas também para a vida. Os contos de fadas trazem narrativas que divertem o leitor neste sentido, além de desvendar inquietações internas e conhecer a si mesmo. Bettelheim (2018) defende a importância da leitura de contos de fadas:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (...) através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil. (BETTELHEIM, 2018, p. 16).

Diante dos aspectos formativos do processo de ensino e aprendizagem, cabe principalmente, à escola instituir metodologias para a efetivação da leitura para que se realize o processo da escrita em sala de aula. Para construir indivíduos escritores, o primeiro passo seria imergi-los no mundo da leitura, buscando nesse mundo o alicerce básico para construção, adequação e sistematização do saber. Segundo Antunes (2003):

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação de repertórios de informação do leitor, por ela, o leitor pode incorporar novas idéias (sic), novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. (ANTUNES, 2003, p. 70).

Nesse sentido, a prática da leitura acaba sendo um meio que irá possibilitar uma interpretação da realidade, através de um olhar mais crítico, novo e até mais criativo, instigando curiosidade e despertando novos conhecimentos. Ainda diante desse questionamento, Antunes (2003, p. 71) salienta que a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, assim como do ler pelo simples gosto de ler.

O grande problema está no fato de que alunos de escola pública ainda não mantêm uma relação próxima com a leitura. Além da maioria dos alunos ainda não sentir desejo e espontaneidade em realizar uma leitura “gratuita”, alguns não conseguem interpretá-la, ficando comprometida a elaboração de um texto ou mesmo a reformulação do que foi lido. Contudo, quando isso é feito, há uma série de incorreções textuais em relação à coerência, à coesão, à falta de argumentos suficientes para sustentar o texto, às noções básicas do uso das letras maiúsculas e minúsculas, e até mesmo diferentes desvios ortográficos, para citar alguns problemas. Então, segundo Passarelli (2012, p. 146), “a competência para escrever advém da quantidade de leitura motivada por interesse ou prazer e essa competência é obtida inconscientemente”.

Dessa forma, a partir dos problemas levantados, fica claro que a leitura é o primeiro aporte para a produção de textos. No que concerne à utilização de textos literários, mais especificamente, o gênero textual conto de fada, em sala de aula, torna-se então uma ferramenta muito importante para a obtenção de resultados positivos em relação à aprendizagem dos alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental, uma vez que o conto fantástico é uma forma de estabelecer contato com o mundo da criança e/ou adolescente, pois oferece elementos que possibilitam despertar e desenvolver a imaginação a partir das experiências vivenciadas pelo próprio leitor, já que os seus conteúdos correspondem às contradições e aos conflitos com os quais todos os indivíduos são confrontados. Dessa maneira, o conto, além de divertir e

desenvolver a capacidade criativa, dirige à criança uma linguagem simbólica, a qual possibilita um avanço na compreensão da leitura, melhora o uso da linguagem, bem como na ampliação do seu vocabulário. Bettelheim (2018) acentua:

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 2018, p. 20).

Através de uma organização didática, é necessário, então, que o professor atue como coprodutor dos textos dos alunos, desenvolvendo meios eficazes para o desenvolvimento do processo de produção de escrita deles, uma vez que só existe texto se houver informações organizadas para se falar. Matta (2009, p. 99) evidencia esse pensamento dizendo que “ter o que dizer é a primeira condição para a atividade de escrever. Sem ideias, sem informações = sem palavras”.

Mais do que ensinar a ler e a escrever, a escola precisa, antes de tudo, repensar a prática pedagógica adotada, ainda que diante de todas as dificuldades que cercam o ensino público, visando então a melhor maneira de mostrar para os alunos que escrever não é sinônimo de trabalho enfadonho, difícil e inalcançável, mas pelo contrário, é um momento de afloramento das ideias para se tornarem efetivamente concretas.

3.4 O gênero textual resenha cinematográfica

Com o desenvolvimento dos estudos na área da Linguística Textual, tornou-se consensual, entre os estudiosos da linguagem, que a abordagem dos gêneros textuais na escola é uma forma de sistematizar o ensino para o alcance de níveis satisfatórios de aprendizagem na produção de textos na sala de aula.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 24), existe uma infinidade de gêneros textuais, que, ainda que sejam extremamente importantes para a sala de aula de língua portuguesa, não são possíveis a inclusão de todos eles no ensino. Por isso a necessidade da escolha do gênero mais adequado para cada série ou nível escolar, no qual os professores devem dar prioridade àqueles que favorecem a reflexão crítica do indivíduo, aqueles “mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada”.

Dessa forma, a resenha torna-se um gênero elementar para o ensino de habilidades textuais, visto que envolve a criticidade e a capacidade de escrever, resumir e desenvolver

argumentos. Logo, o papel da escola é o de criar estratégias para formar cidadãos aptos a escrever com competência. De acordo com os estudos desenvolvidos por Bakhtin (2011), o gênero resenha pode ser considerado como um gênero secundário, complexo por natureza, devendo ser compreendido e desenvolvido na esfera escolar, na qual cabe à escola desenvolver e ampliar o domínio desse gênero textual.

O gênero resenha apresenta algumas subdivisões ligadas à nomenclatura dos termos. Na nossa pesquisa, usaremos o termo *resenha cinematográfica*, também utilizada por Bonini (2005, p. 226) como *crítica*, *crítica de cinema* ou *crítica cinematográfica*.

Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014, p. 15) optam por usar o termo *resenha crítica* como denominação mais geral. Para as autoras, a resenha é “um texto que apresenta informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto, trazendo, além das informações, comentários e avaliações do resenhista”. As autoras ainda destacam que as resenhas se caracterizam por apresentarem pelo menos dois elementos básicos: a descrição ou resumo da obra e os comentários do produtor da resenha. Por conseguinte, podemos concluir que a apreciação/avaliação pessoal do resenhista é um elemento fundamental do plano de texto da resenha.

Bonini (2005, p. 228) apresenta então o plano de texto de uma resenha cinematográfica, o qual envolve os seguintes elementos: 1) a ficha técnica; 2) apresentação do filme (tema geral, dados dos participantes, indicação de audiência, etc.); 3) apresentação do filme (pela apresentação da sinopse/resumo pelo destaque de cenas); e 4) avaliação (explícita ou implícita). A avaliação também tem como objetivo considerar a obra, de “modo a recomendá-la (expressamente ou com ressalvas) ou não recomendá-la”, consoante Motta-Roth (2006, p. 226). Ainda na visão de Bonini (2005), a partir dos exemplares desse gênero, pode-se desencadear no leitor o interesse ou desinteresse pelo filme. Por esse motivo, a função argumentativa do gênero acarreta, em consequência, a posição crítica e o ponto de vista do indivíduo que escreve, como habilidades previstas aos anos finais do ensino fundamental.

Em relação à construção do plano de texto referente a um dado gênero textual, Adam (2011, p. 258) define que “os planos de textos estão, juntamente com os gêneros, disponíveis no sistema de conhecimentos dos grupos sociais. Eles permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero”. Dessa forma, o autor divide o plano de texto em dois tipos: os convencionais, aqueles que possuem uma estrutura mais rígida, isto é “fixado pelo estado histórico de um gênero do discurso” como uma dissertação, os dramas, as tragédias, a estrutura de um soneto, etc. e os

ocasionais, que são aqueles que apresentam uma estrutura composicional mais flexível, como um poema e um romance, por exemplo.

Desse modo, com relação às variadas nomenclaturas trazidas pelos autores sobre a composição do gênero resenha cinematográfica, podemos identificá-lo então como um tipo de plano de texto *ocasional*, conforme aborda Adam (2011). Essa classificação se justifica em virtude da resenha cinematográfica possuir elementos dispensáveis quanto à sua estrutura, como também, por poder possuir dados mais flexíveis e passíveis de aparecerem em posições diferentes, como nos traços avaliativos do objeto/obra resenhada ser no início ou no final do texto, por exemplo.

Como a resenha é também um gênero voltado para a esfera jornalística, é muito comum termos acesso a modelos gerados na *internet*, isto é, em páginas de *blogs* pessoais, no *Youtube* e em canais digitais, por exemplo, que apresentam dezenas de resenhas acerca de livros, filmes, clipes, álbuns de músicas, etc., induzindo aos leitores, internautas e telespectadores o conhecimento e a apreciação à determinada obra. As resenhas, atualmente, tornaram-se uma ferramenta tão importante que conseguem induzir a maioria das pessoas, e principalmente aos jovens, dado que conseguem despertar curiosidade ou não interesse em determinada obra ou acerca de determinado evento a partir desses informes apresentados. Assim, as resenhas fazem parte do dia a dia de adolescentes e jovens, especialmente na faixa etária do ensino fundamental, e por isso a relevância do ensino desse gênero na escola de maneira didática.

Diante de algumas investigações e pesquisas, é possível notar certa escassez de trabalhos desenvolvidos com esse gênero no ensino fundamental, pois, por muito tempo, o gênero resenha foi comumente ligado à academia. Contudo diante do momento atual, inserido no conteúdo curricular nos anos finais do ensino fundamental (no segundo ciclo, em manuais do sétimo ao nono ano, dependendo da editora e do livro didático adotado na escola), percebe-se a relevância e a contemporaneidade desse gênero para o desenvolvimento de uma pesquisa científica.

Um grande questionamento nas escolas gira frequentemente diante da pergunta: qual gênero e em qual série desenvolvê-lo? Sob essa questão, a BNCC (BRASIL, 2017), no que se refere à produção de textos nos anos finais do ensino fundamental, aponta destaque para as práticas de linguagem, referente “[à] construção de textos informativos e opinativos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação [...] utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos”. Entre esses textos, estão como sugestão:

[...] notícia, reportagem, **resenha**, artigo de opinião, dentre outros.[...] tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (BRASIL, 2017, p. 142, grifo nosso).

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 156) destaca também, entre outros aspectos, a necessidade de habilidade do aluno dos anos finais em desenvolver textos pertencentes a gêneros como sinopse e resenha crítica, considerando a finalidade de posicionar-se criticamente e de forma mais consciente quanto às obras literárias, dentre outras manifestações artísticas como cinema, teatro, espetáculos, CD's, DVD's, etc. Desse modo, em seu plano de ensino, alguns manuais didáticos mais atuais já trazem o gênero textual resenha, como é o caso do livro *Tecendo Linguagens* (2018), desde o sétimo ano do ensino fundamental, em que respaldamos algumas atividades elaboradas para a compreensão do gênero estudado.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104-105) traçam alguns agrupamentos de gêneros de acordo com os ciclos/séries de ensino. Segundo os autores, é possível trabalhar o mesmo gênero em diferentes ciclos, “o que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto”. Seria, assim, uma maneira de fixar a aprendizagem com mais consistência, visto a complexidade de se produzir textos. Conforme ainda Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105):

Produzir textos é um processo complexo. A aprendizagem de tal conhecimento é lenta e longa. Para assegurar o domínio dos principais gêneros no final do ensino fundamental, propõe-se uma iniciação precoce, com objetivos adaptados às primeiras etapas. Não se trata, evidentemente, de levar os menores a fazer o que estava anteriormente previsto para os maiores. A retomada dos mesmos gêneros, em etapas posteriores, é importante para se observar o efeito do ensino a longo prazo e para assegurar uma construção contínua.

Esse apontamento justifica o fato do gênero resenha estar inserido como componente curricular em vários ciclos escolares, seja no Ensino Fundamental, Ensino Médio ou mesmo no ensino superior, diferenciando apenas a abordagem da complexidade em cada etapa/ciclo escolar, para com o gênero ensinado.

Há uma outra grande questão no ensino de produção de textos na escola referente ao interlocutor ou destinatário não ser precisamente real na escrita da maioria dos textos dos alunos

nas escolas. Britto (2012, p. 119) destaca bem esse pensamento quando diz que é “uma das dificuldades maiores dos estudantes: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a quem se fala”. Por conseguinte, o gênero resenha cinematográfica apresenta-se como um importante desafio, uma vez que a produção deste gênero terá um *feedback* real, visto que os leitores serão de um determinado veículo de comunicação: site, jornal, canal de internet ou *blog*, como é o objetivo da redação final do nosso trabalho.

Desse modo, a produção de uma resenha cinematográfica pode ser considerada um texto instigante, já que ele terá um destinatário real e poderá também influenciar na decisão de algum leitor, gerando assim um valor substancial para o autor do texto. Além disso, esse gênero pode promover o desenvolvimento das habilidades críticas e argumentativas (entre outros aspectos) dos alunos do sétimo ano do ensino fundamental, concernentes à etapa escolar em que o nosso público alvo está situado, permitindo a promoção de maior autonomia e protagonismo na vida social desses estudantes.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, abordaremos os elementos que caracterizam a nossa pesquisa, partindo inicialmente da apresentação de filiação teórica, até a delimitação do tipo de pesquisa em que nos ancoramos, bem como a abordagem em que nos direcionamos. Posteriormente, descreveremos os métodos adotados para a análise de dados e os instrumentais de coleta de dados utilizados, amparando-nos em manuais de metodologia de trabalho científico, bem como em autores que abordam a elaboração de projetos de pesquisa, tais como Marconi e Lakatos (2003), Moresi (2003), Moraes (2003), Thiollent (2011), e Yin (2016).

Em seguida, discorreremos sobre a caracterização do campo de pesquisa e ainda dos sujeitos envolvidos no estudo. Apresentaremos também os objetivos elencados para o trabalho, detalhando os passos da proposta de intervenção na sala de aula, e ainda a delimitação do *corpus*, as categorias e os procedimentos de análise.

4.1 Caracterização da pesquisa

A nossa pesquisa está inserida numa proposta interventiva vinculada ao Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS), o qual visa aprimorar as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa na rede pública de ensino, sobretudo promover avanços no desenvolvimento de produção e recepção dos textos elaborados pelos discentes em sala de aula.

Nossa pesquisa ancora-se na Linguística Textual, especificamente na Análise Textual dos Discursos (ATD) postulada pelo linguista francês Jean-Michel Adam. Sob esse aporte, focalizamos, de modo mais central, o nível enunciativo do texto, apresentando como objeto de estudo o fenômeno *Responsabilidade Enunciativa* (RE) que será aprofundada a partir da abordagem enunciativo-pragmática do ponto de vista (PDV) mediante as reflexões teóricas de Rabatel (2015, 2016a, 2016b).

Metodologicamente, a abordagem que propomos realizar configura-se como uma pesquisa qualitativa, já que visamos descrever, analisar e interpretar como se materializa a (não) assunção da responsabilidade enunciativa em resenhas cinematográficas produzidas pelos alunos. Optamos pela pesquisa qualitativa por não considerar possível avaliar as produções dos alunos apenas através de dados estatísticos e numéricos, mas buscando entender e compreender como acontece particularmente o processo de produção dos textos.

A pesquisa qualitativa apresenta pouco mais de um século de existência e reconhecimento, hoje amplamente difundida em várias ciências do conhecimento. Segundo Yin (2016, p. 6), “a pesquisa qualitativa tornou-se uma forma aceitável, se não dominante, de pesquisas em muitas áreas acadêmicas e profissionais diferentes” e, devido ao seu caráter diversificado e relevante para diversas áreas, muitos pesquisadores consideram difícil elaborar uma definição sucinta e exata para a pesquisa qualitativa.

Diante dessa abordagem, esta pesquisa define-se como de natureza interventiva, visto que, como pauta Moresi (2003, p. 9), “tem como principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la. Não se satisfaz, portanto, em apenas explicar”. Assim esta pesquisa é interventiva por não apenas explicar os problemas relacionados à escrita de textos, mas pretendendo ir além, tentando investigar, questionar e solucionar problemas relacionados à dificuldade dos alunos na produção dos textos abordados pela pesquisa. Essa investigação também descritiva por ter como objetivo a descrição das características de determinado fenômeno linguístico.

Para que possam ser alcançados os objetivos pretendidos, o pesquisador busca muitas vezes uma interação maior com a temática em estudo, bem como com a área de pesquisa e até mesmo com os sujeitos pesquisados, objetivando, assim, um melhor direcionamento e proximidade com o pesquisador. Desse modo, quanto aos meios de investigação, nossa pesquisa é intitulada como uma pesquisa-ação, visto que o desenvolvimento da pesquisa e a coleta de dados acontecerão em situações reais, em que realizamos intervenções diretas ao nosso contexto de pesquisa, isto é, na sala de aula. Consoante Thiollent (2011, p. 85), “a pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas”.

Em relação ao método, Marconi e Lakatos (2003, p. 83) o definem como “conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Diante dessa premissa, para realizar uma investigação diante das categorias de análise, optamos pelo *processo misto de análise*, elegendo, primeiramente, pelo método dedutivo, que que parte do geral para o particular. Conforme aponta Moraes (2003, p. 7), esse método “implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus* de textos”, tal como realizamos em nossa pesquisa quando escolhemos previamente duas dentre as oito categorias elencadas por Adam (2011) sobre o fenômeno da RE.

Optamos também pelo método indutivo em decorrência do seu caráter subjetivo que parte da observação e, a partir dela, a pesquisa pode fornecer uma base segura sobre qual o conhecimento científico pode ser construído. Partimos, portanto, do particular para o geral, uma vez que a partir do nosso olhar particular sobre os dados, guiado pela teoria, podemos encontrar e organizar novas categorias, visto que cada texto é único e imprevisível quanto à produção de seus sentidos. Para tanto, Marconi e Lakatos definem esse processo:

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83)

Moraes (2003, p. 8) afirma ser completamente possível a combinação de dois métodos num processo de análise e que “a indução auxilia a aperfeiçoar um conjunto prévio de categorias produzidas por dedução”. Assim, Moraes (2003, p. 8) aponta que esses dois processos de análises, a objetividade e quantificação da dedução pode complementar-se à subjetividade e foco na qualidade que há no processo indutivo.

4.2 Caracterização do campo de trabalho e sujeitos da pesquisa

Para o desenvolvimento da nossa proposta interventiva, escolhemos uma turma do sétimo ano do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dr. José Dantas Pinheiro, localizada no município de São João do Rio do Peixe - PB.

O processo de escolha da turma e da série não aconteceu de forma aleatória, mas sim através de estudo planejado, uma vez que já havíamos desenvolvido um projeto no ano anterior na referida turma, a saber: o Projeto de intervenção pedagógica (PIP). Assim, já tínhamos um determinado grau de conhecimento, no que concerne às potencialidades e dificuldades desses alunos através do trabalho didático desenvolvido. E, diante da realidade da maioria dos participantes não terem muito interesse e facilidade na produção e elaboração de textos, julgamos que a continuação da proposição de projetos nesta turma e série seria oportuno e produtivo tendo o caráter de mais profundidade e com novos objetivos a serem alcançados através da proposta implantada.

A escola supracitada é composta por 488 alunos⁵ regularmente matriculados, a qual abriga dezessete turmas do ensino fundamental nos turnos matutinos e vespertinos, sendo seis turmas de sexto ano, seis do sétimo ano, quatro turmas de oitavo ano e três turmas de nono ano. Há também quatro turmas de Educação de jovens e Adultos (EJA), pertencendo ao segundo seguimento – sexto ao nono ano, funcionando no turno noturno. Nesse caso, há uma demanda razoavelmente numerosa de alunos devido à obrigatoriedade do Ensino Fundamental estar atrelada à rede municipal e não mais à rede estadual de ensino, ocasionando, com isso, maior concentração de alunos e conseqüentemente a exigência de um plano de ensino cada vez mais elaborado para atender a heterogeneidade do público alvo incluído no educandário.

A grande maioria dos alunos matriculados nessa instituição é oriunda da zona rural do município, advindos de escolas que normatizam ainda o ensino baseado num sistema multisseriado⁶ – abordagem de ensino que dificulta a sistematização da aprendizagem e faz com que essa dificuldade seja repassada ao longo dos anos seguintes (neste caso, nos anos finais do ensino fundamental: sexto ao nono ano). Assim, esse problema continua a refletir através dos baixos índices diagnosticados pelo IDEB⁷, ou seja, tanto pelos índices dos anos finais do ensino fundamental I – 5º ano, como nos anos finais do ensino fundamental II – 9º ano, por meio da avaliação da Prova Brasil que acontece anualmente.

Mediante alguns relatos de professores que trabalham nesse tipo de sistema educacional, esses docentes apontam que sofrem algumas limitações referente à localidade da escola ser isolada e distante, dificultando as suas próprias locomoções, bem como as dos alunos. Ocorrem também dificuldades de atendimento individual por aluno, além das limitações de planejamento e elaborações diárias dos planos de aula para o atendimento a cada série. Molinari (2015) destaca essa problemática:

⁵ Dados coletados na secretaria da escola em 13 de maio de 2019.

⁶ O sistema multisseriado é uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

⁷ O IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

O maior problema é organizar o tempo didático. Quando se deparam com crianças de várias séries ou ciclos, com diferentes necessidades de aprendizagem, dividindo o mesmo espaço e a atenção deles, os docentes pensam que a solução é fazer planejamentos distintos para cada grupo. Porém essa nunca foi uma estratégia eficiente, pois o professor, durante a aula, precisa correr de um lado para o outro tentando atender a todos e, obviamente, ele não dá conta de acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Se tiver de optar por dar mais atenção a um determinado grupo, certamente se dedicará aos que estão em fase de alfabetização, deixando os outros com atividades fáceis de executar para o nível deles - não demandando a intervenção docente -, o que não lhes propicia a construção de conhecimento. (MOLINARI, 2015, p. 2).

Nessa perspectiva, torna-se salutar, então, um planejamento mais minucioso em relação à abordagem e à aplicação de metodologias que contemplem todas as esferas do processo de ensino visando sempre um resultado positivo no que se refere à aprendizagem em sala de aula.

4.3 Caracterização do *corpus* e objetivos da proposta interventiva

Elaboramos a nossa proposta de intervenção sob forma de uma sequência didática que consistiu em um conjunto de passos metodológicos no intuito de promover avanços para o desenvolvimento de habilidades na recepção e produção de textos. Propomos, então, uma sequência de atividades norteadoras que visem inserir o aluno em um contexto de múltiplas habilidades discursivas.

Partindo dessa premissa, propomos, inicialmente, a leitura, discussão e interpretação do conto de fadas *A Bela e a Fera* com versão original traduzida por Jeanne Marie Leprince de Beaumont. Após a discussão do contexto e dos elementos fundamentais da narrativa, propomos a apreciação visual de uma nova versão desse conto por meio de um filme e, nesse paralelo, encaminhamos aos alunos que fizessem anotações das compreensões apreendidas em um “diário de leituras”. Em seguida, abordamos como atividade final a produção de uma resenha cinematográfica, a partir do olhar e percepções críticas do aluno. Na visão de Lopes-Rossi (2006, p. 75), “um projeto pedagógico para produção escrita deve ser sempre iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido”.

Diante dessa abordagem, nossa proposta de intervenção apresenta como objetivos:

Objetivo geral: Desenvolver produções de resenhas cinematográficas de caráter opinativo/crítico, tendo como foco a formação de alunos produtores de textos.

Objetivos específicos:

- ✓ Estabelecer pontos de vista e construir posicionamentos críticos e argumentativos na elaboração de textos;
- ✓ Compreender e desenvolver, através dos passos da sequência didática, a estrutura do gênero resenha cinematográfica;
- ✓ Aprimorar a elaboração de textos, visando o domínio de elementos essenciais do gênero, como a estrutura, aspectos enunciativos, plano de texto e sequência textual.

4.4 Dos contos de fadas ao audiovisual: uma proposta didática para a produção de resenhas cinematográficas

Nessa seção, elencamos a organização da nossa proposta de intervenção. Inicialmente detalhamos a sequência didática e suas subseções através do desenvolvimento sequencial das atividades propostas em sala e, em seguida, definimos a constituição do *corpus*, as categorias e os procedimentos de análise decorrentes da proposta de intervenção.

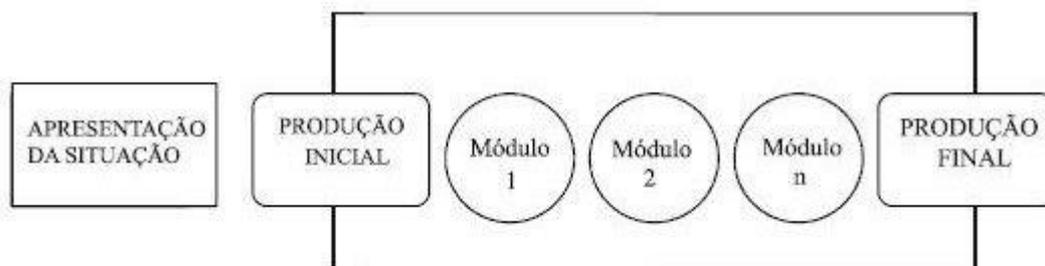
4.4.1 A sequência didática: descrevendo os passos para a produção de textos

Partindo para a proposição da metodologia e dos procedimentos para o ensino do gênero textual *resenha cinematográfica*, ancoramo-nos numa proposta de sequência didática (SD) sugerida pelos estudiosos do grupo de Genebra (Dolz, Noverraz e Schneuwly) que condensa o ensino de gêneros textuais no ensino fundamental de maneira ordenada e sistematizada. Os autores destacando a importância do domínio dos gêneros para a aprendizagem dos alunos, definem esse conceito como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Mediante esse processo de atividades com gêneros textuais, a sequência didática possibilita o engajamento do autor com as mais variadas possibilidades de elaboração de um texto, visando o aperfeiçoamento das práticas da escrita e da produção oral. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 114), é possível analisar a construção do texto referentes aos seus diferentes níveis, sejam nas adequações de gramática e sintaxe ou no uso da ortografia, seja sob a perspectiva textual em que se pode investigar a natureza enunciativa dentre esses aspectos estruturais.

Assim, conforme os teóricos citados, a estrutura básica de uma sequência didática pode ser representada pela figura abaixo:

Figura 4 – Modelo da sequência didática



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

Antes de dissertar sobre os passos desenvolvidos durante a sequência didática (SD), trataremos um esboço com o detalhamento da aplicação da SD, o número de aulas utilizado para cada momento, bem como o tema da aula e os objetivos de cada passo.

Quadro 2 – Detalhamento da aplicação da sequência didática

Fase da SD	Número de aulas	Procedimento adotado na aula	Objetivos
Apresentação da situação	1 h/a	<ul style="list-style-type: none"> Exposição e explanação da sequência didática a ser realizada com a turma. 	Compreender o propósito do trabalho a ser desenvolvido.
Produção Inicial	2h/a	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero textual narrativa de contos de fadas (produção textual). 	Observar o desempenho dos alunos inicialmente sobre o gênero desenvolvido.
Módulo I (Primeiro momento)	4 h/a	<ul style="list-style-type: none"> Leitura do conto tradicional <i>A Bela e a Fera</i> (Jeanne-Marrie Leprince de Belmont); Criação do diário de leituras; Discussão e interpretação do conto; através de atividades previamente selecionadas. 	Sistematizar a leitura e a organização de ideias.
Módulo I (Segundo momento)	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da estrutura das narrativas dos contos de fadas; Enquete no blog da escola sobre qual filme assistir: <i>A Bela e a Fera 2014</i> ou <i>A Bela e a Fera 2017</i>. 	Suscitar o pensamento crítico e opinativo dos alunos
Módulo I (Terceiro momento)	4 h/a	<ul style="list-style-type: none"> Visualização do filme <i>A Bela e a Fera 2017</i> na sala de audiovisual; Discussão, interpretação e atividades sobre o filme assistido. 	Assistir ao filme e tecer discussões diante da obra.
Módulo 2 (Primeiro momento)	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do plano de texto do gênero <i>resenha cinematográfica</i>. 	Conhecer as principais características e estrutura do gênero.
Módulo 2	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> Exposição de conteúdo gramatical: tempo verbal e adjetivos. 	Entender como o plano de texto é constituído.

(Segundo momento)			
Módulo 3	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Primeira produção da resenha cinematográfica. 	Desenvolver a primeira produção da resenha cinematográfica através das explanações absorvidas, observando a organização de parágrafos, coesão textual e adequação vocabular.
Módulo 4	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita da produção textual com apontamentos (paralelismo semântico). 	Revisar a estrutura da resenha observando aspectos importantes da estrutura do texto.
Módulo 5	2 h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita do texto (com apontamentos de ordem ortográfica, morfológica e sintática). 	Reescrever o texto atentando aos elementos gramaticais que fazem parte da estrutura do texto.
Produção final	3h/a	<ul style="list-style-type: none"> • Última reescrita do texto e encaminhamento para editoração e publicação. 	Escrever a versão final da resenha cinematográfica de acordo com os apontamentos e orientações advindas dos módulos desenvolvidos.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Assim, de acordo com os passos que constituem a sequência didática, iniciamos nossa proposta pela apresentação da situação:

✓ Apresentação da situação

De acordo com Dolz, Noverraz e Schenewly (2004), a apresentação da situação tem como objetivo traçar uma exposição sobre o assunto a ser abordado em sala, e, ao mesmo tempo, preparar os alunos para o desenvolvimento da produção inicial, executando as atividades de linguagem nos módulos, chegando-se na produção textual final. Nessa etapa, o professor sonda os conhecimentos prévios dos alunos, apresenta o gênero que será abordado e logo sistematiza os conteúdos dos textos que serão produzidos.

Nesse ínterim, apresentamos à turma o esboço da sequência didática que desenvolvemos em sala, fomentando sua importância e contribuição para a aprendizagem de gêneros textuais. Assim, dialogamos com Marcuschi (2008, p. 214) quando afirma que “os gêneros são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar todas as tarefas”.

Explicitamos aos alunos todos os passos da sequência didática a ser desenvolvida, objetivando o esclarecimento do projeto para caso eles, porventura, tivessem dúvidas ou quisessem dar alguma sugestão na atividade proposta.

Explicamos que o gênero a ser trabalhado seria a resenha cinematográfica a partir do filme *A Bela e a Fera*, originário do conto do mesmo nome (BEAUMONT, 2010). Nesse

momento, justificamos os motivos da escolha desse gênero e observamos um grande interesse dos alunos pelos contos de fadas, em virtude, possivelmente, do trabalho anterior desenvolvido nessa mesma turma (projeto esse denominado PIP - Projeto de inovação Pedagógica).

Posteriormente, falamos sobre os passos da proposta: depois da leitura do livro, eles escolheriam a versão audiovisual para assistir ao filme *A Bela e a Fera* versão 2014 ou *A Bela e a Fera* na versão de 2017.

✓ Produção Inicial

A partir do direcionamento inicial mencionado, o primeiro passo da sequência foi o de realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero conto de fada mediante um questionário elaborado, tendo este questões subjetivas e objetivas sobre o tema.

Nesse momento inicial notamos a participação de todos os alunos, alguns mais engajados, outros não tanto. Quanto às respostas, a maioria dos alunos mostraram-se entendedores dos elementos básicos que compõem o gênero, mesmo apresentando dificuldades em desenvolver a resposta de acordo com a pergunta elaborada.

Módulo I

Esse primeiro módulo foi dividido em três momentos para organizar mais adequadamente as etapas seguidas no processo da realização das atividades.

1º Momento:

Nesse momento inicial tivemos a atividade da primeira leitura do conto clássico *A Bela e a Fera*, adaptado por Jeanne-Marrie Leprince de Beaumont. Após a realização da leitura coletiva do texto em sala, foi apontada como atividade para casa, uma nova leitura de forma individual.

Mediante a explanação das personagens, dos valores inseridos no conto, bem como da construção do enredo para a sistematização da compreensão do gênero lido, nos encaminhamos para a criação de um diário de leituras. Para essa atividade, explicamos a função do diário de leituras (como ele se estrutura e sua utilização para sistematizar mais eficazmente os conhecimentos adquiridos) para a realização da etapa final da posterior: a resenha cinematográfica.

O objetivo principal dessa atividade é fazer com que os alunos desenvolvam técnicas de diálogo com o texto lido e, conseqüentemente, evoluam na produção da escrita. Dialogamos com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli ao afirmarem que:

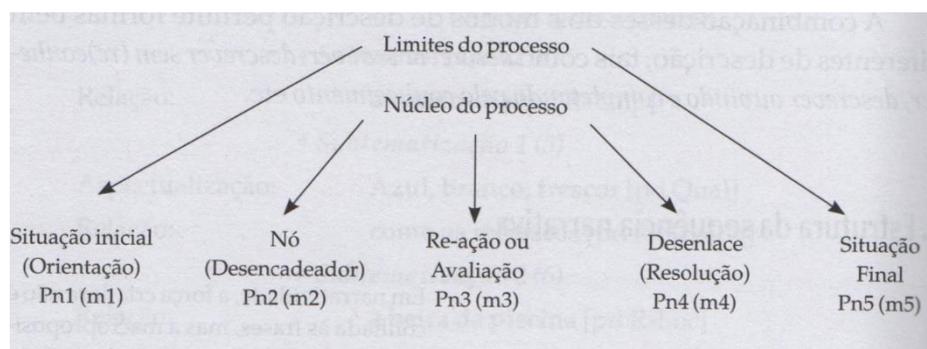
Para fazer uma resenha, é preciso resumir e apresentar sua opinião, de forma argumentada, sobre o texto original. Assim, antes de tudo, é necessário que haja uma leitura atenta e que haja questionamentos que poderão ser utilizados para seu posicionamento enquanto resenhista do texto lido. (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2014, p. 63).

Na abordagem do conto incitamos diversos questionamentos, objetivando o estímulo do pensamento crítico e opinativo dos alunos. Notamos, assim, que os discentes realmente haviam lido a obra diante das discussões e questionamentos promovidos. Para além da compreensão da narrativa, alguns alunos teceram apontamentos pertinentes sobre o livro colocando os seus pontos de vista perante alguns detalhes da história, que, segundo eles, poderiam ser modificados e/ou acrescentados. Com relação à data de publicação do conto alguns alunos ficaram surpresos por ser antiga a versão de Madame Jeanne-Marrie Leprince de Beaumont (mais especificamente em 1740). Por outro lado, perceberam a contemporaneidade da história, principalmente no fato de a personagem *Bela* ser uma mulher “a frente do seu tempo”.

2º Momento

Em um segundo momento, com o objetivo de elucidar o estudo do gênero, levamos um esboço de descrição da estrutura dos contos de fadas para explanação em sala. E para que ocorresse um aproveitamento do estudo, elencamos a definição dos constituintes de cada parte, nos reportando à obra para traçarmos um comparativo.

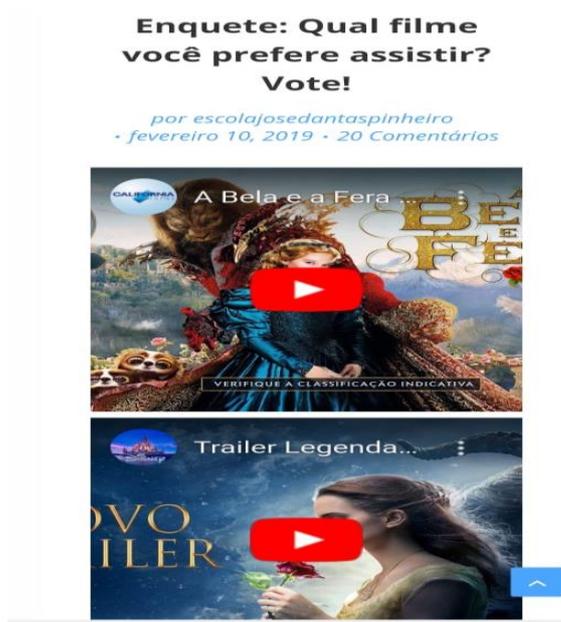
Figura 5 – Estrutura das narrativas dos contos de fadas



Fonte: Adam (2011, p. 226).

Posteriormente, promovemos o momento de escolha do filme em que os alunos iriam assistir: *A Bela e a Fera* na versão de 2014 ou *A Bela e a Fera* na versão de 2017. A votação foi promovida por meio de uma enquete aberta no blog da escola. O primeiro filme apresenta uma versão mais próxima do livro, trazendo uma *Bela* mais madura e sensual e a segunda versão já traz uma nova adaptação do filme lançado pela Disney, numa versão mais infantil e colorida do desenho de 1991.

Figura 6 – Enquete sobre qual filme assistir



Fonte: Blog escolajosedantaspineiro (2019)

Esse momento foi muito envolvente para a turma, uma vez que os alunos se sentiram importantes e engajados para contribuir com o resultado que dependia do voto de cada um. Por unanimidade, a versão audiovisual escolhida foi *A Bela e a Fera* 2017. Dentro dessas duas opções de escolha, notamos que o resultado foi de acordo com o perfil da turma, já que os alunos ainda têm um aspecto infantilizado, com idades médias de 12 anos.

3º Momento

Nesse terceiro momento levamos os alunos para a sala audiovisual da escola, onde assistiram ao filme *A Bela e a fera* 2017. Versão essa mais nova, lançada em 2017 com direção de Bill Condon.

Nesse momento, utilizamos o recurso audiovisual para explorar os meios possíveis de interpretação e construção da criticidade no aluno, uma vez que “as tecnologias devem ser objeto de ensino e não somente ferramenta de ensino”, conforme declara Rojo (2012, p. 39).

Foi perceptível que os alunos gostaram do evento, visto o encanto deles pela linguagem cinematográfica. Na preparação da sala de audiovisual, colocamos algumas poltronas disponíveis na escola e, para acomodar todos os alunos, providenciamos algumas almofadas para aqueles que preferiram assistir ao filme no chão. Pedimos ao pessoal da cozinha para fazer pipocas e assim montar um cenário próximo ao de cinema. Com o recurso *data show*, as imagens ficaram bastante amplas e nítidas.

Nesse dia, tínhamos apenas duas aulas na referida turma, mas como o filme tinha a duração de 2h:10min, pedimos, então, ao professor da aula seguinte que nos cedesse uma de suas aulas para que o filme não fosse fragmentado e comprometesse a linearidade do raciocínio dos telespectadores.

Logo após a exibição do filme, promovemos um debate para a discussão sobre alguns aspectos da obra, realizando também comparações entre elementos constituintes do conto tradicional e da adaptação audiovisual. Comparações essas respectivas ao enredo, descrição dos personagens e análise tempo e espaço narrativo.

Nesse momento, observamos o envolvimento dos alunos nas interlocuções e discussões sobre o filme, evidenciando que esses alunos já detinham conhecimentos bastante sistematizados sobre a leitura do livro. Dessa forma, a adaptação do conteúdo audiovisual fez com que se ampliasse o processo de criticidade do educando. Consoante Carmo (2003, p. 37), “educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente, é educar o olhar, decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético [...] é realizar o rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico”.

Destarte, em meio a essa interlocução, os alunos foram redigindo suas opiniões e posicionamentos nos seus diários de leituras para, com isso, familiarizar-se com o desenvolvimento de textos a partir de ideias concebidas.

✓ Módulo II

Organizamos esse segundo módulo em dois momentos. Abordamos inicialmente as características da resenha cinematográfica, indicando seus elementos constitutivos, assim como o plano de texto para possibilitar a produção textual dos alunos. Como o trabalho está direcionado a uma turma iniciante em textos opinativos (no sétimo ano), tivemos a pretensão

de organizar a estrutura do plano conforme o nível de complexidade exigido pelo ciclo escolar em que a turma está inserida.

No segundo momento, realizamos a abordagem dos tempos verbais e dos adjetivos, como elementos gramaticais característicos do gênero em estudo.

Momento 1

Partimos, inicialmente, pela elaboração do plano de texto para que o aluno escritor conceba os passos necessários para estruturar sua produção, necessitando de linearidade, sentido e propósito comunicativo definido. Consoante Marquesi, Elias e Cabral (2017, p. 15), “as ideias que comporão o conteúdo de um texto não se encontram organizadas, exatamente como o produtor deseja. Por isso é importante organizá-las para a escrita pensando num plano textual que reflita aquilo que ele deseja fazer”.

Destarte, montamos um esboço de uma resenha cinematográfica, a partir dos pressupostos elencados por Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014), Bonini (2005), Motta-Roth (2006) e por manuais de livros didáticos mais recentes que contemplam as novas habilidades da BNCC (BRASIL, 2017), tais como Brugnerotto e Alves (2017) e Oliveira e Araújo (2018) para as características elementares da sequência do gênero na mediação da turma.

Dessa forma, participamos de todas as etapas da produção do texto junto com os alunos mediando e acompanhando o andamento das atividades, visto que “o sucesso dessa proposta pedagógica depende crucialmente de uma mudança de concepção de ensino de produção escrita que requer, entre outras condições, um professor que atue como mediador de conhecimentos, orientador e parceiro dos alunos nas produções” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 80).

Momento 2

Em um segundo momento desenvolvemos um conjunto de atividades sobre os tempos verbais e a classe gramatical dos adjetivos. Apresentamos a diferença dos verbos, existentes entre presente e o passado, atentando aos alunos que parte da sinopse da resenha é construída no tempo presente dos verbos. E quanto à classe dos adjetivos, ressaltamos a elementaridade dessa classe gramatical no momento da apreciação de uma resenha, já que a caracterização se dá através do uso de adjetivos.

✓ Módulo III

No terceiro módulo da sequência, buscamos promover através de atividades variadas o conhecimento sobre a estrutura do gênero em estudo, haja vista a complexidade de produzir textos. Nas atividades propostas, seguimos os princípios teóricos da psicologia da linguagem trazidas por Schneuwly e Dolz (2004, p. 88), em que distingue quatro níveis principais para a produção de textos: “A representação da situação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e realização do texto”. Neste módulo, tivemos mais três encontros, sendo cada encontro de duas aulas.

Levamos para sala, um jogo de *quebra-cabeças* com partes do enredo de *A Bela e a Fera*, objetivando, de maneira lúdica, que os alunos se engajassem ainda mais no projeto desenvolvido. A turma foi dividida em dois grupos para a competição e aqueles que montassem o *quebra-cabeças* primeiro seriam os campeões da brincadeira. Nos encontros de duas aulas foi reservado um intervalo de 10 minutos para uma tarefa lúdica sobre o tema, haja vista a idade de imaturidade do público alvo, como também pela dificuldade de concentração que normalmente os alunos têm em um logo período de tarefas escolares.

Os alunos realizaram a primeira escrita da resenha cinematográfica mediante a versão assistida do filme e o contraste com os aspectos lidos e analisados no conto. Para auxiliar nesse processo, foram retomadas as anotações opinativas preenchidas anteriormente nos *diários de leituras*.

Nesse momento, não interferimos nos desvios ortográficos, morfológicos e sintáticos das produções realizadas, uma vez que, consoante Passarelli (2012, p. 161), “a primeira versão de um texto está mais voltada à gênese das ideias; na fase de revisão, o intuito principal é constatar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente”. Em um segundo momento já consideramos necessárias as correções diante dos aspectos que englobam o texto, até porque o aluno escritor necessita aprender todas as variedades de uso da língua, seja em textos orais ou em textos escritos.

✓ Módulo IV

Para aprofundar o estudo do gênero analisado pelos alunos, nos pautamos em algumas sugestões de procedimentos para análise elencadas por Motta-Roth (2006, p. 158). Assim, tecemos primeiramente perguntas acerca do conteúdo e organização do texto, como também do papel do gênero naquele contexto.

No momento em que os alunos respondiam a esses questionamentos, procuramos agir de forma interventiva de modo a cooperar com o entendimento dos alunos: explicando como esse tipo de texto é construído, respondendo às dúvidas pautadas e suscitando novas indagações.

Em seguida, levamos para a sala de aula novos exemplos de resenha cinematográfica de filmes, extraídas de sites especializados na internet, as quais induzem ou reclinam o espectador de assistir ou desistir de determinada obra cinematográfica. Nesse ínterim, levar os alunos a terem acesso a uma variedade de exemplos sobre a temática, aprimora os conhecimentos diante do gênero estudado.

Posteriormente às explicações sobre o texto apresentado, partimos para a reescrita da produção inicial focalizando no paralelismo semântico da estrutura do texto, já que a maioria dos alunos apontaram muita dificuldade nesse quesito. Para ser mais precisos e objetivos, nos apropriamos de um dos textos realizados pelos alunos, aparentemente o que mais apresentava períodos truncados (e com a permissão do aluno, obviamente), para a explicação coletiva desse texto. Nos utilizamos de uma ficha de autoavaliação sobre o gênero (ver anexo A), bem como do recurso *data show* para melhor entendimento, visualização e interação da turma.

✓ Módulo V

Nas atividades iniciais já realizadas durante esse módulo, conduzimos os alunos a uma nova reescrita do texto, dessa vez direcionando-os com apontamentos ortográficos, morfológicos e sintáticos e atentando-os para a organização dos parágrafos, coesão textual e adequação vocabular, visto que a grande maioria dos textos mostraram imensas dificuldades nesses pontos. Alguns alunos já trazem essa defasagem desde os anos iniciais do ensino fundamental, o que torna um grande desafio para o professor dos anos finais.

Como realizamos a proposta em uma turma de sétimo ano, os alunos demonstravam dificuldades de concentração, devido, muito provavelmente, à faixa etária da turma. Assim, sempre conversávamos com esses alunos sobre a importância da sequência didática para a aquisição da aprendizagem através da atividade desenvolvida.

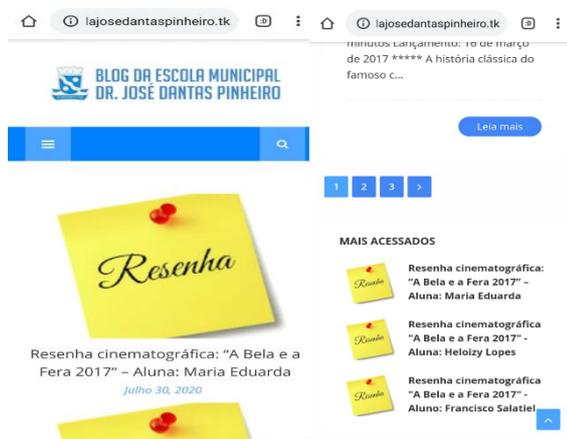
No que se refere ao projeto em andamento, deixávamos sempre claro aos discentes a importância do estudo desse gênero, uma vez que a partir dessa tarefa eles poderiam se tornar capazes de desenvolver diversas habilidades, como sintetizar, descrever o mundo que o cerca, bem como argumentar e desenvolver o seu posicionamento crítico sobre o que observa na realidade.

✓ Produção Final

Essa foi a última etapa da nossa sequência didática, em que as produções chegaram às suas versões finais a partir das elaborações no decorrer dos módulos. Conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 78), a finalização de texto será quase sempre produto de sucessivas versões e “graças a mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar)”, adquirindo, através dessas práticas, habilidades também para a autocorreção. Finalizando as etapas da elaboração da SD, num total de 26 aulas ao todo, promovemos uma discussão em sala sobre o valor do trabalho desenvolvido para a vida estudantil dos alunos, destacando as evoluções da turma nas práticas textuais e na capacidade crítica de elaborar e defender argumentos perante suas opiniões.

Posteriormente, encaminhamos a nossa produção final para a editoração, visto o caráter jornalístico do gênero optamos pela exposição dos trabalhos no blog da escola, considerando a internet um instrumento de grande divulgação atualmente. Blog que encontra-se disponível em: <https://www.escolajosedantaspineiro.tk/>

Figura 7 – Resenhas cinematográficas publicadas no *blog*



Fonte: Blog escolajosedantaspineiro (2019)

Depois de publicadas no blog, as resenhas foram lidas e compartilhadas pelos alunos, pais dos alunos, amigos e colegas da escola, na intenção de divulgar para toda a comunidade escolar, assim como de conseguir o maior número de comentários para suas resenhas no blog, já que havia uma espécie de “disputa” para ver qual texto teria mais comentários. Assim,

ganharia a resenha que ficasse no topo das mais lidas, uma vez que o *blog* possui uma ferramenta que faz esse registro.

Foi um momento bastante empolgante, tanto para os alunos como para a comunidade escolar, já que todos tiveram acesso ao trabalho desenvolvido, no qual este tornou-se um meio em que os alunos notaram a importância da produção textual realizada. Assim, o texto produzido não ficou no vazio, como geralmente acontece com as produções realizadas em sala, havendo então muitos interlocutores que leram, criticaram e elogiaram os textos construídos por eles.

4.4.2 Constituição do *corpus*, categorias e procedimentos de análise

O *corpus* constituinte dessa pesquisa são produções textuais no formato de resenhas cinematográficas, desenvolvidas por alunos do sétimo ano de uma escola de ensino fundamental de São João do Rio do Peixe/PB e resultantes de uma proposta de intervenção relatada anteriormente.

Ao todo foram produzidos 20 textos, porém apenas 12 alunos participaram de todas as etapas da SD. Desses 12 textos, fizemos um recorte de 7 textos para constituir o *corpus* de análise, estabelecendo os seguintes critérios: i) textos de alunos que participaram de todas as 26 aulas propostas pela SD; ii) textos de alunos que passaram por todas as refações exigidas durante a intervenção; e iii) textos que cumpriram os prazos estipulados para a realização de cada atividade proposta.

Para contemplar os objetivos propostos, organizamos a análise de dados de duas formas: uma particular e uma mais geral. Na primeira forma de análise, dos 7 textos selecionados escolhemos 5 deles para analisar as produções finais realizadas pelos discentes. Já na segunda maneira de análise, a escolha se deu a partir de 2 textos objetivando analisar o processo de desenvolvimento do aluno que apresentou, desde a produção inicial até a produção final (em outras palavras, o texto da produção inicial e o texto da produção final do mesmo aluno). Essa ação teve como objetivo verificar as principais dificuldades encontradas no decorrer da produção textual, como também, a progressão alcançada pelo aluno através de cada módulo ultrapassado.

As categorias teóricas de análise foram pautadas a partir da Análise Textual dos Discursos. Assim, nossa abordagem aconteceu a partir do nível enunciativo, isto é, a responsabilidade enunciativa, observando se o aluno (locutor-enunciador) apresenta engajamento diante do que enuncia. E com o intuito de atender melhor nossos objetivos,

focalizamos a escolha prévia de duas categorias da RE, os índices de pessoas e as modalidades, ancorados em Adam (2011) e Neves (2012).

Pautamos também como análise as posturas enunciativas elencadas por Rabatel (2015, 2016b), em que focalizamos na posição assumida pelo locutor-enunciador em um dado enunciado, mediante a classificação em: coenunciação, sobreenunciação e subenunciação.

Por fim, verificamos também se houve adequação nas marcas linguísticas enunciativas utilizadas pelos alunos em seus textos, observando se estas estavam de acordo com o gênero produzido.

Após selecionar os textos, adotamos os seguintes procedimentos: identificação se o aluno sinalizou indícios de (não) assunção de responsabilidade enunciativa a partir dos movimentos de PdV proferidos no texto; análise da forma em que ocorre essa (não) assunção a partir das modalidades elencadas em pauta; em seguida, a investigação sobre a ocorrência das posturas enunciativas encontradas nos textos, a partir da hierarquização das vozes expressas e mediante a observação dos graus de acordo e/ou desacordo partilhados pelos PdV dos enunciadores. Por último, verificamos se houve adequação nas marcas linguístico-enunciativas utilizadas pelos alunos nas produções e se estas estavam de acordo com o gênero textual desenvolvido: a resenha cinematográfica.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresentaremos a análise de dados da pesquisa mediante as 7 produções de textos escolhidas para a constituição do *corpus*. Inicialmente, faremos a análise das cinco produções finais dos alunos, da seguinte forma: na primeira seção, investigaremos as marcas de responsabilidade enunciativa nas resenhas produzidas pelos alunos, tendo como base teórica Adam (2011) e Neves (2012) na análise das ocorrências de PDV próprios com apagamento e engajamento enunciativo.

Na segunda seção, analisaremos as posturas enunciativas à luz da teoria proposta por Rabatel (2015, 2016b), através do conteúdo proposicional dos enunciados expressos pelos PDVs encontrados nas produções. No momento terceiro, observamos se há adequação nas marcas linguístico-enunciativas utilizadas pelos alunos nas produções textuais, analisando as produções finais advindas da sequência didática promovida pela proposta de intervenção.

No último momento, mostraremos o percurso realizado durante a escrita das resenhas, tendo como base a análise de dois textos de um aluno, isto é, a produção inicial e a produção final desse aluno, apontando as principais dificuldades encontradas e seus avanços alcançados em consonância aos objetivos da pesquisa.

Ao transcrever os textos, mantivemos fielmente a escrita dos alunos em uma maneira de não comprometer as análises, utilizando-nos da numeração dos textos para a identificação de cada autor, sem necessitar citar seus respectivos nomes.

5.1 A responsabilidade enunciativa nas resenhas produzidas pelos alunos

Para o desenvolvimento da análise da nossa pesquisa, elencamos duas categorias abordadas por Adam (2011): os *índices de pessoas* e as *modalidades*, bem como nos utilizamos da abordagem trazida por Neves (2012) quanto às modalidades, como forma de ampliarmos a visão e a percepção da presente categoria.

Nosso enfoque inicial tem como propósito analisar as ocorrências dos PDV constituídos pelos alunos quanto ao engajamento ou afastamento enunciativo e, a partir dessa análise, investigar os elementos linguístico-enunciativos utilizados para efetuar a (não) assunção da RE nas resenhas cinematográficas. Sabemos, assim, que a crítica é um elemento essencial da estrutura do gênero textual resenha cinematográfica, ocorrendo normalmente um posicionamento do autor diante do objeto/obra resenhada. No entanto identificamos nos textos do *corpus* alguns enunciadores mais engajados, outros menos, com o conteúdo proferido.

No quadro abaixo apresentamos as categorias investigadas no texto com as respectivas marcas linguísticas mais recorrentes. Para efeitos de melhor visualização, fizemos a distinção dos elementos linguísticos através de cores marcadas.

Quadro 3 – Categorias de análise adotadas para a pesquisa

Categorias	Marcas linguísticas
Índices de pessoas (ADAM, 2011)	Meu/minha, teu/seu, eu, nós, nosso (a, os, as)
Modalidades (NEVES, 2012)	Modalidade apreciativa: Lexicalmente marcada – a) substantivo: malevolência, bondade, injustiça. b) Adjetivo: ansioso, injusto, miserável. c) Advérbio: amigavelmente, felizmente.
Modalidades (ADAM, 2011)	Verbos de opinião: crer, saber, duvidar, ignorar, convir, declarar QUE. Advérbios de opinião: talvez, sem dúvida, provavelmente, certamente.

Fonte: Elaboração própria baseada em Adam (2011, p. 117-119) e Neves (2012, p. 88-89).

- **Resenha cinematográfica 1 – Produção Final**

Na primeira produção escolhida para análise, notamos que o desenvolvimento do texto é realizado de forma bastante linear e o locutor/enunciador assume a responsabilidade enunciativa diante do conteúdo proferido. O locutor/enunciador se engaja na apreciação realizada sobre as obras, tanto na comparação do livro com o filme como na crítica sobre o filme assistido. Esse enunciador se utiliza de pronomes pessoais, verbos de opinião e modalidades, principalmente a apreciativa.

Notamos também a assunção da RE no momento da recomendação do filme, pois no último parágrafo quando o L1/E1 aprova e tece elogios ao filme, ele marca esse comportamento pelo uso de pronome pessoal e pelo verbo de opinião.

Constatamos a ocorrência das duas categorias de análise elencadas sob alguns aspectos. No quarto parágrafo, identificamos o uso da modalidade apreciativa por meio dos substantivos: *emoção e romance* e por meio do adjetivo *diferente* utilizado para exprimir um caráter

avaliativo ao conteúdo expresso. Segundo Neves (2009, p. 02), “a modalidade apreciativa se refere à atribuição, por parte do enunciador, de um juízo de valor em relação ao estado de coisas expresso pela relação predicativa”. Como podemos observar na seguinte passagem do texto:

Excerto 1:

Esse filme nos passa *emoção* e *romance* capaz de atrair as crianças e os adultos pois apresenta uma personagem *diferente* dos outros contos de fadas (...)

Observamos também a assunção da RE através do índice de pessoa elíptico “nós” nesse mesmo exemplo:

Excerto 2:

Esse filme *nos* passa emoção e romance (...)

O locutor-enunciador consegue descrever as ações do filme e ao mesmo tempo estabelecer uma apreciação pessoal de forma bem articulada. Ainda no mesmo parágrafo, o L1/E1 faz uso do verbo de opinião *crer* para estabelecer seu ponto de vista diante da apreciação do filme, se utilizando do índice de pessoa elíptico *eu*.

Utiliza também o adjetivo *importante* com o advérbio intensificador *mais*. No mesmo período, o L1/E1 enuncia seu posicionamento usando novamente o índice de pessoa elíptico *nos* (*nós*), mais outro adjetivo apreciativo *linda* para concluir seu raciocínio diante do que enuncia.

Excerto 3:

Creio que essa parte é a *mais importante* pois *nos* passa essa *linda* mensagem através do filme.

No mesmo parágrafo, o locutor-enunciador enuncia sua opinião por meio do pronome pessoal em primeira pessoa *eu*, acompanhado na sentença do modalizador apreciativo *envolvete*, intensificando pelo advérbio *muito*.

De acordo com Adam (2011), o uso da primeira pessoa, bem como das modalidades opinativas e apreciativas são marcas linguísticas da RE e sinalizam assunção pelo conteúdo dos enunciados. Por conseguinte, o locutor-enunciador se utiliza desses recursos para emitir sua opinião de forma crítica, manifestando, para isso, engajamento em relação ao conteúdo proferido.

Excerto 4:

Eu achei tudo muito envolvente pois os personagens interagem bem e a cada risco de luz tudo aquilo se transforma.

No último parágrafo da resenha, o locutor-enunciador se utiliza do advérbio de opinião *talvés*, em que, mesmo escrito com desvio ortográfico, carrega uma carga semântica de advérbio de opinião, se direcionando a um tipo de modalidade elencada por Adam (2011). Para concluir sua recomendação sobre o filme, o L1/E1 enuncia sua opinião novamente em primeira pessoa, através do pronome possessivo *minha*, demonstrando total engajamento com o enunciado proferido.

Excerto 5:

Para quem procura um filme para se emocionar, talvés a Bela e a Fera seja a perfeita opção para encantar os pequenos e os adultos. Na minha opinião, ele merece mais do que cinco estrelas.

De maneira geral, percebemos no texto analisado que o locutor-enunciador consegue expressar seu ponto de vista durante a escrita da resenha cinematográfica. Quanto à sequência didática, esta possibilitou um suporte maior para o engajamento crítico e consistente dos alunos, uma vez que partimos da leitura do conto *A Bela e a Fera* para a posterior apresentação da sua adaptação audiovisual. Esse percurso promoveu então um amadurecimento do aluno-escritor quanto ao embasamento de seus enunciados.

- **Resenha cinematográfica 2 – Produção final**

Na resenha cinematográfica em análise conseguimos notar o engajamento enunciativo do locutor-enunciador, uma vez que este sinaliza indícios de responsabilidade enunciativa quando apresenta sua opinião e julgamento de valor diante do filme assistido, fazendo também um contraponto com a obra lida.

O locutor-enunciador, além de comparar o filme com o conto, tece ainda sua opinião sobre a posição do diretor frente à construção da obra cinematográfica, discordando dele e evidenciando uma nova visão para a sua realização. O L1/E1 emprega, para isso, vários lexemas avaliativos durante a análise, concluindo a resenha recomendando a obra cinematográfica aos seus leitores.

Podemos analisar nos excertos abaixo:

Excerto 1:

Diferente do livro, no filme não aparece os irmãos de Bela e também tem outra diferença que é o vilão Gaston no filme aparecem várias coisas que no livro não tem, isso mostra que o filme é *mais interessante*.

No excerto acima, podemos observar o julgamento de valor realizado através da modalidade apreciativa, uma vez que o L1/E1 utiliza o adjetivo *interessante* junto com o advérbio de intensidade *mais* para destacar a sua apreciação sobre o filme, sobrepondo ainda a obra cinematográfica ao conto lido.

Excerto 2:

Eu gostei do filme, mas se fosse *eu* faria um filme mais parecido com o livro, mesmo assim o filme é Bom, e essa mensagem que o filme transmite para não julgar as pessoas pelas aparências é *ótima* e *importante* e Emma Watson fez uma *ótima* atuação junto com *grande* ator Dan Stevens que interpretou a fera de uma forma *bem real*.

No trecho acima podemos observar que o L1/E1 assume totalmente a responsabilidade pelo que enuncia, já que este faz seu posicionamento crítico de forma evidente através do pronome pessoal *eu*. Segundo Adam (2011), o uso da primeira pessoa do singular denota assunção total da responsabilidade do enunciado proferido, sendo considerada uma instância primeira que atesta a relação entre o locutor e a enunciação.

Nas últimas linhas do excerto, o L1/E1 promove novamente um julgamento de valor sobre a obra cinematográfica assistida, utilizando-se dos adjetivos modalizadores *ótima* e *importante*, cujas palavras caracterizam a mensagem transmitida pelo filme. Outros adjetivos utilizados foram *ótima*, *grande* e *real* para qualificar os dois personagens principais do filme: Ema Watson e Dan Stevens. O L1/E1 usa ainda o advérbio *mais*, com valor adverbial, para intensificar o seu posicionamento de julgamento sobre o ator do filme, denotando, assim, muito envolvimento na assunção da RE, como também na sua avaliação sobre o filme assistido.

Excerto 3:

Para quem está procurando um filme para assistir com a família comendo pipoca esse é o *melhor* filme: A Bela e a Fera.

No último parágrafo, o locutor-enunciador evidencia novamente envolvimento enunciativo quando utiliza o adjetivo apreciativo *melhor* para descrever o filme e recomendá-lo para internautas/telespectadores assistirem.

- **Resenha cinematográfica 3 – Produção final**

Na resenha cinematográfica analisada, de maneira geral, pudemos identificar que o autor do texto emite sua opinião e se engaja no conteúdo proferido, sendo possível notar pelas marcas linguístico-enunciativas usadas, apresentadas inclusive de forma bastante expressivas ao longo do texto.

No momento em que envolve a crítica, o enunciador emprega o pronome em primeira pessoa, bem como emprega muitos lexemas avaliativos e axiológicos para demonstrar o seu ponto de vista. O enunciador utiliza também lexemas verbais e construções midiáticas ao longo da descrição do filme, especialmente quando recomenda, aos internautas, o filme de maneira positiva.

Observemos os excertos abaixo:

Excerto 1:

Há algumas diferenças do filme em relação ao conto lido. No livro, Bela tem 2 irmãos e 2 irmãs, sendo que elas são vilas da história. Lá também, os objetos falantes não são mencionados e a Fera **parece** ser **mais feia**, enquanto que no filme, Bela não tem irmãos, ela é filha única e o vilão é o homem que gosta dela, e quanto a fera, aqui ele **parece** ser **bem mais bonito**.

No excerto acima, o enunciador não assume totalmente a responsabilidade enunciativa ao fazer uma comparação entre o livro e o filme assistido, uma vez que ele recorre ao lexema verbal *parece*. Essa marca linguística, segundo Neves (2012, p. 92), constrói-se por meio de um processo midiático e é considerada um indício de distanciamento enunciativo do conteúdo proferido, ou seja, “o enunciador está veiculando uma informação que é resultado de conclusão a que ele próprio chegou, por meio de um processo inferencial”.

Dessa forma, o enunciador se distancia das suas assertivas no momento de caracterizar um dos personagens do filme (a Fera), mesmo se utilizando de adjetivos como *feia* e *bonito*, assim como de *mais* e *bem* como intensificadores de valor adverbial para qualificá-lo.

Excerto 2:

O filme é um conto maravilhoso, mágico e encantador! Os personagens são fantásticos, começando pela atuação deles, **que é sem dúvidas** um grande show.

Já no excerto acima é perceptível o engajamento do enunciador com o conteúdo proferido mesmo sem colocar-se em primeira pessoa pronominal. O enunciador atribui caráter avaliativo à obra cinematográfica por meio de vários lexemas adjetivais, lexicalmente marcados, como *maravilhoso*, *mágico* e *encantador*, recorrendo aos personagens e à sua atuação para atribuir-lhes valores adjetivais como *fantásticos* e *grande show*.

Identificamos também a recorrência de uma construção midiática: a informação compartilhada, representada pela expressão “*que é sem dúvidas*”, a qual o enunciador constrói para enaltecer a informação que está sendo repassada, de forma generalizada e hiperbólica para conseguir a adesão do seu interlocutor. Segundo Neves (2012, p. 108), este é “um recurso argumentativo em que o enunciador tenta agir sobre o coenunciador no sentido de mobilizá-lo para a credibilidade da informação compartilhada”. Assim, o enunciador da resenha 3 tenta mobilizar o interlocutor (o leitor do blog, nesse caso) para aderir ao seu pensamento e se convencer da qualidade da atuação dos personagens do filme.

Excerto 3:

Emma Watson que fez a personagem (Bela), se destacou muito em seu papel, se mostrou uma menina delicadamente bondosa, gentil e muito corajosa. Dan Steven que fez o papel de (Fera), fez um trabalho muito bom, e ficou perfeita sua atuação, porque ele inicialmente assusta como um monstro e depois se apresenta como um homem gentil, legal e cavalheiro. Luke Evans que fez o personagem de (Gaston), que era o vilão do filme, também fez uma atuação maravilhosa, porque conseguimos sentir raiva do papel dele no filme, pois ele é um homem malvado, perfeccionista e mentiroso.

No excerto acima podemos notar que o enunciador critica de maneira contundente a atuação dos personagens do filme, destacando seu ponto de vista por meio de lexemas avaliativos expressos nos adjetivos *bondosa*, *gentil*, *corajosa*, *perfeita*, *maravilhosa*, *perfeita*, *gentil*, *legal*, *cavalheiro*, *bom*, *malvado*, *perfeccionista* e *mentiroso*. O enunciador ainda intensifica a avaliação por meio de advérbios *delicadamente* e *muito*.

Apesar do enunciador não recorrer ao uso do pronome pessoal em primeira do singular ou em primeira pessoa do plural, a utilização das modalidades apreciativas e opinativas são marcas linguísticas da RE que denotam assunção dos enunciados, segundo Adam (2011).

Excerto 4:

O filme é uma história linda e cheia de mágia e fantasia, eu achei tudo colorido e emocionante!

Nesse pequeno excerto acima é possível identificar várias marcas de engajamento enunciativo. Primeiramente, o enunciador emite sua opinião sobre a obra através da modalidade apreciativa “história *linda* e cheia de *mágia* e *fantasia*” quando caracteriza o filme, utilizando-se de um lexema adjetival *linda* e *mágia* e *fantasia* como substantivos. Embora esteja ortograficamente incorreto, o substantivo *mágia* possui valor semântico igual.

Em seguida, o enunciador destaca seu ponto de vista através do pronome pessoal em primeira pessoa *eu*, assim como do verbo de opinião *achei*, no qual assume totalmente a responsabilidade pelo dizer no enunciado. E para encerrar o parágrafo, o enunciador usa adjetivos apreciativos para avaliar o filme no geral: *colorido* e *emocionante*.

Excerto 5:

Para quem gosta de filmes de romance, fantasia e musical, **sem dúvidas**, esse filme tem tudo isso e um pouco mais. Esse filme é ótimo para assistir com toda a família a se divertir bastante.

Nesse último excerto ocorre um desfecho de indicação da obra, no qual o enunciador evoca novamente à modalidade da informação compartilhada, isto é, um tipo de marca midiática construída para enaltecer a informação repassada. Nesse sentido, podemos concluir que o enunciador do texto tenta convencer novamente o leitor para seguir seu pensamento e também aprovar a obra cinematográfica resenhada.

- **Resenha cinematográfica 4 – Produção final**

No texto em análise identificamos muitos traços sinalizadores da responsabilidade enunciativa nos trechos avaliativos da resenha cinematográfica, na qual o L1/E1 expõe seu ponto de vista em muitos momentos do texto. Há a ocorrência do pronome em primeira pessoa, dos verbos de opinião e também de modalidades por meio de inferências, advérbios e substantivos.

É interessante destacar que houve maior recorrência de marcas linguísticas concernentes à responsabilidade enunciativa mediante a fase de reescrita do texto, se dando de maneira mais organizada e adequada. Foi perceptível, que o aluno se sentia mais seguro a cada vez que modificava seu texto.

Podemos identificar nos excertos abaixo:

Excerto 1:

Com o passar do tempo Bela aprende a gostar dos objetos mágicos e também a amar a Fera. Bela e a Fera aprenderam a amar um ao outro além das aparências. **Esse momento pode ser considerado um dos mais lindos do filme.**

No trecho grifado no final do parágrafo podemos identificar que o L1/E1 assume um posicionamento de avaliação sobre o filme, sem que, contudo, as marcas linguísticas por ele utilizadas remetam a um tipo de inferência: “*Esse momento pode ser considerado...*”. Assim, a categoria midiática afasta um pouco o enunciador do conteúdo expresso no enunciado. De acordo com Neves (2012, p. 92), isso acontece porque o “enunciador está veiculando uma informação que é resultado de conclusão a que ele próprio chegou, por meio de um processo inferencial”.

Excerto 2:

Eu achei esse filme ótimo! A atuação dos personagens é muito boa, com canções que encantam o público e este filme nos ensina que devemos ver o interior das pessoas e não julgar ninguém pelas aparências. A personagem de Bela nos ensina que devemos acreditar em nossos sonhos mesmo diante de qualquer dificuldade, já Gaston só pensa em sua beleza e não ama Bela de verdade. **É notável** que neste filme, a personagem principal, Bela é diferente das princesas de outras histórias comuns (que sempre são ricas e loiras), pois ela é uma menina pobre, morena e ainda gosta de ler.

Se você está procurando um filme, eu recomendo a Bela e a Fera, este filme é uma ótima opção. Uma mistura de romance, fantasia e musical que encanta crianças e adultos.

No excerto acima notamos um engajamento do L1/E1 na avaliação da obra, havendo a assunção da RE de maneira contundente por meio do índice de pessoa *eu* marcado em duas passagens. De modo específico, ocorre uma durante a avaliação e outra na recomendação do filme. Já o uso do pronome pessoal elíptico, *nos* (*nós*) também ocorrem em dois momentos.

Na ocorrência da modalidade, esta acontece por meio dos verbos de opinião *achei* e *recomendo*, assim como na utilização dos lexemas modais afetivos e avaliativos *ótimo*, *boa*, *diferente* e *ótima*, os quais indicam intensidade de engajamento na passagem em que o L1/E1 utiliza o advérbio de intensidade *muito*. Esta ocorrência dá-se para indicar a sua avaliação positiva sobre a atuação dos personagens, caracterizada como “muito boa”.

Identificamos também a ocorrência da modalidade epistêmica na passagem avaliativa, especificamente quando o L1/E1 escolhe a expressão “é notável” para construir o seu posicionamento sobre a personagem Bela, diferenciando-a das demais princesas dos contos de fadas. Em graus de validação, essa expressão é utilizada pelo L1/E1 numa validação parcial sobre a relação predicativa, conforme define Neves (2012, p.82). Assim, o enunciado não apresenta tanta força elocucional nessa passagem, no entanto podemos concluir que há a assunção da RE no texto em que o L1/E1 expressa seu ponto de vista com bastante engajamento.

- **Resenha cinematográfica 5 – Produção final**

Na resenha abaixo notamos a assunção da responsabilidade enunciativa em trechos avaliativos da resenha cinematográfica, ainda que em menor número de expressões modais apreciativas e axiológicas pelo L1/E1 em comparação aos demais textos analisados.

Identificamos o uso mais recorrente de verbos de opinião, o emprego do pronome em primeira pessoa e o da modalidade, especificamente, dois adjetivos para compor a crítica da obra cinematográfica analisada.

Podemos observar nos excertos abaixo:

Excerto 1:

Eu gostei do filme e o aprecio por contar uma linda história e por ensinar uma lição de vida de que nunca se deve comparar valores como a riqueza e a beleza com a pobreza e a feiura, porque as vezes, alguém pode ser lindo(a) ou rico (a) mas não ter coração, e assim de nada vale a beleza física e sim a bondade da alma.

Eu recomendaria a todos os internautas desse blog assistir a esse maravilhoso filme! Toda família pode assistir. Tomara que gostem do filme!

No excerto 1 notamos que o L1/E1 emite seu ponto de vista sobre a obra cinematográfica em pauta. Destaca-se também engajamento enunciativo pela recorrência de duas passagens do índice de pessoa: o *eu* marcado e por utilizar verbos e expressões opinativas como “*gostei* do

filme”, “*aprecio* por contar uma linda história e por ensinar uma lição de vida” e “*recomendaria* a todos os internautas” para demonstrar satisfação e emitir parecer favorável de recomendação do filme.

Identificamos também, apesar de poucas ocorrências, o uso da modalidade apreciativa pelo adjetivo *linda* para avaliar o conteúdo da narrativa, bem como o adjetivo *maravilhoso* para caracterizar o filme no geral.

Assim, podemos concluir que o L1/E1 se posiciona, emite opiniões e atribui apreciação com o que enuncia, defendendo o seu ponto de vista. Com isso, notamos claramente que as marcas destacadas são representativas da assunção da responsabilidade enunciativa.

5.2 As posturas enunciativas: análise da posição tomada pelo aluno quanto aos pontos de vista proferidos no texto

- **Resenha cinematográfica 1 – Produção final**

Buscamos, nesse momento da análise, interpretar a ocorrência de posturas enunciativas a partir de Rabatel (2015, 2016b), nos utilizando de um olhar criterioso e observando os graus de acordo, desacordo ou neutralidade evidenciados pelo locutor-enunciador primeiro (L1/E1).

Segundo Rabatel (2017, p. 245), “o PDV é comunicado [...] pela instância primeira que, em seu discurso (independentemente do plano de enunciação adotado), coloca-se no lugar daquele que ela imita o PDV”. Assim, a instância primeira é o que ele nomeia de locutor-enunciador primeiro (L1/E1), ou seja, é o autor do texto falado ou escrito. Em nosso *corpus*, a instância primeira é o autor da resenha cinematográfica.

Interpretamos que, no decorrer da resenha, há a coprodução de um PVD comum e partilhado entre o L1/E1 (o autor da resenha) e um enunciador segundo, sendo, no caso, o diretor do filme.

Esse filme nos passa emoção e romance capaz de atrair as crianças e os adultos pois apresenta uma personagem diferente dos outros contos de fadas, capaz de transformar a pessoa que ela ama de forma paciente e compreensiva. A convivência levou Bela a vencer o mal e a não enxergar a Fera só por sua aparência e a ver que por trás daquele monstro existe um ser capaz de ser transformado através do amor. Creio que essa parte é a mais importante pois nos passa essa linda mensagem através do filme. Eu achei tudo muito envolvente pois os personagens interagem bem e a cada risco de luz tudo aquilo se transforma.

Podemos notar, nessa parte avaliativa da resenha, que é o momento onde há maior interação entre o enunciador e sua opinião. Assim, o conteúdo proferido pelo PVD segue a mesma orientação argumentativa: o de mostrar o lado bom do filme e seguir nesse raciocínio do início ao fim do texto, demonstrando que as vozes proferidas no texto mantêm a mesma posição de acordo.

Segundo Rabatel (2015), a coenunciação ocorre quando a coprodução de um PDV comum é partilhada por L1/E1 e um enunciador segundo, sendo a instância primeira que compactua com o pensamento partilhado por e2 num dado discurso.

É possível inferir, então, que existe um posicionamento de concordância entre o L1/E1 com relação ao conteúdo do PDV. Há, nesse aspecto, a co-construção de um PDV comum onde L1/E1 trata de um conteúdo que pertence à ideia causada pelo filme (e2), retomando na visada argumentativa de L1/E1 quando assume a posição de acordo.

- **Resenha cinematográfica 2 – Produção final**

Durante a análise da resenha cinematográfica 02 conseguimos verificar a ocorrência da coenunciação e também de superenunciação no decorrer do texto. Vejamos nos excertos abaixo:

Excerto 1:

Diferente do livro, no filme não aparece os irmãos de Bela e também tem outra difenreça que é o vilão Gaston no filme aparecem várias coisas que no livro não tem, **isso mostra que o filme é mais interessante.**

No excerto acima podemos depreender que há a voz do L1/E1 (isto é, aquele que profere o enunciado) e um e2 que seria uma voz “implícita” interpretada pelo diretor do filme, já que no gênero resenha cinematográfica não há a possibilidade de inserir uma voz segunda de maneira explícita. Assim, o L1/E1 demonstra acordo com essa instância segunda pelo modo como se refere ao filme, apresentando um posicionamento de acordo com o conteúdo expresso implicitamente por e2. Essa perspectiva fica mais evidente no final do parágrafo quando L1/E1 destaca o lado bom do filme e aponta o motivo de partilhar com esse pensamento: “*isso mostra que o filme é mais interessante*”.

Temos, portanto, um exemplo de coenunciação, uma vez que há a coprodução de um PDV comum, partilhado por L1/E1 e um enunciador segundo, consoante à definição de Rabatel (2015). Embora haja um engajamento pessoal nesse trecho, a ocorrência da coenunciação não

ocorre necessariamente por causa desse movimento, pois como bem ressalta Rabatel (2016b, p. 199), “o acordo se exprime na construção do conteúdo proposicional (CP), sem passar [necessariamente] pelas modalizações que redobram o acordo no plano do dizer e [sem a necessidade de manifestar um engajamento pessoal]”. No entanto, o autor destaca que as posturas não estão diretamente ligadas aos gêneros, o que faz com que cada análise se torne particular e específica dependendo do gênero analisado.

Analisemos agora o excerto 2:

Excerto 2:

Eu gostei do filme, **mas se fosse eu faria um filme mais parecido com o livro**, mesmo assim o filme é Bom, e essa mensagem que o filme transmite para não julgar as pessoas pelas aparências é ótima e importante e Emma Watson fez uma ótima atuação junto com grande ator Dan Stevens que interpretou a fera de uma forma bem real.

No excerto 2 podemos observar que o L1/E1 afirma gostar do filme, mas em seguida menciona que se ele fosse o diretor faria um filme mais parecido com o livro, o que faz sobressair sua voz na visada argumentativa quando utiliza o conector *mas* para assinalar a mudança de PDV. Essa medida se contrapõe à ideia de duas fontes enunciativas distintas: o PDV da ideia do filme e o da voz do resenhista, fazendo evidenciar a ocorrência de uma superenunciação uma vez que a voz do L1/E1 promove o movimento de coprodução de um PDV. Sobressaindo-se assim na orientação argumentativa sobre e2, é como se a voz do L1/E1 soasse mais forte dentro do enunciado, gerando o que Rabatel (2016b, p. 203) chama de concordância discordante quando “a coconstrução desigual de um PDV dominante se inscreve em uma forma aparente de acordo, deportando significação nova”.

Em conformidade com Rabatel (2015), a sobrenunciação diz respeito à coprodução desigual de um PDV. Sendo assim, num dado enunciado, o locutor-enunciador primeiro se sobressai sobre o conteúdo proferido por e2, ou seja, o L1/E1 considera o PDV expresso por e2. Contudo, isso ocorre numa maneira de dominar o sentido da orientação argumentativa em seu próprio benefício, ocorrendo no exemplo acima quando L1/E1 (o resenhista) discorda com o pensamento/ideia do e2 (o diretor do filme).

- **Resenha cinematográfica 3 – Produção final**

Já no texto 3, notamos o uso de marcas linguísticas de L1/E1 que evidenciam uma coconstrução de PDV comum ao longo do texto. Trouxemos um excerto para análise.

Excerto 1:

O filme é um conto maravilhoso, mágico e encantador! Os personagens são fantásticos, **começando pela atuação deles, que é sem dúvidas um grande show.**

Emma Watson que fez a personagem (Bela), se destacou muito em seu papel, se mostrou uma menina **delicadamente bondosa, gentil e muito corajosa.** Dan Steven que fez o papel de (Fera), fez um trabalho **muito bom**, e ficou **perfeita** sua atuação, porque ele inicialmente assustando como um monstro e depois se apresenta como um homem **gentil, legal e cavalheiro.** Luke Evans que fez o personagem de (Gaston), que era o vilão do filme, também fez uma **atuação maravilhosa**, porque conseguimos sentir raiva do papel dele no filme, pois ele é um homem **malvado, perfeccionista e mentiroso.**

Nesse excerto, o resenhista (o L1/E1) sinaliza seu posicionamento de acordo com o PDV de e2 (a ideia do diretor do filme), demonstrando laço de responsabilidade enunciativa. É perceptível que o L1/E1 se aproxima da fonte enunciativa segunda, uma vez que utiliza elementos linguísticos suficientes para demonstrar engajamento do início ao fim, mediante a ideia passada pelo diretor do filme. Nesse caso, são elementos que caracterizam a obra de maneira muito positiva.

Notamos então a ocorrência de uma coenunciação, uma vez que há uma posição de concordância em relação ao conteúdo proposicional emitido pelo L1/E1 e o e2. É possível notar também o uso de conectores argumentativos, significando um laço de engajamento na passagem: “Os personagens são fantásticos, **começando pela atuação deles, que é sem dúvidas um grande show**”. Através do uso de diversos lexemas avaliativos e axiológicos também pode-se ver no trecho avaliativo da resenha: “*Emma Watson que fez a personagem (Bela), se destacou muito em seu papel, se mostrou uma menina **delicadamente bondosa, gentil e muito corajosa.** Dan Steven que fez o papel de (Fera), fez um trabalho **muito bom**, e ficou **perfeita** sua atuação, porque ele inicialmente assustando como um monstro e depois se apresenta como um homem **gentil, legal e cavalheiro.** Luke Evans que fez o personagem de (Gaston), que era o vilão do filme, também fez uma **atuação maravilhosa**, porque conseguimos sentir raiva do papel dele no filme, pois ele é um homem **malvado, perfeccionista e mentiroso**”.* Dessa forma, essas

marcas evidenciam o engajamento de um mesmo PDV e conseqüentemente revelam o compartilhamento de acordo na visada do discurso.

- **Resenha cinematográfica 4 – Produção final**

Na resenha em análise podemos perceber novamente uma simetria no plano argumentativo do enunciado. Retiramos um excerto da parte avaliativa do texto 4 para demonstrar tal avaliação.

Excerto 1:

Eu achei esse filme ótimo! A atuação dos personagens é muito boa, com canções que encantam o público e este filme nos ensina que devemos ver o interior das pessoas e não julgar ninguém pelas aparências. A personagem de Bela nos ensina que devemos acreditar em nossos sonhos mesmo diante de qualquer dificuldade, já Gaston só pensa em sua beleza e não ama Bela de verdade. É notável que neste filme, a personagem principal, Bela é diferente das princesas de outras histórias comuns (que sempre são ricas e loiras), pois ela é uma menina pobre, morena e ainda gosta de ler.

Nessa passagem, é possível notar que o PDV e o conteúdo proposicional são coenunciados pela instância enunciativa do resenhista (o L1/E1) quando se utiliza de marcas linguístico-enunciativas de acordo com a instância segunda, ou seja, o diretor do filme (e2).

Assim, o L1/E1 recorre a lexemas e verbos apreciativos e avaliativos para julgar o filme como *ótimo*, bem como para enaltecer a atuação dos personagens, a exemplo da passagem: *A atuação dos personagens é **muito boa**, com canções que **encantam** o público. [...]*. Essas marcas denotam, então, o engajamento do autor (L1/E1) com o PDV da instância segunda (e2), gerando um laço de acordo na orientação argumentativa do enunciado que é o de concordar e confirmar que o filme é bom e a atuação dos personagens é positiva.

Ao constatarmos a ocorrência de uma coenunciação, observamos que o PDV proferido incita o leitor a seguir no mesmo raciocínio do resenhista, sendo então o de apreciar positivamente a obra analisada.

- **Resenha cinematográfica 5 – Produção final**

Analisando a produção textual 5, evidenciamos novamente a ocorrência de um sincretismo no direcionamento da visada discursiva textual. Podemos observar a partir do excerto abaixo, na parte avaliativa:

Eu gostei do filme e o aprecio por contar uma linda história e por ensinar uma lição de vida de que nunca se deve comparar valores como a riqueza e a beleza com a pobreza e a feiura, porque as vezes, alguém pode ser lindo(a) ou rico (a) mas não ter coração, e assim de nada vale a beleza física e sim a bondade da alma.

Eu recomendaria a todos os internautas desse blog assistir a esse **maravilhoso** filme! Toda família pode assistir. Tomara que gostem do filme!

Ao avaliar o filme, o aluno (instância primeira, isto é, L1/E1) mantém um laço de conformidade com a ideia passada pelo diretor do filme (instância segunda, e2), especialmente quando escolhe verbos na primeira pessoa do singular, as quais marcam explicitamente o seu posicionamento de acordo, como no excerto: “*eu gostei, e o aprecio, eu recomendaria*”. O enunciador também recorre a lexemas avaliativos, como “*maravilhoso*”, para avaliar a obra cinematográfica e ir de encontro com a mesma visada argumentativa do PDV de e2, já que é a de julgar o filme de forma positiva e ainda recomendá-lo.

Nesse ínterim, podemos denotar a existência de uma coenunicação predominante no texto, em que L1/E1 e e2 estão em sincretismo na visada argumentativa proposta pelo plano textual da resenha.

É interessante ressaltar que a orientação argumentativa do gênero dificilmente causará uma subenunicação, ou seja, uma elevação na voz de uma instância segunda, visto que numa resenha cinematográfica o resenhista garante um posicionamento central, concordando ou discordando de um enunciador segundo. Raras são as vezes em que esse enunciador se isenta de um posicionamento, o que seria considerado um desvio da própria estrutura composicional do gênero.

5.3 Análise da adequação das marcas linguístico - enunciativas utilizadas pelos alunos nas produções textuais de acordo com o gênero textual desenvolvido

- **Resenha cinematográfica 1 – produção final**

Resenha cinematográfica

1. Título do filme: A Bela e a Fera
2. Atores principais: Ema Watson, Dan Stevens e Kevin Kline
3. Direção: Bill Condon
4. Duração: 2 horas e 10 minutos
5. Lançamento: 16 de março de 2017

6. A história clássica do famoso conto “A Bela e a Fera” de Jeane-Marie Leprince de 7.Beaumont, amada por todos, é adaptada pela Disney em 2017. O filme é dirigido por Bill 8.Condon, o mesmo diretor do filme Amanhecer da famosa saga Crepúsculo.

9. Bela (Ema Watson) sempre foi uma jovem inteligente e corajosa, mora com seu pai Maurice 10.(Kevin Kline) num vilarejo na França. Certo dia seu pai viaja e acaba se perdendo numa floresta 11.e acaba chegando num castelo mal-assombrado, lá ele se torna refém de uma Fera (Dan 12.Stevens) por roubar uma rosa do jardim. Bela para assim libertar seu pai, sabe lidar com o 13.monstro sem temê-lo. Aos poucos depois de conhecer suas qualidades e virtudes acaba se 14.apaixinando por ele. Lá ela também ajuda a Fera a não se sentir só e o ensina que a aparência 15.do ser não importa se esse ser pode amar.

16. No filme A Bela e a Fera em comparação a obra original é bem diferente pois no filme a 17.Bela não possui irmãos mas na obra ela possui 3 irmãos e 2 irmãs. Levando em consideração 18.na obra também não há os objetos mágicos que ajudam a Fera a deixar de ser tão rude e enxergar 19.o amor, algo que torna o filme bem mais fascinante.

20. Esse filme nos passa emoção e romance capaz de atrair as crianças e os adultos pois 21.apresenta uma personagem diferente dos outros contos de fadas, capaz de transformar a pessoa 22.que ela ama de forma paciente e compreensiva. A convivência levou Bela a vencer o mal e a 23.não enxergar a Fera só por sua aparência e a ver que por trás daquele monstro existe um ser 24.capaz de ser transformado através do amor. Creio que essa parte é a mais importante pois nos 25.passa essa linda mensagem através do filme. Eu achei tudo muito envolvente pois os 26.personagens interagem bem e a cada risco de luz tudo aquilo se transforma.

27. Para quem procura um filme para se emocionar, talvez a Bela e a Fera seja a perfeita 28.opção para encantar os pequenos e os adultos. NA MINHA OPINIÃO, ELE MERECE MAIS 29.DO QUE CINCO ESTRELAS.

Conforme podemos ver, a aluna inicia a resenha de maneira organizada conforme a estrutura composicional do gênero, descrevendo a ficha técnica com os principais dados concernentes à obra. A aluna acrescenta ainda algumas informações sobre o diretor do filme, se constituindo em um detalhe interessante, uma vez que ela se interessou em buscar novos dados através de pesquisas. Em seguida, ela organiza o resumo do filme assistido de maneira linear e bastante clara, gerando um bom entendimento da narrativa para o leitor.

Na parte da avaliação e apreciação da obra (nas linhas 20 a 26 para sermos exatos), a resenhista se engaja de forma bastante lúcida em uma ação que demonstra envolvimento e conhecimento sobre a área em questão. Esse quesito valoriza muito uma resenha segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014, p. 123). A aluna explicita também sua opinião, utilizando-se de algumas marcas linguístico-enunciativas, articuladas no conteúdo exposto, como no exemplo (linhas 25 e 26): “*Eu achei tudo muito envolvente pois os personagens interagem bem e a cada risco de luz tudo aquilo se transforma*”.

Já no último parágrafo, quando a aluna recomenda o filme, também notamos adequação das marcas linguísticas escolhidas pela autora apesar de alguns desvios da norma culta da língua, a exemplo da palavra *talvés*.

No geral, podemos concluir, perante a análise, que a sequência didática proporcionou desempenho significativo na escrita do gênero pela aluna, especialmente na escolha das marcas linguísticas e organizadores textuais evidenciadas nos movimentos enunciativos de descrever e avaliar. Esses aspectos tornam-se então fundamentais para a elaboração de uma resenha cinematográfica.

- **Resenha cinematográfica 2 – produção final**

Resenha cinematográfica

1. Título do filme: A Bela e a Fera
2. Atores principais: Ema Watson, Dan Steven e Kevin Kline
3. Gênero: Fantasia, romance, musical
4. Direção: Bill Condon
5. Duração: 2 h: 10 min
6. Lançamento: 16 de março de 2017
7. País: Estados Unidos

8. A história clássica do famoso conto de fadas a Bela e a Fera que é contado em nossa infância
 9. e adolescência é adaptada ao cinema pela Disney em 2017 através da direção de Bill Condon,
 10. famoso por dirigir grandes filmes.
11. O filme conta a história de Bela (Emma Watson), ela mora em um vilarejo no sul da França
 12. com seu pai (Kelvin Kline). Um dia o seu pai se perde na floresta e encontra um castelo antigo,
 13. começa a se assustar e vai embora, mas quando ele vê uma flor no jardim da fera (Dan Stevens)
 14. ele pega a flor. A fera não gosta muito e o aprisiona, Mas Bela descobre e vai ficar no lugar dele
 15. na prisão. A Fera fica admirado com Bela, mas o pai dela fica triste. Depois Bela vai pegando
 16. amizade com a Fera e as empregadas do do castelo que se transformaram em objetos por causa
 17. do feitiço.
18. Diferente do livro, no filme não aparece os irmãos de Bela e também tem outra diferença que
 19. é o vilão Gaston no filme aparecem várias coisas que no livro não tem, isso mostra que o filme
 20. é mais interessante.
21. Eu gostei do filme, mas se fosse eu faria um filme mais parecido com o livro, mesmo assim
 22. o filme é Bom, e essa mensagem que o filme transmite para não julgar as pessoas pelas
 23. aparências é ótima e importante e Emma Watson fez uma ótima atuação junto com grande
 24. ator Dan Stevens que interpretou a fera de uma forma bem real.
25. Para quem está procurando um filme para assistir com a família comendo pipoca esse é o
 26. melhor filme: A Bela e a Fera.

No percurso do texto conseguimos notar que aluno desenvolve a produção textual com alguns desvios ortográficos, por vezes com desorganização de letras maiúsculas e minúsculas. Contudo, esse aluno consegue desenvolver a resenha cinematográfica a partir de elementos básicos constituintes do plano do gênero textual, aperfeiçoando-se ao longo da sequência didática.

Inicialmente, na parte da descrição da ficha técnica (linhas 1 a 10), o aluno especifica os dados da obra e ainda acrescenta algumas informações adicionais sobre o diretor, mostrando que ele procurou buscar novos dados por meio de pesquisa.

No segundo parágrafo (entre as linhas 11 e 17), o resenhista desenvolve o resumo do filme de forma bastante sucinta mas bastante esclarecedora, demonstrando envolvimento com a obra cinematográfica assistida e situando o leitor diante do enredo.

Em seguida, no parágrafo terceiro, o aluno promove uma comparação entre o livro e a obra cinematográfica, algo que foi discutido e requisitado durante os módulos, uma vez que esse seria um momento em que o aluno deveria demonstrar conhecimento com a obra e o filme estudado. Dessa forma, o aluno demonstra engajamento diante das obras analisadas e posiciona seu ponto de vista: *isso mostra que o filme é mais interessante* (linhas 18 e 20).

Nos outros últimos parágrafos da resenha (entre as linhas 21 e 26), o aluno apresenta o seu posicionamento, assumindo a responsabilidade enunciativa através das marcas linguísticas escolhidas para apreciar a obra. Ele assume o conteúdo proposicional através do pronome pessoal em primeira pessoa *eu*, e articula de maneira organizada a avaliação da obra por meio dos adjetivos modalizadores “*Bom*”, *ótima*, *importante e grande*. Utiliza-se também de advérbios de intensidade, tais como *mais e melhor* para realçar sua apreciação.

É importante salientar que a crítica de uma resenha não deve resumir-se apenas no “achismo”. Em outras palavras, é preciso criticar por meio de argumentos e críticas claras e consistentes. Desse modo, ainda que de forma um pouco superficial (possivelmente devido ao nível escolar em que se encontra), o aluno 2 consegue avaliar com argumentos razoáveis, mostrando (linhas 22, 23 e 24) que o filme é bom devido a boa atuação dos atores principais: Ema Watson e Dan Stevens. O aluno ainda salienta que a mensagem transmitida pelo filme é “não julgar as pessoas pelas aparências”.

Podemos concluir, então, que o aluno 2 consegue articular o texto de maneira organizada, em conformidade, então, com a estrutura padrão da resenha cinematográfica estudada. Durante os módulos da SD, esse aluno consegue articular adequadamente as marcas linguístico-enunciativas concernentes ao gênero textual desenvolvido.

- **Resenha cinematográfica 3 – produção final**

Resenha cinematográfica

1. Título do filme: A Bela e a Fera
2. Atores principais: Ema Watson, Dan Steven e Kevin Kline
3. Gênero: Fantasia, romance, musical
4. Direção: Bill Condon
5. Lançamento: 16 de março de 2017
6. Duração: 2 horas e 10 minutos
7. País: Estados Unidos

8. A história, “A Bela e a Fera” que é um conto maravilhoso foi lançado nos cinemas em 2017,
9. dirigido por Bill Condon.

10. Em um castelo mora um príncipe (Dan Steven), que só se importa com sua aparência, um
11. dia chega uma mulher e o transforma em um monstro, disse a ele que ele só se em príncipe de
12. novo quando achasse o amor verdadeiro.

13. Há uma menina que se chama Bela (Ema Watson) ela mora em um vilarejo com seu pai Maurice
14. (Kevin Kline), Bela ama ler livros e ajudar seu pai. Um dia o pai de Bela sai para a cidade, e no
15. caminho avista um castelo com flores bonitas, daí ele tira um para Bela, de repente aparece um
16. monstro e diz que ele tem que morrer, então a Fera o levou para o castelo. Depois de algum
17. tempo, Bela aparece no castelo e diz que quer ficar no lugar do pai. A partir daí o tempo vão
18. passando e vai adquirindo admiração pela Fera, e pelos objetos do castelo que se mexiam e fa
19. lavam, Tempos depois a Bela e a Fera acabaram se apaixonando.

20. Há algumas diferenças do filme em relação ao conto lido. No livro, Bela tem 2 irmãos e 2
21. irmãs, sendo que elas são as vilas da história. Lá também, os objetos falantes não são mencionados
22. e a Fera parece ser mais feia, enquanto que no filme, Bela não tem irmãos, ela é filha única e o
23. vilão é o homem que gosta dela, e quanto a fera, aqui ele parece ser bem mais bonito.

24. O filme é um conto maravilhoso, mágico e encantador! Os personagens são fantásticos,
25. começando pela atuação deles, que é sem dúvidas um grande show.

26. Ema Watson que fez a personagem (Bela), se destacou muito em seu papel, se mostrou uma
27. menina delicadamente bondosa, gentil e muito corajosa. Dan Steven que fez o papel de (Fera),
28. fez um trabalho muito bom, e ficou perfeita sua atuação, porque ele inicialmente assusta como
29. um monstro e depois se apresenta como um homem gentil, legal e cavalheiro. Luke Evans que
30. fez o personagem de (Gaston), que era o vilão do filme, também fez uma atuação maravilhosa,
31. porque conseguimos sentir raiva do papel dele no filme, pois ele é um homem malvado, perfeccio-
32. nista e mentiroso.

33. O filme é uma história linda e cheia de magia e fantasia, eu achei tudo colorido e emocionante!

34. Para quem gosta de filmes de romance, fantasia e musical, sem dúvidas, esse filme tem
35. tudo isso e um pouco mais. Esse filme é ótimo para assistir com toda a família a se divertir
36. bastante.

Durante a análise do texto acima podemos perceber que a aluna desenvolve a resenha cinematográfica envolvendo os elementos elementares do plano de texto do gênero.

Na parte inicial (linhas de 1 a 9) em que consta a ficha técnica da obra, a aluna evidencia, ainda que com poucos detalhes, as características sobre o diretor, incluindo também os dados principais do filme: a descrição dos atores principais, o gênero, ano e local de lançamento.

No segundo e terceiro parágrafos podemos notar, em algumas passagens, a ocorrência de verbos, os quais estão ora no presente, ora no passado, havendo também momentos em que a autora omite palavras no meio de orações, como na linha 11: “[...] *chega uma mulher e o transforma em um monstro, disse a ele que ele só se ----- em príncipe [...]*” e na linhas 17 e 18: “[...] *A partir daí o tempo vão passando e ----- vai adquirindo admiração pela Fera*”.

Esse problema costuma acontecer em textos de alunos de anos finais do ensino fundamental, uma vez que eles se habituem a escrever de forma rápida sem prestar muita atenção na sua produção textual. Não obstante, a aluna organiza as ideias da narrativa, mesmo apresentando dificuldades de coesão entre as frases. Percebe-se, assim, que a aluna tenta contemplar os principais momentos do filme.

No momento em que há a comparação do filme com o livro (linhas 20 e 23) é perceptível que as marcas linguísticas evidenciam lucidez por parte da resenhista, mostrando que houve leitura e atenção com as obras estudadas durante a sequência didática.

Conseguimos comprovar também o engajamento da autora com a obra, diante da forma como a aluna desenvolve a análise crítica da resenha. A aluna demonstra então seu ponto de vista de maneira explícita, evidenciando a caracterização do filme e também a riqueza de detalhes na atuação dos personagens. A aluna ainda apresenta a avaliação de cada ator e o porquê de sua opinião, garantindo uma argumentação construída através de exemplos significativos. Esse fator segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014, p. 123) valoriza a resenha, conforme demonstrado pela aluna na passagem (linhas 27 e 29): “*Dan Steven que fez o papel de (Fera), fez um trabalho muito bom, e ficou perfeita sua atuação, porque ele inicialmente assusta como um monstro e depois se apresenta como um homem gentil, legal e cavalheiro*”.

Por fim, a resenhista apresenta a recomendação da obra, seguindo com linearidade as referências atribuídas no decorrer do texto. E com bastante empolgação e detalhe a autora consegue transmitir certo estímulo para o leitor a assistir ao filme.

Dessa forma, podemos concluir que a aluna apresenta algumas dificuldades, principalmente no momento de unir ideias para a construção do resumo/sinopse e demais organizações de dados da obra. No entanto, de forma geral, a aluna consegue desenvolver o texto de acordo com o gênero solicitado, utilizando as marcas linguístico-enunciativas de

maneira adequada e evidenciando engajamento e afetividade pela obra e filme. Visto na proposta de intervenção, algo bastante importante, já que o filme estava de acordo com o nível de interesse da turma, sem contar que os próprios alunos escolheram o filme de sua preferência para assistir.

- **Resenha cinematográfica 4 – produção final**

Resenha cinematográfica

1. Título do filme: A Bela e a Fera
 2. Atores principais: Ema Watson, Dan Steven e Kavin Kline
 3. Gênero: Fantasia, romance, musical
 4. Direção: Bill Condon
 5. Lançamento: 16 de março de 2017
 6. Duração: 2h: 10 min
 7. País: Estados Unidos
- *****
8. O filme a Bela e a fera foi lançado em 16 março de 2017 com direção de Bill Condom nos
 9. Estados Unidos com duração de 2h:10 mim.
 10. O filme conta a história da Bela (Ema Watson) que mora em um pequeno vilarejo junto de
 11. seu pai Maurice (Kavin Kline). Ela gosta de ler e a única coisa que faz ela feliz é uma pequena
 12. biblioteca que há no lugar que ela mora, porque atraves dos livros ela viaja sem sair de casa. O
 13. pai de Bela é um vendedor, um dia quando ele sai com suas mercadorias, ele se perde em uma
 14. floresta e acaba chegando em um castelo.
 15. Ele pega uma linda rosa para dar para sua filha, mas nessa hora aparece uma fera (Dan
 16. Stevens), que na realidade ele tinha sido enfeitiçado por causa da sua arrogância e orgulho por
 17. uma feiticeira. O feitiço acabaria se ele aprendesse a amar e a ser amado antes que a última
 18. pétala da rosa caísse. A Fera prende o pai, mas Bela fica no lugar dele.
 19. Com o passar do tempo Bela aprende a gostar dos objetos mágicos e também a amar a Fera.
 20. Bela e a Fera aprenderam a amar um ao outro além das aparências. Esse momento pode ser
 21. considerado um dos mais lindos do filme.
 22. No filme A Bela e a Fera tem várias coisas que no livro não tem por exemplo: no livro Bela
 23. tinha três irmãos e duas irmãs más e no filme ela vive só com seu pai, no filme tinha objetos
 24. falantes e no livro não, o pai de bela e a Fera são iguais tanto no livro como no filme.
 25. Eu achei esse filme ótimo! A atuação dos personagens é muito boa, com canções que

26. encantam o público e este filme nos ensina que devemos ver o interior das pessoas e não julgar
27. ninguém pelas aparências. A personagem de Bela nos ensina que devemos acreditar em nossos
28. sonhos mesmo diante de qualquer dificuldade, já Gaston só pensa em sua beleza e não ama
29. Bela de verdade. É notável que neste filme, a personagem principal, Bela é diferente das
30. princesas de outras histórias comuns (que sempre são ricas e loiras), pois ela é uma menina
32. pobre, morena e ainda gosta de ler.
33. Se você está procurando um filme, eu recomendo a Bela e a Fera, este filme é uma ótima
34. opção. Uma mistura de romance, fantasia e musical que encanta crianças e adultos.

No texto em análise, o autor inicia descrevendo os dados da obra, incluindo diretor, atores principais, gênero, local de lançamento e os elementos principais, sem tanta descrição, contudo, dos dados do diretor do filme.

Na parte da sinopse/resumo, o aluno descreve o enredo com linearidade dos fatos e ainda organiza suas ideias adequando a linguagem com traços literários. Essa perspectiva se evidencia na seguinte passagem (linhas 11 e 12): “*Ela gosta de ler e a única coisa que faz ela feliz é uma pequena biblioteca que há no lugar que ela mora, **porque através dos livros ela viaja sem sair de casa***”. Ainda durante o resumo, o aluno utiliza marcas linguísticas para avaliar a obra, como algo que pode acontecer numa resenha cinematográfica, uma vez que seu plano de texto é considerado ocasional (já citado anteriormente). Podemos citar as linhas 20 e 21 para demonstrar essa compreensão: “*Bela e a Fera aprenderam a amar um ao outro além das aparências. **Esse momento pode ser considerado um dos mais lindos do filme***”.

Na parte da avaliação opinativa da obra o aluno defende seu ponto de vista por meio de argumentos claros e convincentes, trazendo alguns conectivos para guiar o leitor e estabelecer as relações entre as ideias das frases e entre os parágrafos: *mesmo* e *pois* (linhas 28 e 30). Notamos ainda algumas dificuldades do aluno com relação às convenções ortográficas, tais como nas palavras: *personagens* e *público* (linhas 25 e 26). Contudo, o aluno consegue defender seu ponto de vista usando adequadamente marcas linguísticas para tal finalidade: “*Eu achei esse filme **ótimo!***” e “*a atuação dos ‘personagens’ é **muito boa***”.

Para finalizar a resenha, o aluno recomenda a obra de forma positiva, utilizando novamente o adjetivo *ótima* para descrever o filme: “*este filme é uma **ótima** opção*” (linha 33). O aluno acrescenta ainda dados para organizar a ideia: “*Uma mistura de romance, fantasia e musical que encanta crianças e adultos*” (linha 34). Dessa forma, mesmo diante das

dificuldades encontradas, o aluno consegue desenvolver as capacidades discursivas do texto de acordo com gênero estudado.

- **Resenha cinematográfica 5 – produção final**

Resenha cinematográfica

1. Título do filme: A Bela e a Fera
2. Atores principais: Ema Watson, Dan Steven e Kevin Kleine
3. Gênero: Fantasia, romance, musical
4. Direção: Bill Condon
5. Lançamento: 16 de março de 2017
6. Duração: 2 horas e 10 minutos
7. País: Estados Unidos
- *****
8. A história de um conto encantador: A Bela e a Fera que é contado na nossa infância, é
9. adaptado pela Disney em 2017.
10. O filme conta a história de um príncipe rico que só se emporta só com a aparência, e numa
11. noite ele faz uma festa no seu castelo, chega uma idosa pela janela e caida sobre os pés do príncipe
12. e lhe oferece uma rosa e ele se recusa e rir da da cara dela e a idosa se revela como uma linda
13. feiticeira e lhe joga um feitiço que lhe transformaria numa fera horrível e se não soubesse amar
14. até que todas as pétalas da rosa caíssem, ele seria uma fera para sempre.
15. Enquanto isso numa vila com moradores, havia uma bela mulher chamada Bela. Ela é muito
16. alegre e gosta de cantar e ler. Ela tenta ensinar as crianças a ler. Gaston um lindo e ganancioso
17. caçador queria Bela Para ser sua esposa, mais Bela não o queria como seu esposo Porque ela não
18. o amava. O Pai de bela chamado Maurice era um humilde e pobre homem, e num dia ele sai de
19. casa para resolver negócios e chega no castelo da Fera, ele colhe uma rosa para sua filha e a Fera
20. o recebe com muita raiva e o prende no castelo, mais Bela se oferece para ficar no lugar do pai.
21. A Bela temia a maldade da fera no início, mas depois eles foram se conhecendo e se
22. apaixonando.
23. Os personagens do filme são muito diferentes do livro;

24. No livro, a Fera parece um javali e no filme é parecido como um leão, lá na obra, os vilões são
 25. as irmãs e não o Gaston, os três irmãos não apareciam no filme e o pai de Bela era rico e ficou
 26. pobre. O filme mostra detalhes mais emocionantes que o livro.
27. Eu gostei do filme e o aprecio por contar uma linda história e por ensinar uma lição de vida
 28. de que nunca se deve comparar valores como a riqueza e a beleza com a pobreza e a feiura,
 29. porque as vezes, alguém Pode ser lindo(a) ou rico (a) mas não ter coração, e assim de nada vale
 30. a beleza física e sim a bondade da alma.
31. Eu recomendaria a todos os internautas desse blog assistir a esse maravilhoso filme! Toda
 32. família pode assistir. Tomara que gostem do filme!

Na resenha cinematográfica 5, o aluno descreve a ficha técnica do filme com alguns dados, ainda que em poucas palavras, nas linhas de 1 a 9. No desenvolvimento do resumo, (nas linhas de 10 a 22), o aluno se estende um pouco nos detalhes da narrativa, não deixando, contudo, muitos “spoilers” para os leitores. Notamos também alguns desvios ortográficos e gramaticais, como inadequação de acentuação e alternância indevida de iniciais maiúsculas e minúsculas. Contudo a construção do resumo se estrutura de forma clara.

Na parte avaliativa da resenha encontramos as principais marcas linguístico-enunciativas que compõem o gênero, notando também engajamento do autor, mesmo este utilizando poucas expressões linguísticas opinativas. A primeira manifestação acontece durante a comparação do filme com o livro, no qual o autor julga o filme como melhor. Podemos ver essa ocorrência na linha 26: “*O filme mostra detalhes **mais emocionantes** que o livro*”. Nesse momento, o aluno consegue adequar as expressões utilizadas, uma vez que, anteriormente, ele desenvolve toda uma comparação para chegar à conclusão de que o filme é melhor que o livro. Dessa forma, isso mostra que o aluno defende seu ponto de vista sobre o tema, baseado numa interpretação de informações.

No parágrafo seguinte, entre as linhas (27 a 30), o resenhista continua sua avaliação sobre a obra, utilizando-se de vários argumentos para defender seu posicionamento diante da obra resenhada, não deixando de garantir consistência e credibilidade ao texto. Ele inicia usando alguns verbos apreciativos, como *gostei* e *aprecio*, e lexemas avaliativos como o adjetivo *linda* para se referir a história do filme.

Outro ponto que devemos destacar é a dificuldade do aluno em escrever de acordo com a norma culta da língua, pois notamos muitas palavras incorretamente acentuadas, tais como

“*pobresa, bomdade, fisica, familia*”. No entanto, sabemos que esses desvios não comprometem significativamente o desenvolvimento do gênero, pois podem ser analisados e corrigidos em aulas posteriores.

Quanto à utilização das marcas linguístico-enunciativas do gênero destacamos, ainda, a recomendação que o aluno faz da obra no último parágrafo. O aluno utiliza um verbo no futuro de pretérito, no qual Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014, p. 116) afirmam ser uma expressão bastante polida para o gênero. Podemos ver então na linha 31: “*Eu recomendaria a todos os internautas desse blog assistir a esse maravilhoso filme!*”.

Concluimos, então, no final de nossa análise que, embora o texto apresente várias dificuldades de escrita concernentes à norma culta da língua, podemos destacar que o autor consegue desenvolver argumentos e utilizar marcas linguístico-enunciativas de acordo com a estrutura composicional e demais características do gênero resenha cinematográfica.

5.4 Percurso realizado durante a escrita da produção inicial e final: reflexões sobre as principais dificuldades encontradas e dos avanços alcançados em consonância aos objetivos elencados

Conforme descrevemos nas etapas da sequência didática, o intuito dos módulos é traçar metas para que as dificuldades nas produções iniciais sejam superadas. Sabemos que podemos atingir resultados positivos em alguns textos e em outros não conseguirmos alcançar o êxito almejado. Assim, inúmeros fatores remetem ao surgimento de dificuldades durante um processo de escrita numa sala de aula, e dentre eles estão o grande número de alunos por sala, as condições físicas da escola e ainda a heterogeneidade dos alunos uma vez que cada indivíduo é único e particular.

É importante destacar também que as dificuldades apresentadas na escrita, sejam de cunho enunciativo, sintático, lexical, semântico ou gramatical são diagnosticados desde o início do ciclo escolar. No entanto, na maioria das vezes, esses problemas não são reparados no momento ideal e assim são repassados para os anos seguintes, fato esse que justifica o grande obstáculo a ser sanado, mesmo mediante o uso de instrumentos de aprendizagem mais sistematizados como a sequência didática.

Diante do texto escolhido para esse momento de análise (produção inicial, aluna 6 e produção final, aluna 6), podemos constatar um grande avanço desencadeado desde a primeira produção realizada. Podemos analisar através dos excertos abaixo:

Excerto 1:

- **Resenha cinematográfica 6 - produção inicial**

Apresentação da ficha técnica e dados do elenco e do diretor.	A historia clássica do famoso conto “A Bela e a Fera”
---------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

- **Resenha cinematográfica 6 - produção final**

Apresentação da ficha técnica e dados do elenco e do diretor.	<p style="text-align: center;">Resenha cinematográfica</p> <p>Titulo do filme: A Bela e a Fera Atores principais: Ema Watson, Dan Steven e Kevin Kline Gênero: Fantasia, romance, musical Direção: Bill Condon Lançamento: 16 de março de 2017 Duração: 2h: 10 min País: Estados Unidos *****</p> <p style="text-align: center;">A história clássica do famoso conto A Bela e a Fera é adaptada para o cinema em 2017 pelo diretor Bill Condon.</p>
---------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na primeira produção, a aluna já apreende basicamente o plano de texto de uma resenha cinematográfica, constatando também um avanço em diversos aspectos do texto a partir da progressão dos módulos. Na parte inicial da produção 1, há ainda uma descrição vaga em que a aluna apenas cita o nome do conto de fada estudado. Já na produção final, podemos notar o acréscimo de dados concernentes à obra e ao diretor, além de adicionar o total de “estrelinhas” ao filme, o qual faz referência à nota atribuída à obra em análise.

Excerto 2:

- **Resenha cinematográfica 6 - produção inicial**

Sinopse ou resumo do enredo. (destaque das principais cenas)	Bela era filha de um comerciante que teve que partir em uma viagem e foi para no castelo da fera que o prendeu, quando Bela chega ao castelo ela fica no lugar de seu pai, Bela foi levada a um quarto para descansar depois de um tempo Bela e Fera ficaram muito amigos mas depois foi nascendo outro sentimento entre os dois, um dia ela teve que partir para a aldeia porque seu pai estava sendo acusado como louco quando Bela voltou e provou que seu pai não estava louco os moradores resolveram ir matar fera, quando eles chegaram no castelo eles foram quase impedidos pelos moradores dela mas não deu certo fera foi atingido, quando Bela e seu pai chegaram ela ficou muito triste ao ver fera machucado fazendo ela dizer que o amava quebrando o feitiço e o transformando em príncipe e eles ficaram juntos para sempre.
--------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **Resenha cinematográfica 6 - produção final**

Sinopse ou resumo do enredo. (destaque das principais cenas)	Bela (Ema Watson) é filha de um comerciante Maurice (Kevin Kline) que tem partir em uma viagem e ele para no castelo de uma fera (Dan Steven) que o prende por roubar uma rosa. Bela vai ao castelo ficar no lugar de seu pai. Depois de um tempo, Bela e Fera ficam muito amigos, mas depois foi nascendo outro sentimento entre os dois. Um dia ela parte para a aldeia devido a um fato triste que ocorreu com seu pai que teve como culpado o Gaston (...) um homem que dizia ser apaixonado por Bela. Quando volta, os dois se reencontram e o sentimento é nítido entre o casal. O final é emocionante!
--------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na parte da sinopse ou enredo, a aluna evidencia a significação tanto o livro como o filme havendo, no entanto, períodos de verbos postos no passado em sua primeira produção. Contudo, este problema foi corrigido ao longo dos módulos, já que no gênero resenha os verbos aparecem predominantemente no presente do indicativo.

Na produção inicial, a aluna desenvolve a sinopse/resumo com linearidade dos fatos da narrativa, porém as sequências das orações apresentam falta de coesão e comprometimento com a pontuação. Há também muita informação sobre o final do filme, na qual o autor acaba dando muito *spoiler* sobre a narrativa e retirando assim o suspense do leitor sobre a obra.

Na última produção, é possível identificar uma melhoria na organização do resumo, uma vez que a aluna apresenta inicialmente os personagens e os atores que os interpretaram. A aluna ainda formula harmoniosamente as orações, numa forma que o leitor consegue entender melhor a obra, não adicionando “*spoilers*” para aguçar a curiosidade do telespectador/leitor.

Excerto 3:

- **Resenha cinematográfica 6 - produção inicial**

Avaliação e/ou apreciação pessoal.	Diferente do conto original, o filme tem partes diferentes e tem alguns personagens trocados como as duas irmãs malvadas como antagonistas elas são trocados por um caçador e seu fiel amigo, o filme conta o porque do príncipe ser tornar uma fera coisa que no livro não explica, os personagens são bem mais legais no filme do que no livro.
------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **Resenha cinematográfica 6 - produção final**

Avaliação e/ou apreciação pessoal	Diferente do conto original, o filme tem partes e alguns personagens trocados, como as duas irmãs malvadas que são antagonistas no livro, já no filme os vilões são o Gaston e seu fiel amigo, o filme conta o porquê do príncipe se tornar fera, coisa que no livro não aparece. Os personagens são bem mais legais no filme do que livro, por isso <u>eu achei</u> o filme <u>tão interessante!</u>
-----------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A aluna faz uma comparação do livro com o filme de maneira bastante clara, indicando envolvimento nas leituras. Esse momento das comparações entre o livro e o filme foi um ponto bastante importante, uma vez que desenvolvemos uma sequência didática a partir de dois gêneros textuais: a narrativa do conto e logo a resenha cinematográfica a partir do filme. Seria necessário engajamento dos alunos durante todas as etapas da SD para que essa comparação fosse realizada.

Assim, durante os módulos, a aluna organiza a coesão das orações, gerando mais clareza e adequando melhor o uso da pontuação. Além de se engajar de forma contundente na produção final, a aluna assume a responsabilidade enunciativa diante do que enuncia, como podemos notar no final do parágrafo: “*por isso eu achei o filme tão interessante!*”.

O L1/E1 se posiciona em primeira pessoa, através do pronome pessoal *eu*, indicando uma expressão de forte engajamento, conforme Adam (2011). Também se utiliza do verbo de opinião *achei* e do adjetivo *interessante*, assim como do advérbio de intensidade *tão* para denotar seu posicionamento crítico perante o filme.

Excerto 4:

- **Resenha cinematográfica 6 - produção inicial**

Avaliação e/ou apreciação pessoal	<p>A atuação da fera é bem convincente, ele sabe mostrar a ignorância e a compreensão da fera, a Bela também é muito bem interpretada Ema sabe muito bem mostrar a determinação de Bela e a sinceridade da personagem, ela também foi bem realista assim como a fera.</p> <p>Os efeitos do filme também são muito bons os objetos falantes são bem realistas e convincentes também, a cena do baile também é muito bem feita. A também a diferença, porque os outros contos são apenas príncipe e princesa, mas no conto e no filme Bela não é uma princesa é apenas filha de um comerciante.</p>
-----------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **Resenha cinematográfica 6 - produção final**

Avaliação e/ou apreciação pessoal	<p>A atuação de Dan Steven é bem convincente, porque ele sabe mostrar a ignorância e ao mesmo tempo a compreensão da fera, a Bela também é muito bem interpretada, Ema consegue mostrar a determinação, a sinceridade e a coragem da personagem. Ela também foi bastante realista assim como a fera.</p> <p>Os efeitos do filme também são muito bons, pois são bem coloridos dá para perceber pela cena do baile. E os objetos falantes impressionam por parecerem um tanto reais. A diferença dessa para as outras histórias é que nos outros contos existem apenas príncipes e princesas, mas no conto e no filme, Bela é uma menina simples, filha de um comerciante e além de tudo, inteligente e gosta de ler. E isso nos mostra o tamanho da beleza dessa história. Mas como todo filme tem seu lado ruim, a desse são as músicas que ocupam a maior parte do filme, se eu fosse a diretora do filme, eu mudaria essa parte.</p>
-----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na parte apreciativa e avaliativa, a aluna se engaja de maneira bastante envolvida. Já na produção inicial há uma riqueza de detalhes e avaliação crítica, ainda que na última versão ainda haja desvios ortográficos. Contudo, com o desenvolvimento dos módulos, é possível notar que a aluna posiciona adequadamente as marcas linguísticas que reforçam seu ponto de vista e apreende um repertório maior de palavras sinonímicas, denotando então mais diversidade e substituições necessárias no texto.

A resenha apresenta ainda marcas linguísticas de pronome elíptico na primeira pessoa do plural (*nós*) e contempla considerações opinativas de modalidade de apreciação. Elementos esses necessários para o plano de texto de uma resenha cinematográfica, tais como advérbios, adjetivos e substantivos: *bem convincente, bastante realista, muito bons, bem coloridos, simples, inteligente; ignorância, “compreensão”, determinação, sinceridade, coragem*. São, portanto, marcas linguísticas da RE que formulam o ponto de vista do L1/E1 diante da obra em análise.

Quanto ao conteúdo proposicional dos enunciados, podemos identificar que, ao longo do texto, há uma coprodução comum e partilhada entre o PDV de L1/E1 e um e2, destacando-se para a coenunciação, conforme postula Rabatel (2016b). Isso porque o L1/E1 se engaja durante quase todo o texto coformulando um PDV comum em que apresenta marcas linguísticas que qualificam o filme assistido e induz o leitor a pensar da mesma forma.

No entanto, notamos que, em determinado trecho da resenha, tal como podemos ilustrar “*Mas como todo filme tem seu lado ruim, a desse são as músicas que ocupam a maior parte do filme, se eu fosse a diretora do filme, eu mudaria essa parte*”, há uma ocorrência em que a voz do L1/E1 aparece de forma mais autônoma e independente, se sobressaindo na visada argumentativa do PDV, através da argumentação de que o filme poderia ser modificado em determinado ponto devido às músicas que ocupam a sua maior parte do tempo. É perceptível que o L1/E1 recorre a um conector argumentativo *mas* para o encadeamento do enunciado. Segundo Adam (2011, p. 181), “num texto argumentativo, [ele] [serve] para evidenciar as relações entre os argumentos e contra-argumentos, entre a tese própria e a tese contrária.”

Assim, a voz do L1/E1 se destaca tanto nesse trecho, em que ele se utiliza de escolhas lexicais bastante argumentativas, como no verbo condicional “fosse” e o futuro do pretérito do verbo mudar, “mudaria” (se eu fosse a diretora do filme, eu mudaria essa parte.). Assim, podemos notar a ocorrência de uma superenunciação, fenômeno definido por Rabatel (2016b, p. 194) como “uma coconstrução desigual de um PDV dominante encenando o papel de tópico discursivo”.

Excerto 5:

- **Resenha cinematográfica 6 - produção inicial**

Recomendação da obra	Eu recomendo muito esse filme. Esse filme prende muito a gente. Por um momento você vive o que o personagem ta sentindo
----------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- **Resenha cinematográfica 6 - produção final**

Recomendação da obra	Eu recomendo muito esse filme, porque ele é bem legal! É uma mistura de romance com fantasia e aventura. Esse filme prende muito a nossa atenção. Por um momento você vive o que o personagem está sentindo.
----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na última parte da resenha cinematográfica em que geralmente é organizada a recomendação ou não do filme, a aluna continua com o mesmo ponto de vista que é o de recomendar positivamente a obra. No entanto, a aluna acrescenta alguns dados e organiza os períodos utilizando organizadores textuais, observando mais atentamente a coesão textual e adequando a ortografia e uso da pontuação. Esses elementos são, para Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014, p. 115), necessários para guiar a leitura e garantir a clareza entre as ideias relatadas entre as orações.

De um modo geral, podemos notar que na primeira produção há um texto mais disperso, com uso indevido de alguns parágrafos, bem como de problemas com a escrita de algumas palavras e dificuldade de organização das ideias para expressar o seu ponto de vista. Contudo, mesmo não conseguindo solucionar todos os problemas relacionados ao texto (como alguns desvios ortográficos, o uso de pontuação e coesão em algumas orações), podemos afirmar que a aluna alcançou relevantes avanços nas etapas dos módulos, conseguindo desenvolver um texto dentro da estrutura padrão de uma resenha cinematográfica, conforme contemplam Bonini (2005), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014) e Motta-Roth (2006). Assim, a produção textual apresenta os elementos necessários do plano de texto: a ficha técnica, a apresentação do filme, a sinopse ou resumo, a avaliação ou apreciação e a recomendação da obra.

No decorrer dos módulos, conseguimos verificar notoriamente o desenvolvimento enunciativo da resenhista. Como se trata de uma produção textual, de uma aluna do sétimo ano

do ensino fundamental em particular, é possível notar ainda um nível de amadurecimento na avaliação realizada diante do objeto cultural exposto. É importante destacar o pensamento de Passarelli (2012, p. 147) quando diz que, para a realização da escrita na escola, é preciso que o professor desvincule-se de certos procedimentos e padrões escolares que só priorizam o produto final e passe a organizar mais eficazmente as etapas que compõem o processo. Desse modo, para que haja um ensino produtivo “é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos”. E de acordo com esse pensamento, é importante apontar os avanços ocorridos durante o processo da escrita e destacar a importância da construção do texto como um produto inacabado e em constante construção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa dissertação, elegemos como objetivo geral investigar como se materializa a (não) assunção da responsabilidade enunciativa em resenhas cinematográficas produzidas por alunos do sétimo ano do ensino fundamental, nos amparando nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Textual dos Discursos e de teorias enunciativas.

Para conduzir nossa pesquisa, devido ao caráter interventivo do PROFLETRAS, elaboramos uma proposta de intervenção que teve como suporte a sequência didática, sendo um instrumento necessário para a sistematização e desenvolvimento de gêneros textuais em sala de aula. Nesse ínterim, sabemos que, para a construção de uma resenha cinematográfica, é necessário que haja criticidade e argumentação para que o aluno desenvolva um olhar crítico e embasado sobre determinado objeto cultural que circula na sociedade, como elementos que exigem elaboração de atividades mais didáticas, sendo o caso da SD.

A partir do referido aporte teórico, conseguimos promover uma análise mais aprofundada sobre os textos que constituem o *corpus* da pesquisa e assim cumprir com os objetivos específicos aos quais nos propusemos. Quanto às marcas de responsabilidade enunciativa encontradas nos textos, os resultados das análises evidenciaram uma ampla tendência do aluno a assumir a RE, sendo isso uma determinação do próprio gênero.

Dessa forma, das 7 produções finais analisadas, todos os alunos se engajaram utilizando os índices de pessoas (marcados ou elípticos), como também se utilizaram das modalidades, principalmente as apreciativas para atribuir caráter avaliativo ao conteúdo enunciado. Essa utilização se deu através de adjetivos, advérbios e verbos de opinião, de acordo com as categorias propostas Adam (2011) e Neves (2012). Identificamos também, em dois dos textos, passagens que trazem lexemas e expressões midiáticas que caracterizam um processo inferencial, especialmente quando o autor se afasta da responsabilidade que profere. Assim, em um dos textos, constatamos a ocorrência de outro processo midiático, isto é, a informação compartilhada como um recurso argumentativo em que o “enunciador tenta agir sobre o coenunciador, no sentido de mobilizá-lo para a credibilidade da informação compartilhada” (NEVES, 2012, p. 108). O que leva, portanto, ao engajamento enunciativo total.

Nessa perspectiva, notamos pelo resultado nas análises que os alunos expressaram seu ponto de vista, assumindo a responsabilidade enunciativa. Estes se sentiram pois seguros do que leram (nesse caso, o livro *A Bela e a Fera*) e assistiram (filme *A Bela e a Fera* 2017), observando bem os detalhes da obra cinematográfica, havendo um engajamento com o conteúdo da SD proposta. Isso nos fez então refletir que esse fator contribuiu sobremaneira na

segurança dos alunos expressarem-se, evidenciado muitas vezes em primeira pessoa durante a avaliação da obra, como elemento fundamental na construção do gênero.

De acordo com a análise empreendida no contexto das *posturas enunciativas*, evidenciamos tanto a coprodução de um ponto de vista (PDV) comum e partilhado pelo locutor-enunciador primeiro (L1/E1) e o enunciador segundo (e2) (gerando a *coenunciação*), como a coprodução desigual de PDV a partir da *sobrenunciação*. Dos 7 textos analisados, em todos eles encontramos a ocorrência da *coenunciação* e, em 2 deles, a presença da *sobrenunciação*.

Em relação à posição de engajamento do enunciador no texto, na ocorrência da *coenunciação* e *sobrenunciação*, podemos inferir que esse resultado aconteceu, primeiramente (e novamente), devido à segurança do aluno em saber o conteúdo dos objetos culturais em análise (o livro e o filme) e, assim, conseguir com mais facilidade fazer comparações e avaliações sobre ambos (fazendo com isso vislumbrar o seu posicionamento e engajamento). Posteriormente, pela peculiaridade característica do gênero textual em análise, seria mais difícil acontecer a voz de um enunciador segundo, sobressaindo-se na visada argumentativa de uma resenha cinematográfica.

No tocante à utilização das marcas linguístico-enunciativas usadas pelos alunos, consideramos que houve um avanço notório na produção dos textos a partir do desenvolvimento da SD e conseqüentemente dos módulos, visto que conseguimos verificar um desempenho relevante nas marcas linguístico-enunciativas nas produções finais da resenha cinematográfica.

Embora não tenhamos conseguido resolver todos os problemas relacionados à escrita do gênero durante a mediação da SD, conseguimos, ainda assim, notar um resultado muito significativo, pois os alunos conseguiram construir um texto de acordo com os elementos básicos de uma resenha cinematográfica, conforme Bonini (2005), Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014) e Motta-Roth (2006), em que apresentam os elementos necessários do plano de texto: a ficha técnica, a apresentação do filme, sinopse ou resumo, a avaliação ou apreciação e a recomendação da obra.

Ao nosso ver, o desenvolvimento dos módulos da SD, implementados pela proposta de intervenção (os quais envolveram etapas e procedimentos específicos), possibilitou o alcance de uma organização do ponto de vista textual discursivo dos alunos/autores, tornando-os produtores de textos mais eficientes, autônomos, críticos, bem como mais conscientes dos efeitos que as marcas linguístico-enunciativas podem promover na construção de sentidos no gênero resenha cinematográfica.

Desse modo, acreditamos que esta pesquisa tenha trazido uma contribuição positiva para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que tentamos estabelecer práticas teórico-

metodológicas que incentivam a uma releitura no trato com o texto, transparecendo para os discentes que o texto não é um produto acabado, mas em constante construção. Diante disso, acreditamos possibilitar como resultado o melhoramento da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, conforme é o foco do mestrado ao qual estamos vinculados (o PROFLETRAS).

Almejamos também que as análises realizadas tenham propiciado alguma contribuição para as pesquisas e estudos relacionados à Análise Textual dos Discursos, com foco na responsabilidade enunciativa e às posturas enunciativas. Teorias essas que estão em iminente crescimento no Brasil e que merecem destaque devido à relevância e funcionalidade para o estudo e análise de textos concretos.

REFERÊNCIAS

- A BELA e a Fera. Direção de Bill Condon. Estados Unidos: Disney, 2017. 1 DVD (130 min).
- A BELA e a Fera. Direção Christophe Gans. França: California Filmes, 2014. 1 DVD (114 min).
- ADAM, J-M. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Revisão técnica de João Gomes da S. Neto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, J-M. O que é linguística textual? Tradução de Suzana Leite Cortez. *In*: SOUSA, E. R. F.; PENHAVEL, E.; CINTRA, M. R. (org.). **Linguística textual**: interfaces e delimitações. São Paulo: Cortez, 2017. p. 23-57.
- ADAM, J-M. **Linguistique textuelle**: des genres de discours aux textes. Paris: Nathan. 1999.
- ALBÉ, M. H. **A responsabilidade enunciativa em reportagens de divulgação científica e sua materialização no quadro pré-citação**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7178>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- ANTUNES, I. **Aula de Português** – encontro & interação. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BEAUGRANDE, R. de.; DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- BEAUMONT, J-M. L. de. A Bela e a Fera. *In*: BEAUMONT, J-M. L. de. **Contos de fadas**: de Perrault, Grimm, Andersen & outros. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BENVENISTE, É. **Problèmes de linguistique générale II**. Paris: Gallimard, 1974.
- BERNARDINO, R. A. S. **A responsabilidade enunciativa em artigos científicos de pesquisadores iniciantes e contribuições para o ensino da produção textual na graduação**. Natal. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21000>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- BEZERRA, M. P. **Vamos ao cinema?! O trabalho com o gênero resenha cinematográfica nas aulas de língua portuguesa**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016. Disponível em:

<file:///C:/Users/Diego/Downloads/PDF%20-%20M%C3%A1rcio%20Pereira%20Bezerra.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 208-236.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 02. set. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Sobre a produção de textos na escola. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 117-131.

BRONCKART, J-P. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionnisme socio-discursif**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1997.

BRUGNEROTTO, T.; ALVES, R. **Produção de texto: ensino fundamental. 8º ano. 1. ed.** São Paulo: FTD, 2017.

CAMPOS, M. H. A. A modalidade apreciativa: uma questão teórica. *In*: OLIVEIRA, F. E.; DUARTE, I, M. (org.). **Da Língua e do Discurso**. Porto: Campo das Letras, 2004. p. 265-281.

CARMO, L. O cinema do feitiço contra o feiticeiro. **Revista Ibero Americana de Educação**. n. 32, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie32a04.htm>. Acesso em: 10 set 2018.

CHAROLLES, M. **Coherence as a Principle of Interpretability of Discourse**. *Text*, 3 (1), 1983. pp. 71-98.

CONTE, M. E. **La Linguística Testuale**. Milão: Feltrinelli, 1977.

COUTINHO, A. Schematisation (discursive) et disposition (textuelle). *In*: ADAM, J, M.; GRIZE, J, B.; BOUACHA, M, A. (org.). **Texte et Discours: catégories pour l'analyse**. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004. pp.29-42.

CULIOLI, A. **Rubriques de linguistique de l'Encyclopédie Alpha**. Paris: Grange Batelière, 1971.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-147.

DUCROT, O. Esboço de uma Teoria Polifônica da Enunciação. *In*: DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987. p. 161-218.

FARIAS, A. D. S. V. de. **A Responsabilidade enunciativa em resenhas produzidas por alunos do 2º ano do Ensino Médio**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Diego/Downloads/AlomaDaianySaraivaVarelaDeFarias DISSERT.pdf>.

Acesso em: 22 ago. 2018.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. V. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez. v. 1. 1993.

FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 1991.

FERNANDES, A. L. Zika pode ser sexualmente transmissível. **Superinteressante**, Brasil, nov. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/ciencia/zika-pode-ser-sexualmente-transmissivel/>. Acesso em: 22 ago. 2018.

FERREIRA, I. R. C. A “**não**” **assunção da responsabilidade enunciativa em narrativas das sentenças condenatórias de crimes contra a mulher**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22366/1/IsabelRomenaCalixtaFerreira DISSERT.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012. p. 39-45.

GOMES-SANTOS, S. N et al. A contribuição da(s) teoria(s) do texto para o ensino. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez: 2010. p. 315-349.

GUENTCHÉVA, Z. Manifestations de la catégorie du médiatif dans temps du français. **Langue Française**. n. 102, p. 8-23, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. 15. ed. New York: Logman, 1996.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018a.

KOCH, I. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**. Estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

LIMA, W. de S. **Resenha crítica de filmes com o eixo temático preconceito racial: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência argumentativa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7756>. Acesso em: 25 mar. 2019.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 79-93.

LOURENÇO, M. das V. N. S. **Análise textual dos discursos**: a responsabilidade enunciativa dos enunciados. Curitiba, PR: CRV, 2015.

MACHADO, A, R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L, S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. edição. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística textual**: o que é e como se faz. Recife: UFPE. v. 1. 1983.

MARQUESI, S, C.; ELIAS, V. M.; CABRAL, A. L. T. Linguística textual e análise textual dos discursos: sequências descritivas e progressão textual em foco. *In*: MARQUESI, S. C.; PAULIUKONIS, A. L.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 13-32.

MATTA, S. S da. **Português – Linguagem e Interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

MEDEIROS, J. **Proposta didática para o ensino da responsabilidade enunciativa no gênero discursivo crônica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/25569/1/JaneMedeiros_DISSERT.pdf. Acesso em: 25 mar. 2019.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela a análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. v .9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2019.

MOLINARI, C. A diversidade no avanço de classes multisseriadas. **Nova escola**, janeiro de 2016, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/977/claudia-molinari-defende-a-diversidade-no-avanco-de-classes-multisseriadas>. Acesso em: 01 abril 2019.

MORESI, E. (org.). **Metodologia de Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003.

MOTTA-ROTH, D. **Gêneros Textuais**: Reflexões e Ensino. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NEVES, J. dos S. B.; OLIVEIRA, T. Estratégias linguísticas de distanciamento no jornalismo: as construções mediatizadas. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMUNICAÇÃO SOCIAL*, 2003, Santiago de Cuba. **Anais [...]**. Santiago de Cuba: Centro de Linguística Aplicada, 2003. p. 823-827. Disponível em: www.santiago.cu/hosting/linguistica/descargar.php?d=1127. Acesso em: 6 jun. 2019.

NEVES, J. dos S. B. Estudos da modalidade: as tipologias de Campos. *In: BROCARDO, M. T. (org.). Cadernos WGT: Ler Campos*. Lisboa: NOVA FCSH, 2009. p. 31-36. Disponível em: http://clunl.fcsih.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2018/01/lercampos_janete.pdf. Acesso em: 06 jun. 2019.

NEVES, J. dos S. B. **Corre voz no jornalismo do início do século XIX**: estudo semântico-enunciativo do Correio Braziliense e da Gazeta de Lisboa. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

NOLKE, H.; FLOTTUM, K.; NORÉM. **ScaPoLine**: La théorie scandinave de la polyphonie linguistique. Paris: Kimé, 2004.

OLIVEIRA, G. F. de. **Estrutura composicional em contos de fadas de Marina Colasanti**. 2016. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14377/1/Giovana%20Flavia%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa. 7º ano. 5. ed. Barueri: IBEP, 2018.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012

PASSEGGI, L. et al. A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n)textual de sentido. *In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). Linguística de texto e análise da conversação*: panorama de pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010. p. 262-312.

RABATEL, A. Posturas enunciativas, variável genérica e estratégias de posicionamento. *In: ANGERMULLER, J.; PHILIPPE, G. (org.). Análise do discurso e dispositivos de enunciação*: em torno da obra de Dominique Maingueneau. Tradução de Euclides Moreira Neto. Limoges: Lambert-Lucas, 2015. p. 125-135.

RABATEL, A. A problemática geral do ponto de vista. *In: RABATEL, A. Homo narrans*: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Contexto, 2016a. p. 71-118.

RABATEL, A. Os desafios das posturas enunciativas e de sua utilização em didática. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 12, p. 191-233, jul/dez. 2016b. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1328/1089>. Acesso em: 16 jan. 2018.

RABATEL, A. Pour une lecture linguistique et critique des médias. **Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, v. 12. p. 241-246. 2017.

RODRIGUES, M. das G. S.; PASSEGGI, L.; NETO, J. G. da S. “Voltarei. O povo me absolverá...”: a construção de um discurso político de renúncia. *In*: ADAM, J. M.; HEIDMANN, U.; MAINGUENEAU, D. **Análises textuais e discursivas**: metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez, 2010. p. 150-187.

RODRIGUES, M. das G. S. Linguística textual e responsabilidade enunciativa. *In*: CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística textual**: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 299-316.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas aplicadas. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). **Gêneros, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 184- 207.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SANTOS, J. P dos. **Os usos dos marcadores de responsabilidade enunciativa em redações do vestibular UFRN 2013**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21644>. Acesso em: 13 set. 2018.

SANTOS, L. W.; TEIXEIRA, C. S. Linguística Textual e ensino: panorama e perspectivas. *In*: CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; ELIAS, V. M. (org.). **Linguística Textual**: Diálogos Interdisciplinares. São Paulo: Labrador, 2017. p. 425-443.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

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

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. *In*: REUTER, Y. (org.). **Les interactions lecture écriture**. Berna: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHUVETER, M. H. Um projeto pedagógico a partir dos contos de Grimm. *In*: MICOTTI, M. C. de O. (org.). **Leitura e escrita**: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-130.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXOS

ANEXO A – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A SD

- Atividade 1 – Diário de leitura – Momento antes da leitura do livro

DIÁRIO DE LEITURA – 7º B - EMEIEF Dr. José Dantas Pinheiro Professora: Maria do Socorro de Abreu Dantas Moreira Aluno(a): _____	
Obra:	
Autor:	
Editora:	
Lugar e data da edição:	
ISBN:	
Gênero da Obra:	
Momento antes de ler o	
1 – Você conhece algum conto de fada? Qual?	
2 – Pelo título <i>A Bela e a Fera</i> , você acha que essa história se parece com as outras que você conhece?	
3 – O que você entende pelas palavras: a) Vilão b) Herói c) Príncipe d) Princesa	
4 - No final, quem vence? O bem ou o mal?	

Fonte: A autora (2018).

- Atividade 2 – Diário de leitura – Momento posterior à leitura do livro

DIÁRIO DE LEITURA – 7º B - EMEIEF Dr. José Dantas Pinheiro Professora: Maria do Socorro de Abreu Dantas Moreira Aluno(a): _____	
Depois da leitura do livro:	
<i>Sobre os personagens:</i> a) Quem são os protagonistas? Como eles são? a. Tem antagonista? Quem é? (Ou quem são?) b. Quais os personagens secundários que aparecem na história?	
Na história, a Bela sofre por causa de um problema. Que problema era esse?	
De que forma esse problema foi resolvido?	
Nos contos de fadas, é comum existir um personagem (ou personagens) que auxilia na resolução de problemas. Nessa história quem ajudou a Bela?	
Cite quatro adjetivos que caracterizem a Bela.	
Cite quatro adjetivos que caracterizem a Fera.	
Na sua opinião, o que diferencia esse casal dos demais casais dos outros contos de fadas?	
Faça um resumo do conto	
Faça sua apreciação pessoal. <ul style="list-style-type: none"> • Se gostou desse livro, escreva os motivos. • Se não gostou, escreva os momentos que você mudaria na história. 	
Você recomendaria esse livro?	() SIM () NÃO
Classificação da obra de 1 a 10.	

Fonte: A autora (2018).

- Atividade 3 – Atividade sobre adjetivos

ESCOLA: _____ DATA: ____/____/____
PROF: _____ TURMA: _____
NOME: _____

Leia a resenha do filme “Grandes Olhos”:



2015 – 107 min – Direção Tim Burton

O drama apresenta a história real da pintora Margaret Keane (Amy Adams), uma das artistas mais comercialmente rentáveis dos anos 1950, graças aos seus retratos de crianças com olhos grandes e assustadores. Defensora das causas feministas, ela teve que lutar contra o próprio marido no tribunal, já que o também pintor Walter Keane (Christoph Waltz) afirmava ser o verdadeiro autor de suas obras.

A história real por trás de **Grandes Olhos** é extraordinária: Margaret Ulbrich é uma pintora insegura, mãe solteira, até descobrir o carismático Walter Keane e se casar. Ela cria obras populares de crianças com grandes olhos, mas Walter passa a assumir publicamente a autoria das obras, com a conivência da esposa. Dez anos mais tarde, ela decide processá-lo na justiça para retomar o direito de seus próprios quadros. Mas como todos teriam acreditado nessa farsa durante tanto tempo? Por que Margaret teria se deixado levar pelo esquema? Estas são algumas das questões fascinantes levantadas pela história.

Grandes Olhos é um drama convencional até demais. Os personagens são apresentados de maneira cronológica, linear, com direito a uma narração afirmando exatamente o que a imagem já diz. O relacionamento entre Margaret e Walter evolui de maneira apressada: eles se conhecem, se gostam, se casam, ela pinta, ele assume a autoria, ela aceita, eles ganham milhões. A trajetória ascendente é mostrada sem nuances, sem desvios. Não existem cenas tentando investigar a psicologia dela, nem dele. Esta é uma história de fatos, evoluindo com a sutileza de uma reportagem jornalística

Disponível em: <http://www.historiadasartes.com>. Acesso em: 12 jun. 2016.

Questão 1 – O objetivo do texto é:

- a) divulgar
- b) informar
- c) entreter
- d) instruir

Questão 2 – Observe que, na apresentação da história do filme, foram utilizados diferentes adjetivos.

Identifique os referentes das seguintes características:

a) real: _____

b) rentáveis: _____

c) grandes: _____

d) assustadores: _____

e) feministas: _____

f) próprio: _____

Questão 3 – Conclusão: Qual a função do adjetivo? Utilize 3 adjetivos para descrever você.

Fonte: Disponível em: <http://www.historiadasartes.com>. Acesso em: 15 jun. 2018.

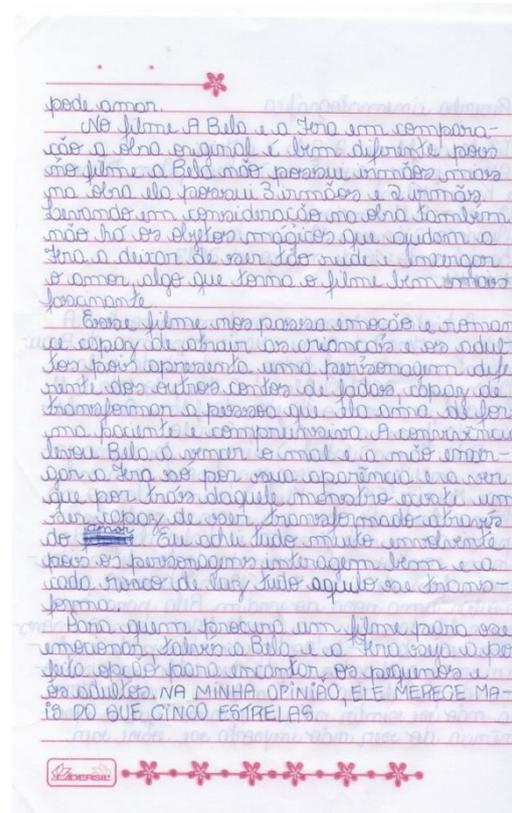
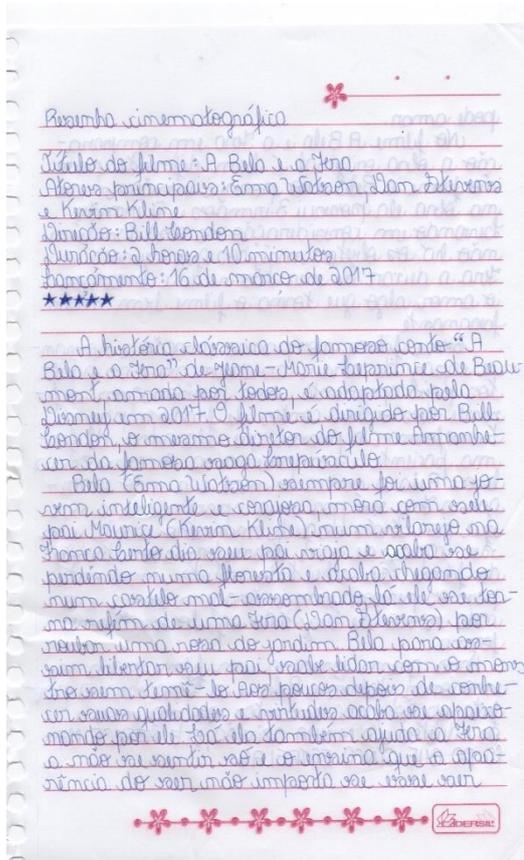
- Atividade 4 – Ficha de autoavaliação sobre a resenha cinematográfica

1. Você incluiu os dados do autor/diretor?
2. Você conseguiu reunir as informações principais do enredo do filme para elaborar a sinopse?
3. Você escolheu os organizadores textuais apropriados (conectivos que indicam adição de ideias, contraste de ideias e conectivos que indicam explicação/constatação/confirmação) para ressaltar a relação entre as ideias principais?
4. Você utilizou substantivos e adjetivos para expressar sua opinião sobre o texto?
5. Você variou e escolheu os verbos mais apropriados para organizar a crítica sobre a obra?
6. Não há problemas de pontuação, frases incompletas, erros gramaticais, ortográficos, etc.?

Fonte: Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2014, p. 89-90).

ANEXO B – LISTA DOS TEXTOS DE ACORDO COM A ORDEM ANALISADA NO CORPUS

- Resenha cinematográfica 1 – Produção Final



- Resenha cinematográfica 2 – Produção Final

Resenha Cinematográfica

Título do filme: A Bela e a Fera

Atores Principais: Emma Watson, Dan Stevens
Kellan Lunde

Gênero: Fantasia, Romance e Musical

Direção: Bill Condon

Duração: 2 h 10 min

Lançamento: 16 de março de 2017

País: Estados Unidos

A história clássica do famoso conto de fadas a Bela e a Fera que é contada em nossa infância e adolescência é adaptada no cinema pelo diretor de 2017 através da direção de Bill Condon, sempre por direção grandes filmes.

O filme conta a história de Bela (Emma Watson), ela mesmo tem o mesmo vilão na sua do França com seu pai (Kellan Lunde). Ela não sabe o seu pai se perde no prazer de conhecer seu novo castelo antigo, começa a se apaixonar e vai embora, mas quando ele vê uma flor no jardim da fera (Dan Stevens) ele pega a flor, a fera não gosta muito e o apelido é o mesmo, mas Bela descobre e vai ficar no lugar dele na prisão. A Fera fica admirado com Bela

FORONI

Mas o pai dele fica triste, depois Bela vai pegar uma amizade com a fera e as empregadas do castelo que se transformaram em objetos por causa da feitiço.

Diferente do livro, no filme não aparece a história de Bela e também tem outra diferença que é o vilão Gaston no filme aparece vários vilões que no livro não tem, isso mostra que o filme é mais interessante.

Em parte do filme, mas se fosse um filme sem filme mais parecido com o livro, mesmo assim o filme de Dan, e isso mostra que o filme tem um lado não julgar as pessoas pelas aparências e o filme importante é Emma Watson de uma ótima atuação junto com o grande ator Dan Stevens que interpreta a fera de uma forma bem real.

Para quem está procurando um filme para assistir com a família comendo pipoca esse é o melhor filme: A Bela e a Fera.

● Resenha cinematográfica 3 – Produção Final

Resenha Cinematográfica

Título do filme: *A Bela e a Fera*
 Diretor: Ena Witten, Dan Stevens e Kelvin Kline
 Gênero: Fantasia, romance e musical.
 Direção: Bill Condon
 Lançamento: 16 de março de 2017
 Distribuição: Foxitto Mídia
 País: Estados Unidos.
 * * * * *

O filme "A Bela e a Fera" que é um conto maravilhoso foi lançado nos cinemas em 2017, dirigido por Bill Condon.

Em um castelo mora um príncipe encantado que está se apaixonando com sua criada, um dia chega uma mulher e o transformamos em um monstro, disse a ela que ela está se em busca de novo grande aventura e amor verdadeiro.

Por uma menina que se chama Bela (Ena Witten) ela mora em um vilarejo com seu pai Maurice (Kevin Kline) Bela ama ler livros e ajudar seu pai. Um dia o pai de Bela saiu para a cidade e se cometeu a um acidente com algumas bestas, daí ela ficou em casa com a mãe e o irmão. Depois de algum tempo, Bela encontra na cidade e diz que quer ficar no lugar de pai. Ela fala do livro. Não pensava e vai adquirindo pela Fera e pela história do castelo que se transformam e ela também depois a Bela e a Fera acabam se apaixonando.

Alguns detalhes do filme em relação ao conto. Na história, Bela tem 2 irmãos e 2 irmãs, sendo que elas são as vilãs da história. Lá também os objetos mágicos não são mágicos e a Fera fala com três gatas, enquanto que no filme, Bela não tem irmãos, ela é a filha única e o vilão é o homem que gosta dela, quanto a gata, aqui ela fala com mais três gatos.

O filme é um conto maravilhoso, mágico e encantador! Os personagens são apaixonados, com uma bela atuação, embora é um pouco um grande sucesso.

(tilibra)

Ena Witten que fez a personagem (Bela), se destacou muito em seu papel, sua maneira de cantar, de dançar, de falar, e muito encantadora. Dan Stevens que fez o papel de (Fera), fez um trabalho muito bom, e ficou bonito sua atuação, porque ele inicialmente aparece como um monstro e depois se transforma como um homem gentil, legal e cavalheiro. Luke Evans que fez o personagem de (Gaston), que era o vilão do filme, também fez uma atuação boa, porque conseguiu ser muito bonito de fora, mas de dentro é um homem malvado, arrogante e vaidoso.

O filme é uma história linda e cheia de magia e fantasia, eu acho muito bonito e emocionante!

* * * * *

Para quem gosta de filmes de fantasia, musical e romance, esse filme tem tudo isso e um pouco mais. Esse filme é ótimo para assistir com toda a família e se divertir bastante.

(tilibra)

- Resenha cinematográfica 4 – Produção Final

Resenha cinematográfica

Título do filme: A Bela e a Fera
 Atores principais: Ennui Watson, Ron Atkinson e Kolin Klou
 Gênero: fantasia, romance, musical
 Direção: Bill Condon
 Lançamento: 16 de março de 2017
 Duração: 1h 40 min
 País: Estados Unidos

★★★★★

O filme A Bela e a Fera foi lançado em 16 março de 2017 com direção de Bill Condon nos Estados Unidos com duração de 1h 40 min.

O filme conta a história de Bela (Ennui Watson) que mora em um pequeno vilarejo junto de seu pai Maurice (Kolin Klou). Ela gosta de ler e a única coisa que faz da filha, é uma pequena bibliotecária que vive no lugar que ela mora, por ser atraída dos livros da loja sem sair de casa. O pai de Bela é um vendedor, um dia quando ele sai com suas mercadorias, ele se perde em uma floresta e acaba chegando em um castelo.

Ele pega uma linda noiva para dar para sua filha, mas nessa hora aparece uma fera (Ron Atkinson), que na realidade ele tinha sido infetigado por causa de sua arrogância e orgulho por uma feiticeira. O feiticeiro

acontece se ele aprendesse a amar e a ser amado antes que o último pôdo da noiva caísse. A fera grande e feio, mas Bela fica no lugar dele.

Com o passar do tempo Bela aprende a gostar dos objetos mágicos e também a amar a fera. Bela e a fera aprendem a amar um ao outro além dos aparências. Este momento pode ser considerado um dos mais lindos do filme.

No filme A Bela e a Fera tem vários pontos que no livro não tem por exemplo no livro Bela tinha duas irmãs e duas irmãs más e no filme da vida há com seu pai, no filme tinha objetos mágicos e no livro não, o pai de Bela e a fera são iguais tanto no livro como no filme.

Eu acho este filme ótimo a atuação dos personagens é muito boa, com cenas que são lindas e arte filme nos mostra que eles tem vida e interior dos personagens e não ficam surtos pelos aparências. A personagem de Bela nos ensina que devemos aceitar um melhor melhor mesmo diante de qualquer dificuldade, se gostar de viver em sua beleza e não como Bela de verdade. É notável que neste filme a personagem principal, Bela, é diferente das princesas de outras histórias comuns (que sempre são ricas e lindas), pois ela é uma menina pobre, mansa e ainda gosta de ler.

Se você está procurando um filme, eu recomendo a Bela e a Fera, este filme é uma ótima opção uma mistura de romance, fantasia e musical que encanta crianças e adultos.

• Resenha cinematográfica 5 – Produção Final

Resenha Cinematográfica

Título do Filme: A Bela e a Fera
 Cidades: Lima, Austin, Dan Steen e Kevin Kline
 Gênero: Fantasia, romance e musical.
 Direção: Bill Condon.
 Lançamento: 16 de março de 2017
 Duração: 2 horas e 10 minutos.
 País: Estados Unidos.

A história de um conto encantado: A Bela e a Fera que é contado da mesma infância, é adaptada pelo Disney em 2017.

O filme conta a história de um príncipe rico que só se embota só com a adoração, e numa noite ele faz uma festa no seu castelo, chega uma idosa pela janela e canta sobre os lábios do príncipe e ele oferece uma rosa e ele se recusa e tira da da rosa dela e a idosa se recusa como uma linda besteira e lhe foge um castelo que lhe transformaria numa bela honra e se não pudesse amar até que todos os pétalos da rosa caíssem, ele seria uma fera por sempre.

Enquanto isso numa vila com moradores, havia uma bela mulher chamada Bela, Ela é muito alegre e gosta de cantar e ler. Ela tenta ensinar os crianças a ler, Gostar um lindo e generoso rapazado queria Bela para ser sua esposa, mais Bela não o queria como seu esposo porque ele não o amava. O Pai de Bela chamado Maurice era um humilde e pobre homem, e num dia ele sai de casa para resolver

negócios e chega no castelo da fera, ele colhe uma rosa para sua filha e a Fera o recebe com muita raiva e o prende no castelo, mais Bela se oferece para ficar no lugar do pai.

A Bela temia a maldade da fera no início, mas depois ele começa se tornando e se apaixonando

As personagens do filme são muito diferentes do livro;

No livro, a Fera parece um Feroz e no filme é parecido como um leão, lá no livro, as vilãs são as irmãs e não a Gaston, as três irmãs não aparecem no filme e o pai de Bela era rico e tinha o Palácio. O filme mostra detalhes mais emocionantes que o livro.

Um parte do filme é o amor por contar uma linda história e por mostrar uma lição de vida de que nunca se deve comparar valores como a riqueza e a beleza com a beleza, a beleza, porque as vezes, alguém pode ser lindo(a) que não(a) mas não tem coração, e assim de nada vale a beleza física e sim a bondade do alma.

Eu recomendaria a todos os interessados desse blog assistir a esse maravilhoso filme! Toda família pode assistir, Também que gostem do filme!

- Resenha cinematográfica 6 – Produção inicial

♥ ♥

A história clássica do famoso conto
"A Bela e a fera"

Bela era filha de um comerciante que teve que partir um tempo viagem e foi para no castelo da fera que se perdeu, quando Bela chegou ao castelo ela ficou no lugar de seu pai, Bela foi levada e morou naquele lugar depois de um tempo Bela e Fera ficaram muito amigos mas depois foi marcado entre o sentimento entre os dois, um dia ela teve que partir para a aldeia porque seu pai estava sendo acusado como ladrão quando Bela voltou e percebeu que seu pai não estava mais os moradores reconheceram a mala dela, quando ela chegou ao castelo ela ficou quase impedida pelo monarca dela mas não deu certo para ela atingir, quando Bela e seu pai chegaram ela ficou muito triste ao ver sua malhada porque ela disse que o amava querendo o príncipe e o transformando em príncipe e eles ficaram juntos para sempre.

LOVE KOKO STUDY

♥ ♥

Comparações

Diferente do conto original, o filme tem partes diferentes e tem alguns personagens trocados como os dois irmãos malvados, como antagonistas eles não trocados por um coelho e seu fiel amigo, o filme conta a história do príncipe que tem uma fera coisa que no livro não explica, os personagens são bem mais legais no filme do que no livro.

Opinião do filme

A situação da fera é bem convincente, ele sabe mostrar a ignorância e a compreensão da fera, a Bela também é muito bem interpretada. Ela sabe muito bem mostrar a determinação de Bela e a simpatia da personagem, ela também foi bem realista assim com a fera.

Os efeitos do filme também são muito bons os efeitos gráficos são bem realistas e convincentes também, a cena do baile também é muito bem feita. E também a diferença, porque os outros contos são apenas príncipe e princesa, mas no conto e no filme Bela não é uma princesa é apenas filha de um comerciante.

Eu recomendo muito esse filme. Esse filme prende muito a gente. Por um momento você vive o que os personagens tá sentindo.

LOVE KOKO STUDY

- Resenha cinematográfica 6 – Produção final

Resenha cinematográfica

Título do filme: A Bela e a Fera
 Atores principais: Ena Watson, Dan Stevens, Himesh Patel
 Gênero: Fantasia, romance e musical
 Lançamento: 16 de março de 2017
 Duração: 2h : 10 min
 Direção: Bill Condon
 País: Estados Unidos
 ★ ★ ★ ★ ★

A história clássica do famoso conto A Bela e o Fera é adaptada para o cinema em 2017 pelo diretor Bill Condon.

Bela (Ena Watson) é filha de um comerciante Maurice (Himesh Patel) que tem que partir em uma viagem e ele para no castelo de uma fada (Dan Stevens) que se prende por rescatar uma noiva. Bela vai ao castelo ficar no lugar de seu pai. Depois de um tempo, Bela e Fera ficam muito amigos mas depois foi marcado pelo sentimento entre os dois. Um dia ela parte para a aldeia devido a uma falsa história que ocorreu com seu pai que tira como culpado o Gaston (um homem que dizia ser apaixonado por Bela). Quando volta, os dois se reencontram e os sentimentos é milido entre os casal. O final é emocionante!

Diferente do conto original, o filme tem partes e alguns personagens trocados, como os duas irmãs mais novas que são antagonistas no livro, só no filme os vilões são o Gaston e seu fiel amigo, o filme conta

o porquê do príncipe se tornar fada, coisa que no livro não aparece. Os personagens são bem mais legais no filme do que no livro, por isso eu achei o filme tão interessante!

A atuação de Dan Stevens é bem convincente, por que ele sabe mostrar a ignorância e ao mesmo tempo a compaixão do fada, o Bela também é muito bem interpretada, ela consegue muito bem mostrar a determinação, a simpatia e a coragem da personagem. Ela também foi bem realista assim como o fada.

Os efeitos do filme também são muito bons pois são bem coloridos. Os efeitos especiais são bem realistas e convincentes e a cena do baile também é muito bem feita. A diferença dessa para as outras histórias é que nos outros contos existem apenas príncipes e princesas, mas no conto e no filme, Bela é uma menina muito inteligente que gosta de ler. E isso nos mostra o lado mais bonito dessa história. Mas como todo filme tem sua parte ruim, a parte são as músicas que ocupam a maior parte do filme, se eu fosse a diretora do filme, eu mudaria essa parte.

Eu recomendo muito esse filme, porque ele é bem legal! É uma mistura de romance com fantasia e aventura. Esse filme prende muito a nossa atenção. Por um momento você sente o que a personagem está sentindo.

ADERSIL

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁸**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Este é um pedido para que você possa autorizar seu/sua filho/filha a participar voluntariamente da pesquisa intitulada *A responsabilidade enunciativa em resenhas cinematográficas: uma proposta didática para a produção de textos em sala de aula*, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), sob a responsabilidade da professora/pesquisadora *Maria do Socorro de Abreu Dantas Moreira*.

A participação do seu/sua filho/filha nesta pesquisa consistirá em realizar, sob a orientação da referida professora, as atividades de uma proposta de intervenção a partir de uma sequência didática elaborada em torno do gênero textual resenha cinematográfica e que tem como principal objetivo promover a melhoria da produção textual e desenvolver a concepção de recepção de textos, visando a plena participação dos alunos no meio social, sob um olhar crítico, numa possibilidade de que estes ampliem sua capacidade de escrever, resumir e opinar.

Destacamos que a participação do seu/sua filho/filha nas atividades da proposta de intervenção é absolutamente voluntária, o que significa que ele/ela poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

A proposta de intervenção acontecerá na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Dr. José Dantas Pinheiro, localizada na cidade de São João do Rio do Peixe/PB, e as atividades serão realizadas em na sala de aula do 7º ano “B” e na sala de audiovisual.

Durante o desenvolvimento da proposta de intervenção, poderemos tirar fotos dos alunos, para registro das atividades desenvolvidas, sendo que as produções finais das atividades consistirão no *corpus* para a análise de dados de nossa pesquisa. Porém, asseguramos que todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome, bem como o de seu/sua filho/filha não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

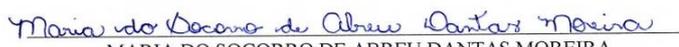
Atestamos não haver riscos decorrentes da participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos. Informamos também que os resultados da pesquisa serão analisados e divulgados em um Blog eletrônico da escola.

O seu/sua filho/filha terá os seguintes benefícios ao participar da pesquisa: melhorar o desempenho nas atividades de produção textual, especificamente no gênero resenha cinematográfica.

Você e seu/sua filho/filha não terão qualquer gasto que seja devido à participação na pesquisa, pois esta atividade não prevê custos com os participantes (sujeitos informantes de dados).

Você ficará com uma cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para a pesquisadora responsável *Maria do Socorro de Abreu Dantas Moreira*, ou pelo e-mail: <corrinha-cz@hotmail.com>.

São João do Rio do Peixe, 18 de fevereiro de 2019.


MARIA DO SOCORRO DE ABREU DANTAS MOREIRA
Professora/pesquisadora responsável

⁸ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pela pesquisadora e pelos representantes legais dos alunos. Os documentos encontram-se em posse da pesquisadora.